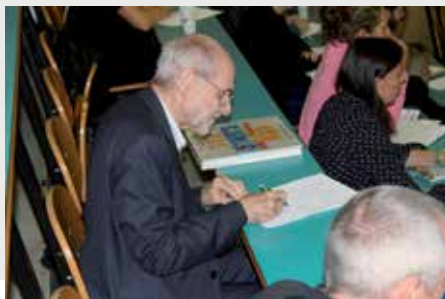


Bernard REY, Université Libre de Bruxelles - brey@ulb.ac.be

Construction de compétences à l'école et difficultés éprouvées par les élèves



Comme dans beaucoup d'autres pays, la notion de compétence est désormais présente dans les référentiels et programmes scolaires français. L'auteur du présent texte n'est pas spécialiste d'EPS. Il ne s'attachera donc nullement à présenter aux professeurs de cette discipline des recommandations pratiques pour mettre en œuvre, dans leur enseignement, l'approche par compétences. Il voudrait, plus modestement, éclaircir autant que possible la notion de compétence, en montrer les enjeux et répondre à quelques-unes des controverses qu'elle suscite souvent.



On verra notamment en quoi, contrairement à une opinion répandue, la notion de compétence ne s'oppose nullement à celle de savoir, mais au contraire l'implique et l'exige : pas de compétence sans savoir. On verra également en quoi la notion de compétence permet de voir sous un jour nouveau certaines difficultés rencontrées par les élèves.

1. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Pour pouvoir définir précisément ce qu'est une compétence, examinons quelques formules présentées, dans le *Socle commun des connaissances, compétences et culture* (2016) ou bien dans les programmes de différentes disciplines, comme des énoncés de compétences :

1. Effectuer des calculs numériques impliquant des puissances.
2. Distinguer ce qui relève d'une croyance ou d'une opinion et ce qui constitue un savoir (ou un fait) scientifique.
3. Savoir différencier : courir vite et courir longtemps / lancer loin et lancer précis / sauter haut et sauter loin.
4. Connaître les effets d'une pratique physique régulière sur son état de bien-être et de santé.
5. S'exprimer à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée.
6. Mobiliser des techniques vocales et corporelles au service d'un projet d'interprétation ou de création musicale.
7. Décrire l'organisation de la matière dans l'Univers.
8. Traduire en langage mathématique une situation réelle.

Ce qui est intéressant, dans la perspective d'en tirer des conséquences didactiques, c'est de se demander par quelle démarche d'apprentissage

on peut acquérir chacune des dispositions formulées dans cette liste.

On voit d'emblée que les énoncés 4 et 7 ne sont pas véritablement des compétences : ils n'impliquent ni décision ni action. Ce sont plutôt des énoncés de *savoirs* et même plus précisément de savoirs constitués d'informations que l'on peut apprendre par mémorisation.

En revanche, tous les autres énoncés correspondent à des possibilités d'actions (physiques ou intellectuelles). Pourtant, au sens strict, ils ne méritent pas tous l'appellation de « compétence ». Considérons l'énoncé 1 : il s'agit d'actions qui sont régies par des règles uniformes, quels que soient les nombres pris en compte. Il en va de même des calculs arithmétiques sur les nombres entiers tels qu'on les enseigne dans le primaire : l'algorithme de la multiplication de deux nombres est toujours le même quels que soient les nombres considérés. Il en va de même des opérations sur les fractions, sur les expressions algébriques, sur les puissances, sur les logarithmes, etc. Il en va de même des règles qui régissent l'accord de l'adjectif avec le nom, du verbe avec le sujet. Il en va encore de même en ce qui concerne la transformation d'une phrase anglaise affirmative en une phrase interrogative, etc. De telles actions, qui sont régies par des systèmes de règles uniformes, sont automatisables : on les nomme, selon les

auteurs, « *savoir-faire* », « *procédure* » ou parfois « *capacité* » (méfions-nous cependant de ce terme de « capacité » qui dans certains contextes prend un sens tout à fait différent).

Ce qui est sûr, c'est que chez les chercheurs qui s'occupent de compétences, il y a aujourd'hui un consensus très large pour réserver le terme de « compétence » à tout autre chose : des dispositions à accomplir des actions *qui ne se réduisent pas* à des « algorithmes », parce qu'elles opèrent dans des situations qui sont, à chaque fois, singulières. Parmi les énoncés listés plus haut, il s'agit par exemple des énoncés 2, 5, 6 et 8. Ainsi dans l'énoncé 5 qui porte sur la rédaction de texte, même si on le limite à un type de texte, par exemple un écrit destiné à argumenter, chaque argumentation a ses caractères singuliers tenant à la fois au thème abordé, à la position adoptée par l'auteur et au public auquel l'écrit est destiné. Bien sûr, on utilisera les savoir-faire que sont les règles concernant la morphologie des mots, la syntaxe, la ponctuation, les marqueurs logiques, la grammaire textuelle, etc. Mais on les utilisera en fonction de l'argumentation spécifique à laquelle on se livre dans ce texte-ci. Il s'agit non pas d'appliquer un savoir-faire donné, mais de choisir, dans un éventail très large de savoir-faire, ceux qui conviennent à une situation particulière et de les combiner de la manière qui convient à celle-ci.

Ainsi, nous avons vu jusqu'à présent trois types de réalités :

- des **savoirs** (qu'on peut appeler aussi connaissances),
- des **savoir-faire** (ou « procédures », ou « capacités »), activités régies par algorithmes,
- des **compétences** : dispositions à s'affronter à des situations constamment nouvelles, qui, à cause de ce caractère constamment nouveau, ne peuvent faire l'objet d'automatisation.

Bien entendu, pour être compétent, l'individu doit posséder des savoirs et des savoir-faire correspondant à son champ de compétence, mais cela ne suffit pas ; car il doit en plus être capable de

mobiliser, parmi les savoirs et savoir-faire qu'il possède, ceux qui conviennent à la situation ou à la tâche inédite à laquelle il est confronté à un moment donné.

Ce sont ces éléments que l'on retrouve dans la définition de la compétence donnée dans le *Socle commun des connaissances, compétences et culture* : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites ». On y retrouve bien les savoirs (nommés ici « connaissances »), les savoir-faire (nommés ici « capacités »). S'y ajoutent les « attitudes » que nous laissons momentanément de côté, mais dont nous parlerons plus tard. Enfin et surtout,

on y retrouve bien l'idée que la compétence ne se réduit pas à la possession de ces ressources, mais à l'aptitude à les « mobiliser » en rapport avec une situation ou une tâche nouvelle et complexe.

On peut acquérir des connaissances (ou savoirs) par mémorisation. On peut acquérir des savoir-faire (ou procédures, ou capacités) par des exercices répétitifs qui conduisent à une automatisation. En revanche reste en suspens la question de savoir comment acquérir des compétences, car il s'agit alors d'acquérir la disposition à s'adapter à des situations (ou tâches) constamment nouvelles. C'est sur cette question que nous allons tenter d'avancer dans la section suivante.

■ 2. Comment devenir compétent ?

Comme nous venons de le voir, l'individu compétent est celui qui sait sélectionner, dans la gamme de savoirs et de savoir-faire qu'il possède, ceux qui conviennent aux spécificités d'une situation ou d'une tâche. Comment peut-il opérer correctement cette sélection ? Il ne peut le faire qu'en relevant, dans la situation, les éléments pertinents, c'est à dire ceux qui vont lui indiquer les savoirs et savoir-faire à mobiliser.

Pour illustrer ce point, prenons un exemple simple, celui d'un problème proposé à des élèves de CE1 à la fin d'une séquence de mathématiques consacrée à la soustraction. L'énoncé était le suivant :

« Victor possède 7 €. Il veut s'acheter un jouet qui coûte 12 €. Combien doit-il demander à ses parents ? »

L'élève « compétent » est celui qui, parmi les savoir-faire qu'il possède, va sélectionner la soustraction pour résoudre le problème. Mais pour cela, il doit préalablement sélectionner dans la situation les éléments pertinents et négliger les autres. Ainsi le fait que dans l'énoncé du problème il soit question d'un enfant, le fait qu'il veuille acheter un jouet, le fait qu'il doive pour cela faire appel à ses parents, le fait que les prix soient exprimés en Euros sont des éléments non importants. En revanche les nombres 7 et 12 ainsi que leur différence sont les éléments qu'il convient de sélectionner.

Ainsi, la compétence consiste en une double opération sélective : d'abord la sélection, dans la tâche ou la situation proposée, des éléments pertinents ; ensuite en fonction de ces éléments, sélection par l'individu des ressources qui conviennent parmi celles qu'il possède. Mais qu'est-ce qui va permettre à l'individu de repérer que certains éléments sont pertinents et que d'autres ne le sont pas ? On ne peut communiquer pour cela aux élèves de règles qui marcheraient dans tous les cas, parce que justement, lorsqu'on a affaire à des situations ou tâches

qui relèvent de compétences, ces situations sont toutes singulières.

Mais il existe cependant une piste qui permet de distinguer entre éléments « pertinents » et éléments sans importance dans une tâche scolaire. Les éléments pertinents sont ceux qui se laissent catégoriser par les savoirs scolaires : dans notre exemple, c'est le savoir mathématique qui va permettre de filtrer la situation et de ne retenir que les éléments qui renvoient à des catégories de ce savoir. Autrement dit, pour devenir scolairement compétent, l'élève doit saisir la tâche ou la situation proposée *au moyen d'un savoir*.

Ainsi une compétence ne met pas seulement en jeu la relation entre un individu et une situation. Elle fait toujours intervenir un troisième terme : un savoir. La personne compétente est celle qui saisit la situation à travers ce savoir.

Notons immédiatement que ces « savoirs » qui interviennent comme grille d'analyse des situations dans l'exercice d'une compétence sont généralement plus larges et plus complexes que les connaissances ou informations dont nous avons parlé ci-dessus à propos des ressources. Pour interpréter les situations, c'est-à-dire y repérer les éléments pertinents, on a besoin non pas de simples informations, mais de savoirs qui expliquent la réalité. Ainsi, dans l'exemple du problème de Victor qui veut s'acheter un jouet, ce n'est pas une information mémorisée qui va permettre d'interpréter la tâche ; mais c'est la compréhension de ce qu'est la *différence* entre deux nombres.

Ainsi l'individu compétent est celui qui fait intervenir des outils d'interprétation des situations. À l'école ces outils, comme nous venons de le montrer, comportent généralement des savoirs. Mais dans les situations professionnelles (et aussi à l'école comme on va le voir) ils peuvent comporter aussi des normes et des valeurs. Par exemple, pour être compétent, un mécanicien automobile doit analyser une réparation à faire

sur un véhicule, non seulement à travers son savoir sur le fonctionnement d'une voiture, mais aussi en tenant compte des normes en vigueur, du respect du client, des règles de sécurité, d'exigences économiques, de réglementations fiscales, etc.

Or de plus en plus, dans le domaine scolaire également, on s'attend à ce que les élèves interprètent les situations non seulement au moyen des savoirs scolaires, mais aussi en référence à des normes ou valeurs. On voit apparaître dans les référentiels et les programmes des compétences qui engagent non seulement les savoirs, mais aussi des valeurs (exigences de sécurité, respect d'autrui, valeurs citoyennes, respect de l'environnement, etc.). Bref, on attend de l'élève qu'il saisisse les situations avec certaines « attitudes », en appelant « attitude » le fait de se comporter en fonction du choix de certains comportements comme ayant plus de *valeur* que d'autres. Nous retrouvons là le terme d'attitude que nous avons repéré dans la définition de la compétence proposée dans le *Socle commun des connaissances, compétences et culture* (voir ci-dessus). Mais alors que les rédacteurs le situaient parmi les ressources, il nous paraît plus cohérent de le situer parmi les outils avec lequel l'individu compétent va interpréter les tâches ou situations.

Pour conclure cette section, disons que l'individu compétent est celui qui interprète des situations :

- non pas avec sa subjectivité, ses émotions, ses intuitions ni ses croyances,
- non pas sur la base de sa seule expérience personnelle,
- non pas avec les catégories du sens commun, mais :
 - en utilisant les catégories propres à des savoirs spécialisés (savoirs scientifiques ou savoirs issus de savoirs scientifiques),
 - en se référant à des valeurs ou des normes.

■ Une nouvelle saisie de certaines difficultés d'élèves

Les recherches sur les compétences et la manière de rendre les élèves compétents jettent un jour nouveau sur certaines difficultés que l'on constate classiquement chez les élèves. Donnons-en quelques exemples.

a) Face au problème de l'achat du jouet, cité ci-dessus, nous avons observé une élève qui nous a proposé comme réponse que Victor devait demander à sa maman. Comme nous lui faisions remarquer que la question n'était pas de savoir auquel de ses parents il devait demander, mais *combien* il devait demander, elle a plusieurs fois réitéré sa réponse première : « *Il va demander à sa maman* ». Nous avons fini par comprendre qu'à ses yeux, conformément à un scénario familial très ordinaire pour des enfants de sept ans, l'enfant allait solliciter un de ses parents (de préférence le plus « complaisant »), que celui-ci allait ou non approuver l'achat et que, dans le cas d'une approbation, il allait lui-même déterminer la somme manquante et la donner à l'enfant. Autrement dit, aux yeux de cette élève, le problème posé n'était nullement un problème mathématique, mais un problème relationnel. On a là, de la part de cette élève, une interprétation de la situation totalement étrangère à celle qui est attendue à l'école, mais nullement absurde et peut-être même la plus efficace pratiquement.

b) Notre deuxième exemple est lié à un problème de mathématiques proposé à des élèves de CM2 et à des élèves de 6ème. On y demandait aux élèves de calculer le prix que coûterait la peinture pour repeindre une pièce dont on donnait les dimensions (longueur, largeur, hauteur) ainsi que les dimensions des portes et fenêtres. Leur était également fourni le tarif d'un marchand,

indiquant le pouvoir couvrant de différentes qualités de peinture ainsi que leur prix pour des pots de deux ou cinq litres. Comme nous l'avions anticipé, une majorité d'élèves se sont engagés, avec des succès variables, dans une démarche consistant à calculer la surface à peindre et à en déduire la quantité de peinture nécessaire et le prix. Mais nous avons eu la surprise de voir que certains élèves, en nombre non négligeable, nous répondaient, sous des formulations diverses, que le mieux serait d'acheter d'abord une quantité minimale de peinture (qu'ils estimaient parfois à un pot de cinq litres), de commencer à peindre, puis de retourner si nécessaire au magasin.

Comme pour le problème précédent, on a là une interprétation de la situation qui n'est pas du tout celle que l'école attend, mais qui n'est pas absurde et qui est peut-être celle qui est spontanément adoptée par beaucoup d'adultes lorsqu'ils décident de peindre une pièce de leur domicile.

c) La divergence d'interprétation des élèves par rapport à l'interprétation scolairement attendue n'est pas toujours aussi spectaculaire que dans les deux exemples précédents. Elle est parfois plus subtile, comme on va le voir dans ce troisième exemple : il apparaît à l'occasion d'une activité d'histoire proposée à des élèves de seconde de lycée. On leur posait la question suivante :

À partir des documents joints, rédigez un texte expliquant quels étaient sous l'Ancien Régime :

- *le rapport entre la justice et le pouvoir,*
- *le rapport entre la justice et la stratification sociale.*

Les documents à partir desquels les élèves avaient à répondre à cette question étaient les suivants :

1. Une lettre de cachet,
2. un fragment d'un cahier de doléances, dans lequel des villageois se plaignaient du fait que les lois soient écrites dans une langue incompréhensible pour eux,
3. la représentation d'une scène de torture,
4. le fragment d'un texte de Voltaire dénonçant l'arbitraire des lettres de cachet,
5. un texte d'historien expliquant la dépendance des juges par rapport au pouvoir royal,
6. un texte d'un historien expliquant d'une part que la torture était utilisée comme moyen pour faire avouer et d'autre part qu'on pouvait plus facilement y échapper lorsqu'on était noble ou lorsqu'on avait un bon niveau d'instruction et de revenus.

La réponse attendue consistait à dire, sur la base des documents 1, 4 et 5, que l'appareil judiciaire était sous la dépendance étroite du pouvoir royal et, sur la base des documents 2, 3 et 6 que, selon leur appartenance ou non à la noblesse et selon leur niveau social, les individus n'étaient pas soumis à la même justice. Or un certain nombre d'élèves ont ajouté et parfois substitué à cette réponse des remarques plus ou moins longues sur le caractère inacceptable de la pratique de la torture, en tant que dégradante et contraire aux droits humains. Bien entendu, de telles remarques n'ont rien d'illégitime, mais, inspirées par la sensibilité collective propre à notre époque, elle consiste à substituer une interprétation guidée par l'émotion à une interprétation guidée par les concepts de séparation des pouvoirs et d'égalité de tous face à la justice.

