

## LECTURES

### NOTES CRITIQUES

VANHULLE Sabine, LENOIR Yves (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement*, Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, 320 p.

La recherche sur la formation à l'enseignement au Québec se développe au cours des années quatre-vingt, à la suite de rapports critiques et de débats sur la pratique enseignante qui ont conduit à promouvoir la professionnalisation du métier d'enseignant. Le corpus sur lequel s'appuie l'ouvrage est constitué de 120 documents produits au Québec entre 1980 et 2000 et qui permettent d'analyser la façon dont les différentes questions relatives à la formation à l'enseignement ont été abordées par les chercheurs. Il s'agit là d'une contribution importante à la connaissance que nous pouvons avoir de nos cousins québécois, en tout cas de ceux qui se préoccupent, par fonction, de la formation des enseignants. Bien davantage encore d'un effort méthodologique exemplaire d'auteurs qui, s'ils échouent à décrire l'unité introuvable d'un champ de recherche, se donnent pas à pas les moyens de dire d'où ils parlent, et prêchent, si l'on veut, d'exemples en matière de scientificité. Et encore parvient à poser, au fil de leur exposé, la quasi-totalité des questions auxquelles est confronté quiconque s'intéresse au sujet.

Les auteurs se préoccupent d'abord (chapitre 1) de mettre leur propos en perspective, en brossant l'historique des cinq décennies de réformes du système scolaire, de la formation à l'enseignement et de la recherche en éducation au Québec. Au point de départ de ce qui apparaît comme une réforme scolaire permanente, la décision de confier la formation des enseignants à l'université intervenue en 1969 et la création d'une université d'État, l'université du Québec, à cette fin. Parmi les missions des universitaires figure explicitement la recherche. Dans le même temps c'est tout le système d'éducation qui est refondu. On ne constate pas néanmoins d'investissement massif sur l'instant dans des travaux de recherche destinés à éclairer cette universitarisation de la formation à l'enseignement et c'est toujours le modèle antérieur, celui

des sciences naturelles, qui prévaut, avec une séparation entre recherche et formation, qui écarte de fait les praticiens de la production du savoir. Vingt ans plus tard, en réponse aux critiques virulentes portant sur l'efficacité des formations dispensées dans le primaire et le secondaire, partant sur la formation des enseignants, celle-ci est profondément réformée à partir du constat que l'amélioration de l'école dépend en large part de l'expertise et de l'engagement professionnel des enseignants. Les orientations générales formulées lors de deux réformes successives reposent donc sur la professionnalisation des enseignants, y compris par une participation souhaitée aux activités de recherche sur leurs pratiques. Ces évolutions réelles du système scolaire québécois et de la recherche en éducation n'ont pas suffi à combler les attentes des décideurs qui aimeraient que cette dernière permette de répondre plus efficacement aux problèmes de toute sorte qui se posent dans ce secteur.

Dans le second chapitre, le livre se concentre sur la période choisie pour l'étude – les vingt dernières années du siècle – et il esquisse une description de la façon dont le champ de la recherche en éducation s'y organise. Premier constat : ce champ n'échappe pas à la tension entre une logique de recherche orientée vers la mise au jour de connaissances nouvelles et une logique de recherche en prise sur le terrain et tendant à l'amélioration des pratiques. Il se distingue au sein de la recherche en sciences humaines et sociales, la recherche en éducation renvoyant plutôt à des types idéaux qu'à un véritable paradigme scientifique, et l'université paraît inégalement armée pour permettre l'accès à la professionnalité visée : elle peut favoriser l'accès à un savoir scientifique de haut niveau, qui en fait partie, mais la liaison avec la pratique, qui renvoie à d'autres conceptions de la formation, la met davantage en difficulté. De même comment enseigner des savoirs issus de la recherche en éducation, et comme tels encore incomplets, avant qu'ils aient été scientifiquement validés ? Enfin, comment l'université participe-t-elle à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants ? Ces difficultés repérées, qu'en est-il de la recherche dans les facultés d'éducation du Québec ? Il arrive que la recherche fondamentale s'intéresse à la formation à l'enseignement comme une source de travaux sur l'appropriation et la construction de l'identité professionnelle, ce qui suppose un détour préalable par la recherche en action. Mais la notion de professionnalisation ne va pas sans ambiguïté, qui expliquent en partie les difficultés de la recherche sur la formation à l'enseignement à définir son objet. Les représentations qu'une partie des acteurs de la formation initiale se fait des compétences pédagogiques et didactiques des enseignants renvoie encore largement à un modèle instrumental de compétences pour l'essentiel accessibles grâce aux stages auprès des enseignants expérimentés. Autre problème : l'hétérogénéité des savoirs professionnels des enseignants, qui renvoient pour partie à leur expérience pratique, dont on peut se demander si elle se situe sur le versant des savoirs ou sur celui de l'habitus : il convient en tout cas de

distinguer les savoirs de la pratique des savoirs sur la pratique. Au total, la recherche sur la formation à l'enseignement devrait embrasser les domaines suivants : les savoirs scientifiques disciplinaires qui servent de références aux contenus d'enseignement ; les savoirs professionnels reconnus et homologués (savoirs sur la pratique), ce qui suppose que les chercheurs élaborent des modèles de description et d'interprétation tout en sachant que l'analyse de l'activité est vouée à demeurer incomplète. Reste encore pour la recherche à se préoccuper de ce que deviennent les savoirs qu'elle produit et de la façon dont les praticiens se les approprient.

Ce qui est analysé dans les chapitres 3 et 4, ce sont les objectifs et la méthodologie de la recherche elle-même, puis les résultats auxquels elle a abouti. Au préalable, c'est la définition de la notion de recherche qui est travaillée, ne serait-ce que pour permettre une délimitation des contours du corpus étudié. Les auteurs s'arrêtent à huit éléments significatifs : un objet de recherche, une problématique, un cadre théorique ou conceptuel, une méthodologie, une collecte de données, des résultats, une analyse et une interprétation de ces résultats, et une diffusion des connaissances obtenues. Ils proposent également de classer les documents recueillis selon trois types généraux : « recherche descriptive », « recherche exploratoire », « recherches de développement ». Ils présentent enfin une grille d'analyse en quatre points : problématique/cadre théorique/méthodologie de la recherche/diffusion des résultats qui autorise un repérage beaucoup plus fin. Des définitions de notions essentielles comme théorie, problématique, méthodologie, objet de recherche, collecte des données sont posées. Pour constituer leur corpus, ils ont fait appel à la documentation scientifique traditionnelle (revues, actes de colloques, ouvrages et contributions à), à la documentation grise (mémoires, thèses, rapports de recherche, monographies) en s'appuyant à la fois sur les bases de données et, en complément, sur un questionnaire adressé aux chercheurs connus du domaine (17 retours pour 120 questionnaires envoyés). En ce qui concerne les résultats de l'analyse, ils figurent à la fois dans des tableaux d'ensemble qui classent les différents documents selon les objets traités, selon les modes d'investigation, etc., et ils donnent lieu à une argumentation méthodique pour défendre et illustrer les modes de regroupement choisis. Ils conduisent les auteurs à faire quelques constats d'ensemble : d'abord le champ de la recherche sur la formation à l'enseignement est marqué par des tensions épistémologiques entre des logiques constructivistes descendantes (changer les préconceptions des acteurs en les confrontant à des obstacles) et relativistes ascendantes (coconstruction du sens des actions enseignantes), tout particulièrement s'agissant des recherches de développement. Ensuite ce champ est éclaté, notamment en ce qui concerne les enjeux pragmatiques de la formation : chaque dimension d'une formation professionnalisante fait l'objet d'une recherche, mais sans que soient prises en compte les autres dimensions et sans qu'on envisage leurs interactions. Aucune

recherche n'a non plus été consacrée à la complexité institutionnelle de la formation des enseignants entre la formation universitaire et la formation en milieu scolaire.

