

**Vous avez  
dit  
“enseigner” ?**

**Volume 1  
Approche générale**

**MEDIADOC**

**N° 5 DÉCEMBRE 2010**

**L'ACTE D'ENSEIGNER**

**ENSEIGNER  
PAR COMPÉTENCES**



**FADBEN**  
CDI

**FEDERATION  
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES  
DE L'EDUCATION NATIONALE**

25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - 01 43 72 45 60 - fadben@wanadoo.fr

**[www.fadben.asso.fr](http://www.fadben.asso.fr)**

## Sommaire

### L'ACTE D'ENSEIGNER : APPROCHE GÉNÉRALE

- 2 *Raoul Pantanella*. La pédagogie est-elle soluble dans les disciplines à enseigner ?  
4 *Philippe Perrenoud* - Qu'est-ce qu'apprendre ?  
9 *Laurent Lescouarch*. La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage  
13 *Joël Lebeaume*. Si enseigner était rendre les élèves intellectuellement actifs

### ENSEIGNER PAR COMPÉTENCES

- Vincent Grosstéphan*. La construction des compétences : tentative d'analyse critique 17  
*Jean-Michel Zakhartchouk*. Le socle de compétences, occasion de réinventer le métier d'enseignant ? 23  
*Ivana Ballarini*. Connaissances et compétences en information-documentation 29

### Pré-sommaire - Volume 2 à suivre...

#### Enseigner l'information-documentation

- Claude Baltz* - De la culture informationnelle à la cybersulture : Genèse d'un enseignement  
*Eric Bruillard* - Quelles bases pour une discipline scolaire information-documentation ?  
*Olivier Le Deuff* - Le document enseignant ou la didactique engrammée

#### Controverse...

- Enseigner : produire des signalements pour trouver des ressources documentaires**  
*Marie-France Blanquet* - Enseigner a-t-il le même sens pour tous les enseignants ?

**Enseigner : construire des significations pour entrer dans la culture de l'information**

- Pascal Duplessis* - Nouveaux savoirs, nouvel enseignement, nouvelle pédagogie : Information-documentation, une discipline en devenir ?

#### Témoignages...

- Frédérique Lemarchant* - Une enquête très philosophique : identifier Père Patrick  
*Renée Rafin & Christine Alligier* - Enseigner l'information-documentation en lycée : sur les traces de l'identité numérique



**FADBEN**  
CDI

Présidente : Martine Ernoult  
Suivi éditorial : Ivana Ballarini-Santonocito  
Création graphique : Kthy Drouadène - [www.papillonnage.fr](http://www.papillonnage.fr)  
Imprimerie Topgraphic - Angers

Abonnement servi aux adhérents  
Vente au numéro : 10 €

FÉDÉRATION  
DES ENSEIGNANTS DOCUMENTALISTES  
DE L'EDUCATION NATIONALE  
25, rue Claude Tillier - 75012 Paris - 01 43 72 45 60 - [fadben@wanadoo.fr](mailto:fadben@wanadoo.fr) [www.fadben.asso.fr](http://www.fadben.asso.fr)

ISSN 1260-7649

# Édito...

Par Ivana Ballarini-Santonocito

**Q**u'est-ce qu'enseigner ? Si cette interrogation peut paraître surprenante, elle ne cesse de travailler le corps enseignant dans ses pratiques d'enseignement et reste pour le moins problématique dans le cas des professeurs documentalistes. Si ces derniers se considèrent bien comme des enseignants, le rapport qu'ils entretiennent avec l'enseignement qu'ils dispensent mérite d'être élucidé. Ce rapport est emblématique d'une profession qui s'est construite en marge de l'enseignement traditionnel et dans la mouvance de l'école nouvelle. A cet héritage fondateur vient s'ajouter le fait que l'information-documentation n'est pas une discipline instituée, reconnue, disposant de contenus d'enseignement clairement identifiés et stabilisés. Ce flou identitaire se reflète en partie dans l'appellation même de ce corps enseignant, appellation qui juxtapose deux métiers : professeur et documentaliste, contrairement à celle des autres enseignants qui au métier de professeur juxtapose une discipline désignant leur objet d'enseignement. Se pose alors l'épineuse question de la discipline, toujours ouverte, toujours vivement controversée. Se pose aussi la question du rapport aux élèves et au savoir à enseigner.

Les contributions ayant été nombreuses et riches, nous consacrons deux numéros de la revue *Médiadoc* à cette thématique, vous tenant ainsi en haleine !... Le présent premier volume se donne pour objectif de clarifier ce que veut dire enseigner pour tout professeur, quelle que soit sa discipline. Et nous verrons, au fil des articles que la question n'est pas si évidente qu'elle ne paraît, que la célébration sur le savoir ne peut suffire à elle seule à alimenter l'acte d'enseignement, acte qui relève obligatoirement de la pédagogie et de la didactique, ces arts d'enseigner qui sont propres à l'école ou, plus largement, aux situations de formation. Ainsi, qu'en est-il de la pédagogie de projet et de l'approche par compétences ? Les enjeux éducatifs et les contenus d'enseignement viennent-ils influencer la façon d'enseigner qui prendrait alors une coloration quelque peu différente selon les disciplines ?

Le fil rouge de cette double édition étant, bien sûr, l'enseignement de l'information-documentation, enseignement en pleine émergence, nous tenterons, grâce aux contributeurs du deuxième volume, de le positionner et de le caractériser par rapport à celui des autres disciplines. Quelle coloration les enjeux et les contenus d'enseignement info-documentaires apportent-ils à l'acte d'enseigner des professeurs documentalistes ? Le rapprochement avec la technologie, discipline nouvellement instituée, et l'informatique, discipline elle aussi émergeante relevant d'un territoire proche, nous semblent ici riche... d'enseignement !

*Vous avez dit « enseigner » ? mais... qu'entendez-vous par là ?* C'est là toute la question ! Appliquée au domaine de l'information-documentation, cette interrogation ouvre sur des positionnements contrastés, voire opposés, qui alimentent une véritable controverse scientifique, telle que l'entend Bruno Latour. Il nous semble intéressant de relayer cette dynamique de la science en train de se faire, perceptible tout au long des articles dans les propos des uns et des autres, mais plus particulièrement entre les deux conceptions opposées publiées prochainement dans le n°6 de la revue : enseigner la Documentation pour l'un, l'Information-documentation pour l'autre, est-ce, hors didactique, signaler et mettre à disposition des ressources permettant l'acquisition autonome des savoirs, ou, dans une perspective didactique, faire signe et sens sur l'acquisition de savoirs info-documentaires permettant d'entrer dans la culture de l'information ?

*« Les inventions d'inconnu réclament des formes nouvelles »* disait Rimbaud à Paul Demeny dans sa *Lettre du Voyant*. Ayons donc l'audace du Voyant et créons les formes nouvelles de cet inconnu ouvert par la didactique et la culture de l'information.

# La pédagogie est-elle soluble dans les disciplines à enseigner ?

Raoul Pantanella

Professeur honoraire de lettres

Membre de la rédaction des *Cahiers pédagogiques*

**A**ceux qui prétendent que la pédagogie est inutile pour qui possède les savoirs universitaires de haut niveau, requis dans les concours de recrutement, on veut montrer ici combien tout acte d'enseignement est obligatoirement un acte pédagogique. Et que cette professionnalité n'est pas donnée avec les connaissances universitaires.

À partir de 2010 en effet, les nouveaux professeurs sont recrutés à un haut niveau disciplinaire : on va progressivement exiger d'eux qu'ils soient titulaires d'un master (bac + 5) alors que jusqu'ici une licence (bac + 3) suffisait pour se présenter aux concours. Mais parallèlement, l'affaiblissement de leur formation pédagogique initiale ne porte-t-elle pas atteinte à la qualité même des savoirs théoriques qu'ils sont, par ailleurs, largement en mesure de transmettre ?... Le déficit pédagogique ici ne risque-t-il pas de conduire à une baisse de la qualité disciplinaire de l'enseignement ?...

Dans le fracas de la démolition de l'école publique, on n'entend plus la voix des ordinaires contemporains de la pédagogie, les prétendus « républicains » qui faisaient de ceux qu'ils qualifiaient de « pédagogistes » l'origine et la cause de tous les maux de notre système éducatif... On se souvient encore cependant de leur accusation centrale et récurrente : la pédagogie porte atteinte à la pureté « naturelle » de l'acte d'enseigner et dénature par ses méthodes la qualité même des savoirs disciplinaires qu'il nous faut transmettre. Et à cause des « pédagogistes » qui auraient, selon eux, accaparé tous les pouvoirs dans l'école, le niveau des connaissances baisse, baisse, au point d'avoir déjà atteint celui de l'an prochain !...

En grattant un tout petit peu, derrière cette récupération de la pédagogie on retrouve vite l'idée angélique et mécaniciste selon laquelle celui qui sait, sait aussi enseigner ce qu'il sait par le simple fait qu'il le sait ! Cette conception naturaliste et de prétendu bon sens semble avoir justifié, à la rentrée 2010, la suppression de la formation pédagogique en IUFM des nouveaux professeurs en les plaçant au sortir des concours de recrutement, et sans

préparation aucune, devant un tas d'élèves et un tas d'heures de cours à assurer...

Mais ce faisant, les antipédagogues et le ministère commettent deux erreurs rédhibitoires au regard de ce qu'est l'acte d'enseigner.

## Le modèle transmissif, impositif et frontal

On sait depuis longtemps que le modèle d'enseignement impositif et frontal, – le cours magistral, qui a la faveur spontanée de l'immense majorité des professeurs –, ne relève pas d'une théorie de l'apprentissage mais bien de la théorie platonicienne de la connaissance. Dans cette conception des choses, les savoirs préexistent dans l'empyrée des Idées et dans toute leur pureté immarcescible, hors de l'atteinte du temps et de l'espace. La transmission de ces savoirs aux élèves, récipients encore vides, consiste alors à les dévoiler par la parole magistrale. Il suffirait au maître de parler devant un auditoire attentif et studieux, il lui suffirait de se livrer à quelques monstrations dites scientifiques, à quelques décorticages littéraires qui épument les textes, à quelques gestes que l'élève aura en charge d'imiter, bref, *il lui suffirait de répondre par avance à des questions que les élèves ne se posent pas*, pour que la classe tout entière les reçoive comme la Bonne Parole et les assimile. Et bien entendu, dans ce modèle professionnel de référence, l'échec des apprentissages est imputable à la « nature » de l'élève : il n'est pas doué, il n'est pas « fait » pour les études, il n'a pas de curiosité intellectuelle, il n'aime pas les savoirs qu'on lui sert ainsi tout mâchés et rabâchés, ses parents ont démissionné, etc.

Or, ce modèle d'enseignement, naturalisé par la tradition séculaire et universitaire, ne fonctionne bien que si au moins quatre conditions simultanées sont réunies préalablement.

Il conviendrait d'abord que le maître s'assurât que les élèves auxquels il s'adresse partagent bien avec lui les mêmes codes de communication lin-

guistique et sociale et donc des *valeurs culturelles* voisines. Comment s'entendre en effet si on ne parle pas les mêmes langages ?

L'autre difficulté, pour bien faire fonctionner le cours magistral, vient de ce que les savoirs scolaires exposés n'ont pas toujours de sens pour les élèves. Nés dans des univers lointains désormais étrangers, détachés des questions vives qui leur ont donné naissance, les savoirs ne sont plus immégrés, comme jadis pour les enfants de la bourgeoisie, dans un bain culturel partagé. Les élèves n'ont souvent plus la possibilité d'anticipation cognitive et de mobilisation du *déjà-là* des apprentissages antérieurs nécessaires.

Et notamment ils n'ont pas forcément acquis préalablement les *outils* méthodologiques pour s'approprier au vol les informations qui viennent à lui sur la parole du maître : savoir écouter, se concentrer, observer, prendre des notes, faire un résumé, une synthèse, classer, référencer, etc., etc.

Enfin, pour profiter de la pédagogie magistrale, il faut que l'élève sache pourquoi il est là, en classe. Il faut qu'il adhère à un projet personnel et que sa présence en ces lieux scolaires ait pour lui une signification qui l'incite à y demeurer en place...

On le voit, ces quatre conditions ne sont pas aisées à réunir et leur présence n'a rien de « naturel » ni de commun. C'est pourquoi, les pédagogues ont tenté depuis longtemps de différencier et diversifier la pédagogie.

Mais ceci est une autre histoire méthodologique que je n'aborderai pas ici.

Car je voudrais terminer en soulignant la seconde erreur des antipédagogues et de ceux qui les ont écoutés jusqu'à supprimer la formation professionnelle des maîtres...

## Le long cheminement des savoirs

Les adversaires de la pédagogie ont donc réussi à convaincre les politiques que toute formation initiale et continue aux différents métiers de l'enseignement et de l'éducation était superflue puisque, comme nous l'avons vu, ils sont persuadés que les savoirs comportent en eux-mêmes les moyens didactiques de leur transmission. D'où les attaques haineuses contre les IUFM, l'allongement jusqu'aux masters de la formation universitaire initiale nécessaire pour se présenter aux concours de recrutement, etc.

Or, quel que soit l'acte d'enseignement que l'on considère, et à quelque niveau que ce soit, on peut découvrir immédiatement les gestes professionnels d'une grande complexité qui sont demandés au maître.

Partant des *savoirs savants* construits hors des écoles et dont les professeurs sont porteurs (ou dont ils savent où les trouver, on peut leur faire amplement confiance là-dessus), le maître doit être en mesure d'opérer toute une série de choix programmatiques et curriculaires pour déterminer, pour les élèves réels qu'il a devant lui, cette année, les *savoirs à enseigner*. Il ne saurait suivre servilement les manuels scolaires ou obéir à toutes les injonctions théoriques et souvent démentielles des instructions officielles. Il lui appartient de tenir compte de la réalité vivante de sa classe dont les élèves sont loin de ressembler aux sujets épistémiques des circulaires !

Ces choix une fois faits, seul ou en équipe interdisciplinaire, il lui faudra les transformer jour après jour en *savoirs enseignés*. Et là « l'effet-maître », la coloration que sa présence, sa personnalité donneront à l'enseignement sont déterminants et uniques pour les apprentissages des élèves. Aucun maître ne ressemble à un autre, on le sait, et la formation est destinée à lui faire découvrir et à faire émerger en lui sa couleur, sa voie personnelle...

Enfin, et c'est sans doute là l'exercice professionnel le plus difficile à faire, le maître doit être en mesure d'accompagner, de faciliter, d'évaluer pas à pas la réalité et la pertinence des *savoirs appris* par les élèves. Car il y a loin de la coupe des savoirs aux lèvres des élèves qui les apprennent... Ce tour de main artisanal est essentiel à acquérir pour que le maître sache susciter la motivation et soutenir, dans toutes leurs phases complexes et fragiles, les apprentissages des élèves.

La pédagogie est donc essentielle pour que les connaissances parviennent jusqu'aux élèves. Réduire aujourd'hui la formation des maîtres à un tutorat problématique, à un compagnonnage sur le tas, n'est pas suffisant pour leur faire acquérir la professionnalité que la transmission des contenus disciplinaires exige.

Attendons le retour de la pédagogie et des pédagogues...

# Qu'est-ce qu'apprendre ?

Philippe Perrenoud<sup>1</sup>

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève

**Q**u'est-ce qu'apprendre ? Chacun n'est-il pas censé le savoir, puisque c'est l'expérience humaine la mieux partagée ? Les êtres humains ne peuvent survivre sans apprendre. Pourtant, rien n'est plus complexe, fragile, subjectif, imprévisible, incontrôlable que les processus d'apprentissage. Rien n'est moins aseptisé : source d'identité, de bonheur, de maîtrise, d'estime de soi, l'apprentissage peut aussi être source de souffrance, d'humiliation, d'aliénation. Une approche purement rationaliste de l'apprentissage est la plus sûre manière de l'entraver !

Rappelons donc quelques-unes de ses facettes, au risque d'enfoncer des portes ouvertes, mais en sachant aussi que si tous les éducateurs, tous les enseignants avaient conscience de la complexité des processus en jeu, il y aurait moins d'échecs, de douleurs et de tensions dans la vie des enfants, des familles et des classes.

## Apprendre, c'est désirer

On peut apprendre sous la contrainte. Même alors, une forme de désir sert de moteur. Non celui de savoir, mais le désir d'être aimé, de ne pas être puni ou exclu, ou simplement de faire bonne figure. Le prisonnier qui apprend à casser des cailloux, le conscrit qui apprend à nettoyer un canon, l'élève qui apprend à calligraphier, la mort dans l'âme, ont tous un moteur. S'ils ne désirent pas savoir, ils désirent ce que le savoir garantit, place, pouvoir, respect, tranquillité.

