

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

**24-25 mai 2000, Bruxelles**

**RAPPORT SUR LE THEME  
« COMPETENCES TRANSVERSALES ET COMPETENCES  
DISCIPLINAIRES »**

Bernard REY – U.L.B.

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

Impossible, évidemment, de faire la synthèse d'un atelier qui s'est centré d'abord sur les compétences transversales, puis, le lendemain matin, sur les compétences en mathématiques et finalement, dans sa dernière séance, sur les compétences dans les autres disciplines, avec, à chaque demi-journée, des publics et des intervenants différents. Mais précisément, cette extrême dispersion des travaux qui nous ont été présentés durant ces deux jours est une preuve de la richesse de la notion de compétence, de son opérativité dans des champs très divers, mais aussi, inévitablement, de ses ambiguïtés. Voyons quelques aspects de ces convergences et divergences.

### **Consensus**

Un des intérêts de la notion de compétence, c'est qu'étant une aptitude à accomplir des tâches, elle se réfère à un "faire" et non à des représentations, des connaissances ou des états mentaux. Bien entendu l'action dont il est question ici peut être aussi bien une action intellectuelle que physique. Dès lors que ce qui est à apprendre à l'école est de l'ordre de l'action, un privilège est accordé aux situations d'apprentissage qui mettent les élèves en activité. Apprendre n'est pas recevoir un ensemble d'informations, mais se mettre en activité intellectuelle. Plusieurs intervenants se sont ainsi référés, explicitement ou implicitement, à une conception constructiviste de l'apprentissage. Il pourrait bien y avoir un consensus sur ce point.

### **Divergences et ambiguïtés**

Pourtant, il semble que les différents chercheurs ne pensent pas tout à fait à la même chose, quand ils parlent de compétences.

Les uns en effet pensent manifestement à des compétences à usage extra-scolaire, qui peuvent être mise en œuvre dans la vie. C'est le cas de C. Delens (UCL) qui nous parle d'une campagne de sécurité routière susceptible de construire la compétence du jeune piéton. C'est le cas aussi des exemples d'épreuves d'évaluation présentées par Carette, Defrance et Kahn (ULB) où les élèves sont confrontés à des situations complexes telles qu'on peut les rencontrer dans la vie (par exemple, préparer un voyage collectif au moindre coût). C'est le cas encore lorsqu'A. Maingain (FUNDP) évoque un travail dans lequel des élèves de 5<sup>ème</sup> secondaire ont à se demander comment équiper de panneaux solaires des pays en développement.

Les autres pensent à des compétences internes aux savoirs. C'est le cas de M. Detheux-Jehin et F. Chenu (ULg) quand ils suivent la construction de la compétence d'élaboration de preuves dans les raisonnements géométriques. C'est aussi ce que font C. Van Nieuwenhoven et M. Collet (UCL) qui étudient la construction de la compétence d'usage du cardinal et son lien avec la compétence de comptage.

Cette seconde perspective fait apparaître que l'introduction des compétences n'est pas destinée à "exclure" les savoirs de l'école. Il y a, au contraire, un lien profond entre compétences et savoirs qui apparaît nettement dès qu'on se souvient qu'un concept scientifique est d'abord un outil destiné à résoudre des problèmes (comme le rappelle P. Stegen de l'ULg).

C'est donc à l'occasion de problèmes que les élèves doivent découvrir les concepts auxquels on veut les faire accéder. La didactique de la situation-problème consiste précisément à proposer aux élèves un problème qu'ils ne peuvent pas résoudre avec leurs connaissances actuelles, mais pour lequel ils doivent inventer une notion ou une relation nouvelle, celle-là même que l'enseignant veut leur faire acquérir. Dans un tel dispositif didactique, le savoir se construit d'abord comme compétence.

Un autre intérêt de la situation-problème est d'amener les élèves à renoncer aux conceptions antérieures inadéquates qu'ils peuvent s'être forgées antérieurement. Il permet ainsi

de s'attaquer aux obstacles à l'accès au savoir, tels que ceux évoqués par Schneider (FUNDP), par Collet et Van Nieuwenhoven (UCL) et par Detheux et Chenu (ULg). Or il repose sur l'idée extrêmement féconde selon laquelle un authentique savoir n'est pas une juxtaposition d'énoncés, mais un ensemble organisé de compétences intellectuelles.

Cette conception des compétences, qui les saisit comme consubstantielles aux savoirs est donc très différente de celle des chercheurs qui visent des compétences directement utiles à la vie. Mais la philosophie qui sous-tend cette première catégorie doit être à son tour dédoublée. Car on peut vouloir que l'école soit entièrement subordonnée à la construction de compétences extra-scolaires. C'est la position que paraît soutenir Perrenoud (1997). On peut aussi garder l'acquisition de savoirs comme finalité ultime de l'école, mais penser que la confrontation à des situations "vraies" est le meilleur moyen de mobiliser intellectuellement les élèves pour les faire accéder à ces savoirs. C'est certainement la position de Carette, Defrance et Kahn ; c'est aussi celle de Maingain qui voit avant tout, dans les situations interdisciplinaires qu'il évoque, l'occasion de construire des "îlots de rationalité" au sens que G. Fourez donne à ce terme.

Il reste que le consensus autour de la notion de compétence pourrait bien être ambigu et cacher en fait de profondes divergences sur la finalité de l'école.

### **Des difficultés**

La notion de compétence ouvre aussi un problème qui n'a cessé d'affleurer dans les interventions de cet atelier : celui de savoir comment faire apprendre des compétences.

Il est relativement facile de faire acquérir par des élèves une procédure stéréotypée qu'ils ont à exécuter en réponse à une consigne. Mais, ce qu'on appelle ordinairement une compétence est plus complexe et plus exigeant que ce seul processus. On parle de compétence lorsqu'un sujet, confronté à une situation nouvelle, choisit lui-même, parmi les procédures qu'il possède, celles qui conviennent à la situation.

Un des éléments essentiels d'une véritable compétence est donc la capacité d'adaptation à une situation singulière. Or il semble que l'école n'arrive que très partiellement à faire acquérir ce sens de "l'escient". C'est ce qu'illustre l'intervention de J. Grégoire (UCL) : si une large majorité d'élèves domine les procédures relatives à la numération et aux opérations arithmétiques, les résultats chutent spectaculairement lorsque les élèves doivent aborder des problèmes "de la vie courante" qui exigent la mobilisation et la combinaison de procédures élémentaires.

Pour améliorer l'efficacité pédagogique, Meirieu et Develay (1992) avaient proposé, il y a quelques années, que les enseignants, dès qu'ils entraînent leurs élèves à une procédure, leur fasse découvrir en même temps la "famille de situations" à laquelle cette procédure convient. Or une telle démarche didactique, pour intéressante et utile qu'elle soit, est cependant insuffisante. Car même si un élève connaît bien la famille de situations correspondant à une procédure, il peut ne pas percevoir dans une situation nouvelle et relativement complexe, les traits qui en font un cas relevant de cette famille. L'intervention de J.-L. Jadoulle (UCL) avait l'intérêt de souligner, dans le cas d'une discipline comme l'histoire, la complexité des situations que peuvent rencontrer les élèves.

Il y a, dans la mise en œuvre des compétences, un problème de sélection des éléments pertinents d'une situation, de cadrage de cette situation ou encore, pour reprendre le vocabulaire d'A. Fagnant et J. Vlassis (ULg), de "modélisation de la réalité". C'est certainement là, aujourd'hui, une des questions vives sur le front de la recherche.

### **Qu'en est-il d'une compétence, dès lors qu'on la dit "transversale" ?**

La notion de compétence transversale est sans doute la plus problématique de celles qui ont été évoquées durant ces deux jours. En témoignent le désarroi et la confusion de S. Biemar, M.-C. Philippe et M. Houart (FUNDP) lorsqu'un membre du public leur demanda ce qu'elles entendaient par "compétence transversale", alors même qu'elles venaient de consacrer leur communication à cette notion.

