

De la nécessité de dépasser les compétences virtuelles des programmes.

Frédérique & Marc Tabory
Département STAPS de Tarbes
Université de Pau et des Pays de l'Adour

Octobre 2009

L'enseignant transmet et l'élève acquiert les connaissances. Cette répartition des rôles autour d'une centration exclusive sur les connaissances semblait acquise depuis que l'école existe. La Charte programmes est venue bousculer cet équilibre en proposant de rendre l'élève compétent. Le législateur introduit une nouvelle notion qui au premier abord semble s'entrechoquer avec celle de connaissance : l'apprentissage par compétences.

Le programme a [...] pour fonction d'établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir.

Charte programmes – B.O. 20 février 1992

Comment définir ces compétences ? L'élève apprend-il une compétence ou apprend-il des connaissances en vue de devenir compétent ? En quoi cette question peut-elle révolutionner notre métier d'enseignant ? De plus, et alors que nous avons pris l'habitude d'évaluer la somme des connaissances accumulées par notre élève, comment mesurer aujourd'hui sa compétence ?

Affirmons dès à présent qu'au-delà d'une acquisition de connaissances, l'élève doit faire la preuve de sa compétence. C'est lors d'une mise à l'épreuve face à une situation nouvelle que nous serons en mesure de juger de sa réelle capacité à mobiliser ses connaissances, de juger de son apprentissage.

Il ne s'agit pas seulement d'un débat sémantique qui viserait à articuler connaissances et compétences. Répondre à ces questions suppose de se mettre au clair sur notre conception de l'apprentissage mais également sur celle de connaissance. Seulement à ces conditions, nous nous permettrons de porter un regard critique sur les compétences présentées comme des exigences programmatiques et que pour l'instant nous qualifierons de virtuelles.

L'élève est acteur de ses apprentissages.

Il est courant de lire cette affirmation mise en avant par les directives formulées dans la précédente Loi d'orientation sur l'école de juillet 1989. Il ne s'agissait pas d'une loi législative mais bien d'une mise en exergue des travaux des chercheurs. Depuis Jean Piaget¹,

¹ Piaget J. La filiation des structures. In Etudes d'épistémologie génétique. Vol. XV 1963

ils affinent progressivement cette position jusqu'à proposer aujourd'hui le modèle dit socioconstructiviste et interactif².

Constructiviste

L'activité de l'élève est dite constructiviste dans le sens où il déploie une activité cognitive sur l'analyse de son résultat. Il est actif parce qu'il manipule ses connaissances antérieures pour résoudre le nouveau problème posé. Pour faire court, nous dirons que l'élève élabore ses nouvelles connaissances au cours d'une activité réflexive en utilisant ce qu'il sait déjà :

- il met en oeuvre une boucle réflexive³. L'élève mène une réflexion sur ce qu'il connaît et tente de faire face à la difficulté proposée par la situation avec ses connaissances actuelles ;
- il analyse les procédures qui l'ont mené aux résultats après les différentes tentatives fructueuses ou non. Il s'agit d'une analyse des relations de cause à effet : j'ai obtenu tel résultat mais en ayant mobiliser quelles procédures s'appuyant sur quelles connaissances ;
- il réduit la discrédance⁴. Autrement dit, l'élève observe un écart entre le résultat escompté et le réel. Il modifiera les procédures employées, organisera ses connaissances différemment pour parvenir à un autre résultat en tentant de se rapprocher toujours davantage du résultat espéré. Il aura ici l'occasion de juger de l'efficacité sans doute relative de ses connaissances actuelles et jugera probablement nécessaire de mobiliser les nouvelles connaissances proposées par l'enseignant.

Interactif

L'élève agrège les nouvelles connaissances aux anciennes. Ceci aura deux conséquences non négligeables :

- les anciennes connaissances sont modifiées par les nouvelles. Il ne s'agit pas d'une simple accumulation, d'un empilement dans la mémoire de l'élève ;
- les nouvelles connaissances, comme une pièce de puzzle, ne peuvent être réellement acquises qu'à la condition qu'elles présentent un élément de parenté permettant cette interaction, cet emboîtement. Il s'agit en somme d'une fusion avec les anciennes connaissances et pour qu'il y ait fusion il faut une certaine compatibilité entre les éléments mis en présence. En somme, nous devons construire du sens⁵ lorsque nous présentons de nouvelles connaissances à l'élève. Il faut qu'elles répondent à un réel besoin de l'élève pour franchir la difficulté qui lui est présentée par l'enseignant.

