

## Éloge d'une notion floue

*Compétences spécifiques, transversales, de base, élémentaires, instrumentales, intermédiaires, compétences sociales, civiques, capacités, aptitudes, attitudes, habiletés, objectifs notionnels, cognitifs, savoir-faire, savoirs, connaissances, connaissances déclaratives, procédurales, savoir-être, comportement, notions, contenus, acquis, acquisitions, apprentissages, pré-requis, savoir-agir, notion, concept...*

*Et j'en passe !*

Lorsqu'on débute, comment s'y retrouver dans cet embrouillamini du jargon pédagogique ? Surtout lorsque les formateurs ne semblent pas donner tous le même sens à ces termes.

### Quelle différence entre objectif et compétence ?

Cette question met souvent dans l'embarras : « justement je profite de cette inspection pour vous demander la différence... ». Des enseignants proposent des distinctions qui ne sont pas conciliables :

- la compétence est plus générale (c'est celle des programmes), l'objectif est une compétence plus précise,
- la compétence c'est pour l'élève, l'objectif pour le maître,
- la compétence c'est ce qu'on apprend, l'objectif c'est la réalisation prévue, le projet (par exemple « rédiger un conte »).

Oui, le terme de compétence, dépourvu de définition officielle, est indéniablement flou : il suffit de mettre en regard les définitions des spécialistes, rarement opérationnelles pour la préparation de la classe, parfois elles aussi inconciliables...

Dans les programmes, les compétences incluent aussi bien des connaissances que des savoir-faire. Les programmes de 2002 introduisaient, sous la même rubrique « compétences », la distinction suivante commode : « être capable de » et « avoir compris et retenu ».

Qu'importe ce flou, si l'important est de porter son attention sur l'élève et non uniquement sur le contenu d'enseignement. C'est la syntaxe qui manifeste cette attention par la formule où l'élève est sujet : *l'élève est capable de*.

### Se décentrer du savoir pour se centrer sur l'élève

Nous voici dans une classe où les élèves « font des activités », des exercices, appliquent des consignes données par le professeur : il apparaît clairement qu'à l'issue de la séance les apprentissages des élèves n'ont guère progressé. Que dit la préparation de l'enseignant ? Si le déroulement détaillé est bien présent, les compétences visées ne sont pas mentionnées. Et la question « quelles compétences souhaitez-vous que les activités proposées aux élèves développent ? » suscite hésitation ou imprécision. Pourquoi cet embarras voire cette irritation (un enseignant excédé par ce terme de compétences me montre en guise de réponse le titre écrit au tableau en début de leçon : « Cercles et compas ») ? Parce que la question oblige à se décentrer du savoir, du contenu, pour se centrer sur l'élève et pour analyser précisément l'activité proposée.

Nous voilà dans une autre classe pour une séance particulièrement bien préparée, avec des compétences clairement analysées dans les documents de l'enseignant. Mais la mise en œuvre se passe mal : les élèves sont passifs ou agités. L'enseignant s'efforce de trouver des explications aux problèmes rencontrés qui ne sont satisfaisantes ni pour lui ni pour l'observatrice. Or les élèves interrogés au cours de l'observation ont su dire la consigne : « qu'est-ce que tu dois faire ? ». Mais ils ont été incapables de répondre à la question « pourquoi la maîtresse te demande-t-elle de faire cela ? ». Les réponses recueillies sont du type « parce que la maîtresse m'a dit de le faire »... Si ces réponses n'étonnent pas assez l'enseignant, une autre question l'embarrasse : « Les élèves savent-ils ce que ces activités leur permettent d'apprendre ? ». Si la réponse est du type « sans doute » ou « peut-être », j'insiste :

— Comment les élèves peuvent-ils le savoir ?

— Il y en a qui devinent.

— Comment pourraient-ils le savoir ?

— Il faudrait que je leur dise.

— Est-ce que cela aurait un intérêt ?

—...

## Livrets et grilles d'évaluation

Certaines écoles recourent à des livrets de cycle par compétences parfois très décalés par rapport aux pratiques, car les enseignants ne conçoivent pas leur classe par compétences et la démarche d'équipe de cycle est inexistante. Remplir le livret est alors une corvée et souvent ne renvoie pas à des travaux d'évaluation conçus par compétences.

L'on voit aussi des grilles de compétences évaluées « à la louche » coexistant avec des bulletins de notes à l'ancienne, les parents s'en tenant au bulletin de notes de leur enfance. On observe alors des compétences mêlées à des contenus, des codages divers (notes chiffrées, lettres, degrés d'acquisition) au sein d'un même document... Il faut démêler cette salade pas vraiment composée, et où les parents ne se retrouvent guère, afin d'introduire une plus grande simplicité qui va de pair avec la rigueur et la cohérence : plutôt qu'encourager un livret de cycle, il me semble plus efficace d'accompagner les enseignants et de les laisser cheminer à leur rythme pour élaborer leur livret petit à petit : par exemple, en plaçant dans une maquette commune de livret les compétences qu'ils ont évaluées en fin de chaque période, au fur et à mesure.

Alors que la logique pédagogique veut que l'on parte de la préparation et non de l'évaluation, des enseignants ont modifié positivement leurs démarches « à cause de » l'évaluation par compétences et du livret. Je leur donne ce conseil : choisissez dès le départ la compétence que vous cherchez à développer, celle dont vous évaluerez l'acquisition. Quel gain de temps alors par rapport au professeur qui conçoit son enseignement en termes de contenus ou d'activités et qui, à l'étape de l'évaluation, se met à analyser rétrospectivement son enseignement en se demandant « quelles compétences ai-je donc bien pu développer au cours de tous ces exercices ? »

## Trois autres conseils

### **Premier conseil : se passer du terme d'objectif.**

Et utiliser systématiquement celui de compétence. Moi non plus, je ne sais pas répondre à la question « quelle est la différence entre objectif et compétence ? »... Mais nous tomberons d'accord sur le fait que l'objectif de l'enseignant est de développer les compétences visées. Centrons la préparation sur les élèves : quelles compétences cherche-t-on à développer chez eux dans une séance ? Ces compétences ne sauraient être nombreuses. Elles sont formulées sous forme de verbes : *être capable de...*, *avoir compris et retenu...*, *savoir...*, *connaître*, *restituer...* Certaines, trop générales car fixées pour la fin du cycle, gagnent à être déclinées en compétences plus précises.

### **Deuxième conseil : partir des compétences et non des activités, en les organisant par séquences.**

« Et demain qu'est-ce que je vais leur faire faire ? ». Plutôt que d'enchaîner une par une les séances et les activités, on navigue moins à vue en organisant sa classe par *séquence* et non par *séance* – séquence à l'issue de laquelle seront évaluées les compétences visées. En envisageant les différentes séances qui permettent de mettre en œuvre les compétences précises, ainsi, les activités, les situations, les exercices, les supports choisis, sont au service des compétences.

Encore plus radical : fixer dès le départ la situation d'évaluation finale, car « la notion de compétence est liée aux situations d'évaluation retenues, et ne peut être définie indépendamment de ces dernières »<sup>1</sup>.

### **Troisième conseil : traduire les compétences pour les élèves.**

Que veut dire « donner du sens » aux activités scolaires ? À cette question, les enseignants répondent parfois par des projets de réalisation coûteux en énergie, en temps et en euros (intervenants) ; ils invoquent des raisons sociales ou professionnelles (« cela vous servira plus tard ») ; ou encore ils donnent le sens une fois pour toutes (« on va à l'école pour