

Dix nouvelles compétences pour enseigner

Invitation au voyage



PÉDAGOGIES [références]

Philippe Perrenoud

COLLECTION DIRIGÉE PAR PHILIPPE MEIRIEU

esf
EDITEUR

Dix nouvelles compétences pour enseigner

Philippe Perrenoud

Dix nouvelles compétences pour enseigner

Invitation au voyage



Direction éditoriale : Sophie Courault
Édition : Sylvie Lejour
Coordination éditoriale : Maud Taïeb
Relecture – correction : Carole Fossati
Composition : Myriam Dutheil

© 1999 ESF éditeur
Division de la société Reed Business Information
SAS au capital de 4 099 168 €
Forum 52 – 52, rue Camille Desmoulins
92448 Issy-les-Moulineaux Cedex
Président : Antoine Duarte
Directeur de publication : Antoine Duarte
Actionnaire principal : Reed Elsevier
7^e édition 2013
www.esf-editeur.fr
ISBN
978-2-7101-2932-5
ISSN 1158-4580

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2^e et 3^e a, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Pédagogies

Collection dirigée par Philippe Meirieu

La collection PÉDAGOGIES propose aux enseignants, formateurs, animateurs, éducateurs et parents, des œuvres de référence associant étroitement la réflexion théorique et le souci de l'instrumentation pratique.

Hommes et femmes de recherche et de terrain, les auteurs de ces livres ont, en effet, la conviction que toute technique pédagogique ou didactique doit être référée à un projet d'éducation. Pour eux, l'efficacité dans les apprentissages et l'accession aux savoirs sont profondément liées à l'ensemble de la démarche éducative, et toute éducation passe par l'appropriation d'objets culturels pour laquelle il convient d'inventer sans cesse de nouvelles médiations.

Les ouvrages de cette collection, outils d'intelligibilité de la « chose éducative », donnent aux acteurs de l'éducation les moyens de comprendre les situations auxquelles ils se trouvent confrontés, et d'agir sur elles dans la claire conscience des enjeux. Ils contribuent ainsi à introduire davantage de cohérence dans un domaine où coexistent trop souvent la générosité dans les intentions et l'improvisation dans les pratiques. Ils associent enfin la force de l'argumentation et le plaisir de la lecture.

Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité.

Pédagogies/Références : revenir vers l'essentiel pour mieux penser l'urgence. Des livres qui permettent de comprendre les enjeux éducatifs à partir des apports de l'histoire de la pédagogie et des travaux contemporains. Des textes de travail, des outils de formation, des grilles d'analyse pour penser et transformer les pratiques.

*

* *

*Voir en fin d'ouvrage la liste des titres disponibles
et sur le site www.esf-editeur.fr*

Du même auteur

Compétences et contenus. Les curriculums en questions, avec François Audigier, Nicole Tutiaux-Guillon, Paris, De Boeck, 2008.

Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, avec Marguerite Altet, Claude Lessard, Léopold Paquay, Paris, De Boeck, 2008.

Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF, 5^e éd. 2008.

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2001, 4^e éd. 2008.

Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996, 2^e éd. 1999.

Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?, Berne, Lang, 1987, 2^e éd. 1994 (en coll. avec Cléopâtre Montandon).

L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, Bruxelles, De Boeck, 1998.

Évaluation formative et didactique du français, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1993 (édité en coll. avec Linda Allal et Daniel Bain).

L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne, Lang, 1979, 5^e éd. 1989 (édité en coll. avec Linda Allal et Jean Cardinet). Traduit en portugais.

La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation, Genève, Droz, 1984, 2^e éd. augmentée 1995. Traduit en espagnol.

La formation des enseignants entre théorie et pratique, Paris, L'Harmattan, 1994.

Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles, De Boeck, 1996, 2^e éd. 1998 (édité en coll. avec Leopold Paquay, Marguerite Altet et Évelyne Charlier).

Métier d'élève et sens du travail scolaire, Paris, ESF, 1994, 5^e éd. 2004. Traduit en portugais.

L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée, ESF éditeur, 2012.

Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé, 1991 (édité en coll. avec Martine Wirthner et Daniel Martin).

