

collection

Pratiques
& enjeux
pédagogiques

Philippe Perrenoud

Construire des compétences dès l'école


esf
EDITEUR

Construire des compétences
dès l'école

Collection
Pratiques et enjeux pédagogiques
dirigée par Michel Develay

© ESF éditeur 1997

SAS Cognitia
20, rue d'Athènes
75009 Paris

6^e édition 2011
www.esf-scienceshumaines.fr

ISBN 978-2-7101-3224-0
ISSN 1275-0212

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L.122-5, 2^o et 3^o 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 ou 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.

Philippe Perrenoud

Construire
des compétences
dès l'école



Philippe Perrenoud, sociologue, est professeur à l'Université de Genève. Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser à la différenciation de l'enseignement, et plus globalement au curriculum, au travail scolaire et aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants.

* * *

Ouvrages de Philippe Perrenoud

• Chez ESF éditeur :

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant (2001), 2^e éd., 2003.

Dix nouvelles compétences pour enseigner (1999), 3^e éd., 2002.

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

Métier d'élève et sens du travail scolaire (1994), 5^e éd., 2003.

La pédagogie à l'école des différences (1995), 2^e éd., 1996.

La pédagogie différenciée : des intentions à l'action (1997), 2^e éd., 2000.

• Chez d'autres éditeurs :

À escola e a Mudança. Contributos sociológicos (1994), Lisboa, Escolar Editora (en coll. avec Monica Gather Thutler).

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

L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages (1997), Bruxelles, De Boeck.

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

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

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

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

Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? (1996), Bruxelles, De Boeck (édité en coll. avec Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier).

La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières (1988), Neuchâtel & Paris, Delachaux & Niestlé (édité en coll. avec Gilbert Schoeni et Jean-Paul Bronckart).

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

Práticas pedagógicas, profissão docente e formação : perspectivas sociológicas (1993), Lisboa, Don Quixote.

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

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

Stratification socio-culturelle et réussite scolaire (1970), Genève, Droz.

Table des matières



Introduction	7
Première approximation	7
Têtes bien pleines ou bien faites ?	11
L'irrésistible ascension	14
Une réponse possible à la crise de l'école ?	17
Plan de l'ouvrage	21
1. La notion de compétence	23
Trois fausses pistes	23
Mobiliser des ressources, une alchimie étrange	25
Schèmes et compétences	29
Schèmes constitués et conduites de recherche	32
Compétences, savoir-faire, ressources	34
Analogies et familles de situations	36
Exercice et entraînement dans la formation de compétences	40
Les enjeux de formation	42
2. Programmes scolaires et compétences	43
Compétences et pratiques sociales	44
À la recherche de compétences transversales	45
Pratiques de référence et transposition	47
Compétences et disciplines	50
Entre « tout disciplinaire » et « tout transversal »	52

Le transfert et l'intégration des connaissances	55
Les conséquences pour les programmes	57
L'idée de « socles de compétences »	62
3. Implications pour le métier d'enseignant	69
Aborder les savoirs comme des ressources à mobiliser	70
Travailler régulièrement par problèmes	74
Créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement	79
Négocier et conduire des projets avec ses élèves	81
Adopter une planification souple, improviser	83
Établir un nouveau contrat didactique	85
Pratiquer une évaluation formatrice	86
Aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire	88
Convaincre les élèves de changer de métier... ..	89
Une autre formation, une nouvelle identité	92
4. Effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ? ...	93
Reconstruire la transposition didactique	96
Atténuer les découpages disciplinaires	99
Rompre le circuit fermé	100
Inventer de nouvelles façons d'évaluer	101
Reconnaître l'échec, ne pas construire sur du sable	104
Différencier l'enseignement	106
Transformer la formation des enseignants	109
Conclusion : à propos des stratégies de changement	111
Des résistances très rationnelles	113
Assumer solidairement un pari	114
Bibliographie	117

Introduction



Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences ? Cette question cache un malentendu et désigne un vrai dilemme.

Le *malentendu* consiste à croire qu'en développant des compétences, on renonce à transmettre des connaissances. Presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des modèles systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables.

L'école se trouve pourtant confrontée à un réel *dilemme* : pour construire des compétences, il faut du *temps*, qui est soustrait au temps requis pour dispenser des connaissances étendues.

► Première approximation

La notion de compétence a de multiples sens. Je définirai ici une compétence comme *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas*. Pour faire face, le mieux possible, à une situation, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs *ressources cognitives* complémentaires, parmi lesquelles des connaissances.

Ces dernières, au sens courant de l'expression, sont des *représentations de la réalité*, que nous avons *construites* et *enrangées* au gré de notre expérience et de notre formation. Presque toute

action mobilise quelques connaissances, parfois élémentaires et éparées, parfois complexes et organisées en réseaux. C'est ainsi, par exemple, qu'il faut des connaissances assez étendues pour :

- analyser un texte et reconstituer les intentions de l'auteur ;
- traduire d'une langue à une autre ;
- argumenter aux fins de convaincre un sceptique ou un adversaire ;
- construire une hypothèse et la vérifier ;
- identifier, poser et résoudre un problème scientifique ;
- déceler une faille dans le raisonnement d'un interlocuteur ;
- négocier et conduire un projet collectif.

Les compétences que *manifestent* ces actions ne sont pas elles-mêmes des connaissances, elles *utilisent*, elles *intègrent*, elles *mobilisent* des connaissances. Si l'avocat connaît le droit, sa compétence déborde cette érudition, car il ne lui suffit pas de connaître tous les textes pour mener à bien l'affaire du moment. Sa compétence consiste à *mettre en relation* sa connaissance du droit, de la jurisprudence, des procédures et une représentation du problème à résoudre, en usant d'un raisonnement et d'une intuition proprement juridiques. De même, un bon médecin parvient à identifier et à mobiliser des savoirs scientifiques pertinents, au bon moment, dans une situation concrète qui, évidemment, ne se présente pas en général comme un « cas d'école » pour lequel il suffirait de trouver « la bonne page dans un grand livre » et d'appliquer la solution préconisée. Que le clinicien dispose de savoirs étendus (en physique, biologie, anatomie, physiologie, pathologie, pharmacologie, radiologie, technologie, etc.), n'est qu'une *condition nécessaire* de sa compétence. Si elle se réduisait à une simple application de connaissances mémorisées à des cas concrets, il lui suffirait, à partir de quelques symptômes typiques, d'identifier une pathologie recensée, puis de retrouver, dans sa mémoire, un traité ou une base de données, les indications thérapeutiques. Les compétences cliniques d'un médecin vont bien au-delà d'une mémorisation sûre et d'un rappel opportun de théories pertinentes, du moins chaque fois que la situation sort de la routine et exige des mises en relation, des interprétations, des interpolations, des infé-

rences, des inventions, bref des opérations mentales complexes dont l'orchestration ne peut se construire que *sur le vif*, en fonction des savoirs et des schèmes de l'expert aussi bien que de sa vision de la situation.

- Une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre
- « rationnelle » de connaissances, de modèles d'action, de procédures. Former à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances. Toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*,
- leur mobilisation dans des situations d'action.

La reconnaissance de la pertinence même de la notion de compétence reste un enjeu dans les sciences cognitives, aussi bien qu'en didactique. Certains chercheurs préfèrent *élargir* la notion de connaissance, dans l'espoir de rendre compte de l'action sans faire appel à d'autres concepts. C'est ainsi que les sciences cognitives ont distingué progressivement trois types de connaissances :

- les connaissances *déclaratives* décrivent la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités ;
- les connaissances *procédurales* décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat ; les connaissances méthodologiques en sont une sous-espèce ;
- les connaissances *conditionnelles* précisent les conditions de validité des connaissances procédurales.

L'émergence des deux dernières catégories pourrait suggérer qu'on peut ramener toute action à des connaissances. Mieux vaut, à mon avis, accepter le fait qu'il arrive, tôt ou tard, un moment où l'expert nanti des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles les plus fiables et les plus étendues, doit juger de leur *pertinence* par rapport à la situation, les mobiliser à *bon escient*. Or, ce *jugement* dépasse la mise en œuvre d'une règle ou d'une connaissance.

Comme le rappelle Pierre Bourdieu :

« Toute tentative pour fonder une pratique sur l'obéissance à une règle explicitement formulée, que ce soit dans le domaine de l'art, de la morale, de la politique, de la médecine ou même de la

science (que l'on pense aux règles de la méthode), se heurte à la question des règles définissant la manière et le moment opportun – kairos, comme disaient les Sophistes – d'appliquer les règles ou, comme on dit si bien, de mettre en pratique un répertoire de recettes ou de techniques, bref de l'art de l'exécution par où se réintroduit inévitablement l'habitus » [Bourdieu, 1972, p. 199-200].

Cet *art de l'exécution* active un ensemble de schèmes logiques de haut niveau d'abstraction. Cependant, si les experts n'étaient que des gens à la fois intelligents et érudits, ils seraient plus *lents*, donc moins efficaces et moins utiles. Devant une situation inédite et complexe, ils développent une stratégie efficace *plus vite et plus sûrement* qu'une personne qui disposerait des mêmes savoirs et serait aussi « intelligente ». La compétence de l'expert, au-delà de l'intelligence opératoire, se fonde sur des schèmes heuristiques ou analogiques propres à son domaine, des démarches intuitives, des procédures d'identification et de résolution d'un certain type de problèmes, qui accélèrent la mobilisation des connaissances pertinentes et leur transposition et sous-tendent la recherche et l'élaboration de stratégies d'action adéquates. Ajoutons que l'expertise suppose aussi des attitudes et des postures mentales, une curiosité, une passion, une quête de sens, l'envie de tisser des liens, un rapport au temps, une façon de marier intuition et raison, prudence et audace, qui sont issus à la fois de la formation et de l'expérience.

Quelle est la différence entre un ordinateur et un champion d'échecs ? L'ordinateur peut mettre en mémoire un nombre immense de parties, de situations de jeu et de coups efficaces, de règles. Il peut aussi calculer plus rapidement qu'un être humain, ce qui lui permet de le battre dans toutes les situations « classiques », autrement dit répertoriées. Pourtant, dans une situation inédite, un très grand champion peut encore prendre le dessus sur la machine, parce qu'il met en œuvre des schèmes heuristiques plus économiques et puissants que ceux de l'ordinateur, notamment lorsqu'ils font appel à une pensée analogique. De la même façon, nous sommes capables de reconnaître en un clin d'œil une lettre de l'alphabet, aussi mal formée soit-elle, tâche pour laquelle un ordinateur exige une impressionnante puissance de calcul. Le développement de l'intelligence artificielle consiste précisément à identifier,

décrire, codifier les schèmes heuristiques et analogiques des experts humains, de sorte à pouvoir en *simuler* le fonctionnement. C'est pourquoi il est devenu de plus en plus difficile de battre un ordinateur aux échecs.

La construction de compétences est donc inséparable de la formation de schèmes de *mobilisation* des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace. Or, les schèmes de mobilisation de diverses ressources cognitives en situation d'action complexe se développent et se stabilisent au gré de la pratique. En effet, chez l'être humain, on ne peut programmer les schèmes par une intervention extérieure. Il n'existe pas, sauf dans les romans de science-fiction, de « greffe de schèmes ». Le sujet ne peut davantage les construire par simple intériorisation d'une connaissance procédurale. Les schèmes se construisent au gré d'un *entraînement*, d'expériences renouvelées, à la fois redondantes et structurantes, entraînement d'autant plus efficace qu'il est associé à une posture réflexive.

► Têtes bien pleines ou bien faites ?

Un tel entraînement n'est possible que si le sujet a le *temps* de vivre des expériences et de les analyser. C'est pourquoi, en un nombre limité d'années de scolarité, on ne peut couvrir de pléthoriques programmes de connaissances qu'en faisant, dans une large mesure, le deuil de la construction de compétences. Connaissances et compétences sont, au bout du compte, étroitement complémentaires, mais il peut y avoir entre elles un *conflit de priorité*, en particulier dans le partage du temps de travail en classe :

« La construction d'une compétence relève d'un juste dosage entre le travail isolé de ses divers éléments et l'intégration de ces éléments en situation d'opérationnalisation. Toute la difficulté didactique est de gérer de manière dialectique ces deux approches. Mais croire que l'apprentissage séquentiel de

connaissances provoque spontanément leur intégration opérationnelle dans une compétence est une utopie » [Étienne et Lerouge, 1997, p. 67].

Développer des compétences, est-ce l'affaire de l'école ? Ou doit-elle se borner à transmettre les savoirs ? Le débat sur les compétences ravive l'éternel débat sur les têtes bien faites ou bien pleines. Depuis qu'elle existe, l'école cherche son chemin entre deux visions du cursus :

– l'une consiste à parcourir le plus vaste champ possible de connaissances, sans se soucier de leur mobilisation en situation, ce qui revient, plus ou moins ouvertement, à s'en remettre à la formation professionnelle ou à la vie pour assurer la construction de compétences ;

– la seconde accepte de limiter de façon drastique la quantité de connaissances enseignées et exigées, pour exercer de façon intensive, dans le cadre scolaire, leur mobilisation en situation complexe.

La première vision semble constamment dominante dans l'histoire de l'école obligatoire, en particulier au second degré, mais l'équilibre des tendances fluctue, au fil des décennies. Le dilemme ne cesse d'être redécouvert, puis tranché en apparence, pour renaître quelques années plus tard, sous d'autres vocables. C'est un dilemme *collectif*, dans la mesure où le système éducatif vit, depuis sa naissance, en tension entre ces deux logiques, incarnées par des acteurs occupant des positions rituellement antagonistes dans le champ culturel. Le dilemme peut aussi habiter quiconque ne se laisse pas emporter par des thèses extrémistes : pour comprendre le monde et agir sur lui, ne faut-il pas, *à la fois*, s'approprier des connaissances étendues et construire des compétences susceptibles de les mobiliser à bon escient ? La figure de l'expert l'atteste : c'est à la fois un savant, un érudit, quelqu'un qui a « lu tous les livres » et accumulé des trésors de connaissances au gré de son expérience, et quelqu'un qui a du flair, de l'intuition, du sens clinique, de *know-how* et l'ensemble des capacités qui permettent d'anticiper, de prendre des risques, de décider, bref d'agir en situation d'incertitude.

À la question : « Connaissances étendues ou expertise dans la mise en œuvre ? », on aimerait répondre : *les deux !* Le dilemme éducatif est surtout une question de *priorité* : puisqu'on ne peut tout faire, dans le temps et l'espace d'une formation professionnelle initiale ou d'une scolarité de base, *que faire de plus utile ?* Qui, à long terme, pourrait plaider pour des connaissances absolument inutiles pour l'action, au sens le plus large ? À l'inverse, qui, de nos jours, pourrait encore défendre un utilitarisme étroit, limité à quelques savoir-faire élémentaires ? Agir, dans une société changeante et complexe, c'est d'abord comprendre, anticiper, évaluer, affronter la réalité avec des outils intellectuels. « *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie* », affirmait Kurt Lewin, l'un des fondateurs de la psychologie sociale.

Aujourd'hui, le débat scolaire n'oppose plus les partisans des travaux manuels et ceux des langues mortes. L'affrontement sur les priorités n'en est que plus acharné. Il renvoie à des conceptions opposées de la culture, mais plus encore de la façon dont nous nous l'approprions ! Le débat s'organise, depuis quelques années, autour de la notion de compétence et de sa pertinence dans l'enseignement général. L'approche par compétences s'est développée dans les pays anglo-saxons et gagne le monde francophone. En Belgique, l'enseignement fondamental et le premier degré du secondaire se réfèrent désormais à des socles de compétences (ministère de l'Éducation, 1994). Au Québec, l'approche par compétences a présidé à une refonte complète des programmes des *collèges d'enseignement général et professionnel* (CEGEP), qui sont, dans l'organisation nord-américaine, situés entre le lycée et l'université, à l'exemple des « *collèges* » américains. L'approche par compétences n'est donc pas particulière à la France, même si elle prend une allure hexagonale autour des nouveaux programmes du collège, dans sa définition française. En réalité, la question des compétences et du rapport connaissances-compétences est au cœur d'un certain nombre de réformes de curricula dans de nombreux pays, notamment dans le second degré. À l'école élémentaire, la formation de compétences est, d'une certaine manière, plus évidente, elle touche à ce qu'on appelle les « savoir-faire fondamentaux » : lire, écrire, etc. Dès 8 ans, les disciplines se multiplient et la problématique connaissances-compétences se rapproche de celle du second degré.