

Compléments d'information : Sylvain DIONNET
Tél. (41) 022 327 71 26
sylvain.dionnet@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://agora.unige.ch/sred/>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (41) 022 327 57 11
Fax (41) 022 327 57 18
& (41) 022 327 52 66

Genève, avril 2002

AVANT-PROPOS

Ce document doit être placé dans le contexte de la rénovation de l'enseignement primaire genevois pour laquelle un mandat a été passé en septembre 2001 entre la Direction de l'enseignement primaire et le Service de la recherche en éducation pour en assurer le suivi.

Un des axes de ce mandat concerne les compétences transversales, telles qu'elles sont envisagées dans les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise sous la mention *Projet global de formation de l'élève*.

Le texte présenté ici a pour fonction de fournir l'assise théorique de ce concept en lui donnant sa filiation historique et les enjeux auxquels son utilisation conduit quand on l'introduit dans le système éducatif.

Toutefois cette étude n'a pas vocation encyclopédique. Elle est strictement limitée aux quelques éléments essentiels qu'il nous semble nécessaire de maîtriser pour envisager l'utilisation de ce concept dans l'univers éducatif scolaire.

S'agissant d'une base de travail, ce document sera ultérieurement enrichi mais surtout il sera complété par les aspects opérationnels liés à la prise en compte des compétences transversales au niveau des modalités pratiques de l'intervention institutionnelle et en particulier enseignante. Ainsi, le repérage et l'appréciation des composantes des compétences transversales dans les situations scolaires, l'impact des variables didactiques seront traités dans la prochaine phase du travail.

SOMMAIRE

Avant-propos	3
Résumé	5
1. Un milieu d'origine éloigné de l'école.....	7
2. Définitions et caractéristiques	9
2.1 La réalisation et l'efficacité.....	9
2.2 La mise en situation et la complexité	9
2.3 La centration sur l'individu	10
3. L'évolution vers les compétences dans l'école	12
3.1 Le modèle de l'apprenant.....	12
3.2 La demande de l'économie	13
3.3 La demande de socialisation	14
4. Les types de compétences à l'école.....	16
4.1 Les compétences intradomaines.....	16
4.2 Les compétences interdomaines.....	16
4.3 Les compétences socio-affectives	17
5. Compétences transversales et système éducatif.....	19
5.1 Les facilitateurs des apprentissages scolaires.....	19
5.2 L'apprentissage tout au long de la vie.....	20
6. Implication dans le domaine scolaire.....	22
6.1 Les objectifs d'apprentissage	22
6.2 Les modalités d'évaluation.....	23
6.3 La formation des enseignants.....	24
7. Trois enjeux majeurs des compétences transversales dans les systèmes éducatifs.....	26
7.1 L'adaptation de l'école aux changements de société	26
7.2 L'amélioration du dispositif éducatif	27
7.3 La lutte contre l'échec scolaire.....	27
Conclusion.....	29
Références bibliographiques	31
Annexe 1. Eléments à porter au débat : Objectif compétences/Objectif savoirs	33
Annexe 2. Composantes du concept de compétence.....	37

RESUME

L'approche par compétences, sous sa forme actuelle, trouve son origine dans les nouvelles organisations productives. Elle cherche à atteindre les capacités des individus à mettre en pratique dans des situations concrètes les savoirs et savoir-faire acquis. Une définition d'objectifs en termes de compétences ne se substitue pas aux objectifs en termes de savoirs et savoir-faire. Une compétence ne peut se construire et s'exercer qu'à partir de connaissances. En d'autres termes, définir des objectifs en fonction de compétences attendues c'est viser la réalisation d'une action efficace dans une situation complexe par un individu donné.

L'introduction des compétences dans l'univers scolaire est à situer dans une évolution économique et sociale qui nécessite l'apprentissage, par le plus grand nombre, de nouvelles capacités cognitives et de nouveaux comportements sociaux. Cette évolution est parallèle et en accord avec une évolution de la conception de l'apprentissage vu comme une capacité à mobiliser les outils cognitifs nécessaires pour assimiler les contenus d'enseignement.

On peut distinguer trois types de compétences dans l'univers scolaire :

- les compétences intradomaines qui visent les capacités de transfert ou de réutilisation en contexte de connaissances propres à une discipline ;
- les compétences transversales qui correspondent aux capacités méthodologiques de gestion des apprentissages par les apprenants eux-mêmes et aux capacités de traitement de situations complexes impliquant plusieurs domaines de connaissance ;
- les compétences socio-affectives constituées des caractéristiques individuelles de conception de soi et de modalité d'interaction avec autrui.

Les compétences transversales se présentent comme des facilitateurs des apprentissages scolaires et des instruments individuels permettant l'apprentissage tout au long de la vie. Dans un cas comme dans l'autre, les compétences transversales interviennent pour permettre à l'apprenant de mieux gérer ses apprentissages sur le court et long terme.

L'introduction de compétences, en particulier des compétences transversales, dans les objectifs d'apprentissage scolaire nécessite des aménagements à trois niveaux dans le dispositif scolaire :

- au niveau des objectifs d'apprentissage, par la délimitation et l'articulation des compétences transversales avec les contenus disciplinaires (détermination de leur apport à la construction d'outils cognitifs transversaux par l'apprenant et la coordination de différentes disciplines dans des situations complexes) ;
- au niveau de l'évaluation des apprentissages, les compétences transversales exigent une évaluation dynamique sur le long terme ;
- au niveau des enseignants, la nature des compétences transversales et leur opérationnalisation conduit à envisager leur intégration, dès la période initiale, dans la formation des enseignants.

D'un point de vue global, l'introduction de compétences transversales dans le système éducatif répond à trois enjeux :

- l'adaptation de l'école aux changements de son environnement (statut des connaissances dans une société cognitive, individualisation des parcours, etc.), par l'adaptation de ses contenus, objectifs et modalités d'organisation et de fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage ;

- l'amélioration du dispositif de formation par l'identification des ressources cognitives nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage et l'augmentation de la cohérence interne du dispositif par la constitution d'un cadre commun à plusieurs disciplines ;
- la lutte contre l'échec scolaire, par la reconnaissance et la mobilisation de compétences issues de l'expérience individuelle et le développement d'instruments pour apprendre à apprendre.

Des compétences aux compétences transversales

L'utilisation du terme de *compétence* s'est répandue dans le domaine scolaire avec une très grande rapidité alors que les conditions de son émergence et les raisons de son utilisation dans les systèmes éducatifs sont loin d'être clarifiées (Dolz & Olganier, 1999). Il est par conséquent impératif de préciser le contexte initial d'où est issu ce concept et ses principales propriétés avant d'envisager les raisons de sa diffusion dans l'univers éducatif.

Les compétences transversales seront différenciées des autres compétences visées par l'école. Elles seront abordées par l'intermédiaire de leur fonction et de leur impact sur différentes composantes du système éducatif. Enfin, les compétences transversales seront abordées en fonction de trois enjeux auxquels l'école est confrontée et du rôle que peut jouer cette nouvelle approche pour participer à la solution des problèmes posés.

1. UN MILIEU D'ORIGINE ELOIGNE DE L'ECOLE

Si le terme de compétence correspond historiquement à une *aptitude à* ou à un *pouvoir de* réaliser un acte, il est à souligner que cette origine relevait d'une délimitation et d'une attribution officielle par le détenteur du pouvoir. Celui-ci délègue à une personne, un groupe de personnes ou une instance, la capacité de réaliser certaines actions ou de prendre certaines décisions. Les *compétences* rattachées à un statut, une instance ou une fonction, dans l'espace privé comme dans l'espace public relèvent toujours de cette acception. L'organisation judiciaire en est une manifestation exemplaire. Ce premier sens ne doit pas être occulté mais plutôt rappelé et assumé quand il s'agit de l'introduction d'une démarche par compétence dans le cadre de l'école, ceci pour au moins deux raisons. D'une part, l'école se situe dans une situation de délégation du pouvoir qu'elle détient ou qu'elle est censée détenir en termes de connaissances et savoirs. Cette fonction, tout à fait explicite au moment de la création des grands systèmes éducatifs publics, peut être rappelée quand il s'agit des compétences. L'école devrait s'assurer de la maîtrise de celles-ci, au même titre que des savoirs, pour les faire acquérir (les déléguer) au bénéfice du plus grand nombre. D'autre part, comme on va le voir ci-après, l'approche en termes de compétences est placée actuellement sous la pression de l'économie et des systèmes de production. Or, il faut nettement distinguer les enjeux pour les uns et les autres. Une entreprise ou un système économique sont avant tout consommateurs de compétences qu'ils vont chercher à identifier chez des individus pour les besoins de la production. Dans le cas de l'école, il n'est pas question de faire une telle sélection. Il s'agit de faire acquérir des compétences à la totalité des individus à scolariser. Dans le premier cas on part des compétences pour rechercher l'individu qui en est porteur, tandis que dans le cas de l'école on passe de l'individu aux compétences à construire, à développer. Quoiqu'il en soit, nous retiendrons de cette filiation le sens donné aux compétences de *pouvoir agir* ou de *potentiel* qui, traduit dans l'univers éducatif, correspondrait à un engagement de l'école à doter ses élèves d'un pouvoir d'action sur leur environnement, en plus de la maîtrise des savoirs.

On notera que c'est aussi dans le sens du *pouvoir de* que le terme a été repris beaucoup plus récemment par le linguiste Chomsky, quand il fait l'hypothèse d'une capacité langagière générale commune à l'espèce humaine dont les langues ne sont que des manifestations particulières. Dans ce cas, les performances observées (les langues) ne sont que la conséquence de la compétence (potentielle) de tout être humain à construire des phrases bien formées.

Toutefois, il est incontestable que l'expansion du concept de compétence est à trouver dans le domaine de l'économie et plus particulièrement dans ceux de la sociologie du travail et du management organisationnel.

Dès les années 30, comme l'ont rappelé Ropé et Tanguy, on peut en trouver sa mention sous une forme qui n'a pas tellement évolué jusqu'à maintenant : « la compétence est l'ensemble des connaissances, qualités, capacités, aptitudes qui mettent en mesure de discuter, de consulter, de décider de tout ce qui concerne son métier » (Ropé & Tanguy, 1994). Mais c'est à partir de la fin des années 60 que ce concept va se diffuser largement sous la pression d'un changement profond des systèmes de production et d'une conception du capital humain comme ressource.

