

CATHERINE KIYITSIOGLOU-VLACHOU
Université Aristote de Thessalonique – Grèce

Les compétences transversales : tendances et incertitudes

Considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire.

Le Boterf, 2008

Cet article vise, dans la mesure du possible, à éclaircir ce qu'on entend par la notion de compétences qui, depuis plus de trente ans, alimente les réflexions dans le monde de l'enseignement et de la formation. Parmi ces compétences, nous nous limiterons à l'étude des compétences qui, tout en n'étant pas strictement disciplinaires, sont au cœur de l'apprentissage et du développement personnel, à savoir des compétences dites clés, transversales ou de base. Après avoir défini le contenu attribué aux compétences transversales, nous présenterons ce que signifie agir avec ces compétences dans une situation donnée.

1. Introduction

La notion de compétences a déjà une longue histoire au moins au niveau européen. L'utilisation du terme de « compétences » dans le monde éducatif est, également, relativement ancienne. Depuis la référence à la « compétence de communication », définie par Hymes en 1984, jusqu'au célèbre *Cadre européen commun de référence pour les langues*, élaboré par le Conseil de l'Europe en 2001, ce terme a trouvé un terrain d'expression favorable et de développement propice, en particulier, dans le domaine des langues étrangères. On retrouve ce même terme dans des discours, des rapports et des recommandations, dès les années 80, et on constate que son utilisation acquiert, vers la fin des années 90, une dimension plus normative à travers la multiplication de références aux compétences comme élément central dans les programmes d'études.

2. Les compétences : un pilier de l'éducation

L'Europe, dès 1989, a abordé la question de la certification des compétences et a œuvré pour la reconnaissance mutuelle des attestations de qualifications professionnelles, en mettant l'accent sur la lisibilité et la transférabilité des compétences, conçues, depuis, comme un capital distinctif de l'Union européenne au sein de « l'Europe des connaissances ». Jacques Delors souligne l'importance des compétences et attire l'attention sur la nécessité de « mettre en place un processus européen permettant de confronter et de diffuser ces définitions, ces méthodes et ces pratiques » (Commission européenne 1995 : 38).

Un des quatre piliers de l'éducation, présentés et illustrés par Delors, consiste

à acquérir une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations, dont certaines sont imprévisibles, qui facilite le travail en équipe, dimension actuellement trop négligée dans les méthodes d'enseignement. Cette compétence et ces qualifications deviennent plus accessibles, dans de nombreux cas, si les élèves et étudiants ont la possibilité de se tester et de s'enrichir en prenant part à des activités professionnelles ou sociales, parallèlement à leurs études. Ce qui justifie la place plus importante que devraient occuper les différentes formes possibles d'alternance entre l'école et le travail (Delors 1996 : 18-19).

La notion de compétences est considérée, par la suite, comme l'un des principaux facteurs dans lesquels on doit investir pour que l'Union européenne devienne « la société de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Conseil de l'Union européenne, Lisbonne, 2000).

Or, l'apparition de la notion de compétences, dans le contexte de formation scolaire, exprime la volonté des autorités éducatives des pays membres de changer la conception et la pratique de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes et de mettre en œuvre des approches par compétences, en redéfinissant, de cette façon, non seulement le rôle des savoirs (connaissances déclaratives), savoir-faire (connaissances procédurales) et savoir-être (composante affective, à savoir les attitudes et les motivations), dans le processus d'apprentissage, mais également de l'enseignant. Le développement des compétences constitue donc le noyau dur dans la plupart des systèmes éducatifs qui sont amenés à modifier les curricula et les programmes d'études d'enseignement en termes de compétences.

Dorénavant, la compétence requise, « laquelle illustre bien le lien que l'éducation doit maintenir entre les diverses faces de l'apprentissage » (Delors 1996 : 97), devient l'élément stratégique de la communication et du dialogue entre l'école, la formation initiale-continue-professionnelle et l'emploi.

3. Les compétences : une notion plurielle

Il convient avant tout de mieux cerner la notion¹ de compétences. Bien qu'il existe une littérature abondante autour du terme compétences, beaucoup de zones d'ombre y persistent.