La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec scolaire, Paris, ESF, 1995, 3^e éd. 2005.

Pédagogie différenciée: des intentions à l'action, Paris, ESF, 1997, 4^e éd. 2008.

Praticas pedagogicas, profissao docente e formacao: perspectivas sociologicas, Lisboa, Don Quixote, 1993.

Quand l'école prétend préparer à la vie..., ESF éditeur, 2011.

Qui définit le curriculum, pour qui?, Cousset (Suisse), Delval, 1990 (édité en coll. avec Jean-François Perret).

Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs, Lausanne, Réalités sociales, 1988 (édité en coll. avec Cléopâtre Montandon).

À Cilette Cretton,
rédactrice de l'*Éducateur*,
magazine professionnel des enseignants de
Suisse romande, qui tisse depuis des années,
comme ses prédécesseurs, des liens entre la
recherche en éducation et les pratiques péda-
gogiques.

Table des matières

Introduction : De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner	13
Chapitre 1 : Organiser et animer des situations d'apprentissage	25
Connaître, pour une discipline donnée, les contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage	27
Travailler à partir des représentations des élèves	29
Travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage	31
Construire et planifier des dispositifs et des séquences didactiques	34
Engager les élèves dans des activités de recherche, dans des projets de connaissance	37
Chapitre 2 : Gérer la progression des apprentissages	43
Concevoir et gérer des situations-problèmes ajustées au niveau et aux possibilités des élèves	44
Acquérir une vision longitudinale des objectifs de l'enseignement	47
Établir des liens avec les théories qui sous-tendent les activités d'apprentissage	50
Observer et évaluer les élèves dans des situations d'apprentissage, selon une approche formative	51
Établir des bilans périodiques de compétences et prendre des décisions de progression	53
Vers des cycles d'apprentissage	54
Chapitre 3 : Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation	57
Gérer l'hétérogénéité au sein d'un groupe-classe	59
Décloisonner, élargir la gestion de classe à un espace plus vaste	60
Pratiquer du soutien intégré, travailler avec des élèves en grande difficulté	62
Développer la coopération entre élèves et certaines formes simples d'enseignement mutuel	63
Une double construction	66

Chapitre 4 : Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail	67
Susciter le désir d'apprendre, expliciter le rapport au savoir, le sens du travail scolaire et développer la capacité d'autoévaluation chez l'enfant	69
Instituer un conseil des élèves et négocier avec eux divers types de règles et de contrats	72
Offrir des activités de formation à options	74
Favoriser la définition d'un projet personnel de l'élève	75
Chapitre 5 : Travailler en équipe	77
Élaborer un projet d'équipe, des représentations communes	80
Animer un groupe de travail, conduire des réunions	82
Former et renouveler une équipe pédagogique	84
Affronter et analyser ensemble des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels	86
Gérer des crises ou des conflits entre personnes	87
Chapitre 6 : Participer à la gestion de l'école	91
Élaborer, négocier un projet d'établissement	92
Gérer les ressources de l'école	97
Coordonner, animer une école avec tous les partenaires	99
Organiser et faire évoluer, au sein de l'école, la participation des élèves	101
Des compétences pour travailler en cycles d'apprentissage	102
Chapitre 7 : Informer et impliquer les parents	105
Animer des réunions d'information et de débat	110
Conduire des entretiens	112
Impliquer les parents dans la construction des savoirs	114
Dans la farine	117
Chapitre 8 : Se servir des technologies nouvelles	121
L'informatique à l'école : discipline à part entière, savoir-faire ou simple moyen d'enseignement ?	122
Utiliser des logiciels d'édition de documents	125
Exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec les objectifs de l'enseignement	128
Communiquer à distance par la télématique	130

Utiliser les outils multimédias dans son enseignement	132
Des compétences fondées sur une culture technologique	133
Chapitre 9 : Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques	
de la profession	135
Prévenir la violence à l'école et dans la cité.....	137
Lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales	141
Participer à la mise en place de règles de vie commune touchant la discipline à l'école, les sanctions, l'appréciation de la conduite	143
Analyser la relation pédagogique, l'autorité, la communication en classe	144
Développer le sens des responsabilités, la solidarité, le sentiment de justice	145
Dilemmes et compétences	146
Chapitre 10 : Gérer sa propre formation continue	149
Savoir expliciter ses pratiques.....	152
Établir son propre bilan de compétence et son programme personnel de formation continue	155
Négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau).....	158
S'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif	159
Accueillir et participer à la formation des collègues.....	161
Être acteur du système de formation continue	162
Conclusion : Vers un métier nouveau ?	163
Un drôle d'exercice	164
Deux métiers en un ?.....	166
Se professionnaliser tout seul ?.....	169
Bibliographie	172

Introduction

De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner ¹

Pratique réflexive, professionnalisation, travail en équipe et par projets, autonomie et responsabilité accrues, pédagogies différenciées, centration sur les dispositifs et les situations d'apprentissage, sensibilité au rapport au savoir et à la loi, dessinent un « *scénario pour un métier nouveau* » (Meirieu, 1989). Il survient sur fond de crise, en un temps où les enseignants tendent à se replier sur leur classe et les pratiques qui ont fait leurs preuves. En l'état des politiques et des finances publiques des pays développés, on serait malvenu de le leur reprocher. On peut espérer pourtant que de nombreux enseignants relèveront le défi, par refus de la société duale et de l'échec scolaire qui la prépare, par désir d'enseigner et de faire apprendre en dépit de tout, ou encore, par crainte de « *mourir debout, une craie à la main, au tableau noir* », selon la formule d'Huberman (1989 a) lorsqu'il résume la question existentielle qui surgit à l'approche de la quarantaine dans le cycle de vie des enseignants (1989 b).

Décider dans l'incertitude et agir dans l'urgence (Perrenoud, 1996 c) : c'est une façon de caractériser l'*expertise* des enseignants, qui font un des trois métiers que Freud disait « impossibles », parce que l'apprenant résiste au savoir et à la prise en charge. Cette analyse de la nature et du fonctionnement des compétences est loin d'être achevée. L'expertise, la pensée et les compétences des enseignants font l'objet de nombreux travaux, inspirés de l'ergonomie et de l'anthropologie cognitive, de la psychologie et de la sociologie du travail, de l'analyse des pratiques.

1. La substance de ce livre a paru d'abord dans *l'Éducateur*, revue de la Société pédagogique romande, en douze articles publiés à trois semaines d'intervalle durant l'année scolaire 1997-98. Je remercie vivement Cilette Cretton, rédactrice de *l'Éducateur*, de m'avoir invité à écrire cette série d'articles. Ils figurent dans *l'Éducateur* n° 10 (5 septembre 1997, p. 24-28), n° 11 (26 septembre 1997, p. 26-31), n° 12 (17 octobre 1997, p. 24-29), n° 13 (7 novembre 1997, p. 20-25), n° 14 (28 novembre 1997, p. 24-29), n° 15 (19 décembre 1997, p. 26-33), n° 1 (23 janvier 1998, p. 6-12), n° 2 (février 1998, p. 24-31), n° 3 (6 mars 1998, p. 20-27), n° 4 (1^{er} avril 1998, p. 22-30), n° 5 (10 avril 1998, p. 20-27), n° 8 (26 juin 1998, p. 22-27).

Je tenterai ici d'aborder le métier d'enseignant de façon plus *concrète*, en proposant un *inventaire* des compétences qui contribuent à redessiner la professionnalité enseignante (Altet, 1994). Je prendrai pour guide un référentiel de compétences adopté à Genève en 1996 pour la formation continue, à l'élaboration duquel j'ai activement participé.

Le commentaire de cette cinquantaine d'énoncés, d'une ligne chacun, n'engage que moi. Il pourrait tenir en 10 pages aussi bien qu'en 2 000, car chaque entrée renvoie à des pans entiers de la réflexion pédagogique ou de la recherche en éducation. La taille raisonnable de cet ouvrage tient au fait que les compétences retenues sont regroupées en dix grandes familles, chacune donnant lieu à un chapitre autonome. J'ai tenu à leur conserver une dimension raisonnable, en renvoyant aux ouvrages de Develay (1995), Houssaye (1994), De Peretti, Boniface et Legrand (1998) ou Raynal et Rieunier (1997) pour un traitement plus encyclopédique des diverses facettes de l'éducation.