Sous l'influence de multiples facteurs les systèmes de production se sont profondément transformés, en particulier avec l'émergence et la généralisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le maniement d'outils plus sophistiqués, plus exigeants du point de vue cognitif, l'évolution rapide des techniques demandant plus d'adaptation et d'apprentissage ont conduit les systèmes de production à se centrer de plus en plus sur les capacités de ses agents à pouvoir résoudre des problèmes, gérer des situations complexes, interagir dans des contextes différents et/ou changeants, etc. La connaissance, qui pouvait fixer et codifier un fonctionnement pour le long terme, a été progressivement associée à des capacités d'adaptation sur le court terme. C'est dans ce contexte que la compétence a pu apparaître comme une solution, puisqu'elle ne se définit pas seulement par les connaissances qu'elle mobilise mais par la capacité à les mobiliser. La tendance actuelle à remplacer une approche en termes de *qualification*, jugée moins dynamique parce que ne rendant pas assez compte de ce que la personne sait réellement faire, et donc peu adaptée aux nouveaux systèmes de production¹, par une approche en termes de *compétences*, est la concrétisation de cette évolution (Bagla-Gökalp, 1998 ; Zarifian, 1999, 2001).

Par ailleurs, cette évolution s'est réalisée dans un environnement de mondialisation et de pilotage des économies par les marchés qui conduisent les entreprises à réagir rapidement et en même temps à transformer leur appareil de production. Mais si le changement des machines ne nécessite que des moyens financiers pour pouvoir réaliser l'investissement, le changement au niveau des personnels présentait des difficultés intrinsèques. La compétence est alors apparue comme le point de rencontre, au niveau de l'agent de production, entre la demande extérieure et le produit à fournir. D'une part, selon les compétences possédées par l'agent, cette rencontre s'effectuera ou pas et la demande sera satisfaite ou pas. D'autre part, la compétence étant fortement chargée d'une dimension adaptative par rapport à un contexte, on peut envisager que la « réactivité de l'entreprise » passe par la réactivité de ses employés et, par conséquent, de leur niveau de compétences. Enfin, du point de vue de l'économie de l'entreprise, cette conception repose sur le fait qu'à emploi et qualification donnés, la différence de productivité dépendra de la différence de compétence de celui qui remplira cet emploi. Cela a eu pour conséquence de considérer les capacités individuelles de production des employés comme une composante essentielle de l'entreprise et d'assimiler leurs compétences à un actif qui, à ce titre, pouvaient être envisagé en termes de capital et d'investissement. Le management organisationnel a trouvé dans la compétence une des clefs de l'adaptation individuelle aux changements et la gestion des ressources humaines s'est transformée, très souvent, en gestion des compétences, tant cette solution peut apparaître comme une solution pour résoudre un problème de gestion du personnel en situation de changement (Dietrich, 1999).

Cette dimension managériale intègre le sens précédent en termes de *pouvoir d'action* au niveau individuel, en lui adjoignant un sens supplémentaire de *valeur*, en l'occurrence sur le marché du travail (cf. marché des compétences).

¹ De ce point de vue, il est normal que l'école, qui constitue un système de production d'apprentissages et de connaissances, soit confrontée à la question des compétences.

2. DEFINITIONS ET CARACTERISTIQUES

Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (Gillet, 1991).

A competence is the ability to meet a complex demand successfully or carry out a complex activity or task (DeSeCo, 2002).

Si de très nombreuses définitions des compétences sont avancées, la plupart d'entre elles semblent partager une série de points communs, à l'instar des deux définitions rapportées ci-dessus, comme la réalisation et l'efficacité, la mise en situation et la complexité, la centration sur l'individu.

2.1 La réalisation et l'efficacité

Sans nul doute, la compétence est une « connaissance en acte » (Vergnaud, 1999) dans le sens où il s'agit d'un savoir d'action avec toutes ses caractéristiques opérationnelles. La filiation pragmatique voire utilitariste est évidente, mais l'influence cognitiviste de l'approche « résolution de problème », bien que rarement mentionnée, est aussi directe avec, à la clef, le poids mis sur les procédures plus que sur les structures. Même si les compétences reposent sur des connaissances et des savoirs, les unes comme les autres ne sont pas envisagés du point de vue de leur aspect formel, mais jugés en fonction de leur pouvoir à réaliser des actions qui atteignent des buts et permettent de remplir des tâches. Il s'agit par conséquent de savoirs opérationnels et appliqués à des situations concrètes. Insérées dans une situation finalisée, les connaissances mobilisées sont au service de l'efficacité. Cette option s'oppose à l'intellectualisme, au formalisme ou à l'académisme et encore plus à la dimension spéculative de toute ouverture sur de nouveaux champs de réflexion.

Dans une « approche compétence », les acquis scolaires ne se mesurent pas en fonction de l'adéquation à un contenu disciplinaire mais en fonction de leur utilisation dans de multiples situations, soit à l'intérieur du champ disciplinaire par leur généralisation et transfert dans des classes de problèmes nouveaux, soit à l'extérieur du champ disciplinaire dans leur adaptation pour résoudre des tâches complexes et pluridimensionnelles, ce qui nous amène au point suivant.

2.2 La mise en situation et la complexité

Si la compétence est avant tout une réalisation effective, elle n'en demeure pas moins située dans un contexte particulier. Les systèmes de connaissances associés aux réseaux opératoires dont parle Gillet ne peuvent intervenir qu'en prenant en compte « une famille de situations » comme l'avance le même auteur. C'est d'ailleurs une des caractéristiques à la source de l'engouement du monde du travail pour une approche par compétences, puisque au-delà d'une

qualification certifiée par un diplôme, ce qui est attendu de l'employé c'est qu'il agisse efficacement sur son lieu de travail. Cet ancrage dans les situations est largement à l'origine de la reconnaissance de compétences issues de l'expérience professionnelle. Dans une certaine mesure le *faire* remplace la *certification*. Associés à cette mise en situation, la compétence et ses degrés sont largement en rapport avec la complexité des objets à traiter ou des problèmes à résoudre. On voit sur ce point la filiation avec l'approche cognitive des situations de résolution de problème à laquelle se rattache le courant appelé novice/expert (Bransford & al., 1999). L'apprentissage y est interprété comme le passage d'un fonctionnement de novice à un fonctionnement d'expert (Anderson, 1982). L'expert est plus compétent qu'un novice, parce qu'il peut identifier avec pertinence la classe de problèmes à laquelle se réfère la situation à traiter et intégrer un plus grand nombre de dimensions dans la solution.

Dans le cadre scolaire, cette référence à la complexité interroge doublement l'organisation actuelle des contenus et des objectifs d'apprentissage. Le modèle sous-jacent aux curricula reste encore celui de la progression dans la difficulté des concepts, des opérations mentales et des tâches traitées. La pédagogie par objectif en est une bonne illustration (Mager, 1972) avec un savoir à acquérir envisagé sous la forme d'une succession d'étapes de difficulté croissante. Dans cette perspective, le poids est mis sur la gradation dans l'abstraction plutôt que sur la complexité. Si cette conception part de la nécessité et du bon sens qui en assure la légitimité, elle oublie que, tant que le contenu qui lui est soumis n'est pas maîtrisé, l'apprenant est toujours confronté à la complexité. Une simple addition d'unités est très complexe pour un enfant de quatre ans ! C'est justement le point de vue de l'approche par compétences. Celle-ci implique de définir des familles de situation en relation avec les instruments requis pour les traiter. Il s'agit d'une démarche du complexe au simple qui ne respecte pas forcément les frontières des disciplines d'enseignement. Une introduction des compétences dans le cadre scolaire exige de régler le problème de ces deux logiques, l'une en termes de gradation de la difficulté à l'intérieur des frontières d'un domaine et l'autre en termes de niveaux d'intégration de différents domaines ou sous-domaines dans une situation complexe.

2.3 La centration sur l'individu

Sous son acception actuelle, avec sa forte détermination par son utilisation dans l'univers de l'économie et du management, l'approche par compétences est très fortement associée à une centration sur l'individu. Il s'agit avant tout d'une « qualité » de l'individu, même quand il s'agit de compétences qui impliquent la relation avec les autres. Ainsi, les compétences collectives, définies comme « des compétences qu'aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul » (Beillerot, 1991) sont ramenées dans l'opérationnalisation aux capacités individuelles à savoir communiquer, savoir élaborer des représentations partagées, savoir coopérer, etc. (Le Boterf, 1999).

Cette centration sur l'individu est largement présente dans toute la réflexion actuelle tant au niveau du capital social que du capital humain, largement, voire essentiellement définis en termes de compétences cognitives et sociales (OCDE, 2001) et de l'activité qui permet de les entretenir : l'apprentissage tout au long de la vie. Ainsi, Boshier (1998) défend que l'apprentissage (tout au long de la vie) « renvoie directement à la responsabilité de l'individu vis-à-vis de l'évolution de son parcours éducatif. Il y va de la responsabilité de chacun de consommer, en piochant selon ses besoins dans l'offre d'éducation et de formation mise à sa disposition pour maintenir son employabilité ».

Cette idée de responsabilité de l'individu par rapport à ses compétences et à leur entretien est particulièrement développée dans le cadre de l'économie. Nous avons vu sous 1. que la compétence semble constituer dans ce milieu le lien le plus direct entre le produit et le producteur. Mais en reliant ce qui a été réalisé aux caractéristiques individuelles du réalisateur, cette conception confronte l'individu aux exigences de la demande et le rend directement *responsable* de la satisfaction de cette demande. Même si le discours en termes de compétences évoque parfois les capacités à fonctionner socialement, il est tout à fait manifeste que c'est la responsabilisation individuelle qui domine (Dubet & Martucelli, 1998, Caste & Haroche, 2001). En d'autres termes, l'entreprise se décharge sur ses agents, au moins partiellement, d'une responsabilité qu'elle assumait jusqu'alors en termes de moyens, en particuliers organisationnels. Cette logique peut conduire à l'interprétation d'un échec par rapport aux objectifs de production, non pas en fonction de carences de l'entreprise ou de l'institution au niveau de sa gestion, de son organisation ou des ressources qui n'ont pas été allouées, mais en fonction de l'incompétence de ses collaborateurs ! Les bilans de compétences individuels institutionnalisent dans les faits cette nouvelle donne, même si la dimension *apprentissage*, avec des projets de développement de compétences ou d'acquisition de nouvelles compétences est parfois envisagée.

Ce détour par le management, à première vue bien éloigné de l'univers de l'école, permet pourtant de rendre attentif à une conséquence importante de l'approche par compétences développée dans le cadre scolaire. Si la dimension individuelle des compétences s'accommode très bien des volontés de différenciation des apprentissages et d'une plus grande adaptation de l'école à l'élève en tant qu'individu, elle peut aussi avoir pour conséquence de faire porter à l'élève une part de responsabilité beaucoup plus grande par rapport à ses résultats et éventuellement de son échec. Mais rendre l'élève directement responsable de ses difficultés qui, par ailleurs, pourraient être attribuables à son environnement social ou scolaire, c'est exercer sur lui une pression psychologique non négligeable. Or, de ce point de vue tous les individus et, a fortiori tous les élèves, ne sont pas armés de la même manière pour assumer une telle responsabilité.