Tout le monde aimerait savoir, dit Philippe Meirieu, mais pas nécessairement apprendre. Peut-être, à condition que les savoirs en question ne nous coûtent vraiment rien, ne nous engagent à rien, ne nous fassent courir aucun risque, ne nous donnent aucun travail, ne nous prennent aucun temps. Comme ces objets qu'on amasse en se disant qu'ils pourraient servir un jour. Les savoirs ne sont pas de cette nature. Notre cerveau est largement sous-utilisé, nous avons toujours assez de place pour engranger et conserver de nouveaux savoirs. Mais nous résistons à certains d'entre eux, qui pourraient nous troubler, nous effrayer, nous dé-

stabiliser, nous culpabiliser, nous paralyser. Nul ne tient à tout savoir, car il est plus facile de ne pas apprendre que de refouler ou d'oublier. À la « volonté de savoir » s'oppose une volonté de ne pas savoir. Nous ne tenons pas à savoir exactement de quoi est composé ce que nous mangeons, ni comment vivent les plus déshérités. Il y a des faits, des maladies, des risques, des malheurs, des injustices que nous préférons ignorer. Tout savoir ne nous apparaît pas une « plus-value d'être ». On peut le regretter, mais les êtres humains sont ainsi faits : ils préfèrent leur tranquillité et leur bonne conscience à la lucidité. La psychanalyse nous l'apprend : nos mécanismes de défense nous protègent de certains savoirs. La sociologie nous le dit aussi : certains savoirs sentent le soufre, il vaut mieux ignorer la torture, les camps de la mort, le Goulag, les épurations ethniques, la corruption, la pauvreté, le commerce des armes et les inépuisables figures de l'inégalité et de la domination, bref tout ce qui nous empêcherait de dormir sur nos deux oreilles. Les révoltés, les écorchés ont souvent voulu ouvrir la chambre de Barbe Bleue.

Même en l'absence de toute ambivalence quant au contenu d'un savoir, le désir d'apprendre dépend d'un calcul d'intérêt. C'est alors et alors seulement qu'on désirerait savoir, mais sans payer le prix d'un apprentissage long, laborieux, austère, parfois humiliant ou stressant. Le désir de savoir ne suffit pas, il est souvent neutralisé par le refus de faire l'effort, de se confronter à des obstacles, de se mesurer à ses limites...

Si le désir d'apprendre et les désirs antagonistes ne sont pas irrationnels, ils participent aussi de dynamiques affectives, identitaires et relationnelles complexes. Le désir n'est pas à l'abri de toute influence, mais il n'est pas facile de le susciter ou de l'entretenir. Les éducateurs n'ont pas autant de moyens que les publicitaires, ni autant de latitude de jouer sur les pulsions les plus élémentaires, l'orgueil, le goût du pouvoir, l'envie, la jalouse, l'ethnocentrisme, le sexism, la séduction, le narcissisme.

<sup>1</sup> Article déjà publié en 2004 dans la revue *Enfances & PSY*, n° 24, pp. 9-17.

Pourtant, faire apprendre, c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir, et neutraliser les désirs antagonistes. S'il y renonce ou s'il ne sait pas s'y prendre, l'éducateur ou l'enseignant n'a de prise que sur les sujets dont le désir est « déjà là », développé au sein de leur famille ou à la faveur d'un heureux accident dans leur histoire de vie.

## Apprendre, c'est persévérer

Les pédagogues amateurs imaginent qu'il suffit d'amorcer le processus par une énigme, une question, un phénomène insolite. Cela ne suffit pas, ce feu de paille est suivi d'un désinvestissement du côté des élèves qui n'ont pas les moyens et la force d'entrer dans une réflexion ou qui n'ont pas l'obstination nécessaire. Chacun sait que pour apprendre le violon, le golf, le patinage artistique, le saut à la perche ou l'art du funambule, il faut une immense patience. Si l'on ne tient pas la distance, la performance ne progressera pas. L'apprentissage d'une langue étrangère ou d'une science est aussi une longue marche. Comme l'apprentissage de la lecture.

Apprendre exige un travail de l'esprit et parfois du corps. Ce travail a rarement des effets foudroyants. Il connaît des avancées, mais aussi des phases de stagnation, voire de régression. Notre vie est jonchée d'apprentissages abandonnés, parfois en vertu d'une décision explicite, avec ou sans « bonnes excuses », souvent parce que nous « oublions » notre projet, vite remplacé par d'autres, qui subiront peut-être le même sort.

Pour persévérer, sans doute faut-il de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. La souffrance peut venir de l'effort de l'athlète, de l'ascèse du danseur, mais aussi de la confrontation à des obstacles que l'on ne parvient pas à surmonter, à des idées qu'on n'arrive pas à comprendre ou à retenir, à des gestes qu'on n'arrive pas à maîtriser en dépit d'exercices répétés.

Il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir, de se représenter les bénéfices qui découlent de connaissances ou de compétences nouvelles. Certains enfants, comme certains adultes, peuvent différer longtemps une satisfaction. D'autres ont besoin de « récompenses » moins lointaines. Les unes sont sans rapport avec le contenu spécifique de l'apprentissage : amour, admiration, liberté, argent sont les ressources dont usent et abusent de nombreux parents. Avec leurs symétriques : peur d'être mal aimé, mépris, surveillance ou privations...

Les pédagogues proches de l'Éducation nouvelle placent leurs espoirs dans des satisfactions liées au plaisir soit de maîtriser de nouvelles connaissances, soit de se livrer à une activité stimulante, excitante. L'être humain ne fuit pas le travail mais le non-sens et l'ennui. S'il se prend au jeu de l'apprentissage, s'il trouve du plaisir dans l'activité elle-même, il ne sera avare ni de son temps, ni de son énergie.

Si, d'une manière ou d'une autre, la persévérance fait défaut, on entre dans le cercle vicieux de l'acharnement pédagogique auquel répond un dégoût croissant des études et de soi-même et une fuite dans l'absentéisme, la passivité, le cynisme ou la déviance.

## Apprendre, c'est construire

Seuls les « antipédagogues » croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, à la façon d'un héritage. Mais le mécanisme n'a rien à voir avec un transfert de biens. La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Quant aux compétences, elles se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience.

Cela ne signifie pas que le rôle du maître s'ameuse, bien au contraire, ni que son niveau d'expertise n'importe pas. Quiconque maîtrise une discipline est capable de mettre son savoir en mots et d'adresser un discours construit à un élève ou un étudiant. Il est beaucoup plus difficile d'organiser des situations d'apprentissage propices à la construction de connaissances nouvelles par l'apprenant. Le cours, la leçon, la parole magistrale ne disparaissent pas, mais devraient figurer dans un plus vaste arsenal de stratégies didactiques. Il vaudrait mieux n'y recourir que lorsqu'on a de bonnes raisons de penser que les élèves sont capables de construire des connaissances dans une alternance classique de cours et d'exercices.

## Apprendre, c'est interagir

« On n'apprend pas tout seul », clamait le CRE-SAS, plaidant pour des pédagogies non seulement actives, mais interactives. Il ne s'agit pas seulement d'inscrire l'apprentissage dans une relation maître-élèves, ni même de l'élargir au « triangle didactique » maître-élèves-savoirs. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui. C'est pourquoi on parle de socio-constructivisme. Coopération et conflits « sociocognitifs » sont les deux faces d'une seule médaille. C'est parce qu'on veut ou qu'on doit se mettre d'accord que l'on vit des désaccords, que l'on confronte des conceptions et des méthodes.

Apprendre, c'est parfois s'isoler, pour mieux « se battre » avec un livre ou un texte à rédiger. C'est aussi interagir avec un ordinateur ou un dispositif technologique. C'est au moins autant s'impliquer dans des tâches coopératives ou dans des interactions plus conflictuelles avec autrui.

Tout le monde n'apprend pas de la même manière. Certains sont capables d'intérioriser le débat, de faire les questions et les réponses, les objections et les justifications. Ils semblent alors apprendre seuls, mais ils reproduisent en réalité dans leur for intérieur des confrontations qui pourraient se faire entre plusieurs personnes. La socialisation consiste pour une part à intérioriser la pensée d'autrui, pas seulement sous la forme d'un surmoi, d'une instance normative, mais aussi d'une posture de doute et de pluralisme, d'une rationalité, d'une pensée critique et dialectique, d'une capacité de décentration et de raisonnement hypothético-déductif. Intérioriser la pensée d'autrui n'est une aliénation que s'il y a dressage, absence de toute distance. Nul ne peut penser bien loin sans le langage, nul ne peut donc penser tout seul, sans adopter au moins en partie les découpages du réel et les représentations qui ont cours. Newton ou Einstein ont dû apprendre la physique de leur époque avant de s'en détacher !

La dimension sociale de l'apprentissage a une autre face encore : apprendre peut rapprocher aussi bien que séparer des autres. Certains troubles de l'apprentissage ne sont pas dus à des manques intellectuels ou culturels, mais à des conflits de loyauté. Certains romans d'Annie Ernaux décrivent ce dilemme : réussir à l'école, pour certains enfants, c'est s'éloigner de leurs parents, n'avoir plus rien à leur dire, voire succomber à la tentation d'en avoir honte. On peut ne pas apprendre pour ne pas quitter sa tribu ou apprendre pour s'intégrer à une nouvelle tribu...

## Apprendre, c'est prendre des risques

« L'erreur, un outil pour enseigner », écrit Jean-Pierre Astolfi. Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est sans doute la seule façon d'apprendre durablement. Même si les connaissances nouvelles n'écornent pas l'image de soi, ne détruisent aucune croyance, n'enlèvent aucune illusion, ne bousculent aucun tabou, nul ne peut apprendre sans se mettre en déséquilibre, volontairement ou non.

Se mettre en déséquilibre, c'est assumer un état provisoire – mais d'une durée non négligeable – de mise en échec, d'impuissance. On ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire, puisqu'il s'agit d'apprendre en le faisant, non seulement dans le registre des actions concrètes mais aussi dans celui des opérations intellectuelles. L'expérience de l'apprenant est donc celle de ses propres limites. S'il apprend vite, s'il les repousse de façon visible, ses progrès seront gratifiants et soutiendront son effort. Lorsque ce n'est pas le cas, le risque d'échouer peut détourner de toute chance de réussir. Les élèves en grande difficulté finissent par fuir les situations d'apprentissage, qu'ils vivent, souvent à juste titre, comme désespérantes et humiliantes, même si ce n'est aucunement l'intention de l'enseignant.

Il y a comme souvent, en miroir, un cercle vicieux et un cercle vertueux. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer, puisqu'ils y trouvent leur compte ; les risques d'échec et d'humiliation les effraient donc de moins en moins, sauf dans le cas pathologique d'un désir de perfection absolue et immédiate. Ceux qui apprennent lentement et laborieusement perdent au contraire l'envie d'apprendre, le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis, d'ailleurs à long terme et sans certitude.

## Apprendre, c'est changer

On dit que quiconque a appris à nager ou à aller à bicyclette le sait pour la vie. C'est vrai de la plupart des apprentissages. Certes, on peut oublier des informations, des formules, des définitions, des algorithmes. On ne retrouve jamais son état antérieur, son « innocence originelle », sauf en cas de lavage de cerveau.

Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel mais aussi identitaire, d'autres encore y résistent

vigoureusement. C'est une extension du « refus de grandir », l'intuition qu'une fois qu'on saura lire, ou qu'on aura des notions de calcul des probabilités, le monde ne sera plus comme avant, il faudra assumer plus de responsabilités et certaines tâches ingrates. Ne pas apprendre pour ne pas savoir est encore la plus sûre défense contre le partage des tâches ménagères, par exemple...

## **Apprendre, c'est exercer un drôle de métier**

Dans le cycle de vie, il y a un temps fort de l'apprentissage, même si l'on n'en finit jamais d'apprendre. Apprendre, surtout durant l'enfance et l'adolescence, c'est assumer un rôle social qui a ses exigences, mais donne en même temps une place dans la société et une identité légitime et stable.

Dans la mesure où un enfant s'installe dans la posture de l'apprenant, apprendre devient son « métier », métier d'enfant, puis métier d'élève. D'abord au sens strict du dictionnaire : une activité dont il tire ses moyens d'existence. L'enfant et l'adolescent ne sont pas « payés pour apprendre » (sauf cas particuliers), mais entretenus pour pouvoir se consacrer entièrement à l'étude. La scolarisation de masse a arraché les enfants à leurs parents et a privé ces derniers d'une main d'œuvre précieuse. Certains élèves aident toujours leurs parents aux travaux de la ferme, du magasin ou du ménage. Certaines vacances coïncident encore avec le temps des vendanges ou d'autres tâches rurales.

Apprendre devient un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles, pour appartenir au « corps apprenant ». Il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens. Il faut apprendre à « se ménager » et à se protéger pour survivre et durer dans le métier d'élève.

Certains enseignants pensent qu'il faut enseigner ce métier aux élèves. Sans doute est-ce une ambition des premières années du cursus : produire des élèves « en état de marche », équipés, organisés, attentifs, actifs, travailleurs, concentrés, polis, bref dotés de toutes les qualités dont les bulletins scolaires déplorent l'absence.

Cette tentative de prendre le contrôle du métier est un rien naïve : un métier, c'est aussi une culture commune permettant d'échapper au travail prescrit et au contrôle. C'est une sorte de dispositif qui se construit en partie contre l'organisation et permet de survivre face à des attentes exorbitantes.

## **Apprendre, c'est mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir**

La notion a fait fortune depuis quelques années. Le rapport au savoir, ce n'est pas le savoir, c'est l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient avec les savoirs et l'apprendre. Le savoir est une composante permanente de notre environnement, comme le pouvoir, l'incertitude, l'espace, etc. Au fil de notre expérience, nous développons un rapport à ces composantes, un rapport fait de dispositions, de goûts, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs.

Nul n'aborde un savoir sans représentations préalables, nous disent les didacticiens. Et nul n'aborde un savoir de façon neutre, en quelque sorte sans préjugés, nous disent les psychanalystes et les sociologues. « Encore des maths ! » exprime un rapport au savoir, de même que « Non, pas une recherche » ou « Je n'aime pas les énigmes ».

Le rapport au savoir est un des ingrédients du sens du travail scolaire. Il ne le détermine pas entièrement, mais peu constituer un très lourd handicap, un barrage presque infranchissable le jour où un élève a construit un rapport défensif, méfiant ou cynique à une discipline, une notion, une méthode, une posture intellectuelle. Faire évoluer le rapport au savoir est donc l'un des enjeux de toute action éducative.

## **Et alors ?**

Ces quelques rappels n'avaient d'autre ambition que de rappeler la complexité et la fragilité de l'apprentissage humain. Est-ce à dire qu'il faut perdre tout espoir, laisser les enfants à eux-mêmes ? Bien sûr que non. Mais cesser d'avoir des attentes irréalistes, laisser du temps au temps, être sensible aux ambivalences, renoncer au forcing, au chantage, aux incitations qui font régresser au niveau du conditionnement. Cesser de mettre les difficultés d'apprentissage sur le compte de la bêtise, de la mauvaise volonté ou de la paresse. Cesser de croire que la violence psychologique, la peur du ridicule ou la répétition jusqu'à la nausée aident qui-conque à apprendre.

## Bibliographie :

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF
- Astolfi, J.-P. (1993). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF
- Astolfi, J.-P. et Pantanella, R. (dir. ) (1998). « Apprendre ». *Cahiers pédagogiques*, n° hors série.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz
- Bassis, O. (1998). *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes*. Paris : ESF
- Beillerot, J. (dir.) (1992). *Savoir et rapport au savoir*. Paris : Editions universitaires
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J. -Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin
- Crahay, M. (1999) *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF
- CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances*. Paris : ESF
- Dalongeville, A. et Huber, M, (2001) (Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives. Lyon : Chroniques sociales
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette.
- De Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin
- Groupe français d'éducation nouvelle. (2000). *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*. Lyon : Chronique sociale
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence constructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck
- Huber, M. (1999). *Apprendre en projet*. Lyon : Chronique Sociale
- Meirieu, Ph. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris : Ed. ESF, 4e éd.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (4e éd. 2000)
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (3e éd. 2000)
- Rochex, J. -Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF
- Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?* Lyon : Chronique sociale et Laval (Québec) : Beauchemin, 3e éd.
- Service de la recherche en éducation. (2001) *Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : DIP, Service de la recherche en éducation

# La pédagogie de projet dans les dynamiques d'enseignement-apprentissage

Laurent Lescouarch

Université de Rouen

**N**ous nous intéressons dans nos recherches aux dynamiques d'enseignement-apprentissage dans les pratiques pédagogiques. Le prisme que nous utilisons est celui de la pédagogie au sens de Houssaye<sup>1</sup>, une dialectique permanente entre pratique et théorie éducative. En effet, la question des apprentissages nous renvoie à leur dynamique car si on lui enseigne, c'est bien l'élève qui apprend et nous voudrions aborder ici une des formes de l'apprentissage maintes fois mise en avant mais qui reste un des parents pauvres des pratiques pédagogiques, la pédagogie de projet en essayant de la mettre en relation avec la question des pratiques documentaires des élèves.