Social

Au sein de l'école, l'élève apprend dans le contexte du groupe classe :

- l'environnement humain aura une influence non négligeable en ce qui concerne les stratégies motivationnelles⁶ d'évitement ou de renforcement adoptées par l'élève pour tenter de conserver une image sociale valorisante⁷ vis-à-vis du groupe ;
- au sein de ces différentes formes de groupement (classe, groupe de travail...) l'élève s'enrichit par la confrontation de ses procédures avec celles de ses camarades au travers d'un mécanisme dévoilé depuis trente ans par les chercheurs : le conflit socio-cognitif⁸.

² Jonnaert Ph. – Vander Borcht C. Créer les conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants. 1999

³ Jonnaert Ph. Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. 2002

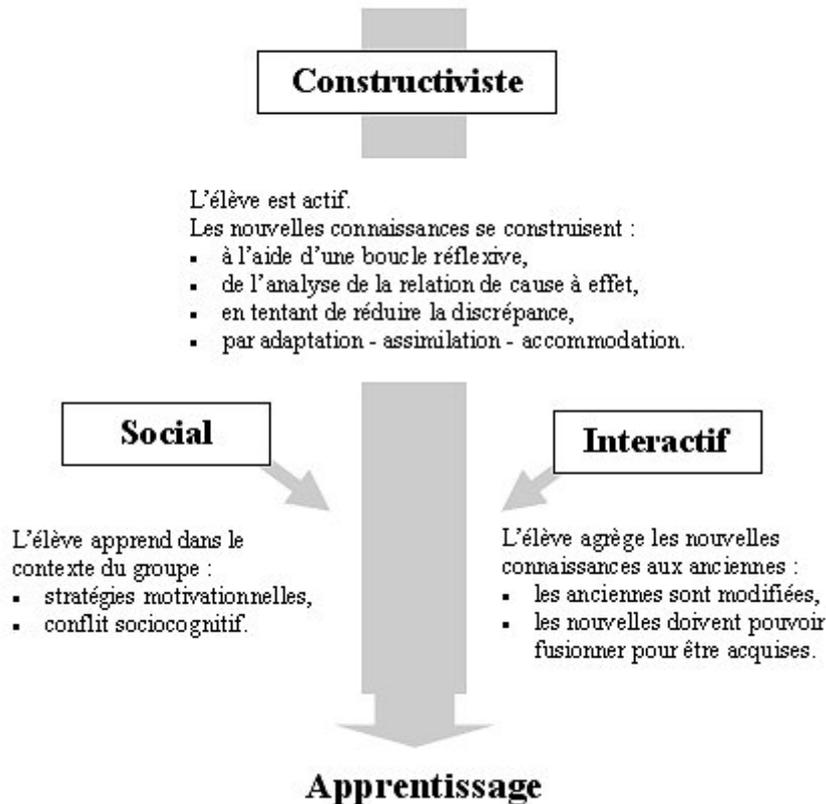
⁴ Famose J.P. La motivation en Education physique et en Sport. 2001

⁵ Develay M. Donner du sens à l'école. 1996

⁶ Famose J.P. *ibid.* 2001

⁷ Famose J.P. - Guérin F. La connaissance de soi en psychologie de l'éducation physique et du sport. 2002

Modèle socio-constructiviste et interactif



Ce modèle socioconstructiviste et interactif prône donc la construction active de la connaissance par l'élève. Pour l'enseignant, l'adopter c'est accepter de transformer sa vision du métier. L'élève n'est plus le réceptacle dans lequel nous déversons le savoir. Il est l'acteur qui, pour faire face à la difficulté proposée par la situation pédagogique, mobilise et réorganise ses connaissances antérieures. C'est à cette condition que la nouvelle connaissance trouvera sens et place dans une restructuration du socle de connaissances déjà organisées en mémoire.

Mais comment rendre l'élève acteur ? Quelle doit être la démarche de l'enseignant ? Pour répondre à ces questions, analysons rapidement le rôle de l'enseignant dans ce qu'il est convenu d'appeler la cascade didactique.