3. L'ÉVOLUTION VERS LES COMPÉTENCES DANS L'ÉCOLE

L'émergence des compétences dans l'école est à la jonction d'une triple évolution, l'une interne qui se situe sur le plan de l'évolution du modèle de l'apprenant, et les deux autres, externes, qui trouvent leur origine dans l'évolution de la demande économique et sociale.

3.1 Le modèle de l'apprenant

Comment les enfants apprennent-ils ? Si, sur le plan des connaissances scientifiques la réponse est difficile et sûrement pas définitive, sur le plan très général des principes, un certain consensus est atteint actuellement pour déclarer que les enfants apprennent :

- à partir de ce qu'ils savent déjà ;
- en remédiant progressivement aux erreurs et en surmontant les obstacles ;
- en donnant du sens aux contenus par l'utilité de ceux-ci à résoudre des problèmes ;
- à travers les interactions avec les autres apprenants.

Le modèle de l'apprenant sous-jacent à cette conception est celui d'un individu assimilant son environnement à ses cadres mentaux, fonctionnant à partir de représentations qui sont progressivement modifiées, construisant des connaissances pour résoudre des problèmes posés par son environnement à travers des échanges avec les autres individus. À partir de cette matrice conceptuelle, la didactique des disciplines incite l'enseignant à utiliser des situations qui permettent à l'élève d'effectuer des recherches, faire des hypothèses, les vérifier, communiquer et justifier des résultats, etc. Des instruments cognitifs de régulation individuelle des apprentissages permettant une démarche autonome sont associés à cette représentation. Ainsi, la réflexivité et surtout la métacognition sont largement évoquées comme vecteurs de qualité dans les acquisitions scolaires. Par ailleurs, des nouvelles modalités de suivi et d'évaluation (portfolio, évaluation formative) traduisent cette personnalisation de l'apprentissage.

Tous les systèmes éducatifs reposent sur une représentation de l'apprenant. Plus ou moins explicite, cette représentation détermine largement les dispositifs d'apprentissage et les modalités d'évaluation mis en place. Pendant très longtemps, malgré les propositions parfois très anciennes des pédagogues, les situations d'apprentissage étaient déterminées presque exclusivement par les connaissances à acquérir. L'apprenant était alors conçu comme largement passif par rapport aux contenus qui étaient acquis par répétition et imprégnation. Une évolution, lente mais constante, a introduit dans les systèmes éducatifs une représentation de l'apprenant assimilateur dont quelques traits viennent d'être mentionnés ci-dessus. Le statut de l'erreur dans les apprentissages est à cet égard un excellent indicateur de cette évolution. D'un statut de faute par rapport à un savoir normé, extérieur à l'élève, il est passé à un statut de révélateur d'un type de fonctionnement interne à l'élève.

Ce passage à l'élève-assimilateur amène inmanquablement à se poser la question des ressources que les apprenants doivent mobiliser pour maîtriser les objectifs d'apprentissage. L'approche en termes de compétences est en phase avec cette évolution, puisqu'elle pose

précisément le problème en termes de mobilisation de capacités individuelles et collectives en fonction de l'objectif à atteindre. De plus, la dimension opératoire et fonctionnelle des compétences s'accommode de la conception constructiviste, dominante dans les systèmes éducatifs, selon laquelle les connaissances constituent la solution à des problèmes que l'individu se pose.

3.2 La demande de l'économie

Nous avons vu que l'économie, la sociologie du travail et le management sont à l'origine de la diffusion de l'approche par compétences. Si celles-ci sont devenues une nécessité professionnelle, il est normal que l'école, dans son rôle de préparation de l'individu à son intégration dans la société, adapte certains objectifs d'apprentissage à une évolution des systèmes de production. Cette option n'est pas nouvelle en soi, le savoir lire/écrire/compter généralisé à la totalité de la population n'était pas indépendant d'un certain type de révolution industrielle !

Cette demande socio-économique vis-à-vis de l'école se manifeste sur deux plans : une demande de construction de connaissances spécifiques en relation avec un besoin actuel des systèmes de production et la volonté de préparer l'individu aux transformations sociales et économiques futures.

Les nouveaux systèmes de production exigent aussi bien des compétences comme l'utilisation d'outils de communication interactifs (TIC), des capacités linguistiques étendues (langues étrangères), la maîtrise de l'approche « résolution de problème » que des compétences socio-comportementales plus générales comme communiquer efficacement ou pouvoir travailler dans des groupes sociaux hétérogènes (DeSeCo, 2002). Ils conduisent à une demande, vis-à-vis de l'école, de développement de compétences cognitives et relationnelles qui se surajoute aux exigences concernant les apprentissages fondamentaux (littératie et numératie). Cette attente relève autant d'une adaptation à une évolution technique et à l'utilisation de nouveaux outils que de l'exigence de posséder les compétences relationnelles qui permettent le fonctionnement du groupe.

Du point de vue prospectif, l'incertitude sur les exigences requises à long terme pour s'intégrer économiquement et socialement engendre une demande adressée à l'école de préparer les élèves à apprendre tout au long de la vie. Cette demande bouscule la tradition scolaire consistant à se référer à des objectifs d'apprentissage dont l'école a la maîtrise et dont l'acquisition par l'élève est sanctionnée dans le temps scolaire. En effet, il est proposé à l'école de faire acquérir par l'apprenant un *potentiel d'apprentissage* constitué d'instruments cognitifs et sociaux qui trouveront leur utilisation après la période de la scolarité ainsi qu'une *attitude* de perpétuel *constructeur de connaissances*.

Il faut souligner l'influence considérable exercée par des organismes internationaux (Commission européenne, OCDE, etc.) qui constituent des relais puissants et actifs dans la diffusion d'une approche en termes de compétences, tout en établissant un lien entre l'univers des systèmes de production et l'école. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus avant avec plus de détails quand il s'agira de préciser les dimensions auxquelles renvoient les compétences. Mais en tout état de cause, il est incontestable que la mission prospective associée à ces organismes, leur pouvoir et leur influence, ont largement facilité la généralisation d'un langage en termes de compétences. Centrées sur la personne, ces dernières sont conçues comme des ressources individuelles dont l'ensemble constitue un capital qui s'intègre dans le capital humain pour constituer une unité comptable susceptible de faciliter la comparaison

internationale (OCDE 2001a) et les projections en termes de besoin de développement. L'enquête internationale PISA sur les acquis des élèves commanditée par cet organisme est révélatrice de cette orientation. Là où précédemment on parlait de niveau des élèves, il est question maintenant de « Connaissances et compétences : des atouts pour la vie » (OCDE, 2001b).

3.3 La demande de socialisation

Dans quelle société vivons-nous ? s'interrogeaient récemment les sociologues Dubet et Martucelli (Dubet & Martucelli, *ibidem*). Cette question n'est d'ailleurs pas nouvelle en soi et a déjà été posée dans d'autres sociétés. De multiples facteurs peuvent être évoqués et analysés pour essayer de comprendre les transformations observées au niveau des organisations sociales et des comportements des individus dans les sociétés contemporaines. L'évolution de la structure familiale, le développement des médias et les nouveaux modes de comportement qu'ils induisent, la perte de légitimité des grandes institutions publiques (désinstitutionnalisation) et les transformations du rapport à l'autorité peuvent être envisagés, parmi d'autres. Preuve de leur actualité, l'appel d'offre du Programme National de Recherche du Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique *L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation* (FNRS, 2002) reprend plusieurs de ces problématiques.

Mais au-delà de ces interrogations formelles, le constat communément partagé, sous différentes formes, par la communauté des chercheurs est qu'on assiste à un renforcement massif de l'individualisme comportemental qui fait passer la société d'un collectif de groupe à un collectif d'individus (Elias, 1991 ; Putnam, 2000).

Les conséquences qui en résultent sont principalement de deux ordres : moral et politique. Tout d'abord, cette évolution pose la question des valeurs morales partagées et du respect des normes qui permettent de *vivre ensemble* (Delors, 1996 ; UNESCO, 2001). La manifestation la plus médiatisée de ce problème est celle de la délinquance et de la violence, en particulier dans l'univers scolaire. L'augmentation des déviances interpelle directement les autres individus qui font partie de la même collectivité. Ensuite, la société démocratique se nourrit de la participation de ses membres, source de sa légitimité. L'individualisme d'une société composée d'individus égaux dont le développement profite à tous constitue en même temps un risque majeur lorsque l'intérêt subjectif prend le pas sur l'action citoyenne.

Face à ces changements, la demande est forte de faire jouer à l'école un rôle beaucoup plus important dans le processus de socialisation de l'individu, tant par l'apprentissage de comportements socio-moraux acceptables par tous que par l'exercice de la participation à la vie de la collectivité (apprentissage de la citoyenneté). L'école apparaît ainsi comme le lieu privilégié pour suppléer à une carence éducative grave. Or cette demande, compensatoire par rapport à un cadre familial et social qui ne pourrait plus assumer cette mission, est conçue en termes de compétences. En effet, il s'agit de faire acquérir des *capacités individuelles de fonctionnement en situation selon certains critères socio-moraux*.

Si cette demande éducative en termes de solidarité et de responsabilité n'est pas nouvelle en soi puisqu'elle est, la plupart du temps, corrélative de l'institution scolaire dès son origine, elle constitue pourtant un véritable défi. En effet, l'école doit intervenir dans le cadre d'une évolution de nos sociétés démocratiques où se conjugue une plus grande autonomie de ses acteurs avec la généralisation d'un système économique et politique fondé sur la compétition. En d'autres termes, la marge de manœuvre est étroite entre une demande générale de faire

acquérir par les élèves des comportements sociaux, respectueux d'autrui et garantissant leur implication dans la vie de la collectivité et un environnement qui ne fonctionne pas forcément selon ces principes, en particulier au niveau des organisations productives ou des modes de consommation.

Quoi qu'il en soit, l'école reste un lieu unique où l'individu fait l'expérience du groupe dans un cadre aux normes explicites qui associent aspects moraux et aspects cognitifs. Cette expérience s'effectue, la plupart du temps, dans un contexte de diversité culturelle et sociale qui fournit un lieu de confrontation et d'apprentissage de normes morales et culturelles. L'école doit donc partir de ce constat de fait et définir en premier lieu pour elle-même, c'est-à-dire pour son propre fonctionnement, les compétences dont elle a besoin pour fonctionner et établir les conditions permettant leur apprentissage, à l'interne.

4. LES TYPES DE COMPÉTENCES A L'ÉCOLE

On peut distinguer trois grands groupes de compétences abordées dans l'univers scolaire : internes à un domaine de connaissances, interdomaines et personnelles.