## Notion de projet en éducation

Le terme de « projet » renvoie étymologiquement à l'idée de « jeter en avant » et il s'agit donc de se mettre en perspective, de réaliser un produit dans le futur. Nous sommes tous des familiers de la logique de projet dans notre vie quotidienne si l'on considère qu'il y a un projet dès lors que l'on s'est fixé une finalité, un but à atteindre et qu'on cherche les moyens de l'atteindre. La question pour nous est de réfléchir à utiliser cette dynamique naturelle de l'apprentissage au sens de Freinet dans le cadre des apprentissages scolaires.

Cros (1994) définit la dynamique de projet comme un « *paradigme valorisant l'activité concrète et organisée d'un sujet soucieux de se donner un but et les moyens adaptés pour l'atteindre* »<sup>2</sup>. Dans le champ éducatif, Cros montre que la pédagogie du projet héritée des expérimentations des mouvements d'éducation nouvelle est une proposition pédagogique fréquente depuis les années 70 visant à mettre en œuvre une action finalisée par un but explicite. Bru et Not (1991) considèrent que « *le projet concrétise une intention ; il pose un but ; et prévoit un certain nombre de moyens pour l'atteindre ; il se précise sous forme de programme d'activités successives à travers lesquelles ces moyens seront mis en œuvre.* »<sup>3</sup>

Dans l'espace pédagogique, la dynamique de projet est donc généralement mise en lien avec l'idée d'un enseignement centré sur l'élève dans la continuité et dans la perspective du « Learning by doing », selon la formule consacrée de Dewey.

Cependant, la lisibilité du concept de projet est altérée par son emploi pour des objets très différents dans le champ éducatif. « Projet » est ainsi un de ces mots valises utilisés dans de nombreuses circonstances qui ne relèvent pas toutes du même objet. Le terme peut ainsi être employé pour qualifier la dynamique d'une équipe mais il est aussi le nom d'un document qui sert à fixer des buts et programmer des activités (projets éducatifs, pédagogiques, d'établissement....). Dans ce sens du terme, nous sommes dans le cadre d'une planification permettant d'organiser le travail des enseignants qui a donné lieu à une importante littérature (et a contribué à associer dans le milieu enseignant la notion de projet à une dimension administrative de l'organisation pédagogique). Cette approche de la notion peut avoir des incidences sur l'organisation pédagogique, notamment sur le travail en équipe mais nous ne parlerons pas à ce propos de « pédagogie de projet » en réservant plutôt cette appellation à une forme pédagogique particulière. En effet, l'appellation « pédagogie de projet » est, elle, plus restrictive et nous restreignons son usage à des situations d'apprentissage dans lesquelles il s'agit d'utiliser la dynamique de projet (se fixer des buts, chercher des moyens pour les atteindre) dans le cadre des apprentissages du point de vue de l'apprenant. Si l'ensemble du système éducatif fait du projet (ou tout au moins remplit les documents qui portent ce nom), beaucoup moins nombreux sont les enseignants qui mettent en œuvre une pédagogie de projet dans le sens que nous venons de définir.

<sup>1</sup> Houssaye, J. « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in J. Houssaye (Ed.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF, 1993, p. 13-24

<sup>2</sup> Cros, F. « Projet », in *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*. Nathan, 1994, p. 802

<sup>3</sup> Bru, M., Not, L. *Où va la pédagogie du projet ?* Éditions Universitaires du Sud, 1991, p. 327

Cela peut passer par des dispositifs particuliers ou être lié à la dynamique personnelle de l'élève lui-même qui, dans le cadre de son propre projet d'apprentissage peut être en dynamique de projet indépendamment de la forme pédagogique qui lui est proposée. L'idée de projet fait donc référence à la dynamique des individus dans l'activité par rapport à l'apprentissage et non pas à la forme de l'activité.

## Les projets en éducation

Les dimensions du projet en milieu scolaire			
Nature du projet	Démarche d'organisation du travail des enseignants et des équipes enseignantes	Projet d'apprentissage de l'élève	Forme pédagogique particulière : pédagogie de projet
Logique de travail	Fixer des objectifs et organiser les activités pédagogiques dans le temps	Avoir des objectifs dans ses apprentissages	Utiliser la dynamique de projet dans le cadre des apprentissages du point de vue de l'apprenant
Exemples	Projet éducatif Projet d'école Projet pédagogique Projets de classe Projet de groupe Projet individuel d'aide	Projet personnel de l'élève	Projet d'activité : Ex : fabriquer un jeu, concevoir un spectacle, inventer une chanson, inventer une histoire

Pour réfléchir à la construction de pratiques pédagogiques, nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à cette forme pédagogique particulière que nous avons appelée la pédagogie de projet.

### Pédagogie de projet

#### Distinguer les pratiques de projet de celles qui y ressemblent...

Mettre en œuvre une « pédagogie de projet » consiste donc à laisser une place pour le projet d'apprentissage de l'enfant. Cela nécessite de distinguer différents types d'activités qui sont souvent répertoriées sous l'appellation de « projet » mais dont nous pensons qu'elles n'ont pas du tout les mêmes logiques internes et n'impliquent pas les mêmes dynamiques d'enseignement-apprentissage.

En effet, sous cette expression de « pédagogie du projet », les enseignants désignent des formes pédagogiques allant de l'organisation thématique de contenus pluridisciplinaires à la mise en œuvre par les élèves d'une réalisation concrète. Sur ce plan, l'étude des pratiques d'aide des enseignants spécialisés (Lescouarch, 2006) met en évidence des pratiques très contrastées.<sup>4</sup>

Dans la formation actuelle des enseignants, toute activité finalisée servant de support à l'apprentissage est appelée « projet ». Dans cette approche dominante, lire un album ou réaliser une tâche définie par l'adulte est considéré comme un projet

d'activité mais il s'agit souvent de faire vivre des activités scolaires extérieures au désir de l'enfant en les reliant thématiquement. Nous qualifions donc ces formes de travail plutôt d'activités scolaires finalisées par un thème.

Nous les distinguons d'autres situations pédagogiques finalisées dans lesquelles les différents savoirs rencontrés s'articulent de façon logique pour la réalisation du but de l'activité. Dans la forme, ces différents types d'activités peuvent se ressembler mais leur dynamique interne est opposée.

Nous avons donc été amené à formaliser une distinction entre ces dispositifs pédagogiques pouvant avoir une forme relativement similaire mais s'inscrivant dans des dynamiques pédagogiques différentes. Nous distinguons donc une « pédagogie de projets d'enfant » dans laquelle les élèves

<sup>4</sup> Lescouarch, L. (2006). *Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en RASED*. Thèse de Doctorat de Sciences de l'éducation. Université de Rouen (Direction : J. Housseye).

décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production, et construisent des apprentissages en réalisant le but fixé, d'une « pédagogie de projets d'activités fonctionnelles initiés par l'adulte » dans laquelle l'adulte décide d'une activité à réaliser, d'une production, et y implique les enfants par un processus d'enrôlement comme le résume le tableau suivant :

Formes de travail perçues comme la « pédagogie de projet »			
	les projets collectifs d'enfants	les projets d'activités fonctionnelles initiés par l'adulte	les activités thématiques
Principe	Les enfants décident collectivement d'une activité à réaliser, d'une production et construisent des apprentissages en réalisant le but fixé	L'adulte décide d'une activité à réaliser, d'une production et y implique les enfants. Ils construisent des apprentissages en réalisant le but fixé.	L'adulte choisit un thème de travail et relie toutes les activités à ce thème.
Illustration	Ecriture d'histoires, création de jeux, de chansons ...	le projet d'écriture d'un roman, la fabrication d'un album... le spectacle de fin d'année	la semaine cirque, Noël...

On voit à travers ce tableau que derrière cette appellation de « pédagogie de projet », ces formes de travail particulières peuvent avoir une forme proche mais s'inscrivent dans des dynamiques pédagogiques différentes. Il ne s'agit pas ici de hiérarchiser la valeur de chaque démarche, chaque pédagogue fait ses choix en fonction de la forme pédagogique qui lui paraît la plus conforme à ses objectifs, mais il est nécessaire de les distinguer car elles ne produisent pas les mêmes effets en relation avec des notions comme le « sens des apprentissages pour l'apprenant », le rapport au savoir et au scolaire, la motivation ou la fonctionnalité des activités.

Ainsi, si l'on applique cette grille de lecture aux situations scolaires, bien souvent, dans ce qu'on appelle projet dans les classes observées, l'adulte balise tellement l'activité en fixant les buts et les moyens qu'il y a un risque que les enfants ne deviennent que de simples « exécutants ». Dans ce cadre, on peut douter qu'il y ait une véritable « pédagogie de projet » du point de vue de l'enfant. Au mieux, il s'approprie le projet de l'adulte... Si l'on détourne l'expression de Freinet, on pourrait considérer qu'il s'agit d'une récupération scolaire de la pédagogie de projet.

En effet, dans l'esprit de la pédagogie de projet, l'enfant devrait pouvoir avoir l'occasion de formuler des désirs, de se fixer des buts et de chercher les moyens de les atteindre individuellement ou collectivement. Dans cette optique, les activités

permettent alors de finaliser les savoirs, de leur donner un sens et une fonction pour l'élève. Nous pensons que la mise en œuvre de véritables projets d'élèves pourrait être une piste intéressante pour donner sens aux apprentissages mais cette approche vient en contradiction pédagogique avec la forme scolaire dominante (au sens de Vincent<sup>5</sup>).

Nous nous demandons quelle place pourrait prendre cette approche des apprentissages dans les pratiques documentaires.

## Les pratiques documentaires dans la pratique du projet

Dans les pratiques de pédagogie de projet observées en primaire, les enseignants organisent un environnement et des médiations permettant à l'élève de bénéficier des ressources documentaires dans le cadre de ses projets d'apprentissage. En ce sens, c'est un outil important car les supports documentaires sont bien souvent une source d'autostructuration du savoir (Not, 1988)<sup>6</sup>. Ainsi, dans le cadre de cette entrée de « projets d'enfant », l'élève peut formuler le désir d'apprendre certaines choses, choisir de réaliser des enquêtes, des exposés.... Le savoir prend alors un autre sens, la « leçon » devient une réponse à une question que l'enfant s'est posée et non pas à une question que l'adulte se pose pour lui.

<sup>5</sup> Vincent, Guy. *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon, 1994.

<sup>6</sup> Not, L. *Les pédagogies de la connaissance*. Privat, 1988.

Pour la réalisation de ces tâches, il est fréquent qu'il ait besoin d'avoir accès à des sources documentaires, de les travailler, d'en comprendre la logique en accédant ainsi de manière autonome à des savoirs qui sont un élément essentiel et nécessaire de la réussite de son projet d'activité.

Sur un plan pédagogique, cette entrée nécessite de construire des procédures de fonctionnement permettant de prendre en compte les projets des enfants et de les aider à les conduire à leur terme. Nous avons développé au niveau du primaire des pratiques de ce type permettant de construire des compétences documentaires d'accès à l'information dans le cadre de la réalisation de projets d'enfant<sup>7</sup>. La documentation n'intervient cependant pas dans cette perspective en tant que discipline documentaire avec sa didactique spécifique mais comme une pratique pédagogique intégrée dans une interdisciplinarité permettant l'accès aux savoirs et la construction de compétences.

Cet usage est favorisé par le modèle interdisciplinaire de l'enseignement primaire mais peut se heurter à la logique disciplinaire de l'enseignement secondaire dans laquelle les objectifs de chaque discipline sont prédominants, en amont, dans l'organisation des dispositifs pédagogiques.

En effet, dans les formes les plus proches de cette conception de l'apprentissage comme les Itinéraires De Découverte (IDD), des collaborations souples entre disciplines intégrant la recherche documentaire sont mises en œuvre mais cela prend souvent plus la forme d'actions spécifiques très balisées dans lesquelles la forme scolaire reste prédominante, même si elle est habillée de dimensions un peu plus ludiques comme dans cette « course au trésor » à la découverte de l'Antiquité ou dans l'IDD « A la découverte des nombres et des mathématiciens de l'Antiquité » proposées dans les ressources aux enseignants par *Edubase*<sup>8</sup>. Par l'utilisation d'un questionnaire de recherche, la forme de l'activité est plus active (recherche par l'élève) mais l'essentiel de l'espace d'investigation est dirigé par les questions très orientées et il s'agit *in fine* de faire passer l'élève par des étapes d'apprentissage prévues à l'avance et évaluées systématiquement, ce qui est très loin d'une « pédagogie de projet » permettant à l'élève de s'investir personnellement dans la tâche en fonction d'objectifs qu'il aurait lui-même aidé à fixer et dans une planification à laquelle il aurait participé.

Le support est effectivement interdisciplinaire et cette approche permet de sortir du cadre habituel de travail par des méthodes actives mais ne constitue pas pour autant, de notre point de vue,

une pédagogie de projet bien qu'elle soit présentée ainsi. Il nous paraît donc important que les professionnels aient clairement conscience des dynamiques qu'ils mettent réellement en œuvre car la démarche de médiation sera différente si l'adulte est essentiellement l'organisateur d'une situation d'apprentissage ou s'il est accompagnateur du projet de l'élève.

A l'issue de cette réflexion, nous nous demandons donc si, dans le cadre de la formalisation en cours d'une didactique de l'information, la logique de programmation et de contrôle en amont des tâches pour la poursuite d'objectifs explicites spécifiques à la documentation<sup>9</sup> ne risque pas de fermer les possibles et de limiter à terme la richesse de cette approche pour l'ouverture pédagogique. Cela pourrait conduire en effet à une scolatisation des pratiques documentaires par des situations problèmes artificielles rendant de plus en plus difficile l'utilisation de cette discipline en contexte de véritables projets d'élèves. Nous retrouvons ici pour cette discipline un vieux débat sur la différence entre une approche « naturelle » des apprentissages, organisée prioritairement autour de l'activité (sans pour autant négliger les savoirs) dont la pédagogie de projet d'enfant est un symbole, et une approche plus artificielle de situations d'apprentissage organisées prioritairement à partir des savoirs à acquérir. La place de la pédagogie de projet dans les pratiques documentaires sera probablement différente selon l'évolution de ces priorités.

<sup>7</sup> Lescourach, L., Grandserre, S. *Faire travailler les élèves à l'école : 7 clés pour enseigner autrement*. ESF, 2009 (Pédagogies).

<sup>8</sup> [http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/pdf/08-09\\_5e\\_-Voyage\\_-\\_fiche\\_activite\\_eleve.pdf](http://eprofsdocs.crdp-aix-marseille.fr/IMG/pdf/08-09_5e_-Voyage_-_fiche_activite_eleve.pdf)  
<http://www.ac-creteil.fr/pointdoc/peda/rechdoc/idd.html>

<sup>9</sup> Voir par exemple « Les savoirs scolaires en information-documentation » présentation d'Alexandre Serres et Ivana Ballarini-Santonicito Disponible sur : [http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Diapo\\_Sav-scol\\_publication.pdf](http://www.fadben.asso.fr/IMG/pdf/Diapo_Sav-scol_publication.pdf)

# Si enseigner était rendre les élèves intellectuellement actifs

Joël Lebeaume

EDA Université Paris Descartes

Les nombreux travaux et l'abondante littérature consacrés aux pratiques enseignantes ont initié l'investigation de « Enseigner » avec ses nombreux déterminants, ses racinements à la fois personnels et collectifs, ses relations à l'enfant ou aux élèves, aux apprentissages, à l'institution, aux prescriptions, aux contenus... En promouvant l'unification de la profession enseignante, le référentiel de compétences communes tend toutefois à masquer les spécialités de chacun des métiers. En effet, les interventions en EPS, à l'école maternelle, dans les enseignements professionnels, en technologie, en documentation... correspondent à des exercices distincts. De même, enseigner le fait religieux, les questions socialement vives... implique de « faire la classe » d'une façon spécifique en raison des contenus et de leurs enjeux éducatifs.

Si les dix compétences génériques ne soulignent pas les particularités des différents genres d' « Enseigner », elles soulignent en revanche les nouveaux enjeux de la reconfiguration curriculaire liée à la mise en place du socle commun pour la scolarité obligatoire. Or, cette rupture semble délicate comme en témoignent les textes officiels qui assurent le double pilotage des enseignements par les exigences du socle et par les programmes de chacune des disciplines. Dans ce contexte, le changement contemporain de norme risque de se heurter aux résistances du système disciplinaire compartimenté et hiérarchisé, qui associe parfois au verbe « Enseigner » l'image dominante des leçons-exposés ou de la transmission-appropriation de connaissances en textes. Penser « Enseigner » dans l'institution scolaire, seulement comme l'interaction binaire entre contenus et publics scolaires avec leurs spécificités respectives est alors insuffisant en raison de la nécessité d'introduire le troisième terme : compétences.

Cette relation ternaire est alors susceptible d'étendre ou de transformer la relation convenue entre « Enseigner » et « Apprendre », voire de renverser les conceptions des enseignements. Dans cette perspective, le premier point rappelle l'organisation curriculaire fondatrice de l'enseignement secondaire ; le deuxième précise les orientations

contemporaines et le troisième discute la suggestion exprimée par le titre.

## Enseigner et Apprendre

Dès le collège, la variabilité de « Enseigner » est généralement associée à la diversité des enseignements scolaires. Mais ces différents moments de l'emploi du temps portent en filigrane le modèle initial de l'enseignement secondaire retenu au tournant des années 1960, pour l'édification du système éducatif unifié. Les enseignements scolaires se sont alors tous transformés en disciplines scolaires. Simultanément, les enseignants sont devenus des professeurs de... avec, au cours des années 1980, la généralisation de leur certification par les grades de l'enseignement secondaire. Le curriculum est alors édifié en un système disciplinaire dont les analyses sociologiques révèlent les caractéristiques. Forquin (2007) souligne les traits de cette organisation compartimentée qui fait prévaloir l'autonomie, voire l'indépendance des disciplines, leur centration sur des savoirs qui écartent les applications et les savoirs d'action, leur prévalence pour une culture désintéressée, leur concurrence et leur ambition sélective, leur horizon de l'enseignement supérieur, leurs stratégies de maintien. Goodson (2005) synthétise les différents travaux anglo-saxons concernant ce processus de disciplinarisation qui conforme tous les enseignements à cette matrice. Il insiste tout particulièrement sur la dimension sociale de ce processus et sur le rôle des acteurs individuels ou collectifs – dont les professeurs – qui aspirent ainsi à une reconnaissance et à un meilleur statut. En effet, un système disciplinaire est concurrentiel et induit des disciplines majeures et des disciplines mineures. Léon (1980) attire l'attention sur cette hiérarchisation implicite selon la combinaison des statuts scientifique, social et pédagogique des disciplines. L'un des points majeurs souligné également par Layton (1972) est la sélection des contenus et l'organisation du savoir selon une progression cumulatifs et linéaire. Pour l'enseignement scientifique, s'opposent longtemps ainsi les conceptions de l'enseignement secondaire et celle de l'enseignement primaire fondée sur les connaissances

usuelles, significatives pour les élèves et proches de leurs pratiques familiaires. À cet égard, Bernstein (1975) considère que la trilogie pédagogie-curriculum-évaluation fixe le format scolaire des enseignements dont il souligne les conceptions opposées selon ce qu'il désigne par code-série et code-intégré.

Cette distinction est celle de la voie classique et des classes de transition-pratique du collège d'enseignement secondaire (CES, 1963) et pour lequel l'opposition est également manifeste par la différence des grades et des spécialités des enseignants. Contrairement à la voie classique qui initie une scolarité longue, la pédagogie des classes des déshérités fait prévaloir les approches par thèmes, les entrées variables des contenus et les références à des pratiques sociales. La longue histoire du travail manuel, de l'enseignement ménager et plus largement de l'éducation technologique conserve la trace de cette opposition dans l'organisation de ses contenus, entre école et atelier, entre dire et faire, entre investigation expérimentale de mécanismes et fabrication-production d'objets usuels. Elle conserve également les traces de sa contestation dans l'enseignement secondaire.

En ce sens, les évolutions récentes de la technologie au collège sont révélatrices de ce processus de disciplinarisation marqué par la création du CAPET section Technologie au cours des années 1980, supposant le couronnement éventuel de la discipline par une agrégation. Contestée au début du XXI<sup>e</sup> siècle car jugée sans enjeu pour discipliner l'esprit, la Technologie dont le maintien est revendiqué par une partie de ses professeurs et de sa hiérarchie pédagogique et administrative, est désormais présentée comme une « discipline de connaissances » (Fichou, 2009). Elle étend alors ses contenus aux sciences de l'ingénieur contribuant ainsi à sa structuration verticale et à ses relations horizontales au sein du pilier scientifique du socle commun. Cet affichage en tant que « discipline de connaissances » avec les attributs ordinaires mais symboliques (manuels, cahiers, exercices écrits...) d'une discipline majeure de la voie générale et technologique, l'oppose ainsi à ses versions précédentes privilégiant l'approche projet, les actions réalisatrices, les pratiques techniques jugées, dès le début 1960, comme trop proches d'une discipline d'atelier, caractéristique de l'enseignement technique, professionnel.

Ce contraste majeur réplique la distinction entre ce que les anglo-saxons opposent par *academic learning* et *experiential learning* (Lochard, 2007). Ce dernier avec son origine hors de l'école, priviliege l'immersion des élèves, leurs rencontres directes avec les situations significatives et leur

implication. Si « agir » prévaut ainsi sur « énoncer », « réussir » s'accompagne cependant de « comprendre » comme le suggérait Piaget (1974). L'apprentissage de ce « savoir agir » nécessite en effet de saisir les conditions de cette réussite, éventuellement partielle. Il suppose alors d'une part une réflexion et exige d'autre part une activité métacognitive sur cette action vécue puis conçue. Au-delà de l'enrichissement du capital expérientiel, l'identification et la formalisation des connaissances en actes et de ce savoir expérientiel, différent du savoir institué, est indispensable. L'action doit être passée au crible de la pensée ! Apprendre a alors un sens particulier. Simultanément, « Enseigner » ne peut être univoque.

## Enseigner ou faire agir et faire produire

Au milieu des années 1990, l'introduction de la certification B2i est une innovation qui bouscule la trilogie pédagogie-curriculum-évaluation de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas en effet d'une évaluation dans son acception traditionnelle car les élèves sont amenés à positionner leurs acquis de leurs expériences. Les usages de l'ordinateur s'apprennent en effet à l'école et hors de l'école avec les distinctions délibérées des élèves (Fluckiger, 2008). Or, dès la généralisation des MO5, selon les rôles organisateurs des enseignements marqués par les méthodes actives – la technologie notamment – l'enseignement privilégie surtout le suivi de procédures ou de règles d'action (ouvrir l'application, enregistrer...) et l'évaluation repère la manifestation d'une capacité grâce à la réussite d'une tâche, traduite par un nouveau fichier (tableau renseigné, mise au format d'un texte, insertion d'une image...). Très rarement, les élèves sont invités à restituer et à discuter leurs façons de faire et leurs manières de penser, à se présenter – c'est-à-dire à se présenter à nouveau – ces actions parfois « routinisées ». La réussite est alors susceptible de masquer les acquisitions dont les limites apparaissent dès que le logiciel ou les fonctionnalités changent.

Car on ne devient pas forgeron en forgeant mais en analysant ce que l'on forge, la familiarisation pratique s'accompagne nécessairement d'élaborations intellectuelles dont la construction de modèles opératoires susceptibles d'être étendus ou modifiés pour de nouveaux contextes (Lebeaume & Martinand, 1998). L'enjeu de Enseigner est alors de favoriser ce passage de l'action à son analyse, de permettre la construction d'un savoir-agir mobilisable, d'en identifier les difficultés, voire les obstacles, et d'en expliciter les fondements. Comme l'indique Not (1987), Enseigner n'est pas

fournir de l'information car, apprendre consiste à construire ou transformer des représentations et des modèles et développer des comportements qui contribuent à ces constructions, déconstructions, reconstructions ou productions. Enseigner revient en ce sens à faire agir et faire produire.

À cet égard, la diversité des disciplines scolaires représente une richesse par la pluralité de leurs approches, de leurs références, de leurs significations. Les nombreuses variantes de « Apprendre », en classe, au laboratoire, au gymnase, au CDI... avec des livres, des écrans, des machines... en imitant, reformulant, agissant... sont alors susceptibles de répondre à la diversité de l'engagement des élèves. Rendre les élèves intellectuellement actifs ne peut toutefois être assuré qu'à une condition majeure : ne pas assujettir toutes les disciplines au modèle dominant des disciplines de connaissances.

## Enseigner et savoir pour

L'avènement contemporain de l'approche par compétences tend à bousculer l'édifice disciplinaire fragilisé par les évaluations internationales qui indiquent la faiblesse des acquis et des connaissances instituées rarement mobilisées dans des situations nouvelles. D'une façon plus nette, l'approche par compétences s'oppose à la restitution d'énoncés mémorisés mais non compris et donc inutiles pour agir. Pour l'amélioration de l'efficacité des enseignements, elle fait ainsi prévaloir l'indispensable articulation entre « savoir que » et « savoir pour ». La définition des curriculums, des disciplines et des dispositifs, doit alors composer « contenus et compétences » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Mais les contenus ne sont pas seulement des savoirs car ils recouvrent aussi les attitudes et les émotions. Les compétences ne se limitent pas non plus à leur acceptation pragmatique, usuelle. Pour Legendre (2008), c'est une habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, qui consiste à résoudre des problèmes spécifiques. Rey (1999) en propose une définition voisine mais plus ouverte en soulignant la mobilisation des ressources internes et externes dans des situations inédites. Toupin (1995) ou Le Bortef (2006) précisent ce « savoir agir » qui rend compte d'un savoir-intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources, connaissances, aptitudes, raisonnements...

Compétence est ainsi fondamentalement associée à situation. Avec justesse, Perrenoud (1997) propose la notion de « compétence stabilisée » en précisant que celle-ci n'existe que si la mobilisation dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de

chacun et actionne des schèmes constitués. Cette perspective conduit à distinguer nettement les activités d'enseignement-apprentissage des situations d'évaluation. Pour les professeurs, il s'agit d'« enseigner » avec une double visée : celle du développement des capacités cognitives et des dispositions et capacités affectives et sociales et celle des situations proposées pour la manifestation des compétences ce qui implique des décisions sur les références – savoirs ou pratiques sociales – de l'enseignement.

Cette orientation constitue une rupture car il s'agit de penser les enseignements disciplinaires avec cette perspective des « savoir-agir » ce qui est précisément l'ambition du socle, commun à tous les collégiens. Dans cette perspective, les disciplines d'expériences sont largement pionnières. Elles sont alors susceptibles d'être les nouveaux modèles pour le renversement des disciplines de connaissances. C'est tout l'enjeu de ce nouveau principe organisateur des curriculums et du renouvellement de la conception de « Enseigner ». Mais « rendre les élèves intellectuellement actifs » ne peut encore s'écrire qu'au conditionnel !

## Bibliographie :

- Audigier, F., Tutiaux-Guillon, N. (dir.). (2008). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. De Boeck
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Les Éditions de Minuit
- Fichou, P. (2009). « La technologie enseignée au collège en 2009 : pour une culture de l'artificiel ». *Technologies et formation*, 141, pp. 39-41
- Fluckiger, C. (2008). « L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves ». *Revue Française de Pédagogie*, 163, pp. 51-61.
- Forquin, J.-C. (2007). *La sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes
- Goodson, I. (2005). *Learning, Curriculum and Life Politics*. London : Routledge
- Layton, D. (1972). Science as general Education. *Trends in Education*, January
- Lebeaume, J., Martinand, J.-L. (1998). *Enseigner la technologie au collège*. Hachette
- Legendre, M.-F. (2008). « La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? » In F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, (dir.). *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. De Boeck, pp. 27-50
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. PUF
- Lochard, Y. (2007). « L'avènement des "savoirs expérientiels" ». *Revue de l'IRES*, 55, pp. 77-99
- Le Bortef, G. (2006). *Construire des compétences individuelles et collectives*. Éditions d'organisation
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. PUF
- Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre. Éléments de psycho-didactique générale*. Privat
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF
- Rey, B. (1999). *Les compétences transversales en question*. ESF
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. ESF

# La construction des compétences

## Tentative d'analyse critique

**Vincent Grosstephan**

IUFM Champagne Ardenne / Université de Reims Champagne Ardenne  
LERP (Laboratoire d'Étude et de Recherche sur les Professionnalisations) JE 2537

Cet article reprend peu ou prou le contenu d'une intervention réalisée lors d'une formation continue de professeurs documentalistes à Chaumont en mars 2010. Il s'agissait alors de répondre à une commande formulée en trois questions principales : que recouvre la notion de compétence ? Quels sont les rapports entre connaissances, compétences, attitudes ? Comment les évaluer ? Après quelques rappels sur les origines de cette notion de compétence, cet article proposera de répondre succinctement à ces trois questions en questionnant tout d'abord les enjeux de son introduction à l'école. Puis, en renversant le questionnement habituel relatif aux liens entre connaissances et compétences, il abordera ces dernières en référence à la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud. Il s'agira ici de l'aborder à partir des deux formes de connaissances, prédictive et opératoire, identifiées par ce dernier. Enfin nous tenterons d'en tirer quelques conséquences sur le plan didactique.

### Compétence : Origines de la notion

On a dit beaucoup de choses sur la notion de compétences depuis son introduction à l'école, tantôt très positives : cette notion est le fer de lance d'un processus de révolution pédagogique, par exemple, tantôt très critiques : elle constituerait l'expression d'une dérive libérale. On la considère souvent également comme une « auberge espagnole », une notion « fourre-tout », « nomade », scientifiquement peu stabilisée, fortement controversée, et ce, dans des registres divers, épistémologiques, idéologiques ou économiques. Considérée comme un « attracteur » (Le Boterf, 1994) dans le monde du travail, de la formation et de l'école depuis les années 70, la notion de compétence mérite que l'on se penche sérieusement sur ses acceptations et les enjeux sous-jacents, variant selon les champs qui l'investissent. La notion de compétence a ainsi très largement investi le champ de la formation scolaire et professionnelle pour devenir incontournable dans les textes es-

sentuels régissant le monde scolaire (programmes, socle commun de connaissances et de compétences, 2005 etc.) et celui de la formation des enseignants (référentiel des dix compétences du cahier des charges de la formation des maîtres, 2006). Présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie, elle devient véritablement un objet de débat scientifique avec les travaux en linguistique de N. Chomsky (1969). Ce dernier lui donne une définition particulière en ce sens qu'il la considère comme une capacité idéale, innée et universelle. Travaillant sur le langage, il considère que le potentiel biologique des sujets leur donne la possibilité de développer idéalement cette compétence. Cette notion « d'idéal » l'amène à la distinguer de la performance. Celle-ci en effet serait de l'ordre d'un comportement observable qui ne reflèterait qu'imparfaitement la compétence en jeu. L'on voit bien dans cette définition que les savoirs apparaissent comme secondaires par rapport à l'individu et à ses capacités méta-cognitives, alors que pour de nombreux autres auteurs les compétences ne s'opposent pas aux savoirs qui sont susceptibles de les armer.

Dans le domaine du travail, la compétence vient appuyer une logique économique fondée sur les notions de performance, d'adaptabilité et de dépassement de la division taylorienne du travail. Cette logique touche aussi bien les modes d'organisation du travail que la gestion des ressources humaines ou encore les modalités de recrutement et de formation. Là encore, l'acception de la compétence véhiculée dans le monde du travail aboutit d'une certaine façon à une dévalorisation des savoirs. En effet, la centration sur les performances (notamment la mise au premier plan des pratiques et des comportements observables) et l'adaptabilité des individus donne des savoirs une vision statique et essentiellement déclarative, au profit des capacités ou savoirs sociaux (savoir-être, capacités à communiquer, représentations...). Vision qui contribue, de façon le plus souvent implicite, à inverser la hiérarchie conventionnelle du savoir généralement mise en œuvre dans l'enseignement et la formation (Ropé et Tanguy, 1994, p. 21). Les compétences s'opposent ainsi aux savoirs scolaires traditionnels et ne semblent, comme le sou-

lignent Bouthier et Durey (1995), pouvoir être acquis, que par l'expérience. Cette inversion peut conduire, à terme, à la dévalorisation des qualifications et des diplômes et à un affaiblissement du système de formation dont la dérive normative, au regard de la place prise par la notion de performance, est tentante.

L'arrivée de la notion de compétence dans le champ de l'éducation et de la formation est tout d'abord fondée sur un certain nombre de constats sur les apprentissages des élèves et des formés. Même s'ils fournissent à certains moments des signes de maîtrise de certains savoirs, les élèves se montrent souvent incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient pertinents. En outre, ces savoirs résistent mal au temps. Par ailleurs, est souvent mis en évidence le manque d'intégration des savoirs qui renvoie aux difficultés des élèves à élaborer des ponts entre les différentes matières auxquelles ils ont été confrontés, alors que la vie sociale et professionnelle n'est pas organisée par rapport à des découpages disciplinaires. Romainville (2007) évoque pour ces différents constats les notions de savoirs « morts » et « saucissonnés ». Enfin, les enseignements traditionnels n'installent pas (ou pas suffisamment) certaines compétences que certains qualifient de « sociales » ou « méthodologiques ».

On peut, par ailleurs, expliquer également l'arrivée de la notion de compétence à l'école par une pression sociale, la société questionnant l'école sur l'utilité des savoirs qu'elle transmet et des connaissances que les élèves y construisent.

Cette entrée en force de la notion de compétence à l'école s'accompagne (ou est précédée ?) de changements épistémologiques importants. La psychologie cognitiviste, qui a fortement investi la théorisation de cette notion, la définit comme un savoir mobiliser, sollicitant des opérations cognitives complexes non directement observables. « *Elle renvoie donc à une construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme acteur différent et autonome* » (Dolz et Ollagnier, 2002, p. 8). Nous retrouvons cette acceptation dans la définition qu'en donne Le Boterf (1994) : « *capacité de mobiliser un ensemble de ressources cognitives pour faire face à une situation complexe* ». A ce stade de la réflexion nous sentons bien une forte tension entre deux notions, celle de compétence et celle de savoir dont nous percevons pourtant qu'elles entretiennent des liens complexes. Cette tension provient sans doute en grande partie d'un statut épistémologique pour le moins ambigu de la notion de compétence qui, comme le souligne Lenoir *et al.* (1999), est avant

tout une construction théorique non exempte d'enjeux d'évaluation et donc de jugement.

Les savoirs sont généralement considérés, dans une approche par compétences, comme des éléments constitutifs des compétences. Stroobants (1994, p. 179) par exemple, précise que « *s'il n'y a pas d'unanimité sur la définition des compétences progressivement invoquées, il y a cependant une manière générale de les caractériser par un type de savoir et, surtout, par un découpage typique de ces savoirs. C'est toujours par opposition et comme un supplément qu'apparaît une catégorie de savoir* ». Elle distingue ainsi savoirs, savoir-faire, savoir-être. Cette distinction peut être affinée en une différenciation entre des savoirs techniques (savoir et savoir-faire) et des savoirs sociaux (savoir-être, capacités à communiquer, représentations). Cela conduit à une réelle difficulté à saisir l'articulation entre ces différents types de savoirs. Minvielle (1996) envisage cette articulation selon trois aspects. Le premier aspect est celui d'un appareillage de deux architectures : l'une, composée d'informations de toutes natures (systèmes symboliques, connaissances et savoirs auxquels le sujet fait appel dans la mise en œuvre de ses actions), l'autre, de systèmes d'action. Le deuxième aspect considère que la compétence renvoie chez le sujet à une disposition à agir, elle-même articulée à un dispositif d'action. Il y a là l'idée d'incorporation par le sujet de la compétence. Celle-ci appartient au sujet et ne peut s'envisager sans la disposition de celui-ci à agir. Enfin, le troisième aspect met en exergue la dimension acquise de la compétence. L'auteur parle « *d'habileté cultivée au fil du temps et au gré des contextes* » (Minvielle, 1996, p. 65).

## Compétence : Les savoirs en synergie

La compétence peut donc être considérée, à la lumière de ces définitions, comme l'articulation, l'interaction dynamique, la mise en synergie de plusieurs types de savoirs (connaissances et savoir-faire, fonctionnements cognitifs et capacités conatives, etc.). Cette mise en synergie suppose, dès lors, qu'une compétence n'existe pas en dehors du sujet. Ainsi, selon Leplat (1997, p. 12), « *les compétences ne s'identifient pas comme des choses qui existeraient déjà et dont on n'aurait qu'à lever le voile qui les cache. Les compétences, objets abstraits et hypothétiques, ont à être élaborées, construites, à partir de l'analyse de l'activité, mais aussi à partir de connaissances acquises antérieurement* ». Cette double dimension d'extériorité et d'intérieurité est essentielle et amène à rejeter toute tentation bhéavioriste d'assimiler la compétence à une simple somme de connaissances et de capacités.

tence au comportement produit par cette compétence. Elle pose par-là même la question de la mobilisation des ressources. Le travail sur les ressources (connaissances, savoirs, savoir-faire, etc.) doit de fait anticiper cette mobilisation puisque toute compétence est avant tout un pouvoir d'agir. Or, comme le dit Le Boterf (1994, p. 43), « cette alchimie (les mécanismes de mobilisation) reste encore largement une terra incognita ». Si l'on considère que la métaphore de la mobilisation des ressources met l'accent sur l'activité du sujet, alors que la métaphore du transfert évoque plutôt un déplacement de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage (Perrenoud, 2002), seule une analyse fine du réel de l'activité pourrait nous permettre d'approcher cette notion de mobilisation. C'est en cela que les travaux menés dans le cadre de la didactique professionnelle nous semblent intéressants. Le recours à une théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) nous amène ainsi à renverser le questionnement habituel relatif aux liens entre compétences et connaissances. L'activité humaine, dans cette perspective théorique, est organisée, en ce sens qu'elle combine une part d'invariance et une part d'adaptabilité (Pastré, 2009). En effet, une question essentielle se pose : « Comment peuvent bien co-exister dans une même personne un sujet connaissant et un sujet agissant ? » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Pour construire la réponse à cette question, Vergnaud établit une première distinction entre les propriétés des connaissances et les registres de mobilisation des connaissances. Ainsi, la connaissance, le cognitif, se présente sous deux formes indissociablement liées : une forme opératoire et une forme prédicative (Pastré, 2009, p.158). Prédicative dans le sens « qu'elle identifie dans le réel des objets, des propriétés et des relations entre ces objets et ces propriétés » (*ibid.*, p.158). Opératoire car « c'est grâce à la connaissance qu'on prélève dans le réel les informations qui vont permettre une bonne adaptation de l'action » (*ibid.*, p.158). Par ailleurs, dans un domaine donné, les deux formes de la connaissance s'expriment selon deux registres de conceptualisation, un registre pragmatique et un registre épistémique. Ces registres dépendent des buts qu'on assigne à son action. Le registre épistémique « a pour but de comprendre, en identifiant dans une situation donnée ses objets, leurs propriétés et leurs relations » (*Ibid.*, p.159). Par exemple, c'est ce registre qui permet de répondre à la question « comment ça fonctionne ? ». Le registre pragmatique « a pour but la réussite de l'action » (*Ibid.*, p.159). C'est ce registre qui permet de répondre à la question « comment ça se conduit ? ». Pour le registre pragmatique, « la conceptualisation sert à relier les prises d'informations sur la si-

tuation aux répertoires de règles d'action disponibles ». Cette définition des connaissances amène ainsi Vergnaud à conclure que « 80% des compétences sont des connaissances ! ».

De fait, l'opposition de nature entre compétence et connaissance souvent invoquée se trouve questionnée sous un nouveau jour. La question ne se rait plus de savoir comment articuler deux choses différentes par nature (les connaissances et les compétences) mais plutôt de savoir comment permettre à la forme opératoire des connaissances et au registre pragmatique de se développer et de s'exprimer. Les conditions d'apprentissage et de généralisation des connaissances apparaissent donc au centre de ce nouveau questionnement.

## Compétences et didactique de l'information

L'émergence et le développement d'une didactique de l'information-documentation dans ce contexte doit ici être évoquée. En effet, les didactiques disciplinaires se sont construites sur la base d'un questionnement original. Un point fait très largement consensus dans la communauté des didacticiens : celui de l'importance centrale des savoirs dans l'étude et l'analyse des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Cet aspect constitue d'ailleurs l'originalité du point de vue didactique sur ces phénomènes. Point de vue qui considère que ce qui fonde tout projet d'enseignement c'est la transmission par l'enseignant et l'appropriation par l'élève de savoirs. D'une certaine façon, la didactique répond ainsi, par cette centration sur les savoirs et par la constitution d'outils propres d'analyse, à un certain nombre d'insuffisances des approches psychologiques et sociologiques traditionnelles de ces phénomènes.

Comme le souligne Lahire (2007, p. 73), les sciences cognitives et plus particulièrement la psychologie cognitive, paradigme dominant en France depuis de nombreuses années, proposent un point de vue « d'universalité neuro-psychologique des opérations cognitives mises en jeu dans toute connaissance et tout apprentissage par un apprenant défini en tant qu'homo sapiens ». Cette approche disqualifie de fait des approches plus contextualisées qui « mettent en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées ». (*ibid.*, p.73). De même la sociologie de

l'éducation a longtemps oublié les savoirs, reproche que formulent notamment Charlot, Bautier et Rochex (1992) à l'égard des théories sociologiques de la reproduction, ces dernières préférant interpréter les inégalités probabilités de réussite scolaire en fonction des origines sociales qu'étudier finement et précisément les mécanismes concrets de production des échecs scolaires ce qui suppose, selon Lahire (2007, p. 75), de « s'intéresser aux cadres scolaires de la socialisation, aux conditions institutionnelles de transmission des savoirs scolaires et à la nature des savoirs enseignés ».

L'émergence récente la didactique de l'information-documentation, dans un contexte de forte interrogation de la place des savoirs dans l'enseignement et l'apprentissage l'amène, me semble-t-il (mais cette hypothèse n'engage que moi), à vivre dans une tension entre un souci d'orthodoxie didactique fondée sur l'identification et la formalisation de contenus spécifiques à l'information-documentation et une volonté de s'inscrire dans une approche plus transversale, fondée sur le concept de culture de l'information, à la fois en tant que fondement (pratiques) et en tant que finalités (on vise le développement d'une culture de l'information). Cette tension entre le disciplinaire et le transversal, notamment par le biais des « éducations à... » (éducation à l'information, éducation aux médias, éducation aux TIC) et aux collaborations avec les autres disciplines scolaires questionne de fait la légitimité et la recevabilité de la revendication de constitution d'une didactique propre à l'information-documentation. Il ne s'agit pas, à travers cette « provocation » de ma part de répondre par la négative à cette question mais bien d'interroger le cadre spécifique de constitution d'une telle didactique. D'une certaine façon, elle constitue un lieu particulièrement intéressant d'expression d'un débat entre didactiques disciplinaires centrées sur les savoirs, et didactique professionnelle centrée sur l'activité.

## L'approche par compétence : Conséquences didactiques

Nous nous proposons maintenant d'aborder quelques conséquences didactiques d'une approche par compétences, telle que les ont mis en évidence les travaux issus de la didactique professionnelle. Une telle approche nous semble avoir ainsi deux conséquences principales : l'organisation d'une didactique fondée sur les situations et l'importance de l'analyse réflexive rétrospective.

Nos propositions d'une didactique fondée sur les situations doit, selon nous, respecter les principes suivants :

- privilégier des modalités d'enseignement sollicitant une activité adaptive des élèves par rapport à des modalités transmissives ;
- proposer des situations authentiques, globales, proches des pratiques sociales de référence ;
- proposer des contenus qui font sens pour les élèves.

Nous nous appuyons pour cela sur la théorie des situations de Rousseau définie ici par Pastré (2009) : « *quant un sujet en apprentissage est confronté à une situation qui pour lui constitue un problème, il ne peut pas se contenter d'appliquer les procédures qu'on lui a transmises, ni même d'imiter ce qu'il a vu faire ; il lui faut puiser dans ses ressources, voire les réorganiser pour les ajuster à la situation, et parfois même en créer de nouvelles, pour transformer la situation en résolvant le problème qui se posait à lui. L'acteur principal est désormais l'élève et non l'enseignant même si le rôle de ce dernier n'a pas pour autant disparu* ». Cette approche de l'apprentissage suppose que seule la confrontation à une situation permet de respecter la règle fondamentale du *motu proprio* (l'élève construit son savoir « de son propre mouvement ») dont les fondements épistémologiques renvoient aux travaux de Piaget sur les processus d'adaptation et de Bachelard sur la notion d'obstacle épistémologique.

Le premier élément constitutif d'une telle approche est de proposer des situations de référence authentiques dont la fonction est de permettre aux élèves d'utiliser les savoirs acquis dans une forme de pratique adaptée à leur niveau, ce qui implique la réunion d'un ensemble de conditions permettant aux élèves de se situer par rapport aux pratiques sociales sur lesquelles se fonde la didactique de l'information-documentation. Ces situations doivent ainsi solliciter les registres pragmatiques et la forme opératoire des connaissances. On peut ainsi imaginer des situations où l'on demande aux élèves de réaliser un exposé sur un thème donné pour lequel ils auront dû rechercher des informations sur internet et qu'ils devront présenter sous forme d'un diaporama. On pourrait leur demander, lors de cette présentation d'expliquer le cheminement les ayant amenés au produit final en justifiant, par exemple, la validité des informations qu'ils présentent (nature du site d'où est tirée l'information, caractéristiques de l'auteur, recouplement des informations avec d'autres sources...). Ce travail sollicite de leur part de multiples connaissances dans leur forme opératoire (utilisation d'un moteur de recherche, de mots-clés, analyse critique des informations trouvées, communication des résultats...). Ces situations de référence peuvent en outre jouer un rôle de situation d'évaluation sommative visant à faire émerger des connaissances finalisées, dans leur contexte

signifiant d'utilisation (Pastré dirait dans leur forme opératoire et selon leur registre pragmatique).

Le second élément d'une approche fondée sur les situations renvoie à la confrontation des élèves à des situations-problèmes. La difficulté essentielle consiste ici à garder le sens de la connaissance et à dépasser, donc, l'apprentissage des mécanismes. La simulation de la genèse des notions constitue alors une dimension extrêmement sensible des situations-problèmes car la tentation peut être forte de faire apprendre directement le texte du savoir (Marsenach, 1991).

*« La constitution du sens implique une interaction constante de l'élève avec des situations problématiques, interaction dialectique (car le sujet anticipe, finalise ses actions) où il engage des connaissances antérieures, les soumet à révision, les modifie, les complète ou les rejette pour former des conceptions nouvelles » (Brousseau).*

Le rôle de l'analyse réflexive rétrospective (Rabardel, 2005), propose une distinction entre l'activité productive qui consiste à transformer le réel, et l'activité constructive qui consiste pour le sujet, en transformant le réel, à se transformer soi-même. Or, cette activité constructive peut se poursuivre au-delà de l'action, par le biais de l'analyse réflexive. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006, p. 156) « *L'activité productive s'arrête avec l'aboutissement de l'action, qu'il y ait réussite ou échec. L'activité constructive peut se continuer bien au-delà, quand notamment un sujet revient sur son action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Ainsi l'apprentissage accompagne naturellement l'activité. Il en est en quelque sorte le prolongement* ». Dans le cas de l'apprentissage incident, par exemple, le but de l'action est l'activité productive, « *l'activité constructive n'est qu'un effet, non voulu et souvent non conscient, de l'activité productive* ». Lorsque l'apprentissage est intentionnel, comme à l'école, le but de l'action est l'activité constructive, alors « *l'activité productive n'est plus que le support, le moyen de déploiement de l'activité constructive* ». Ce qui suppose d'être vigilant quant aux dérives productives des situations proposées. Dans l'exemple que nous proposons plus haut, la qualité de l'exposé ne constitue qu'un indicateur d'une activité efficace. En ce sens, l'expression d'une réflexion lucide sur cette activité, sur la démarche, sur le processus ayant mené aux résultats présentés nous semblent plus importants que le produit en lui-même. L'activité réflexive consiste dès lors en une réinterprétation, reconfiguration et intégration à l'expérience des situations vécues. Elle constitue alors une ressource pour une action ultérieure.

