

RÉUSSIR AU COLLÉGIAL



9B 102

**Comment faire découvrir le sens des études
à travers les compétences ?**

Michel DEVELAY



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Comment faire découvrir le sens des études à travers les compétences ?

Michel DEVELAY
Professeur des Universités
Université Lumière Lyon 2

L'école a comme visée l'acculturation par l'instruction

Pour comprendre l'importance des transformations qui affectent aujourd'hui l'école – d'une école des savoirs à une école des compétences – revenons aux sources de l'institution scolaire et rappelons que l'école moderne est une organisation récente.

Dans les sociétés à tradition orale, il n'existe pas d'école. La dévolution de ce qu'il convient de connaître pour être un adulte accompli se déroule par imitation de techniques, par transmission de savoirs préexistants, à l'occasion de rites initiatiques fréquemment. Dans les sociétés à tradition écrite, on constate la présence d'écoles qui se développent à partir de la Renaissance sous l'influence des églises avant d'être aujourd'hui généralement sous l'influence des États. Ces écoles ont une double fonction ; conservatrice, en visant l'intégration des sujets dans une société qui leur préexiste et progressiste – l'inculcation des normes à respecter ne doit pas obérer la transformation de l'existant. Un enseignant est ainsi et simultanément un douanier et un contrebandier de la culture.

L'école, aujourd'hui comme hier, a donc comme visée l'acculturation par l'instruction. L'acculturation est le processus par lequel nous assimilons les valeurs de la société, sa culture. La culture peut être définie comme un ensemble de formes acquises de comportement et de pensée. Elle se trouve alors constituée par un ensemble de représentations (par exemple la place du genre féminin, l'importance de l'autorité paternelle, la conception de l'art ou de la science différent selon les cultures), par un ensemble de savoirs, de techniques et de savoir-faire plus ou moins abstraits (hier transmis par les parents), par un ensemble de règles pour vivre en commun.

Aussi la forme scolaire répond à des intentions parfaitement complémentaires : éduquer et instruire, ou mieux, instruire pour éduquer. De ce fait, un enseignant apparaissait avant-hier comme un spécialiste du contenu de la ou des disciplines qu'il avait à enseigner ; hier il était un spécialiste de l'apprentissage de sa discipline ; et aujourd'hui, il est un spécialiste de l'apprentissage de sa discipline dans le but de créer du lien social. L'instruction a bien comme finalité ultime l'immersion des élèves dans leur culture, à travers des savoirs qui unissent et qui libèrent, pour reprendre le philosophe Olivier Rebol.

Pourquoi une école ? Réponse : pour faire advenir de l'universalité, par la culture enseignée, pour faire découvrir à chaque élève le sens de l'humanité.

Hier, une école organisée autour des savoirs

Hier l'école était organisée autour des savoirs à l'intérieur des disciplines, aujourd'hui l'école est organisée autour des compétences. Cherchons à comparer ces deux principes organisateurs.

Pourquoi hier, l'importance accordée aux savoirs ?

- Pour mettre en ordre le monde, pour sortir du chaos de la complexité de notre environnement. Les notions, les taxonomies, les typologies, les branches d'enseignement ont cette fonction : nommer, différencier, classer, ordonner, donc en définitive distinguer.
- Pour mettre en valeur le vrai. L'école se doit d'amener les élèves à passer de la *doxa*, l'opinion, à la *sophia*, la sagesse, certes en leur faisant découvrir le vrai, le beau et le bien, comme les finalités des curricula le clament, depuis Platon. Mais dans les faits, c'est surtout la vérité qui est bonifiée. Avant-hier en valorisant la rhétorique et la philosophie, hier en insistant sur l'importance à accorder aux activi-

tés scientifiques, aujourd'hui en développant les outils de l'informatique.

- Pour tendre vers l'universalité, en considérant le savoir comme libérateur en soi, et comme susceptible de réunir les hommes en leur permettant de se mieux comprendre, illustrant l'humaine humanité dans sa quête incessante de réponses aux questions qu'elle pose.

