

Jacqueline BECKERS

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Service de Didactique  
spéciale de la Psychologie et des Sciences de l'Éducation  
Université de Liège

## « LE MÉTIER CHANGE, LA FORMATION AUSSI »<sup>1</sup> COMMENT CONTRIBUER PAR LA FORMATION DES AGRÉGÉS AUX RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF ?

### 1. Les réformes : quelques éléments contextuels

La réforme de la formation initiale des agrégés (8 février 2001 – MB 22-02-01) est justifiée par la double nécessité de préparer les futurs enseignants à concrétiser les réformes du système éducatif et à favoriser l'apprentissage de tous les élèves dont la diversité va croissant, particulièrement dans l'enseignement secondaire. Dans sa priorité 5 (« Mieux préparer les enseignants »), le « Contrat pour l'école » (31 mai 2005) réaffirme le rôle de la formation dans l'évolution du système éducatif vers plus d'efficacité et d'équité.

La Communauté française de Belgique a promulgué, au terme d'une série d'évaluations portant sur son système éducatif (BECKERS, 2006), un décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre, communément appelé « Décret-missions » (24 juillet 1997 – MB 23-09-97). L'article 6 de ce décret définit les objectifs généraux de l'enseignement obligatoire. Le deuxième de ces objectifs prévoit d'« amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ». Par rapport à l'idéal d'une égalité des chances

d'accès aux différentes filières de formation, caractéristique des revendications démocratiques de plusieurs pays européens dans les années 60, s'affirme ici une nouvelle figure d'égalité, celle des acquis, savoirs et compétences jugés essentiels à une insertion réussie dans la société actuelle tant sur le plan économique que social et culturel.

Cet objectif sera, dans ce but, précisé par des référentiels communs à toutes les écoles, rédigés par des groupes de travail inter-réseaux et adaptés aux différents niveaux scolaires et matières. La fixation de références identiques, résultats minimaux à atteindre avec tous les élèves, devrait limiter les sources de la disparité dans les occasions d'apprendre liée notamment à la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs.

En Communauté française de Belgique, la responsabilité de certifier est, pour l'essentiel, laissée aux établissements. Le Décret-missions prévoit néanmoins de mettre à la disposition des enseignants, à titre indicatif, des outils qui devraient les aider à vérifier le degré de maîtrise des compétences de leurs élèves. Construits et expérimentés eux aussi par des groupes de travail inter-réseaux, ils décrivent des épreuves-types ainsi que leurs paramètres de construction et les illustrent chaque fois d'un exemple que les enseignants devraient pouvoir transposer au parcours d'apprentissage de leurs

propres élèves. Ils commencent à être disponibles sur le site « enseignement.be ».

Il ne s'agit donc pas d'imposer des outils clés sur porte. Aucune obligation ne pèse sur leur utilisation. Cependant, le Décret-missions précise, par exemple en son article 31, que le contrôle du niveau des études « comprend aussi la vérification :

- de l'adéquation entre les activités proposées aux élèves et les compétences et savoirs requis ;

- de l'équivalence du niveau des épreuves d'évaluation administrées aux élèves à celui des épreuves produites par la Commission des outils d'évaluation »,

et, en son article 99, que

« Les décisions du Conseil de recours [contre les décisions du conseil de classe] se fondent sur la correspondance entre les compétences acquises par l'élève et les compétences qu'il doit normalement acquérir ainsi que sur l'équivalence du niveau des épreuves d'évaluation administrées aux élèves et à celui des épreuves produites par les différentes Commissions des outils d'évaluation. ».

Ces avancées en matière d'évaluation devraient faciliter l'harmonisation des exigences ; par ailleurs, des évaluations externes diagnostiques non certificatives permettent aux enseignants de situer les acquis de leurs élèves<sup>2</sup>.

L'introduction des compétences dans

les prescrits du système éducatif en Communauté française de Belgique s'inscrit dans un contexte d'austérité et une logique industrielle d'efficacité (DEROUE, 1992) : évaluation, recherche d'efficacité, autonomie croissante aux pouvoirs locaux. L'État, de « providentiel » qu'il était dans les trente glorieuses devient « évaluateur » (NEAVE, 1985) ; il exerce sa responsabilité en conservant, par des mécanismes d'évaluation, l'emprise sur l'atteinte des objectifs communs. Cette contextualisation doit rendre le monde éducatif attentif, elle ne suffit pas pour voir dans ce changement curriculaire le signe d'une école vendue au monde de l'entreprise (voir par exemple les analyses de N. HIRT, 1996).