Cette rapide réflexion théorique sur la notion de

compétence et sur ses conséquences didactiques interpelle la didactique de l'information-documentation émergente tout comme elle interpelle les autres didactiques disciplinaires. S'inscrire dans une approche par compétences ne dispense en rien de s'interroger sur la nature des savoirs spécifiques à enseigner dans telle ou telle discipline. En s'interrogeant plus précisément sur la forme et les registres de mobilisation des connaissances nous avons tenté de montrer que ce qui en jeu n'est pas de choisir entre connaissances et compétences mais d'élaborer les conditions de construction et de développement des dimensions opératoires et des registres pragmatiques de mobilisation des connaissances. C'est la raison pour laquelle une telle ambition s'accorde mal d'une logique transmissive. En cela, une démarche didactique fondée sur des situations, sur l'activité adaptative des élèves et sur l'analyse réflexive de l'action et de l'activité déployée nous paraît plus adaptée à une approche par compétences qui s'interroge sur le sens et les conditions de la mobilisation des connaissances.

## Bibliographie :

- Bouthier, D., Durey, A. (1995). « La compétence d'un entraîneur de rugby ». *Éducation permanente*, 123, p. 65-77.
- Charlot B. ; Bautier E. ; Rochex J.Y. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Ed. A. Colin. 1992
- Chomsky, N. (1969). Un compte-rendu du « Comportement verbal » de B.F. Skinner, *Langages*, 16, p. 16-49.
- Dolz, J., Ollagnier, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Lahire B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et Didactique*, 1. p. 73-81.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lenoir, Y. ; Larose, F. ; Biron, D. ; Roy, G.R. ; Spallanzani, C. (1999). « Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse ». *Recherche et Formation*, 30, p. 143-163.

Leplat, J. (1997). « La revue EPS interroge J. Leplat à propos des compétences ». *Revue EPS*, 267, p. 9-12.

Marsenach, J. (dir.) (1991). *Éducation physique et sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP (Didactiques des disciplines).

Minvielle, Y. (1996). « Les compétences en entreprise ». *Sciences humaines*, 12, p. 65.

Pastre, P. (2009). « Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ». p. 159-190. In Durand, M. & Fillietaz, L. *Travail et formation des adultes*. Paris : PUF.

Pastre, P, Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). « La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154 », p. 145-198.

Perrenoud, P. (2002). « D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? » In Dolz, J., Ollagnier, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Rabardel, P. (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Romainville, M. (2007). « La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur ». *Revue de l'inspection générale*, 4.

Rope, F., Tanguy, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à leur problématisation*. Paris. L'Harmattan.

Stroobants, M. (1994) « La visibilité des compétences ». In Rope, F., Tanguy, L. *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à leur problématisation*. p. 175-203. Paris : L'Harmattan.

## Le socle de compétences

# Occasion de réinventer le métier d'enseignant ?

Jean-Michel Zakhartchouk

Professeur de collège en ZEP

Formateur à l'IUFM de l'académie d'Amiens

Membre de la rédaction des Cahiers pédagogiques (dont il a été rédacteur en chef pendant plusieurs années)

**C**omment penser que l'acte d'enseigner puisse ne pas évoluer dans un monde en plein mouvement ? Comment penser qu'il puisse ne pas être remis en cause sous sa forme traditionnelle par l'irruption des nouvelles technologies, l'inflation des informations qui circulent si facilement pour le meilleur comme pour le pire, l'émergence de questions nouvelles (bioéthique, évolution du droit, problèmes du développement durable et des risques climatiques...) ? Et pourtant, que les évolutions sont lentes ! Le cours magistral, quoiqu'on dise, règne toujours sous des formes plus souples, plus « light », mais reste dominant : le professeur est là pour « expliquer », « faire passer », « transmettre » à des élèves qui restent dans l'ensemble plutôt passifs. Bien sûr, j'entends dire le contraire et on sait que les plus conservateurs de nos collègues sont aussi ceux qui clament le plus souvent que « ils font déjà tout ça depuis longtemps » (à savoir rendre les élèves actifs, organiser un cours vivant, faire faire des recherches, des exposés, etc.). Or, il suffit d'une enquête minimale, à travers des rapports d'inspection, des interrogations d'élèves (y compris ses propres enfants) ou des observations empiriques pour constater qu'on est loin du compte. La collaboration avec le professeur documentaliste est d'ailleurs un signe : on ne se rend jamais au CDI dans certaines matières, on y va trop peu, passée l'initiation en sixième, ce qui permet au passage à des « mordus » comme moi de pouvoir amener facilement sa classe, vu qu'il n'y a pas surcharge dans le planning (« hélas ! » ajoute le militant pédagogique...).

Si on divise les activités pédagogiques en grands pôles, par exemple temps d'écoute, de production, de recherche, d'évaluation sommative, on voit très vite que l'écoute garde une prédominance qui augmente au fil du parcours scolaire. Le travail de groupe reste minoritaire et les exposés ne sont au mieux qu'un « supplément d'âme ». Il est toujours étonnant d'ailleurs de lire dans les pamphlets antipédagogiques ou dans des articles de presse peu informés que la « transmission » a disparu à

force de mettre les élèves au centre et de les « rendre actifs ». Certes, ceux-ci participent davantage, mais l'enseignant continue à beaucoup parler, beaucoup plus qu'il ne le pense d'ailleurs, comme en témoigne l'écart entre l'estimation de ce temps de parole et la réalité, mis en évidence dans des expériences de cours filmés.

Or, la forme canonique du « cours » me paraît de plus en plus inopérante, y compris lorsqu'on a comme objectif de transmettre des connaissances de façon réelle et non de faire semblant dans un jeu hypocrite où l'on confond allègrement enseigner et apprendre. Car la transmission ne peut se réduire à la distribution d'informations, aussi bien faite soit-elle, elle passe par des dispositifs d'appropriation et par la mobilisation de compétences permettant cette appropriation. Et c'est là tout l'intérêt de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences que d'inviter à faire évoluer les formes d'enseignement. Je ne ferai ici qu'esquisser quelques-uns des changements forcément induits par ce socle si on le prend au sérieux bien sûr et s'il ne se réduit pas à des replâtrages de l'existant à coup de remplissage de cases en guise de nouvelles formes d'évaluation. Je m'appuierai sur quelques exemples de travail commun avec le professeur documentaliste.

## ***Le socle commun oblige à établir des priorités. Qu'est-ce qui est vraiment « essentiel » et quels sont les critères pour le définir ?***

Plus que jamais, des choix sont à faire pour distinguer ce qui est important de ce qui l'est moins. Plutôt que de se bercer dans l'illusion que plus on « livrera » des connaissances aux élèves et plus ils en retiendront (mais y croit-on vraiment ?), mieux vaut opérer des sélections dans l'immense champ des connaissances ou des savoir-faire et retenir ce qui est indispensable au citoyen du XXI<sup>e</sup> siècle. Et c'est vrai que la maîtrise de la lecture arrive néces-

sairement en tête. Savoir intégrer des stratégies de lecture selon l'objectif poursuivi, selon ses besoins, devenir un lecteur flexible, s'y retrouver dans la masse des écrits qui nous entourent, plus abondants que jamais avec les nouvelles technologies, voilà des incontournables tellement plus importants que de savoir réciter nombre de savoirs vite oubliés. Travailler sur la « langue de l'école », avec ses mots abstraits, parfois faussement simples (« développer une argumentation », « problématique », « émettre des hypothèses »...) est tellement plus urgent que de s'encombrer de vocabulaire technique sans grand intérêt (je pense à ce lexique de la chevalerie ou à celui de l'architecture des églises médiévales qu'affectionnent trop les enseignants de cinquième, ou des listes sophistiquées de compléments circonstanciels en grammaire !).

Dans notre école, il est toujours risqué de proposer une sélection parmi les savoirs. On se fait vite taxer de partisan d'un sous-savoir dès qu'on l'envisage, mais dans la réalité, il faut bien choisir et quelquefois ce choix se fait par défaut, lorsqu'il ne reste plus beaucoup de temps en juin pour finir le programme. Un vrai tri sélectif, conscient et explicite, vaut bien mieux et le socle commun peut le permettre si on ose dire que « tout n'est pas important »...

La formule est sans doute galvaudée, mais on doit bien ici mettre en avant le fameux « apprendre à apprendre ». Une des compétences clés définies par le Parlement européen, qui n'a pas été reprise sous cette forme dans le socle commun, et on peut le regretter, mais qui reste malgré tout au cœur des différents piliers de ce socle. Si on prend encore une fois l'exemple de la lecture, il s'agit avant tout d'apprendre aux élèves à se poser les bonnes questions, à « apprendre à comprendre » comme le disent des chercheurs tels que Roland Goigoux ou Michel Fayol, en se demandant où il faut chercher la réponse, si on est dans l'explicite ou dans l'implicite, s'il y a besoin de survoler le texte ou s'il faut au contraire une lecture très minutieuse. L'enseignant devient alors ce « maître des codes » qui dévoile ceux-ci et forme au « décodage ». Car au fond, l'objectif de bonnes questions de lecture n'est pas forcément que l'élève y réponde, mais qu'il acquière les bonnes méthodes pour le faire, le processus étant, dans une phase de formation, primordial par rapport à la production.

Dès lors, les savoirs du socle commun ne sont pas ces « rudiments » qui constituerait un sous-savoir trop basique, trop pauvre, mais les « éléments » qui permettent d'atteindre d'autres savoirs pour reprendre la belle distinction opérée par Claude Lelièvre.<sup>1</sup>

## **Les connaissances ne prennent du sens que si elles sont des ressources, des outils pour l'action ou l'activité intellectuelle, dans des situations complexes**

Il est vrai que lorsqu'on travaille sur un projet, on peut très bien faire intégrer des connaissances pointues, qui pourraient paraître des « détails », mais celles-ci prennent alors du sens dans un ensemble où des liens apparaissent entre les savoirs. Prenons l'exemple d'un travail mené en cinquième en interdisciplinarité français-histoire avec implication forte du professeur documentaliste et l'utilisation des ressources du CDI, autour des Grandes Découvertes. Lorsqu'on fait écrire le carnet de bord d'un navigateur, on va chercher des informations très précises : comment on résolvait le manque de vitamines à bord, comment se passaient les longues journées sur le bateau, quelles étaient les raisons du voyage pour les marins, etc. Transformer un exposé sur Christophe Colomb en une narration à la première personne permet d'organiser autrement les diverses informations recueillies dans des livres, sur internet, dans un extrait de film, etc. On est davantage dans des moments « intensifs », rendus possibles justement parce qu'on a par ailleurs réduit le champ des savoirs enseignés.

L'une des tâches de l'enseignant doit être de créer des situations de mobilisation de compétences, en sortant du strictement scolaire, avec comme critère de pouvoir établir des liens entre les savoirs, par exemple entre la culture familiale des élèves et la culture « classique », entre le passé et le présent. Toujours dans notre exemple, construire une affiche, exposée au CDI, sur les apports réciproques Europe/Nouveau Monde permet aux élèves par exemple d'apporter des produits alimentaires d'origine américaine (ne fût-ce qu'une pomme de terre !) en exploitant des ressources personnelles, qui peuvent être aussi l'énumération des noms de footballeurs mexicains ou brésiliens en relation avec leur origine lointaine.

Il est impératif dès lors, en formation notamment, de développer l'imagination pédagogique. Il suffit d'un rien pour transformer une situation qui encouragerait au copier-coller et au pensum scolaire et contraindre, par la vertu du dispositif proposé, l'élève à reformuler avec ses propres mots et faire preuve de davantage de créativité et d'inventivité.

<sup>1</sup> voir par exemple sa contribution dans le dossier du n°439 des *Cahiers pédagogiques* sur le socle commun : « Ce qu'en pensait vraiment Jules Ferry »

Quelques exemples :

- dans un travail bidisciplinaire impliquant le professeur documentaliste, les élèves devant faire un exposé sur le château-fort ont comme consigne d'imaginer que l'un d'eux est un guide touristique qui fait visiter tel château à des visiteurs, avec utilisation de projection d'images sur écran en fond. La recherche, du coup, s'oriente vers cette destination et prend un sens nouveau.

- dans un autre travail bidisciplinaire, les élèves doivent réaliser un exposé sur un animal migrateur, mais en se mettant dans la peau de cet animal (l'hirondelle ou le papillon monarque raconte son périple). Le travail en amont, la fiche technique nécessaire pour alimenter l'exposé prennent aussi un autre sens.

- dans un travail en français sur *L'Odyssée*, diverses recherches aboutissent à un abécédaire permettant à travers noms, verbes et adjectifs et en limitant les noms propres (solution de facilité) à brasser les grands thèmes de l'œuvre.

- la commande faite, en Histoire, à des élèves de présenter un petit diaporama sur un pays d'Amérique à partir d'une fiche-type mobilise aussi bien des connaissances que des compétences, y compris liées à l'informatique.

- dans un travail à venir autour du programme de géographie de cinquième, l'élaboration de petits textes personnels, autour de personnages imaginaires, mais basés sur la réalité socio-économique, permet d'incarner les questions de développement durable et d'intégrer des recherches précises à un projet d'ensemble.

- l'écriture d'une nouvelle d'écolo-science-fiction oriente des recherches sur les dangers du réchauffement climatique, nécessaires là encore pour nourrir le récit<sup>2</sup>.

Le travail par compétences ouvre ainsi l'enseignement sur des dispositifs variés, incite à la créativité, ce qui ne peut qu'entrainer motivation et envie d'apprendre chez les élèves, même si on sait que ça ne suffit pas toujours...

## **Le travail par compétences conduit à évaluer autrement**

On connaît le risque : réduire le travail autour du socle commun et des compétences à un simple remplissage de livret en fin de troisième. Ou de faire emprunter aux enseignants la fausse piste de « l'évaluationnite », lorsque le temps d'apprentissage est sacrifié aux évaluations permanentes, et les compétences réduites à des microcompétences donnant lieu à une multitude d'exercices.

On vient de voir l'importance des situations complexes, où on mobilise savoirs et savoir-faire sans un guidage trop fort de l'enseignant, où on se forme à l'autonomie, au risque d'échecs provisoires, normaux et inévitables. Il faut bien distinguer ici deux conceptions de l'acte d'apprendre. Une qui est fondamentalement behavioriste : les élèves suivent un programme précis, avec micro-objectifs progressifs ; si le programme est bien conçu, ils ne doivent pas faire d'erreurs et on évalue leur parcours jusqu'au résultat final. L'autre conception est plus conforme à ce qu'on attend d'une approche par compétences. On part d'une tâche complexe et on recense tout ce dont on a besoin pour y parvenir. Certains aspects ne donnent pas lieu à évaluation et peuvent être négligés ou pris en charge par l'enseignant, car ils ne sont pas au centre de l'apprentissage voulu. C'est ainsi que l'orthographe ne sera pas prise en compte lorsqu'on forme l'élève à réaliser des « écrits de recherche » dans un livre de bord et on fournira une aide pour la syntaxe. Dans un travail au CDI où l'on doit dégager les caractéristiques d'un genre (par exemple le récit policier), on fera ou non chercher des livres sur les rayons (il m'est arrivé de diviser la classe en deux, selon le degré de maîtrise de compétences de recherches, y compris la rapidité, si importante dans ce domaine).

Le travail par compétences reconfigure l'acte d'évaluation. A l'enseignant de montrer qu'il s'agit surtout, dans la phase de formation, de donner des informations sur les progrès atteints ou à accomplir, sans négliger une fonction d'encouragement et de constitution de l'estime de soi, qui est un autre versant de sa tâche. J'ai fait souvent l'expérience de la difficulté pour les élèves de parler de leurs « atouts », de leurs « points forts » et lorsqu'on travaille davantage par compétences, ils déclarent plus facilement que cela les aide « à voir où ça ne va pas ». On est là dans une forte tradition culturelle française !