4.1 Les compétences intradomaines

A l'intérieur d'un champ de connaissances (mathématique, langue, histoire, géographie, sciences, etc.), ce qui relève de la compétence correspond à la possibilité, pour un élève, de mobiliser la connaissance qui est déjà construite, de l'adapter à un problème particulier et de l'utiliser de façon adéquate dans la situation concernée. Il s'agit d'un transfert interne au champ disciplinaire dans une classe de situations plus ou moins étendue. La réutilisation de règles syntaxiques dans différentes situations de production d'écrits, l'adéquation d'un algorithme de calcul pour résoudre des problèmes très différents, peuvent constituer des compétences puisque dans un cas comme dans l'autre, on est dans un système de connaissances grammaticales ou arithmétiques associé à un schéma opératoire qui permet d'effectuer des choix. En cela, tous les apprentissages scolaires, dès les apprentissages fondamentaux, visent l'acquisition de compétences. Aucun enseignant ou responsable scolaire ne défendrait l'idée que ce qui est appris à l'école n'a pour but que d'être strictement utilisé dans le cadre scolaire et limité étroitement aux éléments de cours entraînés ! Les évaluations internationales comme TIMSS ou PISA cherchent à atteindre, explicitement, des compétences de ce type. Ces compétences constituent les compétences disciplinaires.

En aucun cas, une approche qui introduit les compétences comme objectif d'apprentissage ne se substitue à une approche en termes de connaissances et de savoirs. L'introduction des compétences rappelle l'école à une double exigence. D'une part, les apprentissages scolaires ne doivent jamais être envisagés comme une fin *en soi* mais au bénéfice de chacun et de la collectivité. Les *usagers* de l'école sont aussi les *utilisateurs* des connaissances qu'ils y acquièrent. D'autre part, la prise en compte d'une dimension *compétence*, associée aux connaissances et savoirs, est une incitation faite aux disciplines de mieux prendre en compte les conditions d'acquisition et d'utilisation des savoirs. On notera à ce sujet qu'une part importante de la didactique des disciplines, en particulier au niveau de l'école primaire, a déjà pris cette orientation.

4.2 Les compétences interdomaines

Ces compétences sont non spécifiques à un domaine de connaissance. De ce point de vue elles sont non académiques, dans le sens où elles ne correspondent pas à une délimitation formelle d'un champ conceptuel. Par exemple, une capacité à schématiser graphiquement une situation, à naviguer dans un espace informatique, à identifier ce qui correspond à une base de données, un répertoire de cas ou des modalités de traitement, à décomposer et traiter une situation en termes de résolution de problème, à élaborer une autorégulation des procédures d'apprentissage ou des stratégies de mémorisation ne sont pas des capacités spécifiques à des

domaines comme la mathématique, la littérature ou d'autres disciplines d'enseignement traditionnelles, bien que dans un cas comme dans l'autre ces différents instruments peuvent avoir leur pertinence pour traiter des situations qui relèvent de ces champs de savoir. Ces compétences peuvent par conséquent être appelées *compétences transversales*.

On peut éventuellement rattacher à ce type de compétences transversales les compétences acquises à propos du temps, de l'espace et de la causalité. En effet, ces compétences ne relèvent pas de disciplines d'enseignement à proprement parler. Par exemple, la dimension temporelle peut être traitée du point de vue des événements (histoire), du calcul des dates et des durées (mathématiques) ou du maniement des adverbes temporels (langue). Mais ces compétences ne constituent pas des instruments cognitifs de même nature que ceux qui viennent d'être évoqués précédemment. Leur statut devrait pourtant être clarifié dans la mesure où 1) le temps et l'espace sont impliqués dans de nombreuses situations d'apprentissage scolaires, 2) elles interviennent dans la phase de réalisation des activités et 3) elles peuvent fournir un cadre organisateur et intégrateur à des activités complexes.

Du point de vue des transferts dans les apprentissages, les compétences transversales permettent le passage d'un domaine à l'autre et la possibilité de construire des systèmes de connaissances. Elles constituent par conséquent des outils privilégiés pour traiter de situations complexes et, en cela, elles correspondent à la définition « forte » des compétences comme celle avancée par Gillet mais aussi à ce que cet auteur a appelé des « capacités » qui ne sont pas liées à une discipline particulière ou une situation spécifique.

4.3 Les compétences socio-affectives

Un autre ensemble de compétences est rattaché à la personne en tant que construction d'un individu à travers de multiples expériences. Ces compétences touchent aussi bien le système de valeurs auquel l'individu adhère que son attitude par rapport à son environnement et ses modes de communication avec autrui, l'image qu'il a de lui-même ou ses centres d'intérêts. Ces compétences relèvent principalement des processus d'individuation et de socialisation. C'est pour cela qu'on les nomme parfois *compétences sociales*. L'émergence de ces compétences est fortement associée au développement d'une conception « ressources humaines » dans les systèmes de production et la reconnaissance de la dimension socio-affective et socio-morale de toute activité dans une collectivité. Sous leur dénomination actuelle elles sont fortement influencées par l'univers de l'activité professionnelle où elles « expriment ce nouveau rapport social où l'employeur ne cherche plus seulement à recourir au bon vouloir ou à l'obéissance du salarié, mais est obligé de compter sur sa volonté et son engagement dans la production de valeur par l'entreprise » (Lichtenberger, 1999).

Transférée dans l'univers scolaire, cette relation entre l'individu et l'institution se concrétise dans le rapport qu'entretient l'élève avec l'école, en particulier avec l'enseignant. De ce point de vue, il est évident que le désir de tout enseignant est de voir ses élèves s'engager volontairement dans les tâches scolaires au bénéfice de tous !

Il est assez paradoxal que l'identification et la délimitation des compétences socio-affectives n'aient pas émergé de l'univers éducatif. Cela est d'autant plus étonnant qu'une part importante des évaluations qualitatives des élèves porte sur ces dimensions dans les rubriques « discipline » ou « comportement » des livrets scolaires et qu'il est courant de parler de l'attitude, la motivation, la relation aux autres ou l'intérêt et l'implication des élèves dans les apprentissages. Par ailleurs, sur le plan de la construction de la personne, tout le système scolaire est une gigantesque entreprise à fabriquer du *soi*. Toute la dimension évaluative des

apprentissages scolaires conduit non seulement à se construire une identité d'élève mais aussi et peut-être surtout, une image et une estime de soi plus ou moins bonne en fonction de sa réussite ou de ses échecs et du regard des autres dans le groupe (voir document *Estime de soi*).

Quoiqu'il en soit, l'estime que l'élève a de lui-même, son degré d'implication dans les tâches ou ses capacités à rentrer en relation avec autrui et ses modalités d'interaction dans une collectivité, font partie des réflexions actuelles sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont largement repris comme compétences clés à acquérir, au même titre que des compétences dans des domaines disciplinaires (Rychen & Salganik, 2001).

Il demeure toutefois une ambiguïté sur ce type de compétences. Souvent confondues avec des traits de personnalité, ou des normes comportementales, elles participent aux *conditions* de réalisation d'une production scolaire mais ne structurent pas la production elle-même. Ainsi, la capacité à produire un texte argumentatif (compétence spécifique intradomaine) peut être largement dépendante d'une procédure de contrôle de sa production (compétence transversale cognitive). Réalisée dans une situation d'interaction, cette production scolaire va impliquer plus ou moins fortement la façon d'entrer en relation avec autrui ou l'estime de soi (compétences socio-affectives). Mais si ces dernières peuvent perturber une telle production, voire conduire à des blocages, elles ne structureront pas directement la production du point de vue des exigences disciplinaires ou du fonctionnement cognitif. Par contre, on peut prendre explicitement pour objectif le développement de ces compétences socio-affectives dans le cadre scolaire, par exemple le respect de l'interlocuteur lors d'un échange d'arguments dans un débat, et se servir de la production de texte argumentatif comme un support pour une telle activité.

Ces compétences personnelles ou socio-affectives exigent par conséquent une double relativisation. D'une part, si elles sont souvent placées dans le domaine des compétences transversales, il est plus judicieux et réaliste d'en constituer une catégorie à part. Elles sont transversales parce que l'individu les *transporte* avec lui, d'une situation à l'autre. Mais elles ne sont pas transversales dans le sens où elles participeraient directement de la construction de plusieurs domaines spécifiques de connaissance. Elles ne peuvent être impliquées au même titre que les compétences transversales cognitives dans la structuration des connaissances. D'autre part, elles ne constituent des compétences que dans la mesure où, explicitement, elles peuvent être mises en relation avec une production effective. Cela exige l'élaboration de critères permettant d'évaluer la réalisation de cette production en fonction des objectifs. Envisager une production scolaire du point de vue de l'implication de l'élève, de l'estime de soi, de la qualité de la relation aux autres, etc. est peut-être légitime et sûrement pertinent mais difficile à évaluer.

5. COMPETENCES TRANSVERSALES ET SYSTEME EDUCATIF

A la lumière de ces résultats, il est clair que les établissements d'enseignement devraient aider les élèves à comprendre et à développer les stratégies qui leur permettront d'améliorer leur apprentissage, comme dans le cas des stratégies d'autorégulation. Cette assistance portera ses fruits pendant la scolarisation, mais elle sera probablement encore plus bénéfique aux élèves ultérieurement, à l'âge adulte, lorsqu'ils pratiqueront l'apprentissage sans encadrement ou presque (OCDE 2001b / PISA 2000).

Ce court extrait des résultats d'une enquête comparant les connaissances et compétences d'élèves de 15 ans résume clairement les enjeux d'une approche en termes de compétences transversales dans le système éducatif. D'une part, il reconnaît à ces compétences un rôle de facilitateur des apprentissages scolaires. D'autre part, il leur attribue sur le long terme une fonction d'élaboration des capacités à apprendre tout au long de la vie.

5.1 Les facilitateurs des apprentissages scolaires

L'école, dans sa tentative d'amélioration des conditions d'apprentissage, est placée devant un véritable défi scientifique. En effet, si la science est capable de prodiges, on ne connaît toujours pas exactement *comment* on apprend ! C'est probablement une des raisons pour lesquelles l'école ne s'est guère préoccupée jusqu'à présent des mécanismes effectifs par lesquels l'individu construit de nouvelles connaissances. Tout au plus les disciplines, par l'intermédiaire des didactiques, ont-elles essayé de préciser quelques éléments des situations dans lesquelles les individus apprennent un contenu disciplinaire. Mais ces quelques éléments didactiques, très fortement associés aux disciplines, visent plutôt un aménagement des situations que l'identification des caractéristiques du fonctionnement général de celui qui apprend. Pourtant, des psychopédagogues comme E. Claparède (1912) avaient très tôt souligné la nécessité de prendre en compte la logique de fonctionnement de l'élève pour pouvoir envisager un enseignement plus efficace, mais cette voie n'a manifestement jamais été sérieusement prise en compte par l'école. Il faut souligner que pendant très longtemps les connaissances en psychologie des apprentissages faisait défaut et que, par ailleurs, la diversité des modes de fonctionnement individuels et l'influence du contexte sur l'apprentissage ont conduit les spécialistes à douter qu'une théorie générale de l'apprentissage soit envisageable.