Bien comprise, la réforme curriculaire signifiée par le raccourci « approche par compétences », devrait orienter les pratiques pédagogiques vers plus d'efficacité et d'équité. Les résultats des élèves de la Communauté française de Belgique aux évaluations externes (par exemple, les récentes études PISA) se caractérisent par une faiblesse dans la maîtrise de tâches complexes, celles qui vont au-delà de l'application suggérée de « procédures de base » et par une grande disparité : les moyennes dans différentes matières cachent d'énormes écarts entre les élèves selon leur origine socio-culturelle et la part de variance des résultats liée à l'école est très élevée, particulièrement au niveau secondaire (voir LAFONTAINE et BLONDIN, 2004).

## 2. Une « approche par compétences » : de quoi s'agit-il ?

\* C'est d'abord, en Communauté française de Belgique comme dans d'autres systèmes éducatifs, une manière de définir des attendus de l'école, des objectifs terminaux à atteindre. Le Décret-missions (1997) définit, en son article 5, premier paragraphe, la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

L'utilisation par le Décret-missions du

mot « tâche »<sup>3</sup>, emprunté à l'ergonomie cognitive souligne que la compétence renvoie à l'action, à une transformation matérielle ou symbolique d'un réel contextualisé : convaincre un interlocuteur, modéliser un phénomène observé, critiquer une interprétation, dessiner un schéma de montage..., autant de finalités de tâches dont les conditions doivent par ailleurs être précisées.

Les exemples pris ici, autorisés par la mention « ensemble organisé de... » de la définition décrétales, décrivent une tâche ouverte : plutôt que d'obéir à des règles fixes qui, si elles sont respectées, garantissent la réussite de l'action (procédure simple ou algorithme de résolution), elle appelle la recherche d'une ou de procédure(s) adéquate(s), nécessitant une adaptation des démarches au contexte, autorisant des approches différentes, voire des solutions multiples. La coutume scolaire conduit parfois à dénaturer une tâche ouverte en la répétant à l'identique, ou en la guidant pas à pas de l'extérieur (par une consigne qui découpe les étapes ou suggère les ressources à mobiliser), la tâche perd alors son caractère complexe... En conséquence, on considèrera comme complexe une tâche ouverte, « inédite » pour l'élève auquel elle s'adresse, et gérée de manière autonome par celui-ci. Un curriculum qui vise le développement de compétences ambitionne d'apprendre à chacun des élèves à s'acquitter de telles tâches complexes<sup>4</sup>.

\* C'est ensuite mettre en place d'autres pratiques pédagogiques et évaluatives. Si l'enjeu démocratique du système éducatif est précisément d'être ambitieux sur l'essentiel, il doit en conséquence mettre les élèves, à l'école, en situation d'acquérir et de mobiliser des ressources au service de tâches complexes en les aidant à y faire face. Ces tâches appellent chez l'élève une attitude curieuse et confiante, assumant l'incertitude de la situation. Cette attitude critique face au savoir doit impérativement être travaillée à l'école ; c'est sur de tels terrains que les inégalités socio-culturelles sont les plus importantes en effet. Ainsi les enseignants ont-ils deux responsabilités s'ils veulent développer

des compétences chez leurs élèves.

Tout d'abord, continuer à consacrer du temps pour l'acquisition de concepts, de théories, de procédures et d'algorithmes au pouvoir instrumental fort... ainsi qu'à la vérification de leur maîtrise. Si c'est effectivement en situation que les savoirs (déclaratifs et procéduraux) prennent sens, cette rencontre ne suffit pas à leur intériorisation comme ressources par l'élève. Pour maximiser les chances qu'ils soient effectivement mobilisés en situation, ils doivent avoir été travaillés et mémorisés dans certaines conditions que la psychologie cognitive a bien mises en évidence (voir BECKERS, 2002b, pp. 92 à 98).

