

La popularité pédagogique de la notion de compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?

**Samuel Johsua
Université de Provence¹**

Si l'on considère la question de la manière la plus générale possible, l'intérêt pédagogique pour la notion de « compétence » s'enracine dans la constatation d'une distance irréductible entre la description, aussi détaillée fut-elle, d'un savoir formalisé à propos d'un domaine de pratiques, et la nature (explicite ou pas, consciente ou pas) des techniques mises en œuvre dans celles-ci. Cela renvoie au sentiment commun qui affirme que, parmi les chirurgiens, cet homme est « hautement compétent », que cette femme, elle, « connaît son métier » d'ingénieur. L'interrogation sur la nature des mécanismes socio-cognitifs impliqués dans l'action « en situation » est de la plus haute importance pour qui cherche comment, éventuellement, les faire acquérir d'une manière systématique. Et comme, en définitive, une fois hors du système scolaire, c'est « la compétence » qui est plutôt la manifestation socialement exigible de la maîtrise d'un domaine de pratiques, on comprend que l'on cherche, et depuis longtemps, à l'atteindre le plus directement possible, par exemple en se passant au maximum de l'étude formalisée dans des institutions comme les écoles. Or, pour l'instant, malgré de très importants développements de la recherche, la réponse générale

1. Une partie des développements présentés ici sont issus de l'Introduction, par l'auteur, au Colloque *Défendre et transformer l'École pour tous* (Johsua, 1997).

pour y parvenir ne paraît pas vraiment disponible. Pour des domaines de haute technicité (comme la chirurgie par exemple), on sait seulement que l'apprentissage nécessite un fort adossement à des savoirs formalisés, mais aussi une puissante dose de connaissances acquises « en situation ». On peut, par extension, dire la même chose d'une grande part des professions, surtout si l'on considère que l'entrée dans les pratiques scripturales (lecture-écriture, mais aussi structures numériques et géométriques) nécessite, s'il doit être généralisé à toute la population, un puissant engagement « formel », dans des écoles.

Faire comme si cette question était réglée conduit à une grande ambiguïté dans l'utilisation courante de la notion de « compétence » en éducation, déjà amplement documentée (Rey, 1996) et peut converger vers la mise en cause, plus récente mais très brutale, des systèmes formels d'éducation. Celle-ci cherche à diminuer de manière drastique la scolarisation, tout en souhaitant développer à un rythme plus soutenu que jamais la fameuse « autonomie » des élèves. Comment repérer que ceci est réalisé ? Par exemple par la manifestation de *compétences* adaptées, lesquelles compétences sont par définition uniquement définissables et évaluables en situation. C'est bien ce qui intéresse par exemple un employeur (et non, formellement du moins, le type d'étude qui y a conduit). Mais on pourra constater que rien n'est indiqué sur la manière de parvenir à forger les dites compétences. Comme on voit mal quiconque proposer de les étudier une à une, du moins si on les définit comme des compétences spécifiques à des situations données, infiniment nombreuses donc par définition, le postulat pédagogique qui accompagne cette façon de voir (qui rappelons-le est toujours présentée au nom de l'autonomie, comme le contraire des apprentissages pesants et formels) proclame qu'il faut viser l'acquisition de « compétences transversales ». La plus grande confusion règne alors. Comment des compétences, uniquement repérables en situation, peuvent-elles être « transversales » ? On comprend bien ce que cette approche a de tentant. Si on pouvait repérer de telles compétences, loin des disciplines et des pratiques « abstraites » et « cumulatives », il faudrait concentrer les efforts éducatifs sur leur acquisition. Pris sous cette forme, ce discours rencontre d'ailleurs un écho favorable bien au-delà des employeurs, pour toucher les familles et une partie du corps enseignant. Mais, comme nous l'avons signalé ci-dessus, rien ne dit qu'une fois repérées, les compétences transversales seraient si faciles d'accès, et se dispenseraient d'une étude de longue durée. De plus, rien n'indique non plus qu'elles se laissent définir si aisément. Comme le dit Huteau (1997) à ce propos :

Quel que soit le mode de définition retenu, ingrédient ou puissance cachée, on doit s'interroger sur le degré de généralité des compétences générales. [...] Il ne semble pas y avoir une compétence générale qui serait indépendante des situations. [...] Les études portant sur l'évaluation des effets des méthodes d'éducation cognitive le montrent clairement, les procédures mentales acquises à

propos de contenus particuliers se transmettent très mal, malgré les aides qui peuvent être mises en œuvre, à d'autres contenus. Contrairement aux attentes, elles ne facilitent pas les acquisitions (pp. 116-124).