Insister plus sur l'évaluation formative, valider les progrès réalisés, prendre de la distance avec cette fameuse « constante macabre » dont parle André Antib<sup>3</sup>, voilà là encore un axe important du « métier à réinventer »<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> Ce projet est évoqué dans l'ouvrage de Jean-Yves Vilcot et Danièle Bazin : *Vers une éducation au développement durable - Démarches et outils à travers les disciplines*. CRDP d'Amiens, 2007 (Repères pour agir)

<sup>3</sup> *Les notes : la fin du cauchemar ou « Comment supprimer la constante macabre »*, Math'Adore, 2007

<sup>4</sup> Titre du livre que j'ai écrit en 2002, aux éditions Yves Michel,

## ***Le socle commun insiste sur les attitudes et le but de l'enseignement est de permettre un développement de certaines de ces attitudes***

Dans le socle commun, on oublie souvent le troisième tiers : les « attitudes », ou on les confond avec le « comportement », alors qu'il s'agit bien du rapport au savoir dont il est aussi question et dans notre perspective de formation citoyenne, le développement d'attitudes conformes à ce qu'on pourrait appeler après Meirieu la « probité intellectuelle » est également essentiel.

Ainsi, aider les élèves à trier les informations et surtout à s'assurer de leur fiabilité, introduire des degrés de fiabilité selon les sites internet consultés, trouver la bonne distance entre la méfiance devant les nouveaux médias et l'enthousiasme naïf, autant d'apprentissages indispensables que seule l'école est en mesure d'assurer pour certains élèves. Dans une recherche au CDI autour du yeti de Tintin au Tibet, nous avons pu ainsi faire la différence entre des sites « sérieux » et d'autres peu rigoureux qui nous montraient pourtant des « images filmées » de cet animal mythique. Voilà bien des tâches nouvelles pour l'école trop peu remplies pour l'heure... Dans une stimulante intervention au Centre Pompidou, Umberto Eco affirmait d'ailleurs que l'un des soucis majeurs au XXI<sup>e</sup> siècle est d'avoir la capacité à « filtrer » correctement l'information et à distinguer les informations sérieuses sur le Graal de milliers d'autres, fantaisistes, qui traînent sur des sites ésotériques. Et le rôle de l'enseignant est délicat, guetté par deux dérives :

- une vision très négative d'internet, qui survalorise le livre (les ouvrages à grand tirage reprenant par exemple les théories du complot pour « expliquer » l'histoire du monde, ne valent pas mieux que les sites qui répandent des rumeurs sur le 11 septembre. Ils ont juste un peu moins d'impact. Encore qu'il ne faut jamais oublier qu'internet produit très vite son antidote, aussi rapidement qu'a circulé d'abord la fausse information. Danger pour l'enseignant de diffuser la méfiance, qui n'est pas l'esprit critique, mais plutôt l'esprit de critique, très vivace chez nombre de nos élèves (« on nous ment »).

- l'attitude inverse est d'attendre tout d'internet et des recherches auxquelles on abandonne les élèves sans méthodologie et sans précautions. Il est vrai que l'attitude des enseignants eux-mêmes devant l'outil est déterminante. Sont-ils eux-mêmes d'abord des « vérificateurs d'information » rigoureux ? Et jusqu'où peut-on aller dans le scepticisme d'un côté, dans l'affirmation d'un argument d'autorité d'autre part ?

La partie « attitudes » du socle commun nous conduit en tout cas à réfléchir à ces questions et la formation à l'esprit critique devient également une priorité. D'autant plus urgente que l'école doit aussi préparer les élèves à affronter des questions sur lesquelles les réponses sont loin d'être stabilisées et où les incertitudes sont grandes. Certains, de façon à mon avis irresponsable, voudraient au fond que l'école ignore ces problèmes et se referme dans une neutralité aseptisée. D'autres trouvent au contraire bien trop timide l'introduction dans les programmes de ces « questions vives » ou de ces problèmes nouveaux où le savoir reste mouvant et pas totalement assuré. Je pense à l'éducation au développement durable, aux questions de bioéthique, aux nouvelles formes juridiques (propriété intellectuelle par exemple)... Il est vrai que traiter de ces questions en classe demande à la fois une réflexion « déontologique » et beaucoup de professionnalisme. Plus que jamais, l'enseignant doit apprendre à gérer un débat, à utiliser l'écrit comme prise de distance, à inventer des formes de travail de groupes et des règles à l'intérieur des groupes pour se mettre d'accord, etc.

## ***Au centre de notre enseignement, une perspective de formation à long terme : quelle « nouvelle citoyenneté » ?***

En fait, à l'heure des compétences, c'est tout le sens de l'acte d'enseigner qui est en jeu. Se contente-t-on de transmettre des connaissances, et à chacun ensuite de se débrouiller (et on sait alors l'importance qu'aura l'environnement socio-culturel), selon une conception très libérale du métier que partagent y compris ceux qui par ailleurs se veulent pourfendeurs du « libéralisme », ou au contraire cherche-t-on à faire se construire des compétences utiles pour s'insérer de manière critique dans la société ? Si on prend trois compétences finalement marginales dans notre école : savoir travailler en groupes, faire un exposé devant un auditoire, mener une recherche de façon efficace, on voit en même temps qu'il s'agit là de capacités décisives dans le monde d'aujourd'hui.

Il est intéressant de voir que le CDI est un lieu où ce genre de compétences est travaillé plus que dans les salles de classe. Dès lors, la collaboration entre enseignants disciplinaires et documentalistes prend une importance toute particulière et dans le cadre du socle commun, la place de ces derniers doit être mise en avant, sans doute bien plus qu'elle ne l'est dans les textes officiels. Le professeur documentaliste est alors pleinement un « enseignant » puisqu'il permet cette appropriation

de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes qui sont au cœur de ce qu'on peut attendre de l'école d'aujourd'hui et de demain.

## L'acte d'enseigner dans sa diversité

Terminons, en reprenant sous une autre forme bien des points abordés ci-dessus, en indiquant finalement quelles sont les postures de l'enseignant qui permettent le développement de vraies compétences chez les élèves, tout en listant quelques problèmes, quelques « dilemmes » qui nous mettent bien du côté de la profession créative, où il n'existe pas de « prêt-à-penser » et de recettes magiques et non du côté du métier d'exécutant.

Que peut-on attendre d'un enseignant aujourd'hui ?  
Que devrait-on attendre ?

- d'être toujours bien sûr un « transmetteur », mais pour cela, des conditions sont à réunir, sans quoi « il n'y aura personne au bout du fil ».

- d'être un **passeur culturel** (ruser avec les cultures des élèves pour faire passer un peu de la Culture, d'où l'importance de la pédagogie (travail sur les représentations, techniques du travail de groupe, du débat...).

- d'être en fait un **professionnel de l'apprentissage** (l'autorité du metteur en scène de théâtre par exemple contre l'autoritarisme arbitraire qui n'est plus accepté. D'où l'importance de développer l'expertise, de savoir prendre les bonnes décisions (grâce à l'analyse de pratiques, et plus généralement l'attitude réflexive).

- un **défenseur (ou mieux un promoteur) de valeurs démocratiques**, de la laïcité moderne, en conciliant les invariants de la démocratie et les nécessités de la construction identitaire. D'où l'importance d'un apprentissage dans la formation de la complexité, l'ouverture aux sciences humaines, et peut-être l'ouverture à d'autres milieux (entreprise, monde associatif...) et la diffusion de recherches les plus diverses (ouverture aussi sur les autres systèmes éducatifs pour prendre du recul).

Il est probable que dans cette perspective, les professeurs documentalistes trouveront toute leur place, eux qui sont souvent de remarquables médiateurs et animateurs culturels dans l'établissement, qui doivent inventer des règles de fonctionnement à la fois contraignantes et suffisamment souples pour permettre les apprentissages de tous et de chacun dans sa diversité, qui doivent allier le professionnalisme en rapport avec des savoirs de référence et celui qui requiert des qualités pédagogiques, trop sous-estimées parfois par ses collègues ou par l'administration, alors qu'elles sont décisives, plus importantes que la

maîtrise de l'informatique ou de la classification des ouvrages...

Il y a là d'ailleurs un vaste chantier pour la formation. Mais probablement, le développement du travail collectif dans les établissements permettrait de mieux valoriser les qualités de départ des enseignants, plus à l'aise dans telle ou telle posture (les organisateurs, les animateurs, ceux qui savent bien expliquer, ceux qui savent faire vivre un groupe, les géomètres et les saltimbanques...) afin que cette diversité ne soit pas brouillage mais recadrée dans une cohérence d'ensemble qui favorise du coup l'optimisation des « talents » personnels. Même si pour les enseignants aussi, un « socle commun » (de compétences) est nécessaire.

Tout cela ne peut se développer sans recours à une pensée complexe, sans entrer dans une « culture du paradoxe » et des « dilemmes »<sup>5</sup>.

Citons en quelques-uns :

- Comment conjuguer bienveillance envers les élèves, leurs errements, leurs difficultés et exigence, en plaçant bien cette exigence sur le plan intellectuel et non sur celui des exigences formelles ?
- Comment concilier l'universel et le particulier ? comment aider chacun à se construire, individuellement, tout en accédant à une culture qui le dépasse (ou l'élève plutôt).
- Comment articuler apprentissages fondamentaux et acquisition d'une culture, sans se laisser bloquer par le piège du « préalable » ? Réflexion qui est au cœur du socle commun et du tri des savoirs évoqués plus haut. Il n'y a pas de réponse simple, entre le risque de renoncer au projet culturel faute de « bases » et la fuite en avant dans l'animation culturelle, dans les projets continuels au risque d'oublier certaines compétences clés autour du lire-écrire par exemple...
- Comment ne pas être un professionnel sans âme, comment ne pas être qu'un amateur de bonne volonté ? On a là tout le débat qu'on ne doit surtout pas trancher de manière binaire entre l'acte d'enseigner trop « cadré » et rationnel et un « feeling » qui ferait croire que l'expérience et le « don » sont les moteurs de l'enseignement, en oubliant la formation aux pratiques plus efficaces.
- Comment respecter les programmes, les normes et faire preuve constamment d'inventivité ? comment être un fonctionnaire qui met aussi l'imagination au pouvoir ?

<sup>5</sup> Voir tout le travail de Philippe Perrenoud, grand constructeur de « listes de dilemmes » que doivent affronter les « praticiens-réflexifs ».

- Comment développer une conception plurielle de la citoyenneté, à partir de valeurs démocratiques ? Comment ne pas confondre le vrai, le juste et le beau ?
- Comment former à affronter les problèmes de demain, tout en tenant compte de l'âge des élèves, des priorités, des exigences de laïcité ? C'est le problème posé d'ailleurs par la compétence 6 du socle commun qui engage l'enseignant, lui fait abandonner une neutralité mythique qui peut d'ailleurs être complaisance et refus d'aborder des problèmes essentiels de notre temps.

Bref, toutes ces interrogations peuvent redonner du sens au métier. Il est difficile, mais on peut nommer la difficulté « défi », et savoir qu'elle est inhérente à l'acte même de transmettre est finalement rassurant. Sauf si on manque d'ambition et si on se contente de « faire cours ». La tâche des pédagogues n'est-elle pas aussi de susciter l'envie de se plonger dans ce passionnant défi, bien sûr à la mesure de l'investissement de chacun. Encore une fois, le corps des documentalistes, moins marqué par le poids disciplinaire, par celui de la notation traditionnelle, de l'espace-temps habituel, peut jouer un grand rôle dans ces évolutions auxquelles nous sommes finalement nombreux à aspirer...

# Connaissances et compétences en information-documentation

**Ivana Ballarini-Santonocito**

Professeur documentaliste

Doctorante en Sciences de l'information et de la communication (GERIICO - Lille 3)

**L**a mise en place du Socle commun de connaissances et de compétences tente d'impulser une approche des apprentissages scolaires qui se démarque de la pédagogie traditionnelle et se rapproche des théories issues de l'école nouvelle. Cette orientation passe par un centrage sur le développement de compétences plutôt que sur la transmission de savoirs. Cette approche par les compétences est familière aux professeurs documentalistes dont la pédagogie, elle-même héritière de l'école nouvelle, est inspirée des méthodes actives. Pourtant la didactique de l'information s'emploie, entre autre, à dégager les concepts spécifiques à ce domaine de connaissances afin de produire des savoirs scolaires. L'information-documentation irait-elle ainsi à l'encontre des autres disciplines ? Ou alors, s'agirait-il plutôt d'une rencontre ? La clé de l'énigme tient dans une redéfinition des termes de savoirs, connaissances et compétences. Qu'est-ce qu'une compétence et comment s'articule-t-elle aux connaissances ? Quels savoirs met-elle en œuvre pour être opérationnelle ? Quelles sont les répercussions pédagogiques et didactiques de l'approche par compétences sur les situations d'apprentissage et d'évaluation à envisager ?

Ces questions seront ici envisagées avec pour angle de mire le « cas » de l'information-documentation qui, forte de son histoire de discipline candidate et dotée d'une pédagogie spécifique, permet de mieux comprendre les pratiques d'enseignement et d'évaluation induites par la mise en œuvre du *Socle*.

## Connaissances vs compétences ?

Centré sur le développement de compétences, l'esprit du socle nécessite une approche différente des disciplines et de leurs programmes en les orientant vers un moindre cloisonnement et vers une plus grande co-disciplinarité. Il s'agit ici de changer de paradigme dans la philosophie et la conception même de l'enseignement, ainsi que le précise Philippe Perrenoud<sup>1</sup>, ce qui implique des

modifications conséquentes dans le fonctionnement pédagogique et didactique.

Nous retrouvons là un dilemme récurrent dans l'histoire de l'éducation : faut-il enseigner des savoirs ou développer des compétences ? Ce dilemme oppose, en caricaturant un peu, les partisans des « têtes bien pleines » à ceux des « têtes bien faites » et traduit deux conceptions de l'école : l'une, plus classique, basée sur la transmission des savoirs et la découverte d'un large champ de connaissances de type encyclopédique, est essentiellement fondée sur une pédagogie transmissive et une transposition didactique issue des savoirs savants de référence ; l'autre, plus moderne, inspirée de l'école nouvelle et de la formation professionnelle, est fondée sur les pédagogies actives et une transposition didactique qui prend en compte les pratiques sociales et professionnelles de références. C'est, selon Michel Develay, la seule façon de « donner du sens à l'école » et, pour Philippe Perrenoud, de « préparer les jeunes à comprendre et à transformer le monde dans lequel ils vivent ». Elle n'est pas pour autant incompatible avec l'acquisition de connaissances visant le développement d'une large culture générale, elle devrait au contraire permettre l'exercice de cette culture.

Le Socle s'ancre davantage dans cette deuxième conception, même si derrière cette orientation se déclinent des intentions moins « nobles » qui relèvent d'enjeux plus économiques et politiques basés sur la rentabilité et le marché du travail.

Le Socle vise essentiellement à développer des compétences, mais sans délaisser pour autant les connaissances et en redonnant à la compétence son aspect syncrétique qui fédère ce qui y est désigné par les termes de : connaissances, capacités et attitudes. C'est à dire des savoirs déclaratifs, des savoir-faire et des savoir-être.

<sup>1</sup> Perrenoud, 1997

A cette trilogie de savoirs peuvent être ajoutés des savoirs de soi qui renvoient à la connaissance des processus métacognitifs mis en œuvre lors de toute activité humaine.

Philippe Perrenoud définit la compétence comme étant « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas. » Elle met en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires, parmi lesquelles les connaissances, celles-ci pouvant être de différents types. Qu'en est-il de ce dilemme entre connaissances et compétences en information-documentation ?

## Connaissances et compétences info-documentaires

Si les disciplines traditionnelles se sont construites à partir d'une centration sur la transmission de savoirs théoriques souvent décontextualisés, l'information-documentation, dans la mouvance de l'école nouvelle, a mis en œuvre une pédagogie basée sur le développement des compétences. Pour faire face à des situations d'apprentissage souvent orientées sur une recherche d'information faite en partenariat disciplinaire, les enseignants documentalistes se sont eux-mêmes dotés de référentiels de compétences, dont le prototype est celui publié par la FADBEN en 1997.

Basés sur les étapes de la recherche documentaire, à caractère méthodologique et souvent dépourvus de savoirs théoriques de référence, les compétences se sont vues réduites à leur aspect procédural ne favorisant pas un retour réflexif sur les pratiques et ne permettant pas aux apprentissages de se construire de façon consciente et raisonnée<sup>2</sup>. Ce type d'apprentissage peut, au mieux, construire des automatismes très fortement contextualisés et par conséquent peu remobilisables.

Pour construire de véritables compétences informationnelles, les apprentissages documentaires doivent s'ouvrir à la dimension théorique, explicative et culturelle, à l'intelligibilité des objets et des pratiques informationnelles. Si le référentiel FADBEN contenait déjà des « savoirs de référence », ils sont souvent restés dans le flou et l'implicite. N'étant pas pris en compte comme objectifs d'apprentissage explicite dans la conception des séquences pédagogiques, ils restent inopérants pour les élèves.