Au-delà des objectifs poursuivis et des modes d'investigation choisis, est-ce que ces recherches sur la formation à l'enseignement construisent des objets scientifiques et est-ce qu'elles sont au clair sur les méthodologies d'investigation et sur les positionnements scientifiques, politiques, éthiques avec lesquels elles sont en rapport? Telle est la question posée dans le cinquième chapitre. La construction d'objets scientifiques se rencontre plutôt dans les recherches disciplinaires conduites en rapport avec les théories constructivistes et socioconstructivistes. On voit en outre émerger une « didactique professionnelle » dont les objets scientifiques concernent la problématique de l'intégration et de la mobilisation des savoirs par les enseignants en formation. Mais de nombreux travaux qui tentent d'établir des typologies restent en deçà de la recherche, faute d'un concept qui en définisse l'objet et d'une véritable théorisation. Car des démarches de recherche qualitative comme la théorisation ancrée ou l'induction analytique reposent sur des principes dont le non-respect compromet la validité scientifique des résultats obtenus. De même, les emprunts faits à des disciplines connexes, par exemple à la psychologie sociale (attitude, représentation sociale, opinion) sont rarement définis et référés aux sources. Il faut donc l'admettre: à la différence du psychologue ou du sociologue, celui qui étudie la formation n'a pas actuellement à sa disposition une certaine manière, unifiée, de regarder le réel. Il est également impossible de procéder à une synthèse des connaissances qui pourraient être considérées comme acquises, faute d'un cadre théorique de référence et d'appuis méthodologiques assez solides. L'impression générale qui prévaut est celle d'une grande hétérogénéité dans la qualité des recherches. Ces défauts sont affaire de jeunesse relative, mais aussi de moyens nécessaires pour coconstruire de véritables connaissances.

Le principal mérite de l'ouvrage est sans doute de nous permettre, même si ce n'est pas son objet premier, de nous regarder en miroir, de nous rassurer – s'il en était besoin – en observant que nous affrontons des difficultés de nature très proche, compte tenu de la différence des contextes, et surtout de réactiver les questions fondamentales auxquelles nous sommes confrontés et dont il faut bien admettre l'importance puisque d'autres que nous, Outre-Atlantique, se les posent à l'identique: comment mieux faire reconnaître, à côté des sciences naturelles, la rigueur et la pertinence des recherches conduites en éducation? Comment y associer, avec les méthodologies appropriées, les acteurs de terrain que sont les enseignants et/ou les formateurs d'enseignants? L'INRP, s'il ne prétend pas détenir l'ensemble des réponses, dispose d'une bonne expérience pratique dans ce domaine grâce à son millier d'enseignants associés. Comment assurer une forme de « service après

recherche» et accompagner les produits de sa recherche jusqu'à permettre leur traduction dans l'action, par exemple, dans le cadre d'une formation continue des formateurs ?

Michel BOIS  
Mission Formation, INRP

### **Autour des compétences** (analyses de trois ouvrages par Bernard REY\*)

■ BARBIER Jean-Marie, Olga GALATANU (dir.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences?* Paris : L'Harmattan, 324 p.

Cet ouvrage est le résultat d'une recherche collective menée par le Groupe « Savoirs d'action » du CNAM, recherche qui est la mise en œuvre d'une réflexion programmatique présentée dès 1996 par J.-M. Barbier dans l'ouvrage *Savoirs théoriques et savoirs d'action*.

L'idée de départ est de mettre en cause une dichotomie traditionnelle, très ancrée dans nos façons de penser, qui consiste à séparer radicalement « savoir » et « action » ou, en d'autres termes, « théorie » et « pratique ». Cette distinction, véritable structure de notre épistémé, conduit à attribuer au savoir les caractères d'universalité, d'indépendance vis-à-vis des sujets et des situations, de stabilité et de transmissibilité, tandis que l'action est classiquement attachée à la contingence, à la dépendance à l'égard des circonstances et des sujets, à l'instabilité et à l'incommunicabilité.

Pour contester la pertinence de cette séparation, les auteurs invoquent ces formes nouvelles de formation, de recherche et d'organisation du travail, de plus en plus répandues, en lesquelles le savoir est construit par l'acteur dans son rapport de transformation de l'environnement, lequel est, du même coup, une transformation du sujet. Ainsi en va-t-il de ces formations qui sont intégrées, sous des formes diverses, à l'exercice des métiers ; ainsi en va-t-il des organisations du travail où les tâches de conception et d'exécution ne sont pas systématiquement réparties entre des acteurs distincts ; ainsi en va-t-il encore de ces recherches qui portent sur des processus dont les acteurs participent eux-mêmes à la démarche de recherche.

---

\* - Bernard Rey, université libre de Bruxelles.