La notion de compétences, « issue dans les années 1980 des milieux du travail et de la formation des adultes » (Delcambre 2010 : 46), ainsi que du monde de l'entreprise (Beacco 2007, Bronckart et al. 2005), fait l'objet de définitions très variées en fonction des champs disciplinaires qui la convoquent : elle est utilisée différemment de l'ergonomie à la didactique, de la psychologie sociale à la linguistique, des sciences sociales aux sciences de l'éducation.

D'après le glossaire du CEDEFOP,

la compétence est la capacité à mettre en œuvre des résultats/acquis d'apprentissage d'une manière appropriée dans un contexte défini (éducation, travail, développement personnel ou professionnel). La compétence ne se limite pas à des éléments cognitifs (l'utilisation d'une théorie, de concepts ou de savoirs tacites) ; elle englobe également des aspects fonctionnels (notamment aptitudes techniques), interpersonnels (par exemples aptitudes sociales ou organisationnelles) et éthiques (valeurs) (CEDEFOP 2011 : 37).

Dans le domaine de l'éducation et de la formation, la notion de compétence est centrale et renvoie à différentes conceptions. « La compétence est un potentiel de mise en œuvre ; elle se distingue de la performance, actualisation contextuelle et partielle de la compétence » (Abernot 1993, cité par Donnay & Romainville 1997 : 88).

Pour D'Hainaut, la compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal » (D'Hainaut 1988 : 472), alors que Meirieu considère que la compétence renvoie à « un savoir mettant en jeu une ou des capacités dans un champ donné » (Meirieu 1991 : 181).

Selon Jonnaert et al. (2009 : 63-64),

la compétence est le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation

¹ Nous utilisons, à ce stade de la réflexion, le terme « notion » plutôt que « concept », puisque nous n'avons pas trouvé de définition unanimement acceptée et approuvée par la communauté scientifique des chercheurs en science de l'éducation.

elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation [...]. La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique.

Cette définition est à mettre en relation avec celle De Ketele qui conçoit la compétence comme « un ensemble ordonné de capacités (activités) qui s'exercent sur des contenus dans une catégorie donnée de situations pour résoudre des problèmes posés par celle-ci » (Roegiers et *al.* 2001 : 65), en précisant d'abord la famille de situations dans lesquelles doit s'exercer la compétence et, ensuite, en mobilisant des ressources pertinentes qui permettent d'identifier, d'activer et de combiner adéquatement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans la perspective d'aboutir à un produit.

Or, un consensus semble se dégager autour de cette notion qui renvoie à une combinaison de capacités à accomplir une tâche précise, à « une mobilisation différente des ressources humaines, laissant davantage place à ce qui se construit dans l'expérience, à travers les tâches et les activités » (Delcambre 2010 : 46), afin de résoudre des problèmes complexes, de réaliser des projets, d'accomplir des tâches, etc.

Définir le terme de compétences en éducation n'est pas si simple et, comme le soulignent Perrenoud (1998) et Jonnaert et *al.* (2009), celui-ci reste encore peu stabilisé et fort peu opérationnalisé en éducation. Cependant, notre recension des écrits montre qu'il est généralement défini, et c'est la définition que nous avons retenue, comme un savoir-agir fondé sur une pratique réflexive et critique impliquant la mobilisation et la combinatoire efficaces d'un ensemble de ressources en situation précise (Le Boterf 1994 ; Perrenoud 1998 ; Jonnaert et *al.* 2009). La mobilisation et la combinatoire, concepts empruntés à Le Boterf, Perrenoud et Jonnaert et *al.*, se trouvent au centre de notre définition de la compétence et nous montrent que la compétence est un processus dans la mesure où elle implique une pratique réflexive et critique, une pratique dirigée vers la sélection, l'utilisation et la coordination de différentes ressources : savoirs (connaissances acquises), savoir-faire (habiletés/aptitudes/capacités maîtrisées), savoir-être (attitudes développées), et non pas une pratique conditionnée. Évoquer ces ressources, c'est rappeler aussi que la dimension sociale est inhérente à la construction des compétences, en ce sens où le savoir-agir renvoie au caractère social des compétences.