Mais ce n'est pas suffisant, il faudra aussi apprendre aux élèves à mobiliser ces ressources au bon moment pour faire face à des tâches nouvelles mais proches d'autres tâches déjà rencontrées. La compétence ne s'exprime pas par la réussite d'une tâche singulière mais d'une famille de tâches mobilisant les mêmes invariants opératoires (VERGNAUD, 1996). Les processus de décontextualisation et de recontextualisation, accessibles à un apprenant donné à un moment de son parcours, lui permettent de construire des manières efficaces d'organiser son action, valables pour des tâches de plus en plus diversifiées. La généralisation est au cœur de l'acquisition d'une compétence, c'est l'extension progressive des tâches auxquelles il peut faire face qui définit le niveau de développement d'une compétence chez un sujet. S'engager dans l'action, la réussir et comprendre le comment et le pourquoi de cette réussite sont les composantes à travailler simultanément pour le développement d'individus compétents et émancipés.

Les auteurs (voir par exemple LE BOTERF, 2000 ; PERRENOUD, 2000 ; ROEGIERS, 2000) s'accordent généralement sur la nécessité de limiter le nombre de compétences à introduire dans un référentiel portant sur un niveau pédagogique donné, sinon la volonté démocratique de les travailler à l'école avec chacun restera un vœu pieux. Le développement des compétences demande en effet du temps et des exercices. Ici aussi, comme pour les ressources, il faut choisir et, selon

l'endroit du curriculum où l'on se trouve, préparer les élèves à s'acquitter de catégories de tâches répertoriées comme essentielles à un champ disciplinaire donné et à des approches interdisciplinaires prometteuses ou alors, pour les sections professionnalisantes, critiques pour l'exercice d'un métier. De telles tâches devraient aider l'individu à comprendre et à agir et dès lors, à s'émanciper. Si l'on veut vraiment orienter un curriculum vers la construction de compétences, il ne suffit pas de plonger les élèves dans des situations problématiques diverses au gré de son inspiration ou des occasions qui s'offrent, il est indispensable d'identifier de telles « familles » de tâches en articulant critères épistémologiques et critères développementaux (BECKERS, 2002).

### 3. Les rôles possibles de la formation

L'analyse du contexte sociétal d'apparition de l'approche par compétences et de ses finalités est traitée avec les étudiants d'agrégation dans le cours d'« Analyse de l'institution scolaire et des politiques éducatives ». C'est dans les cours de didactique spéciale et à l'occasion des stages qui lui sont associés que les enjeux épistémologiques de cette approche, ses spécificités méthodologiques, ses promesses, ses dangers et ses difficultés peuvent être touchées du doigt par les étudiants et analysées dans une démarche critique qui convient au professionnel de l'enseignement qu'ils se préparent à devenir.

Différents chantiers peuvent être ouverts à cet égard.

#### 3.1. Prendre distance et enrichir le prescrit : référentiels, programmes, outils d'évaluation

Les référentiels sont approuvés par le Gouvernement et adoptés par le Parlement ; ils constituent donc un prescrit légal : les « Socles de compétences » pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire du premier degré, les « Compétences terminales

et savoirs communs » de la filière de qualification (humanités techniques et professionnelles), les « Profils de qualification et de formation » pour les options groupées de cette filière et, pour chacune des matières de la filière des humanités générales et technologiques, les « Compétences terminales et savoirs requis » dont la maîtrise est attendue à la fin de l'enseignement secondaire.

Le public formé à l'agrégation est concerné par les trois derniers référentiels évoqués.

Si l'existence même des référentiels constitue, dans le paysage belge marqué par une extrême décentralisation, une avancée qu'il faut saluer, ces premiers essais ne sont pas tous concluants, loin s'en faut... Il faut donc espérer que leur statut décrétoal, qui heureusement les protège des oubliettes, ne rende pas impossible leur modification à la lumière de réflexions épistémologiques plus approfondies, d'expérimentations dans les classes et d'hypothèses qu'elles suggèrent... La formation initiale est un lieu privilégié pour des avancées de ce type.

Les choix ou l'absence de choix qui s'expriment au travers des référentiels existants méritent d'être questionnés avec les futurs enseignants...

\* Les référentiels qui sont censés préciser les attentes au terme des humanités générales et technologiques s'intitulent tous « compétences terminales et savoir requis », ce qui pourrait exprimer la volonté de préciser l'essentiel à garantir sur un double plan : celui des savoirs et celui des compétences. L'illusion de cohérence suggérée par cet intitulé identique s'efface rapidement quand on se penche un peu plus avant sur les référentiels propres à chaque discipline. Une grande diversité d'approches signe l'absence d'un cadre conceptuel de référence commun, sans doute dommageable à la cohérence d'une réforme qui concerne un même corps d'enseignant. Nous n'y reviendrons pas ici (voir à ce sujet, BECKERS et VOOS, 2007), mais insisterons davantage sur l'absence de positionnement clair, dans un certain nombre de cas, sur ce qu'il faut considérer comme l'essentiel à garantir au minimum à tous les élèves.

Par exemple, pour réguler, sur le plan des « savoirs requis » les grandes disparités entre écoles, on s'attendrait à ce que les référentiels établissent une distinction entre :

- des savoirs déclaratifs et procéduraux considérés comme des ressources incontournables pour comprendre son environnement et y agir et dès lors susceptibles d'être spécifiquement visés comme résultat d'un apprentissage organisé et

- des contenus disciplinaires utilisables comme des matériaux interchangeables permettant le développement de compétences. Leur choix pourrait être optionnel, fondé sur les contextes d'apprentissage.

Cette distinction est loin d'être claire dans chacun de ces petits livres verts... et s'il fallait considérer comme ressources incontournables les listes parfois longues fournies par certains d'entre eux, le réalisme de la proposition mériterait d'être sérieusement examiné...

Le nombre des compétences propres à la discipline, présentées sous des étiquettes variables, est aussi très différent selon les référentiels : 4 en histoire, 4 en langues modernes, 5 en langues anciennes... mais 44 en biologie, 56 en chimie, 66 en physique... où elles désignent plutôt des savoirs et savoir-faire. L'articulation des savoirs aux compétences est donc loin d'être toujours claire... Le lien entre ces compétences disciplinaires et les « compétences » transversales donne également lieu à des différences notoires d'interprétation. Il faut dire que le Décret-missions a introduit une ambiguïté certaine en désignant (art. 5 § 9) comme « compétences » transversales les « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves ». Le terme « compétences » se référant, comme on l'a vu, à des actions situées paraît inapproprié dans l'acception retenue ici (voir à ce sujet REY, 1996).

Des tâches poursuivant la même finalité, par exemple problématiser au départ

de l'analyse de documents de natures diverses, peuvent être proposées en histoire, en géographie, en sciences, en sociologie..., elles vont effectivement solliciter des activités mentales du même type chez les élèves, mais dans des conditions d'exploitation qui diffèrent fortement : les documents à analyser seront variables ; les concepts permettant d'interpréter correctement les données sont également spécifiques. Ces caractéristiques, liées au champ disciplinaire, peuvent expliquer, chez un même élève, des niveaux de réussite très variables à ce type de tâche selon sa contextualisation. Les travaux de psychologie cognitive (voir GLASER, 1986) ont en effet bien mis en évidence que la qualité des démarches mentales d'un individu dépend grandement de son degré de maîtrise des contenus abordés (voir aussi CHI, GLASER et FARR, 1988). C'est à nouveau l'articulation des savoirs aux compétences qui est en jeu ici, ce qui n'enlève rien à l'intérêt d'exploiter des démarches semblables dans des contextes diversifiés et multiples, disciplinaires ou interdisciplinaires, et de conceptualiser les démarches ainsi mises en œuvre. Cette approche devrait aider l'élève à développer son pouvoir d'action sur le monde et à se construire comme individu réflexif autonome et responsable.

La place accordée aux compétences transversales dans les référentiels est très diverse. Dans certains, elles sont totalement absentes (français, langues modernes), à l'inverse d'autres leur font une large place (géographie, histoire, langues anciennes, mathématiques, sciences), parfois sans les nommer. Dans d'autres cas encore, les compétences relevées comme spécifiques à la discipline sont formulées en termes franchement transversaux (sciences économiques et sociales)... Enfin, peu de référentiels ouvrent la voie à des regroupements de tâches au moins à titre d'hypothèse de travail à tester. Seuls les référentiels d'histoire et de langues modernes fournissent des éléments facilitant la conception de familles de tâches. Quant aux langues anciennes, il nous semble pouvoir considérer les cinq compétences ciblées comme des grandes finalités des

tâches à proposer ; il y a donc là aussi une esquisse de famille.