On retrouve là, par d'autres voies, un des fondements constants des approches didactiques. Si l'école seule permet d'étudier certains savoirs relativement structurés, c'est que ceux-ci ne se transmettent pas sans une étude systématique. C'est donc aussi que l'acquisition de l'une quelconque de ces techniques ne dispense pas d'étudier les autres si nécessaire ; maîtriser l'algèbre ne conduit pas à maîtriser le football. Mais comme l'école ne traite qu'une proportion infime de ces savoirs, pourquoi lui donner tant d'importance ? Comme d'autres, les didacticiens voudraient bien répondre à cette question en arguant que l'école « apprend à apprendre » (ou du moins qu'elle devrait). Mais cette facilité nous est refusée si l'on défend au contraire que l'on n'apprend que ce que l'on étudie (du moins dans le domaine « hautement technique »). D'un autre côté, si on met à part la nécessité de la transmission par l'école des techniques de scripturalisation (mais ceci n'est en fait guère contesté ; voir Vincent, 1994), il faut certes admettre en droit la possibilité d'un questionnement large sur la nature des matières présentes à l'école. Il faut même de plus s'inscrire en faux contre toute tentation de régler cette question sur la base d'arguments d'autorité et d'« expertises » diverses. Surtout en tant que didacticien, il faut proclamer la nécessité de poser cette question en termes directement politiques, sous-tendue donc par des philosophies sociales présentées à visage découvert. Mais, si ce point de vue a quelque portée, il conduit à affirmer que quels que soient les choix effectués, il est impératif de conserver la fonction de l'école comme dispositif permettant l'étude, puisque toute la dynamique formative que l'on peut attendre de l'école provient de la manipulation et de la mise en œuvre de techniques particulières, outils palpables des problématisations possibles. En même temps, si cela est vrai, il en ressort que le débat de légitimation sur les choix « disciplinaires » à effectuer peut être aigu. La théorie de la transposition établit les grandes contraintes (didactiques) qui pèsent sur tous les choix possibles (on se référera à l'ouvrage *princeps* de Chevallard, 1985, et encore plus aux prolongements « anthropologiques » du même auteur, 1988a, 1989). Si la description conduite jusqu'ici concernant la fonction de l'école est correcte, cette théorie conduit à avancer que la légitimité de ce qui s'y traite doit impérativement venir de l'extérieur, puisqu'il s'agit d'y étudier des savoirs « hautement techniques » repérés socialement. L'école, sous peine d'être elle-même délégitimée, doit pouvoir opposer à toute critique qui la touche l'argument qu'elle ne fait que transmettre des « vérités » qui justement ne dépendent pas d'elle, qui ont été établies ailleurs. Cette légitimation « objectiviste » est indispensable à l'école, pour marquer sa différence avec d'autres formes de socialisation (la famille par exemple) et, en l'absence, c'est

l'existence même de l'école qui serait en cause. C'est pourquoi, même si les choix effectifs quant aux disciplines présentes relèvent de la sphère politico-sociale, leur présence doit se mouler dans les contraintes de la transposition didactique, ce qui veut dire au moins ici que ces disciplines doivent se présenter comme la transposition scolaire de savoirs techniques de référence légitimés hors de l'école. Cette légitimation peut être importante et quasiment incontestée ou seulement partielle et contestée. Les références peuvent même avoir été créées (mais à l'extérieur) pour l'occasion (c'est en fait extrêmement rare) : dans tous les cas l'école a besoin d'une légitimation externe en termes de savoirs pour remplir sa fonction.

