

# *Des compétences à l'école*

---

Compétences : voilà un mot qui a envahi les discours et pour lequel une définition est difficile à proposer. Une compétence, c'est une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir certaines tâches. Comment penser la complémentarité entre compétences et connaissances dans l'apprentissage et dans l'enseignement ? Ces questions sont éclairées par les doutes de Vincent Dupriez, nourris par sa pratique de l'enseignement supérieur pédagogique. Et, pour l'enseignement primaire, Véronique Baudrenghien nous montre que ceux qui ont conçu les nouveaux programmes ont surtout ajouté des exigences de compétence aux connaissances déjà exigées antérieurement, en oubliant que ces compétences font appel à des capacités de base dont l'acquisition demande du temps.

---

## *Que peut faire l'école avec des compétences ?*

PAR VINCENT DUPRIEZ

Depuis le début des années nonante, le mot résonne de plus en plus fort. Former des individus compétents, définir des socles de compétences<sup>1</sup>. Évaluer des compétences, transversales ou disciplinaires. Pourquoi pas ? D'autant plus que ce concept a l'apparent bonheur de réconcilier les défenseurs de l'école active soucieux d'une école ouverte sur son environnement

---

<sup>1</sup> À la suite de beaucoup d'autres, j'entends par compétence la faculté de mobiliser simultanément un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans une famille de situations semblables.

et les milieux économiques attentifs aux compétences professionnelles des futurs travailleurs. Les référentiels de compétences (socles, compétences terminales...) ont par ailleurs permis de renforcer des références communes pour tous les établissements, indépendamment du réseau dont ils sont issus, et les socles de compétences s'inscrivent explicitement dans une logique de prolongation de l'enseignement fondamental. Les défenseurs d'une logique civique y trouvent donc leur compte. Autrement dit, c'est la grande réconciliation.

Comme professeur dans l'enseignement supérieur pédagogique, j'ai tenté de prendre au sérieux cette relative redéfinition de ma fonction : former des enseignants compétents, à leur tour susceptibles de développer les compétences de leurs élèves. Mais je dois bien reconnaître qu'à part quelques changements superficiels tels que la redéfinition des objectifs de chaque unité de formation en termes de compétences à faire acquérir par les étudiants, je n'ai pas changé grand-chose. Mon enseignement est toujours fait d'allers-retours entre observations empiriques et constructions théoriques sans nécessairement partir toujours des premières, mais en veillant cependant à articuler constructions théoriques et problèmes concrets. Cela correspond peut-être à une vision minimaliste des compétences, ce qui semble satisfaire tout le monde.

Depuis quelque temps, je me sens cependant mal à l'aise. Les compétences occupent une place de plus en plus forte dans les discours et recommandations pédagogiques, au détriment d'autres dimensions de l'apprentissage telles que la construction de l'abstraction, le travail sur les connaissances et représentations préalables ou le rapport au savoir des élèves. Les documents foisonnent alternant réflexions de qualité, schémas incompréhensibles et propositions concrètes. Mais ce qui frappe par-dessus tout, c'est l'appropriation fondamentalement différente du concept de compétences dans différentes disciplines (ce qui est en tout cas gênant pour un professeur de psychopédagogie, censé se frotter à ces différentes disciplines), même si la définition de référence proposée dans les socles de compétences est la même pour tous. C'est sans doute en langues étrangères que les références proposées sont les plus compatibles avec la définition théorique. Pouvoir comprendre des messages courts, simples, en relation avec ses besoins, ses intérêts, son expérience de la vie quotidienne peuvent en effet correspondre à des ensembles de savoirs et savoir-faire mobilisables en situation. En éveil et formation géographique-historique, on peut s'étonner du niveau de généralisation des (huit) compétences proposées — se poser des questions, communiquer, agir et réagir... — alors qu'en mathématiques, ce qui apparaît comme compétences — vérifier le résultat d'une opération, respecter les priorités des opérations... — correspond plutôt à des savoir-faire.

Que révèle cette diversité incongrue ? À quels obstacles se heurte la logique des compétences quand elle veut pénétrer le système scolaire ?

