Les compétences : nouvel impérialisme ou occasion supplémentaire pour l'école de clarifier et d'atteindre ses objectifs essentiels

Jacqueline Beckers Didactique générale Didactique de la Psychologie et des Sciences de l'éducation

'article publié dans Puzzle n° 10 (J. Beckers, 2001) intitulé «Aider les élèves à développer des compétences à l'école : révolution ou continuité?» se terminait comme suit : «Que conclure ? Que l'approche par compétences ne se substitue pas à tout ce qu'on a fait à l'école jusqu'ici : en particulier, elle n'entraîne pas un positionnement dominé par l'utilitarisme et ne conduit à négliger ni l'approche des savoirs ni l'entraînement à des savoir-faire au pouvoir instrumental fort. Ces craintes doivent être levées pour inciter les équipes éducatives à aménager des conditions qui permettent aussi le développement de compétences. Il ne peut s'agir d'improvisation, particulièrement si l'enjeu est de favoriser une égalité des acquis à ce point de vue et non de faire de cette exigence décrétale une nouvelle occasion de renforcer les différences entre élèves : la sélection de situations disciplinaires et interdisciplinaires pertinentes, le travail délibéré des démarches et de leur généralisation, les efforts tendus vers une intériorisation par l'élève des critères de qualité et des attitudes intellectuellement porteuses, expriment toute la professionnalité des équipes.».L'université d'été 2003 donnera la parole à de telles équipes...

Les craintes exprimées à l'encontre d'une forme d'impérialisme des compétences sont cependant loin d'être totalement levées.

L'objectif de ces quelques lignes est

de proposer à la réflexion des équipes éducatives des éléments de construction d'un cadre de référence commun pour baliser l'enseignement-apprentissage d'un groupe d'élèves dont elles ont la responsabilité, pour en évaluer les effets, pour prendre des décisions relatives au devenir des élèves et les communi-

1. La place des compétences dans le curriculum¹

Les compétences permettent d'agir efficacement en situation, s'adapter à l'environnement, de le transformer, de créer. La part dans cette action du sensori-moteur et de cognition varie selon contextes: convainere un interlocuteur, rédiger une requête, dessiner un schéma de montage... relèvent aussi de ce registre de fonctionnement que nous désignerons synthétiquement par l'expression «transformation du réel». Sur cet axe, et pour un sujet donné, les tâches sont de complexité différente. Cette complexité pourrait se décliner selon deux paramètres²:

- le caractère plus ou moins ouvert de la tâche, tantôt obéissant à des règles qui, si elles sont respectées. garantissent la réussite de l'action (procédure algorithmique), tantôt appelant la recherche d'une procédure adéquate, nécessitant une adaptation importante des démarches au contexte, autorisant des approches différentes, voire des

solutions multiples;

- et le degré de familiarité du sujet avec la tâche.

Ainsi, une tâche algorithmique peut être complexe pour un élève au moment de son apprentissage (par exemple, quand il apprend à se servir d'un dictionnaire) et à force d'exercices, devenir routinière, voire automatique. Par contre, la gestion d'une tâche ouverte, si elle est répétée à l'identique, ou guidée pas à pas de l'extérieur (par une consigne qui découpe les étapes ou suggère les ressources à mobiliser) perd son caractère complexe.

Un curriculum de formation qui veut permettre aux élèves d'agir efficacement sur leur environnement (pas seulement celui de leur vie future, mais déjà celui de leur vie actuelle, scolaire et autre) devrait répertorier, pour chaque cours ou ensemble de cours :

- les algorithmes à maîtriser, voire à automatiser par les élèves à un niveau donné parce qu'ils sont des ressources incontournables; leur (quasi) automatisation permettra de diminuer la charge cognitive des tâches où ils interviennent,
- mais aussi les catégories de tâches plus ouvertes auxquelles ils doivent pouvoir faire face de manière autonome, grâce aux acquis scolaires, sans que la situation ait déjà été traitée comme telle auparavant. C'est ce que la commission des outils d'évaluation désigne comme «situation inédite». Ces tâches appellent chez l'élève une attitude curieuse et confiante, assumant l'incertitude de la situation. Cette attitude doit également être travaillée à l'école.

Le développement d'individus compétents nécessite donc de préparer aussi à de telles tâches avec toutes leurs facettes, cognitives et socioaffectives. Pour Vergnaud (2002, p. 12), l'individu compétent est

² On trouve des précisions du même ordre chez Rey (2003), Allal (2003).



¹ Pour un développement de cette spécificité, voir J. Beckers (2002b).

celui qui non seulement sait faire quelque chose, en s'y prenant bien et en s'adaptant aux différents cas de figure, mais peut également faire face à une situation non familière.

Si elles permettent l'action, les compétences se développent aussi par l'action sur l'environnement, notamment des actions complexes pour le sujet, déséquilibré par une situation à laquelle ses ressources antérieures ne permettent pas de faire face d'emblée et tentant de se rééquilibrer, avec l'aide éventuelle d'un autrui qui donne confiance.

Le champ des compétences ouvre done à d'autres formes d'apprentissage que celles que l'enseignement développe classiquement, contrôlées par les connaissances (l'élève s'approprie des savoirs extérieurs, il développe des connaissances déclaratives) ou par les règles (l'élève met en application des règles qu'on lui a apprises : il développe des connaissances procédurales). La construction des compétences relève d'une production de savoirs par l'apprenant, contrôlés par son action propre dans les contraintes d'une situation donnée et par là, forcément intégrés. Cette transformation du réel et l'élaboration des savoirs qui en résulte n'a pas seulement une visée pragmatique, elle permet aussi à l'individu de créer et par là, de s'exprimer et de se construire. Par ailleurs, il est intéressant de coupler une démarche de conceptualisation à l'agir en situation, c'est une condition essentielle pour généraliser les démarches apprises à d'autres contextes (Cf. les développements du chapitre 4 de Beckers, 2002b).

Si les développements précédents précisent la spécificité d'une approche par compétences, ils soulignent, par la même occasion, qu'un curriculum ne peut se réduire à mettre les élèves face à des tâches complexes, il doit aussi consacrer du temps, beaucoup de temps pour l'acquisition et la vérification de savoirs et de savoir-faire, ne fut-ce que pour inciter les élèves à consacrer de l'énergie à leur appropriation. Ceux-ci ne pourront en effet être mobilisés dans des compétences que s'ils font effectivement partie des ressources des élèves et s'ils ont été stockés en mémoire dans certaines conditions (voir Beckers, 2002b, pp. 92 à 98).

Particulièrement lorsqu'il est relatif à la scolarisation obligatoire, le curriculum doit aussi permettre aux élèves de comprendre et d'interpréter le monde qui les entoure, les œuvres d'autrui, parce qu'ils y trouveront non seulement des ressources à réexploiter mais aussi une «entrée dans la culture» (Bruner, 1996), un patrimoine à partager, une occasion, là aussi, de se construire. Nous désignerons synthétiquement ce deuxième registre de fonctionnement par «représentation/interprétation du réel»; il ne relève pas spécifiquement de l'approche par compétences.

Cette dichotomie évoque la distinction établie par Gouzien (1987) dans les polarités caractérisant le pilotage par un individu de son apprentissage. Spontanément, certains seraient davantage centrés sur une démarche d'appropriation du réel : ils cherchent à se le représenter, à l'interpréter, à lui donner du sens alors que d'autres apprennent plutôt en intervenant sur le réel avec une attitude centrée davantage sur la modification, la construction propre.

Les deux facettes ont cependant leur utilité et pour participer à la construction d'individus compétents, l'école doit inviter chacun à travailler dans les deux registres. Cependant, la qualité de la représentation/interprétation du réel ne peut s'appréhender que par un comportement observable ou une trace, ce qui suppose une «production minimale» chez l'élève. Ici, on veillera donc à permettre à l'élève l'utilisation de moyens qu'il maîtrise parfaitement pour exprimer sa réponse (le choix de réponses plutôt que la production, le geste ou le dessin plutôt que le code écrit avec le jeune enfant, la langue maternelle

plutôt que la langue étrangère pour vérifier la compréhension d'un message dans une langue étrangère...).

2. Proposition d'un cadre de référence commun (outil à casser...)

Sur la base des distinctions précédentes, on peut construire un outil permettant de caractériser les tâches3 proposées aux élèves et par conséquent, les activités qu'ils maîtrisent. Les activités des niveaux supérieurs supposent le plus souvent la mise en œuvre et donc la maîtrise des niveaux antérieurs, elles y ajoutent une exigence supplémentaire justifiant le niveau retenu pour les décrire (voir tableau 1)

Des tâches contextualisées dans divers champs disciplinaires peuvent solliciter des activités du même type chez les élèves, par exemple la tâche «problématiser au départ de l'analyse de divers documents» (tâche qui se situerait au niveau 6 du tableau) peut se concrétiser par les activités suivantes à propos de phénomènes géographiques aussi bien qu'historiques :

- repérer les documents qui apportent une information pertinente par rapport à la problématique à étudier ;
- retirer des informations correctes et pertinentes des documents fournis;
- confronter informations lesissues de documents différents pour comparer efficacement;
- formuler une hypothèse pertinente d'interprétation ou d'évolution du phénomène...

Par contre, les conditions d'exploitation de ces activités peuvent différer fortement (les documents à analyser pourraient être statistiques, graphiques et cartographiques dans le premier cas, iconographiques, textuels d'époque et schématiques

³ Le mot «tâche» est utilisé ici dans un sens général, ne désignant pas nécessairement les démarches finalisées.

Tableau 1 : Un outil pour baliser l'apprentissage, aider à la prise de décision et à la communication des résultats de l'évaluation : décrire les tâches et les activités, enregistrer les niveaux de maîtrise.

Développement	de	compétences
---------------	----	-------------

Tâches de représentation/interprétation du réel	Tâches de transformation du réel	Catégorie de la tâche	Degré de complexité de la tâche	
(1) Restituer ou reconnaître, en témoignant de sa compréhension, des connaissances déclaratives exactes (faits ou événements, concepts, théories ou modèles)	(2) Utiliser correctement des procédures ou algorithmes		NON (contexte identique/ très proche de l'apprentissage ou suggérant la démarche)	Les tâches so pour
(3) Interpréter correctement un donné	(4) Choisir et appliquer une procédure ou un algorithme pertinent(e) à donné	Degré c	OUI (mais la famille de tâches a été travaillée en classe)	sont-elles inédites ur l'élève ?
(5) Analyser, évaluer un donné	(6) Articuler des démarches pertinentes pour proposer une solution à une situation	é d'ouverture croissant		
	(7) Conceptualiser, prendre une distance critique face à ses démarches et les réguler			
	(8) Communiquer le produit de ses démarches		1	

dans le second). Les concepts permettant d'interpréter correctement les données vont également différer.

Ces caractéristiques, liées au champ disciplinaire, peuvent expliquer des niveaux de réussite très variables chez un même élève aux deux types de tâches. Les travaux de psychologie cognitive (voir R. Glaser, 1986) ont en effet bien mis en évidence que la qualité des démarches mentales d'un individu dépend grandement de son degré de maîtrise des contenus abordés (voir aussi M.T. Chi, R. Glaser et M. Farr, 1988).

Suggérer à une équipe éducative de se construire un cadre de référence commun (celui que nous avons esquissé ou un autre...) n'est pas une nouvelle occasion de faire resurgir le paradigme formel des disciplines prétextes («vidanges perdues» - M. Romainville, 1994; S. Joshua, 2000) qui auraient pour seule mission de servir de support au développement de capacités cognitives. Il s'agirait au contraire de mieux coordonner, au bénéfice du développe-

ment des élèves, les apports spécifiques des activités disciplinaires et interdisciplinaires.

L'adoption d'un tel cadre de référence pourrait rendre quatre types de service, à l'enseignant, à l'équipe éducative, à l'élève dans son cheminement et aux destinataires du bulletin.

3. L'utilité d'un cadre de référence commun

3.1. L'enseignant aurait une meilleure visibilité du parcours d'apprentissage de ses élèves

Ce tableau pourrait, pour la période qui court entre deux conseils de classe, fournir le cadre d'une feuille de route des apprentissages relatifs à un cours ou à la gestion d'un projet. À l'enseignant (ou aux enseignants concernés s'il s'agit d'un projet mené en collégialité), elle permet de visualiser le type d'activités sollicitées

et/ou évaluées. Il(s) pourrai(en)t d'ailleurs y reporter les résultats moyens de la classe. Sur la feuille de route de chacun des élèves seraient transcrits, dans la (ou les) case(s) pertinente(s), la date de l'information engrangée et le niveau de maîtrise du savoir, savoir-faire ou compétence ainsi mesurée en utilisant à cet effet les modalités habituelles : notes chiffrées ou appréciations (voir exemple tableau 2).

Relativement à l'évaluation des compétences (plus spécifiquement les cases 4, 6 et 7), Puzzle n° 12 (voir Beckers, 2002) a formulé quelques propositions relatives à la construction des tâches, en cohérence avec l'enseignement dispensé, qui pourraient effectivement servir de base à l'évaluation certificative, et relatives aussi à l'élaboration de critères appropriés.

La démarche proposée indiquait l'utilité, au terme d'une évaluation analytique critériée, d'une synthèse quant au degré de maîtrise de la compétence nécessitant d'avoir identifié les critères Tableau 2: Illustration de l'outil par le projet «contes» qui s'adresse à des étudiants d'une 5ème année technique «agent d'éducation». Mené dans le cadre du cours de «techniques éducatives», ce projet a pour objectif d'organiser et d'animer une journée sur les contes pour des enfants du préscolaire.

Projet «Contes»

Nom de l'élève: Sabine Peters

Développement de compétences

			-	
Tâches de représentation/interprétation du réel	Tâches de transformation du réel	Catégorie de la tâche	Degré de complexité de la tâche	
(1) Restituer ou reconnaître des connaissances déclaratives Concepts issus de théories psychanalytiques: 8/10 (15/09/03)	(2) Utiliser correctement des procédures ou algorithmes Aménagement d'un lieu propice à la narration d'un conte : 8/10 (17/09/03)		NON (contexte identique/ très proche de l'apprentissage ou suggérant la démarche)	Les tâche
(3) Interpréter correctement	(4) Choisir et appliquer une procédure ou un algorithme pertinent(e) à un réel nouveau Choix et narration d'un livre pour un enfant d'un âge donné : TB (29/09/03)	Degré d'	OUI (mais la famille de tâches a été travaillée en classe)	tâches sont-elles inédites pour l'élève ?
(5) Analyser, évaluer un donné Analyse d'un livre pour enfant:OK (24/09/03)	(6) Articuler des démarches pertinentes pour proposer une solution à une situation nouvelle Préparation et animation d'une journée "Le Chat Botté " pour des enfants du préscolaire : OK (08/10/03)	Degré d'ouverture croissant		
	(7) Conceptualiser, prendre une distance critique face à ses démarches et les réguler Rapport de stage : TB (31/10/03)	ınt		
	(8) Communiquer le produit de ses démarches		•	

prioritaires et les qualités minimales exigées à leur propos. Cette synthèse conduirait par exemple à choisir un niveau dans une échelle qui en comporterait quatre :

- le niveau de maîtrise (OK): indiquerait un niveau suffisant pour chacun des critères prioritaires;
- au-delà, un niveau d'excellence
 (TB): indiquerait soit un très bon niveau sur les critères prioritaires, soit une bonne maîtrise également des critères non prioritaires, soit les deux;
- en-deçà, un niveau de maîtrise partielle (±) indiquerait que l'élève témoigne soit d'une maîtrise peu stable, soit d'un manque d'autonomie

à propos de l'un ou l'autre critère prioritaire ;

 le niveau serait insuffisant (-) si l'élève ne donne même pas de tels signes de maîtrise partielle sur les critères prioritaires.

Selon les décisions des équipes, on pourrait très bien trouver sur une même feuille de route, à la fois des notes chiffrées pour des évaluations portant sur des objets ciblés et des appréciations relatives à un niveau de maîtrise d'une compétence. L'exemple joint a été construit avec D. Jardon dans le cadre du cours de «didactique spéciale pour les sciences psychologiques et de l'éducation» dispensé à l'agrégation.

3.2. Les équipes éducatives seraient davantage outillées pour prendre des décisions collégiales en conseil de classe

Les informations glanées par chaque enseignant pour la discipline qu'il enseigne et organisées dans un cadre de référence commun pourraient faciliter la prise de décision au conseil de classe.

Cette instance, instituée au moment de l'enseignement secondaire rénové marque une rupture dans la conception et la gestion de cette tâche essentielle au métier d'enseignant : l'évaluation des acquis.

Puisque dans le modèle généreux de l'égalité des chances, ce sont les aptitudes et les intérêts des élèves qui doivent infléchir les choix d'études posés plutôt que leur origine socioculturelle, reconnaître les talents et leur permettre de se reconnaître deviennent pour l'école des missions prioritaires, nouvelles et délicates. Les centres psycho-médico-sociaux (CPMS) sont amenés à jouer un rôle déterminant dans l'exercice de ces missions, mais les enseignants aussi : certaines activités qu'ils gèrent sont spécialement aménagées pour observer l'élève, ainsi en est-il des activités obligatoires d'essai et des activités complémentaires introduites dans l'horaire des première et deuxième années de l'enseignement secondaire. Par ailleurs et plus généralement, la mise en place de nouvelles dispositions évaluatives s'inscrit dans le même objectif.

Entre autres caractéristiques, la circulaire du 2 avril 1976 recommandait une évaluation collégiale dont la signification demeure : chacun des professeurs communique à ses collègues les informations qu'il a réunies, il doit donc accepter de mettre son point de vue à nu et de le confronter à celui d'autrui. La responsabilité des décisions est assumée par le conseil de classe dans sa totalité, ce qui apparaît comme une garantie d'objectivité et de sérénité. Il ne s'agit pas d'y faire une simple moyenne arithmétique des notes.

Décret-missions donne aux centres PMS la mission d'amener l'élève à découvrir ses motivations et à mener à bien ses projets de vie scolaire et professionnelle ; il confie au conseil de classe la responsabilité de l'orientation. Ce moment est institutionnellement marqué par la délivrance des attestations dites d' «orientation» alors qu'elles jouent avant tout un rôle de certification : de réussite pour l'«attestation d'orientation A» (AOA), d'échec pour l'AOC, de réussite avec restriction pour l'AOB. Les options interdites sont le plus souvent des orientations de l'enseignement général ou technique de transition. Pour lever la

restriction, l'élève ne peut que doubler son année.

Le processus d'orientation caractérisé comme une aide apportée à l'élève dans la connaissance de lui-même et l'émergence de son projet a été perverti pour devenir avant tout une évaluation, fondée pour l'essentiel sur la maîtrise des savoirs et savoirfaire académiques, restreignant l'éventail des études possibles⁴.

Est-ce une fatalité? L'enseignant peut-il œuvrer à une orientation qui, plutôt que d'être subie, serait progressivement construite autour d'un projet de vie et d'étude, réaliste mais qui fait l'objet de choix et d'actions volontaires?

L'enseignant peut bien sûr participer à des activités spécifiques d'orientation en association avec le CPMS et d'autres partenaires plus occasionnels. Il est également bien placé pour travailler sur les représentations que le jeune se fait des métiers. Il peut surtout, au travers de sa discipline et des démarches dans lesquelles il s'engage avec ses élèves, leur fournir un modèle de fonctionnement culturel authentique en situation et soutenir l'implication de ses élèves dans les mêmes démarches génératrices de compétences. Qu'ils apprennent à fonctionner comme historiens au travers de leur cours d'histoire, comme scientifiques au travers de leurs cours de chimie, de physique, de biologie selon le modèle de la communauté d'apprenants préconisé par les défenseurs de la cognition située (voir J. Brown et al., 1989).

Les enseignants conviés au même conseil de classe y arrivent porteurs d'informations recueillies à l'occasion de tâches très différemment contextualisées mais qui peuvent cependant être analysées selon des dimensions comparables, ce qui devrait favoriser leurs échanges à propos d'un même élève, suggérer des hypothèses et soutenir davantage leurs décisions de remédiations et/ou d'orientation.

Selon le philosophe Paul Hirst (in J.-Cl. Forquin, 1992), les schèmes conceptuels à partir desquels l'expérience humaine peut s'organiser, se communiquer et être validée se ramènent en fait à un petit nombre de modes possibles d'exercice de la pensée qu'il nomme les " formes de la connaissance ". La typologie de ces formes repose sur la prise en compte de quatre critères :

- les concepts essentiels qui appartiennent en propre à certains domaines du savoir
- les structures logiques, configurations selon lesquelles ces concepts sont mis en relation les uns avec les
- les critères de validation propres à chaque forme de connaissance (de nature logique ou de nature empirique par exemple)
- les techniques et savoir-faire spécifiques en vue de l'exploration de l'expérience et du contrôle de validation des énoncés.

Ces spécificités sous-jacentes aux catégories du cadre de référence commun permettent de mieux comprendre certaines proximités et certains écarts entre les résultats d'un élève, de réfléchir à ses forces et à ses difficultés éventuelles et par conséquent, d'affiner les décisions prises en matière de remédiation et les avis d'orientation.

La mise en commun des feuilles de route relatives aux différents cours d'un même cursus pourrait aussi susciter des interrogations porteuses de régulations, s'il s'avérait par exemple que certaines cases ne font l'objet d'aucune évaluation dans aucun cours alors qu'à l'inverse d'autres sont majoritairement exploitées...

3.3. La feuille de route améliore la communication avec l'élève et favorise l'intériorisation des attentes

Les résultats engrangés ponctuellement à propos d'une interrogation dans un cours sont situés dans une

⁴ Voir l'étude interuniversitaire FUNDP (sous la direction de Jean Donnay) et ULg (sous la direction de Jacqueline Beckers), consacrée à cette thématique.



perspective dont la portée, plus générale, permet à l'élève de mieux situer son évolution dans la conquête d'une matière. La confrontation de ses feuilles de route relativement à plusieurs matières, comparables parce que construites sur la base d'un cadre de référence commun, l'aide à avoir une perception plus claire de ses forces et de ses faiblesses et à construire en meilleure connaissance de cause son projet d'orientation.

3.4. Les catégories retenues dans le cadre de référence commun pourraient figurer dans le bulletin

Dans cette hypothèse, celui-ci synthétiserait les informations des feuilles de route (et serait donc porteur de signification claire et sans surprise pour l'élève). Il reflèterait également les paramètres de décision des enseignants en conseil de classe et pourrait aider à motiver les décisions d'échec.

Bibliographie

Allal, L., «L'acquisition et l'évaluation des compétences dans le contexte du curriculum». Puzzle, 13, mars 2003, 5-9.

Beckers, J., «Aider les élèves à développer des compétences à l'école : révolution ou continuité ?» Puzzle, 10, juin 2001, 2-10.

Beckers, J., «Construire des outils pour évaluer les compétences quelques pistes de réflexion» Puzzle, 12, juillet 2002, 13-16.

Beckers, J., Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité, Bruxelles, Labor, 2002b.

Brown, J., Collins, A. & Duguid, P., Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18, 1, 1989, 32-41.

Bruner, J., L'éducation entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle, traduit de l'anglais par Yves Bonin, Paris, Rets, 1996.

Chi, M.T., Glaser, R. et Farr, M.

(Eds), The nature of expertise, Hillsdale, New York, Erlbaum, 1988.

Forquin, J.-Cl., École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques, 2ème éd., Bruxelles, De Boeck Université, 1992, Pédagogies en développement.

Glaser, R., «Enseigner comment penser. Le rôle de la connaissance». In: M. Crahay et D. Lafontaine (Éds), L'art et la science de l'enseignement : Hommage à Gilbert De Landsheere, Bruxelles, Labor, 1986, pp. 251-280.

Gouzien, J.L., «Le système personnel de pilotage de l'apprentissage». Les cahiers pédagogiques, 252, mars 1987, 4-8.

Joshua, S., «La popularité pédagogique de la compétence peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ?» In : J. Dolz et E. Ollagnier, L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles, De Boeck, 2000, (Raisons éducatives ; 2), pp. 115-127.

Rey, B., «Les outils d'évaluation de compétences dans l'enseignement secondaire : à quelles exigences doivent-ils satisfaire ?» Puzzle, 13, mars 2003, 12-17.

Romainville, M., «À la recherche des compétences transversales». Forum pédagogie, novembre 1994.

Vergnaud, G., «Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance». Puzzle, 11, janvier 2002, 10-18.