Que la question soit abordée par les psychologues, les ergonomes ou les didacticiens, on voit alors que la référence aux compétences (surtout quand elles se veulent « transversales ») devrait être labile dans le système scolaire. Or, si l'on peut constater une évolution rapide de l'énumération des dites compétences selon les années, force est de constater que les réticences des chercheurs n'empêchent pas l'extension continue de la popularité de « l'entrée par les compétences », en particulier dans les sphères pédagogiques, qui *a priori* devraient être prudentes à son propos. On peut y voir le poids d'une offensive proprement idéologique de l'individualisme libéral. Mais sans exclure cette hypothèse, il me semble que – si cette dernière rend bien compte de l'engouement des secteurs administratifs pour une approche manifestement compatibles avec les discours « managériaux » – elle ne suffit pas à expliquer l'ampleur de la « conversion » à ce propos des secteurs pédagogiques, et enseignants en particulier. Il peut alors être intéressant de tenter de saisir les modalités spécifiques de son succès dans les programmes scolaires, et, de plus en plus, dans les pratiques elles-mêmes. Ma thèse (assez spéculative pour l'instant, je le reconnais aisément) est la suivante : dans ce cas précis, la notion de compétence vient se greffer sur la difficulté de répondre – sur les plans théorique et pratique – aux exigences nouvelles fixées aux systèmes éducatifs (Johsua, 1999).

RESTITUTION ET COMPRÉHENSION

En effet, dans une très large mesure, à l'aide d'une dichotomie certes un peu brutale, on peut estimer que la nature des exigences scolaires a été marquée, jusqu'à ces dernières décennies, par une *logique de la restitution* (voir à ce propos, avec des formules différentes, les travaux de l'historien de l'éducation Claude Lelièvre, 1996, et Johsua, 1999). Ce dont rendent compte les images, si fortement ancrées dans les réminiscences collectives, du rôle « transmissif » des maîtres, de la prédominance de la « mémoire » et du « par cœur », s'opposant à « l'activité » et à « l'autonomie » des élèves. Ce système d'exigences était instrumenté par des techniques bien

particulières, dont la domination était à la fois un intermédiaire indispensable, et, bien souvent, l'objectif direct poursuivi.

En voici un exemple dans l'entre-deux-guerres, qui correspond environ au niveau de l'actuelle cinquième des collèges français.

Énoncé : Dans quelle proportion faut-il mélanger deux sortes de vin, le premier à 20 fr.,25 l'hectolitre et le second à 19 francs l'hectolitre pour obtenir un vin à 19 fr.,75 l'hectolitre ?

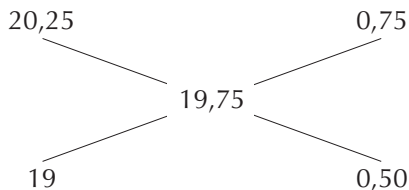
Il est fort probable que ce problème de proportion produise aujourd'hui un grand nombre d'échecs chez nos collégiens. D'où toutes les déclarations récurrentes sur « la baisse de niveau ». Mais comment le résolvait-on à l'époque ? C'est là que l'importance que les didacticiens donnent aux savoirs et aux techniques précis qui sont l'enjeu réel de la relation didactique trouve tout son sens. Le simple énoncé d'un titre de chapitre (ici par exemple « la proportionnalité ») ne dit pas grand chose sur ces éléments (Jullien, 1985), qui sont les plus importants, comme on va le voir ci-dessous.

Règle – Les quantités à mélanger sont en raison inverse des différences respectives de leur prix au prix du mélange.

Ce « théorème » est posé, et non démontré. Surtout, il est immédiatement suivi de la « technique » effective de résolution, la « recette », seule importante.

Remarque I – Dans la pratique on abrège le raisonnement en établissant le tableau ci-dessous :

On écrit l'un au-dessous de l'autre les prix des substances devant composer le mélange, et entre ces deux nombres et à droite le prix du mélange. On prend la différence de chacun des prix des substances composantes et du prix du mélange, et on écrit le résultat du prix supérieur en regard du prix inférieur vice-versa. Chaque différence indique la quantité à prendre de la substance correspondante sur la même ligne horizontale.



Le tableau ci-dessus indique qu'on doit prendre 0 hl,75 à 20 fr.,25 et 0hl,50 à 19 francs ou 75 hectolitres du premier et 50 hectolitres du second, ou 3 hectolitres du premier et 2 hectolitres du second.

Le problème de « proportion » ne comporte ainsi dans sa résolution réelle (dont une démonstration algébrique simple montrerait la pertinence mathématique) rien d'autre que des additions et soustractions. Aucune multiplication autre qu'automatique (des « bougés » de virgule), aucune division. Et surtout, aucune justification demandée ou présentée².