Doit-on renoncer à améliorer les conditions d'apprentissage en prenant plus en compte certaines régularités de fonctionnement de celui qui apprend ? Si nous n'avons pas de réponses définitives à la question de *comment apprend-on ?*, nous avons un ensemble de données issues de la recherche cognitive et psychosociologique qui permettent de se faire une idée beaucoup plus précise du fonctionnement de l'apprenant. A cet égard, le manque de recherches appliquées dans ce domaine ne doit pas conduire à ne pas prendre en compte les connaissances actuelles déjà disponibles sur les modèles d'apprentissage.

Par ailleurs, le système éducatif a fonctionné jusqu'à présent essentiellement sur une approche *top down* : le sommet de la hiérarchie scolaire définit des objectifs que la base (les élèves) doivent atteindre. A aucun moment ces objectifs ne sont définis en relation avec les moyens, en l'occurrence les instruments cognitifs, nécessaires pour les atteindre. C'est probablement le

seul système de production de masse qui se trouve dans ce cas de figure. Ce mode de fonctionnement est légitimé par son enjeu : la survie de la société par la transmission de connaissances d'une génération à l'autre (Durkheim). Il en va tout autrement du point de vue des moyens pour y parvenir. En fait, cette approche *top down* peut fonctionner uniquement parce qu'elle peut exploiter une richesse inépuisable : l'extrême prédisposition des individus à apprendre. C'est d'ailleurs sur cette faculté que se fonde *l'apprentissage tout au long de la vie* que nous aborderons ci-après. Or actuellement, on assiste à un renversement de cette perspective avec la prise en considération d'une approche *bottom up*, qui peut s'interpréter comme *partir de ce qui existe à la base* (les capacités des élèves) pour pouvoir atteindre le sommet (les objectifs scolaires). Dans la situation d'apprentissage, l'apprenant amène avec lui une attitude, des capacités relationnelles et une motivation ou intérêt pour tels ou tels objets, mais aussi des procédures pour contrôler son action quand il résout des problèmes, une structuration des situations d'apprentissage globale ou locale, un contrôle par la connaissance ou l'action, des modalités personnelles d'élaboration et de structuration des contenus, la maîtrise d'opérations de traitement plus ou moins sophistiquées, etc. Tous ces éléments renvoient aux caractéristiques mises en évidence par l'approche cognitive et sociale des situations d'apprentissage.

Enfin, une dernière raison d'envisager une évolution dans le sens de la prise en compte de la logique de fonctionnement de l'apprenant vient de l'introduction du concept de *compétences* dans la redéfinition des objectifs d'apprentissage. En particulier, les compétences transversales, proches des aides méthodologiques, peuvent opérer comme des facilitateurs d'apprentissage. L'approche par les compétences, centrée sur la réalisation (voir sous 2.3) a introduit dans les apprentissages scolaires la dimension individuelle des capacités de celui qui doit réaliser l'action et en particulier mobiliser des ressources cognitives et sociales non spécifiquement disciplinaires nécessaires pour apprendre. Ces ressources individuelles amenées par l'élève, non strictement construites dans le cadre scolaire mais sur une base d'expériences beaucoup plus large qui couvre tous ses espaces de vie, devrait être envisagée comme une aide précieuse pour obtenir de meilleures performances. On peut même faire l'hypothèse que, mobilisées spontanément par les meilleurs élèves dans les disciplines scolaires, ces compétences puissent être identifiées, cultivées et approfondies par l'école au bénéfice de tous et favoriser ainsi une réduction des inégalités provenant du milieu d'origine de l'élève.

On notera enfin que dans les études ayant pour objet l'adaptation des individus à la *société du savoir*, la plupart des instruments de gestion de connaissances dont la maîtrise par le plus grand nombre est considéré comme un objectif essentiel, peuvent être considérés comme des facilitateurs des apprentissages (OCDE, 2000).

5.2 L'apprentissage tout au long de la vie

« L'apprentissage tout au long de la vie » a été défini par la Commission européenne comme recouvrant « toutes les formes délibérées d'apprentissage, formel ou informel, et continu, dans l'objectif d'améliorer la connaissance, les compétences et le savoir-faire » (Eurydice, 2000). Issu d'une réflexion plus ancienne sur l'employabilité et le retour à l'emploi, ce concept a vu sa diffusion s'accélérer dans les années 90 avec 1996 consacrée « année de l'apprentissage tout au long de la vie ». La définition actuelle s'insère dans un contexte de profondes transformations des modes de production, des produits et des producteurs dans un environnement de désinstitutionnalisation des organismes publics (relativisation de l'école comme source unique de construction de connaissance) et d'individualisation des pratiques

(responsabilisation des individus par rapport à leur parcours professionnel). En effet, « le véritable test pour celui qui apprend tout au long de la vie, c'est sa capacité à continuer à acquérir des compétences et des connaissances dans un grand nombre de contextes différents une fois sa formation scolaire achevée » (Commission européenne, 2000).

L'apprentissage tout au long de la vie part de trois constats érigés en principes :

- l'individu est capable d'apprendre de son expérience aussi bien dans des structures formelles (école) qu'informelles (entreprise ou groupe) ;
- les capacités d'un système de production dans une société du savoir dépendent du capital humain et du capital social mobilisables et de leur actualisation ;
- l'environnement est trop changeant et en évolution trop rapide pour anticiper avec précision les besoins en formation des systèmes de production à long terme.

Ces constats ont pour conséquence :

- le développement du capital humain et social au niveau de l'individu, garant de l'adaptation aux transformations des systèmes de production ;
- la nécessité de concevoir l'apprentissage comme un processus global et continu ;
- l'acquisition des compétences non seulement spécifiques mais transversales, pour rendre durable le processus d'apprentissage.

Avec ce type d'objectif, le défi pour l'école est de « pouvoir doter l'élève de moyens pour apprendre efficacement » afin qu'il puisse « savoir comment apprendre et disposer d'un ensemble d'outils et de stratégies utiles pour réaliser cet objectif » (Commission européenne, 2000) ou, en d'autres termes, *d'apprendre à l'élève à apprendre*.

Les compétences visées relèvent autant de l'attitude par rapport à l'apprentissage (motivation à apprendre, persévérance, esprit critique) que de la connaissance que l'individu a de son propre fonctionnement en situation d'apprentissage ou de sa capacité à transférer d'un contexte à l'autre ses outils cognitifs. Cette perspective oblige l'école, et en premier lieu l'école primaire, à redéfinir des objectifs d'apprentissage par rapport au long terme et en fonction de leur potentiel d'évolution et de leur transversalité.

6. IMPLICATION DANS LE DOMAINE SCOLAIRE

L'ensemble des éléments qui viennent d'être abordés a un impact direct sur le système éducatif à trois niveaux : les objectifs d'apprentissage, les modalités d'évaluation, la formation des enseignants.

6.1 Les objectifs d'apprentissage

Toute la dynamique de l'institution est orientée vers l'approfondissement, par les élèves, des connaissances dans des domaines spécifiques, clairement identifiés et distincts les uns des autres. Elle relève d'une représentation du développement curriculaire du syncrétique (activités enfantines) au différencié (champs disciplinaires séparés) et du simple au complexe. Cette logique est largement bousculée par la définition d'objectifs d'apprentissage en termes de compétences transversales puisque celles-ci se révèlent dans la complexité. Même si l'activité de l'enseignant consiste à faire passer l'élève d'une situation complexe à l'identification d'éléments plus simples, il ne s'agit pas d'un but en soi mais d'une étape vers une intégration de plusieurs aspects de la situation. C'est à ce prix que la compétence transversale va se construire et se renforcer.

Partant du fonctionnement de l'individu en situation complexe, la prise en compte de compétences transversales nécessite, de la part des disciplines d'enseignement, une double décentration. D'une part, du point de vue de ce que peut apporter chaque discipline à la construction de compétences transversales et, d'autre part, du point de vue des relations que cette discipline peut avoir avec d'autres disciplines dans une situation complexe.

Comme il va de soi qu'une compétence transversale s'acquiert en fonction d'un support, d'une tâche ou d'un contexte qui peut être traité sur le plan d'une ou de plusieurs disciplines d'enseignement spécifiques, cela nécessite de pouvoir identifier et articuler ces différentes disciplines ou composantes d'une discipline dans la même tâche pour la construction de l'élément transversal. Le domaine de l'environnement est celui qui est allé le plus loin dans cette voie, puisqu'un milieu peut être traité du point de vue historique, géographique et biologique et que de plus, la réalisation d'une telle activité va nécessiter la mobilisation des compétences linguistiques et éventuellement des ressources en mathématiques. L'élément de transversalité pourra être trouvé aussi bien sur le plan de l'organisation et de la représentation des informations provenant de différents champs disciplinaires (schéma, tableau, etc.) que des instruments de traitement logique (hiérarchisation des informations, catégorisations, etc.). Les éléments qui relèvent des techniques de communication participent de la même transversalité. D'autres formes de transversalité pourront aussi être impliquées, par exemple le temps, l'espace ou la causalité.

Une approche « compétence transversale » a par conséquent un impact direct sur la définition des objectifs d'apprentissages. Elle nécessite en premier lieu d'identifier des caractéristiques de fonctionnement de l'apprenant non spécifiques aux disciplines ni même au cadre scolaire. En second lieu, une telle approche exige des différentes disciplines académiques représentées traditionnellement à l'école d'appliquer à elles-mêmes le principe de transversalité. C'est un renversement qui ne va pas de soi dans la mesure où les contenus disciplinaires doivent

accepter de servir de supports, ou d'« aliments » pour l'exercice d'outils cognitifs et non pas l'inverse.

6.2 Les modalités d'évaluation

L'évaluation des apprentissages scolaires demeure centrée sur la mesure de l'adéquation des productions de l'élève à la logique interne aux disciplines enseignées. On voit d'ailleurs mal comment échapper à cette mesure de « l'écart à la règle » si on prend pour exemples la syntaxe de la langue ou l'arithmétique. Dans une approche par compétences, les modalités d'évaluation peuvent difficilement souscrire aux mêmes contraintes. En effet, si la compétence relève avant tout d'une capacité à mobiliser des connaissances adéquates dans un contexte particulier, l'évaluation-conformité qui vient d'être mentionnée se transforme en évaluation-adaptation. Dans le cas de compétences transversales, cet aspect d'adaptation est encore renforcé. Si résoudre un problème d'arithmétique peut s'évaluer du point du respect des contraintes mathématiques, résoudre un problème du type « organiser une sortie de classe » devra être évalué du point de vue de la pertinence des connaissances mobilisées et de leur intégration pour atteindre le but visé.

