



**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

S O M M A I R E

I.	INTRODUCTION	4
II.	PREMIÈRE PARTIE : REGARDS sur les PRATIQUES et les REPRÉSENTATIONS	8
	A. Le point de vue du secondaire	10
	1. Le regard des professeurs	11
	2. Le regard des lecteurs de programmes	24
	3. En guise de bilan provisoire	33
	B. Le point de vue de l'enseignement supérieur	35
	1. Le concept de compétence	38
	2. Activités et compétences	49
	3. Evaluation de la maîtrise des compétences	58
	4. Difficultés et ressources	69
	5. Finalités, croyances et valeurs	74
	6. En bref : que retenir de cette analyse	82
III.	DEUX APPROCHES MODELISANTES	86
	A. Introduction	87
	B. Le référentiel de compétences	88
	C. Le modèle de l'enseignement supérieur	93
IV.	DEUXIÈME PARTIE : Du QUESTIONNEMENT aux PERSPECTIVES	98
	A. Compétence : un concept pour comprendre, un concept pour agir	99
	B. Compétences, activités et évaluation	105
	C. Les programmes	111
	D. L'identité professionnelle	114
V.	CONCLUSIONS	121
ANNEXES		

I. INTRODUCTION

J.M. Demoustier

- * Objectifs et le contexte de l'étude
- * Les deux axes
- * Les trois publics et les méthodes
- * Le débat interne
- * Mise en garde
- * Intentions

OBJECTIFS et CONTEXTE de l'ETUDE

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

- réaliser un état des représentations des enseignants du troisième degré de l'enseignement de transition concernant les compétences fondatrices de la certification terminale de l'enseignement secondaire.
- approcher les représentations des enseignants de candidatures des enseignements supérieurs concernant les compétences que devraient maîtriser les futurs étudiants;
- tracer des voies permettant de poursuivre ensemble un échange constructif basé sur les compétences à l'articulation des enseignements secondaire et supérieur.

Par la suite, en fonction de l'évolution des travaux et des événements ils ont été enrichis à bien des égards.

Pour comprendre le contexte dans lequel cette étude a vu le jour et pour mieux en apprécier les enjeux, il nous faut remonter 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 déjà été abordée dans un article de Forum Pédagogies de mars 98 intitulé "Recherche compétences pour fonder les humanités de l'an 2000". Nous vous y renvoyons pour approfondir cette question pertinente.

Dans cette introduction, nous souhaitons aborder les aspects méthodologiques de l'opération menée par la FESeC voulant ouvrir le débat sur les compétences terminales. Nous envisageons aussi les visées de la démarche et les réajustements apportés par le groupe de pilotage à la suite de la parution du décret "Missions" en juillet 1997.

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. Sur base d'un projet articulé autour d'un axe rétrospectif sur 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 (annexes 1 et 2).

Les deux axes

Dans l'axe rétrospectif par rapport au parcours du jeune, ce 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 :

- a. Le groupe "A" était composé des lecteurs des programmes : pour chaque discipline concernée, 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 ont fait l'objet d'un rapport écrit sur la base d'un canevas proposé; certains groupes ont rendu des rapports individuels, d'autres des rapports collectifs.
- b. 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 3e degré¹. Ils ont été interviewés de manière semi-directive (voir canevas d'interview en annexe 3) 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 dégagait des exemples de mise en oeuvre. Une quarantaine d'interviews ont ainsi pu être collectées (dont deux élèves). Quatre synthèses diocésaines ont été rédigées.
- c. Enfin, 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 U.C.L." et des professeurs de l'U.C.L. Les deux premiers échantillons ont été choisis par les membres du groupe de pilotage en fonction de leurs affinités. Les professeurs des premières candidatures de l'U.C.L. ont été désignés par le rectorat selon une représentativité des différentes facultés. Les interviews ont été menées par des membres du groupe de pilotage selon un canevas (voir annexe) qui proposait une démarche inductive.

⁽¹⁾ Observatoire 3e degré = ensemble d'expériences pédagogiques innovantes menées dans un nombre restreint d'écoles au niveau du 3e degré visant à opérationnaliser les trois objectifs généraux du CEF dans le cadre d'une certification sur le degré. Cette expérience très riche est relatée dans un rapport qui sera publié en avril 99.

Le débat interne

Le débat interne : le cahier des charges de l'opération prévoyait d'organiser un large débat sur la 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.

Mise en garde

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

- > Même 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.
- > Par les procédures mises en oeuvre, le travail a néanmoins permis d'observer d'autres facettes que celles décrites dans les visées initiales.
- > La démarche a été enrichie d'apports complémentaires pour ce qui concerne l'essai de catégorisation des capacités transversales, résultat des différents regards et lectures.

Intentions

Souhaitant que les regards puissent survivre à l'écriture du rapport, continuer à soutenir nos réflexions, nos perspectives dans le changement et permettre aux décideurs, aux conseillers pédagogiques, aux rédacteurs des programmes et aux professeurs de s'ancrer davantage dans l'idée d'une construction des compétences dès l'école, nous avons ouvert une partie reprenant les questionnements soulevés par les différents regards afin de tracer des perspectives et des recommandations.

II. PREMIÈRE PARTIE
Regards sur les pratiques et les
représentations

AVERTISSEMENT

- Au lieu de vous livrer des synthèses globales, linéaires, non structurées, des informations recueillies auprès des lecteurs des différents programmes et auprès des professeurs interviewés, nous avons choisi de vous proposer des chemins de lectures balisés d'une manière similaire.

C'est ainsi que l'écriture des regards sur les pratiques et les représentations a été articulée autour des cinq rubriques suivantes :

1. **Le concept de compétences**
2. **Les activités et les compétences**
3. **La maîtrise des compétences**
4. **Les difficultés et les ressources**
5. **Les finalités, les valeurs et les croyances**

- De plus, dans le but de faciliter la lecture du dossier et de susciter la réflexion au-delà de celle-ci, chacune des cinq rubriques :

- **rapporte** les constats les plus marquants en les illustrant;
- **commente** les constats et les interroge;
- **propose** des éléments de réflexion pour le lecteur.

- Chaque lecteur aura en mémoire qu'aucune définition précise du concept de compétence n'avait été imposé aux lecteurs des programmes ni aux professeurs interviewés.

Dans le simple but de disposer d'une **clé de compréhension** des écrits ou des interviews, nous avons voulu connaître la représentation que chacun se faisait de ce concept non stabilisé.

Rappelons, néanmoins, que lors de la présentation orale et écrite du travail nous nous étions appuyés sur l'approche très mathématique du concept proposé par J.M. De Ketele, mettant en évidence les principales composantes de ce concept :

$\text{compétence} = \text{capacités} \times \text{contenus} \times \text{contexte}$
--

**A. Le point de vue
de l'enseignement secondaire**

Th. Sojic
J.M. Demoustier

1. Le regard des professeurs

1.1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

"Qu'est-ce que les professeurs nous disent des compétences?"

Les entretiens réalisés auprès des professeurs du troisième degré ne comportent aucune question précise relative au sens du terme compétence. Toutefois, il apparaît que **ces professeurs utilisent de manière plus ou moins équivalente les termes de compétences, capacité et performance**; de même, à leurs yeux **la distinction entre activité et production n'est pas évidente**. Cette constatation a amené le groupe de pilotage à préciser le questionnaire adressé aux deux autres publics: à savoir les lecteurs de programmes et les professeurs de l'enseignement supérieur. Ceux-ci ont été invités à préciser le sens du terme compétence, ou à choisir parmi une liste de définitions celle qui leur paraissait la plus pertinente.

1.1.1. Que constatons-nous?

1) Aux détours de leurs discours, les enseignants expriment trois représentations de la notion de compétence:

- une compétence est une sorte de don inné, **une disposition naturelle générale** (par exemple la maturité);
- à l'inverse, la compétence est **un savoir-faire "technique" qui s'apprend** (par exemple, utiliser une machine à calculer);
- entre ces deux extrêmes la compétence est considérée comme **une disposition de départ qui se développe et se consolide par l'apprentissage** (par exemple l'esprit de synthèse).

2) Lorsque des professeurs différents ou des élèves évoquent **une même compétence, celle-ci renvoie à des réalités très différentes**.

Prenons l'exemple de la synthèse:

- pour un professeur de français, la synthèse consiste à *retrouver la logique d'un texte (un article du Vif) et en retrouver l'essentiel*;
- pour un professeur d'histoire, la synthèse se définit par rapport à l'analyse et consiste à *présenter le résultat d'une analyse, le réorganiser pour le communiquer*;
- pour des élèves, la synthèse consiste à *sélectionner les différents points d'un cours et les réorganiser*.

Dans ces trois définitions, on trouve l'idée de réorganisation, de logique. Toutefois, la nature et la complexité de la tâche sont très différentes dans chacun des cas.

3) Les enseignants n'établissent **pas de distinction entre les compétences transversales et les compétences disciplinaires**. La quasi-totalité des compétences évoquées sont des compétences transversales. Toutefois, celles-ci prennent une coloration disciplinaire quand elles rentrent dans le cadre d'un cours donné.

Exemple: la mémorisation "au sens strict":

- pour un professeur de mathématique, elle est considérée comme *la connaissance d'un certain nombre de formules à utiliser et la capacité de percevoir l'intérêt de cette formule (ne pas refaire tout le raisonnement)*.

Dans le cadre de ce cours, la mémorisation implique une compréhension du sens, de la finalité de l'usage d'une formule mathématique; elle s'accompagne donc d'une démarche métacognitive;

- pour un professeur de biologie, cette compétence consiste à *assimiler du vocabulaire spécifique à la biologie; définir des termes scientifiques, envisager les trois aspects suivants: ce que c'est, où ça se trouve, à quoi ça sert et situer le terme sur un schéma anatomique*. Ici, la compétence "mémoriser" s'apparente davantage à une démarche de conceptualisation et s'associe à une autre compétence: "passer d'un langage dans un autre".

1.1.2. Commentaires

Face au nombre et à la diversité des compétences mentionnées, les conseillers pédagogiques des quatre diocèses ont tenté des ébauches de classification². De ces différents essais de catégorisation, il ressort les éléments suivants:

- 1) **les capacités cognitives de base de de ketele constituent une référence explicite** pour la plupart des professeurs interrogés; toutefois, cette liste ne rend pas compte de la totalité des intentions pédagogiques des enseignants;
- 2) la classification proposée par le document "*socles de compétences*" pp 97-101³ proposant de distinguer compétences relationnelles, démarches mentales et compétences méthodologiques n'est ni suffisamment large, ni suffisamment précise pour rendre compte des apprentissages mis en place au troisième degré. Nous avons donc été amenés à affiner cette catégorisation et surtout à l'élargir. En effet, de nombreux entretiens font apparaître le **souci d'inscrire l'élève dans une véritable dynamique de connaissance de soi et de clarification de ses projets et de ses valeurs**. Une catégorie supplémentaire s'est donc imposée. Nous l'avons intitulée "*compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité, favorisant la mise en projet, le savoir devenir et le transfert*"⁴.
- 3) Il apparaît clairement qu'au troisième degré de l'enseignement secondaire, les compétences relatives à la prise de conscience de son fonctionnement (métacognition) et à la mise en projet doivent prendre une place prépondérante. Toutefois, les professeurs ne pourront les mobiliser que si eux-mêmes ont été amenés à prendre une position réflexive.
- 4) Les enseignants ont très peu de possibilités d'adopter cette position réflexive. Pour la plupart des personnes interrogées, l'interview a été une des rares occasions de s'arrêter et de prendre du recul par rapport à leur pratique. Ce manque d'habitude explique sans doute leur difficulté à trouver les mots justes et précis pour en parler.
- 5) Face à un interlocuteur disponible et bienveillant, les professeurs se sont beaucoup exprimés. Les informations obtenues ont largement dépassé le cadre des compétences. Ils ont insisté sur l'importance des facteurs affectifs et sur la qualité de la relation pédagogique dans l'apprentissage. Il est évident que le vocabulaire des compétences (pas plus que celui des

⁽²⁾ voir en annexe les synthèses diocésaines

⁽³⁾ "*Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*", Ministère de l'Education et de l'Audiovisuel, août 1994.

⁽⁴⁾ Nous proposerons un essai de catégorisation des capacités dans la seconde partie du document.

contenus) ne peut rendre compte à lui seul de la richesse de la situation pédagogique.

- 6) Les facteurs affectifs sont également déterminants pour l'enseignant. En effet, l'information la plus riche obtenue dans les interviews concerne **la nature que le professeur concerné entretient avec le savoir en général et avec sa discipline en particulier, ainsi que la représentation qu'il a de sa fonction**⁵ Ces deux éléments fondateurs de l'identité professionnelle ont une influence primordiale dans les choix pédagogiques réalisés par les professeurs. Nous approfondirons cet aspect dans le paragraphe suivant.

1.2. ACTIVITÉS ET COMPÉTENCES

"Quel lien les enseignants établissent-ils entre les activités qu'ils proposent aux élèves et les compétences à acquérir?"

1.2.1. Que constatons-nous?

Les synthèses des enquêtes présentées le plus souvent sous forme de tableau reprenant les rubriques activités-productions / compétences / valeurs-croyances ne rendent pas compte de la richesse du matériau initial. La lecture de ces synthèses ne permet pas d'identifier un lien explicite entre activités et compétences. En effet, quel lien peut-on faire entre la réalisation d'un travail long à partir de consignes et la compétence d'analyse (*professeur de français*) ou entre la traduction de textes philosophiques / réflexion sur le sens et le passage à l'abstraction (*professeur de grec*)?

Une même compétence peut selon les professeurs interrogés renvoyer à des situations opposées dans leur conception: par exemple, dans une activité de remédiation, un professeur recourt à des entretiens individuels et il associe cette activité à la compétence d'autonomie qu'il précise par le terme *responsabilisation*. Par contre un autre professeur tente d'installer la même compétence en "donnant du temps pour étudier seul".

1.2.2. Commentaires

- 1) La difficulté d'explicitier le lien entre activité et compétence se retrouve chez d'autres professeurs que ceux qui ont été interviewés. Au cours du troisième trimestre de l'année scolaire 97-98 (c'est-à-dire un an après la réalisation des enquêtes), nous avons eu l'occasion de rencontrer différentes équipes de professeurs afin de les aider à énoncer les compétences poursuivies au travers de leurs cours, les moyens mis en oeuvre pour installer ces compétences ainsi que les modalités d'évaluation prévues.

Beaucoup d'enseignants sont en difficulté devant cette tâche. La cause première de ces difficultés provient du fait qu'ils envisagent leurs cours en termes de contenus à transmettre et éventuellement de compétences (ou plutôt de savoir-faire) à mettre en place, ces deux dimensions de leur enseignement se juxtaposant sans être articulées l'une à l'autre. Pour surmonter cette difficulté, nous leur avons procuré un outil permettant d'articuler les notions d'activités, de compétences, de critères de réalisation et critères de réussite⁶ et nous les avons

⁽⁵⁾ M. DEVELAY : *Donner du sens à l'école* - Edition Paris, ESF - 1997.

⁽⁶⁾ voir en annexe outil créé par F. CONSTANT et T.SOJIC-LUCAS - (doc.)

amenés à travailler en équipe.

L'outil apportant une grille de lecture, les échanges permettant la prise de recul, la tâche est devenue réalisable; progressivement ils ont été amenés à concevoir leur cours en terme d'activités à proposer aux élèves plutôt qu'en termes de contenus à transmettre.

Pour mieux comprendre l'articulation entre activités et compétences nous avons relu les retranscriptions exhaustives d'interviews restées en notre possession. Nous disposons de la retranscription de 10 entretiens dont 2 concernent des équipes d'enseignants. Le matériau ainsi conservé rend compte du témoignage de 22 enseignants. De cet examen, nous dégagons les hypothèses suivantes:

Première hypothèse:

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.

Voici quelques éléments qui nous ont suggéré cette hypothèse:

1. Extrait relatif à un cours de 2h consacré à la communication, la peinture et la musique (heures laissées au choix de l'établissement).

- *Une des choses qui me plaît le plus, c'est de les mettre en contact avec toute une série d'oeuvres d'art, littéraires, picturales ou musicales et saisir la démarche qui est derrière cette création; exemple: on prend un poème éclaté de Pierre Reverdy, on le met en parallèle avec Picasso, et pour intégrer la chose, je leur fais écrire un poème éclaté, ou bien prendre plusieurs fragments de poèmes qui existent et les mettre ensemble, donc faire une activité qui les rapproche de ce qui a été le principe constructeur de l'oeuvre en question. C'est très important. En musique on peut prendre quelque chose de répétitif comme le boléro de Ravel, voir qu'il y a là quelque chose de répétitif, mais pas tout à fait, puisqu'il y a une orchestration qui change; on peut regarder du Magritte, en se disant qu'il y a toute une série d'éléments quotidiens, et constater que Magritte joue sur les proportions, puis on tente d'écrire un texte qui serait un équivalent de Magritte: il y a toujours cette idée que l'oeuvre d'art n'est pas quelque chose d'éloigné d'eux; ils peuvent produire quelque chose qui est très proche du chef-d'oeuvre. (CROYANCE).*

Un autre exemple: un jour je leur ai fait écrire un texte pour préparer (sans leur dire) Andromaque de Racine. A aime B, B aime C, C aime D, D aime E...une sorte de cascade à la fois comique et tragique. Ils ont tous écrit une petite histoire, et puis nous avons travaillé leurs productions pour voir si elles étaient conformes au schéma; puis je leur ai dit: "Voilà, c'est le schéma d'Andromaque". Alors ils se sont rendus compte que ce géant de la littérature est peut-être moins éloigné d'eux qu'ils le pensaient. Ils avaient travaillé, pratiqué un schéma tout proche de celui de Racine et s'étaient ainsi rapprochés de lui. Une proximité avec l'oeuvre d'art s'établit".

- *"Je vois bien, dans les deux cas, il y a "l'apprivoisement" d'une oeuvre d'art et une phase de production qui vise à montrer que l'oeuvre d'art ne lui est pas étrangère, que l'artiste n'est pas un extra-terrestre, qu'il est quelqu'un comme nous et que, en faisant appel à ses ressources, l'élève peut se rapprocher de sa démarche. Soit la production vient après la prise de contact avec l'oeuvre, soit elle vient avant; mais il a toujours les deux, à savoir prendre connaissance*

d'une oeuvre d'art et en comprendre la construction, et puis entrer soi-même dans ce processus de construction.

- *"Oui, c'est exactement ça, tout est basé en fait sur le geste d'imagination: le geste d'imagination est descriptible, on peut donc, après avoir vu une oeuvre d'art ou un courant artistique, déterminer quel est le geste d'imagination à la base de tout cela; si on le met à jour, on peut alors le pratiquer. On peut démentir alors la croyance qu'il faut uniquement de l'inspiration pour produire une oeuvre d'art, et mettre en évidence le procédé qui est générateur de l'oeuvre d'art. (CROYANCE).*

2. Extrait relatif à la réalisation d'un travail de recherche et à la prise de notes (professeur de sciences).

- *Même dans les cours à une heure, je leur demande un petit travail qui se fait en 4-5 semaines mais qui n'a pas l'envergure d'un travail de fin d'études. L'écriture joue un rôle important; le rôle principal de l'écriture, c'est le fait que l'élève en écrivant a plus le temps de réfléchir que s'il se contente de s'entendre dire les choses. C'est la même chose quand on regarde une émission, ce n'est pas la même chose si on se contente de la regarder ou si on réfléchit après l'émission. Or souvent, l'élève zappe, il aime avoir quelque chose d'immédiat. Il faut qu'en sortant du cours, cela soit compris (REPRÉSENTATION DE L'ÉLÈVE). L'écriture met en évidence l'effort qu'il faut faire; et cela laisse une trace du travail qui a été réalisé. Cela rend plus facile le travail d'assimilation; évidemment, il y a toujours des élèves qui grattent bêtement sans faire attention à ce qui est dit.*
- *Tu dictes?*
- *Quand ce sont des choses essentielles et fondamentales, je leur dicte pour être sûr qu'ils ont tous la même chose, mais je ne dicte pas tout, je leur fais confiance pour la prise de notes des calculs que je fais au tableau, ou des exercices que l'on résout.*
- *Donc pour toi l'écriture joue un rôle important, mais dans les cours à une heure, tu as moins le temps d'y être attentif, l'écriture est une manière d'apprendre à l'élève à différer, à prendre le temps et à construire sa compréhension. Tant qu'ils ont l'impression que c'est entendu-compris, ils n'y sont pas et l'écriture est un moyen de leur faire comprendre que "entendu-compris" est une fausse croyance.*
- *Ils ne doivent pas écrire tout, mais pour l'essentiel, cela contribue à l'élaboration de ce savoir parce que cela donne le temps de réfléchir (REPRÉSENTATION DE L'APPRENTISSAGE).*

3. Extrait tiré du témoignage d'un professeur de mathématiques.

- *Dans le problème de maximiser l'aire d'un terrain, il faut annuler une dérivée, ça ils le savent, mais quoi et comment? Et c'est dans ces situations-là que j'aime apporter des complémentarités dans les compétences des élèves, alors je les fais travailler par deux, que l'un explique à l'autre et c'est plus important qu'ils s'expliquent ça entre eux, plutôt que moi avec ma soi-disant compétence, je vienne leur imposer mon point de vue. Ils apprennent mieux en discutant avec des pairs qu'en écoutant quelqu'un qui impose son point de vue. Quand le prof dit quelque chose, on ne le remet pas en question, tandis que si c'est un copain, on n'est pas si sûr...(REPRÉSENTATION DE SA FONCTION). J'ai pour l'instant un groupe d'une fille et d'un garçon, le garçon est plus fort, mais la fille oblige l'autre à se poser des questions et il doit affiner son argumentation pour la convaincre. Le même problème se transpose pour les premières candi pour les séances de travaux pratiques, nous avons un système de monitorat, c'est*

d'ailleurs pour cela que je procède de la même manière ici. Dans ce système de monitorat, les étudiants de première licence interviennent auprès des élèves de première candi et le contact passe beaucoup plus facilement qu'avec l'assistant ou le prof. Parce que l'assistant a raison, le prof a raison, mais les étudiants, cela les oblige à se positionner différemment.

Dans chacun de ces trois extraits, on peut voir que le professeur organise son cours en référence à des croyances, des valeurs, et que sa représentation de l'apprentissage est déterminante dans la planification et l'organisation des activités proposées aux élèves.

Deuxième hypothèse:

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. Voici un extrait particulièrement significatif tiré du témoignage d'un professeur de langues anciennes:

- *"Je leur donne une liste de livres et en latin et en grec; cette liste n'est pas exhaustive, les élèves peuvent aller fouiller dans les bibliothèques et chercher le sujet qui les intéresse. Le premier objectif est un objectif culturel: approfondir un sujet. Ils peuvent donc choisir un autre livre que ceux de la liste, mais ils doivent me le soumettre et ce doit être un ouvrage récent (à partir des années 80). Il s'agit d'ouvrages portant non pas sur des faits mais sur des idées (la sociologie de l'Antiquité en quelque sorte). Je les guide dans leur travail de recherche: je leur dis de lire le livre et en même temps prendre des notes, les élèves doivent rendre un premier jet pour le mois de janvier-février. Ils peuvent demander de l'aide à tout moment. Ce sont des ouvrages scientifiques traitant de l'Antiquité, parfois c'est un roman, mais alors le travail consiste en une comparaison entre le personnage du roman et le personnage réel. Le travail comporte 15 à 20 pages dactylographiées, trois quarts de synthèse, un quart de critique, la critique se fait sous ma houlette: ils me soumettent leurs idées, je leur donne des articles pour alimenter leur réflexion ...L'objectif est double: un objectif culturel pour clôturer l'option, le deuxième objectif est intellectuel: c'est un travail de synthèse à partir d'un ouvrage scientifique, un langage auquel ils ne sont pas habitués mais qu'ils devront aborder dans les études supérieures à propos duquel il faut exercer sa compréhension, réexprimer ce que l'on a compris et exprimer un jugement, s'ouvrir à la pensée d'autrui, ne pas penser qu'on peut tout produire de soi même....C'est un travail individuel, qui permet à chacun d'apporter sa contribution au cours commun, ils lisent des choses dont on reparle au cours, ils apportent leurs connaissances en classe et cela enrichit le cours."*

D'autres se considèrent comme des GUIDES, des MAÎTRES qui conduisent l'élève vers un savoir qui a valeur de vérité (sans qu'il y ait de frontière nette entre les deux catégories d'enseignants, certaines parties d'un même entretien relevant tantôt d'une logique, tantôt de l'autre). Le court extrait repris ci-dessous révèle ainsi une logique d'enseignement :

- *"J'ai l'impression que ces élèves, en quelque sorte, je les emmène en voiture, ou*

en autocar, on prend une direction: il faut sortir du quartier de l'école, rejoindre la rue principale, tourner à gauche, à droite et encore à gauche avant d'arriver sur la bretelle d'autoroute, et quand on arrive sur l'autoroute, ils se demandent pourquoi on a tourné à gauche et puis à droite, ils n'ont aucun sens de la direction générale prise (professeur de sciences).

1.3. LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES

Comment situer le degré de maîtrise des compétences? Quelle image les enseignants et les élèves en ont-ils?

1.3.1. *Que constatons-nous?*

Les professeurs ne se prononcent pas (ou très peu) sur un degré de maîtrise des compétences. Par contre quand il s'agit d'identifier les arguments qui -en délibération- vont être déterminants pour décider du passage ou du redoublement de l'élève, professeurs et élèves privilégient certaines compétences.

Le point de vue des élèves.

Bien que seuls deux élèves ont participé à l'enquête, il est intéressant de relever leur point de vue. Selon eux, les compétences qui semblent devoir être particulièrement maîtrisées au terme du troisième degré sont les suivantes:

- organiser son travail, gérer son temps et être prêts pour les échéances;
- anticiper, prendre de l'avance dans son travail;
- gérer des quantités importantes de matières;
- réfléchir dans l'approche d'un problème, envisager plusieurs aspects;
- synthétiser, sélectionner différents points d'un cours et réorganiser.

Toutefois, ces élèves mettent en évidence une **inadéquation** entre

- d'une part **les activités de l'année** (découpage excessif des contenus et des pratiques)
- et d'autre part, **les démarches de synthèse subitement exigées dans les épreuves de fin d'année**. Ces élèves demandent de manière explicite davantage d'apprentissages et d'entraînement autour des compétences qui ne sont privilégiées que lors des épreuves certificatives, à savoir la démarche de synthèse (apprendre à établir des corrélations) et l'activité de communication orale dans certains cours de langues.

Le point de vue des professeurs.

- 1) Les enseignants semblent avoir des exigences différentes selon qu'il s'agit de sanctionner la fin d'un parcours (regard rétrospectif) ou de se prononcer sur la réussite des études supérieures (regard prospectif) et ici, certains font la différence entre le supérieur universitaire et non universitaire.

regard rétrospectif:

"Il faut que l'élève me montre qu'il a fait tout ce qu'il pouvait faire, j'ai déjà laissé passer des élèves avec 30% parce que soit il y a des problèmes insolubles, ou bien ce sont des gens qui étudient des heures, qui connaissent leur vocabulaire, mais ne savent pas mettre trois mots ensemble" (professeur de langue)

regard prospectif.

"Pour moi, un élève de fin d'humanités devrait pouvoir réaliser un travail de recherche comme le T.F.E. par exemple, ça, c'est un bon apprentissage; chercher des manuels dans une bibliothèque, chercher des références, savoir se servir d'un ouvrage de référence, savoir lire une table des matières, savoir se servir d'un index, etc.. Or, je

constate par le T.F.E., je dirige notamment le T.F.E d'une élève de socio-éducative, qu'elle ne sait pas bien faire tout ça. Elle veut faire des études d'infirmière l'an prochain, je me dis qu'elle réussira parce qu'elle est volontaire, travailleuse, elle réussit très bien en humanités mais je me dis qu'une fille pareille ne réussirait pas à l'unif. Il y a donc ici une différence entre les deux; et la question que je me pose est la suivante: "Faut-il former les élèves pour qu'ils soient tous capables d'aller à l'unif, ou faut-il faire une différence entre les élèves qui iront à l'unif où on leur demandera des travaux de recherche et les élèves qui iront dans des études techniques supérieures?"

- 2) Quand il s'agit d'identifier les compétences considérées comme fondamentales pour l'accès aux études supérieures, les professeurs nomment des compétences qui relèvent de qualités déclarées innées, qui peuvent éventuellement se développer mais qui ne relèvent pas d'un savoir-faire spécifique ou disciplinaire. En effet, sont identifiées comme déterminantes les "compétences" suivantes:

- **La maturité**

Un professeur affirme: "Un élève qui n'a pas de maturité, je le ferais recommencer!". (...)" Le manque de maturité c'est ne pas tenir compte des autres, être dans son monde à soi, adopter un comportement en réponse à une impulsion sans tenir compte de l'effet que cela va avoir, c'est aussi l'élève qui croit toujours que cela va aller tout seul, qui ne sait pas s'auto-évaluer".

Selon ce professeur, la maturité correspond donc à la capacité de contrôler son comportement, de tenir compte du contexte, d'être conscient de soi, de voir de l'extérieur, avoir conscience de soi, conscience des autres et de son environnement et la capacité d'y adapter son comportement.

- **L'esprit de synthèse, la "clairvoyance", la prise de recul, le fait "d'oser"**

Un professeur de mathématique enseignant également dans le supérieur universitaire donne le témoignage suivant:

"Quand vous construisez une épreuve de fin d'année, qu'est-ce que vous essayez de vérifier?"

- "J'essaye de procéder par gradation, je propose des exercices un peu mécaniques; et puis il y a des questions qui demandent plus de recul et de synthèse, mais je suis chaque fois embarrassé de savoir où mettre la barre. La personne qui ne sait utiliser que des moyens mécaniques, c'est un peu juste pour réussir. Je ne demande pas de faire des choses très compliquées, ça, c'est plus pour monter dans les B,TB etc..j'essaye aussi de poser des questions qui reflètent la matière qu'on a vue et d'être varié dans ce que je demande. Ce n'est pas toujours facile, d'ailleurs."
- "C'est un peu comme si vous aviez des degrés de maîtrise différents et que cela vous permet de situer l'élève".
- "C'est cela, oui. Par exemple, j'ai fait une interro de géométrie, il y avait a,b,c,d dans le même exercice; entre le b et le c il y avait un écart. Des élèves n'ont fait que le a et le b et d'autres ont réussi le c et le d aussi. Certains n'ont fait que le a mais si le b était venu en premier, ils n'auraient fait que le b."
- "Qu'est-ce qui fait la différence?"
- "Certains voient plus clair, certains ont OSE s'attaquer aux c et d, c'est difficile de donner un motif unique pour ce genre de choses-là."

Un autre professeur confirme ce point de vue: "Celui pour qui j'ai des craintes, c'est celui qui a des résultats tangents mais qui travaille énormément, toujours dans le détail, qui n'est pas capable, d'une manière ou d'une autre, intellectuellement ou au niveau de sa

méthode de travail, de prendre un peu de recul par rapport à sa matière."

1.3.2. Commentaires

- 1) En évoquant des grandes dispositions comme la maturité ou l'esprit de synthèse, les professeurs montrent qu'ils ont conscience des limites de leur action pédagogique: quoi qu'ils fassent, il y aura toujours une part plus ou moins importante du processus d'apprentissage qui échappe à leur contrôle (ce point sera développé dans le paragraphe suivant consacré aux difficultés et ressources).
- 2) D'une manière générale, les professeurs disent leur malaise et leur difficulté pour déterminer un degré de maîtrise des compétences. On comprend leur malaise: quand la notion de compétence est associée à l'idée de "don", de "disposition naturelle", l'identification d'un degré de maîtrise revient à identifier des "normes de personnalité" et donc à poser des jugements de valeur sur la personne.

C'est bien la personne tout entière qui est en cause dans le constat touchant que fait ce professeur:

- *"La plus grande difficulté pour moi, c'est l'élève qui ne veut pas se montrer et qui d'une certaine manière, ne veut pas se montrer à lui-même, qui se leurre. Dans ce cas, je suis comme mis au défi, je vais vers eux pour qu'ils me reconnaissent comme prof mais aussi comme autre chose; mais parfois on se fait envoyer sur les roses."*

Avec ses mots et sa sensibilité, il fait -sans le savoir- référence à P. PERRENOUD qui décrit les implications de l'approche par compétences sur le métier d'élève: **implication, transparence, coopération, ténacité, responsabilité.**

1.4. LES DIFFICULTÉS ET LES RESSOURCES

Deux questions ont abordé ouvertement ces aspects:

- 1) *Quelles sont les difficultés, les freins, les obstacles que vous rencontrez*
 - *obstacles inhérents aux élèves,*
 - *obstacles inhérents aux conditions d'organisation,*
 - *obstacles d'une autre nature?*
- 2) *Inversement, quelles sont les ressources sur lesquelles vous pouvez vous appuyer?*

Les professeurs ont identifié beaucoup plus d'obstacles que de ressources. Parmi les obstacles, certains sont des difficultés d'ordre général, d'autres sont directement liés à la mise en oeuvre d'une pédagogie des compétences.

La tendance naturelle de toute personne est de considérer que "quand ça va bien, c'est grâce à moi, quand ça va mal, c'est la faute aux autres!". Cette règle élémentaire de la psychologie sociale se vérifie tant que les enseignants interrogés envisagent leur métier de manière globale; par contre, lorsqu'ils abordent les changements auxquels la mise en oeuvre d'une pédagogie des compétences les amène, ils font preuve d'une grande finesse d'analyse et d'une honnêteté professionnelle remarquable, s'attribuant la responsabilité d'un

certain nombre de difficultés et identifiant des ressources non seulement en eux-mêmes, mais également chez les élèves ainsi que dans les possibilités organisationnelles offertes par l'école.

1.4.1. **Les difficultés d'ordre général.**

Ces difficultés relèvent de deux grandes catégories: les difficultés liées aux élèves et les difficultés liées à l'école et à la société.

1) **Les difficultés liées aux élèves.**

Les professeurs se heurtent à des problèmes liés à l'**apprentissage proprement dit**.

Les plaintes les plus fréquentes concernent une mauvaise maîtrise de la langue, les difficultés d'abstraction ainsi que l'expression orale défailante.

Les enseignants déplorent également des **attitudes** récurrentes chez certains élèves: le manque de motivation, une *passivité intellectuelle*. Certains dénoncent leur besoin d'obtenir des résultats immédiats, leur difficulté de différer une satisfaction, de se soumettre à des contraintes, leur refus -par principe- de toute rationalité (rejet de la culture, des sciences,...)

2) **Les difficultés attribuées à l'école et à la société.**

En ce qui concerne l'école, les professeurs incriminent les éléments suivants:

- le nombre élevé d'élèves par classe;
- l'hétérogénéité des groupes tant au niveau des acquis que des intérêts et des objectifs;
- le manque de matériel didactique;
- le découpage horaire par tranches de 50 minutes;
- la contrainte excessive de l'évaluation;
- le manque de cohérence des programmes.

De manière plus générale:

- l'école apparaît en décalage avec la réalité quotidienne des jeunes;
- la société privilégie la consommation immédiate et le zapping; l'école par certains aspects (découpage en période de 50 minutes, obsession de l'évaluation) renforce cette tendance;
- le contexte économique et social n'est pas encourageant;
- les parents ne jouent plus suffisamment leur rôle d'éducateurs et de soutien.

1.4.2. **Les difficultés liées à la mise en oeuvre d'une pédagogie des compétences.**

Les professeurs que nous avons interrogés s'attribuent clairement la responsabilité pédagogique dans l'acquisition de compétences par l'élève. Cette responsabilité soulève d'ailleurs beaucoup d'interrogations.

1) **La déstabilisation des élèves.**

Les élèves se sentent bousculés devant une nouvelle relation au savoir:

- ils préfèrent le confort intellectuel et la simple consommation de connaissances,
- ils sont "rivés" à leurs points, ils ont peur de prendre des risques et ne se donnent pas le droit à l'erreur;
- ils ont besoin d'être rassurés et que le professeur leur donne la "bonne réponse".

2) **Le manque de formation des enseignants.**

Les enseignants sont conscients de la nécessité de sortir du carcan disciplinaire, mais se sentent démunis:

- pour aborder des contenus qui sortent de leur discipline;
- pour construire des activités complexes et mettre en oeuvre une pédagogie du projet;
- pour évaluer des compétences mobilisées par ces activités complexes;
- pour réaliser un véritable travail d'équipe.

Certains disent avec beaucoup d'humilité "*je me sens limité par ma discipline*" ou "*nous*

ne sommes pas des surhommes".

3) La résistance des collègues.

Il est difficile d'obtenir une véritable collaboration avec des collègues: les échanges restent superficiels.

4) La perplexité devant une nouvelle identité professionnelle.

