

Le travail par compétences au cycle 3 : Quelles implications pédagogiques ?

Le point de vue de quelques didacticiens

« Il faut cesser de considérer la pratique comme un exercice ou une répétition en vue de fixer une règle ou un principe ; **la pratique est à la fois la source de la connaissance, sa finalité et son lieu de validation.** Entre le faire et le connaître, les relations sont de nature dialectique et c'est ainsi qu'il faut les faire vivre à l'école. »

Marcel Crahay

"La question la plus essentielle est [...] celle du passage de réussites locales non coordonnées et liées à des paramètres contextuels divers à **une compréhension généralisée et nécessairement plus abstraite**"

Michel Fayol

Prendre en compte la dimension des compétences...

■ c'est rompre avec l'idée selon laquelle chaque acte d'apprendre serait composé de trois opérations hiérarchisées, séparées l'une de l'autre et organisées selon une stricte logique chronologique:

- ⊙ l'identification
- ⊙ puis la signification,
- ⊙ puis l'utilisation différée (aboutissement, fin du processus)

Philippe Meirieu postule que ces trois opérations mentales « s'imbriquent de façon à ce que l'information identifiée ne pourrait l'être que si elle est saisie dans un projet d'utilisation. Or il est bien évident que l'apprenant, seul, ne sait sélectionner dans le tas d'informations qu'il perçoit celles qui sont utiles, donc transférables. Il en résulte qu'un enseignement efficace est incontestablement **celui qui met l'accent sur les possibilités de réinvestissement des connaissances**, et ce n'est qu'en fonction de ce projet que l'élève pourrait s'intéresser et être attentif à ce qu'on lui propose. Mettre l'élève en projet, c'est lui faire saisir toute l'utilité du matériau qui lui est enseigné en le préparant à surmonter les éventuels obstacles rencontrés en dehors de la situation d'apprentissage.(...) En outre, le transfert attendu ne peut avoir lieu que si l'apprenant reconnaît des points communs entre la situation d'apprentissage et la situation d'intégration. »

(d'après M. A. Ait Djida, « L'approche par les compétences et la problématique du transfert »)

■ c'est, au contraire, chercher à transférer tout au long de la démarche d'apprentissage

« J'ai le sentiment que les didacticiens découvrent que le transfert ne constitue pas seulement la phase terminale de l'apprentissage, mais qu'il est présent tout au long de l'apprentissage. Pour apprendre, se former, il convient de transférer en permanence. **Toute activité intellectuelle est capacité à rapprocher deux contextes afin d'en apprécier les similitudes et les différences.**

Les raisonnements inductif, déductif et analogique, la disposition à construire une habileté, à relier cette habileté à d'autres habiletés, la possibilité de trouver du sens dans une situation, proviennent de la capacité à transférer. Il y a du transfert au cours d'un apprentissage depuis l'expression des représentations des élèves jusqu'à la réutilisation dans un autre contexte d'une habileté acquise. »

(M. Develay, « Didactique et transfert » in Meirieu, Develay, Durand & Mariani (dir.), *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 1996, p. 20)

Essai d'analyse comparée de démarches pédagogiques au regard de la construction de compétences

	Démarche 1	Démarche 2	Démarche 3
Que vise-t-on?	L'activation d'une connaissance? Laquelle?	La construction d'une compétence. Sera-t-elle transférable?	La construction d'une compétence
Profil de la démarche induite par l'ouvrage	Transmissive Normative Non transférable	Constructiviste Active	Socio-constructiviste Active et créative Projective
Représentations sous-jacentes: qu'est-ce qu'un groupe sujet?	Un groupe sujet est toujours placé en début de phrase	La notion de groupe sujet est construite de manière pertinente... mais une incertitude demeure quant au sens et aux enjeux de ce qui est construit	La notion est construite pour elle-même (selon des modalités qui restent à définir), et rendue opérationnelle par la mise en projet et son usage dans une tâche complexe
Type d'approche des connaissances	Approche cloisonnée	Approche spiralaire	Approche systémique
Nature des compétences construites	Restreintes et restrictives, peu opérationnelles Décontextualisées	Contextualisées	Contextualisées puis appropriées dans un autre contexte (transférées?)
Lien avec les activités rédactionnelles	Inexistant	Artificiel	Etroit
Type de citoyenneté scolaire sous-tendu	L'élève exécutant	L'élève co-intervenant dans la construction des compétences	L'élève intégré dans une dynamique personnelle et collective