**PAS DE COMPÉTENCES  
SANS SAVOIRS**

Les compétences s'inscrivent dans un mouvement plus large, porté prioritairement par le monde de l'entreprise, qui plaide avec insistance pour une école plus efficace, moins isolée du monde et préparant ses élèves aux réalités de la vie professionnelle. Une telle position est d'ailleurs partiellement compatible avec celle des mouvements pédagogiques qui insistent davantage sur les compétences de l'acteur social ou du citoyen. Mais ces critiques se rejoignent dans la dénonciation d'une école « déconnectée », arc-boutée sur la transmission de savoirs théoriques, qui permet davantage à une élite de se distinguer qu'à la majorité des élèves d'« agir sur le monde ». Le travail par compétences permet apparemment d'abolir certaines distinctions, entre apprendre et faire, entre pensée abstraite et pensée concrète. Mais a-t-on suffisamment réfléchi sur l'articulation, en situation d'apprentissage, des connaissances et des compétences ? Où et comment se construisent les ressources cognitives (les savoirs et savoir-faire à mobiliser) nécessaires aux compétences ? Par ailleurs, l'utilité des apprentissages est-elle la meilleure manière pour redonner du sens au travail scolaire ? Bernard Charlot<sup>2</sup>, par exemple, a exprimé ses doutes sur la pertinence d'un enseignement concret et utile. Et les recherches de son équipe sur le rapport au savoir illustrent que les difficultés de jeunes de milieux populaires face à l'école reposent au moins autant sur des questions identitaires (qui suis-je ? à qui est-ce que je (ne) veux (pas) ressembler ?) qu'à des questions d'usage des savoirs scolaires. Que deviennent les activités intellectuelles plus ludiques ou plus spéculatives (le plaisir de chercher et de (dé)construire un cadre théorique) dans l'approche par compétences ?

Bref, s'il est bien entendu pertinent d'interpeller les enseignants sur l'usage social des apprentissages et sur la possibilité de transférer ailleurs ce qui est appris à l'école, il serait stupide de bondir trop vite sur des compétences dont on oublie parfois qu'elles représentent un aboutissement, parmi d'autres, d'une longue démarche. Des compétences comme horizon de la formation, oui, mais qui s'appuient sur des savoirs théoriques<sup>3</sup>, construits dans la rigueur (et parfois la sécheresse) de la discipline de référence, comme outils indispensables pour la compréhension et l'action dans le monde. Et la construction de ces savoirs et savoir-faire est, dans la plupart des apprentissages, un passage nécessaire avant d'envisager la mobilisation d'une compétence.

<sup>2</sup> Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997.

<sup>3</sup> En tout cas lorsque l'on se réfère à des compétences s'appuyant explicitement sur des savoirs (faire un plan détaillé pour une installation électrique). Il en va différemment pour une compétence comme « savoir nager ».

## RÉORGANISER L'ÉCOLE

Mais le « repli » sur des savoirs et des savoir-faire peut s'expliquer autrement. Si l'on prend au sérieux l'enseignement par compétences, qu'est-ce que cela signifie ? Que les objectifs d'une séquence de cours ne sont plus définis en fonction de savoirs ou de savoir-faire relativement fragmentés. Au contraire, c'est par rapport à la famille de situations considérée (critiquer une hypothèse sur la base de résultats, poser un diagnostic pour une panne de voiture) que l'enseignement prend son sens et que la compétence est progressivement construite. Cela signifie que pour redonner du sens aux apprentissages, pour prendre en considération la problématique en situation et dans sa globalité, on déconstruit tous les repères partiels que représentent les savoirs et les savoir-faire et on évite en tout cas de définir à priori la séquence d'enseignement sur la base de ceux-ci. J'ai envie de dire mon scepticisme sur de telles pratiques dans le cadre scolaire d'aujourd'hui. En effet, toute la division du travail dans l'école moderne s'est faite sur la base d'un découpage des tâches à priori entre les disciplines et en fonction de niveaux de complexité au sein de chaque discipline. Une telle division des tâches a évidemment réduit la complexité du réel et segmente artificiellement des modes de compréhension de la réalité qui, portés successivement par les professeurs de français, d'histoire ou de géographie par exemple, ne se rencontrent pas nécessairement. Cette réduction de la réalité est telle qu'effectivement beaucoup d'élèves ne retrouvent plus du tout cette réalité et se demandent à quoi peut servir l'enseignement. Mais s'imaginer qu'on va travailler constamment à partir de situations qui « appellent » des compétences me semble aujourd'hui irréaliste, dans l'enseignement secondaire en tout cas. À moins de s'engager dans la déconstruction de la standardisation<sup>4</sup>, ce qui impliquerait nécessairement de repenser la coordination entre les enseignants, les temps de travail des enseignants (la charge horaire actuelle des enseignants face à la classe n'est concevable que si la coordination entre collègues est faible et la standardisation importante), le nombre d'élèves par classe et les lieux de travail dans l'école (avec une flexibilité beaucoup plus grande pour passer de l'intérieur à l'extérieur, du labo à la bibliothèque...). Est-on prêt à faire cela ?

*Vincent Dupriez*

Vincent Dupriez est professeur dans le supérieur pédagogique et chercheur au Girsef.

<sup>4</sup> J'entends ici par standardisation le découpage systématique (et valant pour toutes les écoles) de l'apprentissage en fonction des niveaux et années d'étude et des disciplines concernées.

## *Choisir, c'est renoncer...*

PAR VÉRONIQUE BAUDRENGHIEN

Dans l'enseignement fondamental, chaque réseau a élaboré un nouveau programme qui sera d'application en septembre 2002. Ces programmes doivent être en accord avec les socles de compétences de l'enseignement fondamental et du premier degré de l'enseignement secondaire, socles définis dès mai 1999.

Ces socles, comme leur dénomination l'indique, dressent une liste de compétences à acquérir en fin de chaque cycle. Les savoirs proprement dits y sont peu abordés, sans qu'il n'y ait aucune uniformité entre les différents chapitres (le chapitre concernant la langue française est entièrement consacré aux compétences tandis que celui qui concerne l'éveil et l'initiation scientifique est clairement divisé en deux parties : les savoir-faire et les savoirs...).

Les programmes eux, par contre, devraient préciser ces savoirs et les méthodes les plus adéquates pour atteindre les compétences définies dans les socles.

Enseignante dans le fondamental, j'ai donc pris le temps de m'approprier ces deux documents officiels (socle et programme) ainsi qu'un troisième, le décret « missions ». Et je me suis posé de nombreuses questions dont une des plus fondamentales est celle-ci : qu'espèrent donc les auteurs de ces différents documents ? Nous prennent-ils pour des magiciens capables de former des enfants, « compétents » dès leur plus jeune âge (à huit ans, les enfants devraient déjà être capables d'orienter leur lecture en fonction de la situation de communication), munis d'une multitude de savoirs, parfois définis il y a bien longtemps (la surface du cercle, l'accord sujet-verbe, les Gallo-Romains, la composition de l'air...), et agissant comme de futurs citoyens actifs (en participant à des conseils de classe, des conseils d'école...), le tout en un temps de plus en plus réduit ?

Soucieuse d'utiliser des pédagogies actives, de faire construire les savoirs par mes élèves (plutôt que de les transmettre), de les motiver et de donner du sens aux apprentissages en développant des projets, je me retrouve devant l'impossibilité de répondre aux différents objectifs de ma mission dans le temps qui m'est imparti.

Les anciens programmes mettaient l'accent sur les savoirs : les nouveaux mettent l'accent sur les compétences, tout en gardant la même quantité de savoirs qu'auparavant. Les anciens programmes se contentaient d'énumérer les savoirs à acquérir : les nouveaux proposent des activités fonctionnelles ou des situations mobilisatrices comme point de départ de l'apprentissage et le décret « missions » mentionne la construction des savoirs à côté de leur transmission.

En élaborant les objectifs de ces trois documents, sans jamais faire un choix clair (et sans doute douloureux) parmi les compétences et les savoirs les plus fondamentaux dans la société d'aujourd'hui, on a considérablement

augmenté le bagage intellectuel que devrait avoir chaque enfant à la fin de chaque cycle, tout en réduisant le temps de présence de l'enseignant devant sa classe.

J'attendais des nouveaux programmes une ligne de conduite, motivée par un choix, propre peut-être à chaque réseau.

Au contraire, tout se passe comme si les auteurs des différents programmes n'avaient pas choisi : on a pris ce qu'il y avait avant (essentiellement des savoirs), on y a ajouté ce que les socles de compétences demandaient et on a proposé d'utiliser les « nouvelles » pédagogies. C'est ainsi que croît le décalage entre ce qui se passe (et même ce qui pourrait se passer) sur le terrain et ce qui est écrit dans les textes officiels. Ce décalage est double : les programmes actuels ont, d'une part, oublié tout un pan des savoirs à acquérir avant de devenir compétents (comme dans l'exemple 1 — voir ci-dessous) et, d'autre part, ils ont conservé un certain nombre de savoirs à acquérir dont on peut douter de l'utilité aujourd'hui, tout en augmentant considérablement les compétences (comme dans l'exemple 2).

*Exemple 1 : apprentissage de la lecture  
dans le premier cycle de l'enseignement fondamental*

Avant d'atteindre les compétences spécifiées dans les socles, notamment avant d'être capable de dégager l'organisation d'un texte (un enfant en fin de premier cycle devrait être capable... et c'est une compétence à certifier en fin de cycle... de repérer les personnages principaux, le temps et les lieux d'une histoire), il faut pouvoir déchiffrer les mots de ce texte. On pouvait donc espérer retrouver dans les programmes différents objectifs à atteindre pour que tous les enfants d'une classe aient suffisamment développé leur conscience phonologique (en découvrant la nature alphabétique de la langue, en accroissant leur bagage d'unités graphiques connues et en utilisant une stratégie de résolution de problèmes pour déchiffrer les mots). Dans le nouveau programme des communes et des villes, jamais il n'est fait mention de l'acquisition de ces techniques de base de la lecture ; seules les compétences des socles sont reprises. C'est faire l'impasse sur toute une partie du temps scolaire consacré à l'élaboration de ces techniques de lecture. L'ancien programme de la Communauté française, sans y consacrer de nombreuses lignes, y faisait cependant explicitement référence.

