

**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 »**

Jean DONNAY - FUNDP

***Ministère de la Communauté française***

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

Le but du Congrès étant de favoriser les échanges entre ces deux acteurs de l'Éducation, mon angle de lecture sera celui des rapports entre chercheur et praticien tel qu'ils sont apparus dans l'atelier 3.

Les **professionnels** qui ont fait part de leurs travaux ont adoptés des postures allant *du chercheur académique* préoccupé par des questions de compréhension, de constats ou de bilan, tantôt de *praticien-chercheur* guidé par la résolution de problèmes posés par la pratique, en passant par celle de *chercheur-praticien* dont les réponses aux questions de recherche ont une incidence directe sur les pratiques. Chacun à sa place est un **CREATEUR DE SAVOIR**. L'un n'a pas plus le monopole de création que l'autre. De nombreux praticiens ont créé du savoir à partir de leur pratique locale mais n'en sont toujours conscient d'une part, et d'autre part ne disposent pas toujours du langage standardisé qui en permettrait la communication, voire la mise à l'épreuve en vue de son transfert. Par ailleurs, des chercheurs ont créé un savoir académique dont la mise en pratique demande un effort important de communication, de traduction dans les actes pédagogiques et de prise en compte de la complexité du « réel ». Le savoir créé par le chercheur académique n'est pas toujours visible pour le praticien, ce qui ne lui enlève pas l'intérêt de rendre plus intelligible une réalité complexe. Il reste que la pratique sera toujours plus complexe que toutes les théories qu'on pourrait en faire...

Si on replace dans un triangle imaginaire trois acteurs de l'éducation, avec au sommet : le décideur (décrétal, pouvoir organisateur, représentants de corps sociaux, inspecteur, etc.) et à la base le chercheur, d'une part, et le praticien, d'autre part, on peut situer visuellement le chercheur dans ses rapports avec les autres acteurs.

Il ressort de tous les travaux présentés le rôle considérable de l'enseignement ( didactique et pédagogie) pratiqué sur les processus de traitement d'information induits chez les élèves.

Il est apparu clairement que les chercheurs qui ont fait part de leurs travaux (Burton, Lafontaine, Legros) au niveau du macrosystème, à partir d'épreuves aux qualités métriques contrôlées ( épreuves standardisées) vont à l'encontre des croyances et des idéologies dominantes des uns et des autres acteurs. Chassant les implicites, ils rapportent des observations qui contredisent bien idées reçues sur la qualité de notre enseignement (ex : le nombre d'heures d'enseignement en Sciences serait insuffisant ; or les résultats des petits anglais montrent que c'est la didactique qui est en cause !) soulignant plutôt les effets négatifs de certains choix pédagogiques ( programmes, méthodologies, rapports au savoir) et par là, de façon unanime, de la conception actuelle majoritaire de la formation des enseignants telle qu'elle est conçue dans nos institutions d'enseignement supérieur universitaire ou hautes écoles.

D'un point de vue plus micro, Strebelle et Leybaert ont tenté de pénétrer la boîte noire de l'élève en processus d'apprentissage, montrant les difficultés qu'il peut rencontrer dans sa cognition voire sa métacognition. Travail méticuleux d'observation et de mise à l'épreuve des élèves à partir d'outils conçus pour comprendre pourquoi certains n'apprennent pas.

Mais que peut faire le praticien à partir de ces résultats ? Comment les traduire en actes pédagogiques ? Que faut-il changer radicalement, adapter, maintenir ? Quelles incidences sur les programmes, sur les compétences à développer et les incompétences à corriger ? Du travail reste encore à faire pour y arriver et celui-ci ne ressortit pas seulement à la responsabilité des praticiens.

De son côté, Braibant a étudié systématiquement, à l'aide d'épreuves standardisées administrées à des élèves, les effets de méthodes d'enseignement de la lecture. On se rapproche ici des pratiques pédagogiques de terrain (via des méthodes assez contrastées, ce qui est assez rare dans l'enseignement). Les résultats ont soulevé un débat animé entre les pour et les contre telle ou telle méthode. Débat par ailleurs intéressant car il montra, d'une part, combien les méthodes peuvent être chargées affectivement au point de correspondre à des engagements personnels profonds et, d'autre part, comment le chercheur s'est construit un objet de recherche qui s'il est confondu avec « le réel » et sa complexité (socio-affectivité non prise en compte), provoquera la réaction de praticiens de terrain dont les pratiques ne supportent pas d'être « réduites » à des objets leur paraissant trop simples.

Terwagne s'inscrit dans une perspective encore plus pratique en expérimentant en classe, des cercles lecture ; des observations qualitatives laissent entrevoir des effets positifs de ce schéma didactique sur les stratégies de lecture des enfants de 8 à 12 ans.

Evrard et Vander Borgh, en Sciences, partant d'une posture de chercheur, explorent aussi des schémas didactiques favorisant la compétence de modélisation et d'objectivation en Chimie grâce à des interactions pédagogiques calibrées.

Delvaux et Nys délibérément praticiennes se sont engagées dans une création d'outils pour l'enseignement de la géographie, tenant compte des développements de cette discipline intégratrice et des médias classiques et nouveaux susceptibles de servir de référence stable, d'une part et de s'adapter aux NTIC d'autre part.

Les liens avec les pratiques sont encore ici plus évidents même si une réflexion épistémologique n'en est pas absente. Car que vaudrait un nouveau schéma didactique, une nouvelle méthode, un nouveau support si une réflexion épistémologique sur les rapports à la connaissance scientifique et au savoir construit en sont exclus ? Ne risquerions-nous par de faire autrement la même chose ? Des études, des observations menées systématiquement en situations réelles pourraient renseigner sur les changements profonds comme : des attitudes par rapport aux connaissances et contenus disciplinaires aux savoirs construits à l'école et surtout l'image de soi dans ces processus de travail scolaire tant des élèves que des enseignants. Dans les travaux rapportés, les relations pédagogiques : prof-adulte—élève-enfant-adolescent et entre élèves sont souvent implicites ; c'est seulement dans les réactions des praticiens dans la salle qu'elles sont évoquées. Faut-il y voir une disjonction entre les didactiques et les relations pédagogiques (affectivo-sociales) qui les accompagnent pourtant ?

Même dans les didactiques disciplinaires, les allusions aux compétences transversales sont nombreuses ; ceci voudrait-il signifier que certaines distinctions sont vaines, que les compétences disciplinaires et transversales se recouvrent à un certain niveau de communication, que les unes ne vont pas sans l'autre, que la notion de compétence elle-même dépasse ses sous-catégories ? Heureusement les débats n'ont pas porté sur cette polémique ; seule les Sociologues Stroobants et Vanheerswingels ne se sont pas privées de fustiger les constructions mentales des « cognitivistes » qui ne se préoccupent guère des pratiques de terrain elles montrèrent en outre le décalage entre les niveaux de diplômes et les emplois qui sont offerts sur le marché du travail. Par contre De Coster s'est livrée à un essai de dépliage des composantes de la notion de temps, transversale s'il en est, touchant à la fois à toutes les disciplines scolaires et étudiée elle-même par plusieurs disciplines, de la philosophie à la psycholinguistique en passant par l'épistémologie des sciences.

Denis et Hubert montrant des dispositifs-grilles susceptibles d'accueillir les observations des enseignants et des élèves à propos des compétences qui devront par ailleurs être décrites, se sont positionnées dans une perspective formative plutôt que certificative. Tout le travail étant de créer les catégories susceptibles de recueillir les conduites à observer en évitant des jugements de valeurs.

Des travaux portant sur l'objectivation des conduites à observer (en situations authentiques) sont encore à réaliser si on veut rendre explicite les critères d'évaluation (justice, équité et démocratie en dépendent).

En conclusion, praticiens et chercheurs peuvent mettre en commun leurs fragilités afin tenter de résoudre les questions d'éducation qu'ils se posent ensemble ou chacun de leur côté. Le praticien a besoin du chercheur, qui se donne du temps, pour mettre en mental, sinon en mot, le savoir qu'il s'est construit à partir de ses pratiques et dont il n'est pas toujours conscient. De son côté le chercheur forcément éloigné de certaines pratiques peut enrichir le sens de ses questions et de ses découvertes s'il prend en compte la réalité complexe et incertaine vécue par ses confrères du terrain. Se laisser questionner par l'Autre est peut-être une des façons d'établir la communication entre chercheur et praticien. Par ailleurs les communications en atelier ont montré qu'apparaissait une nouvelle professionnalité de praticien (parfois absent des ateliers mais présent dans le processus de recherche) : **l'acteur-chercheur** qui se donne pour but **de créer du savoir disponible pour les praticiens en collaboration avec des chercheurs professionnels** rodés à des méthodes de recueil et de traitement de données et à l'utilisation d'un langage standardisé. Dans cette perspective les apports de chacun pilotés par « un Bien Commun » comme par exemple le développement de l'enfant, induit une adhésion partenariale et une nécessité réciproque ( les termes sont de J. Defrenne) respectant les différences en évitant tout hiérarchie contre-créatrice. La professionnalisation de chaque acteur de l'Education commence par la reconnaissance du savoir professionnel créé par l'Autre impliqué dans ses situations de travail fussent-elles singulières...Reconnaître l'Autre comme auteur plutôt que comme un agent, comme un sujet (une personne à part entière) plutôt qu'un « objet » de recherche voilà un défi sous forme de changement de paradigme qui nous attend tous.