L'évaluation des compétences, en particulier des compétences transversales, pose un redoutable problème de mise au point du dispositif d'évaluation. D'une part, elle oblige à élaborer des situations complexes pour lesquelles on puisse anticiper l'organisation des savoirs et savoir-faire requis pour leur résolution. D'autre part, l'identification de la compétence visée par l'évaluation est toujours relative à un contexte. En d'autres termes, si le comportement attendu n'a pas été observé, est-ce dû au contexte ou à l'absence de compétences ?² Enfin, l'évaluation des compétences pose un problème de légitimation des critères (Dionnet, à paraître). L'évaluation-conformité reposait sur une grille et des critères qui se voulaient indépendants de l'évaluateur. L'évaluation du résultat d'une multiplication ou de l'accord du genre ne prétendent ni dépendre du contexte ni de l'évaluateur ! Dans le cas de l'évaluation de compétences transversales s'insère une composante interprétative dont l'évaluateur possède en partie la clef, puisque c'est lui qui est le plus à même de juger en fonction du contexte qu'il est le seul à connaître. Tous ces problèmes sont encore plus difficiles à résoudre quand on passe de l'évaluation de compétences spécifiques à des compétences d'ordre socio-affectif. Dans ce cas, c'est le système de valeurs et la personnalité de l'évaluateur qui entrent en jeu.

Sans qu'il soit possible d'échapper complètement à tous ces écueils, on peut envisager plusieurs pistes pour résoudre le problème de l'évaluation des compétences transversales, tout en étant conscient qu'un effort de recherche appliquée très conséquent est incontournable dans ce domaine.

Il est indéniable que plusieurs développements récents au niveau des outils d'évaluation, comme l'introduction de portfolio ou, au niveau des disciplines d'enseignement, l'évolution des didactiques vers des conceptions d'enseignement-apprentissage en termes de *situations*, va déjà dans le sens d'une recherche des compétences chez l'élève plus larges que celles strictement disciplinaires. Toutefois, il serait nécessaire, non seulement de renforcer cette évolution mais de l'orienter. Par exemple, elle devrait être enrichie pour aider l'élève à analyser ses apprentissages sur un mode plus transversal et sur une longue période. De même,

² On notera que ce type de question était résolu de manière univoque dans l'évaluation traditionnelle qui évacuait, de fait, le contexte. L'absence de réponse était interprétée comme l'absence de la connaissance visée chez l'élève.

l'approche par les situations devrait permettre à l'élève de revenir sur les situations déjà traitées et de les comparer en les mettant en relation avec les compétences mobilisées. Ensuite plusieurs pistes peuvent être investies.

- La première est celle amorcée dans les études internationales de type PISA ou locales comme avec OPEC 6P, avec une transformation des épreuves d'évaluation. Elles immergent l'élève dans un univers complexe mais réaliste et exigent de l'évalué des compétences transversales en termes de recherche, d'organisation et de traitement de l'information. Un tel dispositif va au-delà de la recherche de compétences élaborées dans le domaine spécifique cible (langue, maths, science) en mobilisant celles-ci dans des situations beaucoup plus larges. Toutefois, construit pour des élèves respectivement de 15 ans et 12 ans, sollicitant massivement des capacités en littératie, ce type de tests devrait être fortement adapté pour des élèves plus jeunes comme ceux des premières années de l'école primaire.
- Une deuxième piste est celle d'une évaluation qui respecte beaucoup plus le fonctionnement cognitif dans la durée. Si les compétences transversales relèvent de capacités de mobilisation dans des contextes particuliers, alors il faut multiplier les contextes pour voir dans quelle mesure cette capacité est installée. Une évaluation ponctuelle n'est donc pas appropriée et on doit viser une *évaluation dynamique* (Allal, 1999 ; Lidz, 1987), réalisée en plusieurs fois par étapes progressives en introduisant des variations : de contexte, d'informations fournies, de niveau d'aide et de demande (anticipation schématique, planification, réalisation effective des situations abordées, etc.). Cette évaluation serait adaptée aux caractéristiques des compétences dans la mesure où celles-ci relèvent de la mobilisation de capacités en situation de réalisation. Or, c'est bien à travers la variété de situations que peut être évalué le degré de compétence atteint³.
- La troisième piste se situe au niveau des enseignants eux-mêmes pour les rendre beaucoup plus acteurs dans l'évaluation en développant une culture de l'évaluation formative et formatrice. Évaluer des compétences transversales demande à l'enseignant, du fait de la nouveauté de la dimension à évaluer et de leur dépendance au contexte, une *attitude* de concepteur d'évaluation qui lui permettrait de mieux se situer par rapport à la tâche et à son propre engagement.

6.3 La formation des enseignants

L'introduction des compétences transversales comme objectif d'apprentissage scolaire a ainsi des conséquences importantes sur la formation des enseignants ou, d'une manière générale, sur la mobilisation de nouvelles compétences de leur part (Dionnet, Osiek & Favre, 2002).

Sur le plan des compétences cognitives qui relèvent de domaines spécifiques (disciplines d'enseignement) l'approche par compétences nécessite de l'enseignant une triple contextualisation :

- dans la discipline elle-même pour pouvoir rendre fonctionnelle une composante du programme sans la dénaturer du point de vue du savoir ;
- dans l'univers cognitif des élèves impliqués afin que l'activité soit pertinente pour servir de support à des recherches, hypothèses, etc. ;

³ Il faut concevoir les compétences en fonction d'un continuum dont la gradation pourrait suivre la variété des contextes et le degré de complexité des tâches.

- en fonction des éléments objectifs, matériels et humains susceptibles de servir ou non de support ou de dispositif.

Or, la contextualisation ne relève pas d'un savoir qu'il suffirait d'appliquer. Cela exige de la part de l'enseignant des compétences aussi bien au niveau du positionnement d'un contenu de programme par rapport à la discipline, qu'une capacité à identifier en situation ce qui est (ou n'est pas) mobilisé par le ou les apprenant(s). Tous ces éléments relevaient jusqu'à présent de services spécialisés qui peuvent encore fournir des éléments pour construire les situations mais qui ne peuvent, dans une optique « compétence » fournir directement les instruments d'adaptation au contexte. Ce travail à partir d'hypothèses permettant de construire des situations, d'analyser des pratiques d'apprenant et de contrôler les objectifs d'apprentissage visés est en définitif très proche de celui pratiqué par le chercheur.

Sur le plan des compétences transversales cognitives, le problème de la contextualisation se retrouve posé mais il est associé à une exigence élevée de connaissances dans le domaine du fonctionnement cognitif. En effet, au-delà du référentiel des disciplines d'enseignement, l'enseignant doit être en mesure de repérer les différents instruments utilisés par ses élèves, du point de vue, par exemple, de la résolution de problème dans des situations d'apprentissage différentes. C'est à ce prix qu'on peut légitimement envisager une transversalité des outils cognitifs d'une situation à l'autre et se proposer d'en tirer profit pour favoriser ce qui est recherché par tout enseignant chez ses élèves : le *transfert de connaissances*. Mais dans ce cas, comme précédemment, cela exige que l'enseignant soit formé à l'analyse cognitive du fonctionnement de l'apprenant avec la maîtrise des instruments qui sont propres à la psychologie cognitive des apprentissages.

En ce qui concerne les compétences transversales personnelles ou socio-affectives à développer chez les élèves, elles nécessitent une formation qui relève des différents champs de réflexion dont ces compétences sont issues. Par exemple, le développement de la communication avec autrui relève d'un domaine propre, la communication, mais aussi de la psychologie sociale, sans oublier que des éléments de personnalité peuvent être impliqués dans la communication en public. Comme le document *Estime de soi et éducation scolaire* l'établit (document de travail n°3), développer *l'estime de soi* chez les élèves relève en majeure partie de la psychologie clinique et implique largement la propre personnalité de l'enseignant. Pour que les compétences socio-affectives deviennent un objectif d'apprentissage scolaire, il faut que l'enseignant maîtrise suffisamment le domaine d'où proviennent ces concepts pour pouvoir les opérationnaliser en situation. On notera que ces compétences socio-affectives exigent de l'enseignant qu'il ait clarifié les déterminants de sa propre action dans ce domaine.

Dans tous les cas, l'introduction des compétences dans les objectifs scolaires, en particulier ceux qui sont transversaux, a un impact sur la formation des enseignants tant au niveau des disciplines traditionnelles d'enseignement qu'au niveau des nouveaux domaines de référence dans lesquels ils doivent acquérir une maîtrise suffisante pour pouvoir être producteurs de situations et analyseurs de comportement des élèves.

7. TROIS ENJEUX MAJEURS DES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS

7.1 L'adaptation de l'école aux changements de société

« Le monde change, l'école se transforme progressivement, elle aussi » (Brunschwig Graf, 1997). De l'éducation du peuple chère à l'école publique de la fin du XIX^e siècle à l'éducation des individus pour en faire des « citoyens libres et responsables » (*ibidem*), l'école passe d'un modèle centré sur le groupe à un modèle centré sur la personne. C'est dans ce contexte que s'insère l'introduction des compétences transversales comme objectifs d'apprentissage. Dans la mesure où il est difficile de prévoir l'évolution de la société et des techniques sur le long terme et que progressivement, on reconnaît qu'une part importante de l'intégration sociale et professionnelle des individus ne repose pas exclusivement sur des savoirs scolaires, on demande à l'école de faire acquérir des instruments d'adaptation au changement en plus des acquis dans différents domaines de savoirs. En d'autres termes, il s'agit pour l'école de rendre les individus autonomes dans l'adaptation au changement.

Ces instruments sollicitent des dimensions fondamentales du fonctionnement cognitif et social de l'individu comme le traitement de l'information et la communication avec autrui. Dans une situation de changement, le seul invariant qui permette l'adaptation est un invariant de fonctionnement. C'est ce que l'individu « transporte » avec lui toute sa vie. Les outils cognitifs, tels que rechercher/représenter/traiter/contrôler l'information, organiser la communication en fonction de différents points de vue et de différents contextes, ne seront jamais obsolètes du point de vue de leur pertinence. Par contre, ils sont perpétuellement enrichis et transformés par leur propre exercice dans la confrontation à de nouveaux objets et de nouvelles situations. Dans cette perspective, l'école alimente cette construction, tant par la confrontation aux savoirs et savoir-faire auxquels elle expose les élèves, que par les situations qu'elle leur permet de vivre et d'expérimenter.