Ce décalage entre la réalité sur le terrain et les objectifs poursuivis par les programmes est d'autant plus important quand on travaille avec des enfants qui maîtrisent peu, mal ou pas du tout la langue française.

*Exemple 2 : autour de la compétence « Comparer, mesurer »  
dans le domaine des grandeurs*

Cette compétence se retrouve à la fois dans les anciens et les nouveaux programmes. Un seul mot, pourtant, dans les socles de compétences, vise à augmenter considérablement le temps nécessaire à l'apprentissage de l'enfant dans ce domaine. Il s'agit du mot « familier ». Comme hier, on demande aujourd'hui aux enfants de mesurer à l'aide d'étalons conventionnels, mais dans le but qu'ils comprennent mieux la démarche utilisée pour mesu-

rer, les socles comme les nouveaux programmes, demandent aussi de manipuler des étalons familiers. Certes, on peut espérer qu'il s'agira là d'un gain de temps dans le long processus (jusqu'à quatorze ans ?) qu'est la compréhension du sens de la mesure. Cependant, les nouveaux programmes ont conservé la même quantité de savoirs que les anciens, ce qui pose à nouveau l'important problème du temps consacré aux apprentissages fondamentaux.

On peut encore noter que dans les anciens programmes, la seule chose qu'il fallait faire construire à l'enfant était le système métrique. Dans les socles de compétences, il faut en plus que les enfants construisent des démarches (et les utilisent...) pour calculer différentes grandeurs. L'enseignante que je suis choisit les points sur lesquels elle insiste (et donc renonce à en aborder d'autres...), en sachant parfaitement que c'est aller à l'encontre du principe des socles : le même savoir minimum, pour tous les enfants... Les élèves de ma classe, en fin de premier cycle, auront bien manipulé des étalons familiers, auront créé des multiples et des sous-multiples de ces mêmes étalons, auront utilisé des étalons conventionnels, les auront fractionnés et multipliés mais... uniquement dans le domaine des mesures de longueur. Pas le temps d'aborder les mesures de masses et de capacités. Ce sera pour les collègues qui suivent, collègues qui à leur tour choisiront ce à quoi elles ou ils renoncent...

On entend souvent dire que l'école est surchargée de missions auxquelles elle n'est pas préparée et/ou pour lesquelles elle ne reçoit pas les moyens suffisants. On peut se demander aujourd'hui, si ce n'est pas la mission essentielle de l'école elle-même qui est devenue trop importante.

*Véronique Baudrenghien*

Véronique Baudrenghien est institutrice primaire.

**Bibliographie**

« La dynamique des savoirs », *Sciences humaines* (Auxerre), hors série n° 24, mars-avril 1999.

Barbier Jean-Marie (éd.) (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, coll. « Pédagogies d'aujourd'hui », P.U.F., Paris, 305 p.

Grootaers Dominique et Tilman Francis (1990), « La qualification professionnelle et la culture technologique », *La Revue nouvelle* (Bruxelles), tome XCI, n° 3, p. 51-61.

Grootaers Dominique (1989), *Géographie des savoirs et formation supérieure des adultes*, Faculté ouverte de politique économique et sociale, Louvain-la-Neuve, 24 p.

Grootaers Dominique et Tilman Francis (1987), « La théorie et la pratique : le pot de fer contre le pot de terre », *Critique régionale* (Nivelles), n° 15, p. 29-44.

Mommen Eugène (2001), « La compétence, besoin et alibi », *Cahiers marxistes* (Bruxelles), n° 218, p. 157-178.

Morin Edgard (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris, 130 p.

Rey Bernard (2001, à paraître), « Compétences ou savoirs ? », dans B. Rey (éd.), *Questions de recherche en éducation à l'Université libre de Bruxelles*, éd. Émergences, Paris.

Rey Bernard (1996), *Les compétences transversales en question*, coll. « Pédagogies », éd. E.S.F., Paris.

Romian Hélène (éd.) (2000), *Pour une culture commune. De la maternelle à l'Université*, Hachette, Paris, 570 p.

Stroobants Marcelle (2001), « Pour en finir avec les compétences », *Cahiers marxistes* (Bruxelles), n° 218, p. 179-184.

Tilman Francis (2000), « Qu'est-ce qu'une compétence ? », *Exposant neuf* (Bruxelles), n° 2, p. 28-37.