

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

LES DOUZE TRAVAUX DE L'ENSEIGNANT FACE AUX COMPETENCES TRANSVERSALES

Recherche en éducation n° 001/98

**Jean DONNAY, Marc ROMAINVILLE, Sandrine BIEMAR, Mireille HOUART,
Marie-Christelle PHILIPPE**

**Département Education et Technologie
Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix
Rue de Bruxelles 61
5000 NAMUR**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 15
Mars 2000

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

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). Introduites dans une perspective d'aide au travail personnel, 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, aide à l'apprentissage, 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 (Biémar, Houart & Philippe, 1999) a eu pour objectif 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. La recherche a porté sur 18 établissements de trois réseaux (communal, libre subventionné et de la Communauté française). La question centrale qui a guidé le cheminement des deux années de travail est la suivante : pourquoi l'usage des compétences transversales se révèle-t-il davantage certificatif et explicatif que formatif et adaptatif ? Les **compétences transversales** sont considérées ici comme des indicateurs de changement. Elles constituent en effet un élément capital dans l'apprentissage de capacités adaptatives et créatives efficaces, désormais indispensables dans notre société en pleine mutation (Romainville, 1998). En effet, les connaissances ne cessent de se développer et appellent nécessairement une nouvelle manière d'envisager leur maîtrise. Puisque la volonté de l'école est de donner à chaque élève une prise sur le réel pour qu'il puisse se développer et y être acteur, elle se fixe des priorités nouvelles et élabore des stratégies innovantes d'enseignement et d'apprentissage.

1. METHODES DE RECHERCHE

Un guide d'entretien a servi de canevas aux 105 interviews réalisées auprès de 87 enseignants et 18 coordinateurs, préfets ou directeurs. Les données ainsi recueillies ont été analysées essentiellement de manière qualitative selon **cinq directions** principales.

Premièrement, il s'agit de mieux comprendre comment les enseignants interrogés interprètent les causes de la réussite et de l'échec de leurs élèves, mais aussi les mécanismes par lesquels ils

estiment avoir une influence sur ces réussites ou échecs. La question ici est de savoir dans quelle mesure ils pensent que les compétences transversales ont un rôle à jouer sur la réussite scolaire.

Deuxièmement, les représentations qu'ont les enseignants du concept de compétences transversales et les usages qu'ils en font en classe ont été analysés. Cette analyse des représentations semble capitale car l'approche du concept et de sa mise en œuvre conditionne en partie l'action des enseignants en classe (Gosling, 1996).

Troisièmement, un inventaire des manques et des besoins observés par les enseignants dans la mise en œuvre d'une pédagogie des compétences transversales est dressé. Il s'agit de relever les obstacles au développement des compétences transversales dans les classes mais surtout, de pointer les ressources à considérer afin de permettre l'établissement d'une pédagogie de ces compétences.

Quatrièmement, quelle vision ont les enseignants de l'école actuelle ? Pensent-ils qu'elle doit assurer la réussite de tous ? Comment se situent-ils par rapport à sa fonction de reproduction sociale ? Les réponses à ces questions permettent de construire leur image de l'école d'aujourd'hui et de mieux appréhender dans quelle mesure une innovation soutenant le travail personnel peut ou doit s'y développer.

Cinquièmement, une analyse transversale des interviews permet de dégager les caractéristiques des enseignants qui disent accorder une place aux compétences transversales dans leur enseignement par rapport à ceux qui disent ne pas en laisser.

Le terrain de la recherche est celui de l'humain dont deux caractéristiques majeures sont l'entrecroisement et la mouvance d'une multitude de variables. De plus, l'introduction d'une innovation dans un système complexe provoque des réactions relevant du domaine personnel qui ont des répercussions dans les domaines relationnel, organisationnel et institutionnel (Quivy, Ruquoy et Van Campenhout, 1989). Ce travail s'attaque donc au cœur de la complexité pour tenter de mieux la comprendre.