La connaissance est une construction personnelle

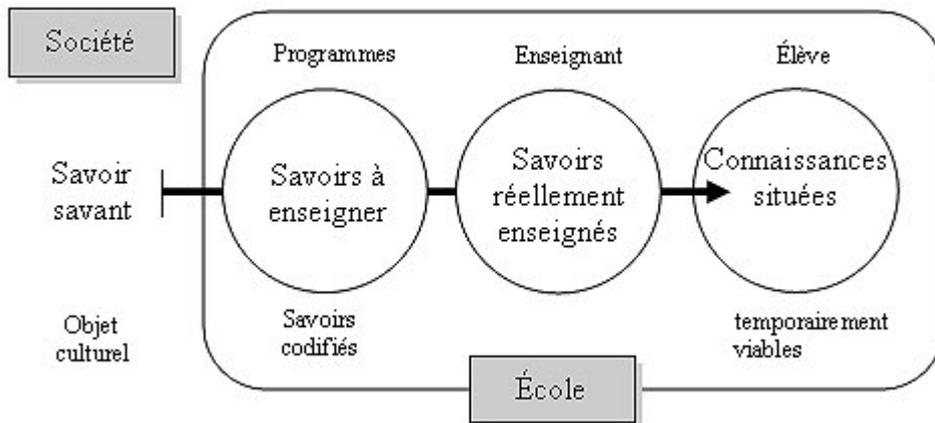
Un savoir a suffisamment pris d'ampleur au sein de la société pour que cet objet culturel⁹, pénètre le secteur scolaire et prenne dès lors la dénomination d'objet d'enseignement. Ce dernier est subdivisé en différents savoirs codifiés¹⁰ dans les programmes disciplinaires. C'est

⁸ Perret-Clermont A.N. La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. 1979 & Doise W. – Mugny G. Le développement mental de l'intelligence. 1981

⁹ Arnaud P. La didactique de l'Education physique. In La psychopédagogie des activités physiques et sportives. 1985

¹⁰ Jonnaert Ph. *ibid.* 2002

ici que commence le travail de l'enseignant : le processus de construction de la connaissance. Yves Chevallard¹¹, dans les années 80, éclairait ce travail didactique au travers d'une expression aujourd'hui célèbre : passer du savoir savant, au savoir à enseigner, au savoir réellement enseigné. Mais cette cascade didactique, même clairement identifiée aujourd'hui, n'exclue pas pour autant le positionnement épistémologique indispensable de l'enseignant face à l'acquisition de la connaissance par l'élève. C'est cet éclairage qui permet au professeur d'intégrer le double bouleversement consécutif à la prise en compte d'un élève acteur et à l'obligation qui lui est faite de travailler par compétences.



Deux points de vue s'opposent clairement aujourd'hui :

□ **Ontologique**

L'enseignant transmet les connaissances à l'élève envisagé comme un récepteur passif. L'organisation pédagogique représentative est le cours descendant du maître omniscient vers son groupe classe : le cours magistral ! L'apprentissage pour l'élève consisterait alors en une accumulation sans fin de connaissances. Le rôle de l'enseignant s'apparenterait à celui d'une encyclopédie et d'un vérificateur quantitatif du nombre de ces connaissances accumulées par l'apprenant. Nous sommes très éloignés de l'élève acteur et même plus loin de l'apprentissage par compétences.

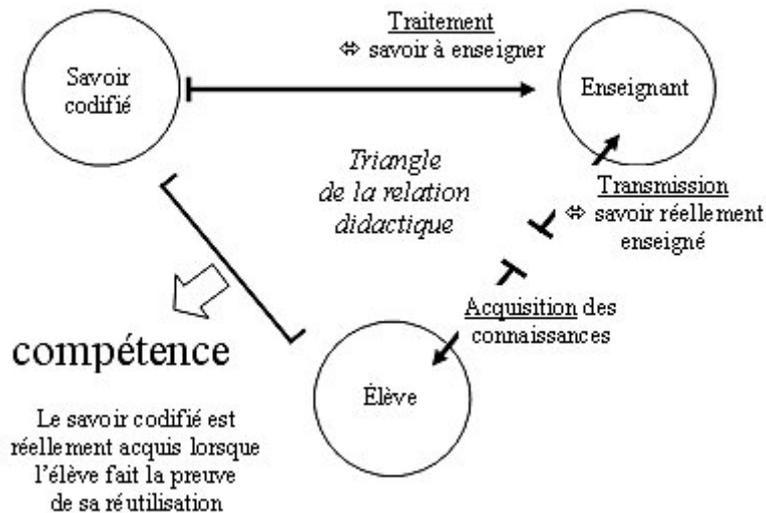
□ **Constructiviste**

L'élève construit ses propres connaissances et celles-ci naissent de son expérimentation. De ce fait, elles ne peuvent être une copie conforme du savoir codifié des programmes. L'élève se le réapproprie en y entremêlant son expérience, son vécu, ses connaissances antérieures. Il est acteur.

