HAL
open science

Des compétences et des savoirs pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis et questions vives

Pascal Dupont

To cite this version:

Pascal Dupont. Des compétences et des savoirs pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis et questions vives. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2018, 10.4000/dse.2875 . hal-03745880

HAL Id: hal-03745880

https://hal.science/hal-03745880v1

Submitted on 4 Aug 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des compétences et des savoirs pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis et questions vives

Pablo Buznic-Bourgeacq, Pascal Dupont, Marie-France Carnus

1. Introduction : savoir(s) et compétence(s) [1], des rapports entre quoi et qui ?

Importée du monde du travail puis de la formation professionnelle, la notion de compétence(s) envahit massivement l'école et plus largement les systèmes éducatifs à l'échelle mondiale depuis les années 80. À ce titre, elle apparaît inévitable pour le praticien comme pour le chercheur en Sciences de d'Éducation. « Nécessité ou vogue éducative », cette notion énigmatique en éducation (Dolz, Ollagnier, 2002) reste encore sujette à dissension et s'entoure d'une certaine opacité du fait de sa pluralité (professionnelle, disciplinaire, transversale, générale, etc.). Nous sommes en présence de ce que Delignières qualifie d'un « flou conceptuel alarmant » (Delignières, 2009) que la littérature scientifique comme institutionnelle peine à éclairer.

Cette notion qui s'impose dans le champ de l'éducation et de la formation entre en résonnance et parfois en dissonance avec une autre également au cœur des apprentissages scolaires celle de **savoir(s).** Cette autre notion – incontournable pour les didacticiens et consubstantielle de la mission d'instruction dévolue à l'école depuis ses fondements - est également plurielle, difficile à définir et à circonscrire. En effet, identifier les savoirs en éducation et formation constitue « un projet déjà ancien qui n'a pas actuellement trouvé de réponse consensuelle et suffisante » (Jorro &Tutiaux-Guillon, 2015 : 2). Cette question également complexe est « marquée du sceau de la pluralité des savoirs en jeu, des dispositifs et inscriptions institutionnelles possibles et des perspectives d'analyse » (Jorro &Tutiaux- Guillon, ibid : 2). Ses nombreuses déclinaisons témoignent de statuts épistémologiques et d'enjeux sociaux fort distincts : savoirs scientifiques, savoirs profanes, savoirs professionnels, savoirs disciplinaires, savoirs savants, savoirs théoriques, savoirs d'action, savoir-faire, savoir être, etc. Pour les mêmes auteures, « la définition de compétences professionnelles censées articuler ces savoirs pour agir en situation ne suffit pas à en résoudre les tensions » (Jorro & Tutiaux- Guillon, ibid : 2).

Ces quelques considérations ont alimenté l'intérêt d'envisager l'ensemble des rapports que ces deux notions peuvent entretenir et par conséquent de mettre en discussion **la controverse** savoir(s) / compétence(s) en tentant d'apporter des éléments de réponse à la question : **savoir(s) et/ou compétence(s) pour enseigner et apprendre : du discours à l'action, quels compromis et compromissions ?** Cette question a soutenu l'organisation d'un symposium qui s'est déroulé à l'occasion des 50 ans des Sciences de l'Éducation à l'occasion du colloque international organisé par l'Unité Mixte de Recherche Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS) intitulé « Mêlées et démêlées 50 ans des Sciences de l'Éducation », du 20 au 22 septembre 2017 à l'Université Toulouse Jean Jaurès. C'est à partir des éléments saillants de ce symposium qu'a été élaboré cet article.

[1] Dans le texte les termes de savoir et de compétence seront suivis de (s) pour leur caractère à la fois pluriel et polysémique.

1.1. Pourquoi et comment une entrée par la controverse ?

Bien que le terme de controverse ait souvent le sens d'une vive polémique, nous l'utilisons ici dans le sens plus restreint de débat ayant en partie pour objet des connaissances scientifiques ou techniques qui ne sont pas encore assurées (Latour, 2007). Il s'agit de la mise en discussion d'une question motivée par des opinions ou des interprétations divergentes. Les controverses ont donc une fonction heuristique. Ce qui caractérise une controverse – notamment scientifique – c'est une discussion argumentée, un processus d'échanges de points de vues et de positions sur une série d'éléments qui touchent à la nature du problème soulevé, et par conséquent sur les faits et les raisons recevables par la communauté formée dans la perspective d'une clôture de la discussion grâce à des points de consensus.

Ainsi, les avantages d'une entrée par la controverse sur les tensions entre savoir(s) et compétences(s) en enseignement, éducation et formation sont nombreux. De manière non exhaustives nous soulignerons que :

- les échanges sur une controverse ont une visée de clarification et si possible de maintien des possibilités d'une résolution dans un même régime argumentatif des échanges – celui ici des Sciences de l'Éducation – et amène à être attentif sur les cadres dans lesquels elle peut être développée ;
- cette controverse mobilise en effet une diversité d'enseignants chercheurs engagés selon leurs champs de recherche et d'investigation. Les discussions s'ancrent dans des cadres théoriques et méthodologiques divers qui, dans un second temps, ouvrent de nombreuses possibilités de documentation à mettre en forme pour renseigner les questions au cœur de la controverse ;
- le choix du thème « savoir(s) et compétence(s) » loin d'être clos, relève de questions « scolairement vives » génératrices de tensions de natures diverses. Ce thème convoque et mobilise à la fois des soubassements idéologiques, des enjeux épistémologiques et des pistes praxéologiques diversifiés, parfois convergents, parfois divergents, de nature à nourrir des positions contraires. Du discours à l'action, quels compromis, voire compromissions, émergent de la mise en débat autour de cette dialectique ?

1.2. Déroulement du symposium

Lors du symposium, nous avons incité les quinze participants à expliciter précisément ce sur quoi de la controverse savoir(s) / compétence(s) ils mettaient la focale en précisant la ou les disciplines concernées, les niveaux ou domaines concernés (primaire, secondaire, supérieur) en même temps que les spécificités des contextes culturels et institutionnels (pays, scolaire / non scolaire, formation académique / formation professionnelle, etc.). Nous avons animé le symposium à partir d'une réflexion collective sur les notions de savoir(s) et de compétence(s) et leurs champs lexicaux et sémantiques, du partage de références autour d'un ensemble de lectures (annexe 1) ainsi que d'un questionnaire à partir d'affirmations plus ou moins partagées (annexe 2).

Chaque contribution ayant été rapidement présentée aux participants[2], les discussions ont cherché à cibler de manière synthétique les interventions sur des points clés en rapport avec la problématique

[2] Tous les membres du symposium ayant lu l'ensemble des contributions, chacune d'entre elle a été particulièrement discutée par deux participants qui en ont fait une synthèse critique.

collective. Aussi, dans le but de faire avancer la controverse, nous avons échangé pour chaque texte autour des questions suivantes :
Quel est l'intérêt du texte dans le cadre du symposium ? Quelles questions pose-t-il ? Quelles réponses apporte-t-il ? Quelles sont ses forces, ses faiblesses et ses limites ? À quelles reformulations du problème général invite-t-il ? Qu'apporte-t-il de nouveau à propos de la controverse savoir(s)/compétence(s) pour enseigner et apprendre, dans sa manière de la problématiser, dans les concepts pour l'aborder et dans les méthodes pour y accéder empiriquement?
Ces échanges ont permis dans un premier temps de clarifier les tensions entre savoirs et compétences (partie 2 ci-dessous), en appréhendant leurs rapports de trois manières (complémentarité, antagonisme, dialectique), puis de conclure sur une triple approche de la controverse (partie 3 ci-dessous) pour aboutir à un renouvellement des rapports entre savoir(s) et compétence(s), sous la forme de questions vives, et à des pistes de recherche à venir.

2. Des tensions entre savoir(s) et compétence(s)

Les tensions entre savoir et compétence touchent à des dimensions tout à la fois épistémologique, idéologique et praxéologique.

La plasticité de l'acception épistémologique de la notion de compétence - héritière à la fois du béhaviorisme, du cognitivisme, du constructivisme et de la pragmatique – a contribué à l'extension de son usage dans les systèmes éducatifs. Centrée essentiellement sur l'apprenant, elle renvoie aux comportements observables d'un sujet confronté à des situations concrètes et agissant avec efficacité dans le réel. La nature du savoir serait tout autre. Il est le résultat d'une construction historique, sociale et culturelle qui lui confère son autorité. Appartenant à la communauté, un savoir n'est jamais isolé. Il est lié à d'autres savoirs de manière à former une totalité organique intégrée dans le corpus plus vaste de différents systèmes scientifiques, humains, politiques, etc.

D'un point de vue idéologique, les notions de savoir(s) et de compétence(s) différent également de par l'ensemble de valeurs dont elles sont porteuses. Issue du monde industriel et de la formation professionnelle, la notion de compétence se situe dans le sillage des doctrines libérale et capitaliste attachée à la rentabilité économique, à l'individualisme, à la normativité permettant de s'intégrer à la vie sociale. La notion de savoir serait au contraire extra mondaine. Extraite de la gangue de la contingence, à savoir qu'elle n'est pas tributaire de circonstances particulières, elle peut être considérée dans l'absolu et non en fonction d'une famille de situations et de leur variabilité qui en limite la portée. Le savoir, domaine de la rigueur et du vrai, s'arracherait à la condition idéologique par la puissance explicative rationnelle et objective de sa scientificité éloignée de tout utilitarisme. Il n'ambitionne pas avant tout, comme c'est le cas dans la recherche fondamentale, une application directe dans le réel mais plutôt la construction d'une vision globale et universelle.

Enfin, il convient d'envisager la place des acteurs (enseignants, formateurs, ou personnels d'encadrement) face à ces tensions. Comment appréhendent-ils et font-ils avec le couple savoir/compétence qui leur est imposé comme cadre d'action tant par les institutions (programmes, référentiels, évaluations) que par la pédagogie (méthodes, outils) ou la didactique (analyse des pratiques, opérations de décontextualisations / recontextualisations). Si logiquement des convergences semblent concevables entre objet d'étude et tâche, réflexivité et activité, connaissance textualisée et expérience, du côté des acteurs, la prise en compte concrète de ces convergences

reste entière : elle réside moins dans l'articulation entre savoirs et compétences que dans l'appropriation de cette articulation qui nécessiterait un effort d'accompagnement et de formation plus conséquent.

Ainsi, la notion de compétence polysémique, incertaine et parfois polémique (Crahay, 2006) entre en dissonance et parfois en consonance avec l'incontournable notion de savoir située traditionnellement au cœur de l'enseignement et des apprentissages scolaires. Ces quelques considérations alimentent l'intérêt d'interroger l'ensemble des rapports que ces deux notions peuvent entretenir entre complémentarité, antagonisme et dialectique et de s'emparer du potentiel heuristique des controverses qu'ils peuvent nourrir.

2.1 Une complémentarité épistémologique heureuse

Si une opposition épistémologique dualiste entre un savoir universel, dépersonnalisé, dépassant la singularité d'une situation et une compétence subjective, incarnée, limitée à un contexte peut prévaloir, une autre posture conduit à dépasser cette dichotomie épistémologique pour mettre l'accent sur l'intrication de ces deux notions. Elles seraient à considérer comme complémentaires dans la mesure où la compétence comprendrait des savoirs théoriques et des savoirs agir qui pour devenir opérationnels seraient actualisés dans un contexte singulier, cette actualisation révélant le passage à la compétence. Aussi, si la possession de savoirs n'est pas suffisante pour réaliser des actions efficaces, la centration sur l'utilité et l'efficience de l'action peut, quant à elle, conduire à négliger une formation culturelle plus large incluant le rapport à toutes sortes de savoirs (Perrenoud, 1998). Cette perspective dynamique et située replace au centre du jeu pédagogique et didactique le sujet de qui on n'attend plus la simple restitution de savoirs appris mais la compréhension dans l'action d'une situation et la mobilisation sélective d'un ensemble de ressources pertinentes afin d'atteindre un but. Elle ouvre la voie à une démocratisation de la formation et de l'enseignement par la prise en compte des besoins de l'apprenant et la différenciation des parcours d'apprentissage.

2.2 Un antagonisme idéologique irréductible

Au cours du vingtième siècle, la notion de compétence s'est imposée comme centrale dans nombre de pratiques sociales, liée à des attentes en termes de performance et de productivité. Aussi, son importation du monde économique et du travail au monde de la formation, de l'enseignement scolaire et plus largement des systèmes éducatifs dans les années quatre-vingts n'est pas sans éveiller la suspiscion. Il n'est pas contestable qu'elle répond à des demandes politiques. Il s'agit de faire acquérir et d'adapter les compétences des citoyens aux impératifs économiques de la société. Pour ce faire, les gouvernements se sont engagés dans des démarches dites qualitatives relatives aux politiques d'éducation et de formation (Behrens, 2011) afin d'évaluer la réussite scolaire des élèves (Enquêtes PISA -Program for International Student Assessment – ou PIRLS -Progress in International Reading Literacy Study-) et in fine les performances de leur système éducatif par le biais de classements internationaux. Concomitamment, l'approche par compétences (Chauvigné, & Coulet, 2010) constitue une référence pour la définition des objectifs et des curricula qui peut faire craindre une disparition ou du moins une dissolution des savoirs dans les compétences. Sur le plan didactique la notion de compétence construite dans des expériences individuelles et collectives (Butlen & Dolz, 2015) entre alors en concurrence avec la notion de savoir défini comme principal organisateur de la

pratique enseignante finalisée par l'apprentissage des élèves (Carnus, 2015) ou comme un contenu qui prend forme au cœur des activités langagières, en tant qu'ensemble de pratiques situées dans des contextes spécifiques à même de favoriser le développement individuel et collectif et d'orienter les modalités d'enseignement/apprentissage (Dupont, 2017). Par ailleurs, les activités à elles seules n'aidant pas forcément les apprenants à donner du sens à ce qu'ils font, les savoirs seraient un outil d'appréhension du monde. Ainsi pour le didacticien des disciplines, si la compétence renvoie à la possibilité d'une efficacité immédiate, utilitariste, et à des savoirs instrumentaux liés à l'esprit néolibéral individualiste (Rey, 2012), le savoir au contraire, au prix d'une rupture avec l'immédiateté, donnerait les ressources nécessaires à la compréhension de l'activité.

2.3 Une perspective dialectique redéfinissant le rôle de l'école

Par conséquent, les rapports entre savoir(s) et compétence(s) peuvent être posés de façon encore plus radicale relativement à la construction des curricula et au rôle de l'école. Chevallard (1997) propose le terme de « question vive » pour rappeler que tout savoir enseigné n'est pas fermé sur lui-même, sous peine de devenir un savoir « moribond », mais a pour raison d'être de répondre à une question. Ce qui importe pour refonder les curricula, c'est donc le fait « de dégager les questions vives que l'homme non spécialisé – de six ans, de seize ans, etc. – porte en lui » (Chevallard, 1997 : 3). C'est donc la demande sociale et le rôle de l'école qui sont ici interrogés par le déplacement du point de vue politique et économique à une dimension anthropologique. L'école doit-elle préparer les élèves à répondre aux questions qu'on leur pose à l'école ou bien les préparer à la vie et donc à des questions auxquelles on n'est pas préparé ? » (Bertemes, 2012), peut-elle contribuer à rendre les savoirs académiques vivants, à stimuler le désir d'apprendre et la curiosité au monde et à chacun de déployer son humanité ? Tel serait l'enjeu d'une dialectique entre savoir et compétence.

Pour conclure sur les différentes manières d'appréhender les rapports entre savoir(s) et compétence(s) et avant de développer notre regard sur leur dialectisation, tel qu'il s'est construit à partir du symposium, nous proposons un tableau synthétique (tableau 1) polarisant les tensions entre savoir(s) et compétence(s) sous la forme, un peu provocatrice, de leurs vices et leurs vertus.

Tableau 1 : « Avant la dialectique » : vice et vertus des usages de savoir(s) et compétence(s)

Usages	**Vices et menaces ?**	**Vertus et opportunités ?**
Savoir(s)	1. une fermeture de l'école sur le monde 2. une difficulté d'identification des enjeux fonctionnels d'apprentissage permettant d'agir 3. un rapport au monde qui est celui d'une classe sociale dominante 4. une rigidité des cadres et des normes de l'apprentissage et de l'évaluation	1. un temps pour comprendre, une suspension de la productivité 2. une culture qui permet l'esprit critique, le positionnement lucide face aux tendances socioéconomiques 3. une égalité normée pour tous les citoyens 4. des cadres d'apprentissages et d'évaluation bien circonscrits
Compétence(s)	1. une absence de temps pour comprendre, une opérationnalité immédiate et naïve 2. une fonctionnalité adaptative assujettie aux tendances socioéconomiques 3. une inégalité non normée des apprentissages, un effacement des expertises 4. des cadres d'apprentissages et d'évaluation relativement flous	1. une ouverture de l'école sur le monde 2. une fonctionnalité forte des apprentissages permettant d'agir 3. un rapport au monde qui promeut la possibilité de pertinence, voire d'expertise, de tous 4. des cadres d'apprentissage flexibles, ajustables, adaptatifs