Dans cette perspective, les auteurs ont exploré des dispositifs destinés à faire produire par des acteurs des savoirs sur leurs activités et ont tenté de décrire les énonciations de savoirs d'action auxquels ces dispositifs ont donné lieu. Ainsi des entretiens ont été menés avec des contrôleurs de gestion de caisses de sécurité sociale, avec des enseignants (en Bac-pro agricole), avec des masseurs-kinésithérapeutes et avec des concepteurs de formations en entreprise ; enfin, l'étude a été faite d'un fascicule d'astuces propres au métier d'éleveur, recueillies par les contrôleurs laitiers dans les élevages.

Cinq monographies présentent ainsi des dispositifs de production de savoirs d'action. En chacune, les auteurs ont isolés des énoncés par lesquels des acteurs mettent en mots des séquences d'actions qu'ils jugent efficaces. Par exemple, un enseignant d'anglais explique comment il utilise l'écriture au tableau comme organisateur de l'activité collective dans la classe ; le fascicule sur les astuces des éleveurs explique que pour faire ouvrir la gueule à un bovin, il faut introduire deux doigts sur le côté de la mâchoire et chatouiller la joue supérieure ce qui a pour effet que l'animal lève la tête, ouvre la gueule et déglutit.

Les analyses, très fines et très riches, de ces énonciations, font apparaître comment le savoir d'action isole dans la chaîne actionnelle une unité jugée significative et comment ce découpage est dépendant de l'environnement sur lequel l'acteur agit, mais aussi de ce qu'il veut en faire et donc à la fois des valeurs qu'il pose et de la signification sociale qu'il reconnaît à son action et à son propre rôle.

166

Les chercheurs notent avec justesse que l'énoncé n'est pas le simple reflet de l'action décrite, mais le produit d'une pratique d'énonciation de cette action. Le savoir d'action n'est pas directement le produit de la pratique qu'il prétend représenter, il est le produit d'une pratique d'énonciation de cette pratique. « En ce sens, écrit l'un des auteurs (P. Astier), les savoirs d'action sont des organisateurs, non de l'action elle-même, mais de la représentation que le sujet en adresse à autrui. »

Dans cette tentative pour caractériser les savoirs d'action, les chercheurs, on le voit, se sont centrés surtout sur les conditions sociales de leur production (l'exigence de communication avec autrui) et sur les effets sociaux de leur énonciation (notamment les effets de reconnaissance sociale qu'ils engendrent). En revanche, ils semblent avoir délibérément évité une caractérisation épistémologique de ces savoirs d'action. Pourtant, si le savoir d'action est marqué par la situation d'énonciation qui le fait naître, alors se pose la question de son éventuelle distance vis-à-vis de l'action dont il prétend rendre compte, c'est-à-dire de sa vérité. S'il y a un sens à parler de « savoir » d'action et non pas simplement de mise en mots de l'action, alors on est tenté de vouloir trouver dans ces savoirs certains caractères analogues à ceux qui

sont reconnus aux savoirs scientifiques, lesquels méritent la qualification de « savoir » au prix d'épreuves de validation et de résistance à la controverse. Il semble que du côté des savoirs d'action, on ne trouve rien d'équivalent à ces épreuves de vérité.

Dans la même perspective, un des caractères du savoir scientifique est de se présenter, dans sa forme communicable, avec les caractéristiques d'un texte. Un énoncé isolé n'est pas tenu pour un savoir. Pour qu'on puisse parler de savoir, il faut un ensemble d'énoncés liés entre eux par des contraintes organisationnelles spécifiques qui rendent le savoir autonome par rapport aux sujets et aux circonstances de sa genèse. Cette autosuffisance du texte permet sa relative autonomie par rapport aux circonstances particulières qui ont donné lieu à sa production. Dans les savoirs d'action qui sont décrits ici, on voit bien poindre, dans la parole des acteurs, des formes énonciatives qui généralisent l'action singulière et qui la détachent de circonstances particulières de l'expérience. Mais en réduisant artificiellement à des énoncés discontinus le discours des acteurs qu'ils ont interrogés, les chercheurs semblent occulter ce caractère textuel.

Bref, le lecteur ne peut éviter de se demander si ces « savoirs d'action » sont bien des savoirs ou plutôt quels sont la nature et le degré de la proximité entre « savoirs » (au sens classique du terme) et « savoirs d'action ». Mais cette interrogation même, loin de tenir à un défaut de la recherche et de l'élaboration théorique présentées dans l'ouvrage, témoignent au contraire de leur caractère extrêmement stimulant.