Dans le même ordre d'idées, les instances européennes en matière d'éducation considèrent la compétence comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire, d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » (Ministère de la Communauté française de Belgique 1997, Article 5).

Dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes, « les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (Conseil de l'Europe 2001 : 15), et qui sont développées

et acquises au cours de l'expérience antérieure de l'apprenant, notamment au cours de sa participation à des activités de communication (*ibid.*, 82).

Nous avons, également, repéré les compétences qui se réfèrent à des opérations cognitives, à des actes de parole, à des activités de production langagières ou encore à des actions sociales (Puren 2010 ; Bronckart et al. 2005).

Or, si le CECRL s'adresse exclusivement aux enseignants de langues étrangères (y compris les apprenants, les étudiants et les adultes en formation), un autre cadre de référence, appelé « Le socle commun de connaissances et de compétences », qui concerne tous les enseignants de la scolarité obligatoire quelle que soit leur discipline d'enseignement et qui propose une approche par compétences, a été publié.

4. Le socle commun de connaissances et de compétences : brève présentation

Le socle commun de connaissances et de compétences s'appuie sur des textes européens, notamment sur les recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie². Ces compétences, appelées également par Eurydice savoir-faire génériques ou compétences indépendantes des matières ou compétences transversales (Eurydice 2002), sont déclinées en connaissances fondamentales pour notre époque, en capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées et en attitudes diachroniques. Par ailleurs, une réflexion sur les compétences transversales³ constitue une aire de travail officielle de l'action *Éducation et Formation 2010* de l'Union européenne.

En d'autres termes, ces compétences dites clés ou transversales ont vocation à constituer des objectifs primordiaux de l'éducation dans la mesure où « les savoirs traditionnels de base ('basic skills' ou apprentissages fondamentaux) sont importants mais pas suffisants pour répondre aux exigences et à la complexité des demandes sociales actuelles, ce qui justifie l'identification de compétences clés associées à un degré plus élevé de complexité et d'approches réflexives » (Rey 2008 : 1).

Ces compétences sont définies « comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (J.O. 2006 : 14). Les finalités consistent à acquérir des connaissances, à maîtriser

² J.O. de l'Union européenne 2006/962/CE.

³ "Key competences and in particular the cross-curricular or transversal key competences (learning to learn, social and civic, initiative taking and entrepreneurship, cultural awareness and expression)" (Saavala 2008: 3).

des habiletés, à développer des attitudes, bref, à former des citoyens compétents et réfléchis. Parallèlement, une mise en pratique des compétences clés transversales est fort recommandée et gagne en importance dans l'élaboration des programmes d'enseignement⁴.

Par ailleurs, dans le socle commun de connaissances et de compétences, disciplines et compétences se croisent : « une compétence requiert la contribution de plusieurs disciplines, et une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (Raulin 2008 : 45). Les langues vivantes sont spécifiquement concernées par le pilier n° 2⁵ du socle, mais, comme toutes les disciplines, elles peuvent être mises à contribution pour chaque pilier, à des degrés divers. Les mêmes finalités (voir supra) sont également valables pour la communication en langue étrangère (pilier n° 2).

4.1. Le système éducatif grec et le socle commun de connaissances et de compétences

Un des points forts de la législation et des réformes éducatives grecques⁶ est de se pencher sur l'approche par compétences, s'alignant de cette façon sur le *Cadre de référence européen* (2006/962/CE), et de se recentrer sur l'élève qui occupe le devant de la scène.

Pour le système éducatif grec, la capacité de l'élève à faire face à certaines situations et à accomplir une tâche donnée tout en mobilisant des ressources antérieures constitue une compétence. Il s'agit d'un ensemble complexe de composantes qui rend l'élève apte à réaliser cette tâche. Cet ensemble comprend trois aspects bien définis et prévus par la même loi :

- un aspect socio-affectif qui incite l'élève à s'investir affectivement dans la tâche à réaliser, et à s'y impliquer de diverses façons. Un aspect qui renvoie au savoir-être, au développement des attitudes positives qui impliquent une sensibilité à la diversité culturelle et à la communication interculturelle ;
- un aspect cognitif qui se réfère aux savoirs et savoir-faire, aux ressources dont l'élève dispose et qu'il doit actualiser et mobiliser de manière pertinente. Un aspect qui exige l'acquisition des connaissances en langue étrangère telles que la connaissance du vocabulaire, de la grammaire fonctionnelle, des conventions sociales ;

⁴ J.O. de l'Union européenne 2010/C117/01.