3. Des questions vives autour des rapports entre savoir(s) et compétence(s)

Le travail autour de ces différents abords de la controverse entre savoir(s) et compétence(s) nous a conduits à dégager des questions vives, à la fois partagées et tenaces. Ces questionnements ne se distinguent pas ici vis-à-vis de la forme des rapports entre les deux termes (complémentarité, antagonisme, dialectique) ou vis-à-vis des domaines de réflexion sur leurs usages (épistémologie, idéologie, praxéologie). S'ils s'appuient sur ces distinctions, nécessaires pour appréhender la controverse de manière extensive, ils ciblent surtout des pivots, des charnières, des points de capiton[3], qui permettent de penser structurellement et fonctionnellement les rapports entre savoir(s) et compétence(s). Nous en avons dégagé trois : le processus qui les unit par exemple sous sa forme la plus partagée de « mobilisation » ; le registre qui les réunit, par exemple sous l'appellation ambiguë de « savoir-faire » ; l'enjeu existentiel qui les dépasse, par exemple en leur attribuant un rôle dans la justification de ce qui conduit un être humain à apprendre.

3.1 Devenir compétent grâce aux savoirs ?

Les compétences peuvent être envisagées comme des processus « sollicitant » des savoirs. Le terme le plus utilisé pour situer les rapports entre savoirs et compétences renvoie à une « mobilisation » de ressources en situation, dont font partie de manière privilégiée les savoirs pour agir à bon escient. La compétence comme « processus dynamique de mobilisation des ressources » (Butlen, Doltz, 2015 : 5) semble faire consensus, ainsi que le savoir comme ressource privilégiée (Doltz, Ollagnier, 2002 ; Allal, 2002 ; Jorro, 2015 ; Rey, 2015). Toutefois, au-delà de ce consensus, comme l'indique Crahay (2006), les connaissances sur les processus de mobilisation demeurent encore limitées et cette méconnaissance invite les chercheurs à cibler leurs investigations sur la structure, la variabilité et le fonctionnement de ces processus. Nous avons pu mesurer, au travers du symposium, que cette perspective semblait toujours partagée, mais que l'identification du processus de « mobilisation » pouvait prendre des formes très diverses : actualisation, opérationnalisation, contextualisation, combinaison, compromission, inhibition, transformation des contraintes en ressources, conscientisation des ressources mobilisées, etc. Dans cette perspective, devenir compétent signifie-t-il mobiliser des savoirs à bon escient, les actualiser, les activer dans un contexte singulier, conscientiser cette mobilisation, en combiner plusieurs, en compromettre certains, en inhiber d'autres ? Deux axes de recherche nous semblent alors émerger :

- « Un grand nombre de tâches scolaires ne peuvent être réduites à la juxtaposition d'opérations élémentaires automatisables » et « si l'élève a certainement besoin, pour venir à bout de telles tâches, de mettre en œuvre de nombreuses procédures standardisées, il doit le faire selon une démarche de sélection et de combinaison qui est, elle, toujours nouvelle » (Rey, 2015 : 19). Devenir compétent renvoie à la question du « bon escient », qui, par essence, échappe au chercheur, puisqu'il est singulier et évanescent. Ce « bon escient » invite donc à développer des méthodologies originales pour en saisir les effets et des notions qui permettent de le prendre en compte.

[3] Le point de capiton est un terme lacanien qui réfère à une instance logique, n'ayant donc pas d'existence réelle, mais permettant de faire tenir ensemble des consistances de différente nature ; par exemple des signifiants et des signifiés. Il nous semble que ce sont de tels points que nous repérons dans notre structuration des rapports entre savoir(s) et compétence(s).

- Ce « bon escient », vu depuis les psychologies (Richard, 1990 ; Houdé, 2004) ou les didactiques (Peterfalvi, 1997), invite alors à renverser le regard sur le processus de « mobilisation ». S'il s'agit bien d'actualiser, d'opérationnaliser, de contextualiser, soit de mettre en action et en situation un savoir pour être compétent, ces processus gagnent à être envisagés « en négatif ». La sélection, consciente ou inconsciente, de ce qui apparaît pertinent à prendre en compte pour agir à bon escient renvoie avant tout aux registres de l'inhibition, du frein, du compromis. Etre compétent, c'est peut-être en premier lieu, composer avec ce que l'on sait trop, car le savoir déborde toujours chaque singularité rencontrée.

Ces perspectives invitent alors à questionner la mobilisation « à rebours » et « à bon escient ». Plusieurs participants du symposium s'attachent à envisager cela dans des propositions pragmatiques, au travers d' « opérateurs » et de « dispositifs » originaux, tels que « l'outil désigné carnet de lecture » ou un dispositif d' « apprentissage par situation complexe ».

3.2 Un registre épistémique à la frontière savoir(s)/compétence(s) ?

Si pour devenir compétent et sachant à la fois, la réponse pragmatique est sûrement la plus sûre, pour mettre au travail ces notions et tenter de stabiliser un peu leur acception, le questionnement strictement épistémologique apparaît privilégié. L'identification des rapports entre savoir(s) et compétence(s) conduit fréquemment les chercheurs à interroger ce qui n'est « pas tout à fait un savoir et/ou pas tout à fait une compétence », pas assez formalisé pour être un savoir, pas assez de l'ordre de la maîtrise pour être une compétence, etc. Car, si la frontière idéologique peut être aisée à caractériser, le seuil épistémologique nous semble beaucoup plus flou et pourtant nécessaire à cerner pour une appréhension rigoureuse par les chercheurs. Rey (2014) a proposé une fine analyse des notions qui conduit d'emblée à revoir leur distinction spontanée : « Comme toute compétence, elle débouche sur une maîtrise, laquelle est ici de ramener la succession indéfinie de ce qui advient à un ordre de nécessité dominable. En ces différents sens, le savoir est une compétence » (Rey, 2014 : 75). Rey distingue trois « réalités » de savoir : le savoir comme information, comme texte et comme pratique. Ce dernier, lorsqu'il dépasse la procédure automatisée, réfère à une activité de problématisation, qui témoigne sûrement de la compétence du sujet. Ainsi, ce savoir « peut aussi désigner la démarche d'interprétation de la situation et de sélection des procédures adéquates, dans ce cas très particulier où l'acteur a un tel degré d'expertise qu'il n'a plus besoin de réfléchir pour savoir ce qu'il y a lieu de faire dans la quasi-totalité des situations possibles de son champ de pratique. Dans ce cas, le « savoir incorporé » est un autre nom pour « compétence » (Rey, 2014 : 60). Le savoir comme pratique, envisagé comme savoir incorporé, est certes inscrit dans l'action et la situation, mais il l'est aussi dans le sujet, dans son corps et dans l'histoire singulière qui va avec. Il intègre, sous la forme de compétence, l'histoire individuelle (Butlen, Doltz, 2015), la biographie du sujet (Dolz, Ollagnier, 2002).

Le symposium a alors pu montrer combien ce registre épistémique interface entre savoir et compétence, englobant leur partie commune, constituait aujourd'hui un espace à investiguer pour caractériser ces notions. Nous avons pu l'identifier sous différentes nominations : l'expérience, l'incorporé, la disposition, l'*hexis*, l'habitus, le schème, le savoir-y-faire, *l'erlebnis*, le *connoisseurship*, la délectation, l'œil du maquignon, la *metis,* etc. Les chercheurs, en étudiant non pas seulement le savoir, mais aussi celui qui sait, pas tant l'expertise, que l'expert, le connaisseur, voire l'enseignant,

mettent ainsi en exergue ce qui peut réunir savoir et compétence dans une perspective épistémologique.

Ce travail épistémologique peut être fait au travers de modélisation de l'activité humaine à ambition totale, telles les « praxéologies » de Chevallard (2015), ou par un attention portée plus spécifiquement à la « vie » de ceux qui savent (Buznic-Bourgeacq, 2016).

3.3 Une question de finalité : pourquoi apprend-on ?

Comme nous l'avons évoqué pour amorcer la dialectisation des rapports entre savoir(s) et compétence(s), les finalités de l'apprentissage et de l'enseignement sont en fait au cœur du questionnement. La plupart des chercheurs associent leurs points de vue aux finalités qu'ils attribuent aux savoirs et compétences identifiés : des compétences émotionnelles pour agir au travail, l'apprentissage de l'écrit et les apprentissages langagiers pour provoquer le développement de l'enfant, l'apprentissage des probabilités comme enjeu anthropologique, des compétences pour agir socialement, des savoirs vivants pour répondre à des questions vives portées par des sujets, etc. L'objet étudié est toujours accompagné de la finalité qui justifie son existence et légitime sa diffusion. La question du « vivant » devient alors récurrente lorsque ces finalités sont questionnées. Les « questions vives » proposées par Chevallard (1997), pour éviter que les savoirs deviennent ou demeurent « moribonds », rencontrent les « savoirs vivants » questionnés par Stengers (2002, citée par Kübler et Lequeuvre, suite à son invitation aux côtés de Meirieu au sein du laboratoire d'utopie culturelle et sociale) pour penser ce qui peut être digne être transmis, dès lors que ce savoir peut faire l'objet d'une rencontre qui transforme. Un consensus apparaît alors, du côté des compétences comme de celui des savoirs : la richesse de ce qui se transmet ne vaut que de la force de transformation des personnes qui lui est associé (op. cit.). Au-delà du consensus, cette perspective nous semble ouvrir deux voies de réflexions politiques et anthropologiques :

- « La problématique des compétences marque un réel tournant dans la manière de penser la préparation des nouvelles générations à être plus efficaces, à affronter les difficultés de la vie, de la société. Cependant, cette manière de penser peut créer l'illusion pour les institutions éducatives de s'ouvrir de manière efficace à la cité, de tenir compte de la personne et de son avenir dans ses apprentissages » (Dolz, Ollagnier, 2002 : 11). Quand bien même elles auront rappelé à l'école qu'elle n'est pas qu'un sanctuaire, les compétences ne font pas l'école de la vie. Derrière la tension idéologique inhérente aux rapports entre savoir(s) et compétence(s) se dessine en effet, comme dans la structure de la plupart des questions politiques, la question de l'imputation de la responsabilité de l'acte. Qui est responsable d'un acte ? Et avec cela, quel jeu de domination sociale s'instaure ? Si d'un côté, les savoirs scolaires peuvent être un outil de domination symbolique d'une classe à haut capital culturel, la logique libérale des compétences imputant strictement la responsabilité de l'acte à l'acteur n'abolit pas ce jeu : « la responsabilisation sans égard pour les conditions de possibilité d'exécution des tâches attendues pourrait bien s'avérer être un mécanisme de domination » (Rey, 2015 : 18).

- Derrière cette responsabilité de l'acte, se pose la question de la responsabilité des apprentissages. Celle-ci est souvent envisagée dans un accord sur la nécessité que l'apprenant soit responsable de ses apprentissages. Si l'abord pédagogique est peu contestable, il nous semble toutefois dissimuler

une réalité anthropologique : les enfants n'apprennent pas avant tout et en dernier ressort pour être épanouis, pour s'acculturer ou pour s'intégrer socialement, mais bien aussi pour que l'humanité perdure. Or cette perduration est d'abord sous la responsabilité de ceux qui les enseignent et choisissent alors ce qu'il s'agit de leur enseigner, certes « pour leur bien », mais bien au-delà, « pour celui de tous »[4]. Et ce choix est lui aussi « vivant », car porté par des sujets, enseignants et formateurs, dont les savoirs et les compétences signent l'identité.

Ces considérations invitent ainsi les chercheurs à intégrer dans leurs approches des notions de savoir(s) et de compétence(s) la question politique, et non uniquement pédagogique ou didactique, de la responsabilité de l'acte et de l'apprentissage et la question anthropologique de ce qui justifie toute diffusion entre êtres humains.

4. Conclusion : compromis dans ce qui s'enseigne et s'apprend

La réflexion qui nous aura conduits à questionner les rapports entre savoir(s) et compétence(s) nous aura aussi permis de considérer leurs tensions, épistémologiques et idéologiques, comme intrinsèques à l'acte de transmission et d'appropriation. Il nous semble ainsi intéressant de conclure en soulignant l'activité de compromis permanente à l'activité de recherche, d'enseignement ou d'apprentissage envisagée au filtre de ces notions : compromis pour devenir compétent en mobilisant ses savoirs « à rebours » et « à bon escient », compromis pour appréhender simultanément savoir(s) et compétence(s) dans un registre épistémique interface, compromis pour justifier politiquement et anthropologiquement la transmission des savoirs et des compétences.

En cette année anniversaire 2018, où nous célébrons les cinquante ans de recherche en Sciences de l'Éducation, nous invitons les chercheurs qui s'empareront de ces réflexions pour les prochaines cinquante années à venir à associer à la richesse heuristique de la controverse, la subtilité du compromis !

[4] Cette perspective permet notamment de différencier un « métier de service » d'un « métier de l'humain »

Bibliographie

Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, In J. Dolz & E. Ollagnier (éds), *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 75-94.

Behrens, M. (2011). Les transformations de l'organisation scolaire : retour vers la qualité de l'enseignement, *Revue Française de Pédagogie*, 174, 71-90.

Bertemes, J. (2012). L'approche par compétences au Luxembourg Une réforme en profondeur du système scolaire. In J.-L. Villeneuve (Ed.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris : Le Manuscrit.

Butlen M. & Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques, *Le français aujourd'hui*, 4 (191), 3-14.

Buznic-Bourgeacq, P. (2016). La conversion didactique : de l'expérience du sujet à l'activité didactique de l'enseignant, *Transformations*, 13.

Carnus, M-F. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école. Illustrations en éducation physique et sportive. *TransFormations*, 14, 9-19.

Chauvigné, C., & Coulet, J.C. (2010). La démarche compétence : nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue Française de Pédagogie, 172*, 15-28.

Chevallard, Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. Communication présentée au colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille, France. Repéré à www.eloge-des- ses.fr/documents/chevallard97.pdf

Chevallard, Y. (2015). Savoirs et compétences : genèse et résection d'un conflit. Le point de vue de la théorie anthropologique du didactique. In F. Chanane-Davin & J.-P. Cuq (Eds.), *Approche comparative des savoirs et des compétences en didactique* (pp. 39-70). Paris : Riveneuve.

Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétences. *Revue française de pédagogie*, *154*, 97-110.

Delignières, D. (2009). *Les compétences dans les programmes de collège. Revue EPS, 338,* 24-25.

Dolz J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (éds) *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 7-24.

Dupont, P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage, *Recherches en éducation*, 28, 109-123.

Houdé, O. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF.

Jorro, A. & Tutiaux-Guillon, N. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants, *TransFormations*, 13-14, 1-8.

Jorro, A. (2015). Savoirs et compétences : valse-hésitation ou nouvelle alliance ?, In Butlen M. et Dolz, J. . La logique des compétences : regards critiques, *Le français aujourd'hui*, 4 (191), 25-34.

Kübler, T. et Lequeuvre, S. (2002). *Quel « savoir minimum » dispenser à l'école ?*, synthèse de la rencontre entre I. Stengers et P. Meirieu au laboratoire d'utopie culturelle et sociale.

Latour, B. (2007). La cartographie des controverses, *Technology Review*, N. 0, 82-83.

Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, Revue des sciences de l'éducation, 24/3, 487-514.

Peterfalvi, B. (1997). Obstacles : travail didactique, *ASTER*, 24.

Rey, O. (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité veille et analyses*, 76, IFE, ENS de Lyon.

Rey, B. (2015). La notion de compétence : usages et enjeux, *Le français aujourd'hui*, 191, p. 15-24.

Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.

Annexe 1 : documentation commune

Butlen M. & Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques, /Le français aujourd'hui, 4/ (191), 3-14.
https://scout.univ-toulouse.fr/pub/docs/group-JE-EFTS/web/Bulten.Comp%C3%A9tence.pdf
Dolz J. & Ollagnier, E. (2002). La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans J. Dolz & E. Ollagnier (éds) /L'énigme de la compétence en éducation/. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 7-24.
https://scout.univ-toulouse.fr/pub/docs/group-JE-EFTS/web/Dolz.Comp%C3%A9tence.pdf
Rey B. (2014). Savoirs et compétences. Dans/La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes/. Louvain-la-Neuve : De Boeck, pp. 59-77.
https://scout.univ-toulouse.fr/pub/docs/group-JE-EFTS/web/Rey.SavoirsComp%C3%A9tences.pdf
Sonntag M. (2007). Controverses au cœur de la notion de compétence. https://scout.univ-toulouse.fr/pub/docs/group-JE-EFTS/web/Sonntag.Comp%C3%A9tence.pdf
[En ligne sur ResearchGate]consulté le 08 novembre 2016.
https://www.researchgate.net/publication/289672487_Controverses_au_coeur_de_la_notion_de_competence
Perrenoud P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, /Revue des sciences de l'éducation/,/24/ (3), 487-514.
https://scout.univ-toulouse.fr/pub/docs/group-JE-EFTS/web/Perrenoud.Savoirs.pdf
[En ligne], consulté le 16 novembre 2016 URL : http://id.erudit.org/iderudit/031969ar

Annexe 2 : questionnaire

n°	Affirmation échelle de tout à fait en désaccord (1) à tout à fait d'accord (4)	1	2	3	4
1	Les controverses entre savoir(s) et compétence(s) sont de nature idéologique				
2	Les controverses entre savoir(s) et compétence(s) sont de nature épistémologique				
3	Les controverses entre savoir(s) et compétence(s) sont de nature méthodologique				
4	Les controverses entre savoir(s) et compétence(s) sont de nature praxéologique				
5	Le savoir ne peut être défini en dehors de la compétence				
6	La compétence ne peut être définie en dehors du savoir				
7	L'approche par compétence en enseignement, éducation et formation facilite la construction du savoir				
8	Les savoirs sont marginalisés par l'approche par compétence				
9	La compétence apporte du sens à l'apprentissage des savoirs				
10	Les savoirs permettent de mieux comprendre les compétences				