Les analyses réalisées dans ces cinq directions combinent des aspects descriptifs et interprétatifs. D'abord, des **constats** décrivent ce qui se dégage du discours des enseignants. À leur suite, nous épinglons des **obstacles** à la mise en place d'une pédagogie des compétences transversales. Enfin, nous dégagons des **pistes** possibles à emprunter pour relever ce défi posé aujourd'hui au monde de l'enseignement. La présentation de ces éléments, dont l'ordre n'est pas représentatif puisqu'ils font partie d'un tout dynamique, s'articule autour de 12 pistes de travail qui constituent autant de défis pour la formation initiale et continue des enseignants. Tels les 12 travaux d'Hercule (ou d'Astérix !), ils constituent un enjeu nouveau à chaque fois, mais convergent vers un même objectif, celui de développer une pédagogie des compétences et des compétences transversales en particulier.

2. PREMIER TRAVAIL : REDONNER DU SENS AU TRAVAIL SCOLAIRE

Pour les enseignants, les élèves ont une large responsabilité dans la réussite. Ainsi, ils expliquent souvent la réussite scolaire par des facteurs propres à l'élève, que ce dernier ne maîtrise pas nécessairement, comme son passé scolaire, ses éventuels dons, ses faiblesses mais aussi par des facteurs sur lesquels il a prise tels que son investissement, sa motivation et son intérêt.

Fréquemment, les enseignants déplorent les **attitudes négatives** de leurs élèves **face à l'apprentissage**. Elles constituent le premier obstacle au développement des compétences transversales. D'abord, les élèves semblent **démotivés** et désinvestissent leur travail scolaire :

« Je vais avoir 40 ans et j'ai l'impression d'être à des générations de ceux qui sont ici. Quand ils rentrent à la maison, leur optique n'est pas du tout de faire d'abord le travail pour l'école et puis de voir après s'il reste du temps. C'est plutôt, on va voir un peu ce qu'il y a à la télé où on va se balader un peu et puis bon, le soir, vite, on regarde ce qu'il y a à faire et éventuellement on le fait. »

Par ailleurs, les élèves ne travaillent qu'en fonction des points. Le poids social et culturel de l'évaluation prime sur ses aspects formatifs : son rôle d'indicateur et de régulateur dans l'apprentissage.

Ensuite, les élèves ne semblent pas favorables aux changements d'**habitudes**. Ils paraissent attachés à la confortable pédagogie de la transmission et ne semblent pas être les premiers à vouloir s'engager dans une pédagogie active des compétences :

« Au départ, ils ont peur : « pourquoi ne faites-vous pas comme avant ? C'était plus facile, vous posiez une question et on y répondait ». Et voilà, il faut essayer de casser ce petit frisson qu'on éprouve devant la nouveauté. »

Enfin, l'école n'est plus le seul lieu où l'on apprend et les moyens dont jouissent les masses médias sont bien supérieurs à ceux dont dispose l'enseignant : ce qui est proposé à l'**extérieur** tend à être plus attrayant.

Ce premier obstacle à une pédagogie des compétences constitue en même temps une incitation à y adhérer : par l'introduction des compétences, les enseignants sont 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.

3. DEUXIEME TRAVAIL : CONCEVOIR L'ENSEIGNEMENT AU-DELA DE LA TRANSMISSION

Nos investigations ont montré que les enseignants privilégient le modèle de la transmission des contenus : leur mission est de préparer ces contenus, d'évaluer leur appropriation et de remédier aux lacunes éventuelles. Leur fonction d'enseignement consiste principalement à organiser la matière et lui donner sens pour la rendre accessible à leurs élèves.

Par exemple, cet enseignant, à la suite d'un essai peu concluant de pédagogie interactive, a tenu à ces nouveaux élèves le discours suivant :

« J'ai dit que le rôle de l'élève était de venir à l'école pour acquérir une connaissance et que la connaissance, c'était le professeur qui la distribuait aux élèves et que de ce fait, le rôle de la classe devait se limiter à être attentif et à ne pas déranger les autres. Et la discipline dans la classe est bien meilleure que dans le premier établissement où j'avais instauré le dialogue. Celui-ci est certainement positif, mais les élèves en profitent... »