\* Le problème de l'articulation des savoirs aux compétences et de l'existence même de savoirs clairement objectivés se pose de manière dramatique dans le référentiel intitulé « compétences terminales et savoirs communs » censé présenter l'essentiel des attendus relativement aux cours généraux dispensés aux élèves de l'enseignement qualifiant. À ce niveau, n'est-ce pas davantage un vide qu'une absence de cohérence et de clarté qu'il faut regretter. Dans une perspective d'égalisation des acquis prioritaires, par ailleurs garantis par la délivrance du même diplôme (on se souviendra que les élèves des sections techniques et, après une septième année, les élèves des sections professionnelles, peuvent prétendre à l'obtention du CESS), l'existence même de deux types de référentiels, totalement distincts, élaborés par des groupes de travail différents, pose un problème éthique déjà évoqué en août 1997, au moment de notre première université d'été (voir BECKERS, 1998)...

\* Les référentiels spécifiquement dédiés aux options groupées des différentes filières du qualifiant<sup>5</sup> s'inscrivent d'emblée dans une autre logique : celle du développement de compétences professionnelles idéalement articulées aux situations professionnelles récurrentes dans les diverses conditions d'exercices du métier.

L'option prise ici a été d'élaborer, sous l'égide de la Commission Communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ), des référentiels-métiers décrivant, pour des emplois-types<sup>6</sup>, les grandes fonctions ou ensemble de tâches concourant, au sein d'une activité productive, à assurer un certain type de résultats. De cette analyse des tâches auxquelles les travailleurs accomplis font face dans l'exercice de leur métier, les opérateurs de formation dégagent les activités et compétences dont ils peuvent prendre en charge l'apprentissage ; celles-ci sont organisées et décrites dans les profils de formation votés eux aussi par le Parlement et adoptés par le Gouvernement comme les autres référentiels en Communauté française de Belgique. La démarche adoptée en

l'occurrence présente bien une spécificité par rapport à l'élaboration des référentiels pour l'enseignement général. Elle n'échappe pas cependant à la multiplication de micro-compétences qui risquent bien de faire perdre de vue le but prioritaire du métier.

Les demandes des employeurs ne sont pas toujours dénuées d'ambiguïté entre une revendication générale d'adaptabilité, voire même de culture générale qui en serait le garant et les revendications d'une adéquation étroite entre les profils de formation et des attentes pointues par rapport aux tâches professionnelles des métiers existants actuellement. Ces deux positions renvoient bien à la distinction établie par Guy LE BOTERF (1994) entre une approche « analytique » de la compétence, correspondant à la génération du taylorisme et de la pédagogie par objectifs, et une approche « combinatoire » comme disposition à agir. Là aussi l'attitude critique des futurs enseignants est de rigueur.

Si la référence manque de clarté sur l'essentiel à garantir et sur l'articulation, dans cet essentiel, des compétences et des ressources qu'elles mobilisent, les programmes risquent de concrétiser de manière très diverse ces exigences. Or, davantage que les référentiels, ce sont les programmes qui guident au quotidien le travail des enseignants. Ceux-ci doivent être approuvés par une Commission des programmes ayant pour tâche de vérifier s'ils permettront effectivement d'atteindre les prescriptions décrétales, puis par le Ministre en charge de l'éducation. Cependant, cette commission ne peut suppléer aux imprécisions ou incohérences des référentiels eux-mêmes...

Notre université pluraliste prépare les enseignants de tous les réseaux. La confrontation des différents programmes est instructive, elle permet de repérer dans certains d'entre eux ce qui comble les vides et devrait enrichir l'approche méthodologique... L'analyse critique des manuels, quand ils existent, peut avoir les mêmes effets.

\* La construction des outils d'évaluation des compétences, proposés, rappelons-le, à titre indicatif, peut offrir une nouvelle occasion de préciser le cadre

de référence. Ainsi, à l'occasion du suivi scientifique des groupes de travail de la filière générale et technologique de l'enseignement secondaire, J. BECKERS et S. ANDRIANNE ont tenté d'orienter la réflexion vers la proposition, à titre d'hypothèses, de familles de tâches. L'existence décrétable de référentiels qui dans certains cas, ne s'y prêtaient pas du tout n'a pas facilité les choses, l'absence de didacticiens dans certains groupes non plus... Par ailleurs, les situations proposées par les groupes de travail concrétisent, aux yeux des enseignants et des futurs enseignants, les types de tâches dont devraient pouvoir s'acquitter les élèves et éclairent dès lors les apprentissages nécessaires. Elles leur offrent aussi des occasions d'essais à mener dans leurs classes, ce qui est une source incontournable de réflexion.