Cette logique de la restitution, dominante pendant plusieurs siècles, a fini par céder le pas à une série d'exigences nouvelles. À la logique de la restitution va peu à peu se combiner une « *logique de la compréhension* ». On va souhaiter que le travail du savoir par les élèves se traduise par des signes tangibles de « compréhension », dépassant les traits de surface et la correspondance formelle de la restitution. À son tour, la « compréhension » devra avoir comme conséquence (et comme signal) la capacité d'innover, de traduire sous sa propre responsabilité les connaissances acquises dans des situations nouvelles, de forger et de manifester son « autonomie ».

La première conséquence en est que la nature des exigences formulées à l'égard des élèves apparaît profondément bouleversée. Et dans le sens d'un accroissement considérable de la difficulté d'accès. Il ne suffit pas de savoir résoudre un exercice de mathématiques, il faut « l'avoir compris ». La deuxième conséquence est l'ouverture d'un espace de débat désormais permanent sur les voies d'accès à cette « compréhension ». Bien plus qu'auparavant, il n'y a de voie « naturelle » (entendre donc inévitable et unique) pour conduire un enseignement. Ceci ne se comprend pas si on ne saisit pas tout ce que le terme de « compréhension » porte d'ambiguïté. On en a un signal sémantique très sûr dans l'utilisation tout à fait courante du terme « vraiment » qui accompagne classiquement la demande de compréhension. L'élève a-t-il « vraiment » compris ? Mais où s'arrête la « compréhension » d'une technique, d'un modèle, d'un concept ?

Ce type de questionnement est familier au didacticien, puisqu'il revient à analyser l'évolution du système d'attentes réciproques entre le maître (plus généralement l'institution) et les élèves, le « contrat didactique ». Ce « contrat » est essentiellement influent dans les actes éducatifs concrets en classe par ses aspects implicites, et la mise en évidence de ses caractéristiques principales a été d'une grande importance pour la compréhension théorique et empirique des comportements des acteurs dans la classe (Brousseau, 1986 ; Chevillard, 1988b ; Mercier, 1986 ; Schubauer-Leoni, 1986). Avec cette grille de lecture, on comprend qu'avec le changement de logique, la confusion peut alors rapidement devenir considérable. La « restitution » permettait de fournir à la fois une liste claire et limitée des « compétences »

2. Cette approche n'est pas non plus limitée, contrairement à ce que l'on avance trop souvent, à la conception « primaire », mais s'étend bien aux niveaux les plus classiques du « secondaire ». Chervel et Compère (1997) le montrent bien à propos des Humanités dans l'histoire de l'enseignement français.

à atteindre, un mode d'évaluation fixe et performant (il s'agit de vérifier si l'élève « produit » ou non la bonne réponse, quels que soient les processus qui l'y conduisent), et, probablement, des techniques pédagogiques précises, où dominent l'exposition par le maître et la répétition par l'élève. C'est l'ensemble de ce bloc qui est mis à mal dès que l'on cherche une domination plus en profondeur de la part des apprenants, une « compréhension ». Si l'on sort de la stricte restitution, alors apparaît une zone plus ou moins large où l'ambiguïté de ce qui est réclamé, inévitable en elle-même, devient un enjeu en tant que tel et se gère à l'aide de mécanismes subtils. Ambiguïté réduite par la négociation entre le maître et ses élèves, mais bien plus encore par des données institutionnelles (qu'est ce que l'institution – classe, établissement, système dans son ensemble – attend vraiment en définitive comme « compréhension » ?), et par le maintien de zones d'implicite qui se déploient d'autant plus que la « prise de distance » est prônée. Mais, problème supplémentaire, toute augmentation de la somme d'ambiguïtés qu'un élève doit traiter peut se révéler profondément différenciatrice. Fondamentalement, on se base en effet sur une proximité culturelle suffisante pour que les échanges puissent continuer entre maître et élèves, et entre les élèves eux-mêmes, et ceci bien que les éléments de savoir, et les techniques afférentes, ne soient pas toujours (ou soient moins) explicitement présents. Comme cette proximité d'avec la culture scolaire est diversement distribuée, on comprend alors que tout traitement qui serait « indifférent à ces différences » prend le risque de les accentuer. C'est en ce sens que toute « déscolarisation » systématique de l'École sape les bases de cette dernière. En même temps, s'il est vrai que les dispositions les plus spontanées des classes populaires les poussent à une vision instrumentale de l'École, cette vision est aussi directement responsable de leur mise en difficulté à l'école compte tenu des exigences nouvelles qui lui sont liées (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