Le deuxième obstacle à une pédagogie des compétences réside dans la **conception même de l'acte d'enseigner** que partagent certains enseignants et qui se réduit à encadrer, remédier, transmettre des contenus et les évaluer. Les modes d'appropriation des élèves restent fondamentalement de leur ressort. Les moments de réflexion sur leurs stratégies d'apprentissage et de discussion sur les difficultés qu'ils rencontrent ne semblent pas prioritaires même si quelques enseignants les expérimentent déjà :

5 Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales

« La métacognition, on essaie un petit peu quand on a un élève qui a vraiment des problèmes : on le prend à part, on essaie de voir, on lui demande comment il étudie, par exemple, à l'examen oral. Très souvent, je leur demande de m'expliquer comment ils ont préparé leur examen écrit quand c'est le jour même. Moi, ça m'apprend beaucoup de choses : d'abord, le fait qu'ils considèrent que préparer un examen en une demi-heure, ça suffit. Et comme je les oblige à expliciter un peu ce qu'ils ont fait, j'espère que par là, ils commencent à se rendre compte que peut-être il y avait autre chose à faire. »

4. TROISIEME TRAVAIL : SE DONNER LA POSSIBILITE D'AGIR

Les enseignants attribuent les résultats des élèves surtout à des explications internes à ces derniers : dons, efforts, niveaux sociaux... Le travail et la motivation sont très fréquemment cités. Les démarches mentales générales sont également présentes, mais de manière telle que les enseignants estiment ne pas pouvoir les influencer. La complexité des liens de cause à effet entre les facteurs influençant les résultats scolaires apparaît clairement : la dynamique relationnelle, les capacités de l'élève, sa méthode de travail, sa motivation, son intérêt pour les matières, son attitude face au travail, son passé scolaire, ...

« Les élèves ont leur part de responsabilité. Autrement s'il n'y avait que moi, ils réussiraient tous évidemment. Donc, il y a, d'une part, leurs compétences personnelles parce que je pense que tout le monde n'est pas à chances égales à ce niveau-là, on est plus doué dans telle ou telle matière. »

« Il y a quand même le facteur intellectuel qui joue, automatiquement tout le monde n'a pas le même potentiel humain, le même potentiel intellectuel, la même méthode de travail, la même vision dans l'espace et des choses comme ça. Il y a deux choses quand les élèves sont moyens : il y en a qui sont moyens parce que les moyens intellectuels ne suivent pas mais ils travaillent beaucoup et ils parviennent à combler et il y en a d'autres qui sont très intelligents mais qui se basent sur leurs moyens intellectuels et qui ne travaillent pas suffisamment. Il n'y a pas tellement de secret. »

Ce troisième obstacle concerne les **attributions de la réussite et de l'échec scolaires** à des facteurs plutôt internes à l'élève et externes au professeur. L'enseignant qui s'en tiendrait à une explication de ce type pourrait négliger les éléments sur lesquels il peut agir. Dès lors, il serait sans doute bénéfique de travailler sur ces mécanismes d'attribution, sur l'idéologie du don qui masque les influences sociales au profit de celles des dons (Bourdieu et Passeron, 1970, in Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992), sur l'éternel discours du niveau qui baisse, sur ses propres valeurs afin de favoriser la prise de conscience de leur non-universalité.

5. QUATRIEME TRAVAIL : PARIER SUR L'EDUCABILITE

Le quatrième obstacle à une pédagogie des compétences transversales est lié à la conception qu'a l'enseignant de son rôle et à la marge de manœuvre qu'il s'accorde. Un enseignant qui estime avoir peu d'influence sur la réussite de ses élèves parce que celle-ci est surdéterminée par des facteurs qui la dépassent ne s'investira pas dans une telle pédagogie puisque ses effets attendus sont quasi nuls.

« C'est un peu leur lenteur, leur capacité intellectuelle, c'est un peu ce qui freine la prise de notes correcte. Ils ne voient pas l'essentiel de ce qui est inscrit au tableau. C'est quand même difficile à inculquer parce qu'à partir du moment où ils ne suivent pas la leçon et ne comprennent pas, leur prise de notes est mauvaise. C'est leur potentiel à eux. Je peux l'améliorer mais ce n'est pas évident. »

Le « **pari d'éducabilité** » s'avère donc un préalable indispensable à une action des enseignants à propos des compétences transversales.