Sur ce point, l'enjeu majeur pour l'école est d'arriver à une caractérisation, une codification et une définition de modalités d'évaluation de ces instruments cognitifs et sociaux auxquels renvoient les « compétences transversales ». Les connaissances sur ce sujet sont encore éparpillées et surtout, elles proviennent de domaines scientifiques, comme les sciences humaines, les sciences de l'ingénierie ou l'ergonomie qui ne sont pas traditionnellement représentés au niveau de l'école obligatoire. Nous manquons de résultats de recherches appliquées qui permettraient une délimitation claire et une opérationnalisation effective des compétences transversales.

Toutefois, on peut faire l'hypothèse que l'école elle-même possède déjà des connaissances sur ces compétences transversales mais que ces connaissances sont « enfouies » dans les pratiques locales et individuelles des enseignants, ainsi qu'au niveau des pratiques des élèves. Après tout, les compétences correspondent à des capacités mobilisables en contexte et le contexte de l'école est probablement le plus judicieux pour les identifier !

L'enjeu, pour l'école, deviendrait alors de faire émerger et de structurer les connaissances sur les compétences transversales qui sont encore disséminées et non reconnues comme telles à

l'interne, même si pour effectuer une telle opération l'association avec le monde de la recherche est nécessaire.

7.2 L'amélioration du dispositif éducatif

Dans le rapport PISA 2000 sur les *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*, plusieurs pistes ont été évoquées concernant les conditions qui conduisent à de meilleures performances. L'une d'entre elles concerne les modalités d'accompagnement cognitif et social des apprentissages. Les stratégies de mémorisation et d'élaboration, les procédures de régulation et d'autocontrôle, l'aménagement compétitif/collaboratif des situations d'apprentissage, etc. sont envisagées comme autant d'améliorations potentielles au plus grand bénéfice des élèves. Explorées depuis longtemps par les cognitivistes et les spécialistes des interactions sociales, relevant souvent du bon sens, ces pistes sont évoquées mais rarement inscrites avec rigueur dans les dispositifs scolaires et de toute façon jamais réellement évaluées. Pourquoi ? La focalisation sur les missions fondamentales, par exemple, à l'école primaire, le lire/écrire/compter, continue de s'effectuer au détriment 1) d'une réelle analyse des ressources individuelles nécessaires pour atteindre ces objectifs, 2) de la transférabilité et la généralisation des connaissances scolaires à des contextes extra-scolaire et 3) de la recherche d'une optimisation des apprentissages, par exemple en étudiant la synergie entre différentes disciplines. La volonté d'aborder les compétences transversales et d'en faire des objectifs d'apprentissage permet d'aborder ces questions.

Par ailleurs, le système scolaire fonctionne avec une grande autonomie tout en étant structuré à l'interne par des secteurs en termes de disciplines curriculaires ou d'ordre d'enseignement. Il est soumis à un faisceau d'injonctions croisées qui proviennent des usagers, des acteurs économiques et politiques, des enseignants, de la hiérarchie administrative et des chercheurs des différents domaines concernés par l'école. Ces deux caractéristiques nuisent à sa cohérence, ou, tout au moins, ne facilitent pas le pilotage du système. L'approche par compétences transversales peut constituer un facteur d'amélioration de cette cohérence et viser une organisation beaucoup plus *intégrée* du système éducatif. A l'interne, parce que ces compétences traversent les différents secteurs qui le composent⁴ et exigent d'établir des ponts entre les différents contenus curriculaires et de renforcer la continuité entre les différents ordres d'enseignement. A l'externe, parce que la définition de compétences transversales comme nouveaux objectifs d'apprentissage ne peut s'effectuer qu'en précisant la demande de la société vis-à-vis de l'école, ce qui ne peut s'envisager que dans un dialogue avec tous les usagers de l'école pour le plus grand bénéfice de l'intégration de l'école dans son environnement.

7.3 La lutte contre l'échec scolaire

L'individu, spontanément, apprend. L'épistémologie constructiviste a facilité la diffusion de la conception d'un individu en perpétuel développement, construisant de nouvelles connaissances et restructurant les anciennes dans un processus sans fin. Sans attendre

⁴ Envisager la métacognition comme objectif d'apprentissage, c'est 1) identifier le besoin auquel il répond, 2) repérer les caractéristiques comportementales de l'apprenant en rapport avec cet objectif, 3) définir le lien de cet objectif avec les différentes disciplines et déterminer l'apport de chacune d'entre elles à la métacognition, 4) identifier les situations qui la favorisent, 5) repérer les pratiques enseignantes qui la développent, 6) élaborer les critères qui permettent de l'évaluer.

l'injonction de l'« apprentissage tout au long de la vie », cette perspective défendait l'idée que l'apprentissage ne peut plus être conçu comme limité dans le temps et dans l'espace scolaire.

Une part importante de ces apprentissages bénéficie d'une reconnaissance sociale, soit dans le cadre d'une institution « naturelle », la famille, soit dans le cadre du groupe social de rattachement, pairs ou groupes primaires, soit enfin dans le cadre d'une institution collective spécialisée et mandatée officiellement pour le faire : l'école.

Il s'agit là de trois degrés de légitimation qui correspondent à trois degrés de contraintes. Un code langagier rudimentaire peut servir aux échanges familiaux, un autre avec le groupe social élargi va introduire de nouveaux codes et une nouvelle organisation des messages, enfin au niveau de la société, l'école va introduire les normes « officielles » du discours, construites historiquement par la collectivité et partagées par le plus grand nombre. Les supports affectifs et sociaux, la possibilité de contrôler immédiatement l'utilité de ce qui est appris, la plupart du temps sans en être conscient, qui sont la caractéristique de deux premiers contextes, disparaissent ou sont fortement atténués dans le cas de l'école. L'apprenant est *nu devant la loi*, dans le sens où il est confronté à la rigueur d'un ensemble organisé de contraintes qui ont de fortes chances d'être vécues comme arbitraires (cf. les règles de grammaire). Certains n'y résistent pas et décrochent. Cette fonction apprenante inhérente à l'humain mais aussi à la quasi totalité du vivant se grippe et entraîne une déshabitude de l'apprentissage scolaire. Il est par conséquent judicieux de prendre au sérieux une recommandation faite dès 1905 par Alfred Binet qui était celle d'envisager *d'apprendre à apprendre* à ceux qui avaient des difficultés d'apprentissage. On a vu précédemment que cette demande s'est généralisée à tous les usagers des systèmes éducatifs dans l'optique d'un apprentissage tout au long de la vie pour que les formés, sortant de l'école, ne se trouvent pas démunis dans un environnement qui exige une perpétuelle adaptation. On peut faire l'hypothèse que les outils cognitifs auxquels renvoie cette option constituent des aides méthodologiques au bénéfice du plus grand nombre et en particulier pour ceux qui ne les développent pas par eux-mêmes avec l'aide de leur milieu social d'origine⁵. Mais on peut aussi envisager que de nombreux instruments intellectuels, construits dans la vie quotidienne et qui pourraient être performants pour les apprentissages scolaires, ne sont pas sollicités par l'école parce qu'ils ne sont pas identifiés en tant que tels. L'émergence d'une approche en termes de capital humain et social va dans le sens de leur reconnaissance en recherchant ce qui est construit par l'individu au-delà des connaissances strictement scolaires (OCDE, 2001a).

⁵ La surreprésentativité de certaines catégories sociales, mais aussi des élèves d'enseignants dans les filières « nobles » dans certains pays, tendrait à conclure que ces familles favorisent un certain type d'accès et de traitement des savoirs proche de ce que nous nommons compétences transversales (voir à ce propos Ferrand, M., Imbert, F. & Marry, C., 1999, *L'excellence scolaire, une affaire de famille*. Paris: L'Hamattan.)

CONCLUSION

Le passage à une « approche compétence » dans les systèmes éducatifs représente une opportunité pour faire évoluer l'école en relation avec les transformations qui traversent la société.

L'introduction des compétences offre au système éducatif une occasion exceptionnelle pour poser la question de fond de la finalité des objectifs scolaires en rapport avec l'individu. En d'autres termes, quel est l'individu que l'école aimerait aider à construire ? La base commune à de nombreux systèmes éducatifs prend sa source lointaine dans une représentation de l'honnête homme réduit au partage d'une culture commune, qui agglomère un soupçon de connaissance sur une multitude de domaines. Quand on observe la société actuelle avec ses profondes transformations dans les modes de production, le passage d'une économie de biens physiques à une économie de services, la transformation des familles, une individualisation plus poussée des comportements, le rôle des médias, etc., est-il encore raisonnable de fonctionner sur une conception lettrée de la formation qui ne peut être pleinement réalisée et conduite à son terme que par une infime partie de la population ? Un savoir opératoire associé à un socle solide de règles du « vivre ensemble » n'est-il pas l'objectif le plus réaliste et le plus adéquat pour que chacun, à partir de cette base, puisse engager son propre itinéraire de réalisation ? L'approche par compétences, parce qu'elle se positionne en termes d'instruments de maîtrise et non pas seulement en termes d'acquis de connaissances et de savoirs, le permet. En particulier, les compétences transversales amènent à poser beaucoup plus clairement la question des conditions cognitives et sociales des apprentissages et des aides à développer à ce niveau.

L'approche par compétences peut aussi offrir une autre opportunité d'améliorer le système éducatif en introduisant la dimension temporelle sur la totalité du parcours scolaire. Les compétences visées sont à considérer sur un continuum quant à leur degré de maîtrise et sur le long terme quant à leur développement. Une compétence cognitive ou sociale se conçoit comme en perpétuelle réélaboration, là où la connaissance est considérée comme acquise ou non une fois pour toutes. Ceci a deux implications majeures. L'une, au niveau individuel, est de permettre à l'élève de se construire des régularités de fonctionnement cognitives ou sociales dans la durée, de prendre conscience et de s'approprier une dimension de sa personne qui reste le plus souvent occultée par ses productions scolaires. Cela lui permettrait de constituer un cadre intégrateur sur le long terme à la mosaïque des contenus abordés pendant la scolarité. Par exemple, des instruments de recherche d'information, des procédures de résolution de problème, etc. au même titre qu'un portfolio généralisé sur une longue période peuvent constituer ce cadre intégrateur par rapport auquel l'élève pourrait assimiler la diversité des contenus. L'autre implication est au niveau de l'organisation scolaire et des ruptures inhérentes au passage d'un ordre scolaire à l'autre. L'approche par compétences facilite une réflexion sur les progressions sur toute la durée de la scolarité obligatoire et non pas en fonction d'étapes, comme celle entre le primaire et le secondaire dont la justification est sociale et historique, mais beaucoup moins pertinente du point de vue des objectifs visés et du développement individuel. Pour preuve, de nombreux systèmes éducatifs définissent des attentes en termes de compétences par rapport à la fin de l'école obligatoire, conscients que

c'est par rapport à la totalité de cette période que l'organisation des objectifs d'apprentissage doit être conçue⁶.

