

Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *

Philippe Perrenoud

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

De nombreux pays s'orientent vers la rédaction de « socles de compétences » associés aux principales étapes de la scolarité. Au cours des années quatre-vingt-dix, la notion de compétence a inspiré une réécriture des programmes, plus ou moins radicale, au Québec, en France et en Belgique. En Suisse romande, la question commence à être débattue, à la fois parce que la révision des plans d'études coordonnés est à l'ordre du jour et parce que l'évolution vers des cycles d'apprentissage exige la définition d'objectifs noyaux ou d'objectifs de fin de cycle, souvent conçus en termes de compétences.

À ceux qui prétendent que l'école doit développer des compétences, les sceptiques opposent une objection classique : n'est-ce pas au détriment des savoirs ? Ne risque-t-on pas de les réduire à la portion congrue, alors que la mission de l'école est d'abord d'instruire, de transmettre des connaissances ?

Cette opposition entre savoirs et compétences est à la fois fondée et injustifiée :

- elle est injustifiée, parce que la plupart des compétences mobilisent certains savoirs ; développer des compétences n'amène pas à tourner le dos aux savoirs, au contraire ;
- elle est fondée, parce qu'on ne peut développer des compétences à l'école sans limiter le temps dévolu à la pure assimilation de savoirs, ni sans mettre en question leur organisation en disciplines cloisonnées.

Le véritable débat devrait porter sur les finalités prioritaires de l'école et sur les équilibres à respecter dans la rédaction et la mise en œuvre des programmes.

* Article déjà paru dans *Résonances*, Mensuel de l'école valaisanne, n° 3, Dossier « Savoirs et compétences », novembre 1998, p. 3-7.

L'approche par compétences laisse une large place aux savoirs. Elle exige cependant un allègement et un réaménagement des contenus afin de favoriser le transfert et la mobilisation des savoirs.

PAS DE COMPÉTENCES SANS SAVOIRS

Pour certains, la notion de compétence renvoie à des pratiques du quotidien, qui ne mobilisent que des savoirs de sens commun, des savoirs d'expérience. Ils en concluent que développer des compétences dès l'école nuirait à l'acquisition des savoirs disciplinaires qu'elle a vocation de transmettre.

Une telle caricature de la notion de compétence permet d'ironiser à bon compte, en disant qu'on ne va pas à l'école pour apprendre à passer une petite annonce, choisir un itinéraire de vacances, diagnostiquer une rougeole, remplir sa déclaration d'impôts, comprendre un contrat, rédiger une lettre, faire des mots croisés ou calculer un budget familial. Ou encore à obtenir des renseignements par téléphone, trouver son chemin dans une ville, repeindre sa cuisine, réparer une bicyclette ou se débrouiller pour utiliser une monnaie étrangère.

On pourrait répondre qu'il s'agit ici de vulgaires « savoir-faire », à distinguer de véritables compétences. Cette argumentation ne serait pas très solide : on ne peut pas réserver les savoir-faire au quotidien et les compétences aux tâches nobles. L'usage nous habitue certes à parler de savoir-faire pour désigner des habiletés concrètes, alors que la notion de compétence paraît plus large et plus « intellectuelle ». En réalité, on se réfère dans les deux cas à la maîtrise pratique d'un type de tâches et de situations. Ne tentons pas de dédouaner la notion de compétence en la réservant aux tâches les plus nobles.

Refusons en même temps l'amalgame entre compétences et tâches pratiques.

- ◆ Disons d'abord que les compétences requises pour se débrouiller dans la vie quotidienne ne sont pas méprisables. Une partie des adultes, même parmi ceux qui ont suivi une scolarité de base complète, restent bien démunis devant les technologies et les règles dont dépend leur vie quotidienne. Sans limiter le rôle de l'école à des apprentissages aussi terre

à terre, on peut se demander à quoi bon scolariser chacun durant dix à quinze ans de sa vie s'il reste démuné devant un contrat d'assurance ou une notice pharmaceutique.

