

**ACTES DU 1<sup>ER</sup> CONGRES  
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**LES DOUZE TRAVAUX DE L'ENSEIGNANT FACE AUX  
COMPETENCES TRANSVERSALES**

Sandrine BIEMAR, Mireille HOUART, Marie-Christelle PHILIPPE  
Sous la direction de Jean DONNAY et Marc ROMAINVILLE  
**DET**  
**(Département Education et Technologie) - FUNDP**

**Ministère de la Communauté française**  
*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,  
Ministre de l'Enseignement supérieur  
et de la Recherche scientifique*

Les compétences transversales constituent une innovation clé, particulièrement significative des modes d'appropriation du changement chez les enseignants et de leurs points de résistance (Houart et al., 1997). Elles ont ainsi été introduites dans les écoles dans une double perspective.

D'abord pour leur contribution au développement de capacités d'adaptation et de création, désormais indispensables dans notre société en pleine mutation (Romainville, 1998). Ensuite dans une perspective d'aide au travail personnel, comme élément d'une pratique de lutte contre l'échec scolaire. Mais d'après des observations réalisées lors d'une précédente recherche (Langouche, et al., 1996), il semble que leur usage s'est progressivement modifié en fonction des représentations et des valeurs des différents acteurs, au point d'en détourner parfois complètement les finalités (Donnay et al., 1998). Ainsi, les compétences transversales ont conquis les bulletins et se sont muées en nouvel outil certificatif au service d'une " barbarie douce " dénoncée par Le Goff (1999).

Une recherche récente a été menée pour tenter de comprendre pourquoi cet usage sanctionnant et déresponsabilisant risquait de s'imposer (Biémar, Houart & Philippe, 1999). Une de ses priorités était de démonter les mécanismes responsables de ces modes d'appropriation des compétences transversales sur la base des **représentations** et des **pratiques pédagogiques** s'y référant dans des classes du troisième degré de l'enseignement secondaire général. Trois cadres d'analyse ont guidé ces investigations :

- Le premier, davantage sociologique, a trait à la possible utilisation des compétences transversales comme explication de l'échec scolaire, ce qui les transformerait en nouveaux supports de l'idéologie du don (Bourdieu & Passeron, 1970; Plaisance, 1995). Les capacités méthodologiques seraient considérées comme un donné, une série de contraintes, dont la maîtrise expliquerait la réussite dans des performances particulières.
- Le second cadre d'analyse, davantage psychologique, réfère quant à lui aux mécanismes individuels qui régissent le rapport au monde des enseignants en tant que personnes. Les théories de l'attribution sont ici mises à contribution (Gosling, 1992 ; Guingouain, 1996).
- Le troisième cadre d'analyse, davantage pédagogique, est centré sur les modalités du fonctionnement même de l'école. Il s'agit d'analyser les contraintes et ressources institutionnelles, organisationnelles, relationnelles et personnelles du développement d'un travail formatif sur les compétences transversales.

La recherche a porté sur 18 établissements de trois réseaux (libre subventionné, de la Communauté française et communal,) et a permis de rencontrer 106 enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire général lors d'entretiens individuels semi-structurés.

Les principaux résultats de cette étude ont permis de dégager douze pistes de travail qui constituent autant de défis pour la formation initiale et continue des enseignants en vue de développer une pédagogie des compétences et des compétences transversales en particulier.

1. **Redonner du sens au travail scolaire** : des facteurs propres à l'élève, maîtrisables (son investissement, sa motivation) ou non (son passé scolaire, ses éventuels dons, ses faiblesses), sont souvent utilisés par les enseignants comme explication des résultats scolaires. Des attitudes négatives face à l'apprentissage sont de plus en plus souvent observées chez les élèves et rendent difficile le travail des compétences transversales : ils ne travailleraient qu'en fonction des points, ne seraient pas favorables aux changements d'habitudes dans le travail des matières et seraient démotivés. Les enseignants sont de ce fait invités à s'interroger sur le sens que recouvrent encore les savoirs scolaires qu'ils enseignent afin qu'ils deviennent de véritables outils pour penser et pour agir dans la société actuelle.
2. **Concevoir l'enseignement au-delà de la transmission** : les enseignants privilégient le modèle de la transmission des contenus. Leur fonction consiste principalement à organiser la matière et à lui donner sens pour la rendre accessible aux élèves. Les moments de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage et de discussion sur leurs difficultés ne semblent pas prioritaires et pourraient être développés.
3. **Se donner la possibilité d'agir** : si l'enseignant attribue **la réussite et l'échec scolaires** à des facteurs internes à l'élève et externes à lui, il risque de négliger les éléments sur lesquels il peut agir.