### **3.2. S'essayer aux changements de pratiques appelés par cette modification curriculaire**

Ce deuxième chantier engage dans l'action professionnelle. C'est elle qui, préparée et analysée en retour, amorce la construction des compétences et de l'identité professionnelle des futurs enseignants. La collaboration avec les maîtres de stage est d'autant plus précieuse que le terrain des compétences n'est pas encore totalement défriché. Les apports et les gains sont partagés, comme dans toute vraie communauté d'apprentissage.

L'orientation du curriculum vers le développement et l'évaluation des compétences complexifie l'exercice du métier des enseignants et des élèves. Et on peut craindre que cette complexité transforme le souci démocratique prôné par la réforme en sources d'inégalités importantes. Conduire avec les futurs enseignants une réflexion autour des difficultés liées à ce changement de paradigme est une responsabilité importante des formateurs.

La gestion de tâches ouvertes réclame de l'élève des stratégies mentales de haut niveau taxonomique : identification du but de la tâche, anticipation des démarches et des ressources, pla-

nification et mise en œuvre organisée des actions... Ces stratégies supposent un engagement cognitif que tous ne sont pas prêts ni également préparés à consentir...

Le milieu familial avec ses pratiques éducatives, ses habitudes de vie et de langage, ses codes socio-linguistiques (voir déjà BERNSTEIN, 1975 ; voir aussi KHERROUBI et ROCHEX, 2004) joue souvent un rôle déterminant dans le développement de telles stratégies. Les élèves issus de milieux socio-culturellement défavorisés auront peut-être moins bénéficié de ces occasions ; le risque que ces pédagogies ouvertes soient dès lors élitaires est réel. PERRÉNOUD l'avait déjà évoqué en 1985 à propos des pédagogies du projet. Le même danger guette une pédagogie par compétence mal comprise. Quand la tâche proposée aux élèves est trop ouverte, répondant à un contrat didactique trop flou, les élèves les plus démunis ne peuvent mobiliser que leur expérience première et immédiate du monde et ne peuvent redéfinir la tâche de manière pertinente convoquant les ressources et s'engageant dans le registre du travail attendu de l'école. Cependant, ne proposer à ces élèves que des tâches morcelées ou guidées pas à pas, favorisant une réussite à court terme entretient l'illusion d'un apprentissage réussi alors qu'il n'autorise le développement d'aucune compétence... (voir BECKERS, 2005). Il y a donc un enjeu démocratique majeur à alerter les futurs enseignants sur ces risques et à les outiller pour qu'ils les évitent.

L'enseignant aménage des situations avec l'intention de faire construire aux élèves un certain savoir. Cet implicite n'est pas également décodé par chacun. C'est de la responsabilité de l'enseignant de centrer tous les élèves sur les enjeux d'apprentissage de la tâche plutôt que sur sa seule exécution, de les engager tous dans un traitement cognitif des objets proposés, éventuellement avec des moyens différenciés, de les inviter tous à en dégager des implications pour d'autres tâches du même ordre, dans d'autres situations... Cette clarification du contrat didactique est une condition *sine qua non* d'une approche vraiment démocratique de

l'égalité des acquis : à un niveau élevé d'exigence pour tous.

Pour le jeune enseignant, l'action professionnelle ainsi profilée est tout aussi complexe.

Quand l'organisation d'une leçon relève principalement d'une logique des contenus, la maîtrise des savoirs disciplinaires est suffisante pour la construire. Quand il s'agit de mettre les élèves face à une situation qui invite à agir et à construire au travers de cette action et de sa conceptualisation un savoir essentiel parce que réexploitable, il y a bien d'autres maîtrises à développer chez le futur enseignant !