■ Conséquences et conclusion

A partir de ces trois exemples, mais aussi de beaucoup d'autres que l'on peut observer dans les classes, on peut tirer différentes conséquences :

a) Il apparaît que l'élève scolairement compétent est celui qui « interprète » d'une certaine manière la situation ou la tâche proposée. Cela se voit clairement au fait que d'autres manières d'interpréter la même situation sont possibles. En outre, lorsqu'on compare les interprétations scolairement valides et les interprétations non acceptables à l'école même si elles sont valables dans une optique pratique, on voit se confirmer ce que nous écrivions plus haut : les compétences scolaires consistent à interpréter les situations en leur appliquant des catégories empruntées aux savoirs et en négligeant les aspects prag-

matiques, relationnels, affectifs, subjectifs ou autres.

b) Ce qui apparaît en outre, c'est que les interprétations scolairement attendues n'ont rien de « naturel ». Elles ne vont pas de soi. Elles peuvent même être contraires aux habitudes sociales, aux manières de faire de la vie courante, aux idées du sens commun. Cela ne les disqualifie pas pour autant : apprendre à voir le monde à travers des savoirs rationnels, à l'écart des opinions premières, des croyances, de la subjectivité et des émotions ne représente peut-être pas un mauvais projet éducatif.

c) Mais il faut se souvenir que voir ainsi le monde et interpréter les situations à travers des savoirs n'a rien d'évident et qu'il y a là un réseau d'attitudes qu'il convient de faire acquérir systé-

matiquement par les élèves. Les enseignants peuvent avoir tendance à l'oublier, car pour eux, voir le monde à travers leur discipline est devenu une « seconde nature ». En outre les « bons » élèves, parce que souvent ils ont déjà intériorisé hors de l'école les habitudes de pensée scolairement nécessaires, n'ont pas besoin de se faire expliquer la « bonne » interprétation des tâches. Mais pour les autres élèves, la majorité, ceux qui sont faibles ou simplement moyens, les indications professorales sur la manière d'aborder une tâche nouvelle, sur les éléments à prendre en compte et ceux à négliger, sont indispensables.

Il y a donc toute une pédagogie préventive à mettre en place qui consiste, pour les enseignants, à expliciter au maximum cette nécessité d'interpréter les tâches scolaires au moyen des savoirs scolaires. Il ne suffit pas de le dire aux

élèves : pour être opérationnel sur ce point, l'enseignant peut multiplier les occasions où, sur des exemples concrets de tâches, il va discuter avec les élèves sur les caractéristiques de la tâche qu'il convient de prendre en compte.

d) Enfin (c'est peut-être là l'essentiel) ce type de difficultés conduit à modifier notre jugement sur les performances des élèves. La tradition scolaire est de considérer que les difficultés

éprouvées par un élève face aux tâches scolaires sont à imputer à lui-même : difficultés cognitives, manque d'attention, manque de sérieux et de travail. D'une manière ou d'une autre les difficultés sont attribuées à des caractéristiques inhérentes à l'individu. Or ce que font apparaître les exemples ci-dessus, c'est que les difficultés peuvent tenir aussi à l'écart entre la manière ordinaire et spontanée d'interpréter les situa-

tions et la manière de les interpréter valorisée par l'école.

Plutôt alors que de chercher à remédier aux difficultés de l'élève sur la base de ses prétendues caractéristiques individuelles, il est préférable, a priori et pour tous les élèves, d'explicitier en quoi la saisie de la réalité à travers les savoirs scolaires diffère de la saisie ordinaire (affective, pragmatique) de cette même réalité.

BIBLIOGRAPHIE & RÉFÉRENCES

- Bernardin, J., 2013. *Le rapport à l'école des jeunes de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnéry, S., 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S., 2004. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B., 2014. *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*. Bruxelles : De Boeck.

2^{ème} Biennale de l'AE-EPS - Octobre 2017

Merci à tous les membres du comité d'organisation pour ces journées !



ABONNEMENT À LA REVUE « Enseigner l'EPS »

1 an / 3 numéros : 36,00 €

Pour souscrire, au choix :

- Directement sur le site : www.abonnement-revue.aeeps.org
- Par mail : abonnement@aeeps.org
- Par voie postale : **Fabrice Painsdavoine, 7 rue du 14 juillet - 59112 Carnin**

Les commandes par bon administratif sont acceptées.

Note : l'abonnement donne droit à la revue dans sa version papier et aux téléchargements des documents annexes liés aux articles. Il ne donne pas accès au fonds documentaire.