Ainsi « l'école des savoirs » se réclame-t-elle des valeurs :

- **de la raison** : il faut savoir par exemple distinguer la vérité de l'illusion, l'argumentation de la persuasion, le dogme de la science ;
- **de la liberté** : pour apprendre le monde et en comprendre les ressorts, il faut notamment pouvoir douter, critiquer, créer, toutes activités opposées à la contrainte, aux certitudes, aux croyances toutes faites ;
- et **de l'histoire** : le passé explique souvent largement le présent, le ici et le maintenant sont éclairés par le hier ou le demain et le ailleurs.

Aujourd'hui, une école organisée autour des compétences. Pour quoi ?

Une compétence peut être définie, si j'en crois la plupart des auteurs qui se sont penchés sur sa fonction¹ comme « un savoir-agir réfléchi », ce qui conforte l'importance accordée à l'action (le savoir-agir, et pas uniquement le savoir) et à la mise à distance, que traduit le terme réfléchi. C'est en ce sens qu'une compétence n'est pas un savoir faire seulement.

La difficulté à définir la nature d'une compétence tient à la mise en abîme à laquelle cette notion conduit. Savoir réciter le théorème de Pythagore est une connaissance, mais savoir utiliser ce théorème dans une situation simple en cours de mathématique dans laquelle est donnée aux élèves la valeur de deux côtés des angles droit dans un triangle rectangle pour découvrir la valeur de l'hypoténuse est une compétence, tout comme la capacité de savoir identifier la présence d'un calcul nécessitant l'usage du théorème de Pythagore dans une

situation physique complexe, voire dans une situation de la vie courante.

Retenons cependant de manière conclusive, que parler de compétence sous entend une performance réussie parce qu'a eu lieu une mobilisation de connaissances déclaratives, procédurales, conditionnelles et des schèmes d'action.

On pourrait penser que l'approche par compétences (l'APC), en insistant sur l'activité de l'élève et sur la réflexivité, est pour l'heure la meilleure réponse aux questions scolaires. Et pourtant je veux attirer votre attention sur les risques à passer d'une société de savoirs à une société de compétences.

Une difficulté à caractériser une compétence et pourtant une espérance dans l'approche par compétences

Passons peut-être rapidement sur la difficulté qu'il y a à définir une compétence, entreprise de psychologue en quête d'un nouvel éclairage sur le fonctionnement mental. Le document qui m'a été remis en décembre 1999 au ministère de l'Éducation du Québec attestait cette difficulté en retenant dans un document officiel :

- qu'une compétence (savoir-agir réfléchi) est la somme de capacités, d'habiletés, de connaissances ;
- qu'une capacité (savoir-faire) est un ensemble d'habiletés et de connaissances thématiques ou disciplinaires ;
- qu'une habileté est un savoir intellectuel, mental, stratégique, socioaffectif, psychomoteur.

Il y avait dans cette chaîne de définitions une entreprise d'inclusions de classes non maîtrisée. Sans doute serait-il plus judicieux de retenir une définition comme : « une compétence correspond à un ensemble de ressources mises en synergie au cours d'une action nécessaire pour résoudre un problème. Cette compétence devra être identifiée afin d'être transférable dans des situations voisines ». Ainsi serait présente l'idée de transfert.

Une approche par compétences nous paraît répondre à trois intentions :

- ◆ *Développer l'intentionnalité à apprendre chez l'élève*

Dans la lignée piagétienne et vygotskienne, on peut considérer que l'intelligence dérive de l'action, que connaître c'est agir, que l'action serait ainsi le mo-

1. Cf. notamment Perrenoud (P.) *Construire des compétences dès l'école*. Paris. ESF. 1997, et Le Boterf (G.) *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris. Les éditions d'organisation. 1994.

teur de l'implication. Et pourtant, suffit-il de proposer des situations dans lesquelles on suppose que les élèves s'engageront, pour qu'ils s'engagent ? Ce serait régler rapidement la question du sens. Du reste, dans les lycées professionnels où existe des activités moins livresques que dans le cycle général, où l'action est première, on ne voit pas toujours un engagement fort des élèves pour apprendre et réussir.