■ RODRIGUES-LOPES António (2004). *La formation des enseignants, un problème de notre temps. Contribution à la clarification des compétences professionnelles des enseignants*, Viseu : Instituto Superior Politécnico de Viseu, 421 p. (+ annexes).

Il s'agit du texte d'une thèse de doctorat. Sa lecture présente les inévitables lourdeurs propres à ce genre littéraire, renforcées par quelques incertitudes sémantiques dues au fait que l'auteur n'écrit pas dans sa langue d'origine. Mais le lecteur surmonte facilement ces difficultés, emporté par l'intérêt du sujet. Le titre et le sous-titre de l'ouvrage font attendre en effet un travail qui se situe au croisement de trois domaines essentiels de la recherche actuelle en éducation : la question de la professionnalisation des enseignants, les problèmes propres à leur formation et, enfin, la problématique liée à l'usage de la notion de compétence.

L'auteur part du constat qu'aucune recherche n'a été faite sur les compétences professionnelles dont les enseignants ressentent l'exigence dans leur pratique de terrain. D'où l'insuffisance à ses yeux des profils de formation existants. Son travail va consister, dès lors, à soumettre un échantillon représentatif d'enseignants portugais du secondaire à une triple interrogation : quelles sont les compétences professionnelles qu'ils estiment avoir reçues au cours de leur formation initiale ? Quelles sont

celles qui, sur la base de leur expérience, leur paraissent nécessaires à la pratique du métier ? Quelles sont, enfin, celles qui leur paraîtraient souhaitables ?

Une série de 184 énoncés de compétences propres à la profession d'enseignant a été établie par le chercheur. On a demandé d'abord aux répondants d'apprécier, au moyen d'une échelle de Likert à cinq pas, s'ils avaient reçu ces compétences au cours de leur formation ; puis, par le même moyen, d'apprécier si, d'après leur expérience, ces compétences étaient nécessaires à la pratique du métier ; et enfin si elles étaient souhaitables pour un exercice idéal du métier.

Les compétences présentées étaient réparties en quatre catégories : les compétences *scientifiques*, *didactico-pédagogiques*, *clinico-relationnelles* et *institutionnelles*.

L'approche par compétence est liée à la perspective même de cette recherche qui accorde de l'importance et de l'intérêt à ce que pensent et estiment les praticiens de terrain. Même si l'approche par compétence est présentée d'une manière dispersée et pas toujours explicite, elle semble impliquer, aux yeux de l'auteur, un type de formation très peu didactisée dans laquelle il ne s'agit pas tant de faire acquérir des techniques stéréotypées que de construire une personnalité globale capable de répondre d'une manière responsable et critique à des situations toujours nouvelles.

L'approche par compétences est ainsi avancée pour répondre à deux exigences :

- la première tient au fait que la réussite d'un enseignement n'est pas aisément planifiable, mais tient plutôt aux interactions entre des personnes ;
- la deuxième est qu'il convient d'envisager la formation des enseignants dans une dimension prospective : il s'agit de former des enseignants capables d'œuvrer dans la durée et dans le cadre d'un développement historique ouvert.

168

Les 287 questionnaires recueillis font apparaître un écart important entre les compétences que les répondants estiment avoir reçues et celles qu'ils jugent nécessaires et souhaitables. C'est donc un sentiment d'insuffisance de la formation initiale qui transparaît ici. Toutefois, il faut noter une forte dispersion des résultats concernant les compétences reçues : les enseignants interrogés ne manifestent pas d'accord entre eux sur les compétences qui ont été reçues et celles qui ne l'ont pas été. En outre, il semble que les enseignants les plus jeunes aient une meilleure perception de la formation reçue. Il est intéressant de relever également que les enseignants les plus anciens ressentent plus la nécessité de posséder des compétences institutionnelles que ne le font les plus jeunes.

Ce travail fournit de nombreuses indications sur la perception que les enseignants de terrain peuvent avoir de leur formation et des compétences exigées par le métier. Cependant, certains aspects font hésiter sur la validité des résultats. Car la liste des

compétences sur laquelle les répondants ont eu à se prononcer leur était imposée. Même si cette liste a été établie à partir d'entretiens et d'enquêtes exploratoires menées auprès d'enseignants de terrain et en respectant des procédures méthodologiques rigoureuses, il reste que les répondants de l'échantillon ont dû se prononcer sur des énoncés de compétences prédéterminés. Peut-on dire que ces réponses indiquent vraiment les compétences dont ils ressentent spontanément le besoin ?

En outre, ces énoncés sont loin d'être univoques. Face à un énoncé tel que « Aider les élèves en difficulté », il n'est pas certain que tous les répondants aient pensé au même type d'actions concrètes. Il en va tout autant d'énoncés tels que « Apprécier la pertinence de l'information », « Corriger l'apprentissage des élèves », « S'adapter à des situations imprévisibles », « Différencier les contenus scientifiques » et bien d'autres encore.

On peut difficilement éviter de se poser la question de la consistance de compétences définies avec un tel niveau de généralités. Sous des formulations trop générales peuvent se glisser des actions qui n'ont rien à voir entre elles. Cette question de la généralité ou de la spécificité des compétences, qui est pourtant au cœur des débats actuels sur cette notion, ne semble pas avoir retenu l'attention du chercheur. Ce travail permet-il d'améliorer la formation des enseignants ? Peut-on espérer que les acteurs de l'école s'entendent sur la manière de faire acquérir et d'évaluer des compétences ainsi formulées ?

■ TOUSSAINT Rodolphe, XYPAS Constantin (dir.) (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation, fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan (postface de Michel Fabre), 319 p.

Cet ouvrage est le fruit de rencontres entre différents chercheurs de l'université du Québec à Trois-Rivières, de l'université Catholique de l'Ouest, de l'université d'Angers et de l'université de Nantes à propos de la notion de compétence.

Les textes qui y figurent portent les traces des circonstances qui en ont été l'occasion. Il s'agissait, comme souvent dans des ouvrages de ce type, que des chercheurs, dont tous n'ont pas comme objet principal l'étude des compétences, s'expriment cependant sur ce thème à la mode, à partir du point de vue que leur inspirent leurs centres d'intérêt, leurs objets de recherche, leur méthodologie et leur affiliation théorique.

Inévitablement, un tel dispositif engendre un livre « mosaïque », avec une disparité considérable de contenu, de positionnement, de forme et de ton. Par suite on peut craindre, au premier abord, qu'il soit de ces livres qui ne tiennent pas les promesses

impliquées par leur titre et qu'on ne retire pas de sa lecture une vision quelque peu consistante des problèmes posés par la notion de compétence en éducation et en formation.

De fait, à la première lecture, l'ouvrage vaut surtout par le contenu spécifique de beaucoup d'articles, indépendamment de ce qu'ils disent sur les compétences et peut-être principalement lorsqu'ils n'affichent qu'un rapport lointain à ce thème.

Ainsi, Noëlle Sorin, à partir des travaux de Bruner, Ferry et Ricoeur, souligne le rôle du récit dans la construction de l'identité personnelle : idée féconde, même si l'articulation reste un peu imprécise entre ce but d'élaboration identitaire et les principes de didactique de la narration que l'article rappelle.

De même, paraît hautement pertinente la distinction que Robert Martineau et Chantal Provost établissent, dans les différents types d'enseignement de l'histoire, entre ceux qui sont à dominante émotive et ceux à dominante rationnelle ; à partir de là, ils s'interrogent très justement sur ce qui est le plus propice à la construction, chez l'élève, d'une identité sociale qui puisse dépasser la culture de l'instant et les identifications spontanées.

On lira encore avec beaucoup d'intérêt les deux articles que Rollande Deslandes consacre à la question de la participation des parents dans les travaux scolaires de leurs enfants et de ce qui peut la conditionner tant du côté de l'attitude de l'enseignant que du côté du sentiment de compétence des parents. Même intérêt pour les deux articles de Ginette Plessis-Belair qui plaide pour la mise en place d'une authentique didactique de la communication orale, aussi bien dans les pratiques de classe de l'école primaire que dans la formation des enseignants. Constantin Xypas, de son côté, rappelle les travaux anciens de Beez qui montrent, plus rigoureusement que ne le faisaient à la même époque Rosenthal et Jacobson, comment le préjugé sur la valeur scolaire d'un élève a des effets sur la pratique de l'enseignant (et conséquemment sur la performance de l'élève).

Est-ce à dire, pour autant, qu'aucun des chapitres ici rassemblés ne traite de la question des compétences en éducation et formation ? Il serait tout à fait inexact de l'affirmer. Un nombre significatif des contributions porte bien, explicitement, sur la question des compétences. On peut même dire que sous la forme segmentée qu'impose la disparité des textes, on retrouve au total la plupart des traits caractéristiques des compétences, ceux en tout cas qui forment la matière des débats actuels sur cette notion.

C'est ainsi que Ghyslain Samson et Rodolphe Toussaint reviennent sur la question très controversée du transfert de compétences et, après beaucoup d'autres travaux

présents dans la littérature, font apparaître que celui-ci est étroitement dépendant du contexte et de la perception que l'élève en a. Selon le contexte dans lequel est inscrite une tâche scolaire, l'élève va voir ou, au contraire, ne pas voir en quoi cette tâche requiert la même démarche qu'une autre qu'il sait accomplir. L'originalité de leur approche tient au fait qu'ils prennent en compte, dans les données de contexte, celles qui relèvent de la discipline dans laquelle la tâche scolaire est inscrite. Dans cette perspective, le cloisonnement rigoureux des disciplines scolaires leur apparaît comme peu favorable au transfert, car il conduit beaucoup d'élèves à ne pas voir, par exemple, qu'une opération qu'ils ont apprise en cours de mathématiques peut être utilisable aussi en cours de physique. Par suite, les auteurs prônent la pratique de l'interdisciplinarité.

Dans un texte voisin, Marie-Hélène Lavergne et Rodolphe Toussaint soulignent l'importance, dans l'éducation des jeunes, du jugement réflexif. Leur analyse semble tenir pour acquis qu'il existe une compétence de jugement réflexif qui serait relativement indépendante des contenus auxquels elle s'applique, suffisamment en tout cas pour que, exercée par l'élève dans un domaine, elle puisse se transférer dans un autre.

Or en contrepoint, Michel Perraudeau retrouve intuitivement des idées, déjà très développées dans la littérature existante, qui mettent en question la notion de « compétence transversale » telle qu'elle apparaît dans le programme de l'école primaire française. Il est rejoint sur ce point par Jean-Pierre Gaté qui, à propos des compétences requises par l'entrée dans l'écrit, défend l'idée qu'une compétence digne de ce nom doit toujours porter sur un contenu identifié et est toujours relative à une situation donnée.

Pour sa part, Gilles Pinte, dans deux articles bien documentés, fait apparaître les enjeux de l'usage de la notion de compétence dans les entreprises. Rejoignant en cela une littérature déjà abondante sur le sujet, il montre en quoi la notion de compétence vient remettre en cause celle de qualification et contribue à établir, vis-à-vis du salarié, une exigence de flexibilité. Cela le conduit à évoquer les dérives possibles de son usage dans le monde de l'éducation.

Enfin, en postface, Michel Fabre formule, avec une clarté et une maîtrise remarquable, les idées qui lui sont chères sur le savoir et la problématisation. Un savoir au sens fort du terme, loin de se borner au constat d'un fait, tente d'en saisir la nécessité. Pour cela il faut être passé par la problématisation, c'est-à-dire par une interrogation sur le fait et ses raisons. Ce que tente Fabre, ici, c'est de montrer en quoi la compétence (le « savoir comment ») relève également de la problématisation. Dans

cet ouvrage régi par la dispersion, c'est la postface qui apporte un point de vue synthétique et qui, en tout cas, propose une véritable problématisation de la notion de compétence.

## NOUS AVONS REÇU

CAFOC de Nantes (2006). *Repenser la formation. Nouveaux enjeux individuels et collectifs : stratégies, outils*, Lyon : Chronique sociale, 288 p.

GOHIER Christiane, JEFFREY Denis (dir.) (2005). *Enseigner et former à l'éthique*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 224 p.

GONNIN-BOLO Annette (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*, Paris : INRP, 107 p. (collection Enseignants et chercheurs).

MALET Régis, BRISARD Estelle (dir.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels : des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* (préface d'Agnès van Zanten), Paris : L'Harmattan, 278 p.

MELLOUKI M'hammed, GAUTHIER Clermont (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 111 p.

SIMARD Denis, MELLOUKI M'hammed (dir.) (2005). *L'enseignement : profession intellectuelle*, Québec : Les Presses de l'Université de Laval, 301 p.

ULMA Dominique (dir.) (2005). *L'Europe : objet d'enseignement ?* Paris : L'Harmattan, 298 p.