4. **Parier sur l'éducabilité** : un enseignant qui estime avoir peu d'influence sur la réussite de ses élèves parce que celle-ci est surdéterminée par des facteurs qui le dépassent ne s'investira pas dans une telle pédagogie puisque ses effets attendus sont quasi nuls.
5. **S'approprier le concept même de compétences transversales** : les discours complexes qui entourent la notion de compétences transversales empêchent d'en saisir le sens profond. Son statut de concept englobant et peu stabilisé n'aide pas non plus à en donner une définition univoque. Ainsi, le manque de vision claire de ce que recouvre les compétences transversales et leur développement chez les élèves limite leur mise en œuvre au sein des classes.
6. **Dépasser les prescriptions et les normes** : les pratiques pédagogiques actuelles sous-entendent qu'il est possible de transmettre des compétences transversales. Or, développer des compétences transversales revient avant tout à entamer une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage et sur leur efficacité.
7. **Accepter l'incertitude** : les compétences transversales sont des comportements complexes. Les enseignants se retourneraient plus facilement vers les contenus disciplinaires qu'ils maîtrisent et pour lesquels il est facile de mesurer l'état d'avancement chez les élèves.
8. **Travailler ensemble** : le travail interdisciplinaire n'est pas facile à mettre en place. Un point de départ encourageant serait de travailler d'abord sur un objet externe commun : l'élève. La collaboration entre professeurs d'écoles différentes peut aussi se révéler une piste intéressante qui soustrait les enseignants aux pressions qu'ils subissent dans leur établissement.
9. **Surmonter des points de résistance** comme l'évaluation nécessairement formative des compétences transversales, le manque de formation pour les développer et les habituelles résistances au changement.
10. **Percevoir les réels enjeux et faire sienne une réforme imposée** : les contenus des réformes sont perçus comme particulièrement complexes. Une prise de conscience des véritables enjeux poursuivis faciliterait certainement l'appropriation que de tels changements nécessitent.
11. **Contourner les freins organisationnels** : le **temps** limité pour développer des compétences transversales dépend de l'importance qui leur est accordée dans la hiérarchie des compétences à développer. Le grand **nombre** d'élèves est une difficulté qui peut être atténuée par les travaux de groupes, le tutorat et l'apprentissage coopératif. **L'évaluation** n'est pas non plus une perte de temps à partir du moment où elle est intégrée à part entière dans le processus d'apprentissage, permettant l'auto-analyse et les régulations. Les **programmes** sont surchargés en contenus, c'est une réalité. Pourtant, ce qui importe se situe au niveau des pratiques effectives qui résultent toujours de l'interprétation qui est faite du programme. La **formation** continue n'est pas non plus le seul lieu où l'enseignant peut développer des pratiques nouvelles et bénéficier d'un soutien.
12. **Définir la réussite** : l'école est perçue aujourd'hui comme un outil de promotion d'une réussite adaptée à chacun. Mais quelle réussite est aujourd'hui valorisée socialement, à l'extérieur de l'école ? Il semble que les valeurs qui prônent l'élitisme guident encore la culture environnante de l'école.

## Bibliographie

- Bernaerdt, G., Delory, Ch., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Ray B., Romainville, M. & Wolfs J.L. (1997, mars). À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation. *Forum pédagogie*.
- Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (1999). *Compétences transversales et pratiques pédagogiques au troisième degré de l'enseignement secondaire général*. Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Bruxelles : Editions de Boeck.
- Crahay, M. (1997). *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : Editions Sociales Française.
- Donnay, J., Romainville, M., Biémar, S., Houart, M. & Philippe, M.C. (1998). Les compétences transversales dénaturées ? *Le Point sur la Recherche en Education*, 10, 27-36.
- Duru-Bellat, M. & Henriot-van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Guingouain, G. (1996). Les pièges de l'évaluation. In A. Lieury et al. (Éd.) *Manuel de Psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gosling, P. (1996). *Qui est responsable de l'échec scolaire ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Houart, M., Langouche, A.-S., Petit, V., Philippe, M.C., Rifon, J. & Willocq, B. (1997). *Développer des compétences transversales au premier degré*. Namur : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix.
- Joutard, P. et Thélot, C. (1999). *Réussir l'école*. Paris : Le Seuil.
- Koffi, V., Laurin, P. & Moreau, H. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Editions du Seuil.
- Langouche, A.S., Petit, V., Philippe, M.C. & Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations Pédagogiques*, 24, 19-39.
- Le Goff, J-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Perrenoud, P. (1998, novembre). Construire des compétences est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Résonances, mensuel de l'école valaisanne*, 3, Dossier "Savoirs et compétences", 3-7.
- Quivy, R. , Ruquoy, D. & Van Campenhout, L. (1989). *Malaise à l'école : les difficultés de l'action collective*. Bruxelles : Facultés universitaires Saint Louis.

Romainville, M. (1995). Compétences transversales et évaluation : un mariage impossible ! *Echec à l'échec*, 107.

Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation. *Enjeux*, 37/38, 132-142.

Romainville, M. (1998). Sous les réformes, les défis... *Wallonie*, 53, 47-54.

Tardif, J. (1999, avril-mai). On va à l'école pour acquérir un pouvoir de compréhension et d'action. *Vie pédagogique*, 111.

Vincent, G. (1994). *L'éducation est-elle prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires.