

COMPETENCES : INTERETS ET LIMITES

Roland Charnay, IUFM de Lyon
Membre du groupe d'experts pour les programmes de l'école primaire

La déclinaison des programmes d'enseignement en termes de compétences est relativement nouvelle. Pour l'école primaire, elle apparaît dans le texte de 1991 sur "les cycles à l'école primaire" pour préciser les programmes de 1985, rédigés en termes de contenus. Les nouveaux programmes (publiés en 2002) proposent, pour chaque discipline et pour chaque cycle, des objectifs généraux, des contenus (partie appelée programme) et la liste des compétences devant être acquises en fin de cycle.

Cet article propose une réflexion autour de l'idée de "compétence" pour en marquer à la fois l'intérêt, les questions qu'elle peut susciter et les dangers que peut comporter son utilisation.

La compétence constitue-t-elle un concept ?

Le titre de ce paragraphe reprend une question posée dans un dossier portant sur les relations formation-emploi dans Réalités et recherche (Bulletin de l'Association Nationale pour la Formation Permanente du personnel hospitalier, n°31, mars 1996). Serge de Witte (directeur du groupe Fonction Formation et Prévision sociale du Conservatoire National des Arts et Métiers), auteur de l'étude, apporte une réponse qui reflète les incertitudes de toute personne appelée à dire ce qu'elle entend par compétence. En voici un extrait :

"Aujourd'hui : non ! Tout au plus une notion qui s'élève difficilement et à l'aide de travaux assez longs, au rang de notion scientifique. En effet, en dehors de juristes pour lesquels cette notion a une définition très précise et très ancienne, l'usage assez fréquent de ce mot s'est surtout développé dans le langage courant, visant à désigner une qualité professionnelle assez imprécise. Elle cherche à indiquer qu'une activité, le plus souvent professionnelle, mais cela n'est pas obligatoire, est effectuée avec une certaine efficacité, une bonne économie de moyens, une certaine élégance dans le geste, fut-il intellectuel.

Cette acception, on le voit d'entrée de jeu, comporte une confusion préjudiciable à la compréhension du mot car elle comporte des aspects de performance ; l'usage courant, y compris en entreprise, ne va pas lever cette confusion.

Mais elle indique en même temps quelque chose de très précieux : s'il y a relation avec la performance, c'est que cela a à voir avec l'action (...)"

Tout enseignant a la volonté de préciser ce que ses élèves doivent acquérir et le souci d'en évaluer l'acquisition. La seule référence, nécessaire, aux contenus le laisse souvent insatisfait. Et c'est alors que commence la ronde infernale des objectifs généraux ou spécifiques, des compétences transversales ou disciplinaires... On a vu ainsi fleurir, dans les circonscriptions ou chez les éditeurs, des listes d'objectifs ou de compétences, plus ou moins longues et détaillées et qui, parfois, révèlent, chez leurs auteurs, une interprétation assez différente des programmes. La demande est alors adressée à l'institution de préciser ce qu'elle

attend des enseignants. Et cela d'autant plus qu'elle se propose d'évaluer régulièrement les effets de l'enseignement, à l'entrée au CE2 et à l'entrée en Sixième, par exemple.

Malgré la difficulté à en identifier les contours, la notion de compétence apparaît donc nécessaire. En voici trois approches différentes rapportées par Bernard Rey¹.

V. de Landsherre² la définit comme comportement face à une tâche donnée : “ *capacité d'accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante* ”.

Pierre Gillet³, du Centre d'Etude Pédagogique pour l'Expérimentation et le Conseil, lui attribue une fonction plus générale, rattachée à une classe de situations : “ *système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (performance)* ”.

Bernard Rey propose une autre approche qui dépasse le caractère spécifique attribué à une compétence dans les deux précédentes définitions, lorsqu'il lui confère une puissance adaptative : “ *capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles* ”. Dans tous les cas, la notion de compétence est envisagée comme objectif à atteindre par une formation, comme résultat d'une démarche d'apprentissage.

Force est donc de constater que la notion de compétence n'est pas d'une totale clarté. Les textes officiels ne peuvent que refléter une part de cette ambiguïté. On trouve ainsi dans les compétences attendues au cycle 3, des compétences qui relèvent de chacune des trois définitions précédentes.