⁵ « La pratique d'une langue vivante étrangère » constitue le deuxième des sept piliers que comporte *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Il s'agit de « la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations » (p. 27). Cette pratique englobe des connaissances à acquérir, des capacités à maîtriser et des attitudes à développer (pp. 28-29).

⁶ J.O. 1366/2001 ; J.O. 303/2003 ; J.O. 304/2003 ; J.O. 118/2011 ; Programme commun d'études pour les langues étrangères, publié le 15 octobre 2011.

- un aspect de transférabilité qui renvoie à la capacité de l'élève à reconnaître la situation et/ou la famille de situations par rapport auxquelles ces savoirs et ces ressources sont pertinents afin de les y appliquer. Par ailleurs, « la compétence développée dans l'une de ces situations peut souvent être adaptée aux autres situations de la même famille » (Jonnaert et al. 2009 : 63), grâce à la transversabilité des compétences stratégiques.

Nous constatons, en effet, que toutes les définitions de la compétence sont, d'une façon ou d'une autre, convergentes et complémentaires, fait qui nous amène à adopter et à utiliser les termes « compétences transversales », « compétences-clés » et « compétences de base » en tant que synonymes⁷ pour désigner des compétences développées autour des concepts de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et des ressources à mobiliser dans un milieu institutionnel, voire dans un contexte scolaire. De plus, cette constatation rejoint les propos des autorités québécoises qui indiquent que les compétences transversales « touchent tous les domaines généraux de formation et sont étroitement liées aux compétences disciplinaires, qui les sollicitent à des degrés divers et favorisent ainsi leur développement » (Ministère de l'Éducation du Québec 2006 : 33).

4.2. Une approche par compétences

De nos jours, la notion de compétences, centrée sur l'apprenant plutôt que sur les matières, est focalisée sur la formation de l'apprenant et sur l'exploitation du potentiel de son apprentissage. On est loin de l'ère où l'on se demandait seulement « quoi » enseigner, à savoir quels contenus ; notre préoccupation est complétée par l'analyse du « comment l'apprenant apprend », c'est-à-dire par quelles méthodes, quels processus, quelles stratégies. Dans ce contexte, les compétences transversales constituent « à la fois des objectifs prioritaires à atteindre et des outils précieux pour relever le défi de mieux comprendre comment les élèves apprennent » (Crutzen 2005 : 8).

Selon Perrenoud (1998 : 44-48), une compétence transversale est un réseau structuré d'attitudes et de connaissances déclaratives (savoir), procédurales (comment faire) et conditionnelles (quand et pourquoi), pour s'adapter, résoudre des problèmes complexes dans un contexte donné et réaliser des projets.

Dans cette optique,

les compétences disciplinaires ne couvrent que partiellement les habiletés essentielles à atteindre des objectifs de formation. D'autres compétences, dites transversales, sont requises et ne peuvent se développer que dans la mesure où elles sont l'objet

⁷ Voir également G. Évêquoz (2004), *Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun*, éd. Liaison, Rueil Malmaison.

d'interventions dans toutes les disciplines et les activités de l'école (Ministère de l'Éducation du Québec 2006 : 33).

Parallèlement, les récentes tendances, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ont valorisé le rôle des compétences, notamment dans le CECRL, en soulignant, au-delà de l'importance des compétences disciplinaires, celle des compétences transversales pour l'apprentissage des langues et pour la formation et le développement d'une « personnalité interculturelle » (Conseil de l'Europe 2001 : 85).

Une lecture attentive du CECRL permet de remarquer qu'apparaissent, implicitement ou explicitement, la compétence acquisitionnelle, voire les savoir-apprendre, l'aptitude à apprendre à apprendre (Conseil de l'Europe 2001 : 17, 85, 86, 12), et la compétence stratégique (Conseil de l'Europe 2001 : 75, 112, 119, 121, 122). Étant donné que ces compétences concernent l'ensemble des compétences, qu'il s'agisse de compétences générales individuelles ou de compétences communicatives langagières, indispensables pour l'accomplissement de toute tâche et par extension de toutes les activités, elles peuvent être considérées comme des compétences transversales dans la mesure où elles ne se développent pas de façon isolée.

4.2.1. Les compétences transversales : un enjeu pour l'apprentissage

La réforme éducative grecque, ayant accordé une place importante à l'approche par compétences transversales dans les programmes d'études du primaire et du secondaire⁸, a fait du développement de ces compétences une des priorités pédagogiques du son système éducatif. Dans ce but, et conformément à la loi en vigueur, l'école est chargée de « mettre l'élève dans des situations qui l'incitent à mobiliser dans une même démarche des compétences transversales et disciplinaires y compris les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre y afférents » (J.O. 1366/2001).

Par compétences transversales, les instances éducatives grecques entendent

les attitudes, les stratégies et les démarches méthodologiques, communes à différentes disciplines, à acquérir et à mettre en œuvre au cours de la construction des différents savoirs et savoir-faire ; leur maîtrise vise à conduire l'élève à 'apprendre à apprendre', à une autonomie croissante de son apprentissage tout en mobilisant des ressources acquises antérieurement (J.O. 1366/2001).

D'après cette définition, même si la notion de compétences transversales renvoie aux capacités cognitives et socio-affectives de l'apprenant, celles-ci sont toujours visibles dans une fonction opératoire, dans une situation donnée, dans une tâche à réaliser résultant d'une capacité de transférabilité des savoirs,

⁸ Le Cadre commun interdisciplinaire pour la scolarité obligatoire (DEPPS, J.O. 1366/2001) est considéré comme le cadre fédérateur imposé dans tous les programmes d'études et propose une définition précise des compétences transversales.

des savoir-faire et des ressources acquis antérieurement : la transférabilité peut donc être considérée comme une synthèse affectivo-cognitive. De plus, les compétences transversales sont à la base de la compétence « apprendre à apprendre », une compétence-clé fort préconisée par la Recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne sur les compétences-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (*op. cit.*).

Avec une visée plus large qui vient renforcer les propos précédents, les compétences transversales

constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée mais englobent également toutes les interactions sociales, cognitives, affectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant et la réalité qui l'entoure. Elles sont transférables 'ailleurs et plus tard' et sont, ainsi, au cœur de l'apprentissage et du développement personnel, intellectuel et professionnel (CONFEMEN 1995 : 37).

Somme faite, les compétences transversales

- relèvent à la fois de l'affectif, du social et du cognitif, une combinatoire de l'aspect socio-affectif et cognitif ;
- se trouvent à la base de la capacité d'« apprendre à apprendre », d'un savoir, d'une aptitude à apprendre à apprendre, d'une compétence acquisitionnelle ;
- permettent et suscitent la transférabilité des ressources acquises d'une discipline à l'autre, et préconisent donc le développement des compétences stratégiques.

En d'autres termes, les compétences transversales sont « sollicitées et travaillées tant dans les domaines disciplinaires que dans les domaines généraux de formation » (Ministère de l'Éducation du Québec 2006 : 33), et elles se prêtent à la transversabilité par rapport aux matières disciplinaires. Par conséquent, elles facilitent l'acquisition des compétences disciplinaires et, enfin, elles correspondent à des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'activation d'un ensemble des ressources.

5. La mise en œuvre des compétences transversales

Pour Le Boterf (1994 : 16-18), la compétence n'est pas un état ou l'acquisition d'une connaissance ; elle n'est réductible ni à un savoir, ni à ce qu'on peut acquérir au cours d'une formation. Elle ne réside pas dans les ressources (connaissances, aptitudes, etc.) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. Toute compétence est fonctionnelle et contextualisée : elle ne peut donc pas être séparée des conditions de la « mise en œuvre ». C'est un savoir agir (ou ré-agir) reconnu. Toute compétence, pour exister, nécessite le jugement d'autrui.