Mais au-delà de cette clarification qui doit être clairement affirmée, reste le *comment* d'une introduction de compétences transversales comme objectifs d'apprentissage scolaire.

En l'occurrence, il s'agit de 1) déterminer et délimiter clairement les compétences transversales visées, 2) définir leur lien avec les connaissances disciplinaires, 3) recenser des pratiques d'enseignement et d'apprentissages auxquelles elles correspondent, 4) aménager les situations, en particulier celles impliquant plusieurs disciplines, qui permettent leur entraînement et 5) construire les dispositifs d'évaluation qui attestent de leur degré de maîtrise. La prochaine étape de notre travail consistera à aborder ces différents points.

⁶ Le projet PECARO se situe complètement dans cette orientation (CIIP, 2001).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, *Raisons éducatives*, 2, 1-2.
- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review* 89 : 369-406.
- Bagla-Gökalp, L. (1998). Sociologie des organisations. Paris : La Découverte.
- Beillerot, J. (1991). Les compétences collectives et la question des savoirs. *Cahiers Pédagogiques*, 297, 40-41.
- Binet, A. (1905). Les idées modernes sur les enfants. Paris : Flammarion.
- Boshier, (1998). Edgar Faure after 25 years : down but not out. In Halford, J & al. International perspective on lifelong learning. London : Kogane Page, 3-20.
- Bransford, J., Brown A-L., & Cocking, R.R. (eds.) (1999). How People Learn : Brain, Mind, Experience & School. National Research Council. Washington, D.C. : National Academy Press.
- Brunschwig Graf, M., (1997). Le monde change, l'école se transforme progressivement, elle aussi. *Perspectives*, XXVII, 4, 585-592.
- Castel, R. & Haroche, C. (2001). Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Paris : Fayard.
- CIIP. (2001) Les contours du plan d'étude cadre romand : « Projet PECARO ».
- Claparède, E. (1912). Un institut des sciences de l'éducation. *Archives de Psychologie*, XII, 5-42.
- Commission Européenne (2000). Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité. Bruxelles, DG 22.
- Delors, J. (Ed.) (1996). L'éducation , un trésor est caché dedans. Paris : Odile Jacob.
- DeSeCo, (2002). Definition and Selection of Competencies. DeSeCo Symposium, Geneva Feb. 11-13, 2002. Working papers.
- Dietrich, A., (1999). La dynamique des compétences, point aveugle des techniques managériales. *Formation emploi*, 67, 9-23.
- Dionnet, S. (à paraître). Anciens et nouveaux savoirs : quelle légitimité ? Actes du colloque *Politiques des savoirs*, Lyon, juin 2001.
- Dionnet, S., Osiek, F. & Favre, B. (2002). Le cas des écoles primaires genevoises. Communication au colloque RAPPE, *Changements organisationnels et changements des professions : Les établissements scolaires en transformation*. Louvain-La-Neuve, janvier 2002 (texte disponible sous <http://www.girsef.ucl.ac.be/osiek.pdf>).
- Dolz, J., Olganier, E. (1999). L'énigme de la compétence en éducation. *Raisons éducatives*, 2, 1-2.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). Dans quelle société vivons-nous ? Paris : Seuil.

- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Eurydice (2000). *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des états membres de l'Union européenne*.
- Gillet, P. (Ed.). (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétences et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lichtenberger, Y. (1999). Compétence, organisation du travail et confrontation sociale. *Formation emploi*, 67, 93107.
- Lidz, C. S. (Ed.) (1987). *Dynamic assessment : An interactional approach to evaluating learning potential*. New York : The Guilford Press.
- Mager, R. (1972). *Comment définir des objectifs d'apprentissage*. Paris : Gauthier Villars.
- OCDE (1996). *Apprendre à tout âge*. Paris : OCDE.
- OCDE (1997). *Prêts pour l'avenir ?* Paris : OCDE.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris : OCDE.
- OCDE (2001a). *Du bien-être des nations. Le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE.
- OCDE (2001b). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris : OCDE.
- PECARO (Plan d'étude cadre romand). CIIP.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone : the collapse and revival of american community*. New York : Simon & Schuster.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2001). *Key competencies*. Seattle : Hogrefe & Huber Publishers.
- UNESCO. (2001). *Apprendre à vivre ensemble. Perspective*, XXXI, 3.
- Vergnaud, G. (1999). *Qu'entendre par savoirs et compétences ? Communication aux 10^e entretiens de la Villette*.
- Zarifian, P., (1999). *Objectif compétence*. Paris : Liaisons.
- Zarifian, P., (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Liaisons.

ANNEXE 1

Eléments à porter au débat : Objectif compétences/Objectif savoirs

L'introduction d'une approche en termes de compétences dans les objectifs d'apprentissage et, a fortiori, la définition de nouveaux objectifs transversaux, conduit inéluctablement à poser le problème de leur articulation avec les objectifs de connaissances et de savoirs visés traditionnellement par l'école.

Il a été mentionné sous 7.2 que l'introduction de la notion de compétence est une occasion offerte au système éducatif de poser la question de fond de la finalité des objectifs scolaires en rapport avec l'individu. D'Hainaut invoque quatre logiques distinctes dans tout projet de formation : le développement des processus cognitifs, la rationalisme académique, le curriculum pour une réalisation personnelle et le point de vue de la reconstruction sociale. Les objectifs en termes de savoirs correspondent à la deuxième logique, celle « qui vise à faire acquérir aux élèves des instruments pour accéder aux idées et aux réalisations de l'héritage humain et participer à la culture » (in Gillet, p. 32). Comment l'école répond-elle aux trois autres logiques, alors que l'évaluation des acquis porte essentiellement sur la dimension académique ?

Les compétences transversales, par le fait qu'elles ne relèvent pas de la logique académique mais de l'expérience des individus et de l'activité des systèmes scolaires, permet probablement d'approcher les trois autres logiques. Encore faut-il être au clair sur les besoins auxquels cette approche répond !

La réponse à une demande sociale et économique d'acquisition de compétences

Les objectifs d'apprentissage scolaire ne relèvent pas du droit divin et encore moins de la légitimité de principe. Ils proviennent d'une demande de la collectivité pour assurer l'intégration des individus du point de vue social et économique au bénéfice de l'ensemble de la société. Les organisations productives doivent trouver les ressources humaines nécessaires à leur fonctionnement et à la production de richesse. Des objectifs en termes de compétences ne font que traduire un besoin légitime de construction ou plutôt d'explicitation et de généralisation d'instruments permettant une intégration économique et sociale effective et efficace dans un environnement profondément transformé sur le plan technique et social.

Même si le projet scolaire global comporte aussi une visée qui n'est pas utilitariste, c'est-à-dire à fonction marchande immédiate ou différée, elle faillirait à sa mission si pour des raisons internes, historiques, elle restait sourde à la demande sociale.

La fonction adaptative des compétences

L'évolution générale est en termes de codification des actions. Notre environnement s'est massivement peuplé d'objets ou de dispositifs « intelligents » qui fonctionnent comme des substituts à des actions jusqu'alors humaines (cf. toutes sortes de distributeurs, aides automatisées, mécanismes assistés ou de guidage, aides automatisées au diagnostic, pilotage

dans des systèmes d'information, etc.). Tous ces objets ou dispositifs, largement répandus dans la vie professionnelle mais aussi dans l'expérience du quotidien appellent de nouvelles acquisitions du point de vue des utilisateurs. Ces acquisitions sont en termes de compétences, parce que leur fonction est moins de *connaître en soi* que de *réaliser pour soi*. Ces compétences sont massivement de l'ordre du cognitif. Elles renvoient aux instruments de traitement de l'information, de la représentation des connaissances et de la résolution de problème.

L'école a par conséquent un devoir de doter les élèves des instruments intellectuels nécessaires à la maîtrise consciente de ce nouvel environnement en engageant une nouvelle alphabétisation portant sur l'organisation des actions qui se surajoute à celle engagée à la fin du XIX^e siècle concernant le signe écrit.

La fonction d'amélioration des conditions d'apprentissage pour les élèves

Poser la question des compétences en relation avec les connaissances et savoirs, c'est poser le problème des instruments intellectuels dont on doit faire l'hypothèse pour pouvoir acquérir ces connaissances et savoirs. En d'autres termes, poser la question des compétences, c'est interroger les disciplines d'enseignement représentées dans les objectifs scolaires à propos des outils cognitifs nécessaires à l'acquisition des contenus qu'elles proposent.

L'apprentissage scolaire reste encore dans le registre du fonctionnement magique. Aux « gestes » de l'enseignant succède, sans compréhension du lien, un comportement scolaire qui peut être certifié. Ce non déterminisme a quelque chose de satisfaisant, l'homme ne se laisse pas facilement contrôler, mais aussi d'inquiétant : sur quoi porte l'engagement vis-à-vis de l'élève ? S'il ne porte que sur les fins, alors les privilèges de la naissance joueront à plein et ceux dotés par leur milieu d'origine des moyens pour atteindre ces fins sauront cueillir les lauriers que le système leur fournira. S'il porte au moins partiellement sur les moyens, alors on peut considérer que ceux qui ne trouvent pas ces moyens dans leur milieu d'origine les trouveront dans le cadre scolaire.

L'introduction des compétences dans les objectifs d'apprentissage place les disciplines d'enseignement devant la nécessité de définir les outils cognitifs mais aussi sociaux comme dans le cas de l'apprentissage de la langue ou de l'histoire, nécessaires pour atteindre les objectifs qu'elles proposent et permettre ainsi une amélioration des conditions d'apprentissage scolaire.

En définitive...

Il est vain de vouloir opposer une « approche compétence » à une « approche savoir » et il est hors de question d'envisager de substituer une définition des objectifs en termes de compétences à ceux définis en termes de connaissances. Les compétences ne sont que la manifestation adaptative d'une évolution sociale, économique et technique. Placées du côté des moyens plutôt que des fins, elles ne peuvent se construire que sur un substrat, les situations concrètes, et mobiliser des ressources constituées de connaissances et de savoirs. De ce fait, elles interpellent les disciplines d'enseignement organisées en fonction d'une logique académique qui assurent légitimité et validité scientifique et permet de justifier des fins, mais aucunement des moyens. Tout le défi de l'introduction des compétences à l'école se situe dans le dépassement de cette situation en définissant des objectifs scolaires qui intègrent explicitement les moyens intellectuels nécessaires à leur atteinte.

ANNEXE 2. COMPOSANTES DU CONCEPT DE COMPETENCE

Capacité à porter un jugement dans un domaine de connaissance, capacité à réaliser