Imaginer des situations de découverte permettant de se représenter la tâche et les ressources nécessaires, proposer des moments d'apprentissage intégrateur auxquels sont associées des procédures d'évaluation formative invitant explicitement l'élève à conceptualiser ses démarches, prévoir la vérification du niveau de maîtrise individuel de la compétence en proposant une tâche similaire à celles de l'apprentissage mais inédite. Autant de tâches professionnelles rapidement évoquées ici qui nécessitent des connaissances approfondies de la discipline qu'on enseigne mais ne s'y réduisent pas !

Que dire alors de la difficulté de planifier sur une année le déroulement des différentes séquences d'enseignement-apprentissage. C'est une démarche cruciale puisqu'elle doit articuler en un processus cohérent le travail sur des ressources et leur organisation cohérente et l'aménagement de tâches complexes de différentes familles exploitées à des fins de découverte, d'apprentissage et d'évaluation. Cette composante de la professionnalité des enseignants est, à mon sens, impossible à travailler dans les conditions contextuelles d'une formation initiale n'offrant que des stages de durée limitée. Des manuels organisés dans cette logique devraient pouvoir soutenir les premiers pas dans le métier.

Dans des proportions variables selon les disciplines, les savoirs enseignés dans les licences universitaires, à la pointe des derniers développements dans le domaine, ne correspondent pas aux savoirs à enseigner aux élèves même si ceux-ci sont dans les dernières

années de l'enseignement général, *a fortiori* s'ils fréquentent des sections techniques et professionnelles où les cours généraux ont parfois bien du mal à résister aux pressions étroitement utilitaristes qui les appauvrissent considérablement.

Peut-être la maîtrise de ces savoirs pointus aident-ils à prendre de la distance, à mieux dégager les noyaux durs indispensables à la compréhension profonde d'un champ de savoir et dès lors à la perception de ses apports à l'éducation de citoyen ? Rien n'est moins sûr. C'est loin en tous cas d'être l'objet d'une attention délibérée de la part des spécialistes chargés des cours universitaires. C'est incontestablement une première difficulté pour un enseignant débutant, difficulté d'ordre épistémologique mais aussi psychologique nécessitant parfois un vrai travail de deuil : comment transformer, sans le dénaturer, un patrimoine culturel en source d'apprentissage accessible à des enfants ou à des adolescents dans des contextes divers.

Parfois même, à propos des leçons à donner en stage, la question se pose de réapprendre, correctement, des savoirs de base pour pouvoir les faire construire par autrui : il n'y a pas de temps pour ça dans la formation disciplinaire dispensée à l'université, il peut être difficile d'en trouver pendant les heures dévolues au cours de didactique spéciale.

L'approche par compétence actuellement préconisée dans l'enseignement va-t-elle accentuer ces vieilles difficultés ? Elle augmente incontestablement chez les stagiaires le sentiment de non familiarité : ils n'ont pas souvent connu cette approche au secondaire. Pour ma part, j'avancerai une double hypothèse : cette déstabilisation ouvre une porte intéressante pour une réappropriation des savoirs comme ressources (intelligence du monde, pouvoir d'action sur celui-ci, construction identitaire) et le cours de « didactique spéciale » offre un cadre de référence conceptuel et des occasions d'apprendre ensemble autorisant ce travail de réappropriation.

Avec une bonne dose d'optimisme certes, on pourrait même penser que cette entrée nouvelle dans les savoirs

de sa discipline puisse enrichir les démarches qu'on y poursuit plus généralement, y compris dans des phases de spécialisation et de recherche ; ce qui reviendrait à escompter des effets collatéraux bénéfiques de l'insertion dans les masters de la finalité didactique... La tâche est passionnante mais gigantesque. La description des initiatives prises dans les différents services de didactique devrait permettre l'enrichissement réciproque. C'est l'objectif de ce numéro.