Il n'y a pas de compétence en soi, mais des personnes compétentes ; aussi, les personnes, et en l'occurrence les apprenants, ne sont-ils pas com-

pétents en soi, mais par rapport à une tâche accomplie dans une situation donnée. La citation ci-dessous illustre notre propos :

une compétence n'est réellement construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation ; une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation ; la compétence n'est pas ce processus, le processus est le traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes [qui] sont toujours déclarés compétents après le traitement de la situation (Jonnaert et *al.* 2009 : 63).

La convergence des éléments constitutifs du concept de compétence nous permet de dire que la compétence se précise à travers : un sujet/apprenant, une situation et « sa famille de situations » (Jonnaert et *al.* 2009 : 64), un contexte, une tâche, les ressources dont l'apprenant dispose et une évaluation.

5.1. Comment se développent les compétences transversales ?

Un parcours scolaire réussi devra aider les élèves à s'épanouir dans le monde qui les entoure et les guider dans leurs actions. Toutefois, les compétences disciplinaires seules, comme nous l'avons déjà mentionné, ne couvrent que partiellement l'ensemble des capacités requises pour atteindre cet objectif. Ainsi, les programmes d'études grecs ont opté pour une approche par compétences en mettant les compétences transversales, en raison du fait qu'elles se développent à travers diverses disciplines et qu'elles se déploient dans de multiples domaines d'apprentissage, au cœur de cette approche (voir supra).

De cette manière, les compétences transversales font l'objet des préoccupations didactiques des enseignants et sont traitées par eux en termes du développement socio-affectif et cognitif de l'apprenant, sans pour autant que la transférabilité des ressources acquises d'une discipline à l'autre ne soit négligée. Il convient ici de rappeler que les compétences transversales ne se développent pas de façon isolée, mais elles sont sollicitées en interaction.

5.1.1. Le développement socio-affectif

Le développement de la compétence transversale d'ordre socio-affectif rejoint le domaine d'apprentissage ayant trait à l'adoption de comportements et d'attitudes favorables et positifs envers autrui, à la diversité culturelle ; il est donc lié au développement du savoir-être. Il s'agit de la compétence transversale qui aide l'élève à structurer sa propre identité, à améliorer l'estime de soi, à affirmer ses propres valeurs dans le respect, la dignité et l'altérité, à s'ouvrir aux autres cultures. Parallèlement, c'est celle qui sollicite l'habileté à coopérer et qui, enfin, crée un terrain fertile pour l'actualisation du potentiel créateur de chaque élève.

5.1.2. Le développement cognitif

Le développement cognitif touche les domaines de connaissances déclaratives, comme par exemple formuler et/ou poser des questions, répondre aux questions, organiser, exploiter, utiliser, saisir l'information, résumer, synthétiser, mémoriser, utiliser, comparer, etc., ainsi que de connaissances procédurales afin de traiter une information et/ou de résoudre un problème. On retrouve donc des opérations mentales qui renvoient à des savoirs (s'appropriier le code linguistique du FLE) et des savoir-faire (utiliser de façon appropriée la langue cible en fonction d'une situation de communication précise).

5.1.3. Le développement de la transférabilité des ressources acquises

La transférabilité des ressources acquises peut s'expliquer comme une synergie, c'est-à-dire comme une mise en interaction de tous les aspects. Elle présente, cependant, une caractéristique supplémentaire : la transférabilité des ressources acquises n'est pas mobilisée dans des situations bien circonscrites et limitées mais, au contraire, elle est appliquée dans un grand nombre de contextes, y compris les nouveaux. La transférabilité des ressources consiste à repérer dans de nouvelles situations des traits communs et des analogies avec des situations connues ou de « la même famille » afin de mobiliser et d'adopter des comportements efficaces et familiers. À cet effet, les compétences cognitives et socio-affectives se prêtent le mieux au développement de la transférabilité. Dans ce contexte, on se réfère, à titre d'exemple, à l'activité du compte-rendu ou d'une brève synthèse ; lors de la réalisation de ces tâches, la compétence transversale est clairement identifiée, et, par conséquent, son apprentissage est possible, dans la mesure où les connaissances déjà acquises peuvent être appliquées dans une nouvelle situation appartenant à « la même famille » grâce à la transversalité des compétences stratégiques.