Il nous semble que l'usage de cette expression s'ordonne autour de deux pôles correspondant à deux préoccupations :

- 1) La première trouve son origine dans le constat qu'à l'école, beaucoup d'élèves sont en difficulté parce qu'ils ne maîtrisent pas un certain nombre de compétences nécessaires au travail scolaire : savoir prendre des notes, savoir rechercher de l'information, savoir organiser son travail, savoir étudier, savoir faire un résumé, savoir lire un schéma, etc. Ces compétences sont transversales en ce sens qu'elles ne paraissent pas relever d'une discipline plutôt que d'une autre. Mais précisément pour cette raison, il arrive qu'aucun enseignant ne s'en sente responsable et qu'elles fassent défaut aux élèves.

Il est donc hautement souhaitable que leur apprentissage soit pris en charge par des enseignants. Des travaux comme celui présenté par J.-L. Wolfs (ULB) sur les stratégies d'étude, permettent de faire le point sur l'état de telles compétences chez les élèves et d'ouvrir des pistes pour leur amélioration.

Toutefois, les compétences transversales ainsi conçues rassemblent parfois sous une même expression des opérations fort différentes : ainsi les opérations qu'un élève doit mettre en œuvre pour prendre des notes dans un cours de mathématiques peuvent être fort différentes de celles qu'il utilisera pour prendre des notes en cours de français. Ou encore "lire un schéma" en biologie ne requiert pas nécessairement les mêmes habiletés que "lire un schéma" en électricité. "Résumer" un texte narratif est très différent de "résumer" un texte argumentatif. Bref, les compétences méthodologiques ne sont peut-être pas aussi transversales qu'elles paraissent au premier abord.

- 2) Une seconde préoccupation suscite la recherche de compétences transversales : il s'agit de la volonté que ce qu'on apprend dans les différentes matières scolaires serve en dehors de l'école. Beaucoup de contenus scolaires ne seront, à l'évidence, jamais réutilisés par la majorité des élèves au cours de leur vie. Mais on voudrait que grâce à l'exercice intellectuel propre aux disciplines scolaires se sédimentent, dans l'esprit de l'élève, des dispositions à effectuer certaines opérations mentales. Ainsi, on espère qu'à force d'observer des organes d'être vivants en biologie, des expressions algébrique en mathématiques, des terminaisons de mots en langue maternelle ou étrangère, des expériences de physique, des figures géométriques, etc., l'élève finira par acquérir une capacité générale à observer.

Cette manière de concevoir les compétences transversales est particulièrement défendue par ceux qui voudraient que l'école ait comme mission de construire les compétences utiles dans la vie. Car il est impossible d'établir une liste de ces compétences, qui sont innombrables. Par suite, ils ont tendance à se replier sur la recherche de quelques grandes structures très générales de l'activité mentale humaine : savoir observer, savoir comparer, savoir discriminer, savoir analyser, savoir émettre une hypothèse, savoir vérifier, etc.

Or il n'est pas sûr qu'on ait encore là affaire à des compétences, puisqu'on ne peut définir d'une manière univoque la tâche qui est en jeu. Il s'agit plutôt de structures formelles. Et comme nous avons tenté de l'établir ailleurs (Rey, 1996), il n'est pas sûr non plus qu'une procédure intellectuelle puisse devenir autonome par rapport au contenu sur laquelle elle porte. Les travaux de psychologie cognitive amènent en tout cas à en douter.

En outre certaines de ces prétendues compétences transversales sont définies par des termes fortement polysémiques qui peuvent recouvrir des activités qui n'ont aucun rapport entre elles : c'est le cas par exemple de "savoir analyser".

On voit donc combien les notions de compétence et, plus encore, de compétence transversale sont porteuses de difficultés et d'ambiguïtés, mais combien aussi elles sont l'objet de recherches stimulantes.

### **Références**

- MEIRIEU, Ph. et DEVELAY, M., 1992, *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, Paris, ESF.  
PERRENOUD, Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.  
REY, B., 1996, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.