◆ *Faciliter la capacité à transférer*

Transférer, c'est être capable de réutiliser dans un autre contexte ce que l'on a appris dans un premier contexte. Et comme on oublie parfois la nécessaire transférabilité des apprentissages scolaires afin que les savoirs servent en dehors du temps contraint réservé à leur apprentissage, on ne peut qu'applaudir à cette fonction vouée au transfert.

Cependant, n'oublions pas que le transfert ne se décrète pas, qu'il n'est pas automatique et qu'il se heurte à deux interrogations fortes² :

- Existe-t-il une compétence pour utiliser ses compétences ? La réponse est non. Et reste donc entière l'idée d'intentionnalité du sujet.

- Le transfert comporte deux facettes : l'une cognitive et l'autre herméneutique (qui nous fait découvrir du sens entre deux situations en apparence très distantes l'une de l'autre).

◆ *Découvrir du sens à travers l'action, et plus généralement à travers les projets*

L'APC fait l'hypothèse que les activités complexes qu'elle proposera conduiront les élèves à s'investir (question affectivo-motivationale) et à transférer plus facilement (question affectivo-cognitive), en conclusion, à trouver du sens. Nous allons quelque peu contredire cette hypothèse en suggérant que le sens n'est pas tant dans le rapport entre le présent et le futur (ce à quoi renvoie largement l'idée de projet), que dans le rapport entre le présent et le passé.

Comparons donc l'APS et l'APC

Le tableau présenté ici compare ces deux approches en termes d'accentuation et de minoration de l'une et de l'autre, et indique en quoi ces deux approches pêchent à mon sens à travers les pratiques de classe aujourd'hui : ne pas se rendre suffisamment attentives aux questions du transfert, du sens et de la culture.

APS et APC	
<p style="text-align: center;">L'APS, dans les intentions, met l'accent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les savoirs comme fruits de l'histoire des hommes • Le primat du vrai • L'universalité du savoir <p style="text-align: center;">L'APS, dans les pratiques, montre peu de souci pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des apprentissages fondés sur des temps d'investigation et de structuration des savoirs afin de faire émerger l'idée de discipline scolaire et de culture 	<p style="text-align: center;">L'APC, dans les intentions, met l'accent sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La compétence comme caractéristique de la personne • L'importance de l'efficacité • Le caractère singulier de la compétence <p style="text-align: center;">L'APC, dans les pratiques, montre peu de souci pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des apprentissages fondés sur des temps de structuration des compétences afin de faire émerger l'idée de discipline scolaire et de culture
<p>APS et APC ne se rendent pas suffisamment attentives à la question du transfert, à la question du sens et à la question de la culture</p>	

2. Cf. Develay (M.), Meirieu (P.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*. Paris, CNDP .1996
Tardif (J.), *Le transfert*. Montréal, Les éditions logiques. 1999.

Ainsi, quel que soit le principe constitutif d'un curriculum (approche par les savoirs ou approche par les compétences) trois questions sont à poser :

- Le curriculum se rend-il attentif à la question du transfert d'apprentissage ?
- Le curriculum se rend-il attentif à la question du sens ?
- Le curriculum se rend-il attentif à la question de la culture ?

Nous ne chercherons pas dans le temps imparti à détailler ces trois questions. Nous souhaitons seulement développer la question du sens.

Les acceptions du mot sens et les manières d'appréhender le sens au fil de l'histoire

Le mot sens est utilisé de quatre manières différentes.

- Chacun connaît les cinq sens (la vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat) et les organes qui leur correspondent. Sens est synonyme alors de sensation.
- Un homme est parfois qualifié de bon sens ; on parle de sens commun, de sens du ridicule. Le sens renvoie alors à la capacité de juger.
- Le sens d'un mot correspond à sa signification, à ce qu'il veut dire.
- Le sens unique, le sens d'une droite, le sens du bois pour le travailler, être sens dessus dessous, sens devant derrière, aller dans le même sens. Il est alors question de direction.

