

Le socle commun, outil pour un authentique travail par compétences ?

Sabine Kahn

Le « socle commun » français tel qu'il a été rédigé permet-il effectivement de travailler par compétences ? Ensemble largement disparate et confus, il nécessite dans un premier temps de distinguer soigneusement les différents types d'énoncés pour les travailler à bon escient. Il faut également veiller particulièrement d'une part à la façon dont les élèves interprètent les situations de travail, d'autre part à ce qu'ils perçoivent les véritables enjeux des tâches scolaires.

Le socle commun prévoit la construction, durant la scolarité obligatoire, de sept grandes compétences (« pratique d'une langue vivante étrangère », « principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique », « culture humaniste », etc.) dont la formulation est évidemment trop large pour qu'on puisse repérer ce que les élèves devraient savoir faire précisément et par suite ce que l'enseignant doit mettre en œuvre pour les y conduire.

Mais chacune de ces sept grandes compétences est détaillée par des listes de « connaissances », de « capacités à mettre en œuvre » et « d'attitudes ». En outre, le socle a été prolongé par différents documents qui donnent des indications plus opérationnelles pour l'enseignement : le livret d'évaluation des connaissances

et compétences et les « grilles de références » qui précisent par discipline et par degré de la scolarité ce que les élèves doivent être capables d'accomplir. Ainsi, les sept macrocompétences peuvent se détailler en compétences de rangs inférieurs qui en sont les constituants.

Il serait imprudent de penser qu'un élève qui sait « prendre des initiatives » est du même coup capable de le faire dans la résolution d'un problème de mathématiques.

Un socle composé de compétences très diverses

Mais c'est au niveau de ces compétences constituantes qu'un nouveau problème surgit. Comparons les énoncés suivants (tous pris soit dans le Socle, soit dans le livret, soit dans les grilles de références) :

1 Formuler une hypothèse.

2 Prendre des initiatives.

3 Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable.

4 [En mathématiques] Choisir l'opération qui convient au traitement de la situation étudiée.

5 [Dans l'écriture d'un texte] Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché.

Cette courte série d'exemples suffit à montrer l'extrême diversité de ce qu'on peut mettre sous le terme de « compé-

tence ». Car les deux premiers désignent des opérations mentales très générales et ne disent rien des contenus auxquels elles peuvent s'appliquer : ainsi, on peut « émettre une hypothèse » sur la solution d'un problème mathématique, sur le résultat d'une expérimentation en biologie, sur le sens d'un mot inconnu, sur la

fin d'un récit dont on a lu le début, sur les causes d'un événement historique, etc. Mais justement, la difficulté est que rien ne prouve que ce soit la même démarche mentale qui soit à l'œuvre quand il s'agit d'émettre une hypothèse sur le dénouement d'une histoire et quand il s'agit de le faire sur la solution d'un problème de mathématiques, etc. Comme tous les enseignants le savent par expérience, il serait imprudent de penser que parce qu'un élève est capable d'émettre une hypothèse dans un domaine, il est par là à coup sûr capable de le faire dans un autre domaine. Tout comme il serait imprudent de penser qu'un élève qui sait « prendre des initiatives » pour mener une activité en collaboration avec des camarades est du même coup capable de le faire dans la résolution d'un problème de mathématiques.

En revanche, il semble qu'avec nos exemples 3, 4, et 5, on ait affaire à des compétences plus « ciblées », plus « spécifiques », parce que dans l'énoncé même de la compétence le contenu sur lequel elle porte est précisé : il y est question explicitement de calcul sur des nombres, d'opérations, de textes, etc. On rejoint là des apprentissages scolaires bien connus et pour lesquels les enseignants ont toujours eu des stratégies didactiques, bien avant qu'on leur parle de compétences.

Des difficultés bien différentes

Cependant, si on examine ces trois derniers exemples, on s'aperçoit qu'ils ne présentent pas tous le même niveau de difficulté d'apprentissage. La compétence 3, qui consiste à savoir effectuer un calcul sur des nombres, peut donner lieu à des entraînements systématiques. À force de répétitions, on peut arriver à ce que la plupart des élèves soient capables par exemple de réaliser une multiplication quand on leur demande de la faire. Bien sûr, certains élèves peuvent avoir du mal à automatiser la procédure, mais la difficulté n'est pas du tout du même ordre que celle qu'on peut rencontrer avec la compétence 4 : car là il s'agit non plus seulement que l'élève effectue l'opération dont on lui a donné la consigne, mais qu'il choisisse lui-même l'opération qui convient à une situation à laquelle il n'a pas nécessairement été entraîné. Il en va de même avec la compétence 5 : on peut avoir travaillé avec les élèves des règles d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, travaillé sur les connecteurs, les temps verbaux, des distinctions lexicales ; c'est une autre affaire d'obtenir qu'ils choi-

sisent à bon escient dans cette gamme de connaissances et de procédures celles qui conviennent en fonction « du destinataire et de l'effet recherché ».

Or, quand on examine le *socle commun* et les documents qui l'accompagnent, on y trouve quelques compétences automatisables (que nous préférons appeler « procédures »), mais surtout des compétences du type de nos exemples 4 ou 5, c'est-à-dire des compétences qui exigent que l'élève ait automatisé un certain nombre de procédures de base, mais aussi et surtout qu'il soit capable de mobiliser celles qui conviennent dans une situation donnée. Autrement dit, ce qu'on attend des élèves, c'est que, dans des situations relativement inédites, ils soient capables de choisir, parmi les procédures auxquelles ils ont été entraînés, celles qui conviennent.