6. CINQUIEME TRAVAIL : S'APPROPRIER LE CONCEPT MEME DE COMPETENCES TRANSVERSALES

On observe une certaine diversité des représentations qu'ont les enseignants du concept de compétences transversales. Certains n'ont aucune représentation claire de cette notion tant elle est méconnue au troisième degré :

« Elle ne représente rien pour moi dans le sens où je ne pourrais pas être précise si vous me demandiez ce que c'est. »

Ensuite, la notion peut renvoyer soit à des définitions qui peuvent être confuses ou conformes aux textes sur le sujet, soit à des attitudes de rejet, d'indifférence ou d'assimilation à ce qui est déjà fait dans les classes, soit encore à des difficultés dans la mise en œuvre de ces compétences au sein des classes :

« ... compétences, donc jargon, donc moi je ne m'occupe pas de ça. »

« Je crois que de toute façon, quand on est consciencieux, on l'a toujours fait de manière implicite. »

Le cinquième obstacle recouvre les **conceptions** qu'ont les enseignants des **compétences transversales**. Les discours complexes, voire obscurs, qui entourent cette notion empêchent d'en saisir le sens profond. Son statut de concept englobant et peu stabilisé n'aide pas à en donner une définition univoque. Ce manque de vision claire de ce qui est entendu par compétences transversales limite leur mise en œuvre au sein des classes.

Encore une fois, l'évaluation est très présente. Elle sert de prisme à toute une série de professeurs lorsqu'ils abordent le thème des compétences transversales :

« (Une compétence transversale, c'est) une compétence que l'on peut évaluer dans tous les cours. »

« (Développer des compétences transversales,) c'est décortiquer un peu plus les aptitudes des élèves. »

De plus, ces compétences peuvent être considérées dans une perspective innéiste, de dons présents au départ (« il a l'esprit de synthèse ») ou maturationniste (« cela s'acquiert au fur et à mesure des années »). Ici, les conceptions récentes de l'intelligence en tant que concept évolutif seraient intéressantes à travailler.

Quelles **attitudes** ces compétences engendrent-elles ? Les résultats de la recherche montrent que trois réactions s'observent chez les enseignants. Certains rejettent purement et simplement le concept. D'autres y sont indifférents. D'autres encore l'assimilent aux pratiques anciennes, ce qui ne leur permet pas d'investiguer plus avant ce que recouvre vraiment cette proposition d'innovation.

L'enquête montre que les « grands mots » irritent une bonne part des enseignants. Ne faudrait-il pas insister sur le changement de société auquel l'école doit s'adapter si elle veut continuer à remplir son rôle ? Derrière les réformes, n'aurait-on pas intérêt à montrer qu'il y a surtout des défis ?

7. SIXIEME TRAVAIL : DEPASSER LES PRESCRIPTIONS ET LES NORMES

Le sixième obstacle renvoie aux conceptions de l'apprentissage des compétences transversales. Les pratiques pédagogiques liées aux compétences transversales que décrivent les enseignants font apparaître trois actions privilégiées : mettre les élèves en situation d'exercer des compétences transversales, leur délivrer des conseils et, dans une moindre mesure, leur faire prendre conscience de leurs manières d'apprendre.

Pour certains, les élèves développeront eux-mêmes ces compétences en étant mis en situation de devoir les pratiquer sans qu'il y ait nécessairement une intervention de l'enseignant :

« C'est quelque chose qui vient progressivement pour moi (la prise de note)... Ça va se vivre progressivement au rythme de la classe et puis, pour d'autres, il faudra peut-être un approfondissement à certains moments. Ce n'est pas évident de le repérer. »

C'est une forme de **pédagogie de la « génération spontanée »**, peu compatible avec celle des compétences. Décrire comment se construit une compétence inciterait sans doute à en revoir l'apprentissage.