Mon propos est différent : donner à voir des compétences professionnelles, en privilégiant *celles qui émergent actuellement*. Ce livre ne couvrira pas les savoir-faire les plus évidents, qui restent d'actualité pour « faire la classe » et dont Rey (1998) a proposé une intéressante synthèse pour l'école élémentaire. Je mettrai l'accent sur *ce qui change* et donc sur des compétences qui représentent un *horizon* plutôt qu'un acquis consolidé.

Un référentiel de compétences reste en général un document assez sec, souvent vite oublié et qui, peu après sa rédaction, prête déjà à toutes sortes d'interprétations. Le référentiel genevois qui me guidera ici a été développé dans une intention précise : orienter la formation continue pour la rendre cohérente avec les rénovations en cours dans le système éducatif. On peut donc le lire comme une déclaration d'intention.

Les institutions de formation initiale et continue ont besoin de référentiels pour orienter leurs programmes, les corps d'inspection s'en servent pour évaluer les enseignants en exercice et demander des comptes. Je ne vise pas ici un emploi particulier du référentiel adopté. Il offre simplement un prétexte et un fil rouge pour construire une représentation cohérente du métier d'enseignant et de son évolution.

Cette représentation n'est pas neutre. Elle ne prétend pas rendre compte des compétences de l'enseignant moyen d'aujourd'hui. Elle décrit plutôt un avenir possible et, à mon sens, souhaitable de la profession.

Dans une période de transition, aggravée d'une crise des finances publiques et des finalités de l'école, les représentations se fissurent, on ne sait plus très bien d'où l'on vient et où l'on va. Il importe donc d'enfoncer des portes ouvertes et d'en entrouvrir quelques autres. Sur de pareils thèmes, le consensus n'est ni possible, ni souhaitable. Lorsqu'on cherche l'unanimité, le plus sage est de rester très abstrait et de dire, par exemple, que les enseignants doivent maîtriser les savoirs à enseigner, être capables de donner des cours, de gérer une classe et

d'évaluer. Si l'on s'en tient à des formulations synthétiques, chacun conviendra probablement que le métier d'enseignant consiste aussi, par exemple, à « gérer la progression des apprentissages » ou à « impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail ».

L'accord sur ces évidences abstraites peut cacher de profondes divergences quant à la façon de s'y prendre. Prenons un exemple :

- Pratiquer une pédagogie frontale, faire régulièrement des contrôles écrits et mettre en garde les élèves en difficulté, en leur annonçant un échec probable s'ils ne se ressaisissent pas : voici une façon assez classique de « gérer la progression des apprentissages ».
- Pratiquer une évaluation formative, un soutien intégré et d'autres formes de différenciation, pour éviter que les écarts ne se creusent, est une autre manière, plus novatrice.

Chaque élément d'un référentiel de compétences peut, de la même façon, renvoyer soit à des pratiques plutôt sélectives et conservatrices, soit à des pratiques démocratisantes et novatrices. Pour savoir de quelle pédagogie et de quelle école on parle, il est nécessaire d'aller au-delà des abstractions.

Il importe aussi d'analyser plus finement le *fonctionnement* des compétences désignées, notamment pour dresser l'inventaire des connaissances théoriques et méthodologiques qu'elles mobilisent. Un travail approfondi sur les compétences consiste donc :

- d'abord à rapporter chacune à un ensemble délimité de problèmes et de tâches ;
- ensuite à inventorier les *ressources cognitives* (savoirs, techniques, savoir-faire, attitudes, compétences plus spécifiques) mobilisées par la compétence considérée.

