

Enseigner par compétences, qu'est-ce que cela change ?

Sabine KAHN et Bernard REY

Université Libre de Bruxelles

Publié en 2009 dans Zakhartchouk, J.-M.. (coord.), *Travail par compétences et socle commun*, Amiens : SCEREN-CRDP, Académie d'Amiens, pp. 24-29.

Avec le *Socle commun des connaissances et des compétences*, la notion de compétence a fait irruption dans l'univers scolaire. Comme on le voit avec l'apparition du *Livret de connaissances et de compétences* et celle des *Grilles de référence*, la manière d'évaluer en sera transformée. Mais est-ce que l'introduction de cette notion va également modifier la manière d'enseigner ? C'est la question sur laquelle nous voudrions nous centrer dans les lignes qui suivent.

Pour cela, il nous faut examiner ce qu'est une compétence, et plus précisément les formes que cette notion prend dans les textes que nous venons d'indiquer.

Au sens le plus ordinaire du mot, une compétence est la capacité à accomplir un certain type de tâches. Ainsi le mot peut indifféremment s'appliquer à des activités saisies d'une manière très englobante (par exemple pour le médecin, « savoir guérir les malades ») ou au contraire pour renvoyer à des actions de détail (« savoir effectuer une palpation du foie d'un patient »). Dans le *Socle commun*, les sept compétences indiquées sont plutôt des compétences au sens large : « maîtrise de la langue française », « principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique », « culture humaniste », « compétences sociales et civiques », etc. Mais si l'on regarde le détail des énoncés que le texte présente sous chacune de ces grandes compétences, ou si on s'attarde sur le *Livret de connaissances et compétences* ou encore sur les *Grilles de référence*, on rencontre alors des compétences plus circonscrites : « savoir dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu », « savoir distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver », « savoir effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable (addition, soustraction, multiplication, division) ».

Mais si l'on examine maintenant cette multiplicité d'énoncés de compétences, en se demandant comment on peut les faire acquérir par des élèves, on peut établir entre elles des distinctions qui ne sont pas seulement des différences de degré, mais bien des différences de nature.

Compétences générales et compétences spécifiques

Ainsi il est facile d'établir une distinction entre des compétences générales et des compétences spécifiques. Comparons en effet les compétences suivantes :

- (1) « savoir observer »
- (2) « savoir formuler une hypothèse »
- (3) « être capable d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) : parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice.
- (4) dans l'écriture d'un texte, « savoir adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ».

Les deux dernières de ces quatre compétences portent sur des objets définis d'une manière univoque : figures géométrique dans l'énoncé (3), textes dans l'énoncé (4). En ce sens, nous les appelons « spécifiques ». En revanche les deux premières sont « générales » : elles

précisent bien le type d'opération à effectuer, mais laissent ouvert le type d'objets ou de situations sur lequel on aura à effectuer cette opération. Ainsi, pour la compétence (1), il peut s'agir d'observer les mouvements d'un pendule, d'observer les organes d'un insecte, d'observer les terminaisons de mots dans une langue étrangère, d'observer un document historique, etc. De même pour la compétence (2), on peut formuler une hypothèse sur un phénomène naturel, sur l'origine d'un objet historique, sur le déroulement d'un récit dont on a lu le début, etc.

Ces compétences « générales » peuvent, à première vue, paraître très intéressantes, d'abord parce qu'elles semblent pouvoir donner lieu à des rapprochements trans-disciplinaires féconds, ensuite parce qu'elles permettent d'envisager que des habitudes intellectuelles acquises au sein des disciplines scolaires puissent ensuite servir, sur des objets différents, dans la vie extra-scolaire. Malheureusement, aussi bien l'expérience des enseignants que les travaux de psychologie cognitive font apparaître qu'un élève qui sait accomplir une opération sur un objet et dans un contexte donnés, n'est pas toujours capable d'accomplir le même type d'opération sur des objets différents. Un individu peut être capable de mener des observations pertinentes sur des réactions chimiques et ne pas savoir repérer ce qu'il y a d'important, dans l'observation d'un document historique. A vrai dire, rien ne permet d'affirmer avec certitude que, dans l'acte « d'observer », ce soit toujours les mêmes opérations mentales qui soient à l'œuvre, quel que soit le type d'objet à observer. De même, « exploiter l'information » dans un problème de physique ne relève pas nécessairement des mêmes opérations mentales que « exploiter l'information » recueillie sur des sites internet pour construire un exposé en géographie.

Du fait de ces difficultés, la tentative pour conduire les élèves à construire de telles compétences « générales » ne peut être que très incertaine.

Les compétences spécifiques : procédures et compétences avec mobilisation

Le développement de compétences spécifiques semble poser moins de problèmes et rejoint d'ailleurs le travail classiquement opéré par les enseignants du primaire et du collège. Mais lorsqu'on examine les énoncés qui correspondent à de telles compétences dans le *Socle* ou dans les autres documents officiels, on s'aperçoit qu'elles ne sont pas toutes du même type.

Reprenons par exemple les énoncés (3) et (4) :

(3) « être capable d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) : parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice.