- ◆ Les compétences élémentaires évoquées ne sont pas sans rapport avec les programmes scolaires et les savoirs disciplinaires ; elles exigent des notions et des connaissances de mathématique, de géographie, de biologie, de physique, d'économie, de psychologie ; elles supposent une maîtrise de la langue et des opérations mathématiques de base ; elles font appel à une forme de culture générale qui s'acquiert aussi à l'école. Même lorsque la scolarité n'est pas organisée pour développer de telles compétences en tant que telles, elle permet de s'approprier certaines des connaissances nécessaires à l'exercice de celles-ci. Une part des compétences qui se développent hors de l'école font appel à des savoirs scolaires de base (la notion de carte, de monnaie, d'angle droit, d'intérêt, de journal, d'itinéraire, etc.) et aux savoir-faire fondamentaux (lire, écrire, compter). Il n'y a donc pas de contradiction fatale entre les programmes scolaires et les compétences les plus simples.
- ◆ Enfin, ces dernières n'épuisent pas la gamme des compétences humaines ; la notion de compétence renvoie à des situations dans lesquelles il faut prendre des décisions et résoudre des problèmes. Pourquoi limiterait-on les décisions et les problèmes, soit à la sphère professionnelle, soit à la vie quotidienne ? Il faut des compétences pour choisir la meilleure traduction d'un texte latin, poser et résoudre un problème à l'aide d'un système d'équations à plusieurs inconnues, vérifier le principe d'Archimède, cultiver une bactérie, identifier les prémisses d'une révolution ou calculer la date de la prochaine éclipse du soleil.

UNE COMPÉTENCE MOBILISE DES SAVOIRS

Bref, il est plus fécond de décrire et d'organiser la diversité des compétences que de se battre pour établir une distinction entre savoir-faire et compétences. Décider si assaisonner un plat, présenter des condoléances, relire un texte ou organiser une fête sont des savoir-faire ou des compétences aurait du sens si cela renvoyait à des fonctionnements mentaux très différents. Il n'en est rien. Concrète ou abstraite, de sens commun ou spécialisée, d'accès facile ou difficile, une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations, en faisant appel à des notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques. Le Boterf assimile la compétence à un « savoir-mobiliser ».

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 (Le Boterf, 1994, p. 16).

Si la compétence se manifeste dans l'action, elle n'est pas inventée sur-le-champ :

- ◆ si les ressources à mobiliser font défaut, il n'y a pas de compétence ;
- ◆ si les ressources sont présentes, mais ne sont pas mobilisées en temps utile et à bon escient, tout se passe comme si elles n'existaient pas.

On évoque souvent le transfert de connaissances pour souligner qu'il ne s'opère pas très bien : tel étudiant, qui maîtrisait une théorie à l'examen, se révèle incapable de s'en servir en pratique, parce qu'il n'a jamais été entraîné à le faire. On le sait aujourd'hui : le transfert de connaissances n'est pas automatique, il s'acquiert par l'exercice et une pratique réflexive, dans des situations qui donnent l'occasion de mobiliser des savoirs, de les transposer, de les combiner, d'inventer une stratégie originale à partir de ressources qui ne la contiennent et ne la dictent pas.

La mobilisation des connaissances se développe dans des situations complexes, qui obligent à poser le problème avant de le résoudre, à repérer les connaissances pertinentes, à les réorganiser en fonction de la situation, à extrapoler ou combler les vides. Entre connaître la notion d'intérêt et comprendre l'évolution du taux hypothécaire, il y a un grand pas. Les exercices scolaires classiques permettent la consolidation de la notion et des algorithmes de calcul. Ils ne travaillent pas le transfert. Pour aller dans ce sens, il faudrait se placer dans des situations complexes : obligations, hypothèques, petit crédit, crédit-bail. Il ne suffit pas de mettre ces mots dans les données d'un problème de mathématique pour que ces notions soient comprises, encore moins pour que la mobilisation des connaissances soit exercée. Entre savoir ce qu'est un virus et se protéger raisonnablement des maladies virales, le pas n'est pas moins grand. De même qu'entre connaître les lois de la physique et construire un radeau, faire voler un modèle réduit, isoler une maison ou poser correctement un interrupteur.

Le transfert est tout aussi défaillant lorsqu'il s'agit de faire face à des situations où il importe de comprendre l'enjeu d'un

vote (par exemple sur le génie génétique, le nucléaire, le déficit budgétaire ou les normes de pollution) ou d'une décision financière ou juridique (par exemple en matière de naturalisation, régime matrimonial, fiscalité, épargne, héritage, augmentation de loyer, accès à la propriété, etc.).

Parfois, les connaissances de base font défaut, notamment dans le champ du droit ou de l'économie. Souvent, les notions fondamentales ont été étudiées à l'école, mais hors de tout contexte. Elles restent donc « lettres mortes », telles des capitaux immobilisés faute de savoir les investir à bon escient.

C'est pour cette raison – et non par déni des savoirs – qu'il importe de développer des compétences dès l'école, autrement dit de lier constamment les savoirs et leur mise en œuvre dans des situations complexes. Cela vaut à l'intérieur des disciplines aussi bien qu'au carrefour des disciplines.

Or, cela ne va pas de soi. La scolarité fonctionne sur la base d'une sorte de « division du travail » : à l'école de fournir les ressources (savoirs et savoir-faire de base), à la vie ou aux filières de formation professionnelle de développer des compétences. Cette division du travail repose sur une fiction. La plupart des connaissances accumulées à l'école restent inutiles dans la vie quotidienne, non parce qu'elles manquent de pertinence, mais parce que les élèves ne se sont pas exercés à s'en servir dans des situations concrètes.

L'école a toujours souhaité que les apprentissages qu'on y fait soient utiles, mais il lui arrive souvent de perdre de vue cette ambition globale, de se laisser prendre dans une logique d'addition de savoirs, en faisant l'hypothèse optimiste qu'ils finiront bien par servir à quelque chose. Développer des compétences dès l'école n'est pas une nouvelle mode, mais un retour aux sources, aux raisons d'être de l'institution scolaire.

QUELLES COMPÉTENCES PRIVILÉGIER ?

Si l'on pense que la formation de compétences ne va pas de soi et qu'elle relève en partie de la scolarité de base, il reste à décider lesquelles elle devrait développer en priorité. Nul ne prétend que tout savoir doit être appris à l'école. Une bonne partie des savoirs humains sont acquis par d'autres voies. Pourquoi en irait-il autrement des compétences ? Dire qu'il appartient à l'école de développer des compétences ne revient pas à lui en confier le monopole.

Lesquelles doit-elle privilégier ? Celles qui mobilisent fortement les savoirs scolaires et disciplinaires traditionnels, diront immédiatement ceux qui veulent que rien ne change, sauf les apparences. Si les programmes prévoient l'étude de la loi d'Ohm, ils proposeront d'ajouter un verbe d'action (« savoir se servir à bon escient de la loi d'Ohm ») pour définir une compétence. Pour aller au-delà de ce tour de passe-passe, il est

indispensable d'explorer les rapports entre compétences et programmes scolaires actuels.

Une partie des savoirs disciplinaires enseignés à l'école hors de tout contexte d'action seront sans doute, au bout du compte, mobilisés dans des compétences. Ou plus exactement, ils serviront de base à des approfondissements ciblés dans le cadre de certaines formations professionnelles. Le pilote étendra ses connaissances géographiques et technologiques, l'infirmière ses connaissances biologiques, le technicien ses connaissances physiques, la laborantine ses connaissances chimiques, le guide ses connaissances historiques, le gestionnaire ses connaissances commerciales, etc. De même, professeurs et chercheurs développeront des connaissances dans la discipline qu'ils ont choisi d'enseigner ou de développer. Les langues et les mathématiques seront utiles dans de nombreux métiers. On peut donc dire que les compétences sont un horizon, notamment pour ceux qui s'orienteront vers des métiers scientifiques et techniques, se serviront des langues dans leur profession ou feront de la recherche.

Fort bien. Mais en dehors de ces usages professionnels limités à une ou deux disciplines de base, aux mathématiques et aux langues, à quoi leur serviront les autres connaissances accumulées durant leur scolarité, s'ils n'ont pas appris à s'en servir pour résoudre des problèmes ?

On peut répondre que l'école est un endroit où tous accumulent les connaissances dont certains auront besoin plus tard, en fonction de leur orientation. Pour faire bonne mesure, on évoquera la culture générale dont nul ne doit être exclu et la nécessité de donner à chacun des chances de devenir ingénieur, médecin ou historien. Au nom de cette « ouverture », on condamne le plus grand nombre à acquiescer à la perte de vue des savoirs « pour si jamais ».

En soi, ce ne serait pas dramatique, encore que cette accumulation de savoirs se paie en années de vie passées sur les bancs d'une école. L'ennui, c'est qu'en assimilant intensivement autant de savoirs, on n'a pas le temps d'apprendre à s'en servir, alors même qu'on en aura diablement besoin plus tard, dans la vie quotidienne, familiale, associative, politique. Ainsi, ceux qui auront étudié la biologie à l'école obligatoire resteront exposés à la transmission du SIDA. Ceux qui ont étudié la physique sans aller au-delà de l'école ne comprendront toujours rien aux technologies qui les environnent. Ceux qui ont étudié la géographie peineront encore à lire une carte ou à situer l'Afghanistan, ceux qui ont appris la géométrie ne sauront pas davantage dessiner un plan à l'échelle, ceux qui ont passé des heures à apprendre des langues demeureront incapables d'indiquer son chemin à un touriste étranger.

L'accumulation de savoirs décontextualisés ne profite véritablement qu'à ceux qui auront le privilège de les approfondir

durant des études longues ou une formation professionnelle, de contextualiser certains d'entre eux et de s'entraîner à s'en servir pour résoudre des problèmes et prendre des décisions. C'est cette fatalité que l'approche par compétences met en question, au nom des intérêts du plus grand nombre.

ASSUMER LE REVERS DE LA MÉDAILLE

Tout choix cohérent a son revers : le développement de compétences dès l'école impliquerait un allègement des programmes notionnels, aux fins de dégager le temps requis pour exercer le transfert et entraîner la mobilisation des savoirs.

Est-ce grave ? Faut-il vraiment qu'à l'école obligatoire on apprenne le maximum de mathématique, de physique, de biologie pour que les programmes postobligatoires puissent aller encore plus loin ? Alléger les programmes et travailler un nombre plus limité de notions disciplinaires, pour entraîner leur mise en œuvre, ne nuirait guère à ceux qui feront des études spécialisées dans les domaines correspondants, mais donnerait de meilleures chances à tous les autres. Non seulement à ceux qui quitteront l'école à quinze ans, dont le nombre diminue dans les sociétés développées, mais à ceux qui, avec un doctorat d'histoire, ne comprennent rien au nucléaire, alors que les ingénieurs de même niveau restent aussi perplexes devant les évolutions culturelles et politiques de la planète.

La question est aussi vieille que l'école : pour qui sont faits les programmes ? Comme toujours, les favorisés voudront l'être encore plus et donner à leurs enfants, promis aux études longues, de meilleures chances dans la sélection. Hélas, ce sera au détriment de ceux pour lesquels l'école ne joue pas aujourd'hui son rôle essentiel : donner des outils pour maîtriser sa vie et comprendre le monde.

D'autres résistances se manifestent, qui viennent de l'intérieur. L'approche par compétences heurte le rapport au savoir d'une partie des professeurs. Elle exige aussi d'envisager une évolution sensible des pédagogies et des modes d'évaluation (Perrenoud, 1998). Construire des compétences dès le début de la scolarité n'éloigne pas – si l'on dépasse les malentendus et les jugements à l'emporte-pièce – des finalités fondamentales de l'école, bien au contraire. En revanche, cela passerait par une transformation importante de son fonctionnement.

On portera dans ce cadre une attention prioritaire à ceux qui n'apprennent pas tout seuls ! Les jeunes qui réussissent des études longues accumulent des savoirs et construisent des compétences. Ce n'est pas pour eux qu'il faut changer l'école, mais pour ceux qui, aujourd'hui encore, en sortent dépourvus des nombreuses compétences indispensables pour vivre à la fin du xx^e siècle.

La trilogie des savoir-faire – lire, écrire, compter – qui a fondé la scolarité obligatoire au XIX^e siècle n'est plus à la hauteur des exigences de notre époque. L'approche par compétences cherche simplement à l'actualiser. ▣

QUELQUES LECTURES

- ASTOLFI, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*, Paris, ESF.
- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.
- BASSIS, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*, Paris, ESF.
- BASTIEN, C. (1997). *Les connaissances de l'enfant à l'adulte*, Paris, Armand Colin.
- BENTOLILA, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BENTOLILA, A. (dir.) (1995). *Savoirs et savoir-faire*, Paris, Nathan.
- DEVELAY, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- FRENAY, M. (1996). « Le transfert des apprentissages » dans Bourgeois, E. (dir.), *L'adulte en formation. Regards pluriels*, Paris, PUF, p. 37-56.
- GRUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1996). *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale, p. 12-26.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris, Les Éditions d'organisation.
- MEIRIEU, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 5^e éd.
- MEIRIEU, Ph., M. DEVELAY, C. DURAND et Y. MARIANI (dir.) (1996). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP.
- MENDELSON, P. (1996) « Le concept de transfert » dans Meirieu, Ph., M. Develay, C. Durand et Y. Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*, Lyon, CRDP, p. 11-20.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 2^e éd.
- PERRENOUD, Ph. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2^e éd.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- ROCHEX, J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF.
- ROPÉ, F. et TANGUY, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- TERSSAC, G. de (1992). *Autonomie dans le travail*, Paris, PUF.