Il n'y a guère de façon *neutre* de faire ce travail, parce que l'identification même des compétences suppose des options théoriques et idéologiques, donc un certain arbitraire dans la représentation du métier et de ses facettes. J'ai choisi de reprendre le référentiel genevois mis en circulation en 1996, parce qu'il émane d'une administration publique et qu'il a fait l'objet, avant d'être publié, de diverses négociations entre l'autorité scolaire, l'association professionnelle, les formateurs et les chercheurs. C'est le gage d'une plus grande représentativité que celle qu'aurait un référentiel construit par une seule personne. En contrepartie, il a perdu un peu en cohérence, dans la mesure où il résulte d'un *compromis* entre diverses conceptions de la pratique et des compétences.

Cette fabrication institutionnelle ne signifie pas que ce découpage ferait l'unanimité au sein du corps enseignant, à supposer que chaque praticien en exercice prenne la peine de l'étudier de près... Les divergences ne porteraient pas seulement sur le contenu, mais sur l'opportunité même de décrire les compétences

professionnelles de façon méthodique. Il n'est jamais innocent de mettre des mots sur des pratiques et le refus d'entrer dans la logique des compétences peut exprimer, d'abord, une réticence à verbaliser et collectiviser les représentations du métier. L'individualisme des enseignants commence, en quelque sorte, avec l'impression que chacun a une réponse personnelle et originale à des questions telles que *Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'apprendre ?*

Le métier n'est pas immuable. Ses transformations passent notamment par l'émergence de compétences nouvelles (liées par exemple au travail avec d'autres professionnels ou à l'évolution des didactiques) ou par l'accentuation de compétences reconnues, par exemple pour faire face à l'hétérogénéité croissante des publics et à l'évolution des programmes. Tout référentiel tend à se démoder, à la fois parce que les pratiques changent et parce que la façon de les concevoir se transforme. Il y a trente ans, on ne parlait pas aussi couramment de traitement des différences, d'évaluation formative, de situations didactiques, de pratique réflexive, de métacognition.

Le référentiel retenu met l'accent sur les compétences jugées *prioritaires* parce qu'elles sont cohérentes avec le nouveau rôle des enseignants, l'évolution de la formation continue, les réformes de la formation initiale, les ambitions des politiques de l'éducation. Il est compatible avec les axes de rénovation de l'école : individualiser et diversifier les parcours de formation, introduire des cycles d'apprentissage, différencier la pédagogie, aller vers une évaluation plus formative que normative, conduire des projets d'établissement, développer le travail en équipe enseignante et la prise en charge collective des élèves, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique, recourir aux méthodes actives, aux démarches de projet, au travail par problèmes ouverts et situations-problèmes, développer des compétences et le transfert de connaissances, éduquer à la citoyenneté.

Le référentiel dont on s'inspire ici tente donc de saisir le *mouvement de la profession*, en insistant sur dix grandes familles de compétences. Cet inventaire n'est ni définitif, ni exhaustif. Aucun référentiel ne peut d'ailleurs garantir une représentation consensuelle, complète et stable d'un métier ou des compétences qu'il met en œuvre. Voici ces dix familles :

1. Organiser et animer des situations d'apprentissage
2. Gérer la progression des apprentissages
3. Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
4. Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
5. Travailler en équipe
6. Participer à la gestion de l'école
7. Informer et impliquer les parents
8. Se servir des technologies nouvelles
9. Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession
10. Gérer sa propre formation continue

Pour associer des représentations à ces formules abstraites, on consacrerait un chapitre à chacune de ces dix familles. Si les titres sont empruntés à un référentiel adopté par une institution particulière, la manière de les expliciter n'engage que moi. Ces chapitres n'ont d'autre ambition que de contribuer à former des représentations de plus en plus précises des compétences en question. C'est la condition d'un débat et d'un rapprochement progressif des points de vue.

J'ai renoncé à des fiches techniques, plus analytiques, pour conserver une approche discursive. Pour *donner à voir* des façons de faire la classe, par exemple autour de la différenciation, de la création de situations didactiques ou de la gestion des progressions au long d'un cycle d'apprentissage, une *argumentation* a paru plus judicieuse qu'une liste d'items de plus en plus détaillés. L'urgence n'est pas de classer le moindre geste professionnel dans un inventaire sans faille. Comme y invite Paquay (1994), considérons un référentiel comme un *instrument pour penser les pratiques*, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées.

