

Travailler par compétences ?

Depuis quelques années et notamment depuis l'introduction du socle commun de connaissances et de compétences en 2006, il est souvent fait référence à l'école à la notion de compétences. Au-delà des questions de définition, cette notion interroge vivement les pratiques d'enseignement apprentissage comme les pratiques d'évaluations. En janvier 2009, avec l'académie de Lille, nous avons réuni des chercheurs belges et français (Vincent Carette, Sabine Kahn et Laurent Talbot) pour nous aider à mieux cerner cette notion de compétence et ses implications en termes de pratiques d'enseignement et de formation. Voici les synthèses de leurs interventions.

L'approche par compétences

Vincent Carette

Plusieurs définitions

En Belgique, le décret mission de 1997 affirme que la compétence est « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Au Québec, c'est un « savoir agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ». Pour Philippe Perrenoud, en Suisse, c'est la « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation ». Bernard Rey, dans son livre *Les compétences transversales en question* (1996), l'explique comme « le fait de savoir accomplir une tâche ». Et enfin, dans le texte du *Socle commun de connaissances et de compétences* français, on trouve (page 2) : « Il n'était pas question de se limiter à la liste des connaissances théoriques. Le but était de montrer que l'école obligatoire doit donner aussi les moyens d'utiliser le savoir dans des situations concrètes. Bref, transmettre des connaissances, mais encore les capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées. Un savoir vivant en somme, mobilisable dans toute situation, pendant la scolarité mais aussi tout au long de l'existence ».

Tâche et finalités

Le terme de tâche est très important. Bernard Rey affirme que : « la tâche est hétérogène par ses constituants et homogène par sa finalité ». Ainsi la compétence peut mettre en jeu des

connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des automatismes, des raisonnements, des données retenues en mémoire de travail, des schèmes sensori-moteur, des savoirs, savoir-faire ou attitudes, ou n'importe quel assemblage de ces éléments... Mais, ce n'est jamais par ces éléments qu'on désigne la compétence, c'est par la tâche à laquelle elle donne lieu. Derrière cette idée de tâche, on trouve l'idée de finalité.

L'approche par compétences pourrait redonner du sens au savoir, remettre au travail des élèves pour qui « l'école ne sert à rien » et diminuer le retard scolaire. Pas si évident ! L'approche par compétences pourrait également remettre le sujet et ses profondes transformations au cœur des apprentissages. En effet, dans cette approche, on insiste sur le « je », sur la personne qui est amenée à devoir se modifier. Il y a donc un lien de parenté avec l'approche socioconstructiviste. Dans une approche par compétences, il est nécessaire de confronter les élèves à des tâches complexes, c'est-à-dire à des tâches qui demandent de choisir et combiner plusieurs procédures et pas une seule. Dans une approche socioconstructiviste, on insiste sur le principe de confronter les élèves à des problèmes pour modifier leur situation mentale. Dans cette approche, on défend l'idée que l'on apprend lorsque l'apprenant est confronté à des situations problème. De même, le rôle de l'action est important dans les deux approches, tout comme la mobilisation des acquis.



Vincent Carette est professeur en sciences de l'éducation à l'université libre de Bruxelles où il est titulaire de la chaire de didactique des apprentissages scolaires. Il a été instituteur durant dix années et formateur d'instituteurs pendant cinq ans. Ses principaux thèmes de recherche tournent autour des implications pédagogiques de l'introduction de la notion de compétence dans les systèmes éducatifs.

Évaluer les compétences

Trois conditions :

- il faut présenter aux élèves des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches qui demandent de choisir et combiner des procédures apprises ;
- il faut présenter aux élèves des tâches inédites, c'est-à-dire des tâches que les élèves n'ont jamais rencontrées, sinon on serait dans l'application ;
- il faut que les élèves maîtrisent effectivement les procédures nécessaires à la réalisation de la tâche.

À ces trois conditions notre équipe en ajoute une quatrième : il est nécessaire que les épreuves aient un caractère diagnostique, qu'elles permettent aux enseignants de trouver un ensemble d'informations pour comprendre les difficultés des élèves à résoudre ces tâches complexes et inédites. Il ne suffit pas de mettre les élèves face à ces tâches et de constater qu'ils ne savent pas faire ! Il serait quand même intéressant d'essayer d'avoir des informations sur la compréhension des difficultés qu'ils rencontrent. Il faudrait donc des épreuves d'évaluation qui aident les enseignants à gérer les deux paradoxes : celui de l'augmentation des exigences et le fait que l'on sait encore peu de chose sur la manière dont on agit quand on doit mobiliser ses acquis.

Un modèle en trois phases

Notre équipe a réalisé une analyse de quelques référentiels de compétences (celui de la communauté française de Belgique, du Québec et du canton de Genève). Nous avons mis en évidence trois degrés de compétence différents.

Premier degré : des compétences élémentaires ou des procédures automatisées. Ce ne sont pas des compétences au sens propre mais nous gardons le terme puisqu'il figure dans les référentiels. Cette automatisation des procédures est essentielle.

Deuxième degré : des compétences élémentaires avec cadrage. Il s'agit de savoir choisir parmi ces compétences élémentaires, celles qui conviennent pour une situation inédite. Ceci demande une interprétation de la situation que l'on appelle cadrage de la situation.

Troisième degré : des compétences complexes. C'est savoir choisir et combiner plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. C'est le plus proche de la définition de la notion de compétence au sens fort.

À partir de cette analyse, nous avons construit un modèle d'évaluation en trois phases. Lors de la première phase, nous mettons les élèves face à une tâche complexe. Nous leur proposons une tâche qui exige le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle ou d'une année. Beaucoup sont en grande difficulté voire en échec. Nous proposons alors une deuxième phase avec la même tâche mais qui est décomposée en un ensemble d'items. Cette phase tente de correspondre au deuxième degré de compétence : les élèves doivent choisir une procédure mais ils le font dans un cadre préétabli. Dans la phase trois nous proposons de n'évaluer que les procédures systématiques nécessaires à la réalisation de la tâche complexe proposée en phase une. Lors de la phase un, l'élève est face à une page blanche. C'est à lui d'inventer la démarche, d'inventer ce qu'il doit mettre en œuvre pour résoudre la tâche proposée. Beaucoup d'élèves sont en difficulté, même si les procédures à mobiliser sont simples et acquises. C'est bien pour cela qu'il faut les aider à mobiliser leurs acquis.

Intérêts du modèle

Nous avons, selon les trois phases de ce modèle, réalisé des évaluations auprès de trois mille élèves environ, ce qui nous permet de faire plusieurs constats. Si l'on suit ces trois

phases, la complexité inédite n'est pas érigée en norme. En effet, nous ne nous limitons pas à évaluer la tâche complexe, nous avons aussi des informations sur la manière dont l'élève réagit face à une tâche décomposée et sur sa maîtrise, ou non, des procédures permettant de réaliser la tâche proposée. Ainsi ce modèle permet une interprétation et appropriation des référentiels de compétences par les enseignants. Il leur permet également de situer leurs propres pratiques d'évaluation par rapport à la notion de compétence. Beaucoup ont ainsi pris conscience que, le plus souvent, ils ne travaillent pas la phase un (les compétences complexes). Cela leur permet aussi d'effectuer un diagnostic sur ce que savent faire leurs élèves.

Nos résultats ont montré que les élèves qui réussissent une tâche complexe réussissent aussi la phase deux et maîtrisent les procédures. Certains élèves qui ne réussissent pas les tâches complexes peuvent être capables de les résoudre lorsqu'elles sont décomposées et, en général, ils maîtrisent également les procédures. D'autres élèves sont incapables de réaliser les tâches complexes, même décomposées mais maîtrisent les procédures. D'autres encore, et ce sont malheureusement les plus nombreux, sont capables de faire les exercices systématiques mais sont incapables de les utiliser, même lorsque c'est décomposé. Et enfin il y a des élèves qui ne maîtrisent rien du tout.

Il y a donc bien une hiérarchie entre les phases : la phase un où l'on évalue la tâche complexe est la plus difficile et la phase trois où l'on évalue des procédures est la plus facile. Nous avons aussi pu constater l'importance des procédures : les élèves ne peuvent pas résoudre des tâches complexes s'ils ne maîtrisent pas les procédures. Malheureusement, quand ils maîtrisent les procédures, ils sont souvent incapables de les utiliser. C'est pour moi l'enjeu majeur de l'approche par compétences : à l'école beaucoup d'élèves peuvent réussir des exercices systématiques mais sont incapables de les réinvestir en situation. La question fondamentale est : comment un enseignant peut-il, en termes didactiques, amener les élèves à utiliser ce qu'ils ont effectivement appris ? ■

Des critiques et des risques

Vincent Carette

Une des critiques les plus virulentes sur le concept de compétence vient de Marcel Crahay¹ alors qu'il a été, en Belgique, un des pionniers de cette approche. Il a publié un article très incisif dans la *Revue française de pédagogie*². Sa première critique porte sur le niveau d'exigence qu'implique l'approche par compétences. Et il est vrai que si on interroge les élèves sur des procédures systématiques, ils ont plus de chance de réussir que si on les place devant des tâches complexes et inédites ! Ainsi pour lui, évaluer les élèves en les confrontant à des tâches complexes et inédites conduit à élever considérablement, et de manière inacceptable, les normes de réussite. Il dénonce cette approche par compétences comme une pédagogie élitiste, réservée aux plus forts, une « pédagogie de l'extrême ». Il s'interroge aussi sur le statut scientifique de cette notion qui vient du monde de l'entreprise. Il regrette également la confusion existant entre apprentissage et évaluation : si, dans l'apprentissage, on peut prôner une approche par problème, pourquoi faudrait-il le faire pour l'évaluation ?

Un autre auteur qui dénonce l'intérêt de la notion de compétence à l'école fondamentale et secondaire est Clermont Gauthier³. Cet auteur se réfère aux recherches américaines basées sur le paradigme « processus produit » (cf. encadré page suivante) qui établissent que les pratiques les moins efficaces sont celles mettant en œuvre les approches socioconstructivistes. La parenté conceptuelle entre socioconstructivisme et compétence le conduit à réfuter l'intérêt de ce dernier concept. Face à ces critiques, on peut s'interroger : le rôle de l'école n'est-il pas d'aider les élèves à résoudre des tâches complexes ?

Toutefois, il ne faut pas nier que l'approche par compétences présente certains risques. En effet, elle peut renvoyer à une conception purement pragmatique voire utilitariste du savoir : on ne pourrait faire apprendre aux élèves que des choses véritablement utiles. Se limiter à un usage pragmatique du savoir (« Ça doit servir ») est une dérive à éviter. Il ne faudrait surtout pas négliger un usage interne du savoir, interne à la discipline ; il existe des tâches complexes internes à la discipline. Il me semble que, si l'usage pragma-

tique du savoir est pertinent au niveau de l'école primaire, il l'est moins au secondaire, lorsque l'on entre plus spécifiquement dans les disciplines. Un autre danger concerne l'évaluation si elle se limite à la complexité inédite. Il y a beaucoup de confusion entre ce qui est attendu et les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre. La notion de compétence met en évidence ce que l'on attend des élèves mais n'explique pas comment y arriver. C'est pourquoi c'est si difficile !

Paradoxes et incertitudes

La notion de compétence suscite deux paradoxes majeurs qui marquent fortement le travail enseignant et les apprentissages des élèves. Elle présente effectivement une augmentation des exigences, dans ce sens il n'est pas possible de parler de nivellement par le bas, et cette augmentation des exigences peut sembler paradoxale dans un contexte de lutte contre l'échec ou le décrochage scolaire. Le second paradoxe tient à l'opacité de cette notion. On demande aux enseignants d'amener les élèves à devenir compétents, c'est-à-dire à mobiliser leurs connaissances en situation, alors que nous avons une méconnaissance totale sur cet acte cognitif de mobilisation. Personne ne sait expliquer, de manière scientifique, pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis et d'autres pas ; pourquoi des élèves sont capables de mobiliser leurs acquis dans une certaine situation et ne sont plus capables de le faire dans une autre... Le paradoxe est que l'on demande aux enseignants de former des élèves compétents alors qu'on ne sait pas véritablement comment cela se construit.

Ces débats et paradoxes ne doivent pas conduire à abandonner cette approche par compétences. La question de la mobilisation des acquis est trop importante. Mais il ne faut pas, pour autant, croire que l'on sait faire. Il faut au contraire, informer les enseignants de l'incertitude engendrée par cette notion. Surtout, il faut les associer aux processus de recherche et de compréhension, les placer eux aussi dans une posture de recherche. Pour cela les chercheurs que nous sommes peuvent les accompagner en leur proposant des outils pédagogiques.

1. Actuellement professeur à l'université de Genève
2. Marcel Crahay, « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation », *Revue française de pédagogie* n° 154, 2006, p. 27-110.
3. Clermont Gauthier, professeur en psychopédagogie à l'université de Laval, Québec, a écrit notamment : *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ?*, Presses universitaires de Laval, 2006.

Tensions et incohérences

Aujourd'hui, le risque principal est celui de l'incohérence. Des référentiels ont été construits sans qu'il y ait une réflexion suffisante sur leurs implications au niveau de l'évaluation, alors même que ces référentiels définissent ce que l'on attend des élèves ! Quand on a commencé à élaborer des outils d'évaluation, deux modèles se sont dessinés. Le modèle en trois phases de notre équipe belge et celui des familles de situations (cf. encadré). Mais la principale incohérence réside dans la multiplicité des formes des évaluations. Il y a des épreuves « externes non certificatives » (évaluations qui ont lieu tous les ans à un même niveau pour donner des indications de pilotage) ; des évaluations explicitement certificatives à un même niveau (par exemple le certificat d'études de base) ; et puis toutes les évaluations internationales (PISA et autres). Les épreuves de ces différentes évaluations ne fonctionnent pas du tout selon les mêmes principes pédagogiques et engendrent des messages tout à fait contradictoires. Les épreuves sont, le plus souvent, des questions fermées et le nombre d'items est important. L'élève n'est pas mis face à une tâche complexe, une page blanche. Le plus

généralement, ce sont des procédures qui sont évaluées, les situations proposées n'étant que des prétextes. Nous sommes alors dans une approche par objectif bien plus que dans une approche par compétences. Les différences sont considérables.

Dans l'approche par objectifs, évaluer consiste à prendre un échantillon représentatif d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer des questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs. Le nombre des items permet un traitement statistique, ce qui est beaucoup plus difficile dans l'approche par compétences. La fiabilité et la validité des tests selon la théorie des scores⁵, adéquate dans l'approche par objectifs, ne le sont plus dans l'approche par compétences qui privilégie la pertinence des réponses par rapport à la situation. Il serait nécessaire d'inventer de nouvelles techniques statistiques pour travailler sur ce type d'épreuve. À l'heure actuelle on constate que, pour beaucoup d'épreuves d'évaluation, seuls les termes ont changé. Le mot objectif est remplacé par celui de compétence. Cela ne peut que renforcer le trouble pour les enseignants et engendrer de la confusion concernant leur efficacité. ■

5. dans *Évaluer des compétences : guide pratique*, De Boeck, 2008.

Pour quelle efficacité ?

Vincent Carette

Commençons par un constat troublant : les résultats des chercheurs qui se situent dans une approche « processus produit » – approche qui détermine les enseignants les plus efficaces à partir des résultats des élèves à un ensemble d'évaluations – sont en contradiction avec ceux qui se situent dans une approche « écologique » – approche qui vise la compréhension des pratiques en contexte.

Dans le premier cas, l'enseignant efficace serait un enseignant dirigiste qui privilégie les apprentissages de base et propose un enseignement systématique et découpé ressemblant beaucoup à la pédagogie par objectifs¹. Dans le second cas, l'enseignant efficace serait celui qui sait gérer et animer des séquences d'apprentissage basées sur la résolution de problèmes². Dans un cas on reconnaît la pertinence des travaux de groupes et des pratiques de différenciation, dans l'autre on les remet en question...

Pourquoi les recherches « processus produit » valorisent-elles un enseignement segmenté, systématique et dirigiste (le *direct instruction*) ? Et les discours pédagogiques, un enseignement beaucoup plus socioconstructiviste avec l'idée de situations problème ? Le « pédagogisme » peut être critiqué, beaucoup ne s'en privent pas. Mais les orientations « idéologiques » des recherches « processus produit » peuvent aussi être interrogées. En effet, l'actuelle multiplication des épreuves évaluatives a de réelles conséquences sur les systèmes éducatifs. La nature de ces évaluations, ce qu'elles attendent ou exigent des élèves, n'influencent-elles pas la manière de considérer l'efficacité des enseignants ? Si les épreuves pour évaluer les élèves étaient modifiées et construites selon les principes d'une véritable approche par compétences, dégagerait-on les mêmes caractéristiques des enseignants efficaces ? Cette hypothèse interroge vivement la relation entre apprentissage et évaluation.

D'autres types de recherches

À partir des épreuves d'évaluation élaborées par notre équipe belge (voir page II), j'ai mis en place un dispositif de recherche pour évaluer les élèves et analyser les pratiques des enseignants ayant les classes les plus performantes. Les analyses des entretiens et des questionnaires montrent que les enseignants dont les élèves obtiennent les meilleurs résultats défendent le principe d'éducabilité et valorisent une école qui n'est pas une préparation à une société compétitive. Ils ont une vision optimiste des élèves et ne regrettent pas leur choix d'être devenu instituteur. En termes didactiques, ils proposent régulièrement des problèmes aux élèves, sous la forme de situations problème ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages. Pour autant, ils ne négligent pas la construction et l'automatisation des procédures. Ils affirment clairement que sans cet outillage, les élèves risquent d'être totalement démunis face aux problèmes. Ce sont des enseignants qui invitent les élèves à confronter ce qu'ils pensent avec les conceptions des autres élèves. Les idées de débats, de confrontations, d'intérêt du travail de groupe, reviennent souvent. Ce sont aussi des enseignants qui installent et qui insistent sur le climat de confiance, climat qui conduit à une bonne communication où chaque élève est amené à s'exprimer. Eux-mêmes se remettent régulièrement en question. En filigrane, on retrouve un concept très important développé par Bernard Rey, le concept d'intention. Pour ces enseignants ce sont des intentions cognitives que nous avons appelées des « intentions de mobilisation ».

Finalement, ce travail met en évidence que, si les épreuves d'évaluation sont une succession d'items, il n'est pas étonnant qu'elles favorisent une pédagogie très systématique et que, si les élèves sont évalués dans des situations complexes, alors les caractéristiques des enseignants efficaces ne sont plus les mêmes que celles présentées par les recherches « processus produit ». Il montre aussi que, s'il faut que les élèves maîtrisent les procédures pour résoudre des tâches complexes, ce ne sont pas les classes les plus performantes dans la résolution des procédures qui, automatiquement, sont les plus performantes dans la résolution de tâches complexes. C'est ce que nous avons appelé le « principe de saturation ». D'un point de vue pédagogique c'est essentiel : cela signifie qu'il ne suffit pas de faire acquérir des pro-

cédures pour faire accéder les élèves aux tâches complexes.

Si l'objectif est bien la formation d'élèves réellement compétents, il serait opportun de proposer des évaluations qui évaluent les compétences selon les trois conditions présentées ci-dessus. Aujourd'hui de nombreuses épreuves n'évaluent pas des compétences ; de fait, elles adressent des messages contradictoires aux enseignants qui ne savent plus comment agir avec leurs élèves. Selon moi, les épreuves nationales d'évaluation en France ne correspondent pas à une approche par compétences. Et il ne faut pas négliger ces essentiels problèmes d'évaluation posés par l'approche par compétences.

De plus, il faudrait que les enseignants soient directement impliqués dans la mise en place de cette approche. Leur formation continue devrait être différemment pensée et les autoriser à entrer dans ce que j'appelle une « pédagogie de l'incertitude » : une pédagogie pour laquelle ils doivent eux-mêmes chercher des solutions et ne pas attendre les prescriptions des universitaires ou autres. Les discours prescriptifs ne sont pas efficaces, l'accompagnement dans une posture de recherche est beaucoup plus fructueux. ■

1. Voir notamment les travaux de Pascal Bressoux de Grenoble ou ceux de collègues américains.

2. Voir les travaux de Philippe Meirieu ou Philippe Perrenoud.

Deux paradigmes de recherche

Le paradigme processus produit

Pour Doyle (1986), dans ce type de recherche, on tente d'évaluer l'efficacité de l'enseignant en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe, c'est-à-dire les processus, d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part. Sur la base des résultats à des épreuves d'évaluation, on tente de déterminer par des analyses statistiques le poids d'un ensemble de variables susceptibles d'expliquer des différences entre des classes.

Le paradigme écologique

« Le paradigme écologique a pour objet d'étude des relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire des situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986). Bressoux (1994) estime que les travaux qui relèvent de ce paradigme sont d'inspiration ethnographique et adopte une double démarche : « l'identification des demandes de l'environnement et une réflexion sur les stratégies de médiation mises en œuvre pour pouvoir y répondre avec succès » (Doyle, 1986). Dans une perspective écologique, on postule que l'objectif essentiel pour l'élève est de se comporter de manière à obtenir des notes les plus favorables possibles.



Laurent Talbot est maître de conférences de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse et membre du laboratoire du Groupe des pratiques enseignantes du Centre de recherche en éducation, formation et insertion de Toulouse (GPE-CREFI-T). Il est également administrateur et trésorier de l'Association des enseignants chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE), membre du réseau international OPEN (Observation des pratiques enseignantes) et VISA (Vidéos de situations d'enseignement et d'apprentissage). Ses domaines privilégiés de recherche sont relatifs aux pratiques d'enseignement en lien avec l'hétérogénéité des élèves et plus particulièrement les difficultés d'apprentissage.

Peut-on améliorer ses pratiques d'enseignement ?

Laurent Talbot

Disons d'emblée qu'il n'existe pas de bonne méthode pour faire face à toutes les difficultés d'apprentissage de nos élèves. Nous avons cependant identifié quelques pistes de travail pour donner du sens et prendre du recul sur ses pratiques. Mais, avant de les aborder, il importe de préciser quelques définitions et repères conceptuels¹.

Repères théoriques

Pour définir les pratiques enseignantes, je me réfère à Albert Bandura² et à sa conception des activités humaines. Selon lui, toutes les pratiques humaines s'articulent autour de trois grandes dimensions qui sont en interrelation : la situation – contexte ou environnement ; l'action – activité ou comportement de la personne (ce qu'elle fait) ; ses représentations (dont son sentiment d'efficacité personnelle).

Dans une même perspective, le modèle d'enseignement-apprentissage auquel je me réfère est un système interactif, contextualisé et contextualisant. Les modèles théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage ont évolué ces dernières décennies. Pendant longtemps, ce modèle était linéaire, programmatique comme s'il suffisait d'enseigner pour que les élèves apprennent : « J'enseigne donc il apprend » ! On pensait que si les élèves n'apprenaient pas, c'était simplement parce qu'ils n'avaient pas leur place à l'école. Les préoccupations sur l'échec scolaire ou les difficultés d'apprentissage étaient rares : lorsqu'ils se produisaient, bien souvent la réponse était de mettre les élèves concernés en dehors de l'école. Vers la moitié du XX^e siècle les modèles de référence des chercheurs ou des formateurs sont devenus plus interactifs, les liens entre enseignement et apprentissage ont été pris en compte. Après les années soixante-dix et quatre-vingt, et à la suite des travaux de sociologues comme Bourdieu ou Passeron, le rôle du contexte, notamment familial, a été mis en évidence. Il a été montré que les performances des élèves sont aussi dépendantes de leur milieu familial. D'autres travaux ont montré que les pratiques enseignantes sont liées aux situations dans lesquelles elles s'opèrent. Aujourd'hui, nous savons que les variables

contextuelles qui influent sur les apprentissages et les pratiques enseignantes sont très nombreuses ; elles se situent dans la classe et hors la classe, du côté des enseignants comme des élèves, etc. De même, ce qui se passe dans la classe ou l'établissement a une influence sur le milieu, sur la société.

Ainsi il n'est pas possible de parler de pratique au singulier : les pratiques d'enseignement sont toujours plurielles. Les variations sont à la fois intra et inter individuelles. Les pratiques varient selon les contextes et les enseignants n'enseignent pas toujours de la même manière. Il existe cependant des invariants, des stabilités dans les pratiques que la recherche tente de repérer.

Qu'est-ce qu'enseigner par compétences ?

L'approche par compétences est une approche socio-constructiviste, ce qui signifie que l'activité de l'élève est comprise comme essentielle pour l'apprentissage. Toutes les connaissances ne peuvent pas se transmettre. D'ailleurs la définition du terme même de connaissance suppose une construction par l'individu. La connaissance est consubstantielle au sujet. Le savoir, lui, est une connaissance partagée par une communauté, qu'elle soit scientifique ou pas. En France, on enseigne des savoirs. Les compétences non plus ne peuvent pas être transmises. Elles comportent également cette dimension d'action, d'activité. Lire est une compétence, ce n'est ni un savoir ni une connaissance ; la lecture ne se transmet pas : il faut mettre en place un certain nombre de conditions (cognitives, temporelles, relationnelles, matérielles...) pour permettre aux élèves d'apprendre à lire. Enseigner c'est mettre en place des conditions qui sont susceptibles, qui devraient permettre aux élèves de construire des compétences. Ce sont les élèves eux-mêmes, individuellement, qui construisent leurs compétences. Enseigner et apprendre sont deux processus différents.

Les compétences peuvent être décomposées en trois grandes dimensions : des connaissances (savoirs) ; des capacités (savoir-faire) ; et

1. voir Laurent Talbot et Marc Bru, *Des compétences pour enseigner*, Presses universitaires de Rennes, 2007.

2. Psychologue canadien connu pour sa théorie de l'apprentissage social et son concept d'auto-efficacité.

des attitudes (savoir-être). (Voir le socle commun par exemple). Une compétence (voir Vincent Carette), c'est l'aptitude à utiliser dans une nouvelle situation ce qui a été appris dans une autre, c'est l'aptitude à recontextualiser un apprentissage, la capacité à accomplir une tâche ou un ensemble de tâches.

Pour notre équipe toulousaine (Marc Bru & Laurent Talbot, 2007), la notion de compétence comporte cinq spécificités. Elle est délimitée ; elle s'accomplit dans l'action ; elle est connaissance ; elle permet d'être efficace ; et elle est contextualisée. Dire que la compétence est délimitée renvoie, comme Bernard Rey nous l'a rappelé, aux origines juridiques du mot : on est compétent dans une juridiction et pas dans toutes. Mais surtout, l'idée centrale est celle d'activité : une compétence s'accomplit dans l'action, c'est ce qui la distingue d'un savoir ou d'une connaissance. Pour les jeunes enfants, l'action est plutôt psychomotrice puis, quand on avance dans les apprentissages, elle devient plus conceptuelle.

Comment améliorer ses pratiques ?

Travailler par compétences permet-il d'améliorer ses pratiques ? D'être plus efficace ? Enseigner n'est pas seulement lié au charisme du professeur, c'est une pratique professionnelle qui s'apprend. Ce n'est ni un don ni un art. Pour autant toutes les pratiques ne se valent pas et il existe bien un « effet maître ». Certains enseignants font progresser leur classe, d'autres le font moins. Si l'on fait le postulat de l'éducabilité cognitive des enseignants, comment peuvent-ils améliorer leurs pratiques professionnelles ?

Les travaux américains et français sur l'« effet maître » ont montré que c'est la capacité à élever le niveau moyen d'une classe, et que cette capacité est liée à l'équité, c'est-à-dire à la possibilité d'égaliser le niveau des élèves. Dans certaines classes le niveau moyen augmente, les écarts entre les bons et faibles se réduisent, les élèves moyens et faibles progressent beaucoup : ce sont des classes où exercent des maîtres efficaces et équitables. En effet, les classes où les élèves progressent le plus sont, avant tout, des classes où les élèves faibles et moyens faibles progressent le plus. La prise en compte des élèves en difficulté dans la classe est donc tout à fait essentielle.

Mais comment agissent ces enseignants efficaces et équitables ? Pour améliorer ses pratiques, suffit-il de les imiter ? Ou bien est-il

seulement nécessaire de mettre en œuvre les dix compétences énoncées dans le cahier des charges de la formation des maîtres (*Bulletin officiel* de janvier 2007) ? Pour la plupart des chercheurs, les choses sont plus complexes. Six variables importantes ont été mises en évidence toutefois : les représentations des enseignants à propos de leurs élèves ; leur gestion didactique ; leurs pratiques d'évaluation ; leur gestion pédagogique ; leur gestion du temps ; et les variations didactiques et pédagogiques. Les écarts de performances des élèves semblent liés à ces six macrovariables mais de façon différente selon les contextes (âge des élèves, type de population...), ce qui complique la tâche des formateurs et des prescripteurs.

Ainsi, les maîtres efficaces ont des représentations plutôt positives de leurs élèves. Ils fondent leur activité sur le postulat de leur éducabilité cognitive. Ils sont loin des thèses innéistes ou fixistes de l'intelligence. Ils ont une grande confiance dans les capacités de leurs élèves, dans leurs possibilités de réussite. Ils pensent que même les élèves faibles peuvent progresser dans un domaine ou un autre. D'un point de vue didactique, ce sont des enseignants qui donnent priorité aux compétences de base et font en sorte qu'un temps important soit réservé aux apprentissages. Plusieurs recherches ont montré que les temps d'apprentissages pouvaient varier considérablement (de 1 à 4 en français en CE2 par exemple). Ils proposent des tâches en relation avec le niveau de leurs élèves (zone proximale de développement) et assurent une continuité dans leur gestion didactique.

Les enseignants efficaces développent aussi généralement des pratiques d'évaluation formative : ils opèrent un suivi précis de leurs élèves, à tout moment ils savent où ils en sont et réagissent immédiatement... Ils ont une gestion de classe démocratique : les règles sont discutées puis appliquées. Pas de laisser faire pour autant, l'enseignant est garant du respect de la règle. Il y a des rites, les élèves savent bien et vite ce qu'ils ont à faire. Ce sont des enseignants qui gèrent le temps de manière efficace, leur planification est claire, rigoureuse. Mais ils n'hésitent pas à varier leurs propositions d'apprentissage. Ils savent que tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et offrent différents chemins ou parcours.

Ces facteurs d'efficacité ont été dégagés des discours des enseignants efficaces. Nous avons

complété cette approche par des observations, notamment en filmant les enseignants dans leurs classes. Nous filmons avec deux caméras : une qui suit l'enseignant et une autre qui suit les élèves (plan large et gros plan). Le dépouillement et l'analyse de ces films nous a conduits à distinguer, dans les pratiques enseignantes, quatre dimensions différenciatrices. Ces quatre dimensions (la tâche donnée aux élèves, les actions verbales de l'enseignant, sa gestion du temps et son recours à une évaluation formative) semblent influencer sur les apprentissages des élèves.

Concernant la tâche ou ce qui est donné à faire aux élèves, nous filmons une séquence et interrogeons l'enseignant sur ses objectifs d'enseignement. Puis, deux jours après, nous interrogeons les élèves et recueillons leurs performances. C'est ainsi que nous repérons la distance entre les objectifs de l'enseignant et la performance de l'élève². Dans certaines classes cette distance est importante, dans d'autres elle est beaucoup plus réduite. Nous comptabilisons aussi les actions verbales de l'enseignant : elles sont très nombreuses. Une moyenne de cinq cents actions verbales par heure pour les enseignants de CP par exemple ! Mais il y a aussi de grandes variations. L'individualisation de ces actions est égale-

ment très variable. Certains s'adressent à un seul élève dans 70 % des cas, d'autres dans seulement 30 % des cas. Et le statut de cet élève diffère : plutôt bon, moyen ou faible. À l'école élémentaire, les enseignants interrogent davantage les élèves faibles, au collège généralement il semblerait que ce soit généralement les élèves plutôt forts qui soient les plus sollicités. Les contraintes ne sont pas les mêmes : pour les enseignants de collège, il importe avant tout de faire avancer le cours dans un temps limité. La gestion du temps d'apprentissage connaît aussi de grandes variations selon les profils d'enseignants. Le souci de tous les enseignants est bien l'activité de leurs élèves, leur occupation. Les enseignants efficaces sont ceux qui, en plus, gardent toujours en tête les objectifs d'apprentissage. Parfois la préoccupation majeure est de tenir le temps et d'avoir une classe calme, la question de l'apprentissage est seconde...

Toutes ces observations et analyses me conduisent à dire que l'amélioration des pratiques passe par une meilleure mise en activité des élèves : les rendre acteurs et actifs face à des tâches complexes qu'ils pourront remobiliser dans des contextes différents. Toute une professionnalité qui se construit dans la durée et grâce à un accompagnement formatif idoine. ■

2. Voir Jean-Jacques Maurice et Audrey Murillo dans la *Revue française de pédagogie*, « La distance à la performance attendue : un indicateur des choix de l'enseignant en fonction du potentiel de chaque élève », RFP 162, 2008, p. 67-80.

Pour approfondir

En avril 2008, la veille scientifique de l'INRP a mis en ligne un dossier rédigé par Olivier Rey : « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences » (dossier d'actualité n° 34 ; www.inrp.fr/vst/LettreVST/34_avril2008.htm).

En référence aux plus récents travaux nationaux et internationaux, il développe quatre points avec de nombreux liens Internet et une importante bibliographie.

1. Une approche popularisée par les organisations internationales

En effet, l'approche par compétence a largement été popularisée par l'OCDE qui a défini neuf compétences clés et par l'union européenne qui a adopté, en 2006, « une recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie ».

2. Du monde professionnel au monde éducatif

Au-delà de cette diffusion par les organisations internationales, les chercheurs soulignent que le concept de compétence est d'abord apparu dans un contexte économique. À l'école comme dans l'entreprise, il s'agit d'être capable de mobiliser des procédures pour faire face à une situation originale. Cette origine professionnelle est souvent suspectée de réduire les ambitions de l'éducation. Mais dans le monde du travail lui-même, le concept ne va pas de soi.

3. Difficultés d'une définition commune

Finalement nombre de chercheurs soulignent le flou conceptuel et la difficulté à dégager une définition consensuelle. De façon générale on parle d'un passage progressif d'une centration sur les savoirs (considérés comme préalables à l'activité et souvent abordés de manière décontextualisée) à une prise en compte des activités dans lesquelles ces savoirs s'incarnent. Il s'agit d'une rupture avec la pédagogie de transmission et la pédagogie « par objectifs » pour passer à la mobilisation des ressources de façon réflexive. Mais ces définitions ne sont guère opératoires.

4. Vers une nouvelle approche de l'apprentissage ?

C'est effectivement la question que tout le monde se pose. L'approche par compétences permet-elle de lutter contre la fragmentation des apprentissages ? De donner du sens aux savoirs en dépassant l'horizon de la réussite aux épreuves scolaires ? De se recentrer sur les processus d'apprentissage plutôt que sur les contenus d'enseignement ? Pour cela il faudrait sans doute une approche plus individualisée de l'apprentissage ; des enseignants mieux coordonnés pour les compétences transversales et qui collaborent de façon effective sur ces questions ; une vision partagée de l'école qui encourage les enseignants à travailler en équipe. Développer les compétences nécessiterait de revoir non seulement les programmes mais aussi l'organisation pédagogique, les évaluations, les supports d'apprentissage (manuels), les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants...