

L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2000

L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?

Philippe Perrenoud

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
Université de Genève
2000

Sommaire

[I. Développer des compétences en formation générale](#)

[II. Pour que l'approche par compétences soit démocratisante](#)

[III. Le rapport au savoir des professeurs](#)

[IV. Approche par compétences et pédagogie différenciée](#)

[V. Pour conclure](#)

[Références](#)

A quoi bon changer les programmes si ce n'est pour que davantage de jeunes construisent des compétences et des savoirs plus étendus, pertinents, durables, mobilisables dans la vie et dans le travail ?

Si cela va de soi, *in abstracto* et dans la sphère des bonnes intentions, il reste à faire la preuve qu'une approche par compétences ne sera pas, paradoxalement, plus élitiste qu'une pédagogie centrée sur les savoirs, qu'elle donnera plus de sens au métier d'élève et qu'elle aidera les élèves en difficulté ou en échec à se réconcilier avec l'école.

Pour aller dans ce sens, il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant, elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail...

Les réformes des systèmes éducatifs visent :

- les unes à moderniser les finalités de l'enseignement, pour mieux les ajuster aux besoins présumés des personnes et de la société ;

- les autres à mieux atteindre des objectifs de formation donnés, à instruire plus largement et efficacement les générations scolarisées.

Souvent, ces deux enjeux sont entremêlés, parce que l'une des dimensions implique l'autre. La recherche d'une école plus efficace peut amener à mettre en question le curriculum en vigueur. Inversement, une transformation radicale des programmes exige de nouvelles méthodes d'enseignement, dont l'efficacité reste à démontrer.

Comment situer l'approche par compétences ? Manifestement comme une tentative de moderniser le curriculum, de l'infléchir, de prendre en compte, outre les savoirs, la capacité de les transférer et les mobiliser.

Les textes officiels ne sont pas toujours très explicites à cet égard, sans doute parce qu'il est politiquement plus correct de prétendre s'occuper à *la fois* de moderniser les programmes et d'améliorer l'efficacité de l'école. Les intentions et leur formulation diffèrent en outre d'un système éducatif ou d'un ordre d'enseignement à un autre. Cependant, il paraît assez évident que le moteur principal d'une telle réforme est la volonté de faire évoluer les finalités de l'école, pour mieux les adapter à la réalité contemporaine, dans le champ du travail, de la citoyenneté ou de la vie quotidienne.

Si cela est vrai, on pourrait avoir l'impression que la question des inégalités et de l'échec scolaire n'est pas posée par l'approche par compétences, qu'on se borne à substituer de nouveaux programmes aux anciens, sans que soient affectées l'efficacité et l'équité du système éducatif, ni en bien, ni en mal.

Cette vue des choses est cependant naïve. Les inégalités sociales devant l'école ne sont pas indépendantes des contenus de l'enseignement, des formes et des normes d'excellence scolaires. Chaque programme nouveau est susceptible de transformer la distance qui sépare les diverses cultures familiales de la norme scolaire. Il peut l'accroître pour certaines classes sociales, l'affaiblir pour d'autres.

Autrement dit, même si l'approche par compétences ne se présente pas comme une réforme élitiste, on ne peut *a priori* exclure l'hypothèse qu'elle pourrait aggraver les inégalités sociales devant l'école. On ne peut davantage écarter sans examen l'hypothèse inverse, selon laquelle l'approche par compétences favoriserait les apprentissages et la réussite scolaires des élèves actuellement les plus démunis.

Pour départager ou articuler ces hypothèses contradictoires, il faut évidemment analyser de façon plus précise la nature du changement curriculaire introduit.

1. Dans un premier temps, on tentera donc d'identifier ce qui change ou est censé changer dans les finalités et les contenus de la scolarité lorsqu'on adopte une approche par compétences.
2. Dans un second temps, on examinera les implications possibles de ce changement du point de vue de la distance entre la culture scolaire et les diverses cultures familiales

des apprenants, donc à la fois du sens de l'école, de la longueur du chemin à parcourir et des embûches qui le jalonnent.

3. On montrera ensuite que le curriculum prescrit n'a d'effets qu'à travers la représentation que s'en font les professeurs et la traduction pragmatique qu'ils en donnent en classe, au moment d'enseigner mais aussi à travers leurs exigences au moment d'évaluer. Les mêmes programmes sont souvent compatibles aussi bien avec une interprétation démocratisante qu'avec une interprétation sélective et élitiste.

4. Enfin, on rappellera qu'à interprétation semblable du curriculum formel, le curriculum réel qu'expérimente chaque élève dépend du degré et du mode d'individualisation des parcours de formation et donc des structures et des pratiques qui permettent ou non une pédagogie différenciée. On verra que l'approche par compétences modifie sensiblement les données du problème.

I. Développer des compétences en formation générale

Que la formation professionnelle ait vocation de développer des compétences ne fait pas l'ombre d'un doute. On peut diverger sur le niveau d'expertise visé, le référentiel de compétences et les démarches de formation, mais nul ne prétend qu'on peut exercer un métier nanti de connaissances seulement, aussi étendues soient-elles. Il y faut aussi des capacités et des compétences, qui rendent les savoirs transférables et mobilisables dans les situations professionnelles. Il apparaît aussi de plus en plus clairement qu'on ne saurait, pour développer des compétences professionnelles, se fier aux simples vertus d'une immersion dans la pratique. S'il faut des stages et de l'expérience, il faut aussi des dispositifs pointus d'alternance et d'articulation théorie-pratique.

En formation générale, on ne se soucie guère des compétences. Même lorsqu'on pense le faire, on vise plutôt le développement de capacités intellectuelles de base sans référence à des situations et à des pratiques sociales. Et surtout, on dispense à hautes doses des connaissances. L'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que **sans tourner le dos aux savoirs** (Perrenoud, 1999 c), sans nier qu'il y ait **d'autres raisons de savoir et de faire savoir** (Perrenoud, 1999 b), il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école.

Agir, c'est ici affronter des situations complexes, donc penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier. Une telle action ne se satisfait pas d'habiletés motrices, perceptives ou verbales. Elle exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment :

La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les

appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats.

Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas. (...) **Il n'y a de compétence que de compétence en acte**. La compétence ne peut fonctionner " à vide ", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister (Le Boterf, 1994, p. 16)

On impute souvent " l'irrésistible ascension " des compétences dans le champ scolaire (Romainville, 1996) à leur vogue dans le monde de l'économie et du travail. J'ai débattu ailleurs (Perrenoud, 1998, 2000 b) de cette prétendue dépendance, rappelé avec d'autres (Le Boterf, 1994 ; 2000 ; Jobert, 1998) que la fascination du monde économique pour les compétences n'est pas uniquement du côté du déni des qualifications et de leurs corollaires, la dérégulation, la précarité et la flexibilité des emplois, la production à flux tendus. Il y a dans le monde de l'entreprise, même si c'est par nécessité bien comprise plus que par humanisme vertueux, une forme de reconnaissance du travail réel et de son écart au travail prescrit, une prise de conscience du fait que si les opérateurs les moins qualifiés ne manifestaient pas au travail intelligence, créativité et autonomie, la production serait compromise. Si les entreprises se préoccupent des " ressources humaines " et découvrent des trésors cachés en leur sein, c'est sans doute parce que c'est un impératif pour survivre dans la concurrence mondiale. Cela n'autorise pas à diaboliser la compétence, à la réduire à un slogan du néo-libéralisme triomphant.

J'ai tenté aussi de montrer que l'approche par compétences renouait avec une très ancienne préoccupation de l'école, celle du **transfert de connaissances**. Depuis qu'il y a des pédagogues pour interroger le sens des pratiques scolaires, la question du transfert de connaissances est posée. Un colloque récent y est revenu (Meirieu, Develay, Durand et Mariani, 1996), de même qu'un ouvrage de synthèse (Tardif, 1999).

Chacun le voit : il ne suffit pas de passer de longues années à assimiler des savoirs scolaires pour être *ipso facto* capable de s'en servir hors de l'école. Les enseignants le savent ou le pressentent : évaluer la mobilisation des savoirs dans des contextes différents du contexte d'apprentissage, c'est se préparer de belles déconvenues. Pourquoi ? Parce qu'on fait basculer dans l'échec tous ceux qui ne maîtrisent pas fondamentalement les savoirs, mais parviennent à faire illusion par le travail, la mémorisation, le bachotage, le conformisme, l'imitation et la ruse, voire la tricherie. Du coup s'enclenche un cercle vicieux : on n'évalue pas le transfert pour ne pas perdre toute illusion durant la scolarité, donc on n'a pas besoin de le travailler, si bien qu'à l'issue des études, chacun tombe de haut devant des tâches complexes.

Depuis quelques années, le débat sur le transfert de connaissances reprend de l'importance, parfois en opposition, parfois en lien avec la problématique des compétences et de la *mobilisation de ressources cognitives* (Le Boterf, 1994). A mes yeux, transfert et mobilisation sont deux *métaphores* différentes (Perrenoud, 2000 a) pour désigner le même problème, celui du réinvestissement des acquis dans des situations différentes des situations de formation. La métaphore du transfert me semble plus pauvre. Elle part d'un apprentissage et se demande s'il peut être réinvesti ailleurs, plus tard. Cela pousse à créer des " situations de transfert " pour vérifier ou favoriser ce réinvestissement. La métaphore de la mobilisation de ressources cognitives me semble plus large, juste et féconde, parce qu'elle remonte au contraire d'une situation complexe aux ressources qu'elle met en synergie, retraçant *ex post* les conditions de leur constitution, puis de leur mobilisation orchestrée. On rend alors justice au fait qu'une action complexe mobilise toujours de nombreuses ressources issues de moments et de contextes différents.

Si la métaphore de référence a de fortes implications sur la façon de poser les problèmes, il faut bien reconnaître que la question conceptuelle n'est pas aujourd'hui le point principal de divergence dans le champ éducatif. Le débat porte plutôt sur l'existence et l'importance même du problème, puis sur la possibilité même ou la nécessité de s'y attaquer.

Pour les uns, le transfert est donné " par-dessus le marché ", il se fait spontanément. Il n'y a donc pas grand-chose à faire pour le favoriser, sinon d'offrir à chacun l'occasion de construire les savoirs les plus complets et les plus solides possibles. Cette thèse n'est pas absurde : alliée à une forte capacité de raisonnement et d'abstraction, la totale maîtrise d'un champ de savoirs permet de les mobiliser sans qu'il soit nécessaire de travailler leur transfert en tant que tel. Avec Jean-Pierre Astolfi, je conviens qu'un savoir parfaitement intégré devient *opérateur*, qu'il inclut en quelque sorte sa propre aptitude à être transféré ou mobilisé.

En suivant ce raisonnement, plutôt que de s'encombrer des notions de transfert ou de compétence, on devrait viser l'accès de tous à de " vrais savoirs ", intégrés et opératoires. Dès lors, le problème du transfert ne se poserait plus, car les élèves atteindraient un niveau général de formation et une capacité réflexive qui les dispenseraient d'un entraînement spécifique à la mobilisation. Le rôle de l'école se bornerait alors à transmettre le maximum de connaissances, avec un niveau élevé de raisonnement et de réflexivité.

On peut craindre, hélas, que l'école soit condamnée, pour longtemps encore, à ne donner la maîtrise totale des savoirs enseignés qu'à une faible fraction de chaque génération. Même en admettant que ceux qui font des études longues développent " spontanément " des capacités de mobilisation et de transfert des connaissances acquises, il reste à se demander ce qu'il advient des jeunes qui quittent l'école avant d'avoir atteint une telle maîtrise. D'autant plus que la thèse selon laquelle le transfert serait donné par surcroît est désormais difficile à défendre (Mendelsohn, 1996, 1998 ; Tardif, 1999). Le transfert s'apprend, se travaille.

D'autres professeurs, sans affirmer que le transfert est spontané, estiment que la formation générale n'a pas à s'en préoccuper. Pour eux, le rôle de l'enseignement est de forger des connaissances et des capacités de base. Travailler leur transfert relève de la formation professionnelle ou de la vie même.

Lorsqu'elle n'est pas une simple stratégie de dénégation du problème, cette vue des choses manifeste une vision très simplificatrice du transfert. Develay disait en conclusion du colloque de Lyon :

J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences. Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise (Develay, 1996, p. 20).

Renvoyer le transfert à la fin de la formation de base est non seulement peu réaliste mais doublement élitiste, car cela privilégie les élèves qui :

- atteignent effectivement le bout du chemin ; les autres sont comme des maisons inachevées ;
- sont capables, durant des années, d'assimiler des connaissances décontextualisées, sans référence aux pratiques sociales dans lesquelles elles sont finalement censées s'investir.

Inversement, travailler dès le début de la scolarité le transfert et la mobilisation des connaissances scolaires peut favoriser la démocratisation des études. Cette posture :

- prend en compte tous ceux qui ne suivront pas la voie royale des études longues et sortiront du système éducatif avec une formation de niveau moyen ;
- ne suppose pas acquis un rapport au savoir permettant soit d'accepter l'idée de connaissances gratuites, soit de tolérer un grand décalage entre le moment où on les acquiert et celui où l'on comprend à quoi elles servent.

Pour que l'approche par compétences soit démocratisante, il faut toutefois que plusieurs conditions improbables soient réunies. Nous allons en esquisser l'inventaire.

II. Pour que l'approche par compétences soit démocratisante

Il convient de distinguer deux problèmes :

- Le premier concerne l'appropriation des savoirs. Dans la mesure où l'approche par compétences les traite comme des ressources à mobiliser, donc les lie rapidement à des situations et à des pratiques sociales, elle leur confère davantage de *sens* aux yeux des apprenants les moins portés sur l'assimilation de connaissances pour elles-mêmes. Mais en même temps, elle exige un rapport plus personnel aux savoirs et elle prive une partie des élèves faibles des exercices scolaires les plus traditionnels et du relatif confort du métier d'élève, celui qui leur permet de " s'en tirer " sans véritablement comprendre.
- Le second problème touche à l'émergence d'objectifs de formation nouveaux : les compétences. Si l'on vise la construction de compétences, on crée de nouvelles exigences, de nouvelles formes et normes d'excellence scolaire, par rapport auxquelles une nouvelle forme d'inégalité peut surgir.

Examinons ces deux aspects séparément.

Des savoirs mobilisables

Hors de l'école, la plupart des savoirs sont investis dans des pratiques sociales complexes, qui puisent leurs ressources dans plus d'un champ disciplinaire. On peut donc travailler le transfert ou la mobilisation au carrefour de plusieurs savoirs, dans des projets pluridisciplinaires. Mais on peut aussi s'intéresser aux pratiques proprement disciplinaires que sont la recherche, l'enseignement, le débat scientifique.

Ces deux modes d'entraînement à la mobilisation ne rencontrent pas les mêmes obstacles.

Des savoirs investis dans la résolution de problèmes complexes

" *Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie* ", disait Kurt Lewin. Si les problèmes pratiques sont ceux qui se posent dans la vie extrascolaire, les solutions sont toujours en partie théoriques et font appel à des savoirs, et non seulement à des habiletés.

L'approche par compétences transforme une partie des savoirs disciplinaires en *ressources* pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions. Cela pourrait offrir une entrée privilégiée dans l'univers des savoirs : plutôt que d'assimiler sans répit des connaissances en acceptant de croire qu'ils " comprendront plus tard à quoi elles servent ", les élèves verraient immédiatement les connaissances soit comme des bases conceptuelles et théoriques d'une action complexe, soit comme des savoirs procéduraux (méthodes et techniques) guidant cette action. Chacun aurait alors, en principe, de meilleures chances de relier les savoirs à des pratiques sociales, donc de saisir leur portée et leur sens. Cela serait particulièrement important pour les élèves qui ne trouvent pas dans leur culture familiale ce rapport au savoir *particulier* qui le valorise indépendamment de ses usages et de ses origines, comme une valeur en soi. Ce rapport gratuit, presque " esthétique " au savoir n'est en effet familier qu'aux enfants dont les parents ont fait des études longues et valorisent l'érudition dans leur vie privée comme dans leur travail. Si les enfants d'enseignants réussissent très bien à

l'école, c'est sans doute parce que leurs parents connaissent les règles du jeu scolaire, en classe, devant l'évaluation et au moment de l'orientation, mais c'est aussi parce ces enfants vivent dans un milieu où le savoir est important même - certains diront surtout ! - s'il n'est pas investi dans une pratique utilitaire.

Évoquons ce dessin de Daumier (1848) dans lequel le professeur dit à ses élèves ébahis : "*Demain, nous nous occuperons de Saturne... et je vous engage d'autant plus à apporter la plus grande attention à cette planète que très probablement vous n'aurez jamais de votre vie l'occasion de l'apercevoir !...*". Ou encore cet autre dessin où le même professeur tance un élève qui ne répond pas à sa question : "*Comment, drôle, vous ne savez pas le nom des trois fils de Dagobert... mais vous ne savez donc rien de rien... mais vous voulez donc être toute votre vie un être inutile à la société !...*"

On peut espérer qu'une mise en relation des savoirs et des pratiques sociales permettra aux élèves qui n'ont pas acquis ce sens de la culture pour la culture de trouver d'autres clés pour donner du sens aux savoirs enseignés, des clés qui leurs manquent cruellement dans les systèmes éducatifs centrés sur les savoirs disciplinaires (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Rochex, 1995),

Il ne suffira pas cependant de saupoudrer les cours traditionnels d'exemples, même clairs et bien choisis, d'usages sociaux des savoirs enseignés. C'est mieux que d'enseigner des savoirs purement abstraits, mais pour faire comprendre que les savoirs sont des outils indispensables, il faut partir non d'une illustration, mais d'un *problème*. C'est ce que l'on fait dans les écoles alternatives centrées sur les méthodes actives et les démarches de projet et, plus récemment, dans une partie des facultés de médecine, des *business schools* ou dans le cadre d'autres formations professionnelles de haut niveau. Ce n'est pas simple, car il faut organiser le curriculum en conséquence, le construire délibérément de sorte à rejoindre cet idéal proclamé par Dewey : "*Toute leçon est une réponse*".

En formation générale, cela suppose une rupture avec les logiques curriculaires et disciplinaires dominantes, qui prévalent encore même dans les systèmes éducatifs qui ont adopté l'approche par compétences. Prenons un exemple : pour optimiser l'alimentation d'un athlète de haut niveau avant, pendant et après la compétition, il faut des connaissances de physique, de chimie, de biophysiologie, de diététique. Détachées les unes des autres, ces connaissances sont des savoirs scolaires, "ni théoriques ni pratiques" (Astolfi, 1992). En physique, on apprendra à mesurer l'énergie et les lois de sa dissipation. En chimie, on apprendra comment des transformations absorbent ou dégagent de l'énergie, en biophysiologie, on apprendra comment tels efforts musculaires consomment des calories et à quel rythme elles se reconstituent, en diététique, on étudiera les aliments et leurs effets sur le métabolisme. Ces connaissances ne sont pas toutes enseignées en formation générale. Lorsqu'elles le sont, c'est à des moments liés à l'agenda propre de chaque discipline, par des professeurs différents et ne coordonnant pas leurs démarches, parfois sans aucune référence à des exemples concrets, à coup sûr sans référence commune aux dépenses énergétiques d'un athlète.

Prenons un second exemple : créer un journal d'école suppose des connaissances en langue maternelle, en droit, en gestion, en graphisme et mise en page, en communication, en relations publiques, en publicité, en informatique et en publication assistée par ordinateur. Ici encore, toutes les connaissances requises ne seront pas enseignées au niveau scolaire considéré, certaines venant plus tard dans le cursus général ou n'apparaissant que dans certaines formations professionnelles.

Troisième exemple : pour construire un film vidéo de douze minutes expliquant à des adultes pourquoi on risque de graves brûlures de la rétine lorsque, durant une éclipse, on regarde le soleil en face sans lunettes noires, il faut des connaissances de physique, de biophysiologie, mais aussi d'audiovisuel, de didactique et de psychologie, enseignées elles aussi en ordre dispersé.

Dans les trois cas, le projet fait appel à des *connaissances disciplinaires de haut niveau*, tout à fait à leur place dans un cursus scolaire exigeant. Il ne s'agit pas alors d'apprendre à planter des clous, tailler une haie ou remplir sa déclaration d'impôts, pratiques auxquelles ont réduit volontiers l'approche par compétences.

Le problème est ailleurs. De tels projets mobilisent des savoirs *qui ne sont pas tous enseignés au bon moment ou au niveau requis pour devenir des ressources complémentaires* :

- On observera dans presque tous les cas un déficit dramatique en droit, économie, sciences humaines et sociales, alors que ces savoirs sont des ressources dans la majorité des projets et des activités humaines complexes.
- Même dans les domaines potentiellement couverts par les disciplines scolaires traditionnelles, il est peu probable que les savoirs requis par un projet aient été tous enseignés au préalable.

Aussi longtemps que chaque discipline développe son curriculum selon sa logique propre et sans référence à une approche par problèmes, les vertus d'une orientation vers les compétences resteront limitées. Si le système éducatif maintient les cloisonnements entre disciplines et ne donne pas aux compétences un " droit de gérance " sur les connaissances, selon l'expression de Gillet (1987) reprise par Tardif (1996), il est peu probable que se présentent régulièrement des problèmes et des projets susceptibles de mobiliser les acquis antérieurs. Les professeurs les plus convaincus peuvent certes tourner en partie l'obstacle en offrant un étayage approprié, en mettant à la disposition des élèves les connaissances qu'ils n'ont pas encore acquises, mais cette bonne volonté trouve rapidement ses limites dans un cursus où la programmation des savoirs disciplinaires n'est en aucune manière conçue pour favoriser leur mobilisation dans des projets interdisciplinaires.

Des savoirs vraiment théoriques

Si l'on recule devant la réorganisation curriculaire que la stratégie précédente implique, il ne reste qu'à parier sur les compétences purement disciplinaires, qui mobilisent des capacités et des connaissances empruntées pour l'essentiel à la même discipline.

Cela paraît plus simple, mais il est question alors de mobiliser de véritables " savoirs théoriques ". Or, Astolfi affirme que les savoirs *scolaires* ne sont " ni théoriques ni pratiques " :

1. Les savoirs que transmet l'école ne sont pas vraiment théoriques, car ils ne disposent pas de la plasticité inhérente au théorique. Ce ne sont pas non plus vraiment des savoirs pratiques.
2. Il s'agit plutôt de savoirs propositionnels qui, à défaut d'un meilleur statut, résument la connaissance sous la forme d'une suite de propositions logiquement connectées entre elles, mais disjointes.
3. Ils se contentent ainsi d'énoncer des contenus, ce qui est loin de correspondre aux exigences d'une théorie digne de ce nom.
4. Par certains aspects, ils se révèlent, en fait, plus proches des savoirs pratiques, puisque leur emploi se trouve limité à des situations singulières : celles du didactique scolaire, régi par le jeu de la " coutume ".
5. Les savoirs scolaires aimeraient se parer des vertus du théorique, qui leur conféreraient une légitimité qu'ils recherchent. S'ils y échouent, c'est faute de développer un vrai travail de pratique théorique que seul rendrait possible l'usage, dans chaque discipline, de concepts fondateurs et vivants (Astolfi, 1992, p. 45).

Travailler, dans le cadre d'une discipline, autrement que par des exercices conventionnels, la mobilisation des savoirs qui la constituent, c'est faire ce qu'Astolfi appelle " *un vrai travail de pratique théorique* ". La pratique sociale de référence est alors interne à la discipline, faite d'expérimentation, d'observation, d'élucidation, de formulation d'hypothèses et de débat contradictoire.

Traiter les savoirs enseignés comme de véritables savoirs théoriques devrait accroître leur sens, potentiellement, puisqu'on revient à leur moteur initial, la volonté de rendre le monde intelligible. Il est généreux de prêter cette curiosité fondamentale à tout être humain, Peut-être caractérise-t-elle presque tous les très jeunes enfants. Ensuite, la socialisation familiale prend le dessus et impose souvent un rapport plus pragmatique ou plus dogmatique au monde. Le développement d'une véritable pratique théorique en classe pourrait donc, au moins dans un premier temps, éloigner plus encore des savoirs scolaires les élèves issus des classes populaires et d'une partie des classes moyennes, dans lesquelles l'expérimentation, la recherche, la conceptualisation, le débat théorique n'évoquent rien.

Faisons l'hypothèse optimiste qu'une véritable pratique théorique, conduite en classe avec passion et continuité, pourrait, même si elle ne correspond à aucune valeur ou pratique familiale, donner davantage de sens aux savoirs disciplinaires. Encore faudrait-il franchir au moins ce pas, c'est à dire *instituer* la classe comme véritable lieu de recherche et de débat théorique. Ici, l'obstacle n'est pas dans le découpage du curriculum en disciplines, il est dans la structuration du programme de chacune en chapitres, et dans sa surcharge.

Pour adopter un rapport théorique aux savoirs théoriques, il faut évidemment que les élèves passent du statut de consommateurs à celui de producteurs de savoirs. Il n'est ni possible ni nécessaire que tous les savoirs disciplinaires soient reconstruits par des démarches de recherche. Cela prendrait un temps démesuré. De plus, une formation scientifique et un certain niveau de maîtrise théorique permettent d'assimiler de nouveaux savoirs sans les avoir soi-même conçus et vérifiés, par confiance dans la méthode et l'éthique des collègues. Ce qui permet d'accepter les résultats de recherche et les conclusions théoriques d'autres chercheurs, donc une division du travail au sein de la communauté scientifique.

Il reste en revanche indispensable que les élèves "découvrent" par eux-mêmes certains savoirs disciplinaires de base, par une démarche patiente et laborieuse proche de la recherche et du débat. Il importe notamment qu'ils accèdent de la sorte aux questions fondatrices qui constituent la "matrice disciplinaire" (Develay, 1992). Il est probable que la physique de Pascal et de Newton peuvent être reconstruites en classe plus facilement que celle d'Einstein ou Heisenberg. L'idée n'est pas de parcourir durant la scolarité, en accéléré, sur le seul mode de la recherche et de la controverse, l'entier de l'histoire des sciences et des autres disciplines. Il suffit de reconstituer *une partie* de ce parcours sur le mode de la découverte, d'une découverte certes étayée, encadrée, simplifiée, didactisée, mais néanmoins très distante de la pédagogie transmissive.

Les élèves s'approprient de la sorte une *posture* scientifique et expérimentale. En outre, les savoirs théoriques leur paraîtront d'autant plus significatifs qu'ils sauront à quelles questions scientifiques ou philosophiques ils prétendent répondre.

La première compétence disciplinaire est de *questionner le réel* à l'intérieur d'un découpage et à partir d'acquis qu'on s'approprie progressivement et dans le respect de certaines méthodes. Pour développer une telle compétence, il faut:

- d'une part, alléger les programmes pour trouver le temps de *construire* certains savoirs au gré de démarches apparentées à la recherche ;
- d'autre part, bouleverser la façon d'enseigner, travailler par énigmes, débats, situations-problèmes, petits projets de recherche, observation, expérimentation, etc.

Il n'est plus très original de proposer une telle évolution, préconisée depuis longtemps par les mouvements d'école nouvelle et plus tard par la didactique des sciences. Il reste à passer à l'acte.

Une nouvelle forme d'excellence scolaire ?

Dans le monde du travail, il est banal d'être évalué selon ses compétences. Ce n'est pas absent du monde scolaire, ne serait-ce que parce qu'un examen, une épreuve écrite ou une interrogation orale sont des situations qui exigent, pour s'en sortir honorairement, non seulement des savoirs, mais des savoirs mobilisables à bon escient, au bon moment, dans les formes requises et avec une certaine prise de risques, une capacité de reconstruire, voire d'inventer ce que l'on ne sait pas.

En dehors des situations d'évaluation, l'école développe et exige plutôt des *capacités*, les unes transversales - par exemple rechercher une information, poser clairement de " bonnes questions " ou participer activement à un débat -, d'autres disciplinaires, par exemple construire une maquette, faire une mesure correcte ou rendre compte d'une observation.

L'accord sur ce point est difficile, puisque le sens de ces mots n'est pas stabilisé. Certains ne font pas la différence entre capacités ou compétences. D'autres la font, mais nomment " compétence " ce que j'appelle ici " capacité ". Parce qu'il faut bien prendre un parti, j'ai proposé (Perrenoud, 2000 c) de parler de *capacités* lorsqu'on désigne des opérations qui ne prennent pas en charge l'ensemble d'une situation et restent donc relativement indépendantes des contextes ; et de parler de *compétences* lorsqu'on désigne les dispositions qui sous-tendent la gestion *globale* d'une situation complexe. Je vais tenter de me tenir à cette convention.

Si on l'admet au moins provisoirement, on s'accordera sans doute à dire qu'à l'école on travaille des capacités davantage que des compétences. Il est plus simple, d'un point de vue didactique, d'exercer des opérations sans contexte précis, par exemple résumer ou traduire un texte, faire une coupe en biologie, résoudre une équation, dessiner un plan, analyser une substance. Les capacités travaillées à l'école sont dans une large mesure disciplinaires. On y ajoute volontiers désormais des " compétences transversales " dont Rey (1996) a discuté l'existence même et dont je dirais que ce sont avant tout des capacités, mobilisables dans divers champs disciplinaires et pratiques : savoir coopérer, observer, analyser, etc.

Ce qu'on appelle " approche par compétences " se limite souvent, dans les réformes curriculaires en cours, à mettre l'accent sur les *capacités*, disciplinaires ou transversales. Il n'y a pas alors développement de véritables compétences, au sens où je les définis. On en reste à des savoir-faire de haut niveau, pertinents dans divers contextes, ce qu'on appelle parfois des " éléments de compétences ", ce que je préfère, avec Le Boterf (1994), appeler des *ressources cognitives*.

Certes, mettre l'accent sur les capacités modifie les règles du jeu scolaire, mais ce n'est pas une révolution. D'ailleurs, le poids respectif des connaissances et des capacités varie selon les disciplines et selon la conception qui prévaut dans chacune. Les élèves sont habitués à être évalués sur des savoir-faire. Ces savoir-faire sont d'ailleurs entraînés à travers des exercices scolaires classiques.

Exiger et évaluer le traitement global d'une situation complexe, sous toutes ses facettes, représente une *attente nouvelle*, qui passe par un travail d'intégration, de mise en synergie, d'orchestration de connaissances et de capacités qui, en général, sont travaillées et évaluées séparément.

Si l'on vise véritablement des compétences, au sens retenu ici, il faut les évaluer, de façon formative et certificative, seule façon de les rendre *crédibles*. Du coup, on crée une *exigence supplémentaire*, du moins si l'on attend des élèves et des étudiants qu'ils manifestent un degré suffisant de maîtrise de situations globales, à travers des performances observables (décisions, solutions, réalisations) aussi bien qu'en se prêtant à un entretien métacognitif.

Cette forme d'excellence, incontournable en formation professionnelle, n'est pas habituelle en formation générale. Les élèves se sont plutôt accoutumés à retenir et restituer des savoirs sans contexte, à exercer et donner à voir des capacités tournant à vide (Astolfi, 1992 ; Perrenoud, 1995, 1996). Il se pourrait que, prise au sérieux, l'exigence de compétences constitue un handicap de plus pour les élèves en difficulté. Cela pour deux raisons bien distinctes :

- il ne peut y avoir de compétence si les ressources requises (capacités et connaissances) ne sont pas disponibles ; les élèves présentant de graves lacunes à ce niveau seront donc d'emblée défavorisés ; sauf si l'on s'astreint à vérifier au préalable la maîtrise des ressources requises et qu'on dissocie leur certification de celle de la compétence qui les mobilise ;
- une fois les ressources disponibles, leur mobilisation et leur transfert passent par des processus mentaux de haut niveau, qu'il est difficile de scolariser pleinement, puisqu'ils sont de l'ordre de la synthèse, de l'anticipation, de la stratégie, de la planification, de la pensée systémique ; dans tous ces domaines, il se peut hélas que la socialisation familiale soit, en milieu favorisé, plus efficace que l'action éducative de l'école...

Il y a donc toutes les raisons de croire que la valorisation de compétences ne résoudra pas *ipso facto* la question des inégalités sociales devant l'école et risque même les accroître. Une telle approche pourrait mettre en difficulté les élèves qui ne survivent dans la compétition scolaire qu'en s'accrochant aux aspects les plus rituels du métier d'élève (Perrenoud, 1996). Elle défavoriserait ceux qu'angoisse l'idée de faire une recherche, de résoudre un problème, de formuler une hypothèse, de débattre, ceux qui veulent un modèle, une marche à suivre, un rail, ceux qui ont besoin de savoir " si c'est juste ou faux " et ne supportent pas l'incertitude ou les contradictions ne peuvent qu'avoir *peur* de l'approche par compétences.

Donner une réelle importance au transfert et à la mobilisation de ressources, c'est, on l'a vu :

- construire les savoirs à partir des problèmes plutôt qu'en déroulant le texte du savoir ;

- confronter les élèves à des situations inédites, évaluer leur capacité de penser de façon autonome, en prenant des risques.

C'est donc, du moins dans un premier temps, accroître les inégalités. En tout cas les inégalités visibles. Comme c'est le cas chaque fois qu'on déplace les objectifs de formation et les exigences vers de plus hauts niveaux taxonomiques.

Dans l'absolu, cela semble raisonnable : à quoi bon masquer les inégalités réelles ? On se leurre sur le sens de la scolarisation si, une fois les individus confrontés aux situations de la vie ou simplement à d'autres contextes d'étude, ils ne réinvestissent guère les savoirs acquis, non parce qu'ils leur font défaut, mais parce qu'ils n'ont pas appris à les décontextualiser, à les intégrer à des champs conceptuels et à les mobiliser dans de nouveaux contextes. Mieux vaudrait alors attaquer le problème à sa racine.

Plus sociologiquement, plus cyniquement peut-être, on peut se demander si l'école peut se permettre d'accroître les i.