Sans doute, pour construire des bilans de compétences ou des choix très précis de modules de formation, il conviendrait de mettre à disposition des outils plus fins. Cette entreprise me semble prématurée, ce pourrait être une étape ultérieure.

Le concept même de *compétence* mériterait de longs développements. Cet *attracteur étrange* (Le Boterf, 1994) suscite depuis quelques années de nombreux travaux, aux côtés des *savoirs d'expérience* et des *savoirs d'action* (Barbier, 1996), dans le monde du travail et de la formation professionnelle aussi bien que dans l'école. Dans plusieurs pays, on tend de même à orienter le curriculum vers la construction de compétences dès l'école primaire (Perrenoud, 1998 a).

La notion de compétence désignera ici une *capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations*. Cette définition insiste sur quatre aspects :

1. Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles *ressources*.
2. Cette mobilisation n'a de pertinence qu'en *situation*, chaque situation étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées.
3. L'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendues par des *schèmes de pensée* (Altet, 1996 ; Perrenoud, 1996 1, 1998 g), ceux qui permettent de déterminer (plus ou moins consciemment et rapidement) et de réaliser (plus ou moins efficacement) une action relativement adaptée à la situation.
4. Les compétences professionnelles se construisent, en formation, mais aussi au gré de la *navigation* quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre (Le Boterf, 1997).

Décrire une compétence revient donc, dans une large mesure, à évoquer *trois* éléments complémentaires :

- les types de situations dont elle donne une certaine maîtrise ;
- les ressources qu'elle mobilise, savoirs théoriques et méthodologiques, attitudes, savoir-faire et compétences plus spécifiques, schèmes moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'anticipation, de décision ;
- la nature des schèmes de pensée qui permettent la sollicitation, la mobilisation et l'orchestration des ressources pertinentes, en situation complexe et en temps réel.

Ce dernier aspect est le plus difficile à objectiver, parce que les schèmes de pensée ne sont pas directement observables et ne peuvent être qu'*inférés*, à partir des pratiques et des propos des acteurs. Il est en outre malaisé de faire la part de l'intelligence générale de l'acteur – sa logique naturelle – et de schèmes de pensée *spécifiques* développés dans le cadre d'une expertise particulière. Intuitivement, on pressent que l'enseignant développe des schèmes de pensée propres à son métier, différents de ceux du pilote, du joueur d'échecs, du chirurgien ou de l'agent de change. Il reste à les décrire plus concrètement.

On l'aura compris, l'analyse des compétences renvoie constamment à une théorie de la pensée et de l'action *situées* (Gervais, 1998), mais aussi du travail, de la pratique comme métier et condition (Descolonges, 1997 ; Perrenoud, 1996 c). C'est dire que nous sommes en terrain mouvant, à la fois sur le plan des concepts et des idéologies...

Un point mérite qu'on s'y arrête : parmi les ressources mobilisées par une compétence majeure, on trouve en général d'autres compétences, de portée plus limitée. Une situation de classe présente en général de multiples composantes, qu'il faut traiter de façon coordonnée, voire simultanée, pour aboutir à une action judicieuse. Le professionnel gère la situation globalement, mais mobilise certaines compétences spécifiques, indépendantes les unes des autres, pour traiter certains aspects du problème, à la manière dont une entreprise sous-traite certaines opérations de production. On sait par exemple que les enseignants expérimentés ont développé une compétence très précieuse, celle de percevoir simultanément de multiples processus qui se déroulent en même temps dans sa classe (Carbonneau et Héту, 1996 ; Durand, 1996). L'enseignant expert « a des yeux derrière le dos », il est capable de saisir l'essentiel de ce qui se trame sur plusieurs scènes parallèles, sans être « sidéré » ou stressé par aucune. Cette compétence n'est guère utile en elle-même, mais elle constitue une ressource indispensable dans un métier où plusieurs dynamiques se développent constamment en parallèle, même dans une pédagogie frontale et autoritaire. Cette compétence est mobilisée par de nombreuses compétences plus globales de gestion de classe (par exemple, savoir prévoir et prévenir l'agitation) ou d'animation d'une activité didactique (par exemple, savoir repérer et impliquer les élèves distraits ou dépassés).