Cela correspond d'ailleurs au sens qu'on donne couramment au mot « compétence ». Dire de quelqu'un qu'il

On attend des élèves que, dans des situations relativement inédites, ils soient capables de choisir, parmi les procédures auxquelles ils ont été entraînés, celles qui conviennent.

est « compétent » dans un domaine, c'est lui reconnaître non pas seulement la maîtrise d'actes stéréotypés, mais surtout une capacité de jugement qui lui permet, face à des situations inattendues, de déterminer ceux qu'il convient de mobiliser.

Et si l'on tient compte de cette dimension du mot « compétence », vouloir construire des compétences chez les élèves, c'est vouloir développer leur faculté de juger par eux-mêmes et leur donner une autonomie intellectuelle.

D'où la question essentielle : Comment développer chez nos élèves la capacité à mobiliser à bon escient les procédures de base auxquelles ils ont été entraînés ?

Indiquer des familles de situations ?

Dans les années quatre-vingt-dix, on a vu apparaître, chez certains chercheurs, une tentative de solution à ce problème difficile et essentiel. Il a été proposé que chaque fois qu'un enseignant faisait acquérir une procédure ou un énoncé aux élèves, il devait leur indiquer la « famille de situations » dans laquelle cette procédure était mobilisable. Ainsi, lorsqu'on fait apprendre aux élèves le théorème de Pythagore, il conviendrait de leur dire qu'il est utilisable dans cette « famille » de situations

géométriques où on a un triangle rectangle et où, connaissant la longueur de deux de ses côtés, on veut calculer le troisième. Mais l'expérimentation de terrain fait apparaître qu'elle ne résout que très partiellement le problème de la mobilisation à bon escient, et cela pour deux raisons :

- Souvent, les situations auxquelles peuvent s'appliquer une règle, une opération, un énoncé, bref ce que nous appelons une procédure, sont très diverses et hétérogènes et, par suite, il est difficile d'amener les élèves à cerner la famille de situations à laquelle va s'appliquer cette procédure.

- Même lorsqu'un élève a saisi la famille à laquelle répond une procédure, il n'arrive pas toujours à rattacher une situation qu'il rencontre pour la première fois à cette famille. Nous avons observé, par exemple, que des élèves devant calculer la diagonale d'un carré ne voyaient pas qu'une telle tâche fait partie de la

famille des situations dans laquelle le théorème de Pythagore est adéquat.

Interpréter la situation

En fait, ces difficultés révèlent que, dans la mobilisation à bon escient de procédures, il y a un acte intellectuel décisif : c'est celui de l'interprétation de la situation. C'est le moment où l'élève (comme tout sujet humain d'ailleurs) repère certains aspects de la situation et néglige les autres et, en fonction des éléments qu'il prend en compte, choisit de mettre en œuvre telle procédure qu'il connaît. Dès lors, la question de la mobilisation à bon escient est celle de la nature de l'interprétation que fait l'élève.

Soit le problème suivant qu'on peut donner à des élèves de CE2 : « Fanny a 7 euros et voudrait s'acheter un livre qui coûte 12 euros ; combien doit-elle demander à ses parents ? » Pour l'enseignant (et pour les adultes en général), les aspects de la situation à prendre en compte sont les données numériques et plus précisément l'écart entre les deux nombres. Mais on peut s'attendre à ce que certains enfants de sept ans se focalisent sur d'autres aspects de la situation, par exemple sur l'opportunité d'acheter un livre plutôt qu'autre chose ou bien encore sur la question de savoir si Fanny devrait plutôt demander à sa

mère ou à son père, etc. Ces cadrages de la situation n'ont rien d'illégitime ; mais ils ne correspondent pas à l'interprétation qu'attend l'école.

La question pédagogique est, dès lors, de trouver des moyens d'aiguiller les élèves vers le type d'interprétation des situations qu'exigent les savoirs scolaires. Certains élèves, notamment ceux qui viennent de milieux culturellement favorisés saisissent d'emblée le cadrage des situations qu'attend le maître. Mais d'autres ne le voient que de temps en temps.

Que peut faire l'enseignant pour ceux-là ? À cette question, il n'y a pas de réponse miracle ; mais des recherches actuelles, on peut tirer trois pistes :

- La première est que les élèves ont plus d'aisance à choisir les procédures qui conviennent à une situation nouvelle lorsqu'ils sont fréquemment confrontés à des tâches relativement complexes et inédites et non pas seulement à des tâches stéréotypées n'engageant que l'application immédiate d'une procédure.

- La deuxième, qui va de soi, mais qu'il n'est pas inutile de rappeler, est qu'un élève qui ne maîtrise pas les procédures à mettre en œuvre dans une tâche complexe a peu de chance d'en venir à bout. Donc les élèves doivent avoir automatisé des procédures (ce qui ne signifie pas qu'on doive, dans l'apprentissage d'un savoir, commencer par l'automatisation).

- La troisième est que, pour acquérir le mode d'interprétation des situations que l'école exige, les élèves doivent abandonner celui qu'ils ont spontanément et que ce processus a vraisemblablement quelque chose à voir avec la manière dont le constructivisme conçoit l'apprentissage : une rupture qui fait basculer d'un système de représentations à un autre.

Au total, on voit où est l'intérêt de la notion de compétence : elle ne conduit pas à changer la nature de ce qu'on enseigne à l'école. Mais elle nous contraint à nous focaliser sur un problème, certes ancien, celui de la mobilisation à bon escient. Ce n'est pas le pire des défis.

Sabine Kahn

Université libre de Bruxelles