### Bibliographie

- ALLAL, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. DOLZ & E. OLLAGNIER, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck, (Raisons éducatives ; 2).
- BARBIER, J.-M. (1996). Introduction. In J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- BECKERS, J. (1998, juin). Analyse des enjeux et des changements requis par les nouvelles missions de l'école : Pistes de travail pour les ateliers. *Puzzle*, 4, 15-22.
- BECKERS, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- BECKERS, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école ? *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 41-64.
- BECKERS, J. (2006). *Enseignant en Communauté française de Belgique : mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*. Bruxelles : De Boeck Université.
- BECKERS, J., & VOOS, M.-C. (2007). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique, à paraître dans AUDIGIER et al. (dir.), *Changements du monde, changements des savoirs et des pratiques de référence, changements des curriculums*. Bruxelles : De Boeck.
- BERNSTEIN (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOUTHIER et al. (1995). Le développement des compétences : Analyse du travail et didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 123.
- BRUNER, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- CHI, M.T., GLASER, R., & FARR, M. (Eds) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, New York : Erlbaum.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris : Éditions Métailié.
- GILLET, P. (Éd.) (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- GLASER, R. (1986). Enseigner comment penser. Le rôle de la connaissance. In M. CRAHAY et D. LAFONTAINE (Éds), *L'art et la science de l'enseignement : Hommage à Gilbert De Landsheere* (pp. 251-280). Bruxelles : Labor.
- HIRT, N. (1996). *L'école sacrifiée*. Bruxelles : EPO.
- KHERROUBI, M., & ROCHEX, J.-Y. (2004, janvier-février-mars). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- LANG, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 38, 95-117.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- LE BOTERF, G. (2000). De quel concept de compétences les entreprises et les administrations ont-elles besoin ? In Ch. BOSMAN, F.-M GERARD, X. ROEGIERS (Éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 15-19). Bruxelles : De Boeck Université.
- LESSARD, C. (1998). *La professionnalisation comme discours sur les savoirs des enseignants et les nouveaux modes de régulation de l'éducation, conférence de clôture, colloque REF-1998* – Toulouse, France.
- MAYEN, P. (2003, septembre). *Réflexion à propos de la rencontre entre savoirs de la recherche et activité dans le développement de l'expé-*

- rience. Communication présentée au symposium n° 7 du REF « Formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle, intégration ou déni mutuel », Genève.
- NEAVE, G. (1985). *Un défi à relever : le développement de la formation des enseignants (1975-1985)*, Conférence permanente des ministres européens de l'éducation, Helsinki, 1985.
- PASTRÉ, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation-Emploi*, 67, 109-125.
- PASTRÉ, P., & SAMURCAY, R. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-32.
- PERRENOUD, Ph. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires? Réflexions sur les contradictions de l'école active*. Genève : Service de la recherche sociologique.
- PERRENOUD, Ph. (2000). L'école saisie par les compétences. In : Ch. BOSMAN, F.-M. GERARD, X. ROEGIERS (Éds), *Quel avenir pour les compétences ?* (pp. 21-41). Bruxelles : De Boeck Université.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- ROEGIERS, X. avec la collaboration de J.-M. DE KETELE (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les éditions logique.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- VERGNAUD, G. (2002, janvier). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *Puzzle*, 11, 10-18.
- lesquelles il doit être atteint (LEPLAT, 1992, p. 24).
- <sup>4</sup> Avec des nuances de formulation sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici, différents auteurs s'accorderaient sur cette définition (voir ALLAL, 2000 ; BARBIER, 1996 ; BECKERS, 2002 ; GILLET, 1991 ; LE BOTERF, 1994 ; PERRENOUD, 2000 ; ROEGIERS, 2000 ; TARDIF, 1992 ; VERGNAUD, 2002).
- <sup>5</sup> Certaines agrégations sont particulièrement en phase avec ce type d'enseignement. Ainsi, les agrégés en psychologie et sciences de l'éducation jouent un rôle crucial dans la formation des jeunes professionnels des métiers de l'humain comme les puéricultrices, les agents d'éducation, les animateurs, les aides familiales et sanitaires ; les économistes jouent également un rôle dans la préparation à certains métiers de ce secteur.
- <sup>6</sup> Regroupement de différents métiers concrets qui satisfont à un même type de fonction au sein d'une activité productive et présentent donc des similitudes dans les activités professionnelles, s'exprimant notamment par l'utilisation de techniques apparentées, un niveau de qualification et des formes d'organisation de travail proches.

### Notes

- <sup>1</sup> Titre de la brochure de vulgarisation présentant la réforme de la formation des enseignants.
- <sup>2</sup> Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au Certificat d'Études de Base au terme de l'enseignement primaire, adopté le 30 mai 2006.
- <sup>3</sup> La tâche, c'est ce qu'il y a à faire ; elle est définie en ergonomie par le but à atteindre et les conditions dans