- *Comparer des nombres, les ranger en ordre croissant ou décroissant, les encadrer entre deux dizaines consécutives, deux centaines consécutives, deux milliers consécutifs...* peut être rattaché à la première définition.

- *Résoudre des problèmes relevant de la proportionnalité en utilisant des raisonnements personnels appropriés* se rapporte plutôt à la seconde définition.

- *Argumenter à propos de la validité d'une solution* est sans doute plus proche de la troisième définition.

Il va sans dire que du point de vue de l'évaluation comme de celui de l'apprentissage, ces différents types de compétences ne peuvent pas être envisagés de la même manière.

Est-il possible d'évaluer une compétence ?

Sans doute, puisqu'on le fait depuis longtemps et que l'institution fournit des outils pour cela à l'entrée au CE2 ou en Sixième et maintenant à l'entrée au CP ! Mais, est-on sûr d'évaluer des compétences ? N'évalue-t-on pas plutôt des performances, des productions qui ne témoignent que très partiellement du système de connaissances déclaratives et procédurales évoquées dans la définition de Pierre Gillet ou des potentialités exprimées dans celle de Bernard Rey. ?

Arrêtons- nous sur deux exemples.

¹ Bernard Rey, Les compétences transversales en question, éditions ESF, 1996

² Viviane de Landsheere, Faire réussir, faire échouer, PUF, 1988

³ Pierre Gillet, Utilisation des objectifs en formation ; contexte et évolution, Education Permanente, n°85, oct. 1986

Le premier concerne la comparaison des nombres décimaux. Comparer, ranger, encadrer ou intercaler relèvent de la même connaissance sur les nombres décimaux. Etre compétent pour comparer des nombres décimaux (écrits avec une virgule) devrait rendre capable d'effectuer ces différentes tâches dans des cas très variés.

En 1997, deux exercices sont proposés lors de l'évaluation à l'entrée en Sixième.

Exercice 8

En utilisant un nombre de la liste suivante :

3,12 3,092 3,1 3,0108

complète :

3 < < 3,09

Exercice 9

Voici quatre nombres rangés du plus petit au plus grand. Complète cette liste en écrivant le nombre **3,01** à la place qui convient.

1 2,01 3,005 3,021

En 2000, on trouve l'exercice suivant :

Exercice 21					
Range les nombres suivants du plus petit au plus grand					
2	2,02	22,2	22,02	20,02	0,22
..... < < < < <					

En tenant compte du fait que les exercices n'ont pas été posés la même année, on peut cependant mettre en relation les taux de réussite.

Exercice 8 (1997)	43,3 %
Exercice 9 (1997)	51 %
Exercice 21 (2000)	66 %

Faut-il conclure que les élèves sont compétents à 66 % ou à 43,3 % pour comparer les décimaux ? Faut-il imputer l'écart des résultats à la taille des nombres proposés, à la tâche proposée (déterminer le nombre qui peut être intercalé, intercaler au bon endroit, ranger) et aux compétences stratégiques que chacune nécessite (mais il n'est alors pas évident de conclure que la stratégie à utiliser pour ranger six nombres soit plus complexe que celle utile pour placer un nombre parmi quatre !) ? Faut-il évoquer la familiarité de l'élève avec un type d'exercice plutôt qu'avec un autre ?

On pourrait aller plus loin. Être compétent sur la comparaison des décimaux, est-ce être capable :

- d'appliquer une procédure de comparaison ?
- de décrire la procédure qu'on utilise ?
- de justifier la procédure utilisée ?

On perçoit ici toute la difficulté de l'évaluation. On n'évalue finalement que la performance de l'élève à une tâche particulière posée dans un contexte particulier. Souvent, le résultat obtenu ne permet pas de prédire celui qui serait atteint pour une autre tâche et encore moins de connaître le processus utilisé par l'élève pour répondre, ni de préciser la compréhension qu'il a des connaissances impliquées par ce processus.

Trois conclusions s'imposent alors à l'enseignant pour qui l'évaluation est une nécessité, dans le cadre de ses choix pédagogiques :

- 1) le choix des exercices d'évaluation doit être fait avec soin et un seul exercice ne suffit jamais à approcher une compétence ;
- 2) l'interprétation des résultats doit rester prudente et nécessite souvent des investigations complémentaires ;
- 3) les résultats ne sont que la partie la plus visible du travail de l'élève, l'essentiel réside dans les processus qu'il a utilisés : une analyse vigilante de sa production permet parfois de comprendre au moins partiellement ces derniers.

Une conclusion devrait également s'imposer aux responsables du système éducatif et à ceux qui commentent les résultats de ces évaluations. Le sondage que représente une

évaluation doit en effet être interprété avec prudence et nuance, en particulier dans la comparaison avec d'autres sondages du même type. Il comporte cependant des enseignements importants pour le pilotage du système éducatif. Des résultats précédents, on peut tirer la conclusion que, à l'entrée en Sixième, entre un tiers et la moitié des élèves n'ont pas une compréhension de l'écriture à virgule des nombres décimaux qui leur permettrait de contrôler efficacement les réponses qu'ils apportent à des questions de comparaison. On mesure en même temps l'importance du travail de reprise et de consolidation qui devrait être conduit au début du collège dans ce domaine essentiel. Il convient également de distinguer les interprétations qui portent sur les résultats d'une cohorte d'élèves de celles qui peuvent être faites sur les résultats d'un élève et qui sont inséparables de l'analyse des processus qui l'ont conduit à fournir ses réponses.

Le deuxième exemple concerne des compétences plus difficiles à caractériser.

En septembre 1977, l'exercice suivant est proposé à l'entrée en Sixième :

Sur ce dessin à main levée, on a représenté un rectangle ABCD et un cercle de centre A qui passe par D. Ce cercle coupe le segment [AB] au point E.

Trouve la longueur du segment [EB]

Explique ta réponse :

Quelle(s) compétence(s) propose-t-on d'évaluer avec cet exercice ? En dehors de la capacité à lire le texte de l'énoncé, on peut en énumérer plusieurs qui sont en lien avec les apprentissages mathématiques :

- comprendre l'information apportée par un dessin à main levée et la distinguer de celle apportée par un tracé précis (ce qui marque un changement de contrat par rapport au dessin géométrique) ;
- savoir qu'un cercle a un rayon constant ;
- savoir que les côtés opposés d'un rectangle ont même longueur ;
- opérer une chaîne de déduction, à partir des connaissances précédentes, permettant d'affirmer que : $AB = DC$, $AE = AD$, $EB = AB - AE$;
- expliquer la démarche suivie.

Il sera souvent difficile de savoir quelles compétences ont été défaillantes chez un élève, par l'examen de sa seule réponse erronée, et cela, d'autant plus que les compétences évaluées peuvent être caractérisées très différemment. Ainsi, l'équipe de la Direction de la Prospective et du Développement qui a proposé cet exercice le situe par rapport aux deux compétences suivantes :

- organiser une démarche ;
- résoudre un problème à étape.

Ces deux compétences, dans ce qu'elles ont de très général, renvoient à une multitude de problèmes possibles situés dans tous les domaines des mathématiques : si la réussite à cet exercice témoigne effectivement qu'elles ont été mises en œuvre par l'élève, l'échec à ce même exercice peut, lui, être attribué à de toutes autres causes. Les collègues qui ont rédigé le commentaire en sont d'ailleurs bien conscients lorsqu'ils analysent ainsi les résultats : "*Cet exercice, en rupture avec la géométrie de l'école élémentaire, pointe la difficulté à passer de la perception visuelle à l'analyse d'une figure*". On est loin des deux compétences annoncées...

Enseigner des contenus ou enseigner des compétences ?

A partir de la liste des compétences fournie par les nouveaux programmes, on verra sans doute fleurir divers documents qui se veulent des aides aux enseignants et qui, pour chaque compétence, proposent une activité ou une série d'exercices qui permettent de l'atteindre. En dehors du caractère irréaliste d'un tel projet que l'analyse précédente permet de dévoiler, il faut en souligner le danger.

Les notions et les concepts mathématiques, pour être compris et maîtrisés, ne peuvent pas ainsi être découpés en tranches isolées. Le risque est évident : c'est celui d'un enseignement centré sur l'entraînement à des compétences à l'aide des batteries d'exercices où les mécanismes et l'application de règles prévalent sur la compréhension et le véritable travail mathématique.

Revenons à l'exemple de la comparaison des décimaux. Fondamentalement, elle met en jeu la compréhension des écritures à virgule, notamment le fait que la valeur des chiffres dépend de leur position et les relations qui existent entre "types d'unités" (centième, dixième, unité, dizaine...). Savoir comparer 3,2 et 3,19 est-ce connaître la règle selon laquelle on compare d'abord les parties entières, puis les chiffres successifs de la partie décimale ou est-ce, d'abord, être capable de mettre en œuvre un raisonnement du type : "3,2 c'est 3 unités et 2 dixièmes ; 3,19 c'est 3 unités, 1 dixième et 9 centièmes... et les 9 centièmes représentent moins qu'un dixième..." ? Si le raisonnement précède, puis accompagne la mise en évidence et l'utilisation de la règle, on est du côté d'un travail mathématique et d'une compréhension des décimaux utilisable dans d'autres circonstances (qui rejoint la définition d'une compétence donnée par Bernard Rey). Si on privilégie l'application mécanique de la règle, on pourra peut-être "accomplir une tâche donnée de façon satisfaisante" (comparer deux nombres décimaux), mais sans avoir mis en place une connaissance plus large, et donc réinvestissable, sur les nombres décimaux. Pour dire les choses rapidement, si le travail sur la comparaison des nombres décimaux ne vise que la capacité à réussir ce type de tâche, il est peu probable qu'il soit utile à la réussite d'autres types de tâches qui s'appuient pourtant sur la même compréhension des nombres décimaux, comme par exemple multiplier un nombre décimal par 100...

Conclusion

L'un des buts de l'enseignement est bien que les élèves maîtrisent certaines compétences, de natures très variées et soient capables de les mobiliser, de façon autonome, dans des tâches plus complexes. Mais le but d'un apprentissage n'en définit pas le moyen. Et connaître ne se réduit pas à la capacité d'effectuer des tâches isolées, ce à quoi peut conduire une focalisation trop exclusive sur les compétences et sur leur évaluation.

C'est ce que veut exprimer cet extrait du document d'application des nouveaux programmes 2002 qui, sous le titre " Compétences et activités de formation ", affirme :

*" (...) Il importe de bien garder à l'esprit que **la liste des compétences, si elle fixe les objectifs à atteindre, ne détermine pas pour autant les moyens pédagogiques à utiliser pour cela.***

L'ordre d'exposé des compétences, pour chaque domaine, ne correspond pas nécessairement à celui de leur apprentissage, d'autant plus que ces compétences ne s'acquièrent ni isolément les unes des autres, ni en une seule fois.

*Pour prendre sens pour les élèves, les notions mathématiques et les compétences qui leur sont liées doivent être mises en évidence et travaillées dans **des situations riches**, à partir de problèmes à résoudre, avant d'être entraînées pour elles-mêmes. Dans cette perspective, l'évaluation de la maîtrise des compétences par les élèves ne peut pas se limiter à la seule vérification de leur fonctionnement dans des exercices techniques. Il faut aussi s'assurer que les élèves sont capables de les mobiliser d'eux-mêmes, en même temps que d'autres compétences, dans des situations où leur usage n'est pas explicitement sollicité dans la question posée, par exemple dans le cadre d'une argumentation.*

*Il faut également prendre en compte le fait que **tout apprentissage se réalise dans la durée, dans des activités variées et que toute acquisition nouvelle doit être reprise, consolidée et enrichie.** Dans cette perspective, la répétition d'exercices vides de sens pour l'élève à un moment donné n'est pas la meilleure stratégie pour favoriser la maîtrise d'une compétence. C'est parfois dans le cadre d'un travail ultérieur, en étudiant d'autres aspects de la notion en jeu ou d'autres concepts, qu'une compétence non maîtrisée à un certain moment pourra être consolidée." "*

Compétences et évaluation sont nécessaires pour orienter l'action de l'enseignant. Savoirs, notions, concepts et compréhension sont indispensables pour rendre l'élève maître de l'usage de ses compétences.

C'est dans la tension entre ces deux pôles des actes d'enseignement et d'apprentissage que se situe le travail de l'enseignant.