

La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?

**Jean-Paul Bronckart & Joaquim Dolz
Université de Genève**

Depuis une décennie, la *logique des compétences* a envahi le champ éducatif ; elle s'y présente comme une tentative de redéfinir et d'organiser, sous un concept à la fois généralisant (la notion même de compétence) et susceptible de différenciation (les types de compétences), les objets et objectifs des démarches de formation, en même temps que les capacités acquises ou requises des apprenants et de leurs formateurs. Cette émergence s'inscrit dans un mouvement critique de « l'état des choses », et plus particulièrement de la conception censément dominante selon laquelle l'éducation/formation vise essentiellement à la transmission de savoirs collectifs formalisés. Si une telle conception subsiste bien, et si elle mérite effectivement une discussion approfondie, les multiples débats éducatifs qui ont jalonné les XIX^e et XX^e siècles témoignent de ce que les problèmes liés à l'identification et à la conceptualisation des objectifs, des contenus et des méthodes de formation sont permanents, complexes et porteurs d'enjeux qui ne se réduisent nullement à l'opposition savoirs/compétences. Par ailleurs, comme pour tout courant pédagogique critique et novateur, il y a lieu de s'interroger sur les « réalités » qui se trouvent désignées par les nouveaux concepts promus, ainsi que sur le statut politique, social et épistémologique du mouvement sous-tendant cette promotion.

La première partie de notre contribution visera à fournir des éléments de réponse à ces deux questions : nous évoquerons d'abord les grands débats qui ont orienté la mise en place du projet d'éducation moderne, puis

qui se sont alimentés à ses insuffisances, pour tenter de cerner la nature des problèmes auxquels la logique des compétences prétend répondre ; nous retracerons ensuite l'histoire de la construction du concept même de compétence dans le champ scientifique, et nous relèverons les significations diverses, voire contradictoires, qu'il y a prises ; nous discuterons enfin des effets de la transposition au champ éducatif d'un concept-slogan à la sémantique aussi labile. Dans la seconde partie, nous proposerons un appareil conceptuel substitutif permettant à la fois de différencier et d'articuler, d'une part les propriétés des activités ciblées par la formation, à partir desquelles on peut définir les objets et objectifs d'enseignement ainsi que les capacités requises des apprenants potentiels, d'autre part les capacités effectives des apprenants, telles qu'elles se manifestent avant, pendant et après une démarche explicite de formation. À ce second niveau, nous tenterons en outre de clarifier les articulations entre les dimensions pratiques des savoir-faire et les dimensions représentatives des savoirs et/ou connaissances. Cette proposition sera illustrée par l'analyse d'une intervention didactique ayant trait à l'enseignement de l'expression orale.

LE PROJET D'ÉDUCATION MODERNE ET SES CONTRADICTIONS

S'il avait de prestigieux ancêtres (voir notamment Comenius, 1657/1981), le projet moderne d'éducation a pris corps au cours du siècle des Lumières, dans le cadre d'une contestation globale de la *vision du monde* et de la conception de l'éducation qui prévalaient depuis le Moyen Âge, et que la Renaissance n'avait qu'écornées :

- la vision fixiste d'un univers stable et logiquement organisé, dont les règles étaient énoncées dans un corpus de textes intangible (et contrôlé par l'Église) ;
- la conception scolastique de l'éducation qui en découlait tout naturellement : se former, c'est prendre connaissance de ces textes du savoir, les mémoriser et confirmer leur pertinence par des exemples ou des exercices.

Comme l'a remarquablement analysé Hameline (1986), l'idéologie moderne s'est constituée au XVIII^e sur la base de trois principes contraires qui, sous l'effet de la Révolution puis des évolutions économiques et politiques du XIX^e, ont progressivement tenu lieu d'« évidences » pour la plupart des penseurs de l'éducation. Principe du *progrès* des connaissances, dont atteste le développement des sciences et de l'industrie, et qui coïnciderait avec le progrès de l'homme, dans son combat permanent contre l'ignorance et les contraintes de la Nature. Principe de l'*éducabilité* des enfants,

et plus largement des apprenants, qui pose que ces derniers ont en eux-mêmes les ressources nécessaires pour participer à ce mouvement de construction des connaissances. Principe de *démocratie égalitaire* enfin, qui requiert que tout citoyen puisse trouver dans l'éducation le moyen de développer sa propre autonomie et de participer, ce faisant, à l'accroissement de la cohésion sociale. Mais comme l'a montré le même auteur, ces principes ont d'emblée suscité interrogations, résistances, voire contre-principes explicites. Progrès des connaissances certes, mais s'agit-il pour autant d'un progrès de l'homme ? Celui-ci s'en trouve-t-il nécessairement « meilleur » ? Éducabilité peut-être, mais les aptitudes initiales des apprenants sont différentes et semblent génétiquement fondées ; et par ailleurs l'expérience de l'enseignement scolaire montrerait qu'un certain taux de contrainte est requis pour l'éducation comme pour l'instruction. Démocratisation sans doute, mais en tenant compte de ce que la société reste économiquement inégalitaire et qu'on ne peut que préparer chacun à y trouver une place qui, plutôt que d'être « juste », reste socialement prédéterminée.

Les systèmes éducatifs étatiques qui se sont mis en place entre la fin du XIX^e et le début du XX^e portent la marque à la fois de l'idéologie moderniste et des résistances que lui ont opposées les réalités économiques, politiques et sociologiques. En application des idéaux modernes, les structures scolaires ont fait l'objet d'une unification-généralisation qui garantit, en principe, l'*accessibilité* de tout citoyen à une formation de base, et le *libre passage* possible de chacun d'entre eux vers les niveaux d'études supérieurs et vers l'Université. Par ailleurs, les programmes de l'école obligatoire ont été conçus dans une logique combinant les objectifs d'*instruction* (transmission de savoirs collectifs de base) et d'*éducation* (formation de personnes à la fois autonomes et susceptibles de s'intégrer dans les réseaux de valeurs de la société). Enfin, ont été mis en place des mécanismes de régulation et d'évaluation débouchant sur des *certifications* contrôlées par l'État, qui visent à conférer à chaque individu un statut « social-scolaire » qui soit indépendant de son statut socio-économico-culturel d'origine.

Les pesanteurs évoquées plus haut ont quant à elles produit, au sein de ce dispositif même, l'émergence de problèmes et de mécanismes divers qui se sont traduits de fait par l'atténuation, voire par l'annulation des objectifs généraux de l'Éducation moderne. Ceux-ci sont bien connus et nous n'en ré-évoquerons lapidairement que les principaux.

- En même temps qu'il prend en charge les systèmes scolaires, l'État vise à former des citoyens adaptés à « sa réalité », c'est-à-dire à un système politico-économique inégalitaire, qui génère des représentations collectives de l'homme elles-mêmes inégalitaires.
- Les propriétés d'éducabilité des apprenants demeurent, de fait, inexploitées ; parce que l'idéologie collective résiste toujours au pourtant vieil adage selon lequel « *Discat a puero magister* » ; parce que,

techniquement, l'identification même de ces propriétés reste problématique ; parce qu'enfin subsiste une tension irrésolue entre objectifs de « réalisation de soi » et objectifs d'adaptation à la société telle qu'elle est.

- Les méthodes de formation continuent dès lors d'être imprégnées par la tradition scolastique : enseignement frontal et verbal ; apprentissage par mémorisation, déduction et exercices d'application.
- La nature des processus d'évaluation-certification fait en sorte qu'au lieu de corriger les inégalités sociales, le système scolaire les reproduit ; notamment parce que les savoirs scolaires ont un taux d'obsolescence inévitable et parce que c'est dès lors souvent « ailleurs » que s'acquière les capacités qui constituent le gage de la réussite sociale véritable.

Les vagues de réformes et de projets de réorientation qui se sont succédées au cours du XX^e siècle peuvent être analysées comme autant de tentatives de corriger cet état des choses, de manière à réaliser enfin les objectifs de l'éducation moderne. Lapidairement toujours, se sont inscrits dans ce processus le plaidoyer des « nouveaux pédagogues » du début du siècle (voir Ferrière, 1921) pour une transformation, par l'éducation, des organisations socio-politiques et des représentations collectives, ainsi que les efforts des mêmes pour le développement de méthodes pédagogiques fondées sur les capacités d'action et la logique des apprenants. Plus récemment, participent de la même entreprise, d'une part la contestation de la neutralité sociale des savoirs (voir la théorie des « champs de production » de Bourdieu, 1980), d'autre part les tentatives de remédier à l'obsolescence des programmes scolaires, enfin les études sur les effets d'autonomisation vs adaptation qu'exercent les processus de médiation à l'œuvre en classe.

L'émergence de la logique des compétences peut sembler s'inscrire dans ce mouvement permanent d'adaptation, en ce qu'elle propose une appréhension des capacités des apprenants qui est moins liée à la maîtrise de savoirs formels ou scolarisés dont on sait qu'ils contribuent peu à la mobilité sociale. Mais elle semble aussi procéder d'un mouvement antagoniste, néo-libéral, indifférent aux objectifs de démocratisation-socialisation, et qui vise essentiellement à former des agents aptes à se montrer efficaces dans des situations de travail en constante mutation. Pour mieux comprendre les enjeux de cette logique annonciatrice du XXI^e siècle, une analyse de l'origine et du statut de la notion même de compétence s'impose donc.

LA OU LES COMPÉTENCE(S) : ORIGINES ET STATUT ÉPISTÉMOLOGIQUE

Le terme de *compétence* est attesté dans la langue française depuis la fin du XV^e siècle ; il désignait alors la légitimité et l'autorité conférées aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (un tribunal est *compétent* en matière de...) ; depuis la fin du XVIII^e siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel et il désigne depuis lors « toute capacité due au savoir et à l'expérience ». Si cette acception de sens commun demeure plutôt vague, divers courants des sciences humaines ont récemment tenté d'attribuer au terme un signifié plus précis, en un processus de ré-appropriation qui s'est déroulé en quatre étapes majeures.

L'expression de *compétence linguistique* a été introduite par Chomsky (1955) dans le cadre d'un article qui constitue l'un des textes fondateurs de la « révolution cognitive » en sciences humaines. L'objectif de l'auteur était alors de combattre le behaviorisme linguistique, et plus spécifiquement la thèse selon laquelle le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnement, renforcements, etc. Pour lui, l'extrême rapidité de l'acquisition par l'enfant des principales unités et structures linguistiques, tout comme la rapidité de récupération du langage à l'issue de lésions organiques périphériques, ne pouvaient s'expliquer en termes d'apprentissage ou de déterminisme du milieu ; ces phénomènes attestaient au contraire de l'existence d'une « disposition langagière » innée et universelle. La compétence linguistique désigne cette disposition ; elle implique qu'existe, au sein des structures de l'esprit/cerveau humain, un « organe mental » qui dote chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et comprendre toute langue naturelle. Capacité idéale qui constitue l'« explicans » ultime de tout phénomène langagier, mais qui se réalise néanmoins en *performances* concrètes qui ne présentent pas, elles, ce caractère d'idéalité ; parce que ces performances dépendent aussi de la mise en œuvre d'autres organes mentaux (la mémoire notamment) et qu'elles sont conditionnées par diverses limitations comportementales ainsi que par certains facteurs d'ordre socio-contextuel.

Quand bien même l'existence et les propriétés de cet organe inné n'ont, à ce jour, fait l'objet d'aucune validation scientifique, le terme de compétence a d'emblée connu un vif succès dans le champ de la *psychologie expérimentale*. Porteur de connotations positives et marquant le « retour du sujet » après un demi-siècle de behaviorisme, il est devenu l'un des termes de combat du rationalisme extrémiste, et en particulier du cognitivisme modulariste. Selon ce courant (voir Fodor, 1983/1986), toutes les fonctions psychologiques supérieures (attention, perception, mémoire, etc.) sont soutenues par un dispositif biologique inné (ou « module ») et chaque sujet dispose dès lors, en ces domaines, d'une compétence idéale de même

ordre que la compétence linguistique. Dans cette perspective, d'une part le terme de compétence finit par se substituer à celui d'intelligence (plus précisément, l'intelligence s'y définit comme la somme des compétences) et d'autre part le développement ontogénétique est conçu comme l'application-adaptation de ces capacités idéales aux contraintes et stimulations du milieu, c'est-à-dire comme un processus d'affaiblissement ou de réalisation partielle des potentialités intrinsèques, que certains n'ont pas hésité à qualifier de « désapprentissage » (voir Mehler & Bever, 1968).

Parallèlement à ce premier mouvement de propagation, le terme a été repris par divers linguistes centrés à la fois sur les dimensions pragmatiques du langage et sur la problématique de l'enseignement des langues secondes. Dans l'ouvrage fondateur de ce courant, Hymes (1973/1991) soutient notamment que s'il existe peut-être une compétence syntaxique idéale, celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage ; cette maîtrise implique la capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux communicatifs et aux propriétés du contexte, et de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage social. Hymes propose alors que l'enseignement des langues vise à développer ces *compétences de communication*, qui se différencient en compétences narrative, conversationnelle, rhétorique, productive, réceptive, etc. On relèvera que si la psychologie cognitive avait repris tel quel le concept chomskyen, Hymes lui a fait subir par contre une distorsion spectaculaire : désormais la compétence cesse d'être biologiquement fondée ; elle devient une capacité adaptative et contextualisée dont le développement requiert une démarche d'apprentissage formel ou informel. Et le seul sème qui subsiste de l'acception chomskyenne originelle est que la compétence s'appréhende au niveau des propriétés d'un individu.

La dernière étape du processus de propagation se caractérise précisément par la perte de cet ultime sème commun. Depuis une décennie, le terme a ré-émergé dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, dans le cadre d'un mouvement de contestation de la logique des *qualifications*. Selon cette dernière, la formation dote les apprenants de connaissances dont la nature et le niveau sont *certifiés* par l'État, et cette certification qualifie un individu pour l'obtention d'un ensemble prédéterminé de postes de travail. La logique substitutive se fonde sur le fait que le caractère désormais particulièrement flexible des situations de travail requiert une constante adaptation à de nouveaux objectifs et à de nouveaux instruments (informatiques notamment) ; elle considère qu'en raison de leur caractère statique et déclaratif, les connaissances certifiées ne suffisent plus à y préparer les futurs professionnels ; elle vise au contraire à doter ces derniers de compétences, c'est-à-dire de capacités plus générales et plus souples qui leur permettront de faire face à la variété des tâches et de prendre, en temps réel, des décisions d'action adaptées. Dans ce contexte, les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances

requisites des agents dans le cadre d'une tâche donnée ; et ces propriétés d'efficacité d'une activité collective ciblée se trouvent ensuite, au travers d'un processus d'évaluation sociale, projetées sur (ou imputées à) des agents. Si la définition même de ces compétences reste éminemment fluctuante et hésite notamment entre catégories de l'« être » et du « devoir-être » (cf. plus bas), la tonalité majeure consiste à considérer qu'elles relèvent des *savoir-faire* plutôt que des savoirs, et de capacités *méta-cognitives* plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés.

LA FORMATION « SAISIE » PAR LES COMPÉTENCES

Cette brève histoire du concept dans le champ scientifique met en évidence deux mouvements d'orientation contraire ; l'un allant des propriétés du sujet vers l'adaptation au milieu, l'autre allant des exigences du milieu aux capacités requises des sujets. Dans le premier cas, les compétences sont d'abord définies comme des propriétés biologiques de l'organisme humain, absolues ou indépendantes de tout contexte concret (voir Chomsky et les modularistes) ; puis elles s'étendent aux capacités requises pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales ; capacités qui, dans leur forme générale, sont toujours déjà disponibles en l'organisme (cf. la compétence de communication), mais qui doivent néanmoins s'ajuster à la réalité historique des modes d'interaction en usage dans un groupe et dont l'émergence requiert dès lors médiation sociale et apprentissage. Dans le second cas (« logique des compétences »), on part de l'analyse des tâches ou activités collectives, on évalue l'efficacité et l'adéquation des performances d'individus confrontés à ces tâches, puis on en déduit les compétences qui seraient requises d'eux pour que les performances soient plus satisfaisantes, sans trop se préoccuper du caractère inné ou acquis des dites compétences.

La phase initiale du premier mouvement ne constitue qu'un énième avatar du positivisme psychologique ; pour assurer son statut de « science exacte », les tenants de ce mouvement sont régulièrement tentés de réduire l'humain à ses seules dimensions biologiques. Outre que son épistémologie est réfutable et que ses thèses ne reposent sur aucun corps de données empiriques validées, ce courant ne présente aucun intérêt pour l'éducation-formation, dans la mesure même où il n'accorde ni statut, ni rôle aux apprentissages, qu'ils soient naturels ou formalisés-scolarisés. La seconde phase de ce même mouvement témoigne d'une saine réaction à cette outrance, émanant tout naturellement de courants sensibles aux problèmes éducatifs ; mais réaction confuse, dans la mesure où elle vise à compléter le concept chomskyen par des concepts qui, épistémologiquement, lui sont radicalement incompatibles ; et réaction peu utile au plan didactique dans la mesure où elle ne consiste finalement qu'à rhabiller en termes de

compétences les objectifs de la pédagogie du même nom (cf. les compétences narratives, argumentatives, poétiques, etc.). Dans son orientation générale, le second mouvement nous paraît plus intéressant (ce qui signifie qu'il peut s'inscrire dans le cadre épistémologique auquel nous adhérons) ; contre l'idéologie du sujet omnipotent issue du vieux fond de pensée rationaliste, il pose en effet comme donnée première l'activité collective humaine (incluant les tâches de travail) et il prend en compte le rôle décisif des évaluations sociales (Stroobants, 1998), sous l'effet desquelles des capacités sont imputées aux agents humains et sont susceptibles d'être intériorisées par ces derniers. Ce courant a en outre le mérite de viser à redéfinir les contenus de formation pour mieux les adapter aux situations de vie effectives, ce qui pourrait contribuer à une atténuation de l'immobilisme social généré par les modes de formation actuels. Mais il présente aussi des lacunes et des dangers : lacunes dans le caractère monolithique et labile de son concept-slogan ; dangers tenant à ce que la logique des compétences nous vient, de fait, des pouvoirs économiques, et qu'elle est associée à un projet de dérégulation néo-libérale auquel il nous paraît capital de résister fermement. Si l'on comprend donc pourquoi c'est sous l'effet de ce second mouvement que la formation se trouve aujourd'hui « saisie par les compétences » (selon la formule de Perrenoud, 1999b), il nous paraît néanmoins indispensable de dénoncer les conditions d'usage de ce concept, en même temps que les visées socio-politiques auxquelles certains voudraient qu'il serve.

Qu'entend-on aujourd'hui par compétence(s) ? Selon Levy-Leboyer (1996), il s'agit de « répertoires de comportements [... rendant efficaces des personnes] dans une situation donnée » ; selon Tardiff (1994), la compétence est « un système de connaissances, déclaratives [...] conditionnelles [...] et procédurales [...] organisées en schémas opératoires » et permettant la résolution de problèmes ; selon Le Boterf (1994), il s'agit d'un « savoir-agir reconnu » ; selon Toupin (1995)¹, elle consiste en « la capacité de sélectionner et de fédérer en un tout applicable à une situation, des savoirs, des habiletés et des attitudes » ; pour d'autres encore, il s'agirait de « schèmes générateurs », de « forces symboliques structurantes » et même, pourquoi pas, d'« habitus ». Le seul trait commun à toutes ces définitions est d'appréhender la problématique des compétences à partir d'une analyse de l'efficacité d'interventions dans des tâches situées. Sur cette base, sans que ne soit réellement traitée la question des rapports entre le « devoir-être » à la tâche et l'« être » des agents qui y sont impliqués, les compétences sont imputées à (et expliquées par), soit des « formats » dont le structurant est d'ordre sociologique (« forces symboliques », « habitus »),

1. Nous avons extrait ce petit répertoire de définitions d'un autre article de Toupin (1998, pp. 33-44).

soit des propriétés psychologiques des sujets. Dans ce dernier cas, ces propriétés peuvent relever des comportements, des connaissances, des attitudes ou des savoir-faire ; elles peuvent aussi relever de capacités transversales, soit de fédération de ces diverses dimensions du fonctionnement humain, soit de généralisation proprement méta-cognitive. Enfin, ces compétences peuvent encore se transmuier en objectifs d'enseignement (Perrenoud, 1999b) et en capacités requises des enseignants (Perrenoud, 1999a). Sans verser dans le purisme conceptuel, il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement « penser » la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les « fonctions psychologiques supérieures » (voir Bronckart & Friedrich, 1999 ; Bronckart & Schurmans, à paraître), et qui accueille et annule tout à la fois l'ensemble des options épistémologiques relatives au statut de ces fonctions (savoir, savoir-faire, comportement, etc.) et à celui de leurs déterminismes (sociologiques ou bio-psychologiques).

Cette confusion est d'autant plus regrettable que la logique des compétences nous arrive en un moment où la clarification des enjeux de la formation est plus que jamais nécessaire. La décennie qui s'achève est d'abord celle de la « chute du mur », de la consommation de la défaite économique et sociale du socialisme dit « réel », et, en conséquence, celle du capitalisme triomphant. Cette situation a ré-alimenté une idéologie générale, d'ores et déjà très opérante, selon laquelle, les classes sociales ayant « disparu », les lois du marché constituent le fondement ultime de l'ordre social et le commerce mondialisé tient lieu de lien naturel entre les acteurs. La dérégulation économique (destruction des mécanismes de contrôle de l'État et de contrepoids des syndicats) s'inscrit dans cette perspective, et elle se prolonge tout naturellement en objectifs de dérégulation éducative ; les projets actuels, en Suisse et ailleurs, d'intégration des systèmes de formation dans une logique de marché participent de cette entreprise, tout comme la logique des compétences, en tant qu'elle émane d'abord du patronat. Certes, comme nous l'évoquions plus haut, la problématique visée par cette logique est réelle et importante. Certes, cette mainmise patronale résulte largement de la répugnance et de la lenteur des syndicats à prendre en compte la réalité des mutations économiques et l'intimité des situations de travail. Il ne peut donc être question de contester l'intérêt des spécialistes de la formation pour cette problématique. Mais, sauf à adhérer au néolibéralisme brutal, cet intérêt doit s'assortir de la re-formulation d'un projet politico-éducatif qui définisse des valeurs et des objectifs qui ne se réduisent pas à ceux qu'induit la seule logique du marché.

PROPOSITIONS POUR UN APPAREIL CONCEPTUEL DIFFÉRENCIÉ

Nos propositions s'inspirent d'une réévaluation et d'une re-hiérarchisation des principes de l'Éducation Nouvelle. Le premier de ces principes réaffirme le caractère démocratique et égalitaire des entreprises d'éducation/formation ; celles-ci doivent viser à accroître la *cohésion sociale*, en permettant à chaque personne de s'insérer et de s'investir efficacement dans les multiples réseaux d'activité collective ; ce qui implique, au niveau des formations de base, l'apprentissage de la maîtrise d'activités générales (en particulier de l'activité langagière), et aux niveaux ultérieurs, l'apprentissage de pratiques plus spécifiques, pré-orientées par des rôles professionnels particuliers. Mais toute pratique sociale est, en permanence, l'objet d'évaluations verbales et se trouve, ce faisant, associée à un stock de connaissances et de savoirs ; la maîtrise réelle des pratiques implique dès lors une compréhension et un apprentissage des savoirs qui y sont liés. Le deuxième principe a trait précisément au statut de ces savoirs. L'idéologie du progrès a fait long feu, du moins en ce qu'elle impliquait que les avancées scientifiques permettraient de régler les problèmes socio-éducatifs ; l'accent se porte aujourd'hui très justement sur l'*incomplétude* inéluctable des connaissances scientifiques, sur la *diversité* des régimes de savoir et sur les mécanismes de *valorisation sociale* dont ces derniers font l'objet. L'incomplétude et la diversité des connaissances font en sorte que les programmes de formation ne peuvent être élaborés que par l'emprunt à des registres de savoirs distincts, puis par la transposition et la re-solidarisation des extraits empruntés dans le cadre d'un projet didactique cohérent (cf. infra, les « modèles didactiques »). L'impact de la valorisation des savoirs requiert en outre que les apprenants soient confrontés à ces jugements sociaux et apprennent à y prendre part, de manière autonome et/ou critique. Quant au dernier principe, celui d'éducabilité, il est évidemment aussi retenu, mais avec un net déplacement d'accent. Les promoteurs de l'Éducation Nouvelle insistaient sur la nécessité, pour entreprendre une démarche didactique, de connaître les mécanismes et les étapes du développement psychologique de l'enfant. Depuis lors, de nombreuses recherches ont été entreprises en ce domaine, qui ont notamment montré que tout apprentissage, même lorsqu'il vise la maîtrise pratique, implique un processus permanent de conceptualisation et de re-conceptualisation. Mais ces recherches restent néanmoins insuffisantes, dans la mesure où elles font largement l'impasse sur les processus de médiation sociale, formelle ou informelle, qui orientent les apprentissages et les rendent efficaces. Pour asseoir ce principe, il faut donc aussi savoir *comment éduquer* ; et la didactique contemporaine a notamment comme objectif majeur d'analyser, dans le détail des situations concrètes, les formes d'enseignement qui rendent le plus efficace les démarches d'appropriation des apprenants.

Sur la base de ces principes, l'appareil conceptuel relatif à l'enseignement de la langue maternelle distingue les niveaux d'approche qui suivent.

Il convient en premier lieu de se doter d'une conception du statut et des propriétés du fonctionnement langagier. Notre conception (pour plus de détails, voir Bronckart, 1997), pose la préexistence d'une *activité langagière* collective, qui se concrétise en de multiples *genres de textes* différents, adaptés à des situations et à des enjeux communicatifs déterminés. Elle pose ensuite, d'un point de vue technique ou linguistique, que ces genres constituent les unités de rang supérieur, en ce sens qu'ils déterminent, au moins partiellement, les processus de structuration syntaxique et les décisions lexicales. Dès lors, la *finalité générale* de l'enseignement des langues vise à la *maîtrise des genres*, en tant qu'instruments d'adaptation et de participation à la vie sociale/communicative, et les apprentissages ayant trait à la syntaxe ou au lexique s'inscrivent en *appui technique* à cette finalité globale.

Au plan de la programmation didactique, les genres étant en nombre illimité et ne pouvant tous être enseignés, il s'agit d'abord de choisir les genres qui deviendront des *objets d'enseignement*. Si les critères de ce choix sont multiples et « discutables », ils doivent toujours se fonder sur la représentativité (sélectionner des exemplaires de chacune des grandes familles de genres) et de complexité (sélectionner des exemplaires adaptés au niveau présumé des apprenants).

Au plan de l'intervention en situation de classe, la démarche se décompose en quatre phases. La première consiste à élaborer un *modèle didactique* du genre choisi comme objet d'enseignement. Ce modèle rassemble les connaissances acquises à propos de ce genre, les sélectionne et les adapte aux propriétés du système didactique concerné (notamment à l'état présumé des savoirs et savoir-faire des élèves et des enseignants). Il a également pour but de faciliter le travail des enseignants, en leur fournissant les ingrédients permettant d'organiser les situations d'apprentissage et les séquences d'enseignement. Bien entendu, les modèles didactiques des genres sont des modèles provisoires susceptibles d'évoluer, et par ailleurs ils ne préjugent pas des formes effectives que prendra l'enseignement, mais ouvrent un éventail de possibilités. Cela dit, le modèle contribue à la clarification des contenus « enseignables » et il permet notamment de délimiter, *a priori*, trois grandes catégories d'*objectifs d'enseignement* :

- les objectifs ayant trait à l'*action langagière* : savoir choisir un genre de texte adapté à une situation de communication déterminée ; savoir élaborer une position d'agent producteur (intentions, raisons d'agir) ; savoir mobiliser les connaissances pertinentes eu égard à la situation, etc. ;
- les objectifs ayant trait au choix et à la gestion des *types de discours* qui entrent dans la composition d'un texte et qui conditionnent son infrastructure globale ;

- les objectifs ayant trait à la maîtrise des *mécanismes linguistiques* (syntaxiques, lexicaux, prosodiques, etc.) qui assurent la cohérence et la cohésion d'un texte.

Les trois phases suivantes se décomposent alors comme suit : d'abord identifier, dans le cadre d'une activité de production textuelle finalisée, les *capacités acquises* des apprenants eu égard aux trois domaines évoqués plus haut : *capacités d'action* ; *capacités discursives* et *capacités linguistico-textuelles* (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993 ; Dolz & Schneuwly, 1998) ; sur cette base, sélectionner ensuite les rubriques plus spécifiques de l'une ou l'autre de ces capacités qui vont faire l'objet de la démarche d'enseignement, puis élaborer et conduire des activités ou exercices (les « modules » des *séquences didactiques*) centrés sur ces rubriques ; enfin, dans le cadre d'une nouvelle activité de production textuelle, évaluer les *capacités nouvelles* des apprenants et, ce faisant, l'efficacité de la démarche d'enseignement.

On notera encore que les modules d'enseignement doivent constituer aussi des lieux de recherche ; leur analyse permet, d'une part d'identifier les processus d'enseignement et les formes d'interaction qui sont efficaces, d'autre part d'identifier les moments et les conditions sous lesquelles l'introduction de *savoirs formalisés* (de concepts) contribue effectivement au développement des *savoir-faire* pratiques.

UN EXEMPLE : L'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE

Cet exemple est tiré d'une recherche en cours sur l'enseignement de l'expression orale en français (Dolz & Schneuwly, 1998), et plus particulièrement sur les démarches d'apprentissage de l'exposé oral dans les écoles genevoises.

Le choix de l'objet d'enseignement

Domaine unanimement reconnu aujourd'hui comme indispensable à la réussite des apprenants, l'oral est rarement envisagé comme un objet scolaire autonome, différent de l'écrit, et les nombreuses connaissances acquises depuis quelques décennies à propos du français parlé ont été souvent négligées. Pour tenter de préciser l'objet qualifié de manière allusive d'« oral » dans les programmes scolaires, nous avons tenté d'identifier les caractéristiques plurielles des formes spécifiques que prennent les principaux genres textuels oraux. À la suite de nombreux auteurs (pour une

synthèse, voir Bronckart, 1997 ; Canvat, 1996 ; Schneuwly & Dolz, 1997), nous avons postulé que, dans une culture donnée, les représentations associées aux textes oraux et écrits sont fondamentalement génériques. Les genres textuels, tels l'interview, le débat, etc., sont des outils sémiotiques complexes qui permettent aux agents la réalisation d'actions langagières déterminées ; apprendre à s'exprimer oralement, c'est, de ce point de vue, s'appropriier des outils pour parler dans des situations de communication diverses. Si les textes constituent des objets empiriques sur lesquels les élèves et les enseignants travaillent, le genre textuel constitue l'unité qui articule ces objets concrets en un tout cohérent ; il définit un système de contraintes, de natures diverses, à l'intérieur desquelles s'inscrivent les textes singuliers. Ainsi, un genre oral comme l'« exposé » – ou dans la terminologie de l'école suisse, la « conférence » – peut être défini comme une prise de parole en public qui développe de manière explicitement structurée un sujet de l'ordre du savoir. L'exposé se réalise dans une situation de communication relativement formelle et de caractère bipolaire, qui réunit un orateur « expert » dans un domaine particulier du savoir et son auditoire. Les finalités sociales de l'exposé sont bien connues : il s'agit de transmettre, de partager et d'accroître les savoirs d'un auditoire sur un domaine particulier (géographie, sciences naturelles, etc). L'exposé constitue donc un outil sémiotique permettant la médiation et l'accès à de nouveaux savoirs.

La construction d'un modèle didactique

Élaboré sur la base des savoirs de référence existants (savoirs scientifiques, savoirs scolaires et savoirs d'experts formalisés et validés) et à partir de l'observation et de l'analyse d'un corpus d'exposés oraux authentiques, le modèle didactique de l'exposé oral permet d'identifier les propriétés spécifiques des trois grandes catégories d'*objectifs d'enseignement* :

- au plan de l'*action langagière*, l'exposé constitue une *structure communicative* particulière mais largement conventionnalisée : présence d'un exposant expert maîtrisant des savoirs, et d'un auditoire, réel ou fictif ; volonté de réduire la dissymétrie des connaissances entre ces deux actants ; évaluation au cours même de l'exposé des nouveautés et des difficultés des contenus ; mise en jeu du corps et incorporation de systèmes sémiotiques non langagiers (attitudes corporelles, gestes, regards, mimique faciale, occupation et gestion des lieux), etc. ;
- au plan *discursif*, l'exposé est un monologue dont l'*organisation interne* comporte généralement les phases suivantes : ouverture, délimitation du sujet, présentation du sommaire ou du plan à suivre, développement de différents thèmes annoncés contenant des phases descriptives, des

phases argumentatives et des phases de récapitulation ou synthèse, conclusion ou message final et clôture ;

- au plan des *propriétés linguistico-textuelles*, l'exposé mobilise un répertoire d'unités linguistiques particulières (reprises anaphoriques, reformulations, marqueurs du discours oral, organisateurs textuels, exemplifications, etc.) ainsi que des dimensions sonores caractéristiques de la prise de parole (diction, intonation, accentuation, pauses, rythme, etc.).

Le déroulement de la séquence didactique

Dans une classe de 5P (élèves de 10 à 11 ans), suite à l'écoute d'un enregistrement d'un exposé réalisé par un élève sur le scorpion, l'enseignant propose la réalisation d'une série d'exposés sur des animaux, exposés qui seront enregistrés et écoutés par d'autres élèves. Cette première production terminée, l'enseignant annonce la réalisation d'un travail collectif pour améliorer la prise de parole en public. À cette fin, les élèves suivent une séquence didactique de cinq modules d'enseignement (1 – écoute et analyse d'un exposé d'adulte ; 2 – prise de notes pour préparer un exposé oral ; 3 – documentation et prise de notes sur l'animal de leur choix ; 4 – entraînement à la reformulation des termes techniques ; 5 – planification de l'exposé et entraînement de la diction avant la prise de parole en public). Après l'enseignement, les élèves enregistrent successivement (par groupes de deux et devant la classe) un exposé sur l'animal de leur choix.

Les exposés et les interactions qui ont lieu dans les différents groupes sont entièrement enregistrés et transcrits pour étudier quelles sont les conditions propices à susciter l'activité de l'élève, comment les savoirs et les savoir-faire à enseigner sont traités dans les pratiques d'enseignement, quelles sont les tensions sources d'apprentissage et quelles sont les capacités qui se transforment en fonction de l'enseignement.

Lors des productions orales initiales, les élèves ont exhibé des *capacités acquises* préalablement que l'on peut résumer comme suit. Les exposés produits sont très semblables et relativement courts (1 minute 45 sec., en moyenne). Les paramètres de la prise de parole en public (volume de la voix, débit, articulation et expressivité de la parole) ne constituent généralement pas un handicap important et pourtant méritent une amélioration. Des difficultés apparaissent par contre au niveau de la gestion des ressources linguistiques et para-linguistiques et à celui de l'organisation générale de l'exposé. Les élèves n'annoncent pas les parties de l'exposé (sous forme de sommaire). Ils répètent systématiquement les mêmes organisateurs oraux pour assurer la continuité de la prise de parole : « *alors hem je vais vous parler.../alors sa définition.../alors la reproduction.../alors le rapport avec*

l'homme... ». Ils n'utilisent ni les marqueurs linguistiques permettant d'évoquer explicitement les parties du texte, ni les reformulations permettant de clarifier le vocabulaire technique ou savant, ni les questions ou les énoncés métalinguistiques adressés à l'auditoire pour faciliter le suivi de l'exposé. Par ailleurs, ils n'utilisent pas de supports, à l'exception de notes écrites qui sont parfois lues. Les pauses ne sont pas assez nuancées pour marquer les parties de l'exposé ni pour laisser le temps d'assimiler les informations au public.

Au cours des modules de la séquence didactique, l'enseignant focalise son travail notamment sur certaines capacités : 1) comprendre et analyser des textes oraux complexes de l'ordre du savoir ; 2) se documenter sur un thème donné ; 3) organiser les parties de l'exposé ; 4) utiliser des notes comme aide mémoire à l'oral ; 5) reformuler pour faciliter la compréhension de l'auditeur ; 6) gérer les pauses, le volume de la voix, le débit, l'intonation expressive. Les modules d'enseignement donnent une grande importance à des savoir-faire rattachés à la prise de parole en public à l'aide de mots clé (capacité d'action) ; à la structuration des informations dans l'exposé (capacité discursive) ; à l'utilisation de procédés de textualisation caractéristiques de l'exposé oral (capacité linguistico-discursive). De plus, ces savoir-faire sont objectivés grâce à des activités métalangagières. Par exemple, avant de s'exercer à l'usage de la reformulation, les élèves repèrent à l'aide de l'enseignant des reformulations dans les exposés écoutés, analysent les fonctions et élaborent leur propre définition. Ce savoir n'est pas toujours suffisant pour une utilisation efficace de la reformulation. Mais, faute de comprendre ce qui se joue dans l'action, la tendance des élèves est d'appliquer des procédures de reformulation avec rigidité.

L'analyse des processus interactifs effectivement mis en œuvre dans le cadre d'une séquence didactique nous aide à identifier les capacités progressivement exhibées par les élèves aux différents niveaux évoqués. Elle constitue un moyen qui cible les conditions nécessaires pour leur permettre de s'approprier un genre textuel, comme l'exposé oral. Les observations faites au cours de la réalisation de cet enseignement nous semblent indispensables pour comprendre comment se forment concrètement les capacités des élèves requises et mobilisées pour que le genre exposé oral soit maîtrisé. Ainsi, par exemple, nous avons pu observer que le savoir partagé en classe par les jeunes élèves à propos de la reformulation leur permet non seulement un usage plus efficace de ce procédé linguistique, mais aussi la possibilité, dans les séances de bilan et d'auto-évaluation, de comprendre et ensuite d'expliquer la logique des actes qu'ils effectuent.

Lors des productions finales, les *capacités nouvelles* des élèves se présentent comme suit. La durée totale de l'exposé est de 10 minutes 30 sec. D'une manière générale, grâce à l'entraînement, les élèves sont à l'aise dans la prise de parole en public et ils alternent leurs interventions de

manière équilibrée, ce qui rend l'exposé plus animé. L'organisation explicite des parties thématiques et l'adoption d'une prise de parole vivante marquée par les variations de volume de la voix, le débit, l'intonation expressive et l'accent d'insistance sont les nouveautés les plus importantes qu'ils arrivent à introduire. Les pauses dans l'alternance de la prise de parole et entre les parties de l'exposé sont bien exploitées. Les élèves mettent en pratique les connaissances acquises lors de la séquence didactique : le sujet est annoncé de manière claire et pour impliquer l'auditoire : « *moi je n'ai jamais vu de huppe fasciée j'aimerais bien en voir une un jour parce que c'est très peureux c'est très curieux toi t'en as déjà vu* ». Dans les productions finales, tous les élèves utilisent des procédés de reformulation, souvent avec des introducteurs comme « *c'est-à-dire* », « *pour ceux qui ne connaissent pas...* », des marqueurs qui pointent les diverses parties et les thèmes traités (« *à propos de...* », « *concernant...* » etc.) et des organisateurs textuels. Le vocabulaire technique nouveau (*insectivore, bosquet*, etc.) est reformulé pour faciliter la compréhension. Durant l'exposé, ils utilisent divers supports : des photos, des images, des timbres postaux, des enregistrements sonores ou des diapositives. La prise en compte du destinataire est également marquée par de nombreux déictiques personnels utilisés pour interpeller ou impliquer le destinataire tout au long de l'exposé. Les transformations observées sont un premier indicateur de la pertinence des différents modules d'enseignement proposés.

RETOUR SUR LA « LOGIQUE DES COMPÉTENCES »

Nous relèverons d'abord que la démarche qui vient d'être brièvement illustrée ne s'inscrit qu'en partie dans la « logique des compétences ». Elle ne s'y inscrit de plein droit que dans la mesure où son mouvement débute par l'analyse des propriétés de tâches ou d'activités collectives, qu'il se poursuit par l'élaboration d'objets d'enseignement associés à des objectifs *a priori* (modèle didactique), puis qu'il débouche sur des démarches de transformation des capacités acquises des apprenants eu égard à ces objectifs, sans se préoccuper du caractère inné ou acquis de ces capacités. Mais elle ne s'y inscrit que partiellement, dans la mesure où le choix même des objets et objectifs d'enseignement s'effectue, non en fonction de « propriétés » qui seraient requises d'un apprenant pour s'adapter au caractère fluctuant des situations de travail, mais en fonction d'une analyse des maîtrises pratiques qui sont requises pour participer pleinement à la vie sociale et communicative.

Une fois cette réserve socio-politique posée (réserve à laquelle souscriraient sans doute nombre de promoteurs de la « logique des compétences »), pourquoi alors ne pas conserver le terme même de *compétence* ? Deux raisons s'y opposent à nos yeux.

La première est que la compétence s'applique aujourd'hui à des niveaux d'analyse qu'il nous paraît indispensable de distinguer et donc de désigner de manière différenciée : niveau des objets sociaux et des finalités qui y sont associées ; niveau des objets et objectifs d'enseignement élaborés dans le cadre des modèles didactiques ; niveau des capacités (savoirs, savoir-faire, attitudes, etc.) dont témoignent les apprenants avant, pendant et après une démarche d'enseignement. L'adoption d'un vocable unique constitue une source de confusion permanente, confusion qui s'accroît encore quand ce même vocable s'applique aussi aux capacités professionnelles des enseignants.

À supposer que la nécessité de cette différenciation soit acceptée, on pourrait alors nous objecter que le terme de *compétence* est un équivalent du terme de *capacité*, et qu'il pourrait servir à ne désigner que les propriétés acquises ou requises des apprenants. C'est ici qu'intervient notre seconde raison. La *compétence* reste, quoi qu'en disent certains, porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne. Le terme de *capacité* nous paraît dans ce débat plus approprié, dans la mesure où il est lié à une conception épistémologique et méthodologique selon laquelle les propriétés des agents ne sont inférables que des actions qu'ils conduisent, et ce, au travers d'un processus permanent d'évaluation sociale. Cela dit, les connotations sont toujours susceptibles de se transformer, et si, dans les années à venir, le terme de *compétence* se trouve doté d'un signifié équivalent à celui que nous donnons aujourd'hui à *capacité*, nous ne pourrions que nous y rallier. Mais en attendant, l'exigence critique demeure.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Friedrich, J. (1999). Présentation. In L. S. Vygotsky, *La signification historique de la crise en psychologie* (pp. 15-69). Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. & Schurmans, M.-N. (à paraître). Les formes de l'intelligence humaine : une approche interactionniste sociale. In J. Beaudichon & M.-H. Plumet (Éd.), *L'intelligence en actes. Homme pensant, homme communicant*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Canvat, K. (1996). Types de textes et genres textuels : problématique et enjeux. *Enjeux*, 37/38, 5-29.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. Cambridge MA : M.I.T., miméo.

- Comenius, J.A. (1657/1981). *Didactica magna*. In J. Prévot (Éd.), *L'utopie éducative : Comenius* (Traduction partielle en français), (pp. 58-138), Paris : Belin.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Ferrière, A. (1921). *L'autonomie des écoliers*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fodor, J. (1986). *La modularité de l'esprit*. Paris : Minuit. (Original publié en 1983)
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : ODIS.
- Hymes, D. H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Crédif-Hatier. (Original publié en 1973)
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mehler, J. & Bever, T. (1968). The study of competence in cognitive psychology. *International Journal of Psychology*, 3-4, 273-280.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999b). L'école saisie par les compétences. Manuscrit non publié, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation Permanente*, 135, 11-21.
- Tardiff, J. (1994). Le transfert des compétences analysé à travers la formation de professionnels. Lyon : Conférence dans le cadre du Colloque international sur le transfert des connaissances.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier, savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Toupin, L. (1998). La compétence comme matière, énergie et sens. *Éducation Permanente*, 135, 33-44.