C'est à ce point que « l'entrée par les compétences » vient apparemment réduire ces difficultés en écartant le plus possible la référence « disciplinaire ». Puisqu'on ne sait plus bien ce qu'il convient de faire (et d'attendre comme effet formatif) de l'étude des matières « traditionnelles », on va tenter de décrire le plus clairement possible ce qu'il s'agit d'atteindre, de la façon la plus générale qui soit. On a ainsi une multitude de grilles de références qui définissent l'image d'un être « parfait » (du moins répondant à certains critères, évolutifs, de la perfection). Cet être doit par exemple pouvoir *s'informer* ; *réaliser* ; *apprécier* ; *rendre compte*. Cette dernière capacité se décline à son tour dans les compétences *présenter* et *structurer*, ces deux compétences à leur tour manifestent trois aspects (*visuel* ; *auditif* ; *corporel*) (Document MAFPEN Aix-Marseille, 1997). L'aspect explicite et exhaustif de ce genre de listes permet d'annuler les doutes profonds issus du passage à la « compréhension », puisque les maîtres (et potentiellement aussi les élèves) sont censés savoir désormais exactement ce que l'on

attend d'eux. Du moins en apparence, puisque ces compétences sont d'un très fort degré de généralité. Pour y remédier, des efforts importants sont développés pour préciser si les élèves les ont atteintes, en partie ou en totalité, et les juger. Si bien que l'entrée par les compétences se marque en même temps par une explosion des évaluations de tous ordres. Ainsi donc, on évalue « explicitement » des compétences énoncées « clairement »... mais à propos de savoirs évanescents ! Le tableau suivant est extrait d'un document ministériel définissant le référentiel de certification pour des élèves en Brevet de Technicien Supérieur (BTS), Assistant de direction (1999) :

Compétences	Conditions de réalisation	Critères de performance	Savoirs associés
<i>Produire un message écrit</i> Sous forme rédactionnelle et/ou schématisée et/ou graphique	<i>Dans</i> – un contexte relationnel et culturel donné – un environnement télématique donné ...	– Adaptation du message aux objectifs de communication, au canal et aux supports retenus. – Pertinence du choix des informations. – Fidélité aux intentions de l'auteur, absence d'ambiguïté. – ...	

La colonne « savoirs associés » est... vide (et cela sur toute la suite du document concernant la compétence *Communiquer par écrit à des fins personnelles*).

Le retournement apparaît alors complet. Les enseignants gagnent une chimère, le retour à des objectifs clairement définis, comme dans la logique de la « restitution », mais sans aucun des outils pédagogiques qui y correspondent. En effet, le signal qui est ainsi envoyé est bien « il n'y a rien là de spécialement difficile à comprendre », « il n'y a qu'à montrer et à faire ». Si bien que, dans ce cas, les références à « l'autonomie » de l'élève, voire au « constructivisme », restent de pure forme, et c'est au contraire un comportementalisme de fait qui domine absolument.

Si bien que dès que l'on s'attache à préciser quelles activités devraient permettre l'acquisition de ces compétences, le flou et l'ambiguïté reviennent en force. Voici un exemple parmi de très nombreux autres (Formation

des Professeurs de Français pour l'enseignement professionnel, 1997), à propos de la capacité à *s'informer*.

Compétences	Objectifs	Activités
Organiser l'information	Trier les informations	Reconnaître un ou des critères de tri Trier des informations en fonction d'un critère
	Ordonner des informations	Reconnaître un ordre de classement Ordonner des informations en fonction d'un mode (simple ou complexe de classement)
	Mettre en relation des informations	Mettre en relation des modes différents de représentation de l'information Établir un lien de cause à effet

Autre exemple, voici comment les programmes de 1995 de l'École Primaire abordent la question³. En ce qui concerne les compétences dites « méthodologiques » (Cycle 3, p. 91), plus spécialement en ce qui concerne le *traitement de l'information* :

– *l'élève doit, par son travail personnel ou en groupe, être capable de rechercher une information.*

Par exemple :

- *savoir consulter et utiliser un lexique, un dictionnaire, un fichier, une table des matières, un annuaire ;*
- *pouvoir utiliser un appareil audiovisuel (magnétophone, Minitel...);*
- *savoir lire un graphique simple, un plan, une carte, un schéma, un tableau.*

3. Ministère de l'éducation, 1995. Ces programmes sont en voie de profonde modification.

Il doit être capable d'analyser ou de synthétiser l'information ainsi recueillie, notamment :