Les deux grandes problématiques que révèle le mot sens sont donc :

- Le sens comme saisie de ce qui s'offre à percevoir ou concevoir (la sensation ou la capacité à juger).
- Le sens comme renvoi des choses vers autre chose (la direction ou la signification qui a à voir avec l'herméneutique (l'interprétation des textes, des discours et des symboles).

Faisons une incursion dans l'histoire des idées pour découvrir comment l'homme a pensé le sens.

Au Moyen Âge domine une vision panthéiste du Monde ; Dieu est partout. Toute chose ne se comprend

que par Dieu. On parle de symbolique théophanique car rien n'a de sens en lui-même, il n'y a de sens que relié à Dieu. « Le monde est un livre immense, écrit de la main de Dieu où chaque être est un mot plein de sens » écrit par exemple Hugues de Saint Victor au XII^e s.

À l'époque classique et moderne, le sens est conféré par la finalité à laquelle chaque être, chaque chose répond. Pour Leibniz, chaque chose prend du sens parce qu'elle contribue à l'harmonie de l'ensemble. Pour Kant, le sens des choses se situe dans l'homme dont la finalité est de posséder et de dominer, ce qui le pousse à se dépasser. Pour Hegel, rien de grand dans le monde ne s'est accompli sans passion.

Aujourd'hui, le sens à rechercher dans une symbolique personnelle dont la psychanalyse peut fournir les clés. Le sens est ainsi renvoyé à la recherche par chacun de sa symbolique personnelle (le sens est à rechercher en soi).

Le sens, comme rapport du sujet à ses actes, aux savoirs et au monde³

Pour Husserl, l'homme est un être au monde, un « étant », pour reprendre son vocable. L'homme n'est donc jamais achevé. Il écrit : « L'Homme est un être au monde et sa tâche est de penser le monde, autrui et soi-même, et de concevoir les rapports entre le monde, autrui et soi-même. »

J'aurais pu emprunter à d'autres auteurs comme Gilles Deleuze⁴. Celui-ci écrit, en 1969, à propos des logiques du sens : « Et pour moi, je laisserai entendre que trouver du sens dans une situation, c'est, au-delà du visible, identifier un rapport qui peut m'unir à moi-même et à mes actes, aux autres sans doute, au monde enfin. Et qu'en définitive, le sens que je peux trouver dans une situation, est dans le rapport du sujet à ses actes, dans le rapport du sujet au savoir, et dans le rapport du sujet au monde. »

Je suggère donc que l'élève trouve du sens à l'école à la condition que les situations scolaires et les apprentissages lui permettent d'éclairer le rapport qu'il peut vivre à lui-même, aux autres et au monde.

3. J'emprunte ici à une conférence donnée à Paris dans le cadre de la biennale du savoir.

4. Deleuze G. *Les logiques du sens*. Paris, Editions de minuit, 1969.

J'ai écrit, ailleurs⁵, que cette question renvoyait à quatre approches possibles : une approche épistémologique (autant de rapport au savoir que de disciplines enseignées), une approche psychologique (le rapport au savoir abordé comme relation d'objet), une dimension sociologique (le rapport aux savoirs scolaires ou au Savoir – comme rapport à la connaissance en général – originant en dehors de l'école, dans la sphère familiale) et une dimension anthropologique (les savoirs des disciplines scolaires sont autant de réponses à des questions émergeant hors de la sphère de la recherche, parce que ce sont fréquemment des questions de toujours).

Mais je souhaiterais aujourd'hui adopter une autre démarche qui ne renverra pas aux découpages épistémologique, psychologique, sociologique et anthropologique, et qui s'appuiera sur les notions de désir, d'identité, de fondement et de fondation.

◆ Rapport au savoir et désir

Freud écrit : « Apprendre, c'est investir du désir dans un objet de savoir ». Après lui on peut écrire que le savoir est aussi « ça voir ». C'est-à-dire qu'avec le savoir, chacun vit une relation objectale telle que certains élèves sont boulimiques ou anorexiques vis-à-vis du savoir. N'avons-nous pas à l'occasion de tel ou tel concours, de tel ou tel examen ingurgité des savoirs pour les revomir le lendemain, sans en conserver de trace. Et certains élèves semblent incapables de se remplir de savoirs.

Savoir vient du latin *sapere*. Accepter d'apprendre, accepter de s'approprier du savoir, c'est trouver une distance qui ne soit ni un éloignement, ni une proximité trop fusionnelle, c'est trouver la distance au savoir qui ne rend ni anorexique ni boulimique mais gourmet.

J'ai pour ma part mis un certain temps à comprendre pourquoi la biologie était la discipline qui m'avait intéressé à l'université. Et j'ai découvert que la biologie m'intéressait pour tout autre chose que ce à quoi que je pensais. Certes, la nature, le mystère de la vie, la particularité de la matière vivante par rapport à la matière inanimée me fascinaient et me fascinent toujours. Mais ce que j'ai saisi, c'est que mon intérêt pour l'objet biologie venait plus profondément d'une interrogation relative à ma naissance, à la sortie de l'utérus maternel. Ainsi je me suis surpris à écrire l'apprentissage : « l'apprenti-sage ».

5. Develay M. *Donner du sens à l'école*. Paris, ESF, 3^e édition, 2000.

Dans les formations d'enseignants, si on aidait les étudiants à découvrir le sens qu'ils ont trouvé dans les savoirs, les questions, les méthodes et les enjeux de leurs disciplines, sans doute parviendraient-ils à mieux comprendre leurs élèves. On vit sans doute avec le savoir qu'on enseigne, tout autre chose qu'un rapport de superficialité, on vit un rapport de profondeur.

Si l'on essayait davantage, en formation, de réfléchir sur les raisons pour lesquelles l'identité personnelle se nourrit autant de l'identité professionnelle, on comprendrait peut-être mieux pourquoi des élèves achoppent ou réussissent dans l'acquisition de savoirs déterminés.

◆ Rapport au savoir et identité

Que suis-je en train de dire ? Que lorsque des enfants en viennent à investir du désir dans l'école, nous les enseignants, nous pouvons partir. Pour apprendre, pour découvrir de nouvelles réalités, il faut être suffisamment serein pour accepter la transformation en soi qui va en découler. Serres parle de l'enseignant comme d'un passeur et de l'apprentissage comme d'un métissage. Au terme d'un apprentissage, on est différent de ce que l'on était au départ. Et on est devenu différent grâce à cette alchimie que les psychologues généticiens nomment assimilation-accommodation. Ainsi dans tout apprentissage réside-t-il une dimension identitaire.

Bernard Charlot⁶, Jean-Yves Rochex⁷, Elisabeth Bautier⁸ ont abordé cette dimension identitaire. Quiconque entre à l'école est passé par la maison avant d'y arriver et en définitive, le rapport au savoir à l'école s'enracine dans le rapport au savoir dans la famille. Beaucoup d'enfants échouent à l'école non parce qu'ils n'ont pas les moyens intellectuels, ni parce qu'ils ne possèdent pas les opérateurs cognitifs pour apprendre, mais parce qu'il serait, pour eux, trop dangereux d'apprendre, parce qu'il serait trop dangereux pour eux de réussir. Réussir les couperait, fantasment-ils, de leur appartenance familiale, de leur appartenance tribale, de leur appartenance clanique qui les fonde identitairement. Ainsi, pour accepter d'apprendre, il faut accepter de réussir. Pour accepter de réussir, il faut accepter de se métisser. Pour accepter de se métisser, il faut accepter de devenir autre.

6. Charlot B. *Rapport au savoir*, Paris, Anthropos, 1998.

7. Rochex J.Y. *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995.

8. Charlot B., Rochex J.Y., Bautier E., *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris, Colin, 1993.

◆ Rapport au savoir et fondations

Une maison a des fondations qui permettent d'ériger des murs, de construire des étages. Les fondations sont une image pour évoquer l'épistémologie des savoirs scolaires. Le rapport au savoir de l'élève s'appuie sur la maîtrise ou non de la structure de ce qui lui est enseigné. Or l'école parvient difficilement à enseigner autre chose que des savoirs émiettés, balkanisés, atomisés, parcellisés.

L'école se fixe plus rarement comme objectif d'enseigner le sens des disciplines scolaires. On peut sortir d'une classe de lycée en n'ayant aucune idée de ce que sont les mathématiques. Certes, on sait résoudre une équation du second degré, mais on ne voit pas pour quelles raisons l'algèbre, la géométrie, la trigonométrie et les probabilités se trouvent enchâssées à l'intérieur d'un ensemble que l'on nomme « les mathématiques ». Ainsi, il me semble que permettre aux élèves de s'approprier des savoirs en donnant du sens à ce qu'ils découvrent devrait conduire les enseignants à travailler dans la reliance et dans les structures. Dans la reliance afin de montrer comment des savoirs au sein d'une même discipline sont reliés les uns aux autres. Dans les structures pour faire découvrir quels sont les caractères d'intelligibilité de ce que l'on enseigne.

Je suggère donc qu'à travers l'histoire de chaque discipline, à travers les liens que l'on peut établir dans un curriculum entre des éléments apparemment disparates, on favorise la découverte par les élèves des fondations disciplinaires.

◆ Rapport au savoir et fondements

Une maison a des fondements dont l'origine est fréquemment un couple qui a décidé de s'installer sur un carré de terre, ou un investisseur qui a décidé de placer de l'argent dans un immeuble. De la même manière, une discipline a des fondements : les questions qu'elle conduit à éclairer et qui sont des questions qui resteront sans doute sans réponse, tant elles sont essentielles.

Ainsi, pour un biologiste, la question de la vie renvoie à quelques questions essentielles. Citons l'interdépendance entre la vie et la mort qu'illustre la nutrition. Vivre nécessite la mort d'autres êtres vivants. Citons la question de la pensée et de la conscience. Le vivant produit de la pensée et cette vieille question est déjà présente chez Platon et chez Aristote à travers le dualisme et le monisme qu'ils représentent respectivement.

Un professeur d'éducation physique me disait, il y a peu : « Mais nous, en EPS, que peut-on faire ? » Je lui ai répondu : c'est merveilleux, l'éducation physique, car l'activité physique conduit à se poser une question essentielle : suis-je mon corps ou autre chose que mon corps ? Si je suis mon corps, ce dernier devrait me répondre. Quand j'ai envie de sauter haut, il devrait sauter haut. Or au fil du temps, il me répond de moins en moins facilement. Si je suis mon corps, je suis ce truc qui se plisse, qui se ride, alors que j'ai l'impression qu'à l'intérieur, c'est de plus en plus serein. Alors, je suis mon corps ou je ne suis pas mon corps ? Faire de l'éducation physique et sportive peut être l'occasion de s'interroger sur les fondements de l'éducation physique et sportive. Et un de ses fondements est aussi de mieux comprendre la relation du corps et de l'esprit.

Je pourrais reprendre de nombreuses disciplines et ainsi montrer que chacune abrite des questions essentielles, parce qu'elles sont au cœur du questionnement humain que l'on traduit souvent par le qui suis-je ? D'où je viens ? Quelle est ma place ?

Alors APS ou APC ?

Nous avons envie, parvenu au terme de cette conférence, de renvoyer à dos approche par les savoirs et approche par les compétences pour les raisons que nous avons antérieurement précisées. L'une et l'autre ne mettent pas suffisamment l'accent sur la question du sens, sur la question de la culture et sur la question du transfert. Nous avons davantage abordé ici la question du sens. Mais nous ne perdons pas de vue les deux autres dimensions.

Ainsi concluons-nous dans un premier temps en proposant que, quel que soit le mode d'écriture des curricula, le savoir construit par les élèves ou la compétence acquise le soient par une pédagogie d'investigation-structuration attentive à la réflexivité et au transfert, dans le but d'aider les apprenants à construire du sens par la découverte de ce qui les relie à la culture dans laquelle ils sont immergés.

Dans un second temps, sous la forme d'un clin d'œil, j'ai envie de jeter un pont entre APC et AQPC en souhaitant que celle-ci (l'association) vivifie celle-là (l'approche) en lui adjoignant toute la qualité, toute la quantité que vous représentez.