(4) dans l'écriture d'un texte, « savoir adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ».

On voit d'emblée qu'elles ne relèvent pas du même ordre de difficulté pour les élèves et que les enseignants ne peuvent pas espérer le même type d'efficacité dans leurs efforts pour les faire acquérir.

En effet, à force d'entraînement, il n'y a pas d'obstacle majeur à obtenir des élèves qu'ils tracent deux droites parallèles ou la médiatrice d'un segment ou bien un cercle de rayon donné, etc., quand on le leur demande. Il en va de même de savoir copier un texte, mettre un point à la fin d'une phrase, mettre à l'imparfait un verbe au présent, etc.

Bien entendu, on sait que des élèves rencontrent des difficultés dans l'effectuation de telles tâches ; toutefois, il s'agit de tâches dont chacune comporte des actes toujours identiques et donc automatisables.

En revanche on passe à un tout autre ordre de difficulté avec l'exemple (4). Car quand il s'agit d'adapter le contenu d'un texte au destinataire et à l'effet recherché, l'élève doit choisir ce qui convient à des situations relativement variables et dont certaines peuvent être tout à fait nouvelles pour lui. Il en va de même de l'énoncé « dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu » ou de l'énoncé « savoir quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] élémentaires ». Il s'agit là de répondre à des gammes de situations ouvertes et où l'élève est appelé à affronter des cas auxquels il n'a pas été systématiquement entraîné. On peut donc distinguer, parmi les compétences que nous avons nommées « spécifiques », deux catégories :

- le fait de savoir effectuer, à la demande, des opérations standardisées et automatisables ; il est possible de les appeler « compétences », mais nous préférons les appeler « procédures de base ». Dans le *Socle*, les énoncés qui leur correspondent se trouvent souvent (quoique non exclusivement) dans la rubrique « connaissances ».
- le fait de choisir, face à une situation ou une tâche relativement inédite, la ou les procédures de base qui conviennent. L'élève doit, là, choisir à bon escient et combiner les procédures qu'il connaît pour répondre à la situation nouvelle. Autrement dit il doit « mobiliser » ses procédures de base et, pour cette raison, nous les appelons « compétences avec mobilisation ». C'est cette deuxième catégorie qui est, de loin, la plus représentée dans les textes officiels français. On les trouve principalement, au sein du *Socle*, dans la rubrique « Capacités à mettre en œuvre les connaissances ».

La grande majorité des chercheurs qui ont travaillé sur la notion de compétence estiment qu'une compétence, au sens strict du terme, exige toujours la mobilisation à bon escient de ressources que l'individu possède (cf. Le Boterf 1994, Perrenoud 1997, Bosman, Gérard et Roegiers, 2000, Dolz et Ollagnier, 2002, Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003, etc.).

Marcel Crahay (2005), pour sa part, conteste le fait que les compétences soient destinées à s'affronter à des situations inédites. Il craint qu'une telle conception ne débouche sur un renforcement des exigences de l'école à l'égard des élèves et sur des tâches encore plus discriminatrices.

Mais nous lui répondrions volontiers que ce qu'on appelle « situation inédite » ne se ramène pas du tout à des situations exceptionnelles. Car les tâches inédites dont il est question dans l'univers scolaire (et dans le *Socle*), c'est le fait de lire des textes, d'écrire des textes, de résoudre des problèmes en mathématiques et en sciences, etc. Lorsqu'on lit un texte pour la première fois, on est inévitablement face à une tâche inédite. Il en va de même lorsqu'il s'agit de rédiger un texte. Et, dans le fonctionnement habituel de l'école, il ne paraît pas exagéré qu'un problème de physique, de chimie ou de mathématiques proposé aux élèves ne soit pas la reproduction à l'identique d'exercices déjà faits en classe.

D'ailleurs, « être compétent », au sens le plus courant du terme, ce n'est pas seulement savoir exécuter une opération stéréotypée lorsqu'on en reçoit la consigne, mais être capable de déterminer par soi-même ce qu'il convient de faire dans une situation qui peut être nouvelle. Par suite, on ne peut borner le but de l'école à obtenir des élèves qu'ils accomplissent, à la demande, des opérations stéréotypées ; ce serait réduire sa mission à une sorte de dressage. On peut au contraire viser la construction d'une autonomie intellectuelle des élèves.

Mobilisation et interprétation des situations

S'il paraît légitime de vouloir obtenir des élèves, à l'école, une mobilisation à bon escient des procédures de base auxquelles ils ont été entraînés, cela ne signifie pas que ce soit facile. A vrai dire, on ne sait pas très bien comment faire acquérir par les élèves la capacité à mobiliser à bon escient ce qu'ils savent faire. On constate que certains élèves y arrivent spontanément,

mais que d'autres n'y arrivent pas. D'où l'urgence, pour aider ces derniers, d'avancer dans la compréhension du processus de « mobilisation ».

Une avancée semblait avoir été faite sur ce point dans les années 90, à partir d'idées développées par les didacticiens des mathématiques, reprises par Meirieu et Develay. Ceux-ci proposaient que les enseignants, chaque fois qu'ils introduisent auprès de leurs élèves une procédure de base nouvelle, leur présentent en même temps la « famille de situations » dans laquelle cette procédure pouvait être utilisable. Par exemple, à l'occasion de l'apprentissage du théorème de Pythagore, les enseignants de mathématiques devraient expliquer aux élèves que ce théorème est mobilisable chaque fois que, dans un problème de géométrie, on a un triangle rectangle et que, connaissant la mesure de deux de ses côtés, on veut obtenir la longueur du troisième.

Toutefois, cette orientation didactique s'est révélée, sinon inefficace, du moins insuffisante pour deux raisons. D'abord, il est souvent très difficile de circonscrire la famille de situations dans laquelle une procédure peut être utilisée. Ensuite, même lorsqu'on a fait connaître aux élèves les caractéristiques d'une famille de situations, il arrive qu'ils ne voient pas qu'une situation nouvelle appartient à cette famille. Par exemple, pour le théorème de Pythagore, des élèves peuvent avoir bien saisi dans quel type de situations il est utilisable et néanmoins ne pas rattacher à cette famille, la situation où, connaissant la diagonale d'un carré, ils doivent calculer la longueur du côté. Autrement dit, ils n'ont pas réussi à saisir, dans la situation, les traits qui permettaient de la rattacher à la famille de situations qui convenait.

Mais, du même coup, ces difficultés font apparaître une opération essentielle au processus de mobilisation, opération par laquelle, dans la multiplicité des caractéristiques de la situation, l'élève sélectionne ceux qui lui paraissent pertinents et néglige les autres. Il s'agit du moment de l'interprétation de la situation, moment manifestement décisif pour la mobilisation et donc pour l'exercice de la compétence.

Or, toute situation autorise plusieurs interprétations également légitimes, en fonction du type d'intérêt qu'a le sujet. Mais, dans chaque discipline scolaire, il existe une façon particulière d'interpréter les situations, une sorte d'angle de vue ou d'orientation du regard, généralement bien différent du regard qu'on a sur les situations dans la vie courante. Par suite le grand enjeu de l'enseignement par compétences serait d'identifier ces manières d'interpréter les situations propres aux activités scolaires et de saisir leur écart avec la manière dont les élèves voient, pour leur part, ces mêmes situations avec les catégories du sens commun.

Ainsi, en français, pour que l'élève soit attentif aux connecteurs présents dans un texte, parce que c'est eux qui vont révéler sa structure, il doit distraire son attention, au moins momentanément, des prises de position de l'auteur. De même, étudier un récit, c'est être capable de suspendre la focalisation qu'on peut avoir spontanément sur les personnages, sur leurs relations et sur les émotions qu'on pourrait partager avec eux, pour examiner son organisation narrative. De même encore, les approches scientifiques de la réalité exigent généralement d'invalider la saisie que la perception immédiate ou la recherche d'utilité nous impose dans la vie courante.

Conclusion

L'approche par compétences, on l'aura compris, ne modifie pas radicalement la mission de l'école. Ce sont bien toujours les disciplines scolaires qu'il s'agit de faire acquérir. Il n'y a pas d'exclusion mutuelle entre les savoirs et les compétences. Au contraire l'approche par compétences permet de rétablir les savoirs dans ce qu'ils ont d'essentiel : ils ne sont pas des empilements d'informations, mais des pratiques intellectuelles : faire des mathématiques,

c'est, aussi bien pour les chercheurs de cette discipline que pour les élèves du secondaire, se poser des problèmes et tenter de les résoudre. Il en va ainsi de tous les savoirs scolaires et, à ce titre, tout savoir est constitué d'un ensemble de compétences.

Comme on l'a vu, les compétences, au sens fort du terme, exigent de l'élève de réfléchir devant des tâches ou des situations pour lesquelles il possède des outils, mais auxquelles il n'a pas été spécifiquement entraîné. Autrement dit, la notion même de compétence attend de l'élève qu'il réfléchisse par lui-même.

Il n'y a pas là de nouveauté radicale dans les ambitions qu'a l'école pour les jeunes qu'elle forme. Mais l'intérêt de la notion de compétence est d'attirer l'attention sur cette exigence et les difficultés qu'elle peut entraîner chez beaucoup d'élèves. Elle invite notamment les enseignants à réfléchir à ce moment important du processus de mobilisation qu'est l'interprétation de la tâche ou de la situation. Par là, elle peut les inciter à mieux identifier et à mieux expliciter auprès de leurs élèves, la manière très particulière dont on approche la réalité dans chaque discipline scolaire.

Références bibliographiques

BOSMAN, C., GERARD, F.-M., ROEGIERS, X., 2000, *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck-Université.

CRAHAY, M., 2005, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Liège, N° 21-22, (pp. 5-40).

DOLZ, J. et OLLAGNIER, E. (Éds), 2002, *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université.

LEBOTERF, G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.

MEIRIEU, Ph. et DEVELAY, M., 1992, *Emile, reviens vite... Ils sont devenus fous*, Paris, ESF.

PERRENOUD, Ph., 1997, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 125 p.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. et KAHN, S., 2003, *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.