L'interview a été l'occasion pour beaucoup de nous confier leurs questions et leurs inquiétudes:

- installer des compétences, contribuer à la construction du savoir, cela prend du temps; jusqu'où faut-il aller?
- assurer le transfert des connaissances, décontextualiser, recontextualiser, c'est difficile!
- que faut-il encore croire quand un expert comme M. Romainville remet en cause l'existence même des compétences?
- comment trouver l'équilibre entre la transmission de connaissances qui est nécessaire et la mise en place de compétences?
- comment se situer dans l'ensemble des directives que nous recevons maintenant et qui nous viennent "d'en haut"? Voici un extrait révélateur de ce malaise:

"Tout ce qui vient d'en haut, de la fédé, des directions, de l'inspection consiste à nous inscrire beaucoup trop dans des moules et à vouloir homogénéiser, par souci d'équité, d'égalité, de clarté, Dieu sait quoi; mais pour moi, c'est au détriment de l'élève. Quand on trouve des points communs avec quelqu'un et qu'on peut travailler ensemble, c'est à force de dialogues et de discussions et on ne peut pas dialoguer avec un ensemble de recommandations provenant de la hiérarchie, même si on demande l'avis des gens et on est en train de le faire. C'est comme les réunions pour les programmes: il y a tellement de modifications, de filtres qu'au bout du compte on ne se retrouve plus dedans".

1.4.3. Les ressources

Il est intéressant de constater qu'un même élément peut être considéré tantôt comme un obstacle, tantôt comme une ressource.

1) Les professeurs interrogés trouvent d'abord les ressources en eux-mêmes:

- leur motivation,
- la qualité de la relation qu'ils établissent avec les élèves,
- les stratégies pédagogiques mises en place (le recours à l'écriture, la fréquence des contrôles, l'organisation d'activités mobilisatrices pour les élèves, le recours au monitorat, à l'interapprentissage,...)

2) Les élèves sont perçus comme une ressource:

- *"le public change, les élèves nous obligent à changer, si on ne change pas, cela se passe mal"*
- *"on découvre un autre type de relation avec les élèves et c'est stimulant"*

3) Les collègues sont également perçus comme ressource:

- *"C'est bien de pouvoir travailler ensemble, cela rend les choses plus faciles."*
La résistance même de certains collègues est perçue comme utile pour les élèves:
- *"Je suis d'autant plus à l'aise pour faire de la pédagogie du projet que je sais que le collègue qui me suit est très traditionnel".*
- *"les élèves qui sortent de chez nous, avec tous ces profs différents, ils doivent*

passer par tellement de chicanes qu'ils développent un grand nombre de compétences".

- *"l'élève demande une cohérence parmi le corps professoral, mais il ne demande pas que tout le monde travaille à l'unisson".*

- 4) **L'école** enfin est reconnue comme une ressource quand elle donne des possibilités d'ouverture telles que:
- des heures de titulariat ou de guidance ou de conseil de tous;
 - des possibilités d'échanges avec des écoles d'autres pays;
 - des rencontres avec l'extérieur;
 - ...

1.5. FINALITÉS, VISÉES, VALEURS POURSUIVIES

Nous avons déjà montré le rôle important du système de valeurs de l'enseignant, ainsi que des finalités qu'il poursuit dans ses choix pédagogiques et méthodologiques.

1.5.1. *Que constatons-nous?*

Lorsqu'on fait un relevé des différentes finalités ou visées exprimées dans le matériau dont nous disposons, nous pouvons en dégager trois grandes catégories:

- assurer le développement personnel de l'élève,
- lui donner des outils pour affronter les études supérieures et la vie en société,
- en faire un citoyen responsable.

1) **Assurer le développement et l'épanouissement de l'élève.**

Les professeurs expriment leur volonté d'aider l'élève à:

- développer la confiance en soi et la découverte de ses ressources;
- développer sa créativité,
- se donner une culture générale, artistique, scientifique,
- être bien dans sa peau, être à l'aise dans le monde,
- développer une "solidité intérieure",
- trouver son identité et éprouver un sentiment d'appartenance,
- arriver à une maturité affective,
- ...

2) **Donner des outils pour affronter les études supérieures et la vie en société.**

Tant pour leur permettre de réussir des études supérieures que pour trouver leur place dans la vie, les professeurs ont le souci de doter les élèves des compétences et attitudes suivantes:

- être capable de communiquer efficacement,
- avoir l'esprit de synthèse,
- avoir l'esprit critique (ne pas se laisser manipuler),
- être capable d'affronter un problème seul,
- acquérir de l'autonomie,
- être rigoureux, savoir raisonner,
- avoir une attitude moins individualiste, moins subjective, moins défaitiste que celle que véhiculent les médias,
- amener l'élève à choisir son avenir et son futur métier,
- être capable de faire le point sur ce en quoi il croit, ses valeurs,
- ...

3) **Former des citoyens responsables.**

L'école est considérée comme étant l'école de la citoyenneté, devant assurer la

socialisation:

- connaître les rouages de la vie économique et sociale,
- se doter de références morales et religieuses (former des hommes),
- comprendre le monde où l'on est pour choisir sa place, ne pas être un instrument,
- respecter l'autre et la solidarité,
- construire du sens et de la cohérence, c'est être acteur, c'est tendre vers plus de liberté,
- comprendre la relativité des choses, être capable de mettre en question les valeurs établies et être critique par rapport à elles,
- être capable de sentir le pluralisme de chaque chose, avoir une "pensée plurielle",
-

1.5.2. Commentaires.

Il est frappant de constater la correspondance entre les visées exprimées par les enseignants et les trois premiers objectifs de l'enseignement obligatoire, à savoir:

- 1) promouvoir la **confiance en soi** et le **développement de la personne** de chacun des élèves;
- 2) amener tous les élèves à **s'approprier des savoirs** et à **acquérir des compétences** qui les rendent aptes à **apprendre toute leur vie** et à **prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle**;
- 3) préparer tous les élèves à être des **citoyens responsables** capables de **contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures**.

C'est à la fois rassurant et interpellant.

Rassurant parce que ces enquêtes ont été réalisées avant la publication du décret; cela signifie que ce décret ne fera pour une part que confirmer les enseignants dans une mission qu'ils se reconnaissent déjà.

Cela est aussi interpellant car les enseignants ne disent rien du quatrième objectif:

assurer à tous les élèves des **chances égales d'émancipation sociale**.

Ce silence peut s'interpréter de deux manières:

- 1) une interprétation optimiste: ce dernier objectif étant beaucoup plus général, en rencontrant les trois premiers, les enseignants assurent forcément à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale;
- 2) une interprétation pessimiste: on peut y voir la **persistance d'une mission de sélection de l'école** dans l'inconscient collectif.

Nous laissons au lecteur le choix de son regard!

2. Le regard des lecteurs de programmes

2.1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

2.1.1. *Que constatons-nous chez nos lecteurs ?*

- Nous devons constater combien la représentation de ce concept peut donner libre cours à une expression différente mais parfois imprécise.
- Si plusieurs lecteurs ont repris une définition proche du décret "Missions" ou l'approche de J.M. De Ketele, il en est d'autres qui vont jusqu'à une lecture sociologique du concept.
- Parmi les représentations de nos lecteurs, il nous faut aussi constater que certaines ne contiennent quasi pas d'éléments constitutifs du concept. C'est le cas, lorsqu'il est dit qu'"une compétence est un énoncé définissant de manière plus ou moins générale les intentions poursuivies à travers une action déterminée de formation comme un cours".

Pour illustrer ces propos, reprenons quelques définitions du concept de "compétence":

- *C'est le fruit de l'assimilation d'acquis particuliers qui donnent une capacité à pratiquer et à s'épanouir dans une activité ou d'aborder et de s'épanouir dans l'apprentissage d'autres acquis plus poussés.*
- *C'est une aptitude de l'individu requise pour réaliser certains actes; elle exige des acquis de quatre types : des connaissances, des capacités cognitives, des habilités, des attitudes.*
- *C'est la capacité de réaliser une action avec un degré de maîtrise défini grâce à un savoir et un savoir-faire.*
- *Il s'agit d'un savoir appris, intégré dans la personnalité, en lien avec des savoirs déjà appris qui deviennent, ainsi, maîtrisables.*
- *C'est une "capacité" une "aptitude" à réaliser une action, à exécuter une tâche, à mener une activité, ce que l'individu possède pour pouvoir agir efficacement dans un domaine donné.*
- *C'est un énoncé définissant de manière plus ou moins générale les intentions poursuivies à travers une action déterminée de formation comme, par exemple, un cours.*
- *C'est un savoir-faire qui englobe les savoirs et le savoir-être.*
- *C'est un ensemble de capacités, de potentialités, d'aptitudes, de connaissances formant des "outils" susceptibles de servir pour accomplir certaines tâches, résoudre certains problèmes ou simplement pour décider et entreprendre.*
- *C'est une mise en oeuvre d'un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.*
- *C'est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui permettent, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets.*
- *Une compétence c'est être capable d'exercer un pouvoir individuel ou collectif:*
 - . *sur le savoir via les disciplines;*
 - . *sur la personnalité;*
 - . *sur la société.*

2.1.2. Commentaires

Si une majorité de lecteurs, professeurs ou inspecteurs, semblent avoir intégré dans leurs expressions, les 16 capacités cognitives de base décrites par J.M. De Ketele au début des années 80, nombreux sont ceux qui ont quelques difficultés à exprimer l'articulation entre le concept de capacité et celui de compétence.

Sans vouloir accentuer la difficulté qui peut surgir de cette indistinction, il faut remarquer que des textes, même officiels, nous conduisent parfois à cette confusion.

Très souvent on oublie que le concept de compétence s'articule autour de trois composantes : capacités - contenus et contexte. faire abstraction d'une d'elles, c'est, soit se rapprocher d'enseignement de savoirs décontextualisés, soit développer des savoir-faire procéduraux sans articulation avec des savoirs contextualisés.

On peut comprendre que des lecteurs non issus du milieu scolaire puissent avoir une représentation de la compétence qui soit plus proche de la performance ou de l'expertise suivant le cas.

2.2. ACTIVITÉS ET COMPÉTENCES

Quel lien les lecteurs des programmes établissent-ils entre les activités (productions élèves) réclamées par les programmes et les compétences à acquérir?

2.2.1. Que constatons-nous ?

- a) Sur 17 programmes du 3e degré qui ont fait l'objet d'une relecture, 8 ont été rédigés avant 1988, 2 ont une bonne année d'existence, les 7 autres ont une moyenne d'âge de 4 ou 5 ans.

Parmi ces 17 programmes, plusieurs sont en attente d'une réécriture au 3e degré consécutive aux travaux sur les compétences terminales.

Il est bien évident que la plupart de ceux-ci n'ont pas été rédigés dans une perspective explicite d'installer et de développer des compétences mais plutôt d'objectifs généraux et de savoirs.

Cependant, sachant les diverses représentations que les lecteurs se sont faites du concept et compétences, nombreux sont ceux qui découvrent et expriment explicitement des compétences lues dans les programmes.

- b) Dans un certain nombre de disciplines les programmes parlent d'activités et de productions explicitement répertoriées.

Toutefois, tout en relevant parfois d'une même formulation, l'activité proposée fait appel à des ressources différentes. C'est ainsi que réaliser un travail personnel en histoire ne fait certainement pas appel aux mêmes compétences que réaliser un travail personnel dans un laboratoire de sciences ou dans une étude à caractère économique.

On peut aussi souligner, comme l'indique un lecteur, que ce n'est pas parce que l'on se sent capable de rédiger un rapport dans le cadre d'un cours de français que d'une manière "automatique", on deviendra capable de rédiger un rapport de laboratoire. Ce qui confirme que l'activité explicitement exprimée dans le programme d'une discipline et la même activité, du moins dans son expression, exprimée dans le contexte d'un autre programme ne permet pas un transfert "automatique" des compétences. En effet, il

semble bien que les contextes différents font appel à des compétences spécifiques non acquises et nécessitent donc un apprentissage nouveau.

Puisque le concept de compétence n'apparaît guère comme tel dans les programmes, même filtré par les représentations très larges que les lecteurs en font et que les activités ou productions décrites dans les programmes sont assez rares, nous comprenons la difficulté de voir exister des liens explicites entre les productions et les activités proposées et le développement de compétences. Néanmoins quelques exceptions apparaissent dans l'un ou l'autre programme, c'est le cas du programme actualisé en éducation physique où des liens explicites sont établis entre des activités et des compétences parfois spécifiques relevant des domaines affectifs, émotionnels et moteur.

Comme nous devons le constater, une grande majorité des lecteurs ont puisé dans leur expérience personnelle pour dépasser et interpréter le programme de leur discipline et lui faire exprimer des "compétences" qu'ils développent à travers des activités construites dans leurs cours ou dans des productions demandées aux élèves. De nombreux exemples pourraient être procurés, mais ce n'est sans doute pas le lieu, notre volonté étant de traduire une vue plus globale des constats.

Dans l'un ou l'autre programme, des lecteurs rapportent qu'un certain balisage devrait permettre de fixer des limites des attentes lors d'activités ou de productions. Ceci devrait éviter les dérives. C'est ainsi qu'en mathématiques, une balise apparaît lorsqu'il s'agit de délimiter des productions du type de restitution en précisant le caractère facultatif de certaines matières.

C'est aussi le cas dans le dernier programme de sciences du 3e degré qui, tout en listant 13 "compétences" à acquérir, ne les articule pas aux propositions d'activités précises. De plus, des balises pour éviter certaines dérives et excès dans la programmation des activités sont explicitement précisées.

2.2.2. Commentaires

De toute évidence, les constats rapportés par les lecteurs des programmes de 17 disciplines enseignées actuellement dans l'enseignement de transition appellent quelques commentaires, soulèvent des questionnements et incitent à avancer des hypothèses.

- a) La publication prochaine des compétences terminales (abus de langage pour désigner des capacités), va nécessiter un travail d'écriture de nouveaux programmes ou un travail de réorganisation et d'articulation des éléments constitutifs de ceux-ci.

Sans vouloir figer en uniformisant chaque situation d'apprentissage, réduisant ainsi la liberté pédagogique du professeur à une simple procédure préétablie, les constats repris ci-dessus laissent apparaître combien l'interprétation d'un programme identique peut générer de divergences par rapport à la commande sociale.

Une plus grande précision devra être attendue pour décrire les articulations entre les objets (contenus, savoirs, situations d'intégration,...) et les compétences visées explicitement. Pour cela, le programme précisera le contexte dans lequel le développement de ces compétences pourrait le mieux se réaliser. Bref, la conception des programmes est à revisiter.

- b) Le rôle du professeur perçu à travers les représentations de nos lecteurs est fondamental dans cette articulation activités-compétences. Ce qu'il faut noter c'est que ce rôle passe d'un métier d'enseignant à celui de maître d'apprentissages avec le changement de paradigme.

Ceci change profondément la fonction pour laquelle il a été formé.

Vu que ses croyances, ses ressources servaient ses choix à travers une lecture d'un programme, celles-ci seront à recadrer dans une nouvelle perspective, où la réflexivité mieux comprise jouera un rôle assez prégnant.

- c) Si la même formulation d'une activité inscrite recouvre des réalités différentes par quelques aspects et fait appel à des compétences différentes dans la réalisation, il ne faudra pas que les programmes respectifs se limitent à un tel constat mais précisent les caractéristiques spécifiques et les similitudes des situations rencontrées dans les disciplines. Pour illustrer ces propos : qu'est-ce qui différencie le rapport demandé dans le cadre du cours de français d'un rapport demandé par le professeur de sciences lors d'une expérience menée en laboratoire ?

Ces constats, ces commentaires, ces hypothèses de travail pour la réécriture des programmes, pour la relation de ceux-ci avec les lecteurs font naître un questionnement sur le métier du professeur, son identité, ses pratiques ainsi que sur les sens à donner à l'école à travers sa commande sociale.

Va-t-on vraiment vers une plus grande standardisation du point de vue des programmes ? Cette perspective ouvre-t-elle à une plus grande professionnalisation dans le métier de professeur ?

De quoi et par qui les programmes du secondaire doivent-ils être faits ? Qui a le recul pour assurer la conversion de la formation initiale et continuée des enseignants dans le sens d'une logique de l'apprentissage réclamée par le développement progressif des compétences ? ...

2.3. LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES

2.3.1. *Que constatons-nous ?*

Au niveau des programmes, il faut constater que **très peu d'entre eux traitent explicitement des aspects liés** à l'évaluation et au degré de maîtrise des compétences. On semble souvent **faire référence à l'expérience des enseignants** pour apprécier ce degré de maîtrise.

On relèvera, cependant, que certains programmes donnent quelques balises susceptibles d'éclairer le professeur sur son rôle dans l'évaluation notamment par rapport à la **différenciation** à opérer entre les élèves, par rapport **au volume-horaire de la discipline** ou encore par rapport au **niveau d'approfondissement de la compétence et de son degré de maîtrise en fonction du parcours scolaire**.

Pour illustrer ces propos, reprenons quelques avis émis dans différentes disciplines.

- * En ECONOMIE, le programme demande une maîtrise fine lorsqu'il s'agit d'appliquer des concepts économiques de base partant de la résolution de problèmes économiques étudiés en classe en passant par des problèmes non-étudiés en classe mais similaires jusqu'à des problèmes non-étudiés en classe et différents.
- * En EDUCATION PHYSIQUE, le programme exprime l'extrême difficulté à concevoir des critères d'évaluation des compétences : en effet, le quantitatif paraît injuste étant donné les différences morphologiques des jeunes du même âge; le qualitatif est sujet à caution

par manque d'objectivité. Il en découle que la principale indication donnée est de faire progresser dans l'exercice des compétences d'une manière différenciée.

- * En LANGUES MODERNES, le choix des tâches et leur degré de maîtrise sont fortement laissés à l'appréciation des professeurs. Néanmoins, quelques précisions sont apportées en fonction de la durée de l'apprentissage de la langue et en fonction de la compétence visée.

C'est ainsi que pour un cours de langue moderne I, cours étalé sur 6 années, il est signalé qu'il faut atteindre

- . le niveau approfondi pour la compréhension à la lecture;
- . partiellement le niveau approfondi pour la compréhension à l'audition;
- . et au moins le niveau intermédiaire pour la production orale et écrite.

Il est précisé aussi que l'approche en "spirale" dans la mise en place des quatre grandes compétences ne permet pas de mesurer avec précision le degré de maîtrise à chaque passage de degrés.

La différence réside principalement dans la complexité des phrases, la richesse du vocabulaire et les références documentaires.

- * En SCIENCES, le degré de maîtrise des compétences citées relève de la liberté pédagogique et des situations concrètes rencontrées.

Le programme permet cette liberté, disent plusieurs lecteurs.

Néanmoins, toutes ces compétences ne peuvent être développées d'une manière équivalente par manque de temps ou par le fait des choix des tâches.

C'est ainsi que le degré de maîtrise serait lié au temps et aux tâches.

- * Le groupe de lecteurs du programme de FRANÇAIS fait remarquer combien le degré de maîtrise de certaines compétences est étroitement lié au rapport aux savoirs du professeur et à son degré de conscientisation à l'égard d'un processus d'apprentissage.

De plus, il est souhaité de faire la distinction entre les compétences à maîtriser et les compétences à exercer.

D'une manière générale, nous constatons que les lecteurs se construisent une représentation personnelle de l'évaluation et du degré de maîtrise des compétences enracinée dans une vision propre de la lecture du programme.

De ce fait, il est difficile pour un observateur extérieur d'établir un écart entre ce que nous disent les lecteurs de leur propre système d'évaluation et ce qu'ils nous disent avoir perçu de l'évaluation dans le texte du programme. Néanmoins, des accentuations ou des distanciations sont parfois prises entre le programme et la pratique de terrain; ce qui peut faire apparaître quelques constats assez intéressants devant être soulignés.

C'est ainsi que plusieurs lecteurs, à travers leur discipline, précisent des types d'activités qui peuvent sous-tendre un certain degré de maîtrise à acquérir en fin d'humanités.

Pour illustrer ces propos dans le cadre des compétences à maîtriser lors de la certification en fin d'humanités, on trouve chez les lecteurs des indices du degré de maîtrise cachés dans des expressions du genre suivant :

- * Avoir acquis un certain nombre de compétences transversales et avoir réussi chacune des matières proposées dans la grille-horaire.
- * Avoir acquis des connaissances approfondies dans le cours d'option et savoir établir des liens entre les disciplines composant l'option.
- * Savoir répondre à une épreuve intégrée qui active plusieurs capacités comme le T.F.E. ou la rédaction d'un article de vulgarisation sur une thématique.
- * Etre capable de mener une recherche et de donner sens aux faits actuels en s'appuyant

sur des référents théoriques.

- * Outre les connaissances disciplinaires acquises à un certain degré, on, soulignera: l'acceptation de l'effort et la persévérance. De plus, une attention sera portée sur l'imagination, la curiosité et les aspects esthétiques.
- * Avoir maîtrisé à 50 % l'ensemble des compétences développées dans les disciplines présentes à l'horaire de l'élève et savoir exercer un certain nombre de compétences transversales déterminées par le conseil de classe.

2.3.2. Commentaires

Si les programmes actuels sont timides ou esquivent le problème de l'évaluation ou celui du degré de maîtrise des compétences, ce n'est pas sans lien avec la représentation, pour ne pas dire la culture de l'évaluation assez répandue chez les professeurs.

En effet, nombreux sont ceux qui continuent à décrire la pratique de l'évaluation comme un pouvoir personnel lié à leur fonction et totalement indépendante de repères externes. On retrouve cette tendance à différents endroits des programmes, du moins, dans le rapport que des lecteurs en font.

On trouve aussi, mais dans des proportions moindres, des lecteurs qui désirent disposer d'épreuves étalonnées non certificatives comme des référents pour situer le degré de maîtrise exigé chez les élèves. Cette façon de faire préserve une zone de liberté chez le professeur tout en disposant de balises externes.

Certains craignent que l'évaluation devienne totalement externe, sous le prétexte d'une objectivité totale, les privant ainsi d'une zone de liberté.

Sans doute qu'une plus grande professionnalisation du métier permettra de vivre l'évaluation interne propre à l'établissement écrite en référence à des apprentissages en tenant compte d'épreuves externes étalonnées référentes visant à une certification des parcours scolaires.

Les liens entre apprentissages et évaluation étant tissés à travers des pédagogies très différentes impliquent de jeter un regard plus précis sur les manières d'évaluer. Ce qui est dit dans l'exemple des langues modernes où l'évaluation s'exprime en termes de progression et dans l'exemple de l'éducation physique où il est question d'une évaluation différenciée devrait retenir et nourrir nos réflexions sur l'évaluation.

L'approche d'un apprentissage par compétences va aborder le délicat problème de l'évaluation. Cette approche fort importante va devoir tenir compte des mentalités, des cultures, des représentations forgées autour de l'évaluation. Qu'est-ce qu'évaluer ? Pourquoi évaluer ? Que faut-il évaluer ? Comment faut-il évaluer pour travailler l'évolution vers une évaluation moins liée à des savoirs ponctuels cotés mais à des compétences exercées ?

2.4. LES DIFFICULTÉS ET LES RESSOURCES

Etant donné que le rapport standardisé proposé ne faisait pas état d'items portant sur ces deux aspects, les constats signalés ci-après viennent essentiellement des commentaires personnels d'un certain nombre de lecteurs. Néanmoins, des difficultés assez nombreuses sont reprises alors que les ressources sont peu explicitées dans les propos des lecteurs.

- 2.4.1. *Se poser les questions de savoir si le programme est une ressource ou si, sa mise en oeuvre génère des difficultés est peut-être une façon d'aborder cette rubrique.***

Les programmes conçus actuellement, davantage comme des listes de savoirs à restituer, permettent à chacun des professeurs de se créer un cheminement pédagogique personnel pour atteindre les objectifs généraux généralement annoncés dans le texte.

Dans une attente de nouveaux programmes écrits davantage par compétences, les lecteurs manifestent quelques inquiétudes et difficultés qui risquent de subsister. En effet, les tentatives menées par plusieurs lecteurs pour approcher, d'une manière plus consciente, l'installation progressive de compétences à travers les apprentissages, font apparaître des difficultés principalement au niveau de l'évaluation des compétences vu l'hétérogénéité du public et les contraintes du volume-horaire.

Si le programme d'aujourd'hui peut se développer à travers des cours dont le volume-horaire semaine est précisé, certains lecteurs s'inquiètent en signalant qu'une pédagogie axée prioritairement sur l'installation de compétences nécessitera des volumes-horaires plus importants dans leur discipline.

Dans leur esprit, un tel programme tout en étant une ressource, deviendrait un carcan peu réalisable.

Cette inquiétude est surtout traduite chez les lecteurs scientifiques qui réclament davantage des phases expérimentales dans les processus d'apprentissage. Dans une moindre mesure, les lecteurs du programme de langues modernes, manifestent aussi cette inquiétude lorsqu'il s'agit de développer des compétences en communication.

Pour ce qui est de l'évaluation des compétences, les professeurs-lecteurs soulignent combien il est malaisé de construire une évaluation par compétences étant entendu que la détermination de critères objectifs et le degré de maîtrise d'une compétence à un âge déterminé restent des problèmes peu abordés dans une optique de standardisation. Le seront-ils dans les futurs programmes ?

Vu le caractère plus individualisé d'une approche par compétences, on imaginerait davantage une évaluation qui pourrait prendre un certain degré de différenciation et une orientation plus formative lue comme une ressource pour l'élève. Cet appel est déjà rencontré par exemple:

- . en éducation physique, on peut lire : "Le quantitatif apparaît injuste étant donné les différences de morphologie et de capacités physiques d'enfants du même âge. Seule une évaluation formative pourrait donner satisfaction. Elle consisterait à informer l'élève en permanence sur le degré de maîtrise des compétences visées par les apprentissages et à l'aider à orienter les actions adéquatement pour progresser dans cette maîtrise".
- . en langue maternelle, le groupe de lecteurs s'interroge sur la façon d'amener tous les élèves à maîtriser les mêmes compétences terminales quelles que soient leurs compétences au départ de la 5ème ? Il faudra nécessairement déterminer des seuils minimaux pour les compétences à maîtriser et préciser celles qu'on peut se contenter d'exercer. Il s'agira d'être explicite sur le concept de progression.

2.4.2. Le professeur est-il une personne-ressource ?

A quelques endroits des rapports, le professeur est décrit comme la personne pouvant aider l'élève en difficulté à cerner ce qui pose problème et à le conseiller dans ses démarches pour remédier à cette situation.

La nouvelle "posture" du professeur et de l'élève dans une pédagogie visant à installer des compétences soulève évidemment les questions des ressources et fait apparaître des questionnements fondamentaux sur les apprentissages et l'évaluation.

La question des ressources va prendre une nouvelle dimension qui dépassera, sans doute,

la simple référence au professeur. Lorsqu'on sait ce que les NTIC peuvent apporter à condition de passer d'un enseignement de consommation à un apprentissage actif. Dans une telle perspective, les programmes deviendront davantage des ressources balisées, une banque de situations d'intégration, permettant aux professeurs de mieux cerner les compétences à installer, à exercer, à maîtriser".

Les programmes n'étant pas écrits pour les élèves, il est assez difficile de préciser s'ils sont des ressources ou une contrainte pour eux, sauf dans le fait que très souvent le professeur s'appuiera sur celui-ci pour justifier certaines façons d'avancer dans la matière. Vu sous cet angle, l'élève les perçoit davantage comme des contraintes.

D'une part, les lecteurs des programmes nous rapportent des listes de compétences qu'ils estiment nécessaires pour aborder l'enseignement supérieur. D'autre part, les mêmes lecteurs nous signalent des listes de compétences qu'ils croient installer et activer dans la mise en oeuvre des programmes disciplinaires.

Sur base de ces données rapportées par l'ensemble des lecteurs, on peut lire en creux des compétences qui ne sont pas ou peu installées ou activées par la mise en oeuvre des programmes disciplinaires et qui sont, cependant, estimées prioritaires par bon nombre de lecteurs pour aborder les études supérieures.

Parmi ces compétences peu présentes, on retrouve :

- . *"Ayant assisté à une interview, à un débat, à un exposé, retrouver la logique de l'intervention, reprendre les principales informations en fonction du sujet à analyser"*, certains lecteurs synthétiseraient cela en parlant de la prise de notes dans des contextes différents.
 - . *"Etre capable de travailler en équipe, c'est-à-dire : choisir ses collaborateurs selon certains critères, organiser le travail, le répartir, savoir surmonter les moments de tensions, mener une réunion de synthèse et produire un travail final en tenant compte des reflets de chacun de l'équipe"*.
 - . *"Gérer son temps : anticiper, prévoir, respecter les délais,..."*
 - . *"S'exprimer avec précision dans un contexte donné, comprendre les mots et les liens dans les étapes d'un raisonnement, formuler des phrases complètes"*. Les productions écrites sont peu présentes.
- Plusieurs fois les lecteurs regrettent l'absence dans l'écriture des programmes de la "métacognition" et la réflexivité sur les apprentissages, ce qui semble minimiser les possibilités de transférabilité.
- Il semble bien que les programmes futurs devraient tenir compte de ces aspects s'ils veulent devenir des ressources pour les professeurs et à travers eux, des ressources pour les élèves.

2.5. FINALITÉS - VISÉES - VALEURS POURSUIVIES

2.5.1. *Constats*

Dans le contexte du travail de lecture des programmes, il n'était pas question, d'une manière directe, de faire émerger les finalités, visées et valeurs poursuivies. Cependant, les lecteurs à travers leur rapport aux programmes, traduisent certaines visées qui leur sont parfois personnelles.

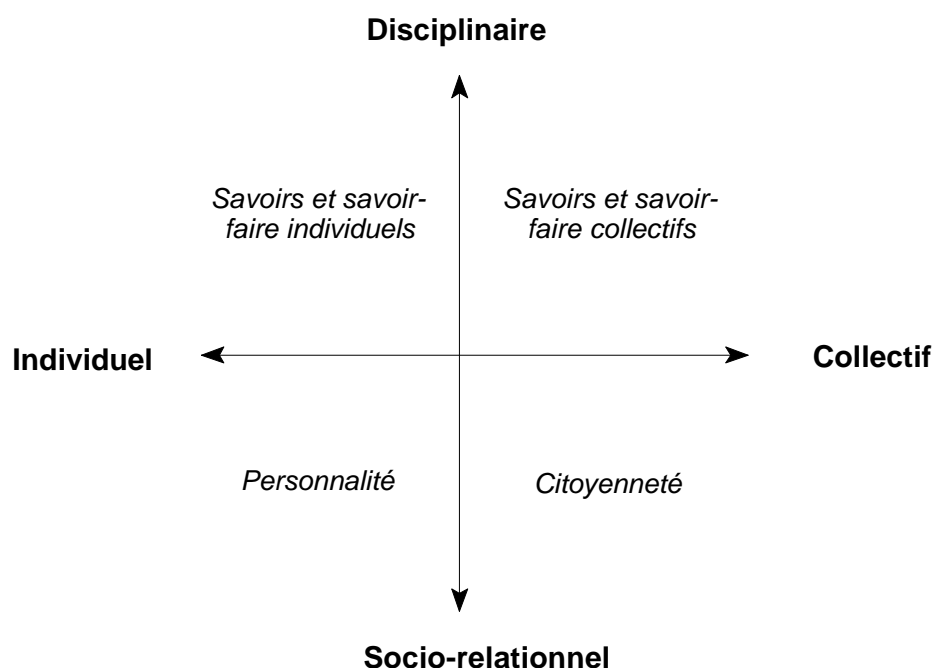
Sur un premier axe, on peut faire apparaître une tension entre ceux qui perçoivent les objectifs généraux des programmes comme des visées permettant d'obtenir un CESS et

ceux qui perçoivent les programmes du secondaire comme des leviers permettant l'accès à l'enseignement supérieur.

Sur un second axe, on imagine mettre en tension ceux qui viseraient prioritairement le développement et l'épanouissement des élèves à travers les apprentissages et ceux qui centreraient leur action sur la matière.

Le croisement des deux axes permet une représentation d'une série d'approches de l'apprentissage et de l'évaluation.

Les listes des compétences que les lecteurs développent dans la rubrique compétences à acquérir en fin d'humanités ou à travers la mise en oeuvre du programme disciplinaire illustrent des valeurs privilégiées dans les apprentissages; c'est ainsi qu'un lecteur exprime sa conviction dans les compétences terminales dans la mesure où il retrouve les quatre axes suivants:



- . un domaine individuel disciplinaire
lorsqu'il est question de contenus disciplinaires à acquérir par l'apprenant
- . un domaine collectif disciplinaire
lorsqu'il est question de concevoir et de réaliser des projets collectifs liés à une ou plusieurs disciplines
- . un domaine de la personnalité individuel et socio-relational
lorsqu'il est question d'apprentissage contribuant au développement de sa personnalité et de son projet personnel
- . un domaine de la citoyenneté :
lorsqu'il est question d'apprentissage qui développe la réflexion et l'action sur la responsabilité collective.

Visuellement, cela peut donner la figure suivante :

2.5.2. Commentaires

Le débat entre CESS "reconnaissance d'un parcours par la société" et le CESS "reconnaissance d'une entrée dans l'enseignement supérieur" n'est pas clôturé.

De cette tension entre ces accentuations extrêmes, devrait peut-être naître un nouveau regard sur l'apprenant et sur les compétences qu'il a réellement développées et maîtrisées au cours de son parcours scolaire.

Les compétences terminales devraient situer le niveau requis pour que ce parcours soit reconnu par la société.

Un éclairage autre ou complémentaire devrait permettre d'exprimer un avis sur l'orientation ultérieure. Cet avis tiendra évidemment compte des compétences maîtrisées, mais aussi d'autres éléments qui auraient été observés durant les apprentissages ou au cours d'une épreuve intégrée susceptible de donner une information en situation sur des compétences globalement reconnues pour accéder à l'enseignement supérieur.

3. En guise de bilan provisoire

Les deux sources d'informations que nous venons de passer en revue se voulaient complémentaires: les entretiens semi-directifs des professeurs nous renseignent sur ce qui est **vécu** dans le quotidien de la classe; les compte-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.

3.1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

Le concept de compétence est loin d'être stabilisé: il 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.

3.2. ACTIVITÉS ET COMPÉTENCES

L'imprécision du concept de compétences se répercute évidemment sur la représentation de l'apprentissage de celles-ci. Le lien que les différentes personnes interrogées établissent entre activités et compétences est loin d'être explicite. Pour l'appréhender, il est nécessaire de se référer aux croyances, au système de valeurs de l'enseignant, ainsi qu'à la représentation qu'il a de sa fonction et de l'apprentissage.

3.3. 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:

- Quelle distinction faire entre compétences à exercer et compétences à maîtriser?
- 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 termes de compétences, de décrire les moyens mis en oeuvre pour les atteindre ainsi que les modalités et critères d'évaluation) l'oblige 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.

3.4. 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 précise, 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.

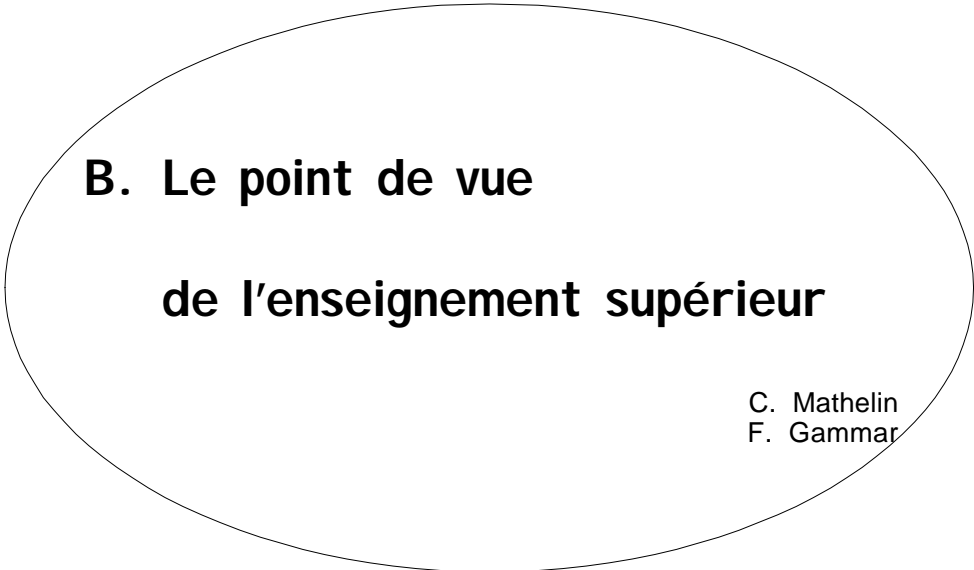
3.5. LES FINALITÉS, VALEURS, VISÉES

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 un rôle d'émancipation sociale ou remplit-elle une mission de sélection ?

Ces tensions sont présentes depuis longtemps mais la mise en oeuvre du décret-mission 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 ?



**B. Le point de vue
de l'enseignement supérieur**

C. Mathelin
F. Gammar

Le regard des professeurs des enseignements supérieurs universitaire et non-universitaire

Ce regard des enseignants du supérieur est porté par une enquête. Celle-ci, dont les questions suivent ci-après, ont été conçues autour de trois thèmes: les activités demandées aux étudiants, la notion de compétence, la maîtrise et l'évaluation des compétences.

L'enquête a été menée auprès de 81 enseignants qui se répartissent à raison de deux tiers (55) pour l'enseignement supérieur universitaire et d'un tiers (26) dans l'enseignement non universitaire. En réalité, il faut compter avec le fait qu'un des questionnaires rassemble les réponses synthétisées de 28 enseignants d'université, ce qui réduit le nombre de questionnaires à 28 et 26 et établit la proportion de l'un et de l'autre type d'enseignement à plus ou moins 50%.

L'enseignement universitaire est essentiellement représenté par l'Université Catholique de Louvain (24 questionnaires); deux de ces questionnaires proviennent également des facultés universitaires Saint-Louis, trois autres des Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur et un seul de l'Université de Liège.

Pour l'enseignement supérieur non universitaire, les hautes écoles sont représentées par 6 d'entre elles. Elles regroupent bien sûr plusieurs départements. Douze des questionnaires reçus proviennent des départements pédagogiques de ces hautes écoles.

Sur le plan des disciplines enseignées, les questionnaires font état des constatations que voici:

Dans le domaine des langues et littératures, les questionnaires rapportent les réponses des enseignants en: langues modernes (4), langues anciennes et français (5). Six questionnaires proviennent d'enseignants en histoire, dont un en histoire du travail social.

Dans le domaine de la pédagogie et de l'éducation, 3 enseignants donnent un cours de formation générale, 4 de méthodologie, 5 de psycho-pédagogie, 2 de psychologie et en sciences de l'éducation.

Dans le domaine scientifique, la biologie (comprise largement) est représentée dans 4 questionnaires, la chimie et la biochimie dans 3, la physique dans 3 également, la mathématique dans 5 et la statistique dans 1 questionnaire.

Dans le domaine de l'économie, la comptabilité est représentée par 2 questionnaires, les sciences économiques par 2 autres, et le marketing 1 fois.

Dans le domaine technique, 4 questionnaires proviennent d'enseignants qui donnent des cours d'électricité (1) et de mécanique (3).

Enfin, un questionnaire a trouvé des réponses auprès d'un enseignant en éducation physique, tandis qu'un autre a reçu celles d'un enseignant en sciences religieuses.

Ces statistiques ne nous permettent pas de croire à la représentativité de l'échantillon pour l'ensemble de l'enseignement supérieur. Elles n'en constituent pas moins quantitativement un corpus de données suffisant. C'est d'ailleurs l'intention de cette enquête, dont l'objet est de se donner matière à réflexion et non de rendre compte de la pédagogie de l'enseignement supérieur.

La totalité des questions a servi à la rédaction de ce compte rendu, d'une manière qui est précisée dans chaque section. Ces questions sont les suivantes:

- 1.a.** Quelles sont les activités (tâches, productions) les plus fréquentes que vous attendez de, proposez à, suscitez chez vos étudiants?
 - 1.b.** Pouvez-vous préciser le contexte dans lequel ces productions sont demandées?
- 2.a.** Quelles sont les compétences et le degré de maîtrise de celles-ci que vos étudiants doivent mettre en œuvre pour réaliser valablement ces activités?
 - 2.b.** Pouvez-vous préciser le sens que vous donnez au mot "compétences"?
- 3.** Quelles sont les difficultés, les obstacles que vous rencontrez? obstacles inhérents aux étudiants? aux conditions d'organisation? obstacles d'une autre nature?
- 4.** Quelles sont les ressources sur lesquelles vous pouvez vous appuyer?
- 5.** Au-delà des contenus disciplinaires, des compétences spécifiques, quelles sont les finalités poursuivies dans votre enseignement? Quelles sont les croyances, les valeurs de vie à communiquer?
- 6.a.** Entreprendre des études supérieures universitaires ou non-universitaires requiert l'acquisition d'un degré de maîtrise d'un certain nombre de compétences. Pouvez-vous citer dix compétences nécessaires pour aborder ces études? (éventuellement faire la distinction entre les études universitaires et les études supérieures non-universitaires)
 - 6.b.** Quelles sont celles qui ne seraient pas suffisamment maîtrisées à l'entrée dans les études supérieures?
 - 6.c.** Voyez-vous des raisons, des explications, à cette moins bonne maîtrise?
- 7.** Pour aborder valablement la première année de la filière dans laquelle vous enseignez, faut-il avoir acquis des compétences disciplinaires spécifiques? Si oui, précisez lesquelles.
- 8.a.** Si on arrivait à dresser une liste de compétences, à quoi vous servirait-elle?
 - 8.b.** Comment ces compétences s'enseignent-elles?

1. Le concept de compétence

L'enquête, au travers d'un certain nombre des questions qu'elle pose, se propose entre autres de cerner la manière dont les professeurs de l'enseignement supérieur, universitaire ou non, appréhendent le concept de compétence. Cette perception peut être relevée, non seulement de façon explicite, dans les réponses à la question qui leur demande d'en tenter une définition (question 2b: Pouvez-vous préciser le sens que vous donnez au mot "compétences"?), mais surtout de façon implicite, spontanée, par les autres questions, toutes celles qui font appel à cette notion de compétence (question 2a: Quelles sont les compétences et le degré de maîtrise de celles-ci que vos étudiants doivent mettre en œuvre pour réaliser valablement ces activités? Question 6a: Pouvez-vous citer dix compétences nécessaires pour aborder ces études (supérieures)? Question 6b: Quelles sont celles qui ne seraient pas suffisamment maîtrisées à l'entrée dans les études supérieures? Question 7: Pour aborder valablement la première année de la filière dans la quelle vous enseignez, faut-il avoir acquis des compétences disciplinaires spécifiques? Si oui, précisez lesquelles.).

1.1. LES IMPLICITES D'UNE DÉFINITION

Les réponses qui ont permis d'établir des variations dans la perception du concept de compétence sont principalement celles qui ont été données à la question 6a. Il s'agissait pour les personnes interrogées d'identifier dix compétences nécessaires à un jeune pour aborder des études supérieures. Tout de suite, à travers les termes utilisés pour désigner les compétences, le concept est apparu dans une diversité de sens. Mais c'est une diversité supposée, tant les mots pour approcher ce concept sont, par l'expression même qui sert à le nommer, sujets à interprétation. D'une part il n'est pas impossible qu'au-delà de cette diversité, ce soient les mêmes réalités qui sont désignées. Rien ne permet de nier d'autre part que les mêmes mots ne cachent pas des perceptions différentes. Pour rendre compte de cette polysémie, il a fallu établir une grille permettant de répartir les notions de référence et, plutôt que d'appliquer aux réponses une définition reconnue du concept de compétence, nous avons soumis ces listes de compétences à des regroupements pour opérer une reconstruction du concept. Il n'y avait donc pas de préalables théoriques déterminants – sauf la taxonomie de Bloom ci-dessous – à cette saisie du matériau, qui a ainsi suggéré sa propre clé de répartition: il s'en est ainsi progressivement dégagé une grille de lecture en deux axes: en catégories et en niveaux.

1.1.1. Une catégorisation des compétences

Inspiré par les réponses des interviewés, le **premier axe de lecture** a suggéré une distinction entre des compétences à caractère socio-affectif d'une part, et des compétences à caractère intellectuel d'autre part. Le premier caractère recouvre cinq dimensions: psychologique, mentale, morale, sociale et physique. Cette mise en relation de diverses dimensions tient d'une part à la proximité conceptuelle entre le mental et le psychologique, tous deux relatifs à l'ordre des faits psychiques, et d'autre part à la proximité entre certaines attitudes psychologico-mentales et des valeurs morales. Exemple: le "sens des relations humaines", dans la mesure où il se traduirait par une faculté d'écoute de l'autre, relève autant de l'aptitude psychique que de la valeur morale. Quant au domaine de la compétence physique, il paraît devoir se positionner comme compétence socio-affective principalement parce qu'il est moins perçu comme une compétence technique que dans son acception la plus globale, incluant la santé dans ses aspects psychiques, relationnels, etc. Enfin, la dimension sociale traverse l'ensemble des compétences socio-affectives d'une manière qui n'échappera sans doute à l'attention de personne.

A l'intérieur de chacun de ces caractères, les compétences se regroupent en **catégories**. Pour la partie relative aux démarches intellectuelles, les compétences énoncées dans les réponses ont été confrontées à la taxonomie de Bloom, pour être ensuite enrichies d'aspects supplémentaires. Ainsi, à la compétence au jugement critique a été associée la compétence à l'évaluation, y compris à l'auto-évaluation et à la réflexivité.

Le tableau ci-dessous présente les différentes catégories repérées dans les réponses à la question 6a.

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

Dans la mesure où elle ne rend compte que de ce qui a été rencontré dans les interviews, cette catégorisation ne prétend ni à l'exhaustivité, ni à l'exclusivité de chaque catégorie. Autrement dit, il est possible qu'une compétence ne soit pas reprise dans la liste; il est possible également qu'une compétence considérée y trouve place dans plus d'une catégorie. Ces domaines disposés en colonnes ne sont pas imperméables les uns aux autres. "Motivation" et "volonté" se répondent, "analyse" et "synthèse" également : c'est ainsi que nous avons été amenés à répartir entre l'une et l'autre, selon la nuance appréhendée, les compétences relatives à des opérations de "structuration", ou de "distinction de l'essentiel et de l'accessoire". Nous avons mis l'accent, dans un cas, sur la lecture, la réception d'un texte, et dans l'autre sur la production. Il est dans tous les esprits, bien sûr, que les deux aspects sont souvent pris en compte ensemble.

1.1.2. Un continuum pour rendre compte d'une polysémie

Quelles que soient les catégories auxquelles se rattachent les compétences énoncées, il est apparu que le champ sémantique du mot "compétence" s'étend, pour les personnes qui sont appelées à l'utiliser, entre une perception très large, très générale, celle d'une caractéristique appartenant à l'individu, comme par nature, et une perception beaucoup plus étroite, associée à l'idée d'un savoir-faire, parfois très précisément énoncé.

L'élément sur lequel ce **deuxième axe de lecture** s'est organisé est en effet le **degré de précision** avec lequel le concept est approché. Certaines des réponses se résument à un mot qui paraît évoquer un état de la personne, parfois lié à l'utilisation des verbes "être" (comme "être en bonne santé", "être motivé", "être curieux", etc.) ou "avoir" ("avoir un équilibre psychologique..." ou "avoir envie d'apprendre"). Abondamment, il est fait appel à l'expression "esprit de...". Parfois encore, le domaine de compétence est exprimé de façon extrêmement générale comme "lire" ou "raisonner".

Ainsi avons-nous pris le parti de considérer que "savoir lire" reflète une vision plus générale de la compétence que "savoir lire un syllabus pour cerner une question", compétence liée à la nature de la personne, à un apprentissage fondamental ou même héritée du contexte socio-familial. De même, "capacité à effectuer un travail concentré et soutenu" nous a paru relever d'un niveau de plus grande précision que "volonté" qui serait plutôt une caractéristique personnelle. Il est fort possible qu'un enseignant disant "esprit critique" ne prenne pas ce trait de l'individu pour une sorte d'état de grâce hérité à la faveur d'une bonne naissance, mais nous n'en savons rien. Nous avons par contre trouvé que "pouvoir réagir de façon critique et raisonnée devant une affirmation, un argument, une thèse, un avis..." manifeste une perception plus précise de la compétence. Il n'en reste pas moins que la place, fondée parfois sur de simples détails d'expression, que nous attribuons à tel ou tel niveau peut prêter à discussion.

1.1.3. Les compétences, entre ressources et savoir-faire

Il s'est établi ainsi un continuum sur lequel apparaissent trois notions: "compétence" se situe entre, d'une part, la notion de "ressource" et, d'autre part, celle de "savoir-faire".

Aux niveaux les plus généraux se situent donc des "compétences" qui paraissent relever plutôt des **ressources personnelles** de l'étudiant. Ces ressources sont soit celles qui appartiennent au contexte socio-familial, soit celles qui relèvent de dispositions "naturelles" de l'individu. Celles-ci ont été évoquées par les enseignants comme des "états" de la personne, laissant même de temps à autre entendre de manière explicite qu'elles pouvaient être innées. Il faut reconnaître cependant que rien ne permet de dire si elles sont issues, dans l'esprit de la plupart de ceux qui les énoncent, de l'histoire scolaire de l'individu plutôt que de sa prétendue nature ou de son environnement socio-familial. Mais rien ne permet non plus d'affirmer que "être curieux", "être motivé" ou "avoir de la volonté" soient, pour ces mêmes personnes, des compétences, a fortiori des compétences qui peuvent être acquises par une action pédagogique, ce qui explique que nous les ayons rangées parmi les ressources. Pas plus que les catégories de compétences, ces niveaux ne sont donc exclusifs les uns des autres.

Il arrive pourtant que ces caractéristiques de l'individu soient évoquées de manière plus précise. Elles se donnent de ce fait une allure plus proche de ce que l'on pourrait considérer comme des compétences. L'attribution de la qualité de "compétence" détermine ainsi un troisième niveau, dans lequel nous avons distingué les compétences socio-affectives et les valeurs d'une part, les compétences intellectuelles d'autre part.

Une troisième catégorie de compétences, relevée par d'autres typologies, est celle des **compétences méthodologiques**. Elle ne nous a pas paru devoir être mise sur le même plan, dans la mesure où elle pouvait elle-même sous-tendre l'ensemble des ressources et des compétences. Il existe en effet des compétences méthodologiques qui permettent de conserver une bonne santé, de travailler en équipe, de gérer son temps de loisirs, d'exercer sa mémoire, de développer un "esprit" de synthèse, etc. Elle devient donc pour nous un niveau regroupant les différentes approches méthodologiques nécessaires pour la mise en œuvre et le développement des compétences. A ce niveau-ci également, il a fallu faire des choix qui peuvent être, ici ou là, discutables. C'est ainsi que "capacité d'utiliser un centre de documentation" nous a semblé plus précis dans la méthodologie que "savoir chercher, trouver l'information". Nous avons donc ici des niveaux différents de compétences, entre lesquels il est plus correct de dire qu'il existe un continuum dans la précision plutôt qu'une rupture. Sans doute faudrait-il, en termes de maîtrise, préciser le niveau de compétences attendu selon l'âge de l'élève/étudiant, selon le type d'études dont il est issu ou qu'il aborde, etc.

Entre ces niveaux, cependant, s'intercale celui des **compétences à l'expression**, à la communication, à l'utilisation de la langue maternelle, à la lecture de textes divers, etc. Elles ont été tant de fois évoquées, même invoquées, que nous avons réalisé qu'elles ne constituent pas non plus une catégorie indépendante, qui s'ajouterait aux autres. Elles sous-tendent le développement des autres. Elles peuvent ainsi déployer leur utilité pour appuyer des compétences socio-affectives, notamment relationnelles, tout comme les compétences relatives aux activités de recherche et d'analyse, sans même parler des compétences disciplinaires liées à l'expression. Ces dispositions à pouvoir s'exprimer s'établissent elles-mêmes en deux niveaux, de compétences et de savoir-faire.

Nous débouchons ainsi sur le dernier niveau auquel est renvoyé le concept de compétence. Il se répartit en **savoir-faire cognitifs et pratiques**, selon qu'ils appuient des démarches à caractère intellectuel ou méthodologique, et en savoir-faire langagiers, pour ce qui a trait aux compétences en expression et en communication.

Ce sont **six niveaux de perception** du concept de compétence qui se trouvent ainsi précisés, en un continuum que l'on peut tenter de rendre en tableau.

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	

1.1.4. **Compétences: une lecture verticale**

De la même manière que le tableau se prête à une **lecture horizontale**, pour établir les relations entre les différentes catégories de compétences, il s'offre aussi à une **lecture verticale**: une compétence, quelle qu'elle soit, peut être prise en compte à chaque niveau. Ainsi, "savoir s'exprimer" peut, aux yeux de chacun, désigner une "compétence en expression et en communication" (dont le caractère reste à définir), mais aussi se considérer en terme d'acquis social, hérité du contexte familial, dépendre de dispositions naturelles propres à l'individu, se concevoir comme une compétence socio-affective (la confiance en soi, l'ouverture aux autres, la maîtrise de l'espace corporel), ou comme une compétence méthodologique (savoir organiser le texte de son intervention orale par exemple), et enfin se décomposer en savoir-faire pratiques (regarder son public, maîtriser sa respiration, etc.) et langagiers (utiliser les mots adéquats, etc.). Nous pouvons, ci-après, nous rendre compte de cette présentation en strates à l'examen de chacune des catégories de compétences.

a) Le niveau des ressources

Ainsi, on trouve deux références explicites⁷ (*être socialement entouré et apprécié; disposer d'une arrière-garde bien organisée et stimulante*) aux ressources du contexte socio-familial. Mais les 361 réponses⁸ que nous avons classées dans la rubrique "ressources personnelles" ne sont pas forcément indépendantes du contexte socio-familial. Il en est peut-être ainsi des ressources physiques (*être en bonne santé; psychomotricité fine*) comme des ressources psychologiques, mentales et morales:

- la **motivation**, considérée comme un état mental de la personne, plus que comme une action possible (*être motivé; aimer son travail; être curieux, avoir envie d'apprendre; etc.*);
- la **volonté, la persévérance** (*volonté, caractère, persévérance, sens de l'effort, par rapport à soi-même, à ses propres capacités de travail, et par rapport aux autres, aux*

⁽⁷⁾ Les expressions en italique sont des réponses au questionnaire.

⁽⁸⁾ Ces fréquences ne sont pas représentatives du nombre d'enseignants qui ont répondu aux interviews, d'abord parce que certains comptes rendus d'interviews rapportent l'opinion groupée d'un ensemble d'enseignants, ensuite parce que certaines réponses ont été divisées dans la mesure où elles comportent plusieurs dimensions. Cela n'empêche pas de laisser apparaître l'importance relative de ces fréquences.

tentations de l'existence);

- l'**ouverture**, résumant un certain nombre d'attitudes et de ressources qui concernent tant les relations humaines (*sens des relations humaines, du dialogue, de la communication, aisance sociale, bonnes manières*) que le rapport à l'existence (*rire, aimer la vie*), le rapport aux choses (*curiosité intellectuelle et ouverture d'esprit*) et la faculté d'adaptation (*mobilité, souplesse, adaptabilité*);
- la **confiance en soi**, s'exprimant comme une faculté à s'estimer à sa juste valeur (*confiance en soi solide et humble : ni une surévaluation, ni une sous-évaluation de ses capacités*), ou à maîtriser le stress que produit la situation d'étudiant, et même à avoir du goût, du plaisir, aux études; elle peut aussi se traduire comme affirmation de soi (*oser afficher, mais sans agressivité, sa personnalité; manifester une certaine certitude en soi, plus que de la confiance; une humilité honnête...*; *savoir prendre des décisions en faisant un choix critique, être capable de ruptures*) ou comme expression d'une autonomie: (*faire preuve d'auto-discipline, de sens des responsabilités*);
- la **culture générale** (*certaine dose de culture générale basée sur des savoirs intégrés, liée au présent et au passé et permettant une vue d'ensemble*);
- l'**équilibre** (*avoir un équilibre psychologique et affectif suffisant*)
On peut faire la même supposition en ce qui concerne les ressources intellectuelles:
 - la **mémoire** (*capacité de mémorisation*);
 - la **compréhension** (*compréhension écrite et orale, approche systémique d'une situation, capacité de compréhension*);
 - l'**application** (*compétence à l'application*);
 - l'**analyse** (*capacité d'analyse*), à laquelle nous avons rattaché les capacités à **observer** (*observer, décrire un objet, capacité d'observation "objective"/distanciation*), à **abstraire** (*capacité d'abstraction, capacité de modélisation et d'abstraction*), à **conceptualiser**, à **raisonner** (*avoir de la logique [structuration rigoureuse de la pensée, du raisonnement], connaissance de la logique de base et aptitude au raisonnement logique (liée au langage), raisonnement et mathématiques générales, argumenter, capacité à démontrer, induire – déduire – transférer*), et à **structurer** (*mettre en relation des informations, organiser son espace avec ses références, structuration*);
 - la **synthèse** (*esprit de synthèse*);
 - l'**évaluation**, dans laquelle se trouvent comprises la capacité à **prendre distance** (*prendre distance par rapport à une situation et donc développer une réflexion "méta" sur le sens des cours, la nécessaire analyse des composantes et la vue d'ensemble de la matière. En d'autres termes, être conscient des chemins d'accès à la connaissance, savoir prendre du recul, capacité d'observation "objective"/distanciation*), à faire preuve d'**esprit critique**, de **réflexivité** (*être critique vis-à-vis du savoir et des pratiques d'apprentissages, de soi, [auto-évaluation, réflexivité, métacognition]*), et à **anticiper** (*comprendre les attentes du formateur, se poser des questions; émettre des hypothèses*);
 - le **transfert** (*capacité de transfert; savoir transférer des acquis dans d'autres domaines et à d'autres situations*);

- la **créativité** (*capacité à innover et à évaluer la validité éventuelle de l'innovation en matière professionnelle; capacité de créativité; esprit d'initiative*);
 - la **recherche** (*savoir saisir l'aide proposée; savoir chercher de manière autonome*).
- b) Le niveau des compétences

Ce niveau reprend les mêmes intitulés que le niveau des ressources. Les compétences y ont été cependant regroupées en deux caractéristiques majeures: socio-affectives et relatives à des démarches intellectuelles. L'élément déterminant des regroupements à ce niveau, cela a déjà été dit, est le degré de précision avec lequel les compétences sont énoncées. Cette précision concerne l'action (plutôt que l'état), le contexte où s'applique la compétence, l'objet sur lequel elle s'applique et éventuellement l'intention de l'action. C'est en raison de ce degré de précision que l'on peut parler de compétence plutôt que de ressource.

Ainsi, pour ce qui concerne les ressources socio-affectives:

- la **santé** est une compétence lorsqu'elle s'exprime en tant que compétence à la **gestion du corps** (*être capable de se ressourcer [détente, sport, activité physique...]; gérer son corps, pour le garder en bonne santé*);
- la **motivation** se traduit en compétence à gérer sa propre trajectoire de formation (*capacité de différer ses satisfactions, confrontation à la réalité des études, gestion de projet personnel, bonne orientation, planifier sa formation*);
- la **volonté** et la **persévérance** s'expriment comme des compétences à l'auto-discipline (*choix des condisciples et amis, capacité de concentration, capacité d'un travail concentré et soutenu, consentir à l'effort nécessaire pour atteindre les buts fixés en sachant post-poser une satisfaction*);
- l'**ouverture** se conçoit à la fois dans les relations humaines, où les compétences sont liées à la communication (*savoir écouter, s'entourer, communiquer, s'intégrer dans un groupe, travailler en équipe [négocier, coopérer], décoder les comportements, respecter, pouvoir "entrer en relation"*), au rapport à l'existence (*savoir se distraire*) et à la possibilité d'adaptation (*savoir adapter son comportement au contexte*);
- la **confiance en soi** devient une compétence lorsqu'elle se traduit par le contrôle de soi (*maîtriser son stress lors d'une épreuve orale*) et l'assertivité (*être capable de dire "non" [aux copains, aux sorties...], savoir se présenter, savoir se vendre, se valoriser*).

Pour les compétences relatives à des démarches intellectuelles, on constate, outre une description générale ou intégrée (*pouvoir apprendre à apprendre une grande quantité de matière, démarche générale d'observation, de description d'un objet, en tant qu'élément pouvant mener à une généralisation*), que:

- la **mémoire** peut se centrer sur certaines activités (*savoir mémoriser, restituer, organisation et entretien de sa mémoire*);
- la **compréhension** est centrée sur des objets (*lire les syllabus, comprendre une question, capacité de lecture attentive et critique, capacité d'étudier en termes de compréhension, comprendre correctement un message écrit ou oral en français, compréhension des consignes*);
- l'**analyse**, conçue en tant que compétence à la structuration, peut se décomposer en diverses dimensions (*distinguer l'essentiel de l'accessoire, capacité de résumer*

l'essentiel, capacité de hiérarchiser les concepts les uns par rapport aux autres et de les associer entre eux, capacité de structuration des connaissances, reconnaître et découvrir les structures [et avoir compris que c'est cela "travailler"], capacité à structurer sa pensée [et son étude] à différents niveaux d'expression : sous forme de plans, de résumés, de textes construits..., esprit logique et rigoureux : capacité à structurer un raisonnement et à le hiérarchiser et perception correcte des opérateurs logiques [et, ou, car, ni, mais...]);

- la **synthèse** se précise sur des opérations (*pouvoir faire la synthèse d'informations en distinguant l'essentiel de l'accessoire, pas de collage, savoir établir des liens*);
- l'**évaluation**, conçue comme "esprit critique", peut se traduire en actions ciblées (*pouvoir réagir de façon critique et raisonnée devant une affirmation, un argument, une thèse, un avis...*) ou en suite ordonnée d'actions (*critiquer la description d'un objet, être capable de déceler les failles d'un raisonnement, puis tenir compte d'autres descriptions et informations et re-critiquer, percevoir la valeur de l'objet en tant qu'élément pouvant mener à une généralisation, avoir le goût de manipuler des idées et pas seulement des choses, critiquer la généralisation proposée en lui définissant ses limites*); comme "réflexivité", la compétence à l'évaluation devient une activité centrée sur la personne (*réfléchir sur ses connaissances et ses actions [fonctionnement et méthodes + remise en cause de son fonctionnement], accepter et être capable de formuler, d'identifier ce que l'on ne "sait" pas, savoir s'évaluer, connaître ses démarches mentales*);
- l'**anticipation** s'appuie sur des éléments prévisibles (*devenir des stratèges [anticiper et deviner les questions de l'enseignant], comprendre les objectifs d'un cours, connaître les critères d'évaluation, se fixer des objectifs et les réajuster*);
- le **transfert** établit des liens entre deux domaines différents (*capacité à mettre en application concrète (en actes) des aspects théoriques par ailleurs compris, savoir utiliser l'information de manière adéquate*);
- la **créativité** procède par étapes (*être créatif : se poser des questions, avancer des hypothèses et tenter de les vérifier*);
- la **recherche** oriente son action sur l'information (*savoir chercher, trouver l'information, capacité à rechercher et utiliser différentes sources de documentation, capacité à se doter des outils professionnels [y compris notionnels] adéquats*) ou sur la résolution de problèmes (*savoir faire surgir des problèmes pour se mettre en situation de résolution, poser une bonne question, qui apporte une réponse éclairante*).

c) Le niveau méthodologique

Ce niveau fait apparaître des compétences également, mais qui paraissent se positionner de manière instrumentale par rapport aux compétences citées ci-dessus. Elles se centrent sur des objectifs plus matériels ou immédiats. Leur acquisition est plus une question de savoir-faire, du moins à l'entrée de l'enseignement supérieur, car elles pourraient se poser en termes de compétences à des niveaux d'enseignement inférieurs. Aussi leur avons-nous conservé le terme de compétences, tout en leur attribuant la fonction de "méthodologiques". Elles ne se sont précisées que pour quelques-unes des compétences citées de façon plus générale:

- la **motivation** (*capacité à bien cibler un but concret à atteindre, capacité à mener un projet à terme en planifiant judicieusement les étapes de sa réalisation*);
- la **volonté** (*présence au cours, travail régulier, tenir les cours systématiquement en ordre, gestion du temps, terminer et signoler son travail, rapidité au travail, anticiper par rapport aux échéances de mesure, organisation du travail, qualités : précision,*

- rigueur, clarté, travail [quantité et qualité]);*
- l'**application** (*capacité à bien cibler un but concret à atteindre, capacité à mener un projet à terme en planifiant judicieusement les étapes de sa réalisation*);
 - la **synthèse** (*savoir structurer un texte, un exposé, savoir mettre en œuvre les moyens permettant d'être rentable dans sa méthode de travail [prendre des notes, résumer, connaître ses démarches mentales, gérer son temps...], être capable de prendre des notes claires et structurées, prise de notes, résumés: savoir dégager l'essentiel, avoir des notes en ordre*);
 - l'**évaluation** en tant que réflexivité (*avoir de la rigueur dans la démarche = capacité d'auto-critique, savoir évaluer son degré de connaissances par rapport à ce qui est*

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
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														

- attendu, anticiper par rapport aux échéances de mesure);*
- la **recherche** (*savoir se servir d'outils de référence dont les livres, capacité de récolter des informations complémentaires à partir de diverses sources [cours oraux, lectures, documents, rencontres, conférences...], capacité d'utiliser un centre de documentation*).

1.2. COMMENTAIRES

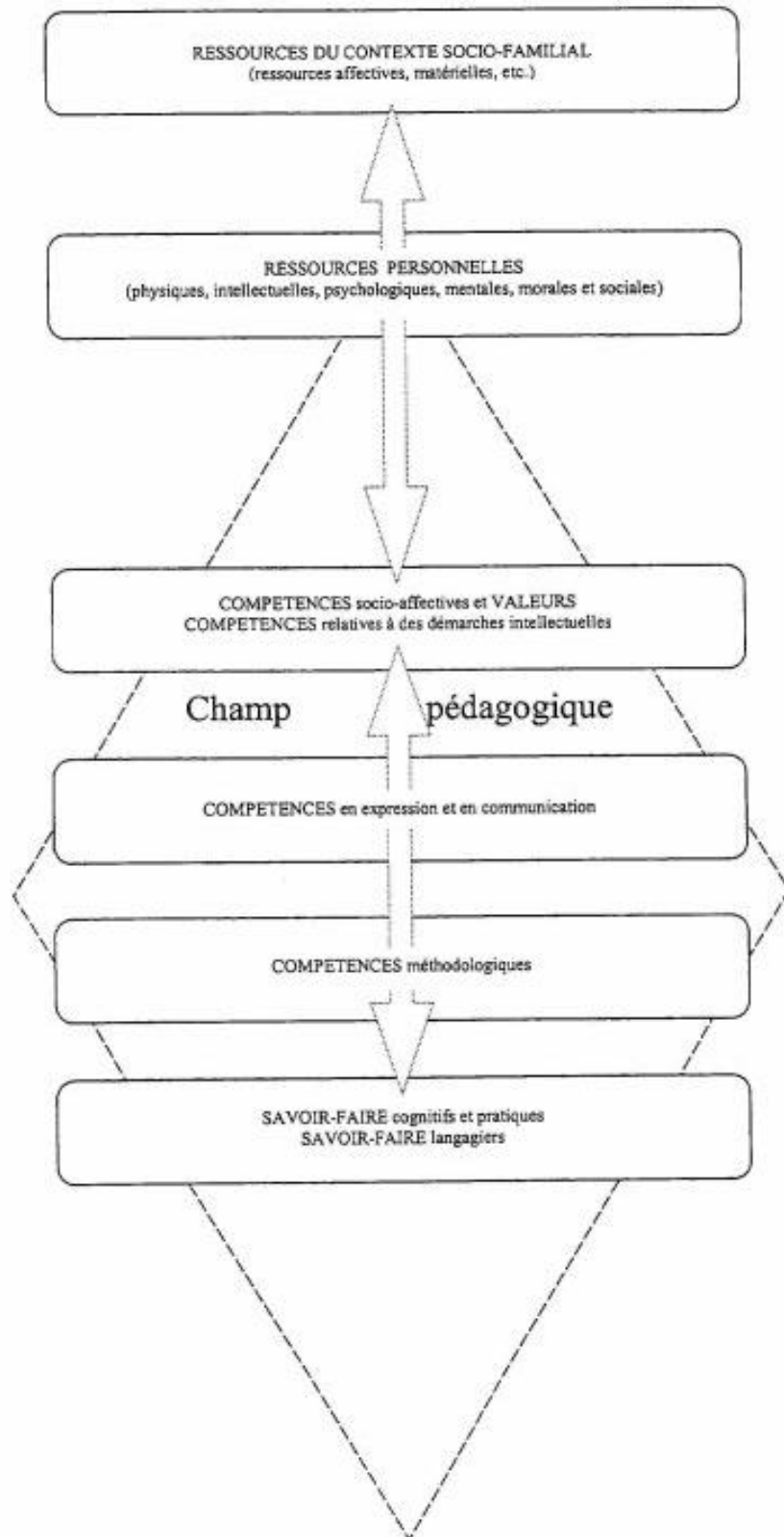
Le tableau, tel que décrit ci-dessus, s'est construit sur un degré de précision dans la manière dont été désignées les compétences. Selon qu'elles se sont exprimées à un niveau élevé de généralité, elles se sont trouvées assimilables à une disposition de l'individu, apparemment peu liée à la possibilité d'une acquisition plus ou moins contrôlée. A l'autre bout du continuum, elles s'apparentent à des savoir-faire, comportant un haut degré de précision des conditions dans lesquelles elles s'exercent et se développent. Ce constat nous incite dès lors à lier cet axe de lecture à un **niveau de contrôle** — par la pédagogie notamment — des conditions d'acquisition de ces compétences. Ainsi apparaît-il que les éléments de contexte extérieur (socio-familial en l'occurrence) échappent plus à l'action pédagogique que l'apprentissage de savoir-faire. La question qui est ici soulevée, au-delà de ce qui rend compte d'une perception conceptuelle, est celle de la **définition du champ pédagogique** et de la **fonction de l'enseignant** dans l'acquisition des compétences. Il ne s'agit pas de prétendre a priori que telle compétence appartient au domaine de l'action pédagogique ou en est exclue par son caractère inné ou génétique; on suppose seulement, à partir de l'expression utilisée par les enseignants pour désigner les compétences, qu'ils les comprennent dans l'orbe de leur action ou les repoussent dans le domaine "privé", naturel, de l'étudiant, à moins que ce soit dans le champ d'action des niveaux d'enseignement qui le précèdent. C'est l'enseignant lui-même qui définit ainsi son ... domaine de compétence.

La présentation superposée des niveaux de compétence n'a pas pour but de les hiérarchiser. Une hiérarchisation se traduirait sans doute par une démarche plus analytique dans laquelle chaque compétence identifiée comme telle se décomposerait de manière arborescente en un certain nombre de "sous-compétences", puis par étages successifs en savoir-faire, ce qui laisserait supposer que la compétence est constituée de la somme de savoir-faire juxtaposés. Au contraire, le tableau des compétences souligne qu'elles s'appuient les unes sur les autres. Ceci se marque d'autant plus que, d'une part, l'acquisition et le développement d'une compétence dépend à la fois de déterminants sociaux et personnels et d'un apprentissage qui passerait par la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire; et que, d'autre part, les compétences acquises permettent de renforcer les ressources personnelles comme les savoir-faire.

C'est à une **double perspective dynamique** que ce tableau invite:

- l'acquisition d'une compétence n'est indépendante ni des ressources personnelles — sociales ou naturelles — de l'individu, ni d'un apprentissage de savoir-faire élémentaires;
- la compétence est une manière de développer des savoir-faire, en même temps que les qualités propres à la personne.

Exemple: en constatant que l'élève en difficulté de s'exprimer oralement ne dispose pas, pour reprendre la terminologie de notre tableau, des ressources psychiques, voire physiques, suffisantes ou adéquates, le professeur de néerlandais pourrait aider un élève apparemment figé dans sa timidité en lui permettant d'acquérir quelques savoir-faire techniques facilitant l'expression, sans fixer son attention sur la seule connaissance de la langue, mais sans pour autant entretenir l'illusion que la compétence s'acquiert par la seule maîtrise d'un savoir-faire. A l'inverse, l'enseignant n'ignore pas que la même performance attendue de l'élève peut devoir plus aux dispositions naturelles de ce dernier à s'exprimer en public qu'à ses connaissances acquises. Ce faisant, l'enseignant est amené à reconnaître les limites du champ pédagogique de l'apprentissage, des compétences bien sûr, mais aussi des savoir-faire. Ces limites ne sont pas une manière de restreindre le champ d'action de l'enseignant pour l'acquisition des compétences; elles permettent au contraire de prendre conscience des niveaux à mobiliser pour les développer.



1.3. APPROCHES EXPLICITES D'UNE DÉFINITION

A partir du moment où la notion de compétence est perçue de façon diverse, on ne peut s'attendre à des définitions qui aillent dans le même sens. Pourtant, une définition se pose en référence. Elle associe capacité, contexte et contenu. Dans la plupart des réponses, la définition s'appuie sur l'idée de capacité.

Sur cette base, les réponses ont été réparties en cinq groupes.

- 1) La compétence définie comme un ensemble de capacités mobilisables ou pouvant être activées dans une situation-problème particulière ou face à une tâche donnée apparaît le plus fréquemment. Cette façon de concevoir les compétences articule les capacités au contexte particulier de leur mise en œuvre:
 - Le contexte, les situations d'intégration, sont d'une grande diversité, parce qu'elles sont liées à la discipline, mais aussi selon qu'elles impliquent des tâches précises ou non, selon que la tâche est complexe ou simple, répétitive ou neuve, selon que la situation est présentée comme un problème, que le problème est de type connu, même s'il n'est pas stéréotypé, que la tâche soit à réaliser en contexte réel ou non.
 - Seul ou en complément du terme capacité, d'autres mots se retrouvent comme "atouts", "moyens", "stratégies", "qualités", "comportements". Ils se réfèrent donc à une action, elle-même forcément liée à un contexte.
 - Ces capacités, atouts, comportements, doivent être mobilisables, et mobilisés. Certaines personnes interrogées insistent sur le fait qu'ils sont stimulés et mis à jour lors d'apprentissages, qu'ils sont le fruit d'un apprentissage systématique conscient qui débouche sur une large part de répertoires automatisés, qui peut se développer toute la vie.
 - Ces termes sont associés à une vision stratégique de la compétence. Ce sont des comportements structurés en fonction d'un but, la possibilité d'être efficace dans un contexte précis. Ils impliquent la capacité de mettre en œuvre les moyens adaptés en vue d'atteindre un but que l'on se fixe.
 - La notion de compétence est liée à l'idée d'autonomie, c'est-à-dire de gestion de soi et de ce qui est à réaliser.
- 2) Les définitions centrées uniquement sur les capacités peuvent se situer sur un continuum allant du savoir-faire lié à l'exécution d'une tâche simple à la capacité de réaliser efficacement un ensemble de tâches complexes. La question du réinvestissement des savoir-faire est évacuée. Elle se centre notamment sur une opposition entre connaissances et savoir-faire. A ces savoir-faire sont (ou non) attachés des savoir-être ainsi que (ou non) une notion de degré de maîtrise.
- 3) La mobilisation des acquis (de l'ordre des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-devenir) pour réaliser une tâche et résoudre des problèmes dans un domaine déterminé est aussi une autre perception du terme "compétence".
- 4) On trouve également quelques réponses telles que savoir, savoir-faire et savoir-être centrés sur l'addition de savoirs. D'autres articulent ces éléments en insistant sur la capacité à appliquer les contenus de la discipline, à constituer un ensemble intégré de savoirs.
- 5) Enfin, quelques-uns — très peu — définissent les compétences à partir des contenus et du contexte: faculté de transposer dans la pratique d'une situation une représentation théorique.

Sans que cela puisse laisser présumer d'une quelconque signification, on constate que dans près d'un cinquième des questionnaires remis — ou dans certains cas des synthèses de l'avis de plusieurs enseignants — aucune réponse n'est apportée à cette question.

Aucune différence n'est perceptible entre les Hautes Ecoles et les Universités, sauf pour les non-réponses, plus nombreuses dans ces dernières.

2. ACTIVITÉS ET COMPÉTENCES

L'enquête menée a surtout permis de cerner les différents types d'activités attendues, demandées ou proposées par les professeurs de l'enseignement supérieur et ensuite de recueillir un ensemble de compétences nécessaires à leur réalisation ou, dans certains cas, des compétences que ces activités visent à développer. La prise d'informations repose sur deux questions :

- quelles sont les activités (tâches, productions) les plus fréquentes que vous attendez de, proposez à, suscitez chez vos étudiants ?
- quelles sont les compétences que vos étudiants doivent mettre en œuvre pour réaliser valablement ces activités ?

Posées dans cet ordre aux différents enseignants interrogés, et sans leur demander d'établir des liens explicites entre les activités mentionnées et les compétences citées, nous ne pouvons donc, à partir des réponses fournies, établir de réseaux de correspondance entre activités et compétences, excepté pour quelques enseignants qui expriment clairement des relations entre ces deux éléments.

2.1. Les activités attendues, proposées, suscitées : constats

Vu la non différenciation dans la plupart des enquêtes recueillies entre les activités attendues, proposées ou suscitées, l'ensemble des données a été traité sans tenir compte de cette distinction. Les réponses apportées ont été classées dans les rubriques ci-dessous. Ces dernières sont présentées par ordre décroissant d'importance, calculé sur base du nombre d'activités citées dans chaque catégorie:

a. activités ou attitudes de réception active	25,8 %
b. activités de production	24,4 %
c. activités d'application	15,1 %
d. activités évaluatives	13,6 %
e. activités de mise en situation, de mise en projet	12,3 %
f. activités ou attitudes d'auto-analyse et de réflexions sur ces pratiques	5,9 %
g. autres	2,9 %

Inspirées des réponses des interviewés, ces catégories ont des frontières perméables, principalement pour les deux premières catégories. Les activités de réception active se distinguent des activités de production par le fait que les secondes se traduisent par un "produit" final qui a sollicité des apports personnels – individuels ou collectifs – des étudiants pour le réaliser. Le degré de précision et le développement des réponses fournies est tel, principalement pour les activités de synthèse et d'analyse, que certaines ont été catégorisées dans les activités de réception et d'autres dans les activités de production. Ainsi, avons-nous pris le parti de considérer que des expressions comme "analyse et exploitation de lecture de textes, de documents vidéos" ou "synthétiser à partir de textes" relevaient plutôt de la première catégorie. Nous avons par contre trouvé que "travaux écrits de synthèse", "rédaction d'un travail de fin de première année" ou encore "écrire une bibliographie sur un thème donné" faisaient partie des activités de production. Les activités de mise en situation et de mise en projet sont également proches des activités de production. Elles intègrent toutefois des dimensions supplémentaires : les activités décrites sont contextualisées. Elles sont pour la plupart reliées aux activités professionnelles auxquelles prépare la formation. Elles visent à résoudre des problèmes pratiques sur le lieu de formation (dans les différents cours) ou dans le milieu professionnel via le stage. Reprenons chacune de ses catégories en examinant leur contenu.

a. Activités ou attitudes de réception active

Les activités ou attitudes de réception active sont celles qui sont le plus souvent citées par les professeurs interrogés. A l'intérieur de cette catégorie, les regroupements opérés se présentent comme suit :

- des activités "d'analyse" et "de synthèse"

Les réponses apportées sont de plusieurs types. L'activité peut être décrite dans ces visées d'analyse ou de synthèse, voire même en termes de capacités à développer.

* activités visant à établir des **liens** entre les différentes parties du cours, à extraire **les idées essentielles** de la matière, à se réapproprié seul ou en équipe les matières en y **découvrant les nœuds conceptuels**. Notons que certains enseignants stipulent que ces activités visent à intégrer, à réfléchir, à raisonner.

Dans d'autres réponses, ce sont des activités d'analyse et de synthèse qui sont évoquées.

* activités **d'analyse à partir de différents supports** : lecture et analyse de documents – analyse et exploitation de lecture de texte, de visionnement de documents vidéo – analyse critique des sources Afin de faire découvrir les notions clés, de sensibiliser les étudiants aux démarches et techniques particulières de sa branche, un enseignant part de l'analyse d'exemples concrets et variés.

* activités de **synthèse à partir de différents supports** : synthétiser à partir de textes, de dias..., construire un tableau, une comparaison, une synthèse d'exposés oraux...

- des activités relatives à l'**acquisition** de la matière

Acquérir sa matière, travailler régulièrement, restituer intelligemment, intégrer sa matière, l'avoir comprise et assimilée sont des activités attendues chez les étudiants.

- des attentes **d'ouverture**, de **curiosité** et des activités de **recherche d'informations complémentaires**

La lecture est une activité demandée ou attendue par l'ensemble des enseignants dans cette sous-catégorie. Elle peut se traduire plutôt dans une attitude d'ouverture et de curiosité (lire - lecture de documents écrits, de livres - ouverture aux événements extérieurs par consultation de livres, de films, de bibliothèques...) ou dans une recherche d'informations complémentaires (la lecture et la recherche d'informations - recherches documentaires - articulation lectures et cours ...).

- des attentes **d'implication** et de **motivation**

Il est attendu des étudiants d'être **présents, attentifs, actifs, impliqués, réactifs...** Un seul enseignant décrit les activités qu'il met en œuvre pour que les étudiants soient attentifs, actifs et réactifs.

Vu que l'activité "prise de notes" est citée par les professeurs sans aucun commentaire ou qu'elle est associée au fait qu'elle oblige ainsi les étudiants à rester attentifs, elle a été reprise dans cette catégorie.

- des attentes et des activités **d'esprit critique**

Deux enseignants attendent des étudiants **une connaissance critique** et **une capacité à l'autocritique** et au réajustement mais ne font pas état d'activités qui permettraient de les développer. "Donner un jugement personnel et argumenter" est

une autre réponse apportée.

- des attentes et activités centrées sur l'apprentissage de **compétences méthodologiques**

Un enseignant attend des étudiants qu'ils puissent **organiser leur travail** mais ne cite pas d'activités qui y soient liées. Un autre initie les étudiants au travers de son cours **aux méthodes de travail** de la discipline enseignée.

b. Activités de production

Les productions sont essentiellement écrites, orales et écrites et rendues significatives par rapport à l'activité professionnelle :

- des productions écrites

La précision des productions demandées se situe sur un continuum allant de **la citation de l'activité** :

- rédaction de rapports (stages, de visite, de laboratoires ...),
- travaux écrits de synthèse,
- rédaction d'un travail en fin de première année;

jusqu'à **des activités pour lesquelles les objectifs poursuivis, ainsi que des compétences et des capacités qu'elles permettent de développer sont mentionnés**:

- écrire des rapports et des commentaires à partir de lectures de textes ou d'articles (trois objectifs sont poursuivis: précision rigoureuse, cohérence et esprit critique),
- des productions écrites restent demandées en cours d'année. Les objectifs poursuivis par les tâches citées sont l'apprentissage de la réalisation d'un travail étendu dans le temps, de développer sa propre méthodologie de l'auto-évaluation,
- travaux écrits: textes ou traductions à analyser. Il faut relever les difficultés que le texte pose, il faut savoir remettre le problème relevé dans le contexte, l'étudiant doit savoir également présenter ce travail oralement, ensuite il remet le travail par écrit, travail pour lequel il reçoit une aide continue, surtout concernant la façon de trouver les réponses aux questions qu'il se pose. Ces activités sont demandées aux étudiants pour les aider à acquérir une méthodologie. La méthodologie nécessaire est donnée aux étudiants en ce qui concerne l'introduction et les conclusions à rédiger;

en passant par des réponses telles que :

- écrire une bibliographie sur un thème donné à partir d'une clé (ce qui implique de découvrir en bibliothèque, de sortir les œuvres, les instruments, de les utiliser avec l'aide des assistants),

Notons encore que neuf enseignants citent le travail de fin d'études comme production. Les activités citées ne concernent donc pas uniquement la première année dans l'enseignement supérieur.

- des productions orales

Communication orale, exposés de synthèse, activités d'expressions orales (scènes, sketches, parodies ...)

- des productions orales et écrites

La précision des productions demandées se situe sur un continuum allant de **la**

citation de l'activité :

- travaux oraux et écrits individuels et collectifs,
- présentation d'exercices proposés après préparation (délai environ une semaine)
- élaboration d'un travail personnel avec rapport écrit et présentation orale

jusqu'à des réponses telles que :

- lecture et audition de documents authentiques en anglais : synthèses orales ou écrites, transcription, analyse des idées, du contenu de la forme, élargissement sémantique dans le but d'acquérir des compétences linguistiques communicatives dans une imprégnation culturelle aussi riche que possible...
- des productions significatives pour l'activité professionnelle concernée
 - construction de synthèses, modèles et leçons
 - constitution de typologies relatives aux secteurs sociaux
- des productions de type "recherche" sont demandées aux étudiants.

Vu le manque d'informations sur ces travaux, nous n'avons pu les catégoriser dans les rubriques qui précèdent

- travaux de recherche sur des thèmes sociaux
- recherches personnelles, individuelle ou en groupe.

c. Activités d'application

Elles consistent principalement en des exercices conçus comme des applications du cours théorique. Ces activités peuvent être organisées durant le cours ou lors des séances d'exercices, de travaux pratiques... Certains professeurs évoquent également des manipulations en laboratoire et des réalisations pratiques.

Un enseignant signale que les activités demandées varient en fonction de l'année dans laquelle se trouve l'étudiant, les compétences à développer évoluant en fonction de ce même paramètre. Voici ce qu'il dit : "Les activités doivent mener à la démarche scientifique générale (hypothèses - observation - description - critique - généralisation - hypothèses nouvelles), appropriée également dans la vie de tous les jours. En première année, nous nous attachons aux activités médianes : observation - généralisation ... En première année, le contexte se réduit aux séances d'exercices et de travaux pratiques (observations et descriptions d'objets au laboratoire, avec réponses orales et écrites à des questions, petits rapports et dessins). Les activités de critique de données, les synthèses, les relations entre éléments épars, les généralisations sont nécessaires lors du travail personnel à domicile; elles sont une partie essentielle de l'évaluation."

d. Activités évaluatives

Elles peuvent être scindées en deux groupes :

- **les activités préparatoires à l'évaluation** qui, comme leur nom l'indique, ont comme visées de préparer les étudiants aux évaluations certificatives. Elles se concrétisent par des interrogations avec analyse des erreurs commises, des tests diagnostiques et vérifications d'acquis, des évaluations formatives mais aussi à un entraînement de l'étudiant à anticiper les questions des examens ou encore à une confrontation de ces derniers aux mêmes tâches que celles qu'ils devront accomplir à l'examen.
- **les activités évaluatives** qui font état des modalités suivant lesquelles l'évaluation va se dérouler. Voici quelques caractéristiques reprises par les enseignants au sujet

de leur évaluation:

- le type d'examen : écrit - oral - QCM ...
- sa forme : avec ou sans préparation, à livre ouvert
- le type de questions : ouvertes - fermées - à choix multiples ...
- sa durée
- le moment où il se déroule
- son contenu : une question de théorie et des exercices...
- la façon dont les points seront attribués
- les critères d'évaluation
- les objectifs poursuivis au travers de l'évaluation

e. Activités de mise en situation, de mise en projet

Les activités de mise en situation sont des activités qui tentent de reproduire le mieux possible **des situations** auxquelles pourraient être confrontés les étudiants dans leur vie **professionnelle**.

Voici un exemple en statistiques (techniques descriptives, probabilités et prévisions): mise en situation de diagnostic pour la construction d'une étude de marché qui s'étend sur toute l'année.

Activités authentiques:

- . construction d'un questionnaire, synthèse (pré-test);
- . choix d'une technique d'échantillonnage
- . enquête sur le terrain
- . encodage, interprétation
- . rédaction d'un rapport
- . examen, présentation du rapport

Certains décrivent également des activités liées à la pédagogie du **projet** mais la majorité des réponses font référence au **stage**.

f. Activités ou attitudes d'auto-analyse et de réflexions sur ces pratiques

A nouveau certaines réponses concernent plus la capacité à développer que la description d'activités pour la construire:

- . la métacognition et la justification des actes professionnels posés;
- . travail écrit = théorisation de sa pratique.

Parmi les activités proposées, nous trouvons par exemple :

- . analyse de sa pratique : constitution d'un journal de bord - écrire sa pratique et analyser les difficultés rencontrées, chercher et avancer des interprétations, expérimenter des démarches nouvelles - document d'auto-évaluation - activités de réflexivité : qu'est-ce qui était difficile aujourd'hui ?....
- . analyse de ses méthodes de travail : grille d'analyse à compléter individuellement, questionnaire à remplir.

Notons qu'à ce propos, un enseignant décrit un dispositif composé d'un ensemble d'actions visant à faire prendre conscience à l'étudiant de ses aptitudes, besoins et compétences afin de pouvoir gérer et développer un projet professionnel : un atelier de communication et de développement personnel et de la confiance en soi est organisé, de même qu'un accompagnement individualisé des étudiants pour favoriser la prise de conscience de ses aptitudes et de ses besoins, de ses limites; pour gérer ses affects (accepter de faire des erreurs, prendre des risques, gérer des incertitudes); pour l'aider à se développer dans un projet personnel et professionnel (moi en devenir) est possible

l'étudiant doit se poser des questions et chercher à y répondre par:

- . le cours (exposé du professeur);
- . lecture (portefeuille de lecture présentant les différents courants de pensée qui font évoluer les disciplines);
- . expérimentation: tester certaines hypothèses: prise de conscience de problèmes particuliers de transposition didactique;
- . travaux en équipes sur certaines parties du contenu au choix des "étudiants (se documenter- trouver des sources- mettre en relation les différents points de vue - synthétiser - communiquer au groupe le résultat de ses recherches - animer un débat sur le sujet traité - se servir des différentes ressources éducatives existant sur le marché(manuels - jeux éducatifs - conférences- émissions TV - vidéos - internet - salon et exposition - formation extra-scolaire...

g. Autres activités

Les activités de cette catégorie, les activités citées relèvent de la participation des étudiants à des travaux de groupe, à des discussions-"débat" et d'échanges entre étudiants sur des thématiques particulières.

2.2. Compétences à mettre en œuvre pour réaliser ces activités : que constatons-nous ?

Nous renvoyons le lecteur au point 1 : le concept de compétences. Les réponses fournies à cette question ont été dépouillées selon la même catégorisation. Pour rappel, le premier axe de lecture opère une distinction entre les compétences à caractère intellectuel et les compétences à caractère socio-affectif. L'élément sur lequel le deuxième axe de lecture est organisé est le degré de précision avec lequel le concept est approché. Ce degré se situe sur un continuum allant de la notion de "ressource" à celle de "savoir-faire". Aux niveaux les plus généraux se situent donc des "compétences" qui paraissent relever plutôt des ressources personnelles de l'étudiant. Lorsque ces caractéristiques de l'individu sont évoquées de manière plus précise, elles se donnent une allure plus proche de ce que l'on pourrait nommer des compétences. Nous avons ensuite distingué un troisième niveau que sont les compétences méthodologiques. Ces dernières peuvent elles-mêmes sous-tendre les ressources et les compétences. A l'échelon le plus bas, se trouvent les savoir-faire cognitifs et pratiques pour lesquels un haut degré de précision des conditions dans lesquelles s'exercent et se développent les compétences est donné. Entre ces niveaux, cependant, s'intercale celui des compétences à l'expression, à la communication, à l'utilisation de la langue maternelle, à la lecture

. Ressources du contexte socio-familial	0 %
. Ressources personnelles	49 %
. Compétences socio-affectives	8 %
. Compétences relatives à des démarches intellectuelles	18,8 %
. Compétences en expression et en communication	6,7 %
. Compétences méthodologiques	16,3 %
. Savoir-faire cognitifs et pratiques et savoir-faire langagiers	1,2 %

Le second niveau, **les ressources personnelles** des étudiants, est celui pour lequel le nombre de réponses est le plus élevé. Ensuite, **les compétences relatives aux démarches intellectuelles et les compétences socio-affectives** apparaissent comme étant les plus sollicitées dans les activités ou productions demandées aux étudiants. Enfin, viennent **les compétences méthodologiques et les compétences en expression et**

communication.

2.2.1. Démarches intellectuelles

De manière globale, sans distinguer les différents niveaux, parmi les compétences relatives aux **démarches intellectuelles**, ce sont surtout aux démarches d'**analyse**, de **synthèse**, d'**évaluation**, de **compréhension** et de **recherche** que, selon les professeurs, les activités proposées aux étudiants font le plus appel.

- **Démarches d'analyse**

Au niveau des ressources personnelles, la capacité d'analyse attachée à l'aptitude à observer, à la capacité d'abstraction, à la capacité de raisonner (esprit logique et rigoureux) et à la capacité de conceptualiser sont celles mentionnées.

Au niveau des compétences intellectuelles, l'analyse est conçue principalement en tant que compétence à la structuration comme "distinguer l'essentiel de l'accessoire", "percevoir correctement les opérateurs logiques", "décoder la structuration d'un texte", "savoir retirer l'essentiel d'un message"...

- **Démarches de synthèse**

Au niveau des ressources personnelles, la capacité de synthétiser et celle d'intégrer sont citées comme nécessaires pour réaliser les tâches demandées.

Au niveau des compétences méthodologiques, pouvoir prendre efficacement des notes, pouvoir écrire une synthèse d'un article lu en étant compréhensible et structuré, présenter une réponse ou un court rapport écrit clair et structuré sont des exemples de réponses apportées.

- **Démarches d'évaluation**

Au niveau des ressources personnelles, sont principalement mentionnées les capacités de faire preuve d'un **esprit critique** et de **prendre distance**.

Au niveau des compétences intellectuelles, les activités proposées font principalement appel à la **réflexivité** (c'est-à-dire les capacités à mener une analyse réflexive de la tâche à effectuer, auto-analyser ses méthodes, analyser et commenter sa propre pratique, pouvoir se poser des questions par rapport à son propre travail, prendre conscience de ces besoins, de ce que l'on maîtrise, de ses limites, pouvoir **être le gestionnaire de ses activités d'apprentissage**).

Sont également comprises des compétences relatives à la prise de distance (relativiser le sens d'un concept par rapport à différents auteurs, savoir s'approprier l'auteur, c'est-à-dire transposer dans sa propre langue).

Au niveau des compétences méthodologiques, pouvoir se fixer des objectifs, agir dans le sens des objectifs, récolter les informations en fonction des objectifs poursuivis sont relevés comme nécessaires pour réaliser les activités demandées...

- **Démarches de compréhension**

Outre des réponses telles que "comprendre", "capacité d'assimiler une matière, les concepts", et des réponses pour lesquelles le contexte dans lequel la capacité de compréhension à exercer est précisé (comprendre et utiliser le vocabulaire approprié, comprendre la technique du latin, comprendre une définition mathématique, ou un énoncé de théorème, non seulement formellement mais aussi en l'illustrant

d'exemples que les étudiants ont trouvé eux-mêmes), **les compétences méthodologiques** relatives à **la compréhension** sont fortement sollicitées dans les activités comme pouvoir passer **d'un langage à un autre**, se construire personnellement ses connaissances, capacités aussi à comprendre ce qui est demandé, de comprendre les consignes données.

- **Démarches de recherche**

Les activités font appel ou mettent en oeuvre des démarches de résolution de problèmes, d'observation, d'exercices de la démarche scientifique (observer, élaborer des hypothèses, recueillir des données, vérifier ses hypothèses, avancer des interprétations, généralisation, pouvoir exprimer ce que l'on a trouvé...). Pour ce faire, il est nécessaire que les étudiants puissent se servir des différentes sources de documentation et manipulent avec efficacité les outils mis à leur disposition tels que les centres de documentation, les outils multimédia...

2.2.2. *Compétences socio-affectifs*

De même, sans distinguer les différents niveaux, parmi les compétences **socio-affectives**, la **volonté** et la **persévérance**, l'**ouverture** et la **motivation** sont celles auxquelles les activités proposées aux étudiants font le plus appel.

- **la volonté et la persévérance**

L'effort à fournir face aux apprentissages, aux tâches proposées ("vouloir" et "avoir de la volonté") ainsi que **l'aptitude à être autonome dans son travail, à l'étude personnelle** sont des ressources jugées nécessaires par les professeurs pour mener à bien les activités demandées. Il en va de même pour la capacité de se concentrer, de développer un travail soutenu...

La réalisation des activités implique également de la part de l'étudiant **de pouvoir gérer son temps** (c'est-à-dire la capacité à planifier son temps de travail, à gérer le temps de travail et le temps de liberté, à organiser sa tâche, à être rigoureux, précis). Au travers du nombre de réponses données pour cette catégorie, on perçoit que ces compétences sont fortement sollicitées par les enseignants du supérieur. .

- **L'ouverture aux autres et à son environnement**

Etre ouvert à la différence, à d'autres cultures mais aussi être curieux, être en attente, pouvoir s'adapter... sont nécessaires pour appréhender et faire face aux tâches demandées. Ceci implique la nécessité de pouvoir/savoir /vouloir communiquer, de se faire comprendre (oralement et par écrit), de savoir écouter, de savoir travailler en équipe...

- **La motivation**

Etre motivé, avoir envie d'apprendre, avoir du goût pour l'étude sont les ressources les plus mentionnées dans cette catégorie.

2.2.3. *Savoir-faire*

Parmi les compétences en **langue française**, les activités proposées aux étudiants

requièrent de leur part de **savoir écrire** (gestion de l'écrit), **savoir parler** (gestion de l'oral), de **savoir lire** (gestion de la lecture) et de **savoir écouter** (gestion de l'écoute)...

Voici à ce propos quelques réflexions issues d'une recherche menée par Louvet-Schmaus et Y. Prêteur⁹ dont l'objectif était d'analyser les pratiques lectorales et scripturales d'étudiants inscrits en première année de psychologie afin de mieux comprendre la réussite et l'échec à l'université. Le savoir lire-écrire mobilise des compétences relevant à la fois des registres :

- **cognitifs** : les difficultés de compréhension de textes oraux comme écrits que connaissent les sujets novices ou non experts semblent s'expliquer, en partie du moins, par la non-maîtrise de schémas textuels¹⁰. Les performances à l'oral et à l'écrit tiendraient d'abord à la richesse et à la diversité des expériences de production et de compréhension auxquelles auraient été confrontés les individus.
- **métacognitifs** : connaissances que le sujet possède sur son fonctionnement cognitif et ses tentatives pour contrôler le processus. Trois composantes peuvent être distinguées: les connaissances sur soi, la connaissance sur la tâche et les connaissances sur les stratégies à mobiliser.
- **conatifs** : les déterminants motivationnels jouent également un rôle important dans l'explicitation des capacités à s'investir dans des pratiques de lecture diversifiées. C'est ainsi que le sentiment d'être efficace, l'autodétermination, le vouloir-lire favorisent une meilleure utilisation des répertoires cognitif et métacognitif. Ce troisième registre permet de mieux saisir que la lecture est avant tout une production de sens.
- **sociaux** : des enjeux sont intégrés dans le savoir lire-écrire. En effet, au-delà du processus d'internalisation grâce auquel une personne transforme activement des régulations externes en régulations internes, participent d'autres régulations relevant des dimensions collectives et de l'histoire familiale en particulier. Savoir lire-écrire, ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des textes, c'est connaître aussi et maîtriser les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable.

Toutes ces composantes interagissent entre elles et le sens que prend une activité pour un sujet est donc déterminant dans son investissement subjectif, cette implication produisant elle-même un effet sur la dynamique générale de l'activité. Lorsque l'on s'interroge sur les difficultés à la lecture-écriture, il est donc nécessaire de s'interroger sur l'ensemble de ces éléments.

⁽⁹⁾ E. LOUVET - SCHMAUSS, Y. PRÊTEUR, Lire-écrire pour étudier à l'Université : une approche comparative franco-allemande, "*L'orientation scolaire et professionnelle*", vol. 27, déc. 1998.

⁽¹⁰⁾ Les schémas textuels se définissent comme des représentations, progressivement élaborées par les sujets au cours de leur développement qui permettent de reconnaître les propriétés culturelles des textes.

2.3. ACTIVITÉS ET COMPÉTENCES : QUE CONSTATONS-NOUS ?

Rappelons que le questionnaire tel que proposé ne permet pas d'établir des liens explicites entre les activités mentionnées et les compétences citées. Un professeur répond aux questions un (qui porte sur les activités) et deux (qui porte sur les compétences) en le mettant en relation. Ce professeur montre le rapport entre les pratiques de formation, les activités proposées aux étudiants et les compétences qu'elles visent à acquérir. Une correspondance est ainsi établie entre les compétences-clés à développer et les activités privilégiées. L'hypothèse formulée par cette enseignante est que ces compétences se construisent à partir de leur mise en œuvre en formation initiale lorsque l'étudiant est confronté à des situations complexes réelles (ou simulées avec réalisme), à des situations posant problèmes, à des incidents critiques.

2.4. COMMENTAIRES ET HYPOTHÈSES

- a. Les activités attendues ou demandées aux étudiants ne se différencient pas toujours de la compétence que l'enseignant désire développer chez ces derniers. C'est ainsi que des capacités telles que synthétiser un livre, analyser des documents mais aussi intégrer sa matière, mémoriser, lire, être auto-critique, théoriser sa pratique sont citées comme des activités.
- b. Les attentes des professeurs vis à vis des étudiants ne se traduisent pas toujours en activités. Il est notamment attendu des étudiants qu'ils soient attentifs, impliqués, actifs, qu'ils travaillent régulièrement, qu'ils soient organisés dans leur travail.

Des travaux récents sur le rapport au savoir et la mobilisation scolaire indiquent que le **sens** que prend une activité pour un sujet est déterminant dans son investissement. "Donner sens" implique d'instaurer un rapport au savoir non plus basé sur la transmission de ces savoirs mais de les aborder comme des ressources à mobiliser. Cela n'implique pas que l'étudiant soit confronté continuellement à des situations concrètes mais de pouvoir faire coexister dans ses activités d'enseignement-apprentissage des temps liés à des situations-problèmes, de projet, de défis, d'implication des étudiants avec des temps de mise à distance pour que l'étudiant puisse construire un raisonnement, établir des liens entre les différents savoirs.

- c. Les activités de mise en situation mobilisent généralement plusieurs compétences. Une compétence peut fonctionner elle-même comme une ressource mobilisable par des compétences plus larges. "C'est ainsi que pour trouver un compromis, identifier une attente, trouver un point d'entrée dans le système de pensée d'un interlocuteur ou saisir ses intentions, nous mobilisons une compétence qu'on peut nommer "savoir écouter un interlocuteur ou saisir ses intentions, nous mobilisons une compétence qu'on peut nommer "savoir écouter un interlocuteur activement ou avec empathie". Cette dernière mobilise des compétences plus spécifiques, par exemple "poser une bonne question" (Ph. Perrenoud). Les compétences s'appuient les unes sur les autres (voir schéma page 49). Une compétence présente donc une double face. Elle peut, selon les moments et les situations, mobiliser des ressources ou fonctionner elle-même comme ressource au profit d'une compétence plus vaste.
- d. Dans le sens où la question a été posée, les compétences sont considérées comme des "moyens" de réaliser l'activité. Or, certains professeurs interrogés considèrent l'activité comme un moyen pour acquérir des compétences. Pour ces derniers, les compétences se construisent en s'exerçant dans les situations et activités proposées. Ainsi, la tâche de l'enseignant est de placer les étudiants en situation de les mettre en œuvre et de les

accompagner dans leur cheminement.

3. Evaluation de la maîtrise des compétences

La notion de maîtrise est abordée dans plusieurs questions:

- La question 6 sur les compétences requises à l'entrée de l'enseignement supérieur se trouve assortie d'une sous-question portant non sur la maîtrise, mais sur l'absence de maîtrise des compétences attendues. Une seconde sous-question demande les raisons pour lesquelles ces compétences paraissent ne pas être, ou insuffisamment, acquises.
- La question 2 comporte également une demande d'établir le lien entre les compétences, liées ici à des activités, et leur degré de maîtrise.
- La question 8, quant à elle, aborde moins directement la question de la maîtrise. Elle permet de la relever toutefois en posant le problème de l'acquisition des compétences: une liste est-elle souhaitable? des méthodes d'apprentissage sont-elles à privilégier?

3.1. LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES À L'ENTRÉE DANS LES ÉTUDES SUPÉRIEURES: CONSTATS

3.1.1. Les compétences non maîtrisées

La synthèse des interviews n'a malheureusement pu tenir compte d'un certain nombre de réponses provenant de l'enseignement non universitaire, dont les réponses manquaient. Ceci a pu fausser la configuration générale des réponses. On remarque par ailleurs que cette question reçoit en général moins de réponses que la question sur les compétences nécessaires.

Néanmoins, il apparaît quelques tendances qui seraient à confirmer: d'une part, les compétences s'expriment à tous les niveaux dans des proportions à peu près identiques à celles des compétences nécessaires; d'autre part, les compétences désignées comme non maîtrisées ne diffèrent pas tellement de celles qui sont attendues à l'entrée de l'enseignement supérieur.

Les pourcentages ci-dessous concernent ces compétences, considérées comme non maîtrisées, réparties selon les niveaux définis précédemment. Ils sont mis en regard des pourcentages des compétences requises à l'entrée du supérieur:

Ressources du contexte socio-familial	0	% (0,3 %)
Ressources personnelles	48,2	% (53 %)
Compétences socio-affectives	4,4	% (10,7 %)
Compétences relatives à des démarches intellectuelles	8,8	% (12 %)
Compétences en expression et en communication	20,2	% (7 %)
Compétences méthodologiques	14	% (15,5 %)
Savoir-faire cognitifs et pratiques et savoir-faire langagiers	4,4	% (1,5 %)

La volonté et la persévérance, les capacités "analyser - synthétiser - évaluer", sont les compétences qui apparaissent le plus souvent. Pour ce qui concerne la volonté, c'est au niveau des compétences méthodologiques qu'elles s'énoncent (organisation du temps, méthodes de travail, rapidité dans le travail...). Les autres sont désignées plus nettement d'une façon qui les range au niveau des ressources personnelles: elle font référence à des capacités comme l'abstraction, le raisonnement, la logique, la discipline intellectuelle, etc.

Les réponses ne donnent pas des visions très différentes de la façon dont les carences, comme d'ailleurs les attentes, sont perçues dans les deux types d'enseignement supérieur. On constatera cependant — mais est-ce révélateur sur un aussi petit échantillon ? — que la mémoire et la capacité à “gérer” des matières importantes sont plus sollicitées par l'enseignement universitaire., de même que les capacités à la synthèse et les diverses dimensions relatives à la confiance en soi, notamment l'autonomie (souvent liée à la capacité de travail). Outre cela, il est à remarquer que près de trente fois, les carences sont situées dans les compétences liées à la maîtrise de la langue.

3.1.2. Les raisons d'une non-maîtrise

Très majoritairement, les raisons qui expliquent l'absence, ou l'insuffisance de maîtrise des compétences se situent pour les professeurs d'université, au niveau de l'enseignement secondaire. "Au niveau" signifie bien qu'il s'agit d'une façon de localiser les problèmes et non d'une manière d'impliquer la responsabilité directe de ce niveau d'enseignement.

Bien sûr, ce sont parfois les **pratiques pédagogiques** elles-mêmes qui se trouvent mises en cause.

Ces pratiques concernent les **exercices**:

- . *manque de variété dans les exercices (trop de drill, pas assez de réflexion); plus assez d'exercices écrits en français, les dissertations notamment, dont la raréfaction sinon la disparition seraient la cause du manque de rigueur et d'esprit critique;*
- . *l'enseignant se substitue aux élèves pour des exercices qu'ils devraient faire eux-mêmes (la synthèse par exemple); on se pose ainsi la question de savoir si les élèves réalisent suffisamment de travaux personnels.*

Elles concernent la **rigueur** du travail, dans ses objectifs comme dans son organisation:

- . *utilisation de photocopies au détriment de l'utilisation des manuels;*
- . *absence de la rigueur de la langue dans l'étude des textes latins et grecs: souvent lus en traduction, ils deviennent un prétexte à une autre activité, le théâtre par exemple;*
- . *trop grande dispersion dans les apprentissages dans le secondaire (on "zappe");*
- . *les étudiants doivent faire trop de choses en peu de temps, pas le temps de faire quelque chose à fond ; pas de construction de plan d'ensemble;*
- . *insuffisance des exigences en travail scolaire (en ce qui concerne la compréhension et l'acquisition des notions);*

Elles concernent même les **comportements professionnels** des enseignants:

- . *interdisciplinarité marginale et repli des enseignants sur leur discipline;*
- . *chacun s'isole et construit son "curriculum caché".*

Mais le secondaire est mis en cause également dans la façon dont son enseignement est structurellement organisé, impliquant de la sorte une **responsabilité institutionnelle**:

- . *les programmes sont trop flous, trop libres pour l'enseignant du secondaire;*
- . *le secondaire n'est pas tenu pour responsable, mais quand même ! liberté de l'enseignant (qui fait n'importe quoi), pas de définition claire d'un socle et d'un niveau de maîtrise, programme de langue orienté vers la communication orale (mais pas plus de performance), programme de langues anciennes sans contact avec les langues elles-mêmes;*
- . *trop nombreuses heures de cours réparties sur des matières descriptives;*
- . *difficultés de l'enseignement secondaire : découragement des enseignants, réduction des moyens et augmentation du nombre d'élèves par classe;*
- . *manque de formation des enseignants en dehors de leur discipline;*

- . *insistance sur le fait que les enseignants du secondaire ne sont pas responsables de la baisse de niveau de leurs élèves ; mais ils ne sont pas soutenus dans leur action ; leur formation initiale laisse cependant à désirer ; la finalité de leur action également, laquelle devrait être plus centrée sur les apprentissages fondamentaux, liés notamment à la langue maternelle;*
- . *un apprentissage trop centré sur les contenus empêche de faire évoluer les capacités des élèves à réagir.*

Les causes d'une absence de maîtrise des compétences sont parfois vues à travers les conséquences supposées d'un type d'enseignement suivi dans le secondaire:

- . *le germaniste n'aime plus lire;*
- . *différence de quantité et de profondeur de matière trop importante entre le secondaire et le supérieur;*
- . *les meilleurs étudiants réussissent des études (secondaires) sans avoir dû réellement travailler régulièrement : la quantité de matière à l'université les submerge rapidement;*
- . *bloages dus aux vécus scolaires , d'où habitus : schémas intégrés mettant l'accent sur les savoirs, plus que sur les compétences.*

Le secondaire est encore vu comme un moment de l'existence du jeune, où "se cristallisent" un certain nombre de données déterminantes pour la suite de ses études:

- . *la société (incluant familles et enseignants) n'impose ni ne propose de repères propres à structurer les jeunes (valeurs qui mobilisent, discipline de vie ou de travail);*
- . *mélange "explosif" d'un manque (réel ou supposé) de perspectives, d'une culture largement audio-visuelle et de larges facultés de "zapping" socio-culturel (pas seulement à la télévision)*

avec pour conséquences :

- . *que trop de jeunes choisissent leurs études sans motivation (en sciences sociales),*
- . *que les jeunes étudiants prétendent pouvoir comprendre sans effort,*
- . *que leurs carences se traduisent par des échecs eux-mêmes démoralisants.*

La cause peut également être comprise dans les suggestions qui sont faites pour un enseignement secondaire qui devrait se centrer sur trois objectifs :

- apprendre à apprendre
- développer la culture
- développer des qualités pratiques

Lorsqu'elles ne sont pas directement liées à l'école, les explications se situent par exemple au niveau de la **société en général**:

- . *la tradition "on se forme sur le tas";*
- . *la faute n'en incombe pas au secondaire, mais à la société (les jeunes ont changé);*
- . *pas assez de discipline dans l'éducation et reconnaissance du droit d'expérimenter n'importe quoi, n'importe quand, sans mesure du prix que cela coûte;*
- . *pour le néerlandais, manque d'intérêt et défiance vis-à-vis de la communauté néerlandophone;*
- . *la non-reconnaissance par la société du rôle d'éducateur;*
- . *modification du contexte culturel;*
- . *manque de motivation des élèves à l'étude, encore accentué par la civilisation-TV et les jeux PC;*
- . *manque d'encadrement familial;*
- . *le niveau socio-économico-culturel de la famille (qui reste un bon prédicteur);*
- . *obligation scolaire jusqu'à 18 ans;*

- . *part congrue laissée à l'enseignement (plus généralement à l'éducation) dans les familles (quand elles existent encore);*
- . *les médias, le monde politique, la société en général...*

Les causes peuvent également être attribuées à d'autres insuffisances qui sont ainsi placées en amont des difficultés des étudiants:

- . *projet de vie, implicite ou explicite, incluant l'échec dans la chronologie des études;*
- . *difficulté à la lecture (pratique d'une lecture linéaire et arrêt au premier mot inconnu, plutôt que pratique d'appropriation du texte);*
- . *ne pas oser se lancer dans une réponse de peur de l'erreur;*
- . *manque de rigueur, de volonté de faire les choses avec précision;*
- . *absence de projet chez les jeunes : ils n'abordent plus la philologie pour devenir enseignants;*
- . *difficulté à gérer de gros travaux à longue échéance (volume + temps);*
- . *étudiant craint l'(auto-)évaluation.*

Dans l'enseignement supérieur non universitaire, les opinions exprimées, outre le fait mentionné plus haut qu'il nous a manqué un certain nombre de réponses, ne permettent pas de nous donner une représentation significative.

Ainsi, l'enseignement secondaire (mais aussi primaire) se trouve mis en cause, parfois même sans explication.

- . *cela dépend des étudiants et des cursus scolaires antérieurs (EG/ET);*
- . *le manque de maîtrise est surtout constaté chez les élèves issus de "l'enseignement technique" dont 80% " ne réussiront jamais ";*
- . *manque d'entraînement des élèves à un travail personnel et autonome;*
- . *manque d'exigences envers les élèves;*
- . *[l'enseignement secondaire] touche à beaucoup de choses et ne va au bout d'aucune, "saupoudre" ; d'où élèves capables d'aller à "Génies en herbe" mais pas de résoudre un problème;*
- . *cloisonnement des disciplines; les problèmes réels sont interdisciplinaires;*
- . *délivrance du CESS : elle devrait être assortie d'un exercice d'intégration type TFE;*
- . *les enseignants du secondaire ne sont pas assez avertis des aspects "normatifs" (complémentaires à leur enseignement) qu'ils sont susceptibles de développer (en parallèle avec l'enseignement dispensé) auprès des étudiants du secondaire;*
- . *tension, chez les enseignants du secondaire, entre deux positions extrêmes: la prédominance de la matière et celle du bien-être des élèves.*

La société est également évoquée comme lieu où se déterminent les causes d'une non-maîtrise des compétences:

- . *selon les écoles, les enseignants du secondaire ne font pas le même travail d'où influence prépondérante du milieu familial (chômage, crise de société);*
- . *Il faut arrêter de "taper" sur le secondaire et regarder la société dans laquelle vivent les étudiants : défilement d'images, d'informations de tout genre (avoir vu, c'est savoir).*

Si certaines compétences des étudiants sont relevées comme causes des autres insuffisances:

- manque d'analyse,*
- mauvaise relation aux documents,*

les enseignants du supérieur sont parfois eux-mêmes mis en cause:

- [la non-maîtrise des compétences] dépend de l'étudiant et des exigences (souvent trop importantes) du prof du supérieur,*

3.2. LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES LIÉES À DES ACTIVITÉS

3.2.1. *Que constatons-nous ?*

Evaluer la maîtrise des compétences chez les étudiants suscite malaise et difficultés chez les professeurs interrogés. En effet, peu d'enseignants répondent à cette question. Vu le peu de valeur statistique des données, nous n'avons pas opéré de distinction entre l'Université et les Hautes Ecoles. Le traitement des informations vise plutôt à dégager les difficultés ressenties par les enseignants pour évaluer le degré de maîtrise des compétences ainsi que de repérer des modalités d'évaluation ou des pistes de réflexion à développer sur cette problématique.

Parmi les non-réponses ont été catégorisées des réponses très vagues du type " une large connaissance active de ", " une maîtrise suffisante de... ", " maîtriser suffisamment... ".

Quant aux réponses apportées, elles se répartissent en trois grandes catégories :

1. Le degré de maîtrise d'une compétence est exprimé de manière globale : atteint ou non atteint.
 - . *assez optimal;*
 - . *quant au degré de maîtrise, l'idéal serait celui que l'on devrait avoir atteint à la fin de l'enseignement secondaire;*
 - . *la compréhension et l'analyse sont déjà bien maîtrisées, la mise en relation (autre compétence attendue) se fait progressivement.*
2. Le degré de maîtrise s'évalue au travers de situations, de tâches à réaliser par les étudiants:
 - . *la participation lors de voyages à l'étranger (exercices de mission commerciale);*
 - . *en fonction de chaque type de travail (ex: stage pédagogique : présentation, forme, orthographe, fond, auto-évaluation);*
 - . *la lecture correcte d'un texte (1^e et 2^e années), ce qui suppose:*
extraire les informations propices à 80 %
respecter le sens proposé par l'auteur à 100 %
capacité à mettre en adéquation les théories pédagogiques et les actes didactiques à 80 %;
 - . *les rapports d'étude de marché, évalués d'un triple point de vue: présentation, rédaction, fond (jusqu'à quel degré d'analyse sont allés les étudiants);*
les points s'articulent comme suit: 10 points pour l'écrit, 5 points pour la défense orale (façon de s'exprimer, compréhension des éléments), 5 points pour la restitution des connaissances;
le degré de maîtrise suffisant = 80 % des compétences exigées.

L'accent est placé sur la tâche ou la production demandée. Les critères d'évaluation sont fixés en fonction de ces dernières. Dans certains cas, l'enseignant fixe un seuil de réussite représentatif de l'acquisition des compétences visées par l'activité proposée. Pour un enseignant, le degré de maîtrise diffère en fonction de l'année d'étude.

3. L'évaluation de la maîtrise des compétences est rendue difficile voire non souhaitable car elle inclut l'évaluation de valeurs personnelles chez l'étudiant.

Certains enseignants expriment au travers de leur réponse **leur représentation** de la notion de compétence en se centrant sur les valeurs personnelles que cette approche

permet de développer chez les étudiants. Elles sont de natures différentes et portent sur:

- a. **le champ d'expression et d'évaluation d'une compétence.** Une compétence dépasse le champ d'un cours. Ce qui compte, c'est que l'étudiant puisse agir dans sa vie, puisse passer à l'acte professionnel. "*Je suis compétent dans un domaine si le savoir est mien et que je sais qu'il est mien*". Une partie de la compétence est liée intimement à la personne.
- b. **le rôle de l'évaluation d'une compétence** : plus qu'un degré de maîtrise, l'envie, le désir, la volonté de susciter sont plus importants. Trois professeurs soulignent ainsi toute l'importance de la dynamique que peut créer l'approche par compétences au niveau de l'apprentissage de l'étudiant.
 - . *Il est nécessaire de prendre les élèves là où ils sont et de les amener au-delà.*
 - . *Plutôt que de degré de maîtrise d'une compétence, il s'agit plutôt de démarches à stimuler. On ne peut pas dire que l'on a ou pas une compétence, elles sont en devenir. Il s'agit d'aller vers de plus en plus de complexité.*
- c. **l'aspect nocif de la définition du degré de maîtrise des compétences.** La politique de cet enseignant est de développer des compétences chez ses étudiants. Il n'a pas besoin d'évaluation.

Mettre l'accent sur l'envie, la volonté de susciter, de développer les compétences plutôt que sur le degré de maîtrise donne aussi des indications sur la façon dont ces enseignants se représentent leurs rôle et fonction dans le processus enseignement-apprentissage (professionnalisation).

Remarque : La problématique de l'**objectivité** et de la **subjectivité** liée à toute forme d'évaluation apparaît également lorsque l'on aborde l'évaluation des compétences.

Tout d'abord, une part de subjectivité est reconnue par un enseignant pour ce qui relève de l'évaluation des compétences en dehors d'une situation de production particulière comme par exemple la participation des étudiants aux différentes activités proposées.

Pour objectiver cette évaluation, différents outils ou pratiques sont cités et utilisés comme aide par les enseignants: une grille d'articulation des connaissances, une échelle d'auto-évaluation, une fiche de stage, une fiche de feed-back de la part des professionnels, l'évaluation continue...

3.2.2. Commentaires et hypothèses

Avant d'aborder la problématique du degré de maîtrise des compétences, il est intéressant de noter que certains enseignants insistent sur l'aspect mobilisateur des compétences "vouloir faire", "désirer", "susciter"... Le développement des compétences est envisagé comme source de stimulation et de motivation des étudiants. Confronté à des situations de la vie professionnelle, au réel, à la nécessité d'intégrer divers savoirs pour réaliser la tâche demandée, l'étudiant perçoit le sens des différentes actions menées et l'utilité de ces dernières. Ainsi, il s'investirait davantage dans son apprentissage et participerait activement à sa formation. Il faut savoir que la démotivation des étudiants est une des difficultés majeures que doivent affronter actuellement les enseignants du supérieur.

En ce qui concerne l'évaluation du degré de maîtrise des compétences, comme nous l'avons déjà souligné, elle suscite malaise et difficultés. Ce qui est tout à fait naturel dans le cadre d'un changement de conception sur l'acte d'enseigner et celui d'apprendre. Un processus enseignement-apprentissage basé sur les compétences implique pour l'enseignant de s'intéresser aux démarches d'apprentissage des étudiants, de déplacer son regard des savoirs à enseigner vers l'étudiant en train d'apprendre. Dans certaines réponses apportées, la fonction de l'enseignant est justement de conduire les étudiants à finaliser leurs acquis (savoirs, savoir-faire et savoir-être) dans une réelle intégration, les rendant opérants dans leur vie professionnelle. Le transfert des acquis, le fait de pouvoir agir efficacement dans une situation de vie apparaissent comme tout aussi important que l'évaluation du degré de maîtrise des compétences. Est-ce que le fait d'opérationnaliser l'évaluation des compétences, c'est-à-dire à vouloir situer avec plus de précision le niveau de maîtrise ou de non maîtrise, peut entraver ce processus d'intégration ?

Face à ce changement de conception du processus enseignement-apprentissage, ne devrait-on pas être innovant au niveau des pratiques d'évaluation ? Au travers des réponses, deux pistes de réflexion transparaissent.

Dans les quelques exemples donnés, les situations d'évaluation certificative des compétences font référence principalement à des situations d'intégration, proches des problèmes de la vie professionnelle y correspondant. Ces situations sont souvent complexes et font appel à un ensemble de compétences. Si effectivement une compétence ne peut s'exercer qu'au travers de situations – ou de familles de situations –, ce que l'on évalue est une compétence ou une performance ? Peut-on inférer un lien direct entre ce que l'on évalue et une compétence donnée ?

Par ailleurs, quelques enseignants mettent effectivement en évidence la nécessité de développer et de diversifier les outils d'évaluation formative tout au long du processus enseignement-apprentissage. En effet, si l'accent est placé sur les compétences, il est capital que les étudiants soient constamment tenus au courant de leurs progrès et difficultés afin qu'ils puissent réfléchir le cheminement de ses apprentissages. Par exemple, il est nécessaire qu'un plan de formation, encore appelé descriptif de formation ou plan d'études, soit fourni à l'étudiant au début de ses études. Ce document permet d'assurer vis-à-vis des étudiants la clarté sur les compétences développées, les contenus, les exigences et les modalités d'évaluation qui sont attachés à la formation.

L'évaluation doit être au service de l'apprentissage et de l'intégration des différents savoirs. Parmi les modalités d'évaluation conçues dans cette optique, le guide de formation ou encore appelé portfolio ou dossier d'apprentissage suscite beaucoup d'intérêt à tous les niveaux d'enseignement. "Il ouvre le processus d'évaluation à plusieurs possibilités. C'est un outil qui sert à recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives sur l'apprentissage et le cheminement de l'élève et il amène l'enseignant et l'élève à participer et à collaborer activement au processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce dossier doit témoigner de ce que l'élève connaît, de ses capacités ainsi que de ces réactions face à son apprentissage."¹¹

Par exemple, à Sherbrooke, un guide de formation décrit brièvement l'organisation éducative et le plan de formation. L'étudiant est invité à livrer ses représentations à propos de ce que signifie pour lui devenir un professionnel. Quel est son projet à travers son choix d'études ? les raisons pour lesquelles il a réalisé ce choix ? ses attentes vis-à-vis de la formation ? Cela peut servir de base à un premier entretien avec un tuteur. Il est important que l'étudiant puisse confronter son projet à celui de l'établissement, de telle sorte qu'il soit amené à exprimer ses besoins de

¹¹ SIMON M., FORGETTE-GIROUX R., Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage, in *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 16, n° 3 et 4.

formation, à définir des objectifs d'apprentissage...

Le contenu d'un dossier d'apprentissage varie selon l'usage que l'on en fait. Il peut servir à la régulation des apprentissages (évaluation formative) ou à en établir le bilan (évaluation certificative). C'est ainsi que l'étudiant pourrait y consigner les difficultés rencontrées, les stratégies mises en œuvre pour pallier ces difficultés, les remédiations éventuelles, les lectures et recherches bibliographiques complémentaires mais aussi les évaluations intermédiaires, des échelles d'auto-évaluation, des grilles d'évaluation, des dispositifs et actions de formation...

Certains auteurs recommandent des discussions périodiques avec un superviseur. Les discussions peuvent alors porter sur ce qui a été réussi ou valorisé, les objectifs à atteindre, les stratégies à mettre en œuvre...

Il serait intéressant que des recherches ou études soient entreprises sur l'intérêt de développer ces documents dans l'enseignement supérieur et plus précisément en les structurant en fonction de compétences à acquérir ou à développer. Les étudiants pourraient ainsi associer les travaux et données qui seraient dans leur portfolio à une liste de compétences. De la sorte, il pourrait tracer un portrait global des habiletés et attitudes à acquérir et voir ainsi si les différentes activités et travaux effectués dans les cours ou les stages permettent de développer les compétences nécessaires.

3.3. COMMENT S'ACQUIÈRENT LES COMPÉTENCES: CONSTATS

3.3.1. *Si on arrivait à dresser une liste de compétences, à quoi vous servirait-elle ?*

Rien ne distingue particulièrement les enseignants des universités et ceux des hautes écoles sur la question. Globalement, il ne semble pas que l'idée d'une liste de compétences soit rejetée. A quatre enseignants, elle n'apparaît pas utile, sans explication, même si l'un d'eux propose en contrepartie une démarche globale de résolution de problèmes qui inclut une liste de onze compétences ! Pour quatre autres, elle est inutile parce qu'ils disposent de leur propre liste, qui leur suffit. A la lecture de l'un d'eux, il s'agit d'ailleurs des intitulés de compétences tels qu'ils ont déjà été formulés en langue (compréhension à l'audition, à la lecture, etc.).

Un autre argument en faveur de l'absence de liste est que les compétences doivent apparaître naturellement en même temps que les étudiants s'appliqueront à révéler ce qu'ils savent faire : c'est dans le quotidien que les compétences doivent se marquer.

Pour tous ceux qui la jugent utile, une liste de compétences définies devrait permettre de "juger de la cohérence du système éducatif" et, si nécessaire, de l'assurer, à travers les programmes, les procédures et les critères d'évaluation, la création de dispositifs. Au niveau plus immédiat des pratiques quotidiennes, l'intérêt réside dans l'opportunité d'un travail collectif d'enseignants, de coordination des objectifs, d'échanges portant sur les méthodes. L'utilité d'une liste de compétences apparaît surtout dans sa dimension référentielle, pour les enseignants comme pour les étudiants. A ceux-ci, elle peut "faire prendre conscience de leurs lacunes" et indiquer "ce qui est attendu d'eux"; à ceux-là, elle permet de développer une réponse spécifique visant à construire les compétences insuffisamment maîtrisées.

Ainsi, elle ouvrirait "à des idées nouvelles", serait pour l'enseignant une référence pour vérifier la convergence de ses pratiques, pour opérer une définition des objectifs à poursuivre, une occasion de les harmoniser pour l'ensemble des collègues. Individuellement, elle permettrait à l'enseignant "de se situer". Il pourrait ainsi mieux

identifier “ la balance de l'effort à fournir entre la formation à ces compétences et la transmission des contenus disciplinaires qui nécessite ces compétences ”. Il pourrait, en fonction des compétences qu'il cherche à développer, adapter ses méthodes, ses démarches, d'enseignement et d'évaluation.

Il peut s'agir dans un premier temps d'un moyen de mieux connaître les étudiants issus de l'enseignement secondaire, de vérifier si les compétences sont acquises à l'entrée de la 1^e année et, pour autant que ce soit des compétences **réellement acquises** par les élèves du secondaire, d'en “ estimer l'impact sur la réussite des études supérieures ”. Cela signifie-t-il qu'elles auraient une valeur prédictive ? Ou qu'elle fourniraient l'occasion d'adapter une pédagogie de “rattrapage” ? C'est le point de vue de certains, qui souhaitent prendre en compte ces compétences dans le parcours universitaire, pour autant qu'on les considère comme des compétences en devenir.

Alors que, pour certains, une liste peut servir de référence pour se faire une idée des compétences acquises par les élèves à leur arrivée dans l'enseignement supérieur, la conception s'impose à d'autres enseignants d'un travail à accomplir en fonction de ce que les étudiants doivent acquérir et non en fonction des compétences qu'ils sont supposés avoir, en raison de la trop grande variété de ces dernières.

Ainsi pourraient se trouver mises en place des démarches efficaces d'apprentissage et de travail. Tout l'intérêt d'une liste se fonde alors sur deux dimensions : 1) elle peut servir de “contrat de formation” avec les étudiants, 2) elle permettrait à l'enseignant de livrer à l'étudiant des “ signes positifs ” sur ses compétences durant les activités en classe et les épreuves d'évaluation formative et sommative. Cette pédagogie en “reflux” (backwash effect) doit développer la **confiance en soi** et l'**autonomie** chez les apprenants. A ce titre, elle peut donc être directement utile à l'étudiant dont la première compétence serait alors celle de se connaître, de percevoir les compétences qu'il possède et celles qu'il doit développer.

Elle serait alors par exemple une aide en matière d'orientation en cas de carence manifeste ; elle pourrait être aussi une aide à la constitution de groupes plus homogènes, plus propices au travail des compétences les moins maîtrisées. Elle aurait également l'avantage de la clarté pour tous, dans l'école, et serait ainsi en quelque sorte une limite au “ pouvoir du mandarin ”.

En ce qui concerne les contenus éventuels de cette liste de compétences, seuls deux témoignages en font mention: l'un évoque ce qu'un adulte doit maîtriser, l'autre recommande de prendre en compte les compétences méthodologiques, qui apparaissent marginales par rapport à ce qui est enseigné, mais qui constituent néanmoins quelque chose “ que l'on doit expliquer ”.

Ceci ne va pas sans que soient soulignés les dangers d'une éventuelle normalisation qu'entraînerait la constitution d'une liste de compétences: alors qu'un enseignant voit en elle l'occasion de réintroduire un genre d'examen de maturité en fin d'études secondaires, lequel donnerait accès à l'enseignement supérieur, plusieurs autres craignent qu'elle soit employée “ de façon sauvage pour la confection d'épreuves d'évaluation à grande échelle ”, en soulignant d'ailleurs le risque qu'elle constitue une obligation plutôt qu'une référence. A cela s'ajoute la difficulté d'évaluer des compétences. Une liste peut-elle valablement servir à une certification ?

Tout ceci implique, outre que la liste puisse être établie, ce qui paraît difficile pour certains, qu'elle regroupe des compétences **vérifiables et réellement vérifiées** dans le secondaire, ce qui suppose, difficulté supplémentaire, que soient définis des seuils pour une évaluation

critériée.

A cette exigence de disposer de critères et d'indicateurs précis, s'ajoutent d'autres conditions : la possibilité d'adapter la grille à chaque situation (selon les étudiants, selon les disciplines, selon la spécificité des formations), la perspective d'une formation des enseignants et futurs enseignants à la pratique d'une didactique propre au développement des compétences chez les jeunes, et l'apport précis, pour chaque compétence, du degré de maîtrise à atteindre à la fin du secondaire et au début du supérieur .

En résumé, une liste de compétences apparaît à beaucoup, pour autant qu'elle soit dégagée de tout caractère contraignant, comme un outil de dialogue, entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur d'une part, et entre les enseignants et les élèves ou étudiants d'autre part.

Elle pourrait être, selon la formule d'un des enseignants :

"Référence pour l'enseignant du secondaire, point d'appui pour l'enseignant du supérieur et grille d'auto-évaluation pour l'étudiant".

3.3.2. Comment ces compétences s'enseignent-elles ?

La réponse est claire pour les enseignants des hautes écoles : les compétences ne s'enseignent pas. Elles se pratiquent, sont appropriées par l'étudiant au fur et à mesure de sa formation, se vivent. Aussi, la tâche de l'enseignant est-elle de placer les étudiants en situation de les mettre en œuvre, de les développer ; puis de les aider en leur prodiguant des conseils, des exercices , des moyens d'évaluer, en établissant des progressions dans les niveaux de maîtrise des compétences ciblées, en leur permettant de s'entraîner.

C'est un point de vue que partagent en partie des enseignants universitaires, lorsqu'ils parlent, avec F. Mitterand, de " donner du temps au temps " et citent Michel Serres pour souligner que " rien ne résiste à l'entraînement ", ou encore lorsqu'ils affirment que, si certaines s'acquièrent à l'école, beaucoup ne se développent qu'en se frottant à la vie ("part que l'on prend dans l'harmonisation de la vie familiale, via les mouvements de jeunesse, la curiosité du monde et de ses habitants ").

A tous ceux-ci, l'apprentissage des compétences apparaît complexe, car cela dépend de l'environnement culturel de chaque étudiant et de la faculté "naturelle" de chacun à s'exprimer. Cette exigence se trouve renforcée par la difficulté dans laquelle on est d'articuler compétence et contenu ; il faut éviter d'exercer des compétences à vide mais il est difficile de les intégrer dans les cours.

Pour certains, l'étudiant sera amené à reconnaître ses propres compétences, avec l'explicitation comme stratégie pédagogique. Pour d'autres, la démarche sera interdisciplinaire ou transversale. Elle se traduirait par exemple par une insistance sur la pratique répétée de l'écrit. Elle s'orienterait vers un développement, par l'université, des capacités d'observation, de hiérarchisation, de raisonnement hypothético-déductif, en les mettant en œuvre dans des situations-problèmes intéressantes. Elle pourrait aussi consister en la mise sur pied d'un quadrimestre polyvalent pour la 1^e candi de la faculté de philo et lettres.

Le "socle indispensable" des compétences paraît à certains s'acquérir principalement en famille, à l'école maternelle et surtout à l'école primaire. Cette partie de la scolarité devrait se recentrer sur l'essentiel : " l'enseignement primaire doit retourner à sa finalité : apprendre à lire, à écrire, à écouter, et à calculer ". Ce socle étant acquis, "l'enseignement secondaire peut y enraciner et y développer l'approfondissement " de ces compétences, par exemple " la langue maternelle, les mathématiques, une ou plusieurs langues étrangères, l'éducation motrice et d'autres disciplines de culture générale ".

En fin de secondaire (3^e degré), de ce même point de vue, l'élève devrait apprendre : à étudier (comprendre et apprendre) les matières vues sur la durée d'une ou de deux années scolaires; à rédiger et à exposer oralement une étude personnelle. Là aussi, les démarches peuvent utilement se montrer transversales et interdisciplinaires.

3.3.3. En résumé

Pour ceux qui estiment qu'une liste de compétences terminales est utile, il apparaît cependant que les points de vue divergent sur le rôle qu'elle peut remplir. Soit elle désigne les acquis et constitue une base à partir de laquelle l'étudiant (ou l'université) établit une orientation, une sélection. Dans ce cas, elle serait utile aux enseignants du secondaire qui souhaitent "mieux" préparer leurs élèves à l'enseignement supérieur. Soit elle énumère une série de compétences utiles pour assurer des chances de réussite dans l'enseignement supérieur. Elles restent donc à acquérir et leur liste devient de la sorte une indication utile aux enseignants du supérieur, et bien sûr aux étudiants eux-mêmes, pour un travail permettant leur développement.

Les méthodes qui permettent de les acquérir reflètent évidemment ces points de vue : selon les cas, c'est à l'école secondaire d'intervenir et les carences relèvent de sa seule responsabilité, ou bien celle-ci n'est pas tenue pour responsable et le travail doit être complété au cours des années de fréquentation de l'enseignement supérieur. Il paraît donc essentiel que toute production visant à l'établissement d'une liste soit claire sur ce point : fait-elle état des acquis ? Jusqu'à quel point peut-on estimer cette acquisition ? Il est sans doute important que des seuils soient précisés pour assurer cette clarté.

4. Difficultés et ressources

4.1. LES DIFFICULTÉS

La question envisage globalement deux possibilités: soit les difficultés se trouvent du côté des étudiants, soit elles se situent en dehors de leur responsabilité, ceci incluant l'organisation, les enseignants eux-mêmes, etc.

Dans le groupe des enseignants d'université comme celui du supérieur non universitaire, la plupart des réponses donnent la priorité à la première possibilité: près de 46% de réponses pour les uns et un peu plus de 40% pour les autres mettent en cause les étudiants. Ce sont principalement leurs compétences qui sont visées; on trouvera ci-dessous la façon dont elles sont appréhendées. D'une certaine manière, la mise en cause des étudiants concerne aussi leur nombre et leur hétérogénéité, qu'évoquent de part et d'autre plus de 11% des réponses.

Parmi les autres types de difficultés, on peut faire la différence entre celles qui sont présentées comme des difficultés inhérentes aux structures et celles qui apparaissent comme des mises en cause directes de personnes ou d'institutions, encore que les premières impliquent en partie la responsabilité des autorités de la faculté ou de la haute école. C'est ainsi que se trouvent stigmatisées les structures d'enseignement, le volume de matière, le manque de temps et le manque de matériel (17,5% des réponses pour l'université, 26,16% pour l'enseignement supérieur non universitaire). Les pouvoirs politiques, les parents, la société dans son ensemble représentent une petite partie des difficultés mises en évidence (respectivement 2,31% et 4,67%). Par contre, l'enseignement secondaire est plus fréquemment tenu pour la cause des lacunes constatées. Pour les enseignants d'université, cela représente plus de 17,5% des unités de réponses; pour ceux du non universitaire, le chiffre est moins important (6,5%). Inversement, les universitaires se mettent moins facilement en cause eux-mêmes. Sur un total de 86 unités de réponses¹², 5 évoquent les difficultés des enseignants (5,7%), alors qu'elles sont 12 sur 107, soit (11,21%), chez les enseignants du supérieur non universitaire.

	Enseignement universitaire	Enseignement non universitaire
Difficultés d'origine sociale	2,31%	4,67%
Difficultés structurelles	17,57%	26,16%
Difficultés des étudiants	56,96%	51,39%
Difficultés liées au secondaire	17,57%	6,54%
Difficultés des enseignants	5,7%	11,21%

On trouvera ci-dessous le détail de ces distributions.

4.1.1. Enseignement universitaire

Les difficultés des étudiants sont associées à des lacunes constatées dans leurs compétences ou dans des attitudes qu'ils adoptent devant l'enseignement supérieur. Certaines réponses (3) suggèrent que les lacunes sont nombreuses, jusqu'à reprendre toutes celles qui sont nécessaires pour entreprendre des études universitaires, sans les

⁽¹²⁾ Le mot "réponse" pourrait faire référence à l'ensemble d'une réponse donnée par un enseignant. Or, il se fait que de nombreuses réponses ont été scindées en plusieurs éléments: ce sont eux qui ont été comptabilisés sous le terme "unité". Dans les points 4.1.1. et 4.1.2. qui suivent, ces nombres de réponses sont précisés entre parenthèses.

nommer pour autant.

Les tentatives de nommer les lacunes montrent une répartition sur l'ensemble d'un champ où l'on peut citer:

le manque de compréhension (des questions ou du discours de l'enseignant)	(2)
les lacunes dans les stratégies de lecture	(2)
la gestion du temps	(2)
les difficultés de mémorisation et de concentration	(2)
le manque de maturité	(1)
la difficulté à rédiger, prendre des notes, synthétiser, élaborer un travail personnel, liée notamment à une mauvaise maîtrise de la langue maternelle, écrite et orale	(8)
les capacités d'abstraction et de structuration	(1)
les insuffisances dans la culture, devenue très audio-visuelle	(1)
l'absence de savoir-faire dans l'utilisation d'instruments, de référence ou matériels	(2)
la difficulté à mobiliser des savoirs acquis	(2)

Les compétences des étudiants peuvent aussi prendre une dimension plus psychologique, d'ordre socio-affectif:

l'autonomie et la connaissance de soi	(3)
le manque de discipline, de persévérance, de motivation	(9)
la capacité à gérer sa peur	(2)
la mauvaise perception de soi	(1)
la perception négative des études	(1)

Tout en concernant les capacités et les attitudes des étudiants, certaines insuffisances semblent relever d'autres responsabilités que celle des étudiants eux-mêmes. Une de ces réponses reconnaît ainsi une importance égale aux caractéristiques d'éducation et aux "raisons individuelles" (?); en même temps qu'une autre réponse, elle met en cause la diversité des capacités.

L'hétérogénéité constitue donc une difficulté qui se situe en amont des pratiques enseignantes et forme ainsi une condition d'ordre structurel en se combinant avec le grand nombre des étudiants (7). La taille des groupes n'a pas pour seule conséquence la nécessité de gérer l'hétérogénéité, elle est également la cause d'une réduction du temps disponible — ou de l'encadrement — pour aider les étudiants, pour parcourir l'ensemble de la matière, pour effectuer suffisamment d'exercices...(5).

Ces éléments mettent en cause, d'une certaine façon, l'université elle-même, notamment parce qu'elle s'ouvre trop et n'opère pas assez de sélection à l'entrée ("université = école de masse"), mais aussi parce qu'elle ne s'organise pas pour faire face à une demande de pédagogie: pas d'objectifs clairs, pas de souci d'enseigner, pas de formation des professeurs d'université, pas de coordination entre les cours, mauvaise conception et organisation des exercices et séances de tutorat, volume de matière excessif et difficulté trop marquée par rapport à l'enseignement secondaire (7).

Les difficultés du passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement universitaire se trouvent ainsi soulignées, dans la mesure où elles font, brusquement et sans concertation, passer l'étudiant à un système auquel il n'est pas préparé (4), ce qui met directement en cause l'enseignement secondaire.

Les critiques portent sur les lacunes en matière d'acquis de base (4) et se traduisent diversement en termes de manque de rigueur (2), perceptible dans ses différences entre écoles (1), excès de théorie (1), manque d'homogénéité dans la formation (1), inadéquation des programmes (1), niveau insuffisant dans la formation des élèves en compréhension (1), capacité d'abstraction (1), autonomie (2), capacité d'intuition et de "bon sens" (2)...

Ces éléments n'engagent pas que la responsabilité des enseignants du secondaire et de

l'école au sens étroit, mais également celle des "instances officielles" et celle de "l'environnement parental", considéré comme "peu coopératif pendant le secondaire".

La question se pose dès lors pour les enseignants de **savoir comment**, et malgré leur "découragement et malaise", ils devraient pouvoir agir pour contrer ces difficultés et:

- "gérer l'hétérogénéité"
- "faire passer le sens et y attirer suffisamment d'étudiants";
- "gérer le transfert des apprentissages (même en remédiation)";
- "impliquer suffisamment l'étudiant, à temps, pendant l'année".

L'ensemble de ces constats établis par les enseignants nous conduisent aux réflexions suivantes:

- 1) la manière dont les enseignants nomment les compétences ou les attitudes dépend à la fois des manifestations qu'ils observent et des attributions qu'ils opèrent. Ainsi, la "motivation" peut être vue tantôt à travers ses effets perçus (manque de travail, de persévérance, etc.), tantôt dans ses prémisses (manque de curiosité, d'intérêt, mauvaise orientation, etc.);
- 2) les mécanismes attributifs reconnus par ailleurs peuvent être retrouvés ici. Ils établissent par exemple que les enseignants ont tendance à attribuer les échecs des élèves et les difficultés aux élèves eux-mêmes, ou éventuellement au contexte, mais rarement à leur propre action. Dans le cadre de cette question 3, il est intéressant de remarquer que le mot "difficulté" ou "obstacle" se traduit d'une part en lacunes des étudiants et d'autre part en attribution de causalité, mais peu en "comment". Nous pouvons reprendre ceci dans le tableau suivant:

	Société			
	Instances officielles		Milieu familial	
	Université		Enseignement secondaire	
Quoi	Manque de temps	Manque d'encadrement	Hétérogénéité	Manque d'acquis de base
Comment	Difficultés pour les enseignants			

4.1.2. Enseignement supérieur non universitaire

Constats établis concernant les compétences et attitudes propres aux étudiants:

- . lacunes en ce qui concerne l'utilisation de la langue d'usage, constatées de façon globale ou précise, liée éventuellement à la capacité de synthèse (7)
- . lacunes dans les acquis de base (2)
- . lacunes dans les capacités de transférer des acquis (2)
- . manque d'esprit critique (1)
- . manque de créativité (1)
- . maîtrise et connaissance de soi (5)
- . gestion du temps (2)
- . autonomie (5)
- et même:
 - . excès d'assurance (1)
 - . manque de savoir-vivre (1)

Lacunes en ce qui concerne une disposition générale à suivre des études supérieures; elles relèvent principalement de la motivation. Celle-ci est perçue soit à travers ce qui la justifie, en amont (le projet de formation ou de vie de l'individu), soit à travers ses effets supposés (la ténacité, l'ardeur au travail...) (13).

Elles relèvent également d'une "mentalité", jugée "scolaire", "pas assez professionnelle" (3).

Ces mentalités sont parfois liées à un contexte social et familial (5). La société est tenue pour responsable de la "massification de l'enseignement supérieur", source de "nivellement par le bas"; les parents, eux, font défaut et laissent trop de responsabilités aux jeunes.

Pour certaines de ces compétences, leur absence est imputée à l'enseignement secondaire. Celui-ci ne les habitue pas suffisamment à certaines compétences attendues de l'enseignement supérieur, comme le manque "d'esprit critique" (1) et de créativité (1) alors que, à l'inverse, il habitue trop les élèves à la reproduction et à la mémorisation (2). On retrouve également certaines carences mises en évidence par les enseignants d'université: manque de rigueur et simplification excessive (1) dans l'apprentissage; ainsi que mauvaise acquisition de la musicalité de la langue (1), pas d'apprentissage à l'utilisation des compétences, pas d'habitude de la lecture, même en français.

Des difficultés constatées sont liées au passage d'un enseignement secondaire à l'enseignement dans les écoles supérieures. Ainsi peut-on constater:

un niveau important d'hétérogénéité (4)
un nombre important d'étudiants (7)

Ces points soulignent bien sûr les défauts d'organisation:

manque de ressources, matérielles notamment (7)
manque de temps (5)
rigidité de l'organisation (4)
absence de politique valorisante pour les enseignants à l'intérieur de leur école et à l'extérieur, incluant une politique de la part de la direction de l'établissement, notamment en matière de formation. (12)

Les difficultés sont pointées également du côté des enseignants. Elles portent sur :

les pratiques pédagogiques, axées principalement sur la volonté d'aller au bout d'une matière (1), la tentation d'expliquer plutôt que de "mettre en débat" (1), sur une conception de l'évaluation qui favorise la mémorisation (1), le manque de régulation des pratiques (1)

l'absence de communication avec les étudiants (3), entre collègues (1), l'absence de disponibilité (1)...

difficultés plus spécifiques à un type d'enseignement (supérieur pédagogique): mauvais accueil des étudiants dans les classes du secondaire.

A l'inverse de l'enseignement supérieur, ce dernier point, outre qu'il est plus fréquemment évoqué par les enseignants, ne parle pas seulement de difficultés à gérer l'ingérable, il met en cause plus directement les mentalités des enseignants, leur responsabilité ("disponibilité relative de certains", culture de certains enseignants"...).

4.2. LES RESSOURCES

D'une manière générale, l'ensemble des ressources citées est d'ordre général et non lié à la mise en œuvre d'une pédagogie des compétences. Elles se répartissent en cinq grandes catégories :

	Hautes Ecoles	Enseignement universitaire
Ressources liées aux enseignants et à leur enseignement	54.2 %	75.48 %
Ressources liées à l'institution scolaire	16.9 %	15.8 %
Ressources liées aux étudiants	8.4 %	7 %
Ressources liées au monde professionnel	6 %	1.72 %

Ressources externes à l'institution	14.5 %	-
-------------------------------------	--------	---

4.2.1. Les ressources liées aux enseignants et à leur enseignement

Les ressources principalement reconnues par les professeurs interrogés sont d'abord en eux-mêmes ou dans les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre.

Au niveau des Hautes Ecoles, elles portent sur :

des caractéristiques personnelles comme la patience, la disponibilité, l'engagement de l'enseignant, sa compétence, son expérience et sa formation ainsi que le fait de rester à jour dans sa matière.

les supports pédagogiques utilisés. Ces supports sont soit simplement cités (ordinateur, matériel audiovisuel), soit mis en lien avec la formation professionnelle développée. Dans le premier cas, les outils ne sont pas associés au développement de compétences particulières. Aucune précision n'est apportée quant au contexte de leur utilisation. Par contre dans le second type de réponse, le choix du support est relié explicitement à l'intérêt qu'il présente pour la profession envisagée.

les pratiques pédagogiques et les dispositifs mis en œuvre. Parmi les pratiques citées, c'est à l'accompagnement de l'étudiant que les professeurs interrogés font le plus référence. Deux pôles apparaissent dans les réponses: d'une part, l'aide individuelle et le suivi personnalisé apportés aux étudiants (conseils, corrections personnalisées, contrats, supervisions... – 6 réponses) et d'autre part, l'accompagnement méthodologique des étudiants qui vise à leur faire expliciter et analyser leurs méthodes de travail (5 réponses).

Montrer les liens entre les cours et l'activité professionnelle est une autre ressource citée (5 réponses).

La formation continue (2 rép.), la collaboration avec des collègues et le travail en équipe sont également des ressources importantes (8 rép.)

Au niveau de l'Université, elles portent sur:

des caractéristiques personnelles: le professeur, ses compétences, son expérience, son réalisme, sa capacité à expliquer et réexpliquer... La possibilité pour l'étudiant de rencontrer l'enseignant, pour celui-ci d'être à la disposition de l'étudiant à des moments bien précis, d'être disponible, sont souvent cités (6 rép.).

les supports pédagogiques utilisés. Autre ressource, le matériel didactique disponible, qui va du rétro-projecteur aux nouvelles technologies multimédias en passant par le syllabus (9 rép.).

les pratiques pédagogiques et les dispositifs mis en œuvre. Parmi les réponses, il apparaît que nombre d'enseignants accordent une grande importance à l'aide individuelle et au suivi personnalisé apportés aux étudiants (8 rép.). Une variable de poids dans la mise en œuvre de telles actions est bien sûr la taille des groupes: plus la taille des groupes est grande, plus un accompagnement individuel devient difficile. Pour pallier cette difficulté, certains professeurs orientent les étudiants vers des structures de remédiation basées sur l'auto-apprentissage. Notons que la guidance de l'étudiant est quasi exclusivement associée à un travail d'aide individualisé ou à un suivi personnel.

Montrer les liens entre les cours théoriques et les pratiques est considérée comme une ressource et certains expliquent comment, à partir de ces liens, des compétences peuvent se développer.

Le travail en équipe est également cité (4 rép.).

Enfin, le monitorat (2 rép.), les coordonnateurs d'année, l'aide fournie par des collaborateurs pédagogiques (2 rép.) et par l'IPM¹³ (3 rép.) paraissent être des dispositifs sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer.

¹³ Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias.

4.2.2. Les ressources liées aux institutions scolaires

La bibliothèque (8 rép.), la souplesse horaire (2 rép.) et la taille des groupes (2 rép.) sont les ressources citées au niveau des Hautes Ecoles.

Pour l'Université, on retrouve les mêmes éléments avec en plus des réponses relatives à l'encadrement (assistants, étudiants moniteurs). Notons que deux enseignants dénoncent le manque de moyens à ce niveau. L'encadrement peut donc être à la fois une ressource et une difficulté.

4.2.3. Les ressources liées aux étudiants

L'intérêt des étudiants, leurs contacts avec les enseignants, leur expérience sont présentées comme ressources (7 rép.).

Au niveau de l'Université, des étudiants des années supérieures, qui ont fait un grade dans le cours considéré et qui ont suivi une formation, deviennent des étudiants moniteurs.

4.2.4. Les ressources en lien avec le monde professionnel

Les contacts avec les personnes du terrain, les professionnels du secteur de formation, sont repris comme ressources au niveau des Hautes Ecoles.

4.2.5. Les ressources externes à l'institution scolaire

La participation à différents groupes (groupe de réflexions inter-écoles normales, formation et participation à différentes réunions permettant des échanges, des rencontres avec différents partenaires...) ainsi que des centres de ressources extérieures sont des ressources citées uniquement au niveau des Hautes Ecoles.

5. Finalités, croyances et valeurs

La question relative aux finalités, aux croyances et aux valeurs se subdivise en deux sous-questions. Selon la définition que l'on se donne de "finalités" d'une part et de "valeurs" et "croyances" d'autre part, ces deux sous-questions sont susceptibles d'être prises en compte séparément ou dans une même perspective. De fait, il n'est pas toujours possible de distinguer dans les réponses s'il est question de finalité ou de valeur, même lorsque l'interviewé mentionne la distinction. Telle visée est considérée comme finalité par les uns et comme valeur par d'autres. De plus, la finalité poursuivie s'apparente parfois à un objectif que se fixe l'enseignant; parfois elle est interprétée comme une finalité que devrait se donner chaque étudiant.

Le rapport ci-dessous envisage en deux temps les réponses fournies par les enseignants de l'université et ceux des hautes écoles.

5.1 ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

5.1.1. Finalités et valeurs évoquées explicitement

Finalités exprimées comme telles dans les réponses:

- . *écoute de l'autre, attention à l'autre, aider l'autre, encouragement à un travail sérieux de recherche, de découverte;*
- . *finalités culturelles et cognitives ; développement d'une personnalité plus riche et chatoyante;*
- . *comportement actif, curieux, ouvert, autonome.*

Valeurs exprimées comme telles dans les réponses:

- . *pas de valeurs philosophiques pointues; mais importance des contacts humains (notamment à travers les séances de travaux pratiques);*
- . *le vrai, le juste, le bon et le beau;*
- . *confronter à la représentation de ce qu'est être psychologue (éducateur ?);*
- . *croyances, valeurs : capacité d'adaptation, de créativité.*

Il semble d'évidence difficile de trouver dans ces quelques réponses une cohérence dans la perception des concepts de finalité ou de valeur. C'est ainsi que l'on peut lire ces concepts en termes de comportements attendus à plus ou moins court terme, d'objectifs généraux et à long terme pour le développement de la personne, de dimensions sociales, de valeurs philosophiques à promouvoir, de représentation d'une profession et même de capacités à développer.

5.1.2. Système disciplines-visées-compétences

Pour nous donner une possibilité de classer les énoncés de finalités et de valeurs, prenons comme référence la définition qu'en donne D. Hameline: "affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation". On y trouve que la finalité s'exprime au niveau de la macro-structure, et qu'elle traduit en orientations pédagogiques les "valeurs qu'une société se donne comme normes de références à poursuivre pendant une longue période"¹⁴. Mis à part le fait que les finalités reflètent ici des points de vue personnels d'enseignants – et donc de disciplines – plutôt que celui de la structure sociale, il faut relever que le long terme s'exprime de manières très différentes: il varie de la perception la plus large, celle des finalités philosophiques, à la plus étroite, celle des attentes en matière de comportements et de capacités d'étudiants, en passant par la perspective des activités professionnelles. Nous nous trouvons donc en présence de "systèmes" où certaines visées (exprimées en termes de valeurs autant que de finalités) sont perçues en relation avec des disciplines et avec des compétences, au sens large. Celles-ci, du fait qu'elles paraissent "faire système" avec des finalités ou des valeurs, peuvent donc passer pour transversales, qui relèvent notamment d'une **dimension éthique et relationnelle**. C'est, par exemple:

parvenir à faire accepter, parvenir à rendre utilisable une bonne conception de l'éducation physique, c'est-à-dire passer par une prise de distance par rapport à la représentation réductrice éducation physique = sport, d'où la nécessité de mettre en place des

⁽¹⁴⁾ J. BESURE, texte de synthèse sur la définition des objectifs pédagogiques, qui contient également la citation de HAMELINE D., provenant de son ouvrage *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Editions E.S.F., Paris, 1979, p.97.

références aux valeurs humanistes;
 donner une capacité d'analyse et d'action autonome dans un domaine scientifique et celui de ses applications dans le respect de la personnalité et des intérêts d'autrui (tu aimeras ton prochain comme toi-même);
 contexte de la physique moderne : illustrer des concepts et montrer des interactions et interpellation sur le plan philosophique et sociologique : pourquoi ? (ex : relativité).

Outre les domaines de l'éducation physique et des sciences, c'est également le cas de la promotion de compétences à la pratique multilingue et à l'expression en général en lien avec le souhait de voir se développer des capacités relationnelles et d'ouverture aux autres. C'est encore le cas de disciplines comme l'histoire pour son ouverture à diverses cultures et la religion pour le contenu de son message:

aider l'étudiant à développer des rapports sociaux, à savoir communiquer,
 convaincre les étudiants que l'histoire ancienne permet de comprendre le monde d'aujourd'hui et de mieux connaître l'homme d'aujourd'hui;
 amener les étudiants à établir des ponts entre le présent et le passé;
 aider les étudiants à relier le passé avec les questions d'aujourd'hui;
 faire passer le message chrétien dans son enseignement;
 importance de l'enseignement chrétien : état d'esprit de service à mettre en avant, à affirmer.

Dans la mesure où les finalités expriment des compétences plutôt qu'une dimension éthique et relationnelle, la référence à des valeurs est moins manifeste, quoique probablement présente, et laisse place à des aspects techniques et professionnels.

Langues et communication:

rendre les élèves conscients de la nécessité pour leur avenir professionnel de développer une maîtrise acceptable d'une ou deux langues autres que la langue maternelle;
 la motivation à apprendre une langue doit également intégrer la réalité socio-économique;
goût des langues et du "bien parler, bien comprendre";
devenir le bilingue le plus parfait possible;
maîtriser des "langages" différents avec rigueur.

Mathématique:

délimiter le champ de la pertinence en mathématique.

5.1.3. Perspectives pour des compétences: la vie, l'emploi, l'école

D'autres finalités, dégagées du contexte propre aux disciplines, sont également perçues dans une perspective de vie professionnelle:

aider l'étudiant à acquérir un certain professionnalisme, à devenir compétent, à être enthousiaste;
 permettre aux diplômés d'être de vrais acteurs de la vie socio-économique, d'influer sur les décisions et orientations à prendre, à privilégier : confiance en l'autre, espérance, confiance en soi (via l'exercice du sens critique);
 former des acteurs sociaux, de jeunes adultes (ré)actifs qui possèdent des moyens d'analyser des situations vécues, de les conceptualiser pour faire des choix, d'utiliser les techniques apprises de manière active et interactive;
 croyances : confronter à la représentation de ce qu'est être psychologue (éducateur ?);

objectif final : formation de professionnels compétents (pas seulement dans le sens technique, ni des connaissances ; mais surtout pour acquérir des démarches pour faire face aux situations rencontrées).

Les valeurs prônées et les finalités poursuivies relèvent donc de plusieurs dimensions. On rencontre principalement des valeurs d'ordre relationnel, comme des valeurs d'ouverture (voir détail ci-dessous); d'autres sont apparentées à des finalités conçues comme des compétences à acquérir (voir détail ci-dessous), ou sont liées au développement de la personnalité de l'individu ("finalités culturelles et cognitives ; développement d'une personnalité plus riche et chatoyante"), dans la perspective de l'exercice d'une profession ou simplement d'une vie d'adulte. Parfois, ces compétences ne sont pas en lien évident avec les exigences futures d'une profession mais elles paraissent avant tout en correspondance avec ce qui est attendu d'un "travail" d'étudiant:

*apprendre aux étudiants des méthodes de travail, d'analyse;
encourager l'originalité (présentations écrites, orales);
développer le goût du travail bien fait;
équilibre nécessaire entre responsabilisation de l'élève et aide à l'élève (pas de maternage);
l'enseignement universitaire permet à l'étudiant d'acquérir : honnêteté intellectuelle, sens du travail, sens de l'effort;
importance de l'auto-évaluation (apprendre à apprendre);
un savoir-être où l'on retrouverait : esprit critique, créativité, rigueur,
utilisation de la rigueur (là où elle est utile);
travail, dépassement et respect de l'autre;
convaincre les étudiants de l'intérêt de la démarche scientifique et de la nécessité d'une forte motivation (quel que soit le projet d'étude ou professionnel).*

Ouverture aux autres et aux choses, orientée vers la qualité des relations, mais aussi vers l'intérêt porté à tout objet d'apprentissage:

*Tolérance et ouverture;
créer un climat plus positif;
finalités : écoute de l'autre, attention à l'autre, aider l'autre, encouragement à un travail sérieux de recherche, de découverte;
valeurs : pas de valeurs philosophiques pointues ; mais importance des contacts humains (notamment à travers les séances de travaux pratiques);
éveiller la curiosité des étudiants à l'importance des cultures;
intérêt et curiosité : pour les autres, pour soi-même, pour la nature, pour l'abstraction;
émerveillement;
finalités : comportement actif, curieux, ouvert, autonome.*

Esprit critique et prise de distance; ce qui ne se résume pas à une disposition intellectuelle mais s'étend à une sorte de capacité de gestion de soi:

*nécessité d'une connaissance critique, à la fois d'ordre scientifique (théorique, épistémologique), d'ordre factuel (perspective historique) et dans l'ordre éthique (socio-politique);
devenir un homme critique;
aider tout étudiant à développer honnêteté intellectuelle et esprit critique;
montrer que la science se construit continuellement, que rien n'y est figé, qu'elle remet en question ses dogmes;
développer des "attitudes" critiques;
acquérir un esprit où imagination, rigueur et aptitude à la critique soient suffisamment développées;
réfléchir sur ses connaissances et ses actions = réflexivité;*

*croyances, valeurs : capacité d'adaptation, de créativité;
parvenir à faire accepter, parvenir à rendre utilisable une bonne conception de l'éducation physique, c'est-à-dire passer par une prise de distance par rapport à la représentation réductrice éducation physique = sport, d'où la nécessité de mettre en place des références aux valeurs humanistes.*

Esprit de synthèse:

les armer au point de vue capacité de synthèse.

5.2. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR NON UNIVERSITAIRE

Suivons le même schéma pour le laisser exprimer les différences.

5.2.1. Finalités et les valeurs évoquées explicitement

Finalités exprimées comme telles dans les réponses:

*Finalités : le professionnalisme des futurs enseignants via :
autonomie, responsabilité, implication
habitude d'utiliser correctement des outils professionnels
sens de la recherche appliquée (essai, évaluation, amélioration);
Finalité : gestion des connaissances pour résoudre les problèmes posés journallement dans la vie active.*

Valeurs exprimées comme telles dans les réponses:

*Valeurs : citoyen responsable au quotidien (respect des lois) ; solidarité, engagement (ex. luttes sociales) ; cohérence idée-action;
Valeur : chaque être humain dispose de ressources, de possibilités : à chacun de les faire émerger !;
Valeurs :
implication et engagement personnels
disponibilité aux futurs élèves
regard positif vers les plus faibles et ceux qui ont des difficultés
exigence de sérieux et de rigueur envers chacun;
Valeurs : resituer l'Homme face aux productions animales, végétales et à l'environnement;
Valeurs de solidarité, de partage, de tolérance;
Prendre conscience de la multiplicité des valeurs (ouverture, tolérance...).*

5.2.2. Système disciplines-visées-compétences

Il n'y a pas dans la manière dont elles ont été exprimées, des finalités et des valeurs qui "fassent système" à l'intérieur de disciplines, comme cela avait été constaté pour l'enseignement universitaire. Elles se définissent plutôt en tant que compétences et celles-ci, en perspective sur une vie professionnelle. Est-ce l'effet direct de l'orientation "courte" de ce type d'études supérieures ? Ne devrait-on pas par extension, et pour autant que ceci se vérifie, envisager la notion de compétences terminales sous ces deux angles ? On reconnaîtrait alors des compétences de "transition" (vers d'autres études) et des compétences réellement terminales, c'est-à-dire ouvrant sur des perspectives professionnelles et de vie adulte.

Ces aspects de l'apprentissage s'ancrent donc, moins que pour l'enseignement universitaire, dans des disciplines, si ce n'est dans le cours de religion, parfois même pris à revers, comme une morale:

enseignement chrétien ; espérance de vie, foi ; encouragement ; optimisme;
référence à l'enseignement chrétien;
croyance en l'homme et en la société;
respect du prochain (ne pas lui faire de tort);
un homme libre en recherche pour une pratique des valeurs évangéliques;
pas de référence explicite à une confession;
vivre d'espoir;
message optimiste : il y a toujours moyen de changer les choses.

5.2.3. Perspectives pour des compétences: la vie, l'emploi, l'école

Les finalités sont donc beaucoup plus nombreuses à être évoquées dans une perspective de **développement de qualités professionnelles** et de citoyen. Il s'agit de:

permettre au jeune de devenir un travailleur social, c'est-à-dire un acteur social ; ce qui signifie qu'il faut donner des clés de compréhension, d'analyse de la société et du monde professionnel, des clés de décisions et de choix personnels et professionnels;
relativiser la notion de valeurs (par rapport à un milieu, une époque...) : savoir pourquoi on est arrivé à ce qui existe aujourd'hui;
faire la part des choses entre le professionnel et le relationnel;
former des enseignants qui ne soient pas de petits fonctionnaires;
former au travail social professionnel. Cet enseignement procède de la conviction fondamentale de la primauté de la personne humaine. L'égalité des hommes requiert que la société dans laquelle ils vivent soit au service de la croissance et de l'épanouissement personnel de chacun d'eux;
pas d'objectif d'imposer un modèle unique de vie en société : plusieurs chemins sont possibles (primauté de la personne) ; la démocratie requiert le pluralisme et la responsabilité;
le département cherche à donner aux étudiants les outils qui permettent d'analyser avec objectivité les diverses situations sociales et de prendre avec lucidité les responsabilités qui seront les leurs dans la vie professionnelle;
former un professionnel de l'enseignement épanoui et libre;
faire de l'étudiant, futur enseignant, un citoyen responsable qui mette ses capacités au service des élèves pour les aider à se construire le plus harmonieusement possible;
ancrer les apprentissages dans des préoccupations d'aujourd'hui et/ou liées à la vie professionnelle future;
former des enseignants autonomes, capables d'effectuer des choix raisonnés et adaptés à leurs élèves, en recherche et en projet, capables de s'appuyer sur des connaissances solides, prêts à jouer leur rôle d'éducateurs;
former de jeunes adultes à pouvoir exprimer devant des élèves du secondaire inférieur la pertinence, l'actualité des questions philosophico-religieuses dans le monde actuel.

Certaines de ces compétences concernent plus particulièrement le **développement de la personnalité**:

respect de soi-même, des autres;
confiance en soi;
développer l'autonomie des étudiants;
développement de la personne : identité personnelle en référence à la culture environnante;

les rendre attentifs au fait que la globalité de la personne doit toujours être prise en compte dans la gestion de sa trajectoire personnelle; posséder une culture générale.

Ces finalités liées au monde adulte s'expriment dans le domaine plus particulier des **langues et communication**, où elles prennent une dimension sociale plutôt qu'individuelle:

aplanir les différences sociales ; donner à tous les mêmes chances dans la vie. La connaissance des langues doit cesser d'être un outil de discrimination sociale ; il faut pouvoir les acquérir "gratuitement"; l'école doit donner à l'élève les moyens d'acquérir des compétences linguistiques de façon autonome et exigeante.

Entre le social et l'individuel prennent place des énoncés de finalités et valeurs liés à la **qualité des relations interpersonnelles**.

En ce qui concerne l'ouverture et la qualité des relations:

curiosité, esprit critique, capacité de penser de façon autonome, développer un esprit citoyen;

respect de soi-même, des autres;

apprendre à vivre en société (aspect relationnel valorisé et apprécié);

respect de l'être humain;

travail d'équipe (relationnel);

respecter l'autre, les règles démocratiques;

écoute des autres; respect de soi et des autres: vers l'auto-socio-construction;

découverte de l'autre (hier et aujourd'hui) dans ses réalités, ses différences, ses ressemblances;

respect de l'autre et recherche de la tolérance;

favoriser l'ouverture culturelle et sociale des étudiants;

créer un climat de solidarité et d'entraide dans le groupe;

croissance dans l'éducabilité de tous et la confiance dans les possibilités de chacun;

respect de l'autre (construction de soi-même en solidarité avec la construction des autres);

faire un "voyage social", interculturel;

respect des personnes;

les rendre attentifs à respecter les personnes dans tous les cas;

un citoyen européen responsable;

un démocrate convaincu.

Certaines de ces "compétences sociales" revêtent un **aspect déontologique** ou moral par rapport au travail:

confidentialité;

honnêteté;

apprendre la rigueur aux étudiants (démarche, explication scientifique);

idéal d'excellence;

déontologie (rejet de la fraude).

L'esprit critique et la **prise de distance**, l'**autonomie** sont des compétences que l'étudiant doit acquérir:

esprit critique;

d'abord s'asseoir et réfléchir avant d'agir;

esprit critique, autonomie, recherche du sens;

écoute de soi, réflexion sur soi, prise de décision ayant du sens pour soi;

développement de l'autonomie et du bonheur d'apprendre (y compris à apprendre); rendre les étudiants attentifs au fait de la globalité de la personne : qui est-on, que fait-on ?; créativité, flexibilité, initiative, coopération, engagement, autonomie, responsabilité, convivialité....

Mais il lui appartient également de développer des qualités dans une **perspective d'utilité** plus proche, dans le cadre de son activité d'étudiant:

apprentissage de la gestion du temps, de la maîtrise personnelle, de la capacité à se projeter (fixer un objectif lointain).

Ce qui, cependant, se remarque par rapport à l'enseignement universitaire, c'est l'insertion, dans les finalités et les valeurs, de **directives d'action pour les enseignants eux-mêmes**.

Ainsi se trouve énoncé le souci:

de mettre en évidence les qualités plutôt que les défauts;

de croyance dans l'éducabilité de tous et la confiance dans les possibilités de chacun;

de considérer l'élève comme égal;

de valoriser les contenus disciplinaires et les compétences spécifiques comme éléments essentiels d'intégration sociale;

de multiplier et de diversifier les accès à l'information, de pratiquer l'analyse de documents, pour faire prendre conscience de l'importance d'une appropriation des connaissances dans la construction du savoir;

de permettre l'expression et la communication à travers des techniques audio-visuelles pour conscientiser l'étudiant quant à son rôle de citoyen, seul responsable de sa perception du monde et engagé dans sa réalité;

de promouvoir une pédagogie de la mémoire au sens de construction d'un patrimoine culturel commun;

de promouvoir une philosophie personaliste (Mounier) de l'école;

de rendre les étudiants capables d'envisager une situation dans son ensemble, pas seulement sous l'aspect technologique.

Il se peut que cela tienne en partie au fait que beaucoup de réponses ci-dessus viennent d'écoles normales et que les valeurs qui guident le travail des enseignants sont les mêmes que celles qui devraient guider celles de leurs étudiants, eux-mêmes devenus enseignants. Il y a donc entre enseignants et étudiants, non seulement transfert de contenus et de savoir-faire, mais aussi de valeurs et de finalités puisque des professionnels de l'enseignement forment de futurs professionnels de l'enseignement.

5.3. COMMENTAIRE

Outre la remarque déjà faite sur le double niveau que cache l'adjectif "terminal", il faut souligner que le fait de poser la question des finalités aux enseignants du supérieur ne les conduit pas à prendre en compte celles qui prévalent à l'acquisition de compétences terminales du secondaire, mais celles qui guident la formation de leurs propres étudiants. Il y a un déplacement du terme d'acquisition des compétences vers la fin des études supérieures. A moins, toutefois, que les enseignants des universités et hautes écoles ne se sentent le devoir de poursuivre l'acquisition des compétences jugées "terminales" à la fin du secondaire. Mais devrait-on alors les nommer comme cela ?

6. En bref: que retenir de cette analyse?

Le questionnaire adressé aux professeurs de l'enseignement supérieur permet une prise d'information plus large que celui adressé aux professeurs du secondaire. En effet, les questions 1 à 5 les invitent à décrire et analyser leur pratique tout comme les professeurs du secondaire ont été amenés à le faire. Les questions 6 à 8 vont plus loin: la 6 et la 7 portent sur les "prérequis" nécessaires pour aborder l'enseignement supérieur et plus particulièrement la filière où enseigne le professeur interrogé; celui-ci doit donc se prononcer sur un autre niveau d'enseignement que le sien. D'une portée beaucoup plus générale, les questions 8a et 8b invitent explicitement à adopter une position réflexive et à réfléchir de manière très large à l'enseignement et à l'apprentissage. 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 .

6.1. LE CONCEPT DE COMPÉTENCE

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

6.1.1. Approche explicite

Les enseignants ont été amenés à définir explicitement le terme de compétence (question 2b). 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.

6.1.2. Approche implicite

Lorsque les enseignants évoquent des compétences particulières, celles-ci renvoient à une très grande diversité de représentation 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:

- * un axe horizontal relatif à la nature de la compétence évoquée;
- * un axe vertical relatif à son degré de précision.

Ce modèle est représenté par le schéma page 45.

6.2. 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.

6.2.1. 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.

6.2.2. Les compétences mobilisées.

Ce sont les ressources personnelles de l'étudiants 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.

6.2.3. 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 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, de projet 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.

6.3. LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES

Les enseignants du supérieur se prononcent sur les compétences attendues et non maîtrisées à l'entrée du supérieur (questions 6a, b et c), mais donnent très peu d'information sur le degré de maîtrise des compétences sollicitées à leur niveau d'enseignement (question 2a); cette question suscite malaise et difficultés. Ils ont également été invité à se prononcer sur l'utilité d'établir une liste de compétences à maîtriser au terme du secondaire (question 8)

6.3.1. 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 le 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 sollicité 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.

6.3.2. 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.

6.3.3. 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".

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. En effet, la compétence, à l'inverse de la pile bien connue, ne s'use que si on ne s'en sert pas nous affirme avec humour Le Boterff.

6. 4. DIFFICULTÉS ET RESSOURCES

6.4.1. 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.

6.4.2. 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.

6.5. FINALITÉS, CROYANCES ET VALEURS

La question 5, dans sa formulation, 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 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.

III. DEUX APPROCHES MODÉLISANTES

Synthèse de Th. Sojic

A. Introduction

Les interviews et les enquêtes ont procuré un matériau très riche et très diversifié. Nous avons procédé à une analyse de contenu, en réalisant des regroupements et des catégorisations successives. Les données issues de l'enseignement secondaire et celles issues de l'enseignement supérieur ont été traitées par des personnes différentes, qui ont utilisé des stratégies différentes. Ces stratégies ont débouché sur deux formalisations présentées ci-après.

Pour l'enseignement secondaire, nous disposions d'un modèle de départ: en effet, le document "socles de compétences" diffusé en août 94 propose une catégorisation des compétence transversales: nous avons donc tenté de vérifier si ces catégories restaient pertinentes pour le troisième degré. Une autre référence s'est imposée par le matériau lui-même: les capacités cognitives de base de J.-M. De Ketele, qui, nous l'avons déjà dit, sont souvent citées par les personnes interrogées. Le traitement des données du secondaire a abouti à l'élaboration d'un référentiel¹⁵ de compétences¹⁶ qui constitue **une simple grille de lecture des pratiques**.

Pour l'enseignement supérieur, aucun modèle préalable n'a été utilisé; les regroupements ont été suggérés par la nature du matériau. Pour élaborer ces regroupements, les chercheurs ont tenu compte de deux dimensions:

1. la "nature" de la compétence évoquée: s'agit-il de compétences socio-affectives ou de compétences relatives à des démarches intellectuelles? En cours d'analyse, les auteurs se sont référés à la taxonomie de Bloom pour catégoriser les démarches intellectuelles. Cette taxonomie a été enrichie pour mieux rendre compte du matériau obtenu. Cette dimension est représentée sur l'axe horizontal.
2. le "degré de précision" de la compétence évoquée, celui-ci allant d'une conception très large relevant de la ressource telle que "la volonté," ou "l'esprit de synthèse", à une conception beaucoup plus étroite relevant du savoir-faire technique directement observable. Cette dimension est représentée sur l'axe vertical.

Le modèle obtenu met en relation des données de natures différentes. Il relève davantage d'une **théorisation**, qui suggère toute une série d'hypothèses que nous explorerons plus loin.

Dans cette partie, nous nous contenterons de juxtaposer les deux approches. Il serait possible de les croiser et d'identifier en quoi elles se complètent l'une et l'autre. Nous ne le ferons pas car cela relève d'une démarche beaucoup plus théorique et abstraite. Cette analyse serait probablement très riche et intéressante, mais elle sort du cadre de ce document.

⁽¹⁵⁾ 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.

⁽¹⁶⁾ Dans le souci de nous inscrire en continuité avec le document publié en août 94 par le Ministère de l'Education et de l'Audiovisuel, nous avons adopté le vocable de compétences transversales, bien que celui-ci soit controversé.

B. Le référentiel de compétences

1. DÉMARCHE INITIALE

Notre démarche a été à la fois déductive et inductive.

Déductif: après avoir lu différents textes théoriques (Romainville, Fourez, Donnay, De Ketele), nous avons élaboré une première catégorisation des compétences en:

- * compétences méthodologiques relatives à l'organisation du travail,
- * compétences relatives à des démarches mentales,
- * compétences socio-affectives,
- * compétences métacognitives/réflexives.

Inductif: la lecture et l'analyse du matériau disponible nous ont amenés à affiner et à ajuster la catégorisation initiale. La grille d'analyse a d'abord été appliquée aux enquêtes et récits d'expériences (premier public), ceci nous a permis d'ébaucher une première liste organisée de compétences "terminales". Nous avons voulu vérifier si le matériau issu du deuxième public (lecteurs de programme) pouvait se soumettre à la même analyse. Cette deuxième étape nous a permis d'affiner considérablement la liste de départ et de construire un outil qui devenait une sorte de "référentiel" de compétences.

Soucieux d'éviter des usages abusifs du document, nous l'avons accompagné d'une note explicative à l'instar des notices se trouvant dans les boîtes de médicaments précisant les propriétés, mais aussi les indications, contre-indications, précautions et mises en garde. Nous en reprenons ici les extraits les plus significatifs.

Propriétés: Cette classification présente l'avantage certain d'être en **cohérence** avec le document de référence du premier degré; toutefois il est inévitable de se poser la question de la **pertinence des critères de classification**. Cette classification est opératoire: elle distingue des "familles" de compétences et établit une certaine hiérarchie entre elles. Elle permet une lecture aisée et relativement exhaustive des pratiques d'enseignement. Cependant les catégories ne sont pas exclusives l'une de l'autre: certaines compétences se trouvent à l'articulation entre deux catégories (ex: le bon usage du spécialiste); d'autres compétences peuvent se classer dans deux catégories selon la manière dont l'enseignant l'envisage.

Indication: Le référentiel de compétences constitue une grille de lecture à trois moments:

1. Avant l'apprentissage.

Un professeur peut organiser son enseignement en fonction de compétences qu'il prévoit de mettre en oeuvre. 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.

2. Pendant l'apprentissage.

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

3. *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**.

Précautions et mise en garde: Pour éviter qu'un tel référentiel de compétences soit appliqué de façon technocratique, risquant ainsi de réduire la formation du jeune à ses aspects purement fonctionnels, sa diffusion dans les écoles **DOIT** s'accompagner:

- * d'**une réflexion sur les valeurs** que l'école souhaite réaffirmer et sur **les visées, les finalités** poursuivies par l'enseignement obligatoire;
- * d'un accompagnement des équipes de professeurs leur permettant de modifier leurs pratiques en conséquence et évitant les conséquences **néfastes** que ne manquerait pas de provoquer l'imposition hâtive d'un changement en dehors de toute réflexion de fond.

2. PREMIÈRE VERSION DU RÉFÉRENTIEL

Cette première version a été soumise au groupe de pilotage de la FESeC en novembre 97, c'est-à-dire juste avant la mise en place des groupes de travail inter-réseaux. Elle est présentée ici dans sa forme provisoire, elle a été l'objet de plusieurs réajustements depuis.

Essai de catégorisation des compétences transversales poursuivies au troisième degré de transition.

1. **Compétences méthodologiques relatives à l'organisation du travail et à la gestion des différents paramètres (temps, espace, corps):**

- 1.1. savoir gérer le temps disponible pour réaliser une activité;
- 1.2. savoir planifier des activités les unes par rapport aux autres;
- 1.3. savoir gérer des espaces de travail (macro-micro);
- 1.4. savoir utiliser des outils de gestion du temps (journal de classe, agenda,...);
- 1.5. savoir utiliser des outils techniques (dictionnaire, ordinateur, calculatrice, grilles d'analyse, ...);
- 1.6. connaître des techniques de concentration, relaxation, ...(gestion du stress);
- 1.7. savoir répartir des tâches entre différents partenaires (en cas de travail de groupe);
- 1.8. pouvoir mémoriser une quantité importante de matière.

2. **Compétences relatives à des démarches mentales:**

2.1. **compétences relatives à la maîtrise de la langue**

2.1.1. **au niveau lexical:**

- maîtriser les concepts de base de chaque matière et des concepts transversaux (cause, conséquence, nature, fonction, rôle, statut, ...)

2.1.2. **au niveau syntaxique:**

- maîtriser la syntaxe;

- maîtriser la compréhension et l'utilisation des mots de liaison qui marquent des liens logiques entre les éléments d'un raisonnement, d'une question ou d'une argumentation;

2.1.3. au niveau de la communication:

- manifester une fluidité suffisante de l'expression orale et écrite;
- adapter son registre de langage à la situation de communication;
- prendre conscience des aspects non verbaux de la communication et les adapter à la situation.

2.2. compétences relatives à l'abstraction

L'élève sera amené à utiliser et perfectionner les mécanismes de l'abstraction:

- observer, percevoir,
- comparer,
- émettre des hypothèses,
- vérifier ces hypothèses,
- généraliser (en évitant les généralisations abusives).

Il sera invité à établir des liens entre les concepts, au sein d'une discipline, mais également au travers des différentes disciplines (construire des réseaux de concepts ou des cartes conceptuelles) de manière à participer activement à la construction de son savoir.

2.3. compétences relatives à l'activité de recherche

De nombreux professeurs proposent des travaux de recherche personnelle ou en groupe. Les compétences mobilisées dans cette activité sont les suivantes:

- choisir un thème de recherche,
- problématiser le thème,
- chercher de l'information (utiliser des centres de documentation, bibliothèques, ouvrages de références...),
- traiter l'information (sélection, reformulation, articulation, synthèse,...),
- rédiger un texte personnel répondant à la question-problème (texte pouvant aller jusqu'à une trentaine de pages),
- rédiger une bibliographie,
- respecter les conventions de présentation.
- ...

2.4. capacités cognitives de base (J.-M. De Ketele)

La plupart des professeurs interrogés ainsi que les programmes font référence de manière explicite ou implicite aux capacités cognitives de base de J.-M. De Ketele

2.5. pensée divergente, créativité

- aborder un problème, une situation sous différents points de vue (se décentrer);
- utiliser des connaissances ou des mécanismes appris pour jeter un regard nouveau sur la réalité;
- ...

2.6. le bon usage du spécialiste

- recourir de manière judicieuse à un spécialiste (par rapport à un problème posé, identifier la personne qui constituera une ressource et obtenir de cette personne toute l'information pertinente possible et rien que celle-là).

Cette compétence relève du même registre que les compétences relatives à l'activité de recherche; toutefois, sa connotation relationnelle la rend plus difficile à maîtriser.

3. Compétences socio-affectives:

Ces compétences sont plus difficiles à décrire de manière précise; il faudrait réaliser un travail d'analyse beaucoup plus longue et fine du matériau dont nous disposons. Puisque notre travail n'a d'autre ambition que d'ouvrir le débat, nous nous contenterons d'énumérer des domaines évoqués par les professeurs interrogés et les lecteurs des programmes, sans définir les compétences mobilisées.

3.1. compétences, attitudes relatives à soi

- image de soi, confiance en soi (exemple: découvrir le plaisir de comprendre une notion nouvelle, de se découvrir capable de maîtriser une technique, de créer du sens et de la cohérence);
- gestion de l'incertitude, anticipation des risques d'une décision;
- identité personnelle et sociale (se situer dans une histoire, dans une culture, mais aussi être conscient de la construction du savoir au fil de l'histoire);
- ...

3.2. relatives aux autres:

- communication;
- collaboration lors d'un travail en groupe, intégration positive dans une organisation collective;
- respect de l'autre et de ses différences;
- ...

3.3. relatives à l'environnement, à la citoyenneté

- curiosité intellectuelle, esprit d'initiative dans les domaines sociaux, "politiques",....;
- ...

3.4. relatives à l'esthétique et au patrimoine culturel

- sensibilité au beau, au gratuit,....;
- ...

4. Compétences métacognitives, réflexives assurant la mise en projet, le savoir-devenir, le transfert:

Ces compétences complexes peuvent se hiérarchiser en deux niveaux:

- * le niveau 1 de la prise de conscience et de l'identification;
- * le niveau 2 du réajustement, de l'adaptation et du transfert.

La prise de conscience des stratégies d'apprentissage et de ses attitudes est un premier niveau de compétences "méta" qui devrait être suivi de la mise en oeuvre de la compétence à réajuster, modifier, adapter ou réinvestir ses stratégies et attitudes dans des situations nouvelles.

Chacun de ces deux niveaux s'applique à deux domaines:

- * le domaine de l'apprentissage;
- * le domaine plus général du développement de la personne.

Dans le domaine de l'apprentissage, ces compétences seront reprises sous l'étiquette METACOGNITION, dans le domaine du développement de la personne, elles seront reprises sous l'étiquette REFLEXIVITE.

4.1. niveau 1: prise de conscience, identification

4.1.1. métacognition

- à la suite d'un raisonnement, d'une démarche, d'une tâche, être capable de reformuler a posteriori les étapes et les stratégies mises en oeuvre;
- une question d'évaluation étant posée, se rappeler ou énoncer soi-même selon le cas les critères qui vont servir à l'évaluation et les utiliser judicieusement;
- distinguer des explications de nature différente (explication causale et explication fonctionnelle par exemple), et identifier la nature d'une explication (prendre du recul par rapport à un raisonnement);
- ...

4.1.2. réflexivité

- identifier ses valeurs de vie;
- identifier ses croyances;
- personnalité: connaître ses ressources, ses limites, points forts et faibles,...
- prendre conscience de ses attitudes, de ses comportements;
- **identifier et ajuster la cohérence entre les niveaux précédents.**

4.2. niveau 2: transfert (modification, adaptation, projet)

4.2.1. métacognition

- transférer des acquis dans d'autres situations de même type;
- transférer des acquis dans des situations de type différent;
- adapter ses stratégies d'apprentissage en fonction de la tâche demandée;
-

4.2.2. réflexivité

- attitudes: se projeter dans l'avenir;
- comportements: réaliser un projet personnel, professionnel, participer à un projet social;
- identifier des valeurs, des références de vie et les utiliser pour orienter son comportement et construire son projet d'avenir;
- ...

3. SUITES DONNÉES AU DOCUMENT

Cette première version du référentiel 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 d'amélioration possibles en tenant compte entre autres des attentes de l'enseignement supérieur. Un groupe de travail s'est remis à la tâche et a rédigé une nouvelle version du référentiel accompagnée d'un lexique. Cette nouvelle version se distingue de la première 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.

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". Cet outil, illustré d'exemples concrets d'utilisation, fera l'objet d'une publication du SeGEC dans les mois à venir.

C. Le modèle de l'enseignement supérieur

La démarche adoptée pour traiter les données de l'enseignement supérieur a été très différente. Les auteurs n'ont fait référence à aucun modèle théorique de départ mais ont construit eux-mêmes un modèle, élaborant ainsi une théorisation. Toutefois, cette théorie n'est nullement explicative de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur mais uniquement des **représentations de l'apprentissage véhiculées par les enseignants du supérieur**. Cette distinction est bien plus qu'une nuance. En effet, le domaine dans lequel le modèle nous permet de faire des inférences et des hypothèses se limite au champ des représentations, et non à l'apprentissage des étudiants. Ce modèle permet de comprendre certaines attitudes, certains comportements des enseignants; nous serions parfois tentés d'extrapoler et d'émettre des hypothèses relatives à l'apprentissage, mais ces extrapolations seraient abusives, nous ne nous y risquons pas.

1. RAPPEL SUCCINCT DU MODÈLE EN DEUX DIMENSIONS

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

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

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

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

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:

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

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

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
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														

représentation suivante:

2. HYPOTHÈSES SUGGÉRÉES PAR LE MODÈLE

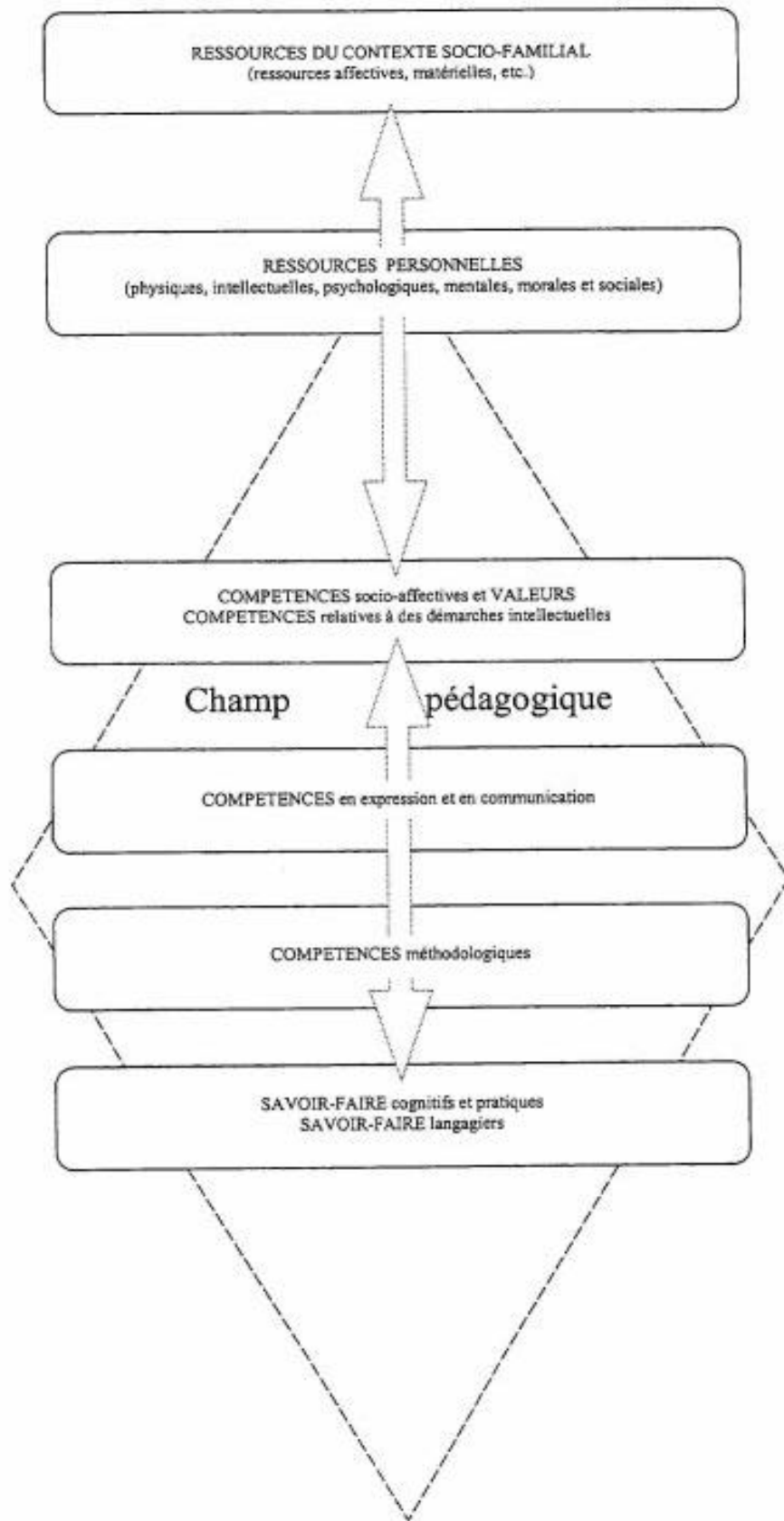
2.1. *Compétence: un concept dynamique intégrant le "déjà-là" et l'apprentissage.*

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 a 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 dépend à la fois de déterminants sociaux et personnels et d'un apprentissage qui passerait par la maîtrise d'un certain nombre de savoir-faire. Inversément, 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.

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

Selon les auteurs, les enseignants associent le degré de précision de la compétence à un degré de contrôle par l'action pédagogique. 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 (ou il attribue aux enseignants du secondaire la responsabilité de la faire acquérir, estimant qu'elle constitue un prérequis pour le supérieur). Cette perception du degré de contrôle sur l'acquisition des compétences est illustré par le tableau repris en page 96.

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 qui s'exercent de manière quasiment réflexe. 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.



2.3. Hypothèses relatives à l'attribution des causes d'échec.

L'analyse des données de l'enquête semble indiquer que les enseignants du supérieur ne s'attribuent pas une réelle responsabilité pédagogique dans le taux d'échec des étudiants. Toutefois, cela ne signifie nullement qu'ils ne s'interrogent pas sur leurs pratiques! 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 pallier 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!

IV. DEUXIEME PARTIE :
Du questionnement aux perspectives

C. Mathelin
F. Gammar
Th. Sojic
J.M. Demoustier

A. Compétences : un concept pour comprendre, un concept pour agir

Farid Gammar

L'APPROCHE DU CONCEPT DE COMPÉTENCE, ENTRE ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE

A tous les niveaux auxquels ont été réalisées enquêtes, interviews, lectures de programmes, le concept de compétence apparaît dans une diversité d'acceptions. Il faut reconnaître que cette notion ne peut être approchée de façon neutre, parce qu'elle se réfère soit à d'autres catégories qui en sont une forme d'expression tout en s'en distinguant (capacités, aptitudes, savoir-faire, etc.), soit à un usage qui fait partie de la vie quotidienne et professionnelle, lié à des comportements, des attitudes, des domaines d'action...

Par ailleurs, la compréhension du mot compétence peut se faire de manière globale, au point de pouvoir définir une seule macro-compétence, qui serait pour la personne d'être capable de mobiliser ses ressources (capacités, connaissances...) pour aborder une situation nouvelle. A l'inverse, et d'une manière qui n'est pas incompatible avec celle-ci, elle peut s'exprimer avec autant de précision qu'il n'y a de capacités et de contextes différents. C'est cette définition qui prévaut à travers la mise en forme: compétence = contenus x capacités x contexte.

Dans la façon dont le concept de compétence se pose par rapport aux concepts voisins, on remarque chez les usagers du terme une imprécision qui a conduit, notamment, à y voir des relations d'ordre, ou d'inclusion, de l'ensemble à l'élément, à faire par exemple de la capacité un sous-ensemble de la compétence, ou l'inverse. Ce rapport n'est cependant pas partagé de la même façon et s'il paraît bien défini pour certains, il semble beaucoup moins clair à d'autres. Il met dans tous les cas en lumière une manière d'organiser la définition du concept autour de sa décomposition en éléments constitutifs.

DÉFINIR PAR LES COMPOSANTES

Cette approche est, semble-t-il, moins voulue par le souci d'une définition dûment et scientifiquement organisée que par la double préoccupation de comprendre l'état des compétences de l'apprenant d'une part et de contribuer à leur acquisition d'autre part, ce qui dessine une tension entre évaluation et apprentissage à travers laquelle nous pouvons essayer de voir comment paraît s'être construit le concept de compétence.

On sait que ces deux points de vue, indispensables à une action pédagogique, sont loin d'être indépendants l'un de l'autre. Leur prise en compte, pour autant qu'elle soit relative sinon exclusive, n'est cependant pas sans influence sur leur vision des compétences. Soit l'enseignant privilégie l'explication, donc une forme d'évaluation, soit il intègre les compétences dans une action pédagogique, d'acquisition. Dans un cas, sa compréhension du concept de compétence vise de fait à construire un modèle explicatif dans lequel se trouvent considérées les causes d'un constat – souvent émis en termes de lacunes – qu'il établit sur les compétences de ses élèves ou étudiants. Dans l'autre cas, il envisage la compétence d'une manière propre à en permettre l'acquisition par l'étudiant et tend à construire le concept à partir de ses composantes supposées. Le concept se construit différemment selon qu'il permet de comprendre ou d'agir. Nous avons là deux orientations qui non seulement déterminent l'approche du concept par les enseignants mais expliquent peut-être également l'amplitude de la saisie du concept entre plusieurs niveaux, amplitude

dont nous avons essayé de rendre compte dans la grille de lecture des enquêtes menées dans l'enseignement supérieur. Ainsi, en reprenant les éléments du tableau représentant les différents niveaux auxquels semblent se référer les enseignants lorsqu'ils donnent des exemples de compétences, on remarque que le concept paraît, sans exclusive, relever plutôt de l'explication aux niveaux des ressources personnelles et plutôt de l'action aux niveaux des compétences méthodologiques et des savoir-faire.

Il est donc possible que la façon dont le concept est abordé par les enseignants diffère selon qu'ils se construisent un modèle explicatif ou un modèle d'action.

Niveau de la compréhension	Ressources du contexte socio-familial (affectives, matérielles, etc.)		Niveau de l'action
	Ressources personnelles (physiques, psychologiques, mentales, morales, sociales et intellectuelles)		
	Compétences socio-affectives et valeurs	Compétences relatives à des démarches intellectuelles	
	Compétences en expression et communication		
	Compétences méthodologiques		
	Savoir-faire cognitifs et pratiques - Savoir-faire langagiers		

Le modèle explicatif

Mis en évidence par de nombreuses recherches, on connaît les mécanismes d'explication attributifs. Ils mettent en relief la manière dont l'individu établit l'explication des comportements, les siens ou ceux des autres, explication qui se conçoit en trois critères: le lieu de la cause, son degré de stabilité et son degré de contrôlabilité. Le premier critère dit si l'explication par la cause situe celle-ci chez l'individu lui-même ou dans des éléments qui lui sont extérieurs. Le deuxième considère les possibilités de modification de la situation tandis que le troisième envisage la mesure dans laquelle cette modification est contrôlable.

D'ordinaire, on constate une tendance à *externaliser la cause*, c'est-à-dire à situer le "lieu de la cause" en dehors de soi, ce qui demande de recevoir une nuance dans le cas des enquêtes réalisées ici. L'attribution n'est pas faite par la personne directement concernée, en l'occurrence l'élève, mais par l'enseignant. Il est donc utile de distinguer facteurs internes et externes en tenant compte de ces deux points de vue. L'enseignant peut donc trouver comme explication à un manque de compétence constaté chez l'étudiant une cause externe à lui-même mais interne à l'étudiant. De même, il peut trouver une cause externe autant à l'étudiant qu'à lui-même. C'est ce que le tableau ci-dessous tente de montrer; où l'on constate par ailleurs que les explications internes à l'enseignant sont plutôt connotées positivement, comme facteurs de réussite, alors que les facteurs d'explication des échecs et des difficultés sont plutôt externes à l'enseignant.

On remarque également que les critères "stabilité" et, surtout, "contrôlabilité" sont liés au critère "lieu de la cause". En plaçant la cause en dehors de lui-même, il y a des chances que l'enseignant considère cette cause également comme plutôt stable et peu contrôlable par lui-même, donc comme échappant à sa sphère d'action et à sa responsabilité. Ce fait lui paraîtra d'autant plus évident que

l'explication est également externe à l'étudiant. Ce serait par exemple le cas si l'on considère que l'origine des insuffisances en matière de compétences se situe dans l'inéluctable évolution de la société...

		ELEVE		
		facteurs internes	facteurs externes	
P R O F E S S E U R	facteurs internes	Rencontres entre l'action pédagogique de l'enseignant et les dispositions de l'étudiant	Rôle pédagogique de l'enseignant	facteurs positifs
	facteurs externes	Facteurs liés à la nature de l'étudiant	Facteurs relevant de la société, de l'institution, de la famille, des relations.. et même d'autres niveaux d'enseignements	facteurs négatifs

Le point de vue exprimé ci-dessus ne fait pas un procès d'intention à l'enseignant; il ne fait que relever une tendance spontanée et commune à tout le monde. Ce mode d'explication n'exclut d'ailleurs pas qu'il puisse être pertinent, ce qu'il est souvent, même partiellement, et ne permet pas non plus de conclure à l'absence d'actions. Son défaut est d'être parfois sommaire autant que systématique et, surtout d'être, en sa logique, déconnecté de l'action. Sommaire et systématique parce que l'explication est facile, manque de nuances et est rappelée en toute circonstances. Déconnecté de l'action parce que, en étant externe, stable et peu contrôlable, la cause n'ouvre pas sur des perspectives d'action mais conditionne plutôt une sorte d'attitude fataliste. C'est ainsi que les difficultés des étudiants à l'exercice de la lecture sont attribuées à l'évolution de la société, en ce qu'elle paraît privilégier l'audio-visuel, au niveau socio-culturel de la famille, où le livre est trop rarement valorisé, à la paresse naturelle de l'étudiant lui-même, etc. Dans les cas où l'explication trouve aux échecs une cause interne à l'enseignant, mais stable et peu contrôlable, cette attitude peut même se doubler, pour lui, d'un sentiment de culpabilité. Par contre, si elle s'accompagne d'un caractère de contrôlabilité, une compréhension plus interne de la construction – et donc aussi de l'absence de construction – des compétences donne des indications plus précises en termes d'action. Mais les choses ne sont pas aussi rationnellement simples.

Le modèle d'action

Il s'agit moins dans ce cas d'expliquer pourquoi un étudiant montre des déficiences dans telle compétence que de construire des dispositifs d'acquisition ou de renforcement de cette compétence. Ces dispositifs se fondent alors, non sur des explications causales, mais sur une décomposition de chaque compétence en un ensemble de sous-compétences. La déconstruction est ici plus conceptuelle qu'issue de l'expérience. Ici aussi, des nuances sont à apporter.

D'abord en ce que l'évaluation n'en est pas totalement absente, mais que sa valeur d'explication a une autre fonction que dans le modèle explicatif. Elle vise moins la recherche de l'explication que le contrôle de l'acquisition, sa dimension diagnostique étant ainsi limitée au profit d'une dimension certificative. Ensuite en ce qu'une distinction doit être faite entre la compétence et la tâche demandée à l'apprenant. En effet, comme celle-ci est sous-jacente à celle-là, comme par ailleurs il n'est pas exclu qu'une compétence soit exprimée en tant qu'activité, la décomposition de la compétence en sous-compétences risque d'être calquée sur une démarche semblable. Or, il faut éviter d'associer systématiquement "compétence" et "tâche" dans la mesure où celle-ci ne vise pas à intégrer un

ensemble de ressources de l'apprenant, mais à développer un savoir-faire précis. Dans le cas où la tâche est comprise dans une activité constitutive du développement de compétences, elle devient "activité d'intégration".

Si une activité se réduit à une tâche, elle peut se décomposer en une suite d'opérations pré-définies. L'apprentissage consiste donc à observer leur enchaînement pour réaliser la tâche demandée. L'évaluation se réduit dès lors à une vérification de l'application de consignes. Elle ne peut donc se concevoir logiquement que comme évaluation certificative puisque l'apprenant n'est pas supposé détenir ce savoir-faire avant le moment de formation. En tant qu'évaluation formative, et auto-évaluation, son rôle se limiterait à un contrôle du niveau d'acquisition en cours d'apprentissage et ne permettrait pas d'effectuer des diagnostics.

Héritière de l'organisation tayloriste du travail, cette forme de décomposition, qui peut aller jusqu'à la description précise de gestes, est sans doute pleinement justifiée dans beaucoup de cas, mais elle se conçoit plus dans l'optique d'une pédagogie par objectifs fermés que dans celle d'une pédagogie visant l'acquisition de compétences.

Si le concept de compétence est assimilé à celui de tâche, sa prise en compte se prête à des décompositions en sous-compétences – qui sont en fait des savoir-faire liés à des tâches – et adopte une logique qui n'est pas sans risques. En effet l'apprentissage se fonderait ici sur la croyance que toute compétence peut s'acquérir à partir de la maîtrise de ses composantes, lesquelles se décomposent elles-mêmes en pyramide par paliers, et donc que le tout est la somme des parties. Dans ce cas, l'évaluation, si elle est diagnostique, cherche à expliquer dans le détail en quoi la compétence n'est pas acquise. Pour cela, elle doit pouvoir trouver la cause dans la batterie d'éléments qui la composent, ce qui implique d'abord qu'elle soit exhaustive, et ensuite que l'évaluation soit extrêmement fouillée. On sait par ailleurs – peut-être est-ce devant ces difficultés – que la tendance est de trouver cette explication en dehors du champ de l'apprentissage. Bien plus souvent, l'évaluation est sommative et certificative, et consiste alors à évaluer a posteriori toutes les composantes, comme autant de critères et d'indicateurs, pour inférer le degré de maîtrise de la compétence.

En tableau, la démarche par la description de tâches et la même démarche adoptée pour celle des compétences donne ceci:

		Description de la tâche	Description de la compétence
		en opérations	en sous-compétences
Apprentissage		viserait l'acquisition de la compétence par la maîtrise des gestes et l'observation des consignes	viserait l'acquisition de la compétence
Evaluation	diagnostique	est sans objet ou purement formelle	est sans effet, suivant la théorie de l'attribution
	certificative	évalue la connaissance des consignes et leur application correcte	évalue les composantes pour inférer le degré d'acquisition de la compétence

Cette mise en parallèle ne remet en cause ni une démarche d'apprentissage orientée sur l'application de tâches, ni une démarche de développement des compétences. Elle dénonce les limites de la description de tâches pour servir à la prise en compte du concept de compétences et donc la dérive que pourrait constituer le fait d'appeler compétence ce qui ne serait qu'un savoir-faire constitué d'opérations préalablement ordonnées, de changer en quelque sorte le nom sans changer les pratiques. La compétence ne peut se définir sur des modèles d'action assimilés à la description de tâches.

La rencontre des modèles

Dans ce modèle d'action, comme dans le modèle explicatif, nous pouvons retrouver une traduction des différents niveaux que nous avons identifiés à la lecture des enquêtes où, soit la compétence est définie à partir d'éléments externes à la pratique pédagogique (qu'ils soient internes à l'apprenant, en tant que disposition personnelle, ou externes à l'apprenant, en tant qu'ils sont conditionnés par le contexte socio-familial), soit elle est définie à partir d'éléments internes à la pratique pédagogique mais dont l'arrangement, par addition de savoir-faire, ressemble à l'organisation d'objectifs fermés.

Dans le même temps, cette grille de lecture, d'abord appliquée à l'enquête auprès de l'enseignement supérieur, et qui trouve une large confirmation dans les constats établis auprès des enseignants du secondaire, permet de mettre en relation ces deux modèles, d'explication et d'action. Il nous apparaît, en effet, que les compétences ne peuvent se définir ni dans la confusion de ces niveaux, ni dans l'exclusivité de l'un par rapport à l'autre, pas plus qu'elles ne le peuvent dans une sorte de "juste milieu" entre les deux.

La confusion des niveaux conduit soit, en termes d'évaluation, à prendre un niveau pour l'autre soit, en termes d'action, à organiser le concept de façon abusive. D'une part, évaluer une compétence impose que l'on sache si l'absence apparente de compétence est liée à un manque de maîtrise technique d'un savoir-faire ou à des difficultés personnelles de l'apprenant, liées à son caractère, à des particularités physiques... A l'inverse, il devrait être éclairant pour un enseignant de savoir si la compétence de tel élève est due à ses qualités propres, ou héritées du contexte social, plutôt qu'à un apprentissage réalisé en classe. D'autre part, organiser le concept signifie qu'on en établit en quelque sorte la composition, dans le but d'en prévoir les modalités d'acquisition. Si la compétence se confond avec les savoir-faire, sa composition peut se confondre avec une liste exhaustive d'opérations. Or, elle ne peut prétendre à cette définition exhaustive de ses composantes, du fait qu'elle est liée à une multiplicité de contextes, de contenus et même de capacités.

L'exclusion d'un niveau par un autre conduit dans un cas à admettre la prédominance de déterminants sociaux sur l'apprentissage, dans l'autre cas à adopter une attitude volontariste qui prétendrait tout maîtriser par la définition d'objectifs hiérarchisés. Une voie est à trouver entre un pessimisme qui donne raison aux théories de la reproduction sociale et un optimisme organisationnel qui risque la désillusion.

Mais pour éviter de définir la compétence dans un "juste milieu" qui n'existe pas, pour l'appréhender en saisissant les deux niveaux, en somme, pour lier un modèle explicatif et un modèle d'action, il faut d'abord reconnaître les origines diverses de la compétence. Elle peut être liée à des acquis issus du contexte socio-familial, comme de la singularité de la personne. Elle peut également se fonder sur la maîtrise de savoir-faire, de gestes, de techniques... L'enjeu d'une définition du concept devient dès lors de lier évaluation et apprentissage. Par la première, il s'agit de reconnaître d'abord avec le plus de discernement l'origine des problèmes comme des réussites. C'est donner sa pleine justification à une évaluation formative et diagnostique qui, seulement alors, est utile au second. C'est reconnaître dans une pédagogie qui vise l'acquisition de compétences une part indéfinissable a priori, mais qui doit être repérée et comprise à travers l'évaluation formative.

Que les démarches de l'apprenant soient observées, analysées et comprises dans leur mise en œuvre plutôt que définies au préalable n'exclut pas que la compétence puisse aussi se définir avec précision, au départ de contenus, de capacités et de contextes. Mais comme il est peu vraisemblable que tous les contextes, toutes les capacités, puissent faire l'objet d'une énumération complète, on devra se satisfaire d'éléments déjà connus: les capacités cognitives de base, un rangement des compétences en catégories, des familles de situations...

B. Compétences, activités et évaluation

Catherine Mathelin

EXERCER LES COMPÉTENCES : UNE NÉCESSITÉ

Aujourd'hui, on ne peut plus prétendre dispenser des connaissances disciplinaires et savoir-faire sans se soucier de leur intégration. En effet, celle-ci ne se fera pas d'elle-même une fois que les apprenants seront confrontés à des situations complexes pour lesquelles ils devront mobiliser un ensemble d'acquis. "On sait désormais que le transfert de connaissances ou leur intégration à des connaissances ne vont pas de soi, qu'il passe par un travail donc une prise en charge pédagogique et didactique sans laquelle rien n'advient, sauf pour les élèves qui ont de grands moyens (Ph. Perrenoud)".

Les différents contenus et savoir-faire ou capacités, comme par exemple pouvoir mémoriser, appliquer, analyser mais encore oser prendre la parole, structurer son discours ou un écrit, doivent être abordés en tant que ressources à mobiliser dans une situation ou contexte clairement défini. Une synergie entre les différents savoirs est à rechercher par toute personne qui désire développer une action pertinente dans une situation complexe. Notons encore que le choix des compétences développées, et plus encore celles évaluées, est important. Une compétence ne doit pas répondre à une situation unique : à quoi servirait une compétence qui ne servirait qu'une seule fois ? Mais quels liens peut-on établir entre compétences et activités ? Quelles sont les caractéristiques des activités qui permettent d'exercer des compétences ? Comment évaluer des compétences ?

L'ACTIVITÉ POUR ATTEINDRE UNE COMPÉTENCE OU LA COMPÉTENCE POUR RÉALISER UNE ACTIVITÉ

A la lecture des enquêtes, apparaissent deux grandes façons de concevoir, pour les enseignants, le lien entre une activité et une ou plusieurs compétences. Soit la réalisation de l'activité, souvent à caractère disciplinaire, est perçue comme une fin en soi, soit l'objectif est l'acquisition de compétences à caractère plus général. Dans un cas, la compétence a valeur instrumentale pour la réalisation de l'activité; dans l'autre c'est l'activité qui est instrumentalisée.

Ces deux tendances peuvent, par dérive, se radicaliser dans des positions extrêmes et produire des effets différents sur la qualité de l'apprentissage. En privilégiant exclusivement l'apprentissage de l'activité disciplinaire, le risque est de laisser dans l'implicite le développement des compétences de l'apprenant et donc de ne pas les prendre en compte comme objets d'apprentissage. Le savoir-faire acquis peut dès lors se limiter à la reproduction d'actes dans un contexte défini. Par exemple, si l'activité de recherche scientifique suppose la rédaction de rapports de laboratoire, l'élève qui éprouve des difficultés en expression écrite peut être amené soit à échouer dans l'activité scientifique proposée, soit à développer le savoir-faire à peine suffisant pour rédiger le rapport ce qui n'en ferait pas une compétence. Par contre, lorsque l'acquisition des compétences est l'objectif prioritaire, l'activité disciplinaire peut devenir prétexte et le risque est de vider l'apprentissage de tout contenu disciplinaire. Ainsi, un enseignant dont l'objectif serait, de manière privilégiée, de développer la capacité à rédiger pourrait choisir, entre autres activités, celles de rédiger des rapports de laboratoire, sans l'inclure dans une activité de recherche cohérente.

Ces deux points de vue sont sous-tendus par des représentations différentes de la fonction d'enseignement. Lorsque la réalisation de l'activité prime sur l'acquisition de la

compétence, le professeur peut se considérer comme un guide qui conduit l'apprenant vers un savoir qui a valeur de vérité. Si l'activité n'est envisagée que comme moyen d'acquérir des compétences, le professeur pourrait davantage se voir comme un médiateur entre l'apprenant et un savoir.

S'il faut prendre une position entre ces deux points de vue, c'est pour affirmer la nécessaire complémentarité entre les connaissances à acquérir, les activités à réaliser et les compétences à développer : la compétence ne peut s'acquérir dans des activités dépouillées de contenus disciplinaires.

QUELLES SONT CES ACTIVITÉS QUI PERMETTENT D'EXERCER DES COMPÉTENCES ?

De ce qui précède, on peut retenir que c'est la mise en relation pertinente entre des acquis et un problème que l'on reconnaît la compétence. L'activité proposée doit conduire à l'intégration des différents acquis (savoir, savoir-faire et savoir-être). Intégrer signifie faire entrer dans un ensemble en tant que partie intégrante, qui a une fonction. C'est ainsi que par exemple un cours frontal ou magistral est peu propice à l'exercice des compétences. Entendons-nous bien, de telles activités répondent à d'autres fonctions. Elles ne constituent pas des situations d'intégration qui permettent d'exercer la compétence visée. Interrogeons-nous sur les caractéristiques d'une activité qui amène l'étudiant à intégrer et non à juxtaposer différentes ressources. Voici donc quelques paramètres qui permettent de caractériser une situation d'intégration :

- C'est l'étudiant lui-même qui doit mobiliser ses ressources.
- L'âge de l'apprenant : une compétence à un âge donné sera un simple savoir-faire automatisé quelques années plus tard (par exemple : utiliser un dictionnaire).
- Elle doit confronter l'apprenant à un défi, à une tâche significative à résoudre, à un problème auquel il doit apporter une solution Ce caractère significatif ne renvoie pas à l'utilité immédiate que l'apprenant peut retirer de la compétence, à mettre en contexte pour enrober ou pour mieux faire passer les connaissances mais l'activité qui vise l'intégration "doit faire le lien entre les différents apprentissages réalisés jusque là et les situations qui justifient ces apprentissages." (ROEGIERS). L'apprenant doit pouvoir répondre à la question du pourquoi : que me veut-on à travers ce que l'on me propose ? Quel est l'objectif poursuivi ? Il doit aussi pouvoir porter un regard sur ce qu'il met en oeuvre pour réaliser la tâche demandée.
- Une activité d'intégration est articulée autour d'une situation nouvelle qui conduit à la mobilisation des ressources diverses. Rappelons-nous que lorsque l'on parle de compétences, c'est une intégration de connaissances et de capacités à un moment donné dans une situation donnée. C'est à travers la variété de situations proposées que l'étudiant développe ses compétences. Avant de développer des activités d'intégration, il est important de définir la famille de situations dans laquelle cette compétence peut s'exercer. Par exemple, la compétence de préparer et présenter un exposé oral qui mobilise l'analyse d'un texte, appartenant à une catégorie donnée de textes : il s'agit de définir par exemple le degré de difficulté des textes, les auteurs S'il n'y avait qu'une situation où l'on exerçait sa compétence, on n'aurait que des situations de reproduction.

QUELQUES POINTS DE REPÈRES RELATIFS À L'OPÉRATIONNALISATION DES ACTIVITÉS D'INTÉGRATION

- **Déterminer la fonction de la situation d'intégration**

Une situation d'intégration peut être structurante à priori, durant l'apprentissage ou structurante à posteriori. Ces différents cas de figure peuvent se combiner. C'est ainsi que, certains professeurs peuvent se sentir d'abord responsables de donner des savoirs à leurs élèves en considérant qu'avant de les mobiliser en situation, ils doivent les acquérir au gré d'une progression pensée par exemple en fonction du contenu et des difficultés que rencontrent les étudiants. Souvent, ces connaissances font l'objet d'application dans différents exercices, manipulations et productions afin d'en faciliter de compréhension. La situation d'intégration arrive ensuite en fin de parcours. Ainsi, par exemple dans l'enseignement supérieur, on pourrait assister à une séquence d'enseignement organisée de la manière suivante : présentation sous forme magistrale ou dialoguée de différents savoirs, qui sont ensuite exercés au travers de différentes activités pratiques. Les étudiants doivent ensuite résoudre une situation problème qui mobilise tout ces acquis. Au passage, notons la différence entre l'activité d'application de théorie pour laquelle l'étudiant applique un ensemble de connaissances et de procédures d'une notion donnée et une activité d'intégration où il doit rechercher qu'elle partie de théorie va lui être utile, quelles sont les informations dont il dispose, quelle situation proche a-t-il déjà rencontré, qu'est-ce qui la distingue ... afin de trouver une solution originale pertinente à la situation posée. Dans la situation telle que présentée, on assiste à un schéma décontextualisations successives - contextualisation.

Une situation d'intégration peut être également proposée en début d'apprentissage. Elle peut alors remplir deux fonctions différentes :

- donner sens à l'apprentissage. Par exemple, une activité de résolution de problème proposée aux élèves en guise d'activité exploratoire, un film, une visite sur le terrain. Ces activités ont comme fonction de générer des hypothèses qui seront reprises par la suite dans la mise en apprentissage de l'apprenant. Les compétences ne se construisent pas sur du vide mais sur une recherche de sens au travers notamment d'un ensemble de connaissances, de savoirs déjà là. De nombreuses recherches montrent que de nouvelles informations ont plus de chances d'être apprises si elles sont reliées à des connaissances antérieures et ne font pas l'objet d'un stockage arbitraire. La compétence peut mobiliser le souvenir d'expériences passées mais s'en dégage pour sortir de la répétition et inventer des solutions qui répondent à la singularité de la solution. On aura une séquence de type contextualisation - décontextualisation - recontextualisation. Ce schéma est théorique : des interrelations, des retours existent entre ces différentes phases.
- être le fil conducteur de l'apprentissage. L'ensemble des connaissances et savoir-faire sera construit sur base de la situation posée, par confrontation directe à cette réalité. On assiste alors à un va-et-vient entre contextualisation et moments de restructuration qui permettent à l'apprenant de conceptualiser, de se dégager d'un contenu et d'un contexte particulier. Par exemple, dans un cours d'écologie où la compétence recherchée est que l'étudiant puisse participer à une étude d'incidence sur l'environnement dans le cadre d'une pollution atmosphérique, des eaux ou des sols. Les situations d'apprentissage peuvent s'articuler autour de la construction d'une étude d'incidence sur un problème particulier. Attention, la construction de cette activité n'est pas quelconque. Elle doit placer l'étudiant en position de se construire une série d'hypothèses auxquelles il devra trouver des voies de réponses

et pouvoir formaliser au travers de contexte ce qui lui a permis de réaliser la tâche demandée.

- Travailler par compétences ne doit pas se superposer à une logique de pédagogie par objectifs

Une compétence peut comprendre plusieurs sous-compétences, un peu à l'image des poupées russes qui s'intègrent les unes aux autres. Par opposition à cette analogie, où une fin à cette séquence d'intégration est clairement identifiée, on ne pourra jamais décomposer une compétence en un ensemble exhaustif de sous-compétences, ni d'ailleurs réaliser toutes les activités qui permettraient de les exercer. Travailler par compétences ne doit pas se superposer à une logique de pédagogie par objectifs dont l'une des critiques majeures réside dans le découpage excessif et souvent unidimensionnel en micro-objectifs, qui donne finalement l'illusion que leur somme conduit à l'objectif général. Eviter cette dérive de la décomposition d'une compétence dénoncée au chapitre précédent est une des préoccupations auxquelles un groupe d'enseignants réfléchit actuellement dans l'enseignement supérieur. Dans le cadre actuel de fonctionnement organisationnel et pédagogique qui est le sien, peut exister une volonté de se centrer davantage sur les compétences à développer - en percevant les changements introduits dans sa manière de concevoir le processus enseignement-apprentissage - et une décomposition de la compétence en tâches à partir souvent du critère contenu. Au-delà d'un changement profond au niveau de la façon d'organiser les formations, chacune de ces sous-compétences doit être exercée au travers d'activités d'intégration. Il faudra être vigilant à créer des situations d'intégration entre ces différentes sous-compétences.

- Percevoir les buts à atteindre

Ce qui est attendu de l'étudiant - sa production - à l'issue de l'activité et en quoi elle participe à l'apprentissage de la compétence doit lui être signifié.

- Percevoir les critères d'évaluation

L'étudiant doit pouvoir répondre à la question : qu'est-ce que je dois mettre en oeuvre pour développer telle compétence ? Les critères de réalisation de la tâche qui portent sur le processus comme les critères de réussite qui portent sur le résultat à atteindre doivent être connus de l'étudiant. Pour ce dernier, connaître la manière dont l'enseignant évaluera ses compétences lui permettra d'organiser son apprentissage en conséquence et de se préparer aux situations à partir desquelles il sera apprécié.

- Prévoir des moments de travail individuel

Si l'étudiant ne produit rien, n'est pas actif dans ses apprentissages, il est peu probable qu'il développe des compétences. " Même si le travail de groupe peut aider l'élève à orienter sa mobilisation tant cognitive que conative, c'est individuellement que doivent s'installer les compétences (ROEGIERS). "

L'ÉVALUATION COMME LEVIER DE CHANGEMENT

L'évaluation des compétences doit être mûrement réfléchie : elle constitue en effet un levier puissant pour instaurer une approche par compétences dans les classes. Elle est tout aussi déterminante que les programmes dans les changements que l'on désire introduire dans les pratiques pédagogiques. Elle a un impact direct sur la façon de concevoir son enseignement. En effet, le choix des critères et modalités d'évaluation certificative sont dépendants de l'ensemble des activités d'apprentissage mises en oeuvre pour atteindre les

compétences recherchées. Autrement dit, l'évaluation certificative ne peut pas être un nouvel apprentissage : elle doit être du même type que les situations d'intégration proposées. Elle se fonde sur ce qui a été exercé avec les apprenants. Dès lors, introduire des modifications au niveau des évaluations finales peut entraîner des changements au niveau des activités et méthodes pédagogiques. Par exemple, on constate que les évaluations sommatives de fin de premier degré proposées par la cellule évaluation premier degré sont utilisées par les enseignants comme séquences d'apprentissage. Elles ont un impact direct sur les pratiques mises en oeuvre.

Un autre argument relevant l'importance de l'évaluation est la prégnance chez les enseignants de la structuration verticale du cursus. Les contenus et savoir-faire développés dans un enseignement sont fonction de ce qui est attendu comme prérequis pour aborder l'enseignement de leurs collègues, peu importe parfois qu'ils soient ou non inscrits dans le programme. *“Si l'approche par compétences ne transforme pas les procédures d'évaluation, ce que l'on évalue et comment on l'évalue elle a peu de chances de tenir la route. Mieux vaut réformer simultanément programme et procédures d'évaluation (PH. PERRENOUD)”*. L'enquête menée relève par ailleurs un malaise considérable des enseignants du secondaire comme du supérieur face à l'évaluation des compétences. Ces difficultés si l'on n'y apporte pas de pistes de réflexion concrètes au vu des enjeux qui y sont directement reliées risquent de conduire “à continuer ce que l'on a toujours fait en l'adaptant quelque peu pour répondre au prescrit.

L'évaluation certificative comme l'évaluation formative¹⁷ ne sont-elles pas à réinventer rapidement ?

QUELQUES JALONS POUR CONSTRUIRE DES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES.

- Les différentes composantes d'une compétence ne peuvent s'évaluer séparément. Opérationnaliser l'évaluation des compétences, c'est-à-dire élaborer un ensemble de démarches qui visent à situer avec le plus de précision possible un niveau de maîtrise ou de non-maîtrise, ne doit pas nous faire oublier l'essence même de la compétence : son pouvoir d'intégration.
- Les opérations de préparation d'une démarche d'évaluation doivent être prises en considération. L'évaluation des compétences demande qu'au préalable des critères de qualité de réalisation soient définis. A quoi pourra-t-on juger que la compétence est atteinte ? Les critères établis devront permettre bien sûr de déterminer la distance qui sépare la performance des étudiants du seuil de compétence attendu. En effet, comment évaluer si un étudiant est compétent pour résoudre une situation problème de tel type dans un tel contexte si on a pas des critères qui permettent d'apprécier la qualité de ce qui est produit ou de ce qui est exécuté. Mais, les indicateurs retenus doivent surtout fournir à l'étudiant des informations sur ce qu'il a acquis afin de lui permettre de progresser vers le degré de maîtrise attendu d'une compétence donnée. Etant donné que pour l'enseignement secondaire, l'évaluation portera sur des compétences terminales définies par discipline et inscrites dans des textes légaux, il faudrait assurer un suivi à ces textes en vue d'en permettre une compréhension similaire

⁽¹⁷⁾ **Evaluation formative** est conçue comme une production d'informations diagnostiques sur la progression de l'apprenant, sur ses difficultés, ses acquis partiels, ses lacunes ... en vue d'ajuster les interventions de formation

Evaluation certificative est conçue comme une production d'informations sur les acquis des apprenants, sur leur degré de maîtrise des compétences en vue de certifier des acquis.

Ces définitions sont extraites du document de L. PAQUAY et X. ROEGIERS, Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences. Version provisoire.

dans ce que signifie les compétences énoncées. Sans tomber dans une normalisation à outrance de cette compréhension commune devraient être dégagés les grands critères de réalisation de la compétence.

- L'évaluation certificative d'une compétence ne peut se réaliser que dans un contexte similaire à celui où elle a été exercée. En effet, la situation d'évaluation des compétences doit être une situation non encore rencontrée par l'étudiant mais qui est attachée à une famille de situations pour lesquelles une série d'activités d'apprentissage ont été réalisées afin que l'apprenant ait exercé cette compétence. Disposer pour chaque compétence terminale d'exemples de situations d'intégration appartenant à une même famille permettrait aux enseignants de construire des situations d'évaluation qui assureraient une continuité entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation des compétences.
- Des exemples d'épreuves sommatives critériées, tels que les épreuves proposées par la cellule évaluation premier degré, devraient être mises à disposition des enseignants du troisième degré. Leur existence même et les effets de leur utilisation pourraient être bénéfiques à plusieurs niveaux :
 - elles permettraient aux enseignants de visualiser le changement de logique induit par les compétences;
 - elles pourraient entraîner des modifications dans leurs pratiques pédagogiques (cfr. l'évaluation comme levier de changement);
 - elles pourraient représenter un point de jonction entre l'enseignement secondaire et supérieur et augmenter ainsi la transparence entre ces deux niveaux d'enseignement. Un travail non plus basé sur la rupture de contexte mais sur la continuité pourrait peut être se développer;
 - un autre enjeu réside dans le fait que l'évaluation des compétences entraîne des modifications dans la représentation que se font les professeurs et les apprenants de l'évaluation. En effet, parmi les enseignants, certains décrivent leur pratique d'évaluation comme un pouvoir personnel lié à leur fonction et totalement indépendante de repères externes. Le fait d'introduire un regard externe non certificatif permettrait de faire évoluer ces conceptions.
- A côté du développement de compétences et de savoirs communs (standardisation), il faut introduire un contrepoids via le développement de compétences liées au projet de l'élève (personnalisation). Une production telle qu'un travail de fin d'études qui demande une recherche personnelle de l'étudiant sur un thème choisi, une question qui fait sens pour lui, où tout au long du processus il est invité à faire part de ses doutes, à expliciter ses raisonnements, à prendre conscience de ses façons de penser et d'organiser les différents savoirs permettrait une observation individualisée d'une conduite complexe qui conduit aux compétences. L'évaluation formative y prendrait tout son sens : permettre à l'apprenant de repérer ces points forts et ses difficultés en lui laissant un espace de parole, une marge de manoeuvre dans les processus qu'il met en place et l'inciter à la réflexivité sur ce qu'il fait. D'autres outils comme les portfolios qui reprennent un ensemble de productions d'un étudiant sur une longue période permettent aussi de se faire une idée synthétique des compétences construites. Il est important de réfléchir des outils d'évaluation à visées formative comme certificative qui inclue la dimension temporelle et permettent la réflexivité. L'approche par compétence invite en quelque sorte à un partage de pouvoir ou du moins à l'instauration d'un climat de confiance où une réflexivité peut prendre place sans être reliée à des sanctions. Un changement de logique sur les fonctions de l'évaluation doit apparaître chez les enseignants et les étudiants : on doit passer de l'état d'apprenant qui étudie pour réussir à un apprenant qui se forme (vue en perspective et en prospective, devenir acteur de son projet).

L'évaluation n'est pas une fin en soi mais le commencement d'un autre parcours : l'atteinte d'un niveau de maîtrise plus élevé ou la construction d'autres compétences.

C. Les programmes

J.M. Demoustier

LES PROGRAMMES, LES COMPÉTENCES ET LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Affirmer que les programmes actuellement en vigueur dans l'enseignement ne permettent pas aux élèves d'exercer et de développer certaines compétences serait occulter le travail de mise en oeuvre de ceux-ci par l'ensemble des professeurs.

Certains d'entre eux, plus créatifs, ancrent par ailleurs leurs pratiques dans des contextes porteurs laissant transparaître davantage les compétences installées et maîtrisées.

Néanmoins, la plupart des programmes actuels, référents des classes de fin d'humanités, ont été écrits à un moment où l'accent était mis sur les objectifs à atteindre et sur la reproduction des savoirs enseignés. En d'autres termes, ces programmes centrés sur des contenus produisent certainement des effets non négligeables et génèrent des compétences. Mais l'exercice de celles-ci dans des contextes peu explicites rend leurs transferts peu aisés. Savoir communiquer, raisonner, argumenter, négocier, apprendre, chercher des informations... sont des capacités qui ont un sens suffisamment vague pour permettre une multitude d'interprétations.

Ces capacités on les retrouve çà et là dans les programmes actuels. On peut les considérer comme des éléments généraux de multiples compétences. Faute de pouvoir générer des situations complexes contextualisées dans lesquelles des capacités et des ressources seraient activées, l'enseignement des connaissances se reproduirait comme par le passé. Dans ce cas, le langage des compétences serait assez bien accepté mais ne changerait rien aux pratiques pédagogiques et en conséquence conduirait aux mêmes effets; à savoir l'énorme difficulté chez l'élève de transférer et de mobiliser ses ressources (capacités, savoirs,...) dans des situations nouvelles non enseignées. Ne pas faire évoluer les programmes vers une construction plus explicite des compétences, contribuerait à créer un peu plus de non-sens dans l'école voire à identifier l'école à ce non-sens.

Or, le décret "Missions" en définissant une commande sociale à l'école en son article 6 et en manifestant sa volonté de mettre en place un dispositif pédagogique assez élaboré dans lequel compétences, programmes, outils d'évaluation sont au coeur de ce dispositif, contribue beaucoup à cette évolution, à ce basculement de paradigme, disent certains.

En particulier, la définition des compétences terminales et disciplinaires qui devront être installées, développées, exercées et maîtrisées au terme des humanités réclame de revisiter les programmes, voire de les réécrire.

Dans cette nouvelle logique, l'élève est davantage au centre des préoccupations puisqu'il s'agit de le placer devant des situations complexes d'apprentissage, devant des familles de situations d'intégration susceptibles de générer du sens lors de la mobilisation plus consciente de ses ressources, de ses capacités, de ses savoirs visant à construire ses propres compétences.

Cette démarche engendre des questionnements de divers ordres qui sont repris chez plusieurs auteurs et particulièrement dans les travaux de Ph. Perrenoud¹⁸.

⁽¹⁸⁾ Ph. PERRENOUD, Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 1997.

LES RÔLES DES PROGRAMMES

Les compétences, définies par décret, visant à rencontrer la commande sociale, deviennent ainsi des référents incontournables pour l'écriture des programmes. Ceux-ci ont, manifestement, des nouveaux rôles à remplir :

- Le premier devrait consister à **décrire quelques situations complexes d'intégration** et quelques familles de situation. Il devrait aussi établir le lien explicite entre celles-ci et les compétences visées.
- Le second devrait **fournir des outils pour stimuler la créativité des professeurs** dans l'élaboration de situations complexes d'apprentissage et dans leurs regroupements par familles en vue de construire et développer avec l'élève les compétences demandées.
- Le troisième rôle consisterait à dépasser l'écueil du listing de contenus non croisés avec des capacités génériques décontextualisées. C'est-à-dire conscientiser le professeur en lui montrant explicitement qu'il ne suffit pas de faire référence à une situation estimée semblable rencontrée dans une autre discipline pour établir un transfert automatique. Ceci signifie que la **contextualisation de l'activité d'intégration** et/ou de la production demandée doit aussi trouver une place explicite au sein du programme de chaque discipline.
- Le quatrième rôle du programme devrait **rencontrer les préoccupations liées aux évaluations de différents genres par un balisage** assez clair visant à prévenir tout excès. Sans vouloir tomber dans une standardisation extrême, crainte souvent exprimée, il s'agit au contraire de favoriser la créativité de chaque professeur dans le cadre d'un dispositif visant à maîtriser des compétences identifiées. En effet, l'évaluation des compétences est fondée sur une situation nouvelle d'intégration, attachée à une famille de situations complexes à propos desquelles des activités d'apprentissage ont favorisé l'implantation et la maîtrise de la ou des compétences nécessaires pour aborder la situation nouvelle proposée lors de l'évaluation. Créer un lien direct entre les activités complexes d'apprentissage et les activités d'intégration réclamées lors d'une évaluation, rencontrerait le souhait des quelques élèves interviewés lors de la prise d'informations dans le secondaire.
- Le cinquième rôle des nouveaux programmes consisterait à "**jeter des ponts**" entre chacun d'eux. En effet, chacun sait que pour expliquer la complexité des phénomènes observés dans son environnement proche ou à l'échelle mondiale, il faut puiser des ressources dans plusieurs disciplines différentes. Cette volonté qu'a l'homme de vouloir expliquer cette complexité incite et légitimise les recherches dans les différentes disciplines. Ces recherches génèrent de nouveaux "savoirs savants" dans des contextes précis. Ces savoirs devront être "adaptés" pour être enseignés, en particulier dans le secondaire, mais en tenant compte néanmoins de leurs histoire".

Or, l'apport en parallèle de savoirs disciplinaires stabilisés ne favorise pas la compréhension de la complexité du monde. En d'autres termes, la somme des parties disciplinaires, jugés utiles dans les apprentissages, ne fait pas un tout permettant de comprendre et de donner sens. Les situations complexes et les activités d'apprentissage et d'intégration devraient favoriser ces liens pour autant que chaque programme exprime cette même volonté de dépasser la segmentation disciplinaire.

QUELQUES RECOMMANDATIONS AUX CONCEPTEURS DE PROGRAMMES

Etant donné que l'écriture des programmes est liée aux compétences socles ou terminales, aux profils de formation coulés respectivement dans des textes légaux, il serait opportun de construire un consensus sur la manière de les comprendre avant de décrire un cadre

d'écriture.

- Cela suppose qu'une appropriation des concepts de base relatifs aux compétences et aux situations d'intégration puisse se réaliser pour l'ensemble des concepteurs de programmes. Ceci dans la perspective de créer une cohérence globale qui ne sera pas sans effet dans l'ensemble des formations bâties sur ces programmes.
- De là, il serait intéressant de dégager un cadre commun d'écriture.
- Cela suppose aussi de ne pas faire l'économie d'un débat sur certains savoirs et leurs places dans les futurs programmes.
Comme dit Ph. Perrenoud¹⁹ : "Ni la tradition, ni les pressions des lobbies disciplinaires, ni l'idée que "ça ne peut pas faire de mal" ne devraient suffire à maintenir des chapitres de disciplines, voire des disciplines entières." Cette phrase fait suite à un long développement montrant la place importante qui doit être laissée à l'entraînement à la mobilisation des savoirs (ressources) en situation complexe.
- Suite à ce débat, qui prendra aussi en compte les savoirs produits dans les différents documents légaux "compétences", devenus obligatoires, les concepteurs devraient pouvoir écrire les programmes avec une visée de formation globale des élèves.
- Soulignons que même si les nouveaux programmes étaient parfaitement cohérents et réalistes, il faudrait encore les mettre en oeuvre.
Comment dès l'écriture, favoriser cette mise en oeuvre ?
Si l'approche des nouveaux programmes est en rupture avec les précédents, elle devrait permettre, néanmoins, dès la première lecture, d'identifier avec précision sur quoi porte l'écart ou en quoi l'entrée par les compétences va infléchir la didactique disciplinaire et le mode d'évaluation actuellement pratiqués.

LES PROFESSEURS ET LES PROGRAMMES

Partant des représentations des professeurs tant des enseignements supérieurs que de l'enseignement secondaire, les programmes font souvent l'objet d'enjeux mythiques. En effet, à en croire les informations recueillies, la plupart des professeurs des enseignements supérieurs souhaiteraient voir y figurer des "capacités génériques" décontextualisées et pas tellement des savoirs sauf pour quelques études pour lesquelles une sélection à l'entrée est pratiquée.

Les professeurs de l'enseignement secondaire, forts de leur expérience nourrie par leurs anciens élèves fréquentant les enseignements supérieurs, sont souvent convaincus qu'après une lecture sommaire de leur programme respectif, ils doivent augmenter la quantité des savoirs enseignés inclus dans celui-ci pour diminuer l'écart entre le secondaire et les attentes exprimées par l'enseignement supérieur.

Les programmes conçus sous forme de compétences à installer, à exercer, puis à maîtriser à travers des activités d'intégration et des productions bien ciblées, deviendraient un terrain sur lequel des approches communes à la jonction du secondaire et du supérieur pourraient se développer.

En mettant progressivement l'élève en position d'acteur dans le dispositif de formation, ce qui peut se réaliser sur le terrain des compétences, on arriverait, sans doute, ensemble à un meilleur résultat.

Pour ce faire, il est indispensable qu'un dialogue permanent soit installé ou poursuivi là où il existe déjà entre les professeurs des différents niveaux à propos des compétences que

⁽¹⁹⁾ Ph. PERRENOUD, *L'école saisie par les compétences*, article publié en 1999.

chacun compte développer. Car les compétences même terminales ne sont jamais terminées!

D. L'identité professionnelle

Thérèse Sojic

Bien que le concept de compétence soit encore sujet à des interprétations diverses, son introduction dans le champ de la pédagogie a des effets bénéfiques:

- * il attire l'attention sur la nécessité d'aller au-delà de la simple transmission des savoirs et de dépasser l'aptitude à réussir les examens. Il y a un consensus implicite pour accepter que l'école a une mission plus vaste; une prise de conscience qu'elle doit répondre à une commande sociale.
- * il provoque une remise en question bénéfique des habitudes et amène chacun à redéfinir son rôle au sein de l'école. Cette redéfinition des rôles se fait progressivement.

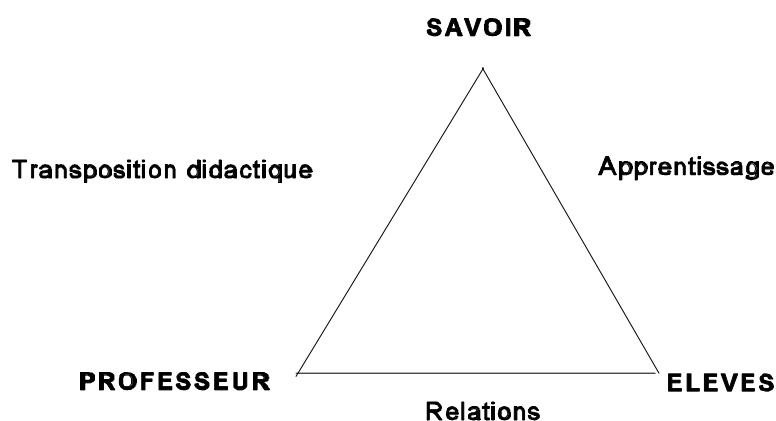
EVOLUTION DU MÉTIER D'ENSEIGNANT.

1. Pour la plupart des enseignants du troisième degré, l'identité professionnelle prend son appui sur **la discipline enseignée**. L'enseignant se voit "littéraire" ou "scientifique" et de manière plus précise encore, historien ou chimiste. Sa tâche consiste à rendre le savoir accessible à l'élève et à le transmettre de la manière la plus efficace possible aux élèves considérés comme des récepteurs de ce savoir. L'apprentissage est considéré comme un phénomène linéaire et cumulatif: il existe pour l'élève un point zéro de la connaissance; son rapport au savoir passe par la mise en relation avec l'enseignant. Au terme de la période d'apprentissage, le niveau de connaissance est censé être atteint, précédant immédiatement une autre séquence d'apprentissage. L'élève se situe perpétuellement entre le "supposé connu" et ce qui doit être découvert pour la première fois.

La transmission du savoir passe par la gestion du groupe-classe dont l'attention doit permettre la compréhension et l'acquisition de ce savoir.

Dans cette perspective, l'enseignant se sent concerné par des formations disciplinaires et éventuellement des formations à la relation et/ou à la gestion du groupe-classe.

Si on se réfère au triangle de l'apprentissage, l'enseignant fonde son identité professionnelle d'abord sur l'axe qui le relie au savoir, ensuite sur celui qui le relie aux élèves.



2. L'évolution du public d'élèves, la vulgarisation progressive des théories constructivistes, la réforme de l'enseignement fondamental et du premier degré ont provoqué un questionnement sur l'axe qui relie les élèves au savoir: "Quels sont les **mécanismes de l'apprentissage**, que faire quand l'élève est en difficulté?" Au premier degré, les concepts de différenciation et de remédiation se sont progressivement substitués à ceux de redoublement et de rattrapage. Dans cette perspective, la position du professeur est modifiée; il n'occupe plus le devant de la scène mais joue le rôle de **médiateur** entre l'élève et le savoir. La remédiation, d'abord considérée dans son sens médical de remède, devient une **re-médiation**; c'est-à-dire qu'il s'agit de trouver de nouvelles stratégies là où une première médiation entre l'élève et le savoir n'a pas porté ses fruits. Cette évolution implique une nouvelle conception tant du métier d'enseignant que de celui d'élève. L'élève est mis au centre de la démarche d'apprentissage, il doit davantage s'impliquer et faire preuve de ténacité et de responsabilité. L'enseignant est amené à se mettre à la place de l'élève et à réguler continuellement le processus d'apprentissage. L'évaluation formative est l'outil privilégié de cette régulation. Le contrat didactique repose sur la coopération et la transparence réciproque. L'apprentissage n'est plus considéré comme un phénomène linéaire et cumulatif mais circulaire et itératif. Les apprentissages ne peuvent plus être organisés de manière aussi rationnelle et prévisible; l'enseignant doit laisser une place à l'aléatoire et à l'imprévu.
3. Le travail par compétence amène une nouvelle exigence: afin que les apprentissages soient porteurs de sens, le savoir scolaire se doit d'être davantage **contextualisé**, s'articuler à des **situations complexes** qui informent sur l'**usage social** de ce savoir. Un nouveau triangle pédagogique se superpose au précédent:

Le savoir n'est plus la référence unique pour concevoir une séquence d'apprentissage. Cette nouvelle évolution implique de **nouvelles compétences professionnelles** et a des **impacts affectifs** non négligeables.

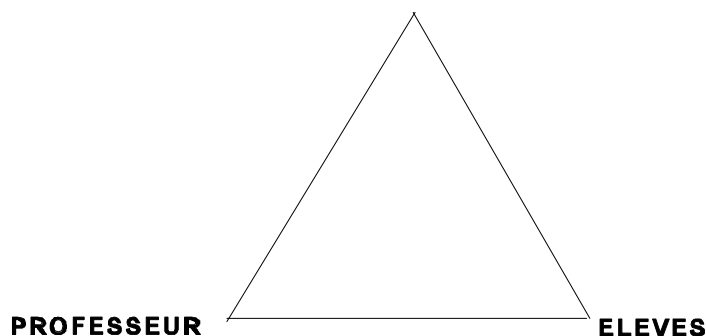
Le professeur devra être à même de

- * créer des activités complexes stimulantes et variées;
- * avoir une expérience et une pratique personnelle de l'usage des savoirs;
- * faire les liens entre activités fonctionnelles et activités de structuration, doser savamment les unes et les autres;
- * sortir régulièrement du cadre de sa discipline.

La représentation de la fonction s'en trouve profondément modifiée. L'enseignant est amené à

- * se détacher de la lettre du programme pour planifier sagement les apprentissages;
- * accepter le désordre, l'incomplétude, l'approximation des savoirs mobilisés comme caractéristique inhérente à l'apprentissage;
- * faire le deuil de la maîtrise de l'organisation des connaissances dans l'esprit de l'apprenant;
- * maîtriser ses angoisses par rapport à l'incertitude.

ACTIVITES d'APPRENTISSAGE



Il semble a priori que l'évolution du métier est davantage source d'inquiétudes que de satisfactions. Dans ce cas, comment convaincre les enseignants d'accepter une telle insécurité?

TÉMOIGNAGES D'ÉCOLES ENGAGÉES DANS L'OBSERVATOIRE.

Certaines écoles ont expérimenté une approche de la pédagogie par les compétences²⁰. Les professeurs engagés dans l'observatoire ont éprouvé ces inquiétudes et ce sentiment de tâtonnement. Cependant au terme de trois années d'expérience, ils témoignent de leurs satisfactions. Ces satisfactions sont autant d'ordre professionnel que d'ordre personnel.

- *"L'observatoire nous a permis de sortir des sentiers battus, quand on bouge, on sort, on a le sentiment qu'on travaille quand même".*
- *"J'ai plus de plaisir à donner cours parce que les élèves sont plus impliqués, ils doivent faire des démarches supplémentaires, il faut les conduire vers les réponses. Maintenant je ne dois plus répéter la matière à longueur de journée pour la faire entrer. Maintenant, je répète -la bibliothèque est là, il doit y avoir un livre pour toi dedans-. Après trois fois, ils savent; il faut toujours les pousser pour y aller mais ils se rendent compte que ce n'est pas au diable qu'on les envoie, c'est à l'information...".*
- *"J'ai appris à parler en public, à rencontrer des gens différents, je me sens plus à l'aise avec les élèves, je passe mieux!..."*
- *"On se sent plus épanouis, moins obligés de faire les choses."*

Un professeur résume avec beaucoup de clairvoyance les changements vécus dans son établissement:

- *"Nos exigences sont plus claires, on se rend compte de l'importance de l'orientation de l'élève, de son projet personnel, de sa motivation. On se rend compte de la nécessité d'un vrai travail d'équipe. Il y a une plus grande implication dans son métier. Quand on n'obtient pas cette implication, que ce soit de la part de l'élève ou de la part d'un professeur, les problèmes sautent aux yeux, alors qu'auparavant ils passaient inaperçus.... Maintenant, on peut obtenir des choses du chef, il suffit de le demander ensemble et d'argumenter."*

Cette dernière remarque mi-sérieuse, mi-humoristique nous amène à mettre en évidence le rôle déterminant du type de management exercé par la direction.

RÔLE DE LA DIRECTION.

Le chef d'établissement est un personnage-clé dans l'évolution de l'enseignement. Ses fonctions s'élargissent et se complexifient considérablement.

Michel DEVELAY²¹ identifie 4 nouvelles fonctions pour les directions:

- 1) ***faire vivre ensemble***: Le travail par situation d'intégration favorise une approche pluridisciplinaire; l'évaluation en terme de compétences exige une cohérence des exigences au sein des différents cours. Le travail d'équipe devient incontournable. Auparavant, des professeurs ayant des conceptions différentes de l'enseignement pouvaient coexister et ignorer leurs divergences. Ils vont devoir confronter leurs représentations et leurs valeurs et construire un nouveau consensus pédagogique. Les

⁽²⁰⁾ voir *"Apprendre autrement pour construire des compétences au troisième degré"* regards sur l'observatoire. Rapport FESeC mars 1999.

⁽²¹⁾ Conférence tenue à Louvain-la Neuve le 28 janvier 1999 dans le cadre de la formation des directeurs.

compétences relationnelles du chef d'établissement et sa diplomatie seront déterminantes.

2) **faciliter les enseignements:**

* La direction doit assurer un soutien logistique; pour cela, elle peut utiliser différents leviers :

- les attributions : possibilité ou non de suivre les élèves pendant deux ans; constitution d'équipes plus ou moins stables, élargissement des attributions : avoir plus d'heures avec les mêmes élèves...;
- la constitution des horaires : regrouper les heures de cours (deux heures de suite), ménager des fourches communes aux professeurs, éclatement de l'horaire à certains moments (modules d'accueil,...);
- modification des périodes sur l'année : répartir autrement les périodes réservées aux cours, aux stages, aux sessions d'examens;
- mise en place de relais tant pour la diffusion de l'information que pour le pilotage de différentes actions;
- ...

* La direction devra également assurer un pilotage pédagogique :

- favoriser une politique de formation dans son école;
- assurer la cohérence des différentes actions menées;
- rassembler les professeurs autour d'un nouveau consensus pédagogique;
- être particulièrement attentive à l'efficacité des conseils de classes;
- ...

* Enfin, elle devra assurer un soutien symbolique :

les professeurs attendent de la direction qu'elle laisse les initiatives se déployer et qu'elle reconnaisse les actions menées.

3) **gérer démocratiquement**: pour éduquer les élèves à la citoyenneté, il est impératif que l'école assure un minimum de fonctionnement démocratique.

4) **ouverture à l'extérieur** : le travail par compétences implique la confrontation à des situations d'intégration socialement significatives. L'école ne pourra plus vivre en vase clos, si elle veut assurer les missions qui lui sont assignées aujourd'hui.

Michel Develay résume le rôle-clé des directions en une formule: les chefs d'établissement sont **les portiers de l'innovation**.

LE LANGAGE DES COMPÉTENCES: UN OUTIL POUR MIEUX RENDRE COMPTE DE LA COMPLEXITÉ DE L'APPRENTISSAGE.

S'interroger sur le rapport au savoir, accompagner le projet personnel de l'élève implique la prise en compte explicite des aspects subjectifs de l'apprentissage. Lorsqu'ils parlent de leur pratique, les professeurs interviewés confirment l'importance de ces facteurs: ils sont confrontés aux interrogations suivantes : "*quelles représentations l'enseignant a-t-il de lui-même, de sa fonction, de l'élève, de l'apprentissage?*".

Les mêmes questions se posent au sujet de l'élève: "*quelle image a-t-il de lui-même, de sa relation au professeur, au savoir en général, à telle discipline particulière?*"

Nous avons vu que les choix pédagogiques d'un enseignant ne peuvent se comprendre qu'en faisant référence à ses croyances et à son système de valeurs, deux éléments qui ont un enracinement personnel profond et qui, pour l'essentiel, échappent à la conscience.

1. Assurer une formation complète et diversifiée.

Si on n'y prend garde, la centration sur les compétences pourrait provoquer une approche trop techniciste de l'apprentissage, tout comme cela a été le cas pour la pédagogie par objectifs. Il est important d'éviter les querelles de définitions abstraites, le décorticage de compétences en sous-compétences, la recherche obsessionnelle de toutes les caractéristiques des situations d'intégration. Tout cela aurait pour effet de morceler l'apprentissage et d'oublier la raison d'être de la démarche, à savoir mettre l'élève au centre de l'apprentissage et redonner du sens à l'école.

Le langage des compétences permet aux différents partenaires (école/société, professeur/parent/élève) d'avoir un vocabulaire commun. Il permet de **clarifier les exigences et les attentes de chacun** et donc de mieux se comprendre.

Toutefois, le langage des compétences ne doit en aucun cas étouffer la créativité pédagogique des enseignants, ni nier la richesse et la complexité de toute situation d'enseignement. La pédagogie des compétences pourrait, si on n'y prend garde, provoquer une standardisation excessive de la formation et donc à terme son appauvrissement.

Le référentiel de compétences²² que nous avons construit comporte quatre catégories de compétences:

1. Les compétences méthodologiques relatives à l'organisation du travail et la gestion des différents paramètres.
2. Les compétences relatives à des démarches mentales.
3. Les compétences socio-affectives.
4. Les compétences relatives à la métacognition et à la réflexivité.

La référence abusive aux deux premières catégories de compétences provoquerait un appauvrissement de la formation. Prendre appui sur les quatre catégories assure une formation complète et diversifiée. Les compétences socio-affectives mettent l'accent sur les aspects affectifs et sociaux de la formation. La dernière catégorie de compétences invite professeur et élève à mieux cerner leur fonctionnement et à répondre à des questions fondamentales: "*Comment est-ce que j'apprends, comment est-ce que j'enseigne?; quelles sont mes valeurs?; comment est-ce que je me situe dans la formation que je reçois, dans la formation qui est proposée?*". Le langage des compétences devient ainsi un outil pour **mieux cerner son identité professionnelle**.

2. Devenir des enseignants réflexifs.

Sans que ce soit voulu au départ, le dispositif mis en place pour recueillir l'information a mis en lumière le rôle fondamental de la réflexivité dans l'évolution des pratiques pédagogiques. Nous avons constaté que pour chacune des personnes interrogées, l'interview ou le questionnaire a permis une prise de conscience importante et de ce fait même a constitué un levier de changement. En effet, en de nombreux endroits, cette prise d'information a été le point de départ d'une réflexion ou d'un accompagnement pédagogique sur le thème des compétences.

Les enseignants sont peu habitués à parler de leur pratique, le vocabulaire qu'ils utilisent pour le faire est donc peu différencié. C'est sans doute pour cette raison que le concept de compétence reste si flou dans leur esprit.

Si nous voulons que la pédagogie des compétences corresponde à une véritable évolution des pratiques d'enseignement, il est impératif de permettre aux enseignants d'adopter une attitude réflexive. En effet, comment l'enseignant pourrait-il amener l'élève à prendre conscience de son fonctionnement si lui-même n'a jamais recours à cette prise de recul?

⁽²²⁾ voir "*Essai de catégorisation des compétences transversales au troisième degré*" à paraître.

Le rôle premier des accompagnateurs pédagogiques sera donc d'amener les équipes d'enseignants à adopter une attitude réflexive afin de

- leur faire vivre un "modèle" de la démarche et leur permettre d'en expérimenter les bénéfices sur eux-mêmes.
- les amener à s'interroger sur les fondements de leurs choix pédagogiques,
- susciter la construction d'une réponse collégiale à la question: "quelle formation donner à nos élèves et que mettre en place pour y parvenir?"

Le référentiel de compétences constitue un outil efficace pour aider les enseignants à mener à bien cette réflexion de fond. Il a déjà été utilisé à cet effet dans différentes écoles. Il joue le rôle de grille de lecture des pratiques. Il permet aux enseignants d'identifier leurs complémentarités et de repérer les "zones d'ombre"; c'est-à-dire des domaines de compétences qui ne sont jamais mobilisées. Une équipe de professeurs s'est ainsi rendu compte que si les compétences liées à la créativité intellectuelle étaient importantes à leurs yeux, aucun d'entre eux ne les mobilisait réellement. Cette prise de conscience les invite à réajuster leur pratique.

QUESTIONS RELATIVES À LA FORMATION.

Les changements à venir sont profonds, ils vont bien au-delà d'un simple changement de vocabulaire. Pour les réaliser, il faudra un dispositif de formation à la mesure des enjeux.

La formation initiale se doit de doter les futurs enseignants des compétences professionnelles de haut niveau en terme de pédagogie, de didactique, de réflexivité, tout en continuant à assurer une véritable expertise disciplinaire. L'école normale est concernée, mais aussi les services d'agrégation universitaires. Pour cela, il faut que les formateurs d'enseignants soient capables de faire acquérir ces nouvelles compétences.

Le dispositif de **formation continue** devra toucher différents acteurs. Les directions et les animateurs pédagogiques bénéficient déjà d'un dispositif important. Pourtant, les questions et les incertitudes continuent de les envahir.

La réforme du premier degré a mis en évidence que les programmes constituent un levier de changement de tout premier ordre. Il en est de même pour la création et la diffusion d'épreuves d'évaluation externe. Par où commencer? par quel bout prendre le problème? Y a-t-il un ordre de priorité à respecter?

Si la philosophie de la réforme consiste à mettre l'élève au coeur de l'apprentissage, de le rendre acteur de sa formation, il serait cohérent de placer l'enseignant qui en définitive est le premier agent de changement au coeur du dispositif et de lui permettre d'être lui aussi un acteur du changement. La formation continue pourrait prendre la forme de **formation-action**. Le chantier est vaste: réécriture de programmes, construction d'outils d'apprentissage, d'épreuves d'évaluation. Pourquoi ne pas associer un maximum d'enseignants autour de ces objets de travail?

Dans la classe, l'enseignant et l'élève ne sont pas à égalité: l'enseignant a une vue globale de la discipline qu'il enseigne, il en possède la "macro-structure", tandis que l'élève en reçoit des petites tranches de 50 minutes à partir desquelles il doit pouvoir reconstituer une vue d'ensemble. Les enseignants se trouvent dans la même situation que leurs élèves devant les changements à mettre en oeuvre. Les décideurs, les responsables institutionnels, impliqués depuis longtemps dans le processus ont une vision globale des changements à réaliser. Les enseignants ne pourront les percevoir que par le biais de leur discipline enseignée au quotidien.

Pour permettre cette vision plus globale des enjeux tout en donnant une perception réaliste de la tâche, il convient de s'assurer d'un certain nombre de **conditions favorables**:

- constituer des groupes d'enseignants réunis autour d'un objet de travail concret, clairement identifié, avec des échéances précises,
- constituer des réseaux de compétences entre professeurs d'écoles différentes,
- proposer des moments d'analyse et de confrontation de pratique, afin d'installer une attitude réflexive chez ces enseignants.

Le rôle des **accompagnateurs pédagogiques** sera de première importance: ils seront de véritables **interfaces** entre la réalité du terrain et les responsables institutionnels. Cela exige d'eux d'être capables de formaliser les expériences de terrain et de les rendre communicables (leurs compétences d'écriture seront fortement sollicitées). C'est eux aussi qui devront créer et assurer le fonctionnement des réseaux d'échanges. Ils devront permettre aux enseignants de prendre du recul par rapport à leur pratique afin qu'ils puissent intégrer les outils élaborés et adapter leur pratique en conséquence.

Pour assurer ce rôle exigeant, ils devront bénéficier d'une disponibilité à temps plein ainsi que d'une mise en réseau. Un travail d'un tel niveau ne peut s'assumer en solitaire. Un travail d'équipe de qualité, des moments d'intervision et de supervision seront indispensables.

Qu'il s'agisse des directeurs, des animateurs pédagogiques, ou des enseignants, il est fondamental que chacun puisse **se situer** dans l'ensemble du dispositif, être lui-même en **projet professionnel** et avoir une vision plus globale, plus **systemique** de son rôle et de ses actions. Si l'ensemble de ces conditions sont rassemblées, il sera possible de faire le pari d'une **professionnalisation interactive**²³ des différents acteurs. Nous entendons par là que la professionnalisation des uns facilitera la professionnalisation des autres. C'est à ce prix que l'école pourra rencontrer la nouvelle mission qui lui est assignée.

⁽²³⁾ Cette expression est empruntée à Monica GATHER THURLER, Universités de Genève et Fribourg. Elle provient de documents distribués lors de la formation des inspecteurs à la supervision, assurée par J.DONNAY et E. CHARLIER en 1996.

V. CONCLUSIONS

J.M. Demoustier

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'approprié 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 développé 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.