Mais dès lors, le rôle de l'enseignant évolue fortement au sein de la relation didactique¹². Il doit s'assurer de la qualité de cette acquisition des connaissances propres à l'élève et pour cela, se donner les moyens d'évaluer la compétence de l'élève.

¹¹ Chevallard Y. La transposition didactique. 1985

¹² Houssaye J. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. 1992



Les connaissances font partie du patrimoine cognitif du sujet. Ces connaissances lui sont propres. Elles ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs, l'élève les a construites et stockées dans son répertoire cognitif.

Jonnaert Ph. Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. 2002

La compétence : un « savoir agir »

En tout premier lieu soyons intransigeant : une compétence ne peut pas être la simple somme de connaissances dans la vision constructiviste que nous défendons. La compétence consiste dans la mobilisation des ressources permettant de faire face avec efficacité aux contraintes de la situation (proposée par l'enseignant s'il s'agit du secteur scolaire). Il est important de noter deux éléments primordiaux pour affiner cette définition :

- Les connaissances sont des ressources parmi d'autres et pour être utilisables avec efficacité devront être organisées en schéma opératoire au sens piagétien du terme. Les ressources peuvent être cognitives (les connaissances) mais également affectives, sociale, corporelles...
- Les connaissances se manifestent dans l'action pour résoudre un problème, prendre des décisions, conduire l'action face au contexte imposé par la situation. La compétence est donc TOUJOURS contextualisée et dépendante de la représentation que l'élève se fait de cette situation. Pour Philippe Perrenoud, la compétence relève du « savoir agir ¹³ ».

¹³ Perrenoud Ph. Du curriculum aux pratiques : questions d'adhésion, d'énergie ou de compétence. Conférence du 10 octobre 2000

Puisque la compétence repose sur la mobilisation de ressources, les connaissances dont on vise l'acquisition doivent nécessairement être liées à leur usage et n'acquiescent le statut de ressources que dans la mesure où l'élève peut les mobiliser dans des situations où leur utilisation s'avère pertinente.

Perrenoud Ph. Du curriculum aux pratiques : questions d'adhésion, d'énergie ou de compétence. Conférence du 10 octobre 2000

Evaluer les compétences : dépasser l'aspect virtuel des programmes

« Les compétences virtuelles sont décrites dans les programmes d'études indépendamment des situations dans lesquelles elles pourront être activées. Décontextualisées, elles sont listées dans des référentiels de compétences ¹⁴ ».

Le programme devrait au contraire proposer des situations types auxquelles nous soumettrions nos élèves pour leur permettre de faire la preuve de leur capacité à utiliser les connaissances nécessaires à la résolution du problème soulevé. Attention toute fois à la dérive possible de vouloir entraîner nos élèves à ces situations. Elles devraient bien être utilisées en toute fin de processus, comme balises des acquisitions réelles, des savoirs agir de nos élèves.

Le programme devrait présenter certes une liste de savoirs codifiés mais également et surtout une liste de situations de référence. Le travail de l'enseignant serait d'autant valorisé puisqu'il lui incomberait de permettre à l'élève :

- d'acquiescent des connaissances (ce qu'il fait actuellement) ;
- de mettre en relation les nouvelles connaissances avec les connaissances antérieures (dépasser la vision ontologique) ;
- de choisir les connaissances les plus pertinentes au sein de son répertoire d'acquisition et d'en faire usage selon la situation de test à laquelle il serait confronté.

L'élève apprend certes mais notre rôle d'enseignant ne se limite plus à transmettre des connaissances qui viendraient s'accumuler les unes à la suite des autres au cours des heures, des semaines, des années de cours. L'apprentissage par compétences modifie radicalement notre intervention d'enseignant. Il importe aujourd'hui avant tout de favoriser l'organisation des connaissances en mémoire chez nos élèves de façon à ce qu'ils puissent en refaire usage à la demande pour résoudre les problèmes posés par de nouvelles situations.

Que les pouvoirs publics imposent cette formidable bascule aux enseignants est dans l'ordre des choses lorsque nous suivons les progrès des chercheurs sur l'apprentissage. Mais il reste maintenant un énorme chantier à la charge des équipes pédagogiques : construire un répertoire de situations de référence permettant aux élèves de faire la preuve de leur capacité à résoudre les problèmes sous-tendus dans les compétences virtuelles des programmes.

¹⁴ Jonnaert Ph. *ibid.* 2002