D'autres enseignants donnent des **conseils prescriptifs** en sous-entendant qu'il est possible de transmettre des compétences transversales par leur simple description :

« Je reprends les notes à la fin de l'heure et je donne des conseils. Il y en a qui écrivent au crayon, alors je leur dis : « ça c'est mauvais, tu ne sauras pas étudier là-dedans, c'est trop clair. »

D'autres encore estiment que ces compétences peuvent s'enseigner sur le modèle classique de la **transmission**. Or, développer des compétences transversales revient avant tout à entamer une réflexion personnelle sur ses stratégies d'apprentissage et sur leur efficacité. Les **normes** ne sont pas de mise dans le domaine des compétences transversales qui sont personnelles et propres aux contextes particuliers en fonction d'objectifs précis, ce qui laisse peu de place à la généralisation.

« L'idéal serait de les amener à ce qu'ils se posent eux-mêmes les questions. Et alors, ils travaillent beaucoup mieux car le travail de réflexion préalable est entamé. »

8. SEPTIEME TRAVAIL : ACCEPTER L'INCERTITUDE

Le septième obstacle relève du fait qu'il est **difficile de travailler sur les comportements complexes** que constituent ces compétences transversales. Celles-ci se développent lentement, de façon individuelle, à partir de situations concrètes et, par définition, inextricables :

« C'est parfois très difficile de remettre un enfant sur les rails car les méthodes de travail, ça ne s'acquiert pas en une semaine non plus. C'est un travail de longue haleine et l'on ne voit pas toujours le résultat tout de suite. »

Face à de telles contraintes, 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 par des évaluations régulières. Il semble nécessaire que l'enseignant accepte de ne pas tout maîtriser, de travailler sur le long terme, de relativiser la centration sur les disciplines et leur évaluation.

9. HUITIEME TRAVAIL : TRAVAILLER ENSEMBLE

L'enseignement ne se réduit pas au travail de l'enseignant en classe avec ses élèves. Les enseignants expriment aussi le souhait de développer leur réseau relationnel, d'une part, avec leurs collègues afin d'assurer une cohérence dans la matière à proposer aux élèves et, d'autre part, avec les parents avec qui ils espèrent agir en partenariat.

« Il faut évidemment dialoguer et qu'il y ait une relation entre les disciplines et ça, c'est un obstacle majeur, essentiel. Je suis parfois confrontée à l'obligation de dire à mes étudiants : la manière dont je vous interroge maintenant est une manière qui me semble, à moi, intéressante pour développer votre esprit critique, votre esprit de synthèse, mais je sais très bien que ce n'est pas du tout la manière de répondre ou d'étudier de certaines autres disciplines. Or, c'est vraiment le genre de choses qui ne devrait pas se passer. Par ailleurs, les compétences transversales peuvent être intéressantes à condition que l'on puisse avoir vraiment une mise en relation des disciplines, notamment des disciplines proches, je pense, par exemple, aux cours de français et d'histoire. »

C'est ici que se situe le huitième obstacle à une pédagogie des compétences transversales. Le **travail interdisciplinaire** n'est pas facile à mettre en place étant donné qu'il n'est pas encore institutionnalisé. De plus, le manque d'habitude, les nécessaires mises en accord, argumentations et remises en question qu'il implique limitent souvent l'effet à court terme de telles expériences.

« C'est parfois gai de travailler en équipe, mais ça prend beaucoup de temps. Il faut du temps pour travailler en équipe, se mettre d'accord, surtout au début. C'est difficile de travailler en équipe, pour mettre au point quelque chose d'efficace à proposer aux élèves et se partager le travail et travailler dans le même sens. »

Un point de départ encourageant serait de travailler d'abord sur un objet externe commun, non menaçant a priori : l'élève. De même, la collaboration entre professeurs d'écoles différentes, lors de journées de formation par exemple, peut se révéler une piste intéressante qui soustrait les enseignants aux pressions qu'ils subissent dans leur établissement : enjeux personnels, poids de la direction, ... De plus, cette collaboration peut avoir un effet reconfortant : l'herbe n'est pas plus verte dans le pré du voisin.

10. NEUVIEME TRAVAIL : SURMONTER DES POINTS DE RESISTANCE

Les compétences transversales véhiculent un certain nombre de **difficultés** qui créent le neuvième obstacle.

Premièrement, il est **difficile d'évaluer** des compétences transversales puisqu'elles sont de l'ordre des moyens et non des résultats. Leur évaluation gagnerait à privilégier la réflexion personnelle ainsi que les aspects « progression » et « formation ».

« La compétence est vraiment très difficile à évaluer. On va obtenir des résultats qui sont le fruit à la fois de travaux et de compétences. Mais évidemment, évaluer des compétences, c'est vraiment très difficile sauf dans les petites classes où l'on peut vraiment suivre le travail de chaque élève de beaucoup plus près et se rendre compte si vraiment il y a des problèmes de mémoire ou si c'est un problème de travail. »

Deuxièmement, les enseignants se sentent démunis face à la nécessité de développer des compétences transversales et disent **manquer de formation**. Une expertise en matière de mémorisation ou de métacognition leur semble nécessaire pour soutenir l'élève dans une réflexion sur ses propres manières d'apprendre :

« Je me rends compte que je n'ai pas la formation, je n'ai pas les connaissances théoriques pour faire cela. »

Troisièmement, le changement ne se décrète pas et prend du temps. On retrouve ici les habituelles **résistances au changement** :

« C'est comme tout changement, il faut le temps de s'y faire. Au départ, on est toujours un peu réticent avant de voir le bien d'un changement. Il faut un peu le temps qu'il s'établisse parce qu'il y a toujours une période de battement avant que tout le monde ne travaille dans cet esprit-là. Il y a toujours des profs plus anciens ou plus récalcitrants aussi, qui changent moins vite. Une adaptation personnelle... »

11. DIXIEME TRAVAIL : PERCEVOIR LES REELS ENJEUX ET FAIRE SIENNE UNE REFORME IMPOSEE

Le fond et la forme de la réforme du premier degré sont différenciés et peuvent avoir des impacts spécifiques. Ils constituent tous deux le dixième obstacle au développement des compétences transversales.

Les **contenus de la réforme** sont perçus comme particulièrement complexes et exigent une modification des conceptions de l'apprentissage, du rôle de l'école et de ses différents acteurs. Une prise de conscience des véritables enjeux poursuivis faciliterait certainement l'appropriation qu'un tel changement nécessite, même si les enseignants regrettent l'absence de suivi financier et le caractère technocratique des modes de décision. En outre, la réforme apparaît laxiste eu égard

au passage automatique et à la réduction des exigences associée par les enseignants à la définition des socles. Dans cette perspective, certains enseignants estiment que les élèves ne sont pas incités à faire les efforts tant réclamés et que ces modifications participent à la baisse générale du niveau. Débattre sur les enjeux et les motifs des réformes proposées et démythifier cette notion de niveau apparaît comme une condition strictement nécessaire à ce changement d'attitude.

La **manière dont la réforme a été introduite** semble avoir une large portée : **obligée**, elle est perçue très négativement par les enseignants qui ne trouvent pas la force de s'y investir; **trop rapide**, elle n'a permis ni la mise en place de formations conformes aux besoins, ni l'adaptation des programmes et des systèmes d'évaluation.

«(Ce qui peut freiner le développement des compétences transversales :) si on va nous pondre un texte et qu'on va nous dire d'appliquer tels ou tels éléments. Même si c'est le fruit de recherches très valables, je n'en disconviens pas, c'est voué à un échec total. D'abord parce que les enseignants vont vraiment ruer dans les brancards et vont peut-être même saboter quelque chose qui peut être valable. »

De même, les enseignants ne se sont **pas** sentis **impliqués** dans ces innovations : ils ont le sentiment de ne pas être écoutés et encore moins pris en compte dans les décisions relevant d'instances extérieures. Leur position d'acteur de changement est relativisée compte tenu du faible poids qu'ils semblent s'accorder dans l'institution.

11 Les douze travaux de l'enseignant face aux compétences transversales

12. ONZIEME TRAVAIL : CONTOURNER LES FREINS ORGANISATIONNELS

Les structures organisationnelles dans lesquelles s'inscrivent les différentes activités pédagogiques influencent également la dynamique relationnelle en jeu au sein du système scolaire. On distingue **cinq facteurs organisationnels** qui sont autant de freins à la mise en place d'une pédagogie des compétences transversales :

- le **temps** disponible limité ;

« Le manque de temps. Il est clair que quand on fait une démarche de synthèse, ça prend du temps. Il faut relire son livre, avoir refait des exercices. Soit on demande de la faire à la maison ou soit, on la fait en classe, et on perd du temps parce qu'on a un programme chargé et qu'on a des classes chargées (...) »

- le **nombre** d'élèves par classe en augmentation ;

« Il faut que le professeur le prenne en charge en dehors des heures de cours et discute de sa distraction : pourquoi est-il distrait ? Et essaie de le remettre sur les rails. Cela se fait, mais quand vous avez 28 élèves dans une classe et qu'il y en a quelques-uns qui sont distraits, vous multipliez ce genre de chose, ce n'est pas toujours évident à assumer. Quand c'est isolé oui, mais je ne peux pas faire cela avec 25 élèves pour une période. »

- l'**évaluation** impossible mais nécessaire ;

« Je trouve que l'évaluation certificative, au sens concret du terme, nous prend trop de temps, trop de temps à corriger pour les enseignants d'abord et trop de temps par rapport à ce que ça va apporter à l'étudiant. »

« Mais je crois qu'elle est indispensable si on veut voir s'il suit dans les démarches qu'on propose. Sinon, si on ne le sent pas, on parle parfois dans le vide. Et pourquoi est-elle justement nécessaire ? Pour ne pas parler dans le vide et pour voir s'ils suivent ce qu'on propose. C'est vrai que ça devient lourd. C'est la partie la plus lourde du travail. »

- les **formations** inadaptées ou insuffisantes ;

« Il faudrait pour les enseignants beaucoup plus de temps pour se former, pour prendre du recul et pour se concerter. L'enseignant doit toujours le prendre sur du temps de correction ou de préparation. Tant qu'on n'intégrera pas des

heures qui permettent à ces enseignants d'avoir le recul nécessaire, cela ne changera pas et on pourra toujours accuser les enseignants d'être paresseux ou de ne pas être à la hauteur. »

- et le **programme** surchargé en contenus.

« Si on pouvait avoir un peu plus de temps pour pouvoir s'attarder parce que les programmes sont surchargés, on n'a pas le temps de beaucoup s'investir là-dedans. Parce que si on veut vraiment aider un élève, il faut insister, insister, faire des tas d'exercices et ça, on n'a pas beaucoup de temps. On a de moins en moins d'heures consacrées au cours pour un programme de plus en plus touffu au niveau du contenu. »

Ces cinq facteurs constituent ainsi le onzième obstacle. Néanmoins, même s'il est légitime de les présenter comme tels, il est possible d'envisager des stratégies de contournement à leur égard.

Ainsi, le **temps** pour développer des compétences transversales dépend de l'importance qui leur est accordée dans la hiérarchie des compétences à développer. Une prise de conscience de leur rôle central au sein de l'apprentissage semble être un préalable plus que nécessaire car si les

enseignants considèrent que ces compétences sont capitales pour la formation, y consacrer du temps devient légitime.

De même, le **nombre d'élèves** est une difficulté qui peut être atténuée par les travaux de groupes, le tutorat et l'apprentissage coopératif, dispositifs particulièrement efficaces dans le domaine des compétences transversales.

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 compétences transversales peuvent servir de grille diagnostique dans une évaluation formative.

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. Les choix réalisés dans les matières à donner peuvent donc tableer sur la cohérence à assurer entre niveaux mais aussi sur l'importance des compétences transversales au sein de l'apprentissage.

La **formation continue** n'est pas non plus le seul lieu où l'enseignant peut développer des pratiques nouvelles et bénéficier d'un soutien. Un travail de réflexion sur ces pratiques et particulièrement sur les difficultés que chacun rencontre dans sa classe peut être envisagé au sein de réunions interdisciplinaires entre collègues.

« Avec les enseignants, ce qui peut favoriser, c'est évidemment des réunions où on parle, où on échange ses idées. C'est toujours intéressant. »

13. DOUZIEME TRAVAIL : DEFINIR LA REUSSITE

L'école est perçue aujourd'hui comme un outil de promotion d'une **réussite adaptée** à chacun. L'élève, ses possibilités et ses goûts devraient guider les actions menées en son sein :

« La réussite de tous ne veut pas nécessairement dire que tout le monde a le même diplôme. Quelqu'un qui sort d'un enseignement technique ou professionnel avec un métier, sera parfois et même souvent plus heureux que s'il avait « végété » dans l'enseignement général pour ne rien avoir finalement. »

Même si cette conception de la réussite scolaire semble être la plus répandue dans le discours des enseignants, quatre autres définitions émergent :

- obtenir un **diplôme** de l'enseignement secondaire et être assuré d'une formation générale;

« On nous demande de faire des étudiants qui réussissent, qui soient actifs. »

- être suffisamment formé pour entamer des **études supérieures**;

« Au niveau de la 5^{ème} et de la 6^{ème}, ce que nous essayons de faire, c'est de bien préparer nos élèves à l'enseignement supérieur qu'il soit universitaire ou non universitaire. »

- être préparé à la **vie future** ;

« Et même quand ils font l'université, ils ne sont pas encore préparés à la vie par rapport à la société telle qu'elle est. Je crois qu'il y a de nombreuses zones refuges telles que l'école ou l'enseignement supérieur, ... Et ils ne sont pas préparés à ce qui va suivre. »

- se sentir **épanoui** et prêt à s'investir dans la société.

« C'est l'épanouissement de l'élève, essayer d'en faire quelqu'un de bien, de responsable, qui apprend à réfléchir, à avoir de l'esprit critique. »

Mais quelle réussite est aujourd'hui valorisée socialement, à l'extérieur de l'école ? S'agit-il de celles exposées ci-dessus ou celles relatives à l'évolution sociale de la personne ou à son pouvoir économique ? D'autant plus que, toujours d'après le discours des enseignants, le système s'avère encore inefficace, peu capable d'apporter des solutions durables au problème de reproduction sociale, tant les influences de la société et du milieu de vie sont prépondérantes.

Se dévoile ici un douzième obstacle au développement des compétences transversales. Il semble que les valeurs qui prônent l'élitisme guident encore la culture environnante de l'école. Un **décalage** est dénoncé entre les valeurs scolaires et les valeurs sociales : vit-on vraiment dans une société « de la réussite pour tous » ?

Les champs qui s'interpénètrent dans ces douze travaux sont particulièrement englobants et impliquent autant les enseignants que les élèves et les autorités publiques. On perçoit ainsi qu'un changement de la « forme scolaire » (Vincent, 1994) implique bien plus que les terrains de l'enseignement et de la formation. Ce changement a des répercussions aux niveaux des mentalités, des milieux sociaux et professionnels et s'étend à l'ensemble de la société. En effet, l'institution scolaire acquiert son statut par le biais du rôle que la société lui accorde.

Néanmoins, l'attention portée sur les pratiques des enseignants avec pour ancrage leurs représentations a mis en évidence le poids des conceptions sur les pratiques et sur la mise en œuvre du changement. Un travail sur les manières d'envisager l'apprentissage aujourd'hui s'avère indispensable afin de diminuer les obstacles au développement des compétences transversales : il serait centré sur la fonction enseignante, le statut à accorder aux différents éléments comme le temps, le nombre d'élèves, l'évaluation, les formations et les programmes ainsi qu'une appropriation des enjeux sous-jacents qui favoriserait l'adhésion des enseignants.

« Je pense que si la présentation est bien faite, si les gens sont persuadés intérieurement, il y a un avantage (...) que les gens pratiquent la réforme de façon intelligente et non pas mécanique. »

Cette recherche a pu dégager une partie du mécanisme relatif à l'établissement d'un changement au sein du système scolaire. Les modes d'appropriation sont multiples, mais celui des représentations semble particulièrement porteur. Il s'agit donc d'amener les enseignants surtout, mais aussi les élèves, à penser autrement l'apprentissage. Ce travail de longue haleine intègre l'acquisition de compétences nouvelles.

Comprendre les enjeux du changement et ses implications personnelles, sociales et culturelles, constituerait sans doute un préalable à l'entrée dans une démarche de changement et ainsi, à un véritable travail des compétences transversales dans les classes.

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.

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.

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.

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.