



Strasbourg, le 6 mars 1996
<Sec96.1e >

DECS/SE/SEC (96) 1

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE (CDCC)

UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE POUR L'EUROPE

Symposium sur

"Compétences-clés pour l'Europe"

Berne, Suisse
27 au 30 mars 1996

Notes introductives

préparées par

Jean-François Perret
Université de Neuchâtel

Sommaire

Présentation

1. Des programmes d'enseignement réinterrogés

- 1.1 Combler des lacunes
- 1.2 Repenser la structure des programmes
- 1.3 Identifier l'essentiel

2. Autour de la notion de compétence

- 2.1 Compétences et situations d'activités
- 2.2 Compétences et acquisition de connaissances
- 2.3 Compétences et buts pédagogiques
- 2.4 Compétences et performances
- 2.5 Compétences et qualifications
- 2.6 Compétences-clés

3. De quelle compétences-clés parlerons-nous?

- 3.1 Une liste pour réfléchir
- 3.2 Limites de l'exercice

4. Sur la formation des compétences-clés; questions ouvertes

- 4.1 Où les compétences-clés s'acquièrent-elles?
- 4.2 Compétences attendues, compétences imprévues ?
- 4.3 Quand s'acquièrent-elles?
- 4.4 Les compétences-clés de qui?
- 4.5 Une compétence-clé peut-elle faire l'objet d'une action de formation spécifique?
- 4.6 Compétences individuelles, compétences collectives ?

Conclusions

"Un enseignement secondaire pour l'Europe"

"Compétences-clés pour l'Europe"

Symposium, Berne, mars 1996

Notes introductives

Présentation

Ce texte introductif s'organise en quatre parties. La première situe le thème du Symposium par rapport à la question des programmes d'enseignement, programmes dont on attend aujourd'hui de plus en plus qu'ils mettent en évidence les connaissances et compétences essentielles que les jeunes devraient acquérir entre 15 et 20 ans.

Une deuxième partie propose quelques points de repères sur les notions de compétence et de compétence-clé, ainsi que sur leur signification pédagogique.

Afin d'appuyer la réflexion sur des éléments concrets, la troisième partie propose une liste de compétences-clés qui permettra de vérifier si nous pensons aux mêmes savoir-faire lorsque nous parlons de compétences-clés. C'est dans ce but précis que cette liste est soumise préalablement à l'appréciation personnelle des participants au Symposium (cf questionnaire en annexe).

Enfin, dans la quatrième partie, ce sont les conditions d'émergence des compétences-clés qui sont examinées à partir des questions de base: quand, où, comment se développent de telles compétences.

1. Des programmes d'enseignement réinterrogés

Au cours de ces dernières années, le contenu et la structure des programmes d'enseignement destinés aux jeunes entre 15 et 20 ans se sont trouvés devoir être repensés. Les raisons qui motivent ce réexamen sont multiples, liés à diverses évolutions: des savoirs à transmettre, des compétences attendues, des moyens de communication et d'apprentissage, des conceptions de l'enseignement, des publics concernés, des cursus de formation post-secondaire, ou encore des activités professionnelles. Nous ne reprendrons pas ici l'exposé des nouveaux contextes et des défis auxquels l'enseignement secondaire est aujourd'hui confronté. Plusieurs rapporteurs des Symposium précédents s'y sont employés.

Nous nous centrerons plus directement sur une question fondamentale, qui traverse les préoccupations de divers milieux concernés par le fonctionnement des systèmes d'enseignement, milieux bien sûr de l'enseignement et de la recherche éducationnelle, mais aussi de la culture, de l'économie et de la politique.

Cette interrogation se résume ainsi: **les jeunes européens développent-ils entre 15 et 20 ans les savoirs et savoir-faire dont ils ont et auront besoins pour faire face aux mutations dans lesquelles nos sociétés sont engagées? Acquièrent-ils les instruments à la fois de compréhension et d'action qui leur permettent d'appréhender les nouvelles réalités culturelles, sociales, économiques et politiques qui émergent aujourd'hui, ainsi que de s'orienter dans des contextes d'apprentissage et de travail en transformation?**

Une première réaction que suscite cette interrogation consiste alors à se pencher sur le contenu des programmes d'enseignement pour en vérifier la pertinence et l'actualité. Ces programmes, en tant que projets de formation, expriment-ils suffisamment les attentes de la société? Reflètent-ils avec suffisamment de force les ambitions poursuivies, les défis éducatifs actuels à relever? Lorsque la réponse est négative, c'est-à-dire, lorsqu'un programme d'enseignement ne semble plus traduire de manière satisfaisante les attentes, de quelles manières est-il retravaillé? Quelles sont les adaptations dont il peut faire l'objet?

Nous distinguerons quatre axes qui caractérisent schématiquement les travaux récents en matière de reformulation des curricula. Ces axes de travail, énumérés ci-dessous, ne sont bien entendu pas exclusifs, mais interdépendants.

1.1 Comblant des lacunes

Une première tâche consiste à repérer les lacunes des programmes d'enseignement, lacunes dont on prend généralement conscience progressivement, au cours du temps, parfois de manière plus abrupte au gré de nouvelles circonstances historiques. Le but est alors de compléter les programmes par de nouveaux éléments de savoirs estimés désormais indispensables.

C'est ainsi que dans le domaine des sciences, l'introduction de connaissances liées notamment à l'informatique, à l'étude de l'environnement ou encore à l'évolution et à l'impact des technologies est aujourd'hui reconnue nécessaire au cours de la formation secondaire.

Des lacunes sont également identifiées dans le domaine des sciences humaines et sociales; que signifie le fait qu'un jeune puisse passer à côté de toute introduction aux sciences économiques, au droit, à la sociologie, à la psychologie, etc?

Des disciplines telles que l'histoire et la géographie, traditionnellement mieux implantées, sont quant à elles confrontées périodiquement à la nécessité de réexaminer le choix des contenus, des époques, des méthodes qu'il convient de travailler avec les élèves. Des questions sur lesquelles les écoles s'étaient habituées à faire silence se révèlent soudain, suite à des événements historiques ou à des évolutions de société, constituer des lacunes à combler rapidement.

Ce qu'il est convenu d'appeler la "dimension européenne" au sein de l'enseignement secondaire s'inscrit bien, d'une certaine manière, dans la perspective de combler une lacune. Cette préoccupation est née d'une prise de conscience, qu'en une période historique décisive pour la construction européenne, des jeunes pourraient ne jamais s'être penché sur la question, ni même ne l'avoir évoquée en classe, sous un angle ou un autre!

1.2 Repenser la structure des programmes

Les différentes actions qui visent à compléter les programmes d'enseignement ne tardent pas à rencontrer la question de l'organisation d'ensemble de ces programmes. Une démarche strictement additive se confronte en effet rapidement à la difficulté d'articuler le tout en un ensemble cohérent.

Pour faire face à cette question, différentes réalisations proposent tout d'abord une restructuration des domaines d'apprentissage en champs de connaissances. L'idée de base est de positionner les différentes disciplines dans un plan d'ensemble cohérent et d'éviter par là leur simple juxtaposition.

Une deuxième approche est tournée vers la recherche d'une nouvelle architecture des programmes dans le but en particulier de pouvoir articuler des objectifs d'apprentissage appartenant à des plans différents, les uns concernant les savoirs disciplinaires, les autres concernant des démarches interdisciplinaires ou encore des compétences générales transdisciplinaires. Ces recherches de nouvelles articulations rencontrent d'une part des questions de fond relatives à l'épistémologie des savoirs scolaires, et d'autre part des questions de forme liées au fait que la présentation écrite d'un programme scolaire se laisse malaisément mettre sous la forme d'un texte linéaire. Un texte de programme devrait, à notre avis, pouvoir se lire sous divers angles, c'est-à-dire selon diverses "entrées" (contenus, objectifs, compétences, démarches d'apprentissage, etc.), ce qui requerrait probablement d'adopter une structure de type hypertexte.

1.3 Identifier l'essentiel

Les ajouts dans les programmes d'enseignement ne viennent pas seulement bouleverser leur structure d'ensemble comme nous venons de le rappeler, ils viennent

également souligner l'urgence d'opérer des choix, de dégager des priorités. Il s'agit notamment alors de mettre du relief dans le paysage des activités scolaires innombrables, souvent morcellées, proposées aux élèves d'heure en heure et jour après jour. D'où un deuxième type d'investigation en matière de curriculum qui porte sur la recherche et l'identification des acquis essentiels. Dans tout ce que les établissements de formation s'attachent à transmettre aux élèves, quelles sont les connaissances de base les plus importantes? Celles que tous devraient pouvoir acquérir? Ce qui a été identifié et éprouvé, par le passé, comme constitutif d'un "bon bagage" est-il aujourd'hui encore pertinent? Ces interrogations marquent, d'une manière ou d'une autre, la réflexion et les travaux des quinze dernières années relatifs à la redéfinition tant des finalités éducatives que des contenus des programmes d'enseignement.

Différents concepts ont ainsi été proposés pour désigner le noyau central d'une formation: "core curriculum", tronc commun, socle de compétences, compétences de base, modes de pensée fondamentaux, compétences-clés, qualifications-clés, etc. Ces termes ne sont bien entendu pas équivalents, ils reflètent chacun un angle de vue, une problématique, une manière d'approcher la partie centrale ou commune d'un curriculum.

Cette identification des acquis de base est une tâche fondamentale par rapport aux objectifs du projet: "un enseignement secondaire pour l'Europe". Les objectifs de ce projet présentent déjà en eux-mêmes une synthèse des composantes les plus centrales d'une formation secondaire:

"- donner aux jeunes les connaissances, les savoir-faire et les attitudes dont ils auront besoin pour faire face aux défis majeurs de la société européenne;

- préparer les jeunes à des études supérieures, à la mobilité, au travail et à la vie quotidienne dans une Europe démocratique, multilingue et multiculturelle;

- faire prendre conscience aux jeunes de leur héritage culturel commun et de leurs responsabilités communes en tant qu'Européens."

Rappelons ici que lors du symposium qui s'est tenu à Porsgrunn en 1993 sur le thème: "Contenus et méthode d'enseignement", une réflexion s'est engagée sur la nécessité de définir les contenus centraux, au sein de chaque discipline mais aussi dans une perspective transdisciplinaire, comme en témoigne le rapport général:

"Si l'on veut mettre les nouveaux publics en situation de réussir, il importe de préciser exactement les acquis essentiels, les "socles" de compétences (core curricula) et la continuité à établir dans les apprentissages. Ici devraient intervenir, pour chaque branche de savoir, les didacticiens: la notion même de "core" demande à être creusée, car l'accord ne se fait pas toujours sur son sens." (p 8).

Pour penser le "noyau" des curricula et approfondir la réflexion sur ce que les jeunes doivent pouvoir fondamentalement acquérir au cours de leur école secondaire,

quelles que soient leurs filières de formation, la notion de "compétences-clés" est parue particulièrement riche à travailler. C'est elle qui a été retenue pour le thème du Symposium. La deuxième partie du présent document s'attachera plus particulièrement à explorer la signification de cette notion.

2. Autour de la notion de compétence

Parler de ce que les jeunes devraient acquérir en terme de compétence relève d'un choix qui n'est pas que terminologique; il véhicule en soi une manière d'approcher et de penser un projet de formation. Notre but est ici de donner quelques points de repère sur le sens de cette notion. La tâche n'est pas simple, car nous nous trouvons confrontés à une polysémie, liée au fait que cette notion de compétence appartient à la fois au langage commun et à la terminologie scientifique de plusieurs courants de recherche; elle ne se laisse pas enfermer par conséquent dans une simple définition. Nous procéderons par éclairages successifs pour en cerner son sens par approximation.

2.1 Compétences et situations d'activités

Etre compétent consiste à savoir mobiliser, dans une situation donnée, les connaissances et l'expérience acquises. Parler de compétence dirige ainsi l'attention vers les situations concrètes dans lesquelles elles se manifestent. Il n'y a de sens à parler de compétence que si elles se déploient effectivement dans une situation; une compétence non manifestée qui resterait dans l'ordre des potentialités n'est pas une compétence mais tout au plus une capacité cachée.

Ce caractère fondamentalement "situé" des compétences est un aspect essentiel à souligner. Une compétence ne peut être isolée de son contexte de mise en oeuvre. Elle imbrique étroitement la mobilisation à la fois de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes, tous ajustés à un contexte d'activité donné. C'est ce caractère englobant et intégratif qui en rend la conceptualisation difficile, mais qui lui donne aussi, par là-même, une force d'attraction particulière.

2.2 Compétences et acquisition de connaissances

Comme nous venons de le voir, les compétences ne se réduisent ni à des savoirs ni à des savoir-faire. Il n'est pas rare de trouver des personnes qui ont de larges connaissances, mais qui ne savent pas nécessairement les mobiliser de façon pertinente, au moment opportun, lorsque la situation se présente. Etre compétent n'est pas synonyme d'être savant ou cultivé.

Nous abordons là le rapport complexe qu'entretiennent le savoir et l'action dans les pratiques humaines. Toute l'histoire de la pédagogie pourrait certainement être relue à partir de cette question et des réponses qui y ont été apportées jusqu'à aujourd'hui. Eviter que l'acquisition de savoirs formels ne prenne le pas sur le développement de réelles compétences est une des préoccupations dominantes qui traverse toute la réflexion de hier et d'aujourd'hui sur les pédagogies actives. L'intérêt actuel pour les formations dites en "alternance" ou pour les savoirs d'expérience acquis sur le tas, s'inscrit dans cette problématique.

Si la mise en oeuvre d'un savoir théorique ne va certes pas de soi, on s'accorde aussi à reconnaître, inversement, que les savoirs ne sont néanmoins pas inutiles à la compétence! Cela conduit alors à se demander quels sont les savoirs susceptibles, malgré tout, d'instrumenter les compétences-clés attendues.

Pour apporter quelques réponses, il importe d'interroger cet "héritage culturel commun" dont le Conseil de l'Europe souhaite favoriser la prise de conscience chez les jeunes; héritage qui est fondamental sous bien des aspects, car "la culture donne forme à l'esprit" selon l'expression de Jérôme Bruner.

Dans un domaine comme l'histoire de l'Europe par exemple, qu'est-ce qui devrait au minimum être connu de l'ensemble des jeunes de 18 ans? Quels éléments de l'histoire sociale et politique, mais aussi de l'histoire de l'art, de la musique, de la littérature, des idées, de la science, de la technique, peuvent contribuer à fournir une intelligence des situations et réalités présentes? Quels savoirs en sciences sociales et en sciences humaines peuvent instrumenter des compétences à agir, à apprendre, à communiquer, à gérer des conflits, ou tout autre compétence sociale? Ce questionnement valorise le savoir, sans occulter pour autant le risque qu'il puisse rester livresque. Mais ce risque, les enseignants doivent le prendre; ne serait-ce que pour éviter le risque encore plus grand du maintien de larges zones d'ignorance, voire d'obscurantisme.

Pour le pédagogue, comme le formule Philippe Meirieu, l'enjeu est en fait d'articuler deux principes contradictoires: un principe de didactisation et un principe de finalisation, soit "un principe qui garantit l'acquisition systématique des connaissances mais qui risque de les 'faire tourner à vide' et un principe qui garantit l'intégration des savoirs mais qui risque d'amener de graves impasses et d'appauvrir considérablement, par là, les acquisitions des élèves".

2.3 Compétences et buts pédagogiques

Par commodité, les compétences sont le plus souvent désignées par des expressions succinctes du type: "savoir se documenter", "savoir travailler en équipe", "savoir imaginer des solutions nouvelles", etc. Ces expressions fonctionnent un peu à la manière de mots-clés. Mais la brièveté de leur formulation conduit à faire silence sur les contextes de mise

en oeuvre, contextes pourtant essentiels à la définition même d'une compétence, comme nous l'avons vu au point 1.1. Ces brèves formulations s'apparentent alors à l'énoncé de buts éducatifs, ce qui ne va pas sans introduire quelque ambiguïté. Quelques précisions sont ici utiles.

Les buts et les objectifs pédagogiques s'inscrivent par nature dans une logique de l'intention ou du projet. On désigne ainsi ce qui, à l'avenir, devrait voir le jour. Tout l'accent est ainsi mis sur ce qu'il adviendra des efforts de formation. Cela se traduit en particulier par l'usage systématique du futur dans le temps des verbes, selon les formes verbales auxquelles la pédagogie par objectifs nous a habitués: "au terme de leur formation, les élèves **seront** capables de ... ". Mais le rapport au futur peut aussi se vivre plus brutalement, lorsque l'élève s'entend dire: "apprends ceci, tu verras, cela te sera utile plus tard".

Le langage des compétences invite à adopter un point de vue différent. Dire que l'on se prépare à être un jour compétent, dans quelque domaine que ce soit, n'a véritablement de sens que si la compétence visée est déjà un peu présente, ne serait-ce qu'en germe. Une compétence se développe, s'enrichit, s'élargit ou s'affermi à partir d'un niveau de compétence initial. Je ne peux déclarer me former au travail en équipe, sans déjà, sous une forme ou une autre, travailler en équipe; je ne me prépare pas à la pratique experte d'un instrument de musique, sans en jouer déjà un peu. On rejoint là une expérience commune que le langage courant résume par le dicton bien connu: "c'est en forgeant que l'on devient forgeron".

Dans cette perspective, le présent de la formation et le futur de l'activité exercée se trouvent étroitement mis en relation. Le fait qu'une compétence, par définition, soit ancrée dans un contexte de mise en oeuvre, impose simultanément un double regard: l'un porté sur les **contextes d'activités futures**, l'autre sur les **contextes scolaires présents** dans lesquels les jeunes ont la possibilité ou non de déployer, dès aujourd'hui, les compétences attendues.

2.4 Compétence et performance

Les linguistes, à la suite de Noam Chomsky, font usage du concept de compétence dans un sens bien précis, pour rendre compte de l'infinie variété des phrases que l'homme a la capacité de formuler à partir d'un nombre limité d'éléments langagiers. La simple répétition des phrases est exceptionnelle; l'innovation, au sein d'un cadre grammatical donné, caractérise les énoncés ordinaires de chaque jour, adaptés à chaque situation nouvelle. C'est cette capacité d'invention à laquelle renvoie le concept de compétence linguistique du sujet parlant. Dans ce cadre théorique, toute phrase énoncée est le fruit de cette compétence, elle devient alors une "performance".

Cette approche théorique a souvent été prise pour référence en sciences de l'éducation; elle a inspiré divers travaux notamment dans le domaine de l'évaluation des connaissances. Mais l'usage de ce couple "compétence / performance" hors du contexte de la psycholinguistique n'est pas toujours évident; il peut même parfois introduire une certaine confusion dans le débat. Dans ce modèle, seule la performance est observable. Le concept de compétence renvoie alors à une réalité psychologique inférée, de même ordre que les structures cognitives censées sous-tendre les conduites intellectuelles. Sous cet angle, l'approche de la compétence ne correspond plus exactement avec la définition donnée plus haut qui faisait de la compétence une réalité d'abord observable, bien qu'en partie aussi inférée. Ce que nous retiendrons tout de même de la linguistique, c'est son approche de la compétence comme fondement d'une créativité inépuisable dont tout homme est capable.

2.5 Compétences et qualifications

Compétences et qualifications constituent un couple dont la discussion nous conduit encore dans un autre champ de référence, celui de la formation professionnelle et du monde du travail. L'émergence de la notion de compétence s'inscrit dans l'histoire de la qualification professionnelle, elle-même marquée par les mutations de l'activité économique. Il conviendrait de situer comment cette notion de compétence s'est imposée dans le monde du travail et des entreprises, ainsi que les raisons pour lesquelles, au delà de la capacité à effectuer des tâches professionnelles bien identifiées, des compétences générales de résolution de problème, d'invention ou d'adaptation sont aujourd'hui mises en avant avec tant d'insistance. Les transformations rapides de nombreuses tâches professionnelles, liées notamment à l'introduction de nouvelles technologies, appellent de nouvelles qualifications. Les habiletés qui caractérisaient traditionnellement l'exercice d'un métier ne sont plus jugées suffisantes. Il faut encore savoir anticiper une difficulté, prendre des décisions, coopérer et adapter son action. L'incertitude qui règne actuellement quant à l'évolution des activités professionnelles et de l'emploi ne vient que renforcer cette attente de compétences générales. L'attention que suscitent les bilans de compétences personnelles est à cet égard révélateur du nouveau regard porté sur les ressources humaines dont dépend, aujourd'hui probablement plus que jamais, la vie d'une entreprise.

Ici encore le langage de la compétence et de la qualification provient d'un contexte particulier, celui des entreprises préoccupées de leur survie. De toute évidence, le discours actuel concernant les compétences professionnelles ne peut laisser insensible les milieux de l'enseignement. Reste néanmoins à éclaircir, dans cet engouement si général pour les compétences, ce qui relève d'une part de l'évolution interne des problématiques pédagogiques, et d'autre part ce qui résulte d'une transposition de la réflexion d'un

champ à l'autre, transposition parfois si subite qu'elle semble relever d'une dissémination par contagion.

2.6 Compétences-clés

Jusqu'à présent, nous avons parlé de compétences sans autre précision; nous devons encore nous arrêter un instant à la notion de compétence-clé. Que signifie dire d'une compétence qu'elle est clé? Dans un sens imagé ce terme de clé pourrait laisser entendre qu'il s'agit de compétences-outils qui ouvrent des portes et donnent, par là, accès à la maîtrise de situations nouvelles. Dans cette perspective, plus une clé est passe-partout, meilleure elle est. Mais l'usage des images, s'il se révèle parlant jusqu'à un certain point, présente aussi des limites.

Il convient probablement de s'en tenir à une définition plus générale: une compétence-clé est une compétence déterminante parce qu'elle correspond à un contexte de mise en oeuvre qui n'est ni restreint ni trop spécifique mais présente un certain degré d'universalité. Dans un projet de formation, il est aisé de comprendre pour quelle raison ce sont ces compétences "à large spectre", susceptibles de se déployer dans une diversité de situations et de contextes, que l'on cherche à développer en priorité. Notons encore que c'est dans cette perspective semblable que les milieux de la formation professionnelle font aujourd'hui largement appel à la notion de qualifications-clés.

3. De quelles compétences-clés parlerons-nous?

Le but du symposium n'est pas de produire une liste de compétences-clés, mais d'approfondir la signification de cette expression: "compétences-clés pour l'Europe". Pour y parvenir, il nous paraît cependant nécessaire de consacrer un temps à l'explicitation du contenu des compétences-clés qui nous occupent.

Il est important de vérifier, en la matière, s'il existe d'emblée ou non un référentiel commun entre les participants au Symposium. C'est la raison pour laquelle nous joignons, en annexe, un bref questionnaire centré sur le repérage des compétences que chaque participant juge *clé*, à titre personnel.

Pour plus de clarté, nous avons introduit dans ce questionnaire la distinction entre deux niveaux de compétences-clés. Le premier concerne la formation et l'avenir de toute une classe d'âge, il pourrait s'intituler: "compétences-clés pour tous les jeunes européens". Le second porte, en un sens plus restreint, sur l'identification des "compétences-clés pour la construction de l'Europe".

3.1 Une liste pour réfléchir

Le questionnaire s'appuie sur une liste de compétences que nous avons établie à partir d'éléments repris de divers documents. Cette liste se présente ainsi:

apprendre:

- savoir tirer parti d'une expérience
- mettre en relation ses connaissances et les organiser
- organiser ses propres démarches d'apprentissage
- savoir résoudre des problèmes
- prendre en charge sa formation

chercher:

- interroger différentes sources de données
- questionner l'entourage
- consulter un expert
- s'informer
- savoir gérer et classer des documents

penser:

- mettre en relation les événements passés et présents
- exercer son esprit critique sur tel ou tel aspect de l'évolution de nos sociétés
- savoir faire face à l'incertitude, à la complexité
- se situer dans un débat et forger sa propre opinion
- percevoir l'importance de l'environnement politique et économique au sein duquel s'inscrivent les situations de formation et de travail
- évaluer les habitudes sociales liées à la santé, la consommation et à l'environnement
- savoir apprécier une oeuvre d'art, une oeuvre littéraire

communiquer:

- comprendre et parler plusieurs langues
- savoir lire et écrire plusieurs langues
- savoir prendre la parole
- savoir défendre un point de vue et l'argumenter
- savoir écouter et prendre en compte le point de vue d'autrui
- savoir s'exprimer par écrit
- savoir lire des schémas, des graphiques, des tableaux de données

coopérer:

- savoir coopérer et travailler en équipe
- prendre des décisions
- gérer des divergences, des conflits
- savoir négocier
- savoir établir et tenir des contrats

entreprendre:

- s'engager dans un projet
- prendre des responsabilités
- s'intégrer dans un groupe ou une communauté et y apporter sa contribution
- faire preuve de solidarité
- savoir organiser son travail
- maîtriser des outils de calcul et de modélisation

s'adapter:

- savoir utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication
- faire preuve de flexibilité face à de rapides changements
- montrer de la ténacité face aux difficultés
- savoir imaginer des solutions nouvelles

3.2 Limites de l'exercice

Cette énumération de compétences-clés ne se veut ni exhaustive, ni définitive. Elle est proposée, comme document de travail, dans le but de prendre la mesure des convergences et des divergences qui peuvent exister dans nos manières d'appréhender les compétences-clés que les jeunes devraient prioritairement pouvoir développer.

La formulation succincte adoptée dans cette liste peut rendre difficile la perception de l'ancrage de chacune des rubriques dans la réalité. Le risque est alors d'en rester à l'énoncé d'objectifs généraux, voire de buts ou de finalités de l'éducation. Notons que cette dérive ne présente pas que des inconvénients, elle facilite en particulier la recherche de consensus. Qui s'opposera en effet à ce qu'une école cherche à développer les "savoir se documenter", "savoir faire face à l'incertitude", ou encore "savoir imaginer des solutions nouvelles"?

Par contre, lorsque nous quittons le niveau de l'intention éducative générale pour examiner les conditions concrètes et quotidiennes dans lesquelles les élèves sont susceptibles de déployer de telles compétences, divers points de vue, liés à l'adoption de différentes stratégies de formation, sont susceptibles d'apparaître.

4. Sur la formation des compétences-clés; questions ouvertes

Une réflexion sur la nature des compétences-clés attendues chez les jeunes serait bien incomplète si elle se contentait de les désigner sans aborder la question des conditions et des processus qui sous-tendent leur formation. Probablement que chacun s'accordera à qualifier de clé une compétence telle que: "savoir tirer parti des possibilités d'information pour en faire de réelles opportunités de formation". Mais lorsque l'accord est trouvé sur le principe, la question des modalités de développement de cette compétence reste encore entière, des options et stratégies de formation différentes peuvent être envisagées et préconisées. D'où l'intérêt d'allier étroitement l'identification des compétences-clés à l'examen de leurs contextes d'émergence. Quand, où, comment s'acquiert une compétence-clé? C'est à ce type d'interrogation que sera plus particulièrement consacrée la dernière partie de cette note.

4.1 Où les compétences-clés s'acquièrent-elles?

La question porte sur les lieux et contextes dans lesquels les jeunes développent des compétences-clés. Les établissements scolaires et les entreprises, faut-il le rappeler, ne sont pas les seuls lieux de formation. Désignés le plus souvent comme lieux de socialisation, la famille et différents groupements associatifs (club de sport, mouvements

de jeunesse, parlements des jeunes, clubs d'informatique, groupes musicaux, etc) jouent un rôle fondamental dans le déploiement de compétences de base, sociales mais aussi intellectuelles.

Qu'est-ce qui s'acquiert à l'école et hors de l'école? Aucune réponse ne paraît aujourd'hui assurée. Le débat est marqué par deux pôles correspondant à deux options fondamentales: l'une préconise un recentrage des écoles sur la tâche pour laquelle elles ont été conçues, soit celle d'enseigner pour transmettre des savoirs et des savoir faire. L'autre option met l'accent sur les tâches de socialisation et d'éducation que l'école est aussi appelée à prendre en charge, en partenariat (quelquefois en suppléance) avec les autres institutions également concernées par le développement des compétences générales.

Pour chacune des compétences-clés retenues, la question peut-être posée: où s'acquiert-elle de fait, où pourrait-elle et devrait-elle pouvoir se développer? Nous constaterons certainement que les réponses diffèrent en fonction des traditions éducatives propres à chaque région, à chaque pays, mais probablement aussi, ce qui méritera une attention particulière, selon le type de compétences-clés envisagées.

4.2 Compétences attendues, compétences imprévues ?

L'interrogation sur ce qu'acquièrent les jeunes au sein de l'école secondaire ne peut s'en tenir à l'examen des intentions formulées dans les programmes d'enseignement. Il s'agit également d'examiner ce que les jeunes acquièrent de fait, sans que cela ne soit explicitement visé. Autrement dit, il nous faut porter attention au curriculum réel (avec sa part d'implicite ou de caché) au delà du curriculum formel. Dans tout établissement de formation, les élèves acquièrent certaines compétences non attendues, en partie à l'insu de l'institution, compétences qui jouent néanmoins un rôle fondamental.

Un exemple parlant a trait aux compétences déployées par les élèves pour faire face aux situations d'évaluation. Presque quotidiennement, les jeunes se trouvent dans cette situation particulière de devoir montrer non pas tant ce qu'ils savent faire, que ce qu'ils ont appris. Il s'agit alors d'apprendre juste ce qu'il faut, sans se méprendre sur les attentes de l'enseignant, puis de réussir à faire valoir ce que l'on sait, à laisser penser si possible que l'on en sait un peu plus, à éviter en tout cas d'être sous-estimé, en résumé: à faire bonne figure. Pour l'élève, cette compétence est déterminante, pourtant aucun programme d'enseignement ne fait figurer cet objectif: "savoir faire bonne impression lors d'une évaluation"! L'identification de ce type de compétences, à la fois sociales et intellectuelles, ainsi que leurs processus de formation, reste encore un domaine largement à explorer.

4.3 *Quand s'acquièrent-elles?*

Cette interrogation renvoie à la question du niveau de scolarité à partir duquel l'on estime que telle ou telle compétence de base devrait pouvoir être exercée et mise en oeuvre.

Parmi l'ensemble des compétences-clés envisagées, lesquelles relèvent déjà de l'école primaire? Lesquelles sont censées se développer au cours de l'école secondaire? Lesquelles, par contre, ne s'acquerraient-elles qu'ultérieurement, au gré des diverses situations sociales vécues, au gré en particulier des situations de formation, de travail ou de chômage que vivent les jeunes adultes?

Se demander quand les individus sont appelés à développer des compétences-clés revient aussi à identifier la part qui incombe à une formation initiale et celle qui relève d'une démarche de formation continue. Qu'en est-il du développement des compétences-clés "tout au long de la vie"?

4.4 *Les compétences-clés de qui?*

On ne peut définir des compétences-clés sans se demander qui est censé les acquérir. Nous avons parlé plus haut des compétences que devraient développer tous les jeunes européens. Mais l'on sait combien les lieux de formation destinés aux jeunes de 15 à 20 ans sont multiformes, organisés en différentes filières. Jusqu'où peut résister une approche globale de la formation et des compétences visées?

Faut-il considérer qu'une compétence-clé appartient par définition au bagage commun d'une population donnée, et qu'elle relève ainsi d'un tronc commun? Ou faut-il plutôt considérer que certaines compétences-clés sont, en quelque sorte, plus clés que d'autres pour concerner l'ensemble d'une classe d'âge, alors que d'autres (qu'il conviendrait peut-être mieux d'appeler qualifications-clés) seraient plus attachées aux particularités d'un parcours ou d'un projet spécifique de formation?

Ce questionnement peut être mis en relation avec la tendance actuelle à réduire le nombre des profils de formation, ce qui a pour conséquence le développement de troncs communs. C'est ainsi que dans le contexte suisse, par exemple, les réformes en cours tant dans les études gymnasiales que dans la formation professionnelle, témoignent actuellement d'une volonté de réduction du nombre de filières.

4.5 Une compétence-clé peut-elle faire l'objet d'une action de formation spécifique?

La question que nous voulons évoquer ici a trait aux stratégies possibles de formation des compétences-clés. L'acquisition d'une compétence-clé peut-elle être visée de front, selon une stratégie de type *éducation cognitive*, à l'aide de moyens didactiques et d'outils d'entraînement ad hoc? Ou une compétence-clé est-elle le fruit indirect et souvent imprévisible d'une multitude d'expériences et de situations de formation vécues, peu planifiables?

Les recherches conduites dans ce domaine n'apportent pas de réponse simple; l'appréciation des résultats obtenus par les programmes de formation directement centrés sur l'acquisition de compétences cognitives ou sociales suscitent d'importantes difficultés méthodologiques et théoriques qui en font une question encore controversée. Toutefois, plusieurs travaux récents tendent à mettre en en doute le fait que la formation d'une compétence-clé puisse se laisser canaliser et façonner, pour elle-même, par une série d'exercices systématiques.

4.6 Compétences individuelles, compétences collectives ?

Qu'en est-t-il de l'exercice des compétences collectives dans les lieux de formation? Les compétences-clés que devraient acquérir l'ensemble des jeunes doivent-elles être nécessairement considérées comme compétences *individuelles*? Certes, on s'intéresse aux compétences communes, mais cela signifie-t-il autre chose qu'un ensemble de compétences que chacun, individuellement, devrait acquérir?

Un ensemble de travaux s'intéressent aujourd'hui aux compétences partagées qui se développent au sein de groupes ou de réseaux. C'est ainsi que différents milieux de travail ont été étudiés afin de saisir la nature et la dynamique des compétences collectives. Dans une entreprise, analyser une difficulté ou poser un diagnostic mobilise typiquement une compétence collective, au sens où cela engage l'apport complémentaire de plusieurs intervenants.

Les lieux de formation continueront-ils à ne privilégier que des compétences individuelles en raison notamment des logiques d'évaluation et de certification individuelles? Que deviendrait une approche des compétences-clés dans la perspective d'une compétence partagée? L'enjeu central consisterait alors probablement à savoir agir avec d'autres, en y engageant sa propre responsabilité et ses propres compétences nécessairement partielles et limitées, mais complémentaires à celles des autres. Penser en terme de compétences collectives vient solliciter, probablement de la manière la plus radicale, une profonde mutation de la culture scolaire.

En guise de conclusions

Dans cette note introductive, nous nous sommes attaché à fournir quelques points de repère sur les notions de compétences et de compétences-clés.

Ce premier tour d'horizon proposé ne se prétend pas exhaustif; d'autres thématiques auraient encore pu être évoquées, relatives notamment au transfert de compétences, ou encore à l'évaluation des compétences-clés. Et le Symposium en fera certainement émerger encore bien d'autres.

Notre souhait est que ces premiers éléments puissent aider les participants à identifier des axes de réflexion de manière à faciliter le repérage des préoccupations qui paraissent majeures ainsi que celles qui se révéleront communes. On pourra alors chercher à discerner quelles questions sont les plus urgentes et désigner ainsi les nécessaires investigations ultérieures que ce Symposium pourrait encourager.

Ouvrages et documents consultés:

CDIP/EDK, (1994) Plan d'études cadre pour les écoles de maturité. Dossier 30B, Berne: CDIP.

Conseil de l'Europe (1993) Objectifs et finalités de l'enseignement secondaire. Rapport du Symposium de Paris, juin 1992. Strasbourg: Document CE.

Conseil de l'Europe (1994) Contenus et méthodes dans l'enseignement secondaire. Rapport du Symposium de Porsgrunn (Norvège), octobre 1993. Strasbourg: Document CE.

Coutras J., et al., (1994) *Compétence et technologies de la vie quotidienne*. Actes d'une journée d'études organisée par le Groupe: Technologies Domestiques, Culture et Modernisation de la vie quotidienne. Paris: Document TDCM, CNRS - IRESCO.

Fontana D., (1990) *Social Skills at Work*. London: Routledge.

Hameline D., (1979) *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: Editions ESF.

Le Boterf G., (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.

Lévy P., (1995) Pour une ingénierie de l'intelligence et de qualités humaines. In: G. Blanc(ed). *Le travail au XXI^e siècle. Mutations de l'économie et de la société à l'ère des autoroutes de l'information*. Paris: Dunod.

Loarer E, Chartier D, Huteau, Lautrey J. (1995) *Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive*. Berne: Peter Lang.

- Meirieu P., (1993) Objectifs, obstacles et situations d'apprentissage. In: J. Houssaye (ed): *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- OCDE (1994) Redéfinir le curriculum: un enseignement pour le XXI^e siècle. Paris: Document OCDE.
- OCDE / CERI, (1991) *Learning to think; thinking to learn*..Oxford: Pergamon Press.
- OFIAMT/BIGA, (1995) Projet de plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles industrielles et artisanales et les écoles de métiers de Suisse. Berne: OFIAMT.
- Perret J-F., Perrenoud P., (eds) (1993) *Qui définit le curriculum pour qui? Autour de la reformulation des programmes de l'école primaire en Suisse romande*. Cousset (Fribourg): Delval-IRDP.
- Ropé F., Tanguy L., (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Schneider B., (1993) *Children's Social Competence in Context*. Oxford: Pergamon Press.
- Stroobants M., (1993) *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.