La didactique de l'information a impulsé un recensement sur ces savoirs pour les identifier et leur donner une forme scolaire, afin de les rendre

opératoires auprès des élèves et dans la construction des connaissances et des compétences informationnelles<sup>3</sup>.

## Qu'est-ce qu'une compétence ?

Une compétence mobilise différentes ressources cognitives parmi lesquelles se trouvent les connaissances, celles-ci étant les conditions nécessaires à sa mise en œuvre. Il existe toutefois différents types de connaissances. Pour Pascal Duplessis<sup>4</sup>, « la compétence peut se définir comme manifestant, dans une situation et dans un contexte donnés et pour tel but, un savoir comment procéder (connaissances procédurales), à bon escient (connaissances déclaratives), avec pertinence (connaissances stratégiques), de manière consciente (connaissance de soi) et contrôlée (connaissance des familles de situations) ». La compétence peut être ainsi schématisée<sup>5</sup> (voir schéma page 31).

Construire des compétences, c'est arriver à faire interagir ces différentes connaissances à bon escient pour faire face à une situation donnée ou pour résoudre un problème. La compétence introduit un jugement de pertinence qui va rendre les connaissances utilisées opérationnelles et efficaces parce qu'adaptées à la situation envisagée. Elle serait ce que Pierre Bourdieu<sup>6</sup> appelle un « art de l'exécution ».

## Compétence et transversalité

Les compétences info-documentaires sont souvent reléguées dans la transversalité, or pour atteindre l'efficacité, une compétence est forcément spécifique. Les compétences dites « transversales » sont décontextualisées et atteignent un tel niveau d'abstraction qu'elles ne désignent plus que des facultés génériques : lire, écrire, observer, calculer, évaluer, analyser... Si on peut définir ces actions de façon générale, elles ne peuvent pour autant être opérationnelles dans un contexte précis sans faire appel à des compétences plus spécifiques : peut-on "analyser" une page de résultats fournie par un moteur de recherche sans savoir ce qu'est un moteur de recherche et quel est modèle économique, sans avoir aucune connaissance sur

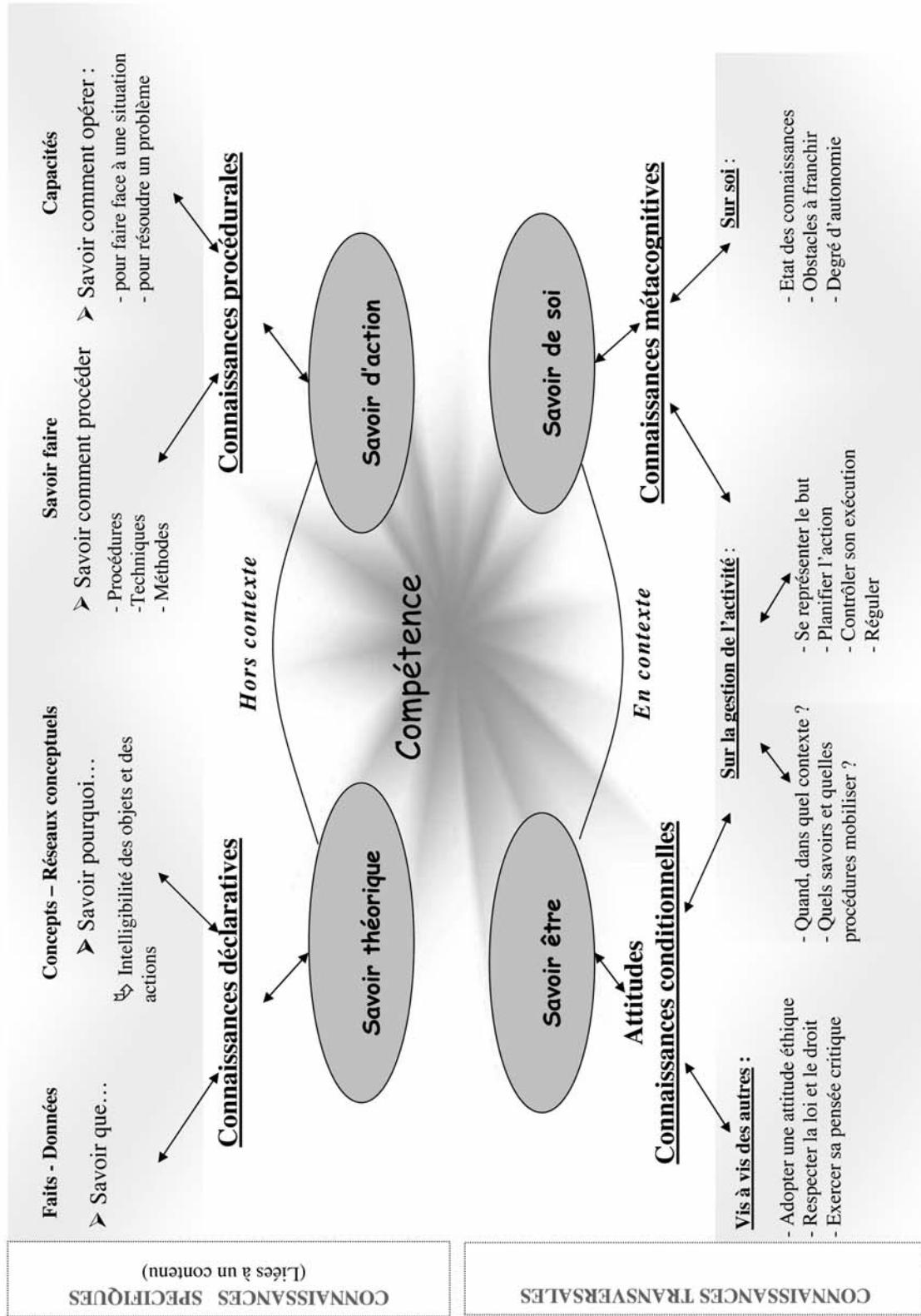
<sup>2</sup> Duplessis, 2006

<sup>3</sup> Voir les travaux de la FADBEN (2007), d'A. Montaigne et N. Clouet, de P. Duplessis et I. Ballarini-Santonocito, d'A. Serres et de l'ERTé « Culture informationnelle et curriculum documentaire »

<sup>4</sup> Duplessis, 2008

<sup>5</sup> Schéma inspiré et complété à partir de Duplessis, 2008

<sup>6</sup> Bourdieu, 1972



l'indexation ou les différents types de classement des résultats (notoriété, pertinence, catégorisation...), sans savoir ce qu'est un algorithme de classement, sans rien connaître aux enjeux stratégiques liés au référencement sur le web ?

## Connaissances, compétences et situation d'apprentissage

Compétences et connaissances ne sont donc pas antinomiques et l'approche par compétences ne fait pas, pour autant, l'impasse sur les connaissances. Les compétences mobilisent des « savoirs en action » et sont toujours liées à une pratique. Il s'agit de mobiliser « des connaissances à bon escient, en temps réel, au service d'une action efficace » (Perrenoud, 1997)

En cela, elles renvoient à des pédagogies issues du « learning by doing » de Dewey, telle que la situation-problème, théorisée par Philippe Meirieu, mais aussi par Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi. Des méthodes où « il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire » (Meirieu, 1996).

La situation-problème confronte l'élève à un obstacle cognitif. L'obstacle étant une « conviction erronée, fortement structurée, qui a un statut de vérité dans l'esprit de l'élève et qui bloque l'apprentissage » (Etienne et Lerouge, 1997). Pour Jean-Louis Martinand, lors de la construction d'une situation d'apprentissage, il faut repérer des « objectifs obstacle », fournir des indices et prévoir un étayage pour ne pas décourager l'élève et le guider vers l'acquisition de connaissances nouvelles qui vont lui permettre de franchir l'obstacle et de venir à bout du problème auquel il est confronté.

L'approche par les compétences nécessite une rupture et un changement dans les routines didactiques et pédagogiques qui se sont mises en place, aussi bien pour les professeurs des autres disciplines que pour les professeurs documentalistes. Elle implique un changement dans le rapport de l'enseignant au savoir, tout en demandant une maîtrise accrue de la « matrice disciplinaire » (Develay), des questions fondatrices qui la structurent et la constituent en tant que telle : c'est ce rapport à un savoir spécifique que la didactique de l'information tente de construire pour les professeurs documentalistes, alors que jusque là la pédagogie documentaire était essentiellement tournée vers l'acquisition de connaissances relevant des disciplines partenaires. Travailler par compétences induit aussi une autre façon de « faire la classe » qui consiste plus à « faire apprendre » qu'à « ensei-

gner ». Ce qui suppose, pour l'enseignant, d'adopter une posture qui l'amène à considérer les savoirs, non plus comme des fins en soi, mais plutôt comme des outils à mobiliser en fonction des besoins. Il sera ainsi amené à structurer ses séquences à partir de situations-problèmes, ce qui signifie qu'il aura à négocier et conduire des projets avec les élèves. Les pratiques d'évaluation en sont elles aussi modifiées, portant plus sur les évaluations diagnostique, formative et formatrice. Enfin, le travail en co-disciplinarité sera privilégié afin de mettre en cohérence les différents apprentissages dans des situations complexes où les compétences pourront être évaluées dans des contextes variés qui en attestent la réelle acquisition.

La posture de l'élève en est elle aussi modifiée car il devra se mettre en projet, coopérer et s'impliquer plus dans les apprentissages, prendre des risques et se mettre en question, posture qui l'oblige à être actif et à fournir plus de travail.

Le contrat didactique qui en résulte implique une plus grande dévolution<sup>7</sup>, dans la mesure où l'élève est amené à prendre en charge ses apprentissages alors que l'enseignant reste plus en retrait dans un rôle de guidance. Il suggère, suscite la réflexion, fait émerger les représentations, fait travailler les liens entre les savoirs et les situations dans lesquelles ils sont mobilisés, apporte des éléments ou confronte les élèves à des situations favorisant les constructions conceptuelles qui font défaut.

Cette mise en situation pédagogique, cette posture vis-à-vis des élèves est, par contre, assez familière aux enseignants documentalistes.

## Les apports de la didactique de l'information à la pédagogie documentaire

La didactique de l'information s'emploie actuellement à fournir des contenus conceptuels d'apprentissage plus structurés, changeant ainsi la relation de l'enseignant documentaliste au savoir, à un savoir qui lui est spécifique et qu'il est indispensable de maîtriser pour développer chez les élèves une culture de l'information. Elle apporte ce

<sup>7</sup> Brousseau, 1998

<sup>8</sup> Voir les Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum documentaire, publiées par le GRCDI. Disp. : <http://culturedel.info/grcdi/?p=242>

qui fait aujourd’hui défaut au Socle commun pour toutes les compétences qui concernent la culture de l’information, c’est-à-dire la réflexion préalable permettant d’identifier les savoirs auxquels faire référence et les compétences info-documentaires que l’on souhaite développer en prenant appui sur ces savoirs. Cet axe de la didactique a pour objectif de mettre en avant des contenus spécifiques à enseigner, en prouvant concrètement et sur des bases scientifiques que ces contenus existent, qu’ils ont leur cohérence propre, qu’il est possible de leur donner une forme scolaire. La formalisation en cours d’un curriculum documentaire<sup>8</sup> viendra compléter l’œuvre didactique en posant les fondements épistémologiques et les enjeux de cet enseignement, en proposant des progressions par niveau, tout en prévoyant, d’une part, des situations didactiques, essentiellement basées sur la pédagogie active et les situation-problèmes, et d’autre part, des modalités d’évaluation de ces apprentissages.

La mise en place du Socle commun permet ainsi de mettre en évidence la nécessité de développer la culture de l’information à l’école sur la base d’un enseignement spécifique de type curriculaire, sous la responsabilité des professeurs documentalistes dont c'est le domaine de spécialité et en prenant appui sur un contexte de co-disciplinarité généralisée induit par l'esprit du Socle.

## Bibliographie :

Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, 1972

Brousseau, Guy (1998). *Théories des situations didactiques en mathématiques*. La pensée sauvage, 1998

De Vecchi, Gérard, Carmona-Magnaldi, Nicole (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Hachette, 2007

Duplessis, Pascal (2006a). « Les référentiels de compétences info-documentaires : enjeux, intérêts et limites ». In Devis-Duclos, Sylvie et al. *Le Livre bleu des professeurs documentalistes*. Scéren, CRDP d'Orléans-Tours, 2006. p. 133-146.

Disponible sur :

<http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/les-referentiels-de-competences-info-documentaires>

Duplessis, Pascal (2006b). « Un référentiel pour former, un curriculum pour enseigner », in FADBEN, *Information et démocratie : formons nos citoyens !* Actes du 7<sup>ème</sup> congrès des enseignants documentalistes de l'Education nationale, Nice, 08-10 avril 2005. FADBEN, Nathan, 2006, p. 89-98. Disponible sur : <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/textes/un-referentiel-pour-former-un-curriculum-pour-enseigner>

Duplessis, Pascal (2008). *Qu'est-ce qu'une compétence info-documentaire ?* [en ligne]. Site des Trois couronnes, 2008. <http://esmeree.fr/lestroiscouronnes/idoc/outils/qu-est-ce-qu-une-competence-info-documentaire>

Etienne, R., Lerouge, A. (1997). *Enseigner en collège et en lycée. Repères pour un nouveau métier*. A. Colin, 1997

FADBEN (1997). « Compétences en information-documentation : référentiel ». *Médiadoc*, décembre 1997. Disponible sur : <http://www.fadben.asso.fr/spip.php?article61>

GRCDI (2010). *Culture informationnelle et didactique de l'information. Synthèse des travaux du GRCDI, 2007-2010*. Disponible sur : [http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic\\_00520098/fr/](http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00520098/fr/)

Martinand, Jean-Louis (1986). *Connaître et transformer la matière*. Lang, 1986

Meirieu, Philippe (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF, 1989

Meirieu, Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. ESF, 1996

Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. 5<sup>ème</sup> éd., ESF, 2008







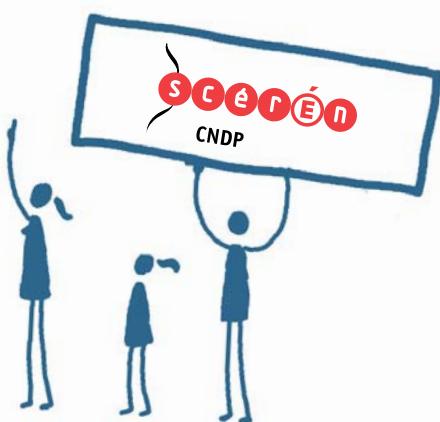
## Découvrez nos nouvelles offres partenaires

**lesite.tv pack « HISTOIRE » en partenariat avec  
Jalons pour l'histoire du temps présent – INA**

**lesite.tv pack « DÉCOUVERTE DES MÉTIERS »  
en partenariat avec le Canal des métiers.tv**

**lesite.tv pack « GÉOGRAPHIE » en partenariat  
avec Edugéo, le géoportail de l'éducation**

**Abonnez-vous sur [www.lesite.tv](http://www.lesite.tv), profitez  
pleinement de la richesse de ces vidéothèques  
et bénéficiez d'une remise de 10%.**





JADE EST SEREINE

ET ELLE SAIT POURQUOI.

ELLE SAIT QUE LA GMF EN FAIT TOUJOURS PLUS POUR ELLE,  
POUR SA VOITURE, SA SANTÉ, SON APPARTEMENT ET TOUTE SA PETITE FAMILLE.  
ELLE SAIT AUSSI QU'ELLE PEUT FAIRE CONFIANCE À LA GMF POUR PLACER  
SON ÉPARGNE EN TOUTE SÉCURITÉ.

ALORS COMME 3 MILLIONS D'ASSURÉS GMF, JADE EST SEREINE  
PARCE QU'ELLE PEUT PENSER À AUTRE CHOSE QU'À SON ASSURANCE.

CE QUI EST HUMAIN APRÈS TOUT.



[www.gmf.fr](http://www.gmf.fr)

Assurément Humain

**LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES** et employés de l'État et des services publics et assimilés. Société d'assurance mutuelle Entreprise régie par le Code des assurances. R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony 75857 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde, Assistance Protection Juridique, Fidélia Assistance et GMF Vie. Le contrat Santé est conçu par la Mutuelle Générale, La Mutuelle Générale, mutuelle soumise aux dispositions du livre II du code de la mutualité immatriculée au registre Nationale des Mutualités sous le n°775 685 340, 6 rue Vandrezanne 75634 Paris Cedex 13.