5.2. Quelques premiers résultats de l'enquête en cours⁹

L'aspect socio-affectif, qui demande un développement affectif chez l'élève et nécessite un positionnement de l'élève réalisé, soit par l'enseignant, soit par l'élève lui-même, n'est quasiment pas traité par les enseignants, selon les résultats d'enquête que nous avons réalisée auprès des écoles du primaire et du secondaire.

Leurs témoignages ont démontré une certaine difficulté, une certaine insuffisance à traduire et à mettre en œuvre en termes opérationnels

⁹ Enquête en cours, dans le cadre du stage pratique des étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises de l'université Aristote de Thessalonique, auprès des élèves du primaire et du secondaire, ainsi qu'auprès des enseignants de FLE, tuteurs des étudiants-stagiaires. Ces résultats portent sur les 110 premiers questionnaires de février 2008 à mai 2011.

l'aspect socio-affectif, bien que le travail en groupes soit fort répandu au sein de leurs classes.

Ceci est dû à deux raisons. D'une part, l'approche interdisciplinaire, préconisée et imposée par les programmes d'études, comme d'ailleurs l'approche par compétences, affirme qu'un des objectifs principaux de l'enseignement primaire et secondaire est de contribuer au développement des compétences transversales. Or, il convient ici de signaler que les enseignants en service¹⁰ ont reçu une formation initiale assez éloignée de cette pratique. Par conséquent, cette dysharmonie, due à l'absence, à l'heure actuelle, d'une formation continue appropriée, est considérée par les enseignants comme importante. Or, nous pouvons supposer que seule la formation continue serait susceptible d'éclaircir ce dysfonctionnement et de combler les lacunes constatées lors de notre enquête. D'autre part, l'approche par compétences, nouvelle dans l'acte d'enseigner, du moins pour le système éducatif grec, suppose et requiert également une formation *ad hoc*. Le manque de formation adéquate et pertinente en la matière provoque la perplexité des enseignants, explique leur incertitude et témoigne de leur hésitation. Les enseignants ont avoué ne pas être préparés et formés à fonctionner en dehors du cadre sécurisant qu'ils connaissent bien et revendiquent une formation de qualité qui leur permettra de faire face à ce défi didactico-pédagogique.

Or, bien que la mise en œuvre des compétences transversales puisse sembler une nouveauté pédagogique et une approche nouvelle, nombreux sont les enseignants, soucieux de solliciter les ressources cognitives et surtout sociales et affectives de leurs élèves, qui, préoccupés par l'utilité de cette pratique et persuadés de son efficacité, tentent de permettre une meilleure intériorisation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre aux élèves.

De ce point de vue, l'aspect cognitif ne pose pas de problèmes dans la mesure où les ressources cognitives sont repérables et observables et, par conséquent, facilement identifiables. Par contre, l'aspect affectif, en raison de sa nature même et du manque de formation *ad hoc*, demande des modalités de prise en compte et de mise en œuvre afin de réhabiliter cet aspect en vue d'assurer une pratique des compétences transversales.

6. En guise de conclusion

Cette analyse nous a permis de constater qu'il n'est facile ni de circonscrire une définition de compétence communément acceptée, ni de cerner l'approche par compétences transversales, une approche qui optimisera le potentiel de l'apprenant dans le cadre de sa formation didactico-pédagogique.

¹⁰ Selon les témoignages des enseignants en service qui ont participé au stage pratique en tant que tuteurs des étudiants-stagiaires, futurs enseignants de FLE.

Le développement socio-affectif et cognitif, ainsi que le développement de la transférabilité des ressources acquises, aspects opérationnels et complémentaires des compétences transversales, constituent un défi permanent de l'optimisation de l'apprentissage des langues étrangères et un enjeu pour l'épanouissement personnel de l'apprenant. Or, pour ce faire, une formation continue *ad hoc* des enseignants en exercice devrait être mise en œuvre, afin qu'ils soient en position de mener leur tâche à bien dans un contexte sécurisant.

Tout compte fait, qu'on les nomme compétences transversales, compétences clés ou compétences de base, elles sont nécessaires dans les processus d'apprentissage et indispensables pour réussir dans la vie. Elles constituent un bagage cognitif, intellectuel, culturel, social et affectif qui peut se prolonger et se développer tout au long de la vie. De plus, ces compétences contribuent de façon importante au cheminement d'un apprentissage scolaire et à long terme professionnel, à une intégration socio-affective, à un épanouissement personnel, à un développement socioculturel créatif, et, enfin, à une participation citoyenne active.

En d'autres termes, les compétences transversales acquises, grâce à la transversabilité et à la transférabilité, ne s'inscrivent pas uniquement dans une logique *intra muros*, à savoir une formation formelle, mais aussi dans une logique *extra muros*, voire dans la vie ; logiques qui conduisent chaque individu, confronté à des situations réelles, à être en mesure de mobiliser et de réactiver toutes ses ressources acquises pour accomplir une tâche dans une situation donnée.

Références bibliographiques

- Beacco, Jean-Claude (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Bronckart, Jean-Paul, Bulea, Ecaterina & Pouliot, Michèle (dir.) (2005), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- CEDEFOP (2011), *Glossaire : La qualité dans l'enseignement et la formation*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CNDP (2007), *Le socle commun de connaissances et de compétences. « Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire »*.
- Commission européenne (1995), *Livre Blanc sur l'éducation et la formation : Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*, Bruxelles : Commission européenne.
- Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN) (1994), *L'Éducation de base : Vers une nouvelle école*, Dakar : CONFEMEN.
- Conseil de l'Europe (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- Crutzen, Dany (2005), Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? in J. Aden, dir., *De Babel à la mondialisation : apport des sciences sociales à la didactique des langues*, CNDP-CRDR

- de Bourgogne, coll. Document, actes et rapports pour l'éducation. Disponible sur : http://www.irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_COMPETENCES_TRANSVERSALES.pdf
- D'Hainaut, Louis (1988), *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Bruxelles : Labor.
- Delcambre, Isabelle (2010), « Contenu d'enseignement et d'apprentissages », in C. Cohen-Azria, B. Daunay, D. Lahanier-Reuter, Y. Reuter, éd(s), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : de Boeck Université, pp. 45-51.
- Delors, Jacques (1996), *L'éducation un trésor est caché dedans*, Paris : UNESCO, éditions Odile Jacob.
- Donnay, Jean & Romainville, Marc (1997), *Développer des compétences transversales au 1^{er} degré*, Namur : Département Éducation et Technologie, FUNDP.
- Eurydice, (2002), *Compétences clés : Un concept en développement dans l'enseignement générale obligatoire*, Bruxelles.
- Hymes, Dell (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi, Moussadak & Defise, Rosette (2009), *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles : de Boeck Université.
- Journal officiel de l'Union européenne (2006), Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- Le Boterf, Guy (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Éditions d'organisation.
- Le Boterf, Guy (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, Paris : Éditions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- Meirieu, Philippe (1991), *Apprendre... oui, mais comment ?*, Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006), *Programme de formation de l'école québécoise*, Bibliothèque Nationale du Québec.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (1997), Article 5, Décret Missions.
- Perrenoud, Philippe (1998), *Développer des compétences dès l'école*, Paris : ESF.
- Puren, Christian (2010), « À propos des "groupes de compétence" », *Les cahiers pédagogiques*, vol. Hors série numérique, n° 18, pp. 271-281. Disponible sur : <http://www.cahiers-peda...om/spip.php?article6339>
- Raulin, Dominique (2008), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Paris : Hachette Éducation.
- Rey, Olivier (2008), « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences », *Dossier d'actualité*, n° 34-avril. Disponible sur : <http://www.inrp.fr/vst>
- Roegiers, Xavier & De Ketele, Jean-Marie (2001), *Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles : De Boeck Université (2^e édition).
- Saavala, Tapio (2008), *Cluster Key Competences – Curriculum Reform Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007 Education and Training 2010*, Bruxelles : Commission européenne.