- *pouvoir retrouver les étapes essentielles d'un texte ;*
- *savoir sélectionner les informations utiles et les organiser logiquement ;*
- *savoir analyser un document simple et en préciser quelques traits caractéristiques.*

On voit ici (et c'est aussi le cas de l'exemple ci-dessus) comment se mélangent des « techniques » parfaitement repérables (comme l'utilisation d'un dictionnaire qui repose sur l'ordre alphabétique, et, peut-être, quelques autres principes de classement, comme les synonymes, antonymes, etc.), et des déclarations de très haute ambition. « Lire » un schéma dépend du contenu (le schéma électrique n'est pas un schéma sagittal. La « logique » d'organisation d'un « texte » mathématique, historique ou littéraire n'est pas la même. Les « cartes » dépendent des projections planes utilisées, du système de légende, etc.)

Mais en se privant des limites contraintes des « disciplines » (avec le cadre technique et épistémologique plus ou moins délimité qui leur est lié), on se prive en même temps des outils culturels déjà bâtis justement en vue de s'attaquer à tout ou partie de ces « compétences » à faire acquérir. Comme dans cette opposition aussi répandue que peu fondée entre les « savoirs disciplinaires » (présentés alors invariablement comme peu motivants, difficiles d'accès, et de plus, sans aucune utilité future), et les « savoirs transdisciplinaires » (de préférence beaucoup plus proches de la vie réelle, donc bien plus motivants, et de surcroît faciles d'accès). Tout d'abord, il faut rappeler que la division entre « disciplines » s'enracine bien dans des épistémologies différentes, et qu'on ne peut sans risque les considérer comme uniquement arbitraires, purs produits idéologiques et institutionnels. De plus, certaines « disciplines » scolaires sont déjà elles-mêmes des constructions historiques, issues de choix anciens, où déjà « l'interdisciplinarité » est présente. C'est une trop grande proximité avec une tradition scolaire donnée qui nous fait prendre comme argent comptant ces divisions « disciplinaires », et fait parallèlement naître le mythe que l'on pourrait inventer de toutes pièces des « outils » transversaux qui permettraient de passer sans fatigue d'un savoir à un autre. Que les « savoirs disciplinaires » laissent échapper une masse de concepts et de techniques par ailleurs absolument indispensables à leur propre étude est difficilement contestable. Par exemple, un texte mathématique comprend inévitablement des parties en langue naturelle ; la confection d'un texte sur traitement informatique suppose la maîtrise de cet outil, où les arborescences des menus ont quelque chose à voir avec une logique instrumentale, etc. Toute étude suppose des gestes de l'étude qui débordent le strict domaine « disciplinaire » proclamé. Mais le « transdisciplinaire » n'échappe pas, comme par miracle, aux mêmes contraintes (Johsua & Dupin, 1997). Si l'on décide de rendre explicites ces

outils, et de les enseigner comme tels (usage du dictionnaire, de la calculatrice, de la navigation sur Internet), ces savoirs « transversaux » se transformeront en savoirs particuliers. On peut tout à fait légitimement désigner comme objet d'étude des domaines repérés comme indispensables, mais qui ne sont pris en charge par aucune discipline installée. Il faudra tout de même les « étudier », « discipliner » l'esprit pour ce faire (c'est l'une des origines du terme « discipline »), avec une logique essentiellement spécifique.

Cela peut se révéler indispensable, mais on comprendra aisément que ce mécanisme a des limites. Beaucoup d'outils et de techniques nécessaires aux apprentissages devront inévitablement être acquis « en situation », comme conséquence et condition de l'abord de contenus explicites. Compte tenu de la massification de l'accès à l'enseignement, on conçoit que la maîtrise de ces outils ne soit pas également partagée par tous les élèves. Cela désigne alors une nécessaire attention particulière portée tant par les enseignants que par l'institution en général à cette question. Mais on conçoit que cette question est d'autant plus délicate que l'on s'éloigne de la stricte « restitution », où les outils techniques sont plus étroitement liés explicitement aux actes demandés aux élèves.

Avec la forte influence de « l'entrée par les compétences », nous serions finalement en présence d'un véritable détournement de problématique, en même temps que d'une dérobade (comme on dit d'un cheval qu'il se dérobe devant l'obstacle). Le questionnement initial est tout à fait recevable, indispensable même : quels sont exactement les liens entre les apprentissages formels et ceux qui se produisent « en situation » ? Comme on ne sait pas bien répondre à cette question, et qu'il est courant de considérer que les premiers sont tout sauf « utiles », la tentation est grande de se limiter aux seconds. Mais, en toute rigueur, si ce choix était fait, c'est toute l'institution scolaire qui serait obsolète, puisque, par définition, les savoirs acquis « en situation » nécessitent justement d'être « en situation ». On cherche alors à fonder la spécificité scolaire sur l'abord de compétences de niveau supérieur, « générales », dont aucune base théorique ne parvient pourtant à fonder la pertinence de manière convaincante. C'est le détournement de la problématique. Du même mouvement, lié à certaines conditions propres à la pensée pédagogique des décennies récentes, on cherchera la « compréhension » à la fois la plus générale et la plus « pratique », au point d'aboutir à cette notion mystérieuse entre toutes de *compétences transférables*. Ce mouvement, poussé à l'ultime, peut venir annuler la spécificité de la fonction scolaire, l'étude d'*œuvres*⁴ marquées par la

4. Cette notion est appuyée sur les travaux de Meyerson (1948/1995). Elle est largement développée en didactique des mathématiques par Chevallard (Chevallard, Bosch & Gascon, 1997).

spécificité des savoirs qu'elles présentent, laquelle permet justement une délimitation raisonnable (mais scolaire) des « compétences » correspondantes. Or, tous les travaux didactiques convergent vers la conclusion que l'acquisition de l'un de ces savoirs ne dispense pas d'étudier les autres si nécessaire ; comme indiqué ci-dessus, maîtriser l'algèbre ne conduit pas à maîtriser le football. En même temps, il est tout à fait clair que si ceci conduit à défendre l'idée que ne sont en jeu à l'école qu'une juxtaposition d'études spécifiques disjointes, on passe à côté de constats empiriques parfaitement repérables qui soulignent la fonction formatrice plus générale de l'école. Il est possible que l'aspect formateur de l'école tienne en particulier à l'acquisition d'une aptitude à la *problématisation*, et, solidairement, à la nécessité de fonder toute stratégie de solution de ces problèmes « *dans l'ordre des raisons* », condition à la fois d'une régulation efficace des stratégies mises en œuvre et de leur éventuelle extension proche. Mais – et c'est tout le problème qui est devant nous – cette « compétence » (dont la « généralité » dépasse le champ où elle a pris naissance) ne se formerait qu'au travers de l'étude de domaines de haute technicité spécifique, et à condition que cette étude soit conduite dans des formes particulières, que l'on commence à peine à comprendre (Johsua, 1999).

Parallèlement, comme je l'ai exposé ci-dessus, la diminution de la place accordée à la « logique de restitution » au profit de « la compréhension » vient accroître considérablement la difficulté à délimiter les bases (implicites) du contrat didactique entre maître et élèves à propos de l'enjeu réel des savoirs traités. Reculant devant l'obstacle, il est tentant de retrouver une « clarté » de ces rapports, et c'est ce que permet apparemment la référence aux « compétences ». Mais cette « clarté » est illusoire. D'un côté le maître, jouissant d'une « liberté » pédagogique complète pour permettre « l'entrée dans les compétences », se retrouve en fait démuné, puisque privé des liens avec les savoirs « disciplinaires », et laissé dans l'ambiguïté par l'institution quant à ce qu'il convient de faire. De l'autre, l'élève, tout en essayant de se conformer au plus près à la demande du maître, dispose d'encore moins d'outils personnels pour juger s'il y parvient. En résumé, on renonce à la « compréhension » des disciplines, sans bénéficier du retour à la faible ambiguïté de la restitution.

D'ailleurs, la question se pose effectivement : faut-il renoncer à la « compréhension », revenir à la stricte restitution ? Ce serait renoncer en même temps à des pans entiers de ce qui peut constituer un versant émancipateur de l'éducation de masse. Les expérimentations centrées sur « la quête du sens » très généralement menées en didactique ne sont pas qu'une possibilité parmi d'autres. Elles sont sous-tendues (mais implicitement le plus souvent) par la volonté de rechercher ces fameux « apprentissages par adaptation » dont parle Brousseau, où les connaissances sont appelées (et construites) en réponse à des problèmes dont « l'espace de sens » est saisi par les élèves. Il est clair à mes yeux que la vocation formatrice de ce genre

de pratiques dépasse la simple comparaison avec l'enseignement « traditionnel » en termes de production de performances normées (même s'il est hors de question de s'y soustraire). Il s'agit de faire jouer à plein l'injonction de fonder les apprentissages sur la production de « l'ordre des raisons ». En définitive, la question, nouvelle, qui nous est posée pourrait se formuler de la façon suivante. Comment assurer le passage pour tous les élèves de la logique de la restitution à celle de la compréhension ? Comment « instrumenter » la tâche formatrice (et émancipatrice) de l'École sans tomber dans un instrumentalisme borné ? Nous avons là un exemple des difficultés nouvelles que rencontre l'École. Et il est clair que les conséquences de ces difficultés seront amplifiées si l'idée – et la pratique – s'installent dans l'opinion qu'il convient « d'écraser les moyens sur le but à atteindre ». Dans cette optique, comme l'on souhaite produire des élèves autonomes, il faudrait renforcer les pratiques pédagogiques qui manifestent immédiatement et explicitement cette autonomie. Au lieu que l'autonomie soit conçue comme le résultat d'un enseignement, et de la disposition des conditions de l'étude, sur le moyen terme, elle sera considérée comme le résultat d'une simple volonté libératoire. Dans cette acception, l'École sera considérée d'abord comme un appareil, peut-être inévitable, mais qui empêche ou freine l'émergence de l'autonomie, bien plus que comme une aide pour entrer dans l'étude des savoirs et des techniques (Lahire, 1997). Au risque d'aboutir à ce paradoxe : des exigences nouvelles et plus difficiles d'accès se combinent ici avec un soutien moins fort, une responsabilité plus faible prise par l'institution, et donc le maintien et l'accentuation des inégalités vis-à-vis de celle-ci.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chervel, A. & Compère, M.-M. (1997). Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation*, 74, 5-38.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (1^{re} éd.). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988a). *Esquisse d'une théorie formelle du didactique : Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 97-106). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988b). *Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation*. Marseille : Publications de l'IREM d'Aix-Marseille.

- Chevallard, Y. (1989). *Aspects d'un travail de théorisation de la didactique des mathématiques*. Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille 2.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascon, J. (1997). *Estudiar Matemàtiques : Eslabón perdido entre enseñanza et aprendizaje* (Quadernos de Educación N°22). Barcelona : Universitat de Barcelona.
- Huteau, M. (1997). Les compétences sont-elles transférables ? In J.-P. Bachy (Éd.), *L'orientation face aux mutations du travail : Actes du Colloque organisé à l'initiative de la Cité des sciences et de l'industrie (Centre de congrès de la Villette, 16-18 septembre 1996)* (pp. 116-124). Paris : Cité des sciences et de l'industrie.
- Johsua, M.-A. & Dupin, J.-J. (1997). Les contenus disciplinaires recouvrent-ils tous les outils de pensée à transmettre ? In IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), *Actes du Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous (Université d'Aix-Marseille, octobre 1997)* [CD-Rom]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Johsua, S. (1997). Introduction. In IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), *Actes du Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous (Université d'Aix-Marseille, octobre 1997)* [CD-Rom]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Johsua, S. (1999). *L'École, entre crise et refondation*. Paris : La Dispute.
- Jullien, M. (1985). *L'enseignement des fractions au collège : pour un travail en ingénierie didactique* (Mémoire de Diplôme d'études avancées). Marseille : Publications de l'IREM d'Aix-Marseille.
- Lahire, B. (1997). Démocratisation, forme scolaire et techniques intellectuelles. In IUFM d'Aix-Marseille (Éd.), *Actes du Colloque Défendre et Transformer l'École pour tous (Université d'Aix-Marseille, octobre 1997)* [CD-Rom]. Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- Lelièvre, C. (1996). *L'école « à la française » en danger ?* Paris : Nathan.
- Mercier, A. (1986). *Études sur le contrat et le temps didactiques : ruptures locales et éléments pérennes*. Manuscrit non publié, IREM d'Aix-Marseille, Marseille.
- Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Vrin/Albin Michel.
- Ministère de l'éducation. (1995). *Programmes de l'école primaire*. Paris : Auteur.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1986). *Le contrat dans l'élaboration d'écritures symboliques par des enfants de 8-9 ans* (Interactions Didactiques N° 7). Genève et Neuchâtel : Université de Genève et Neuchâtel.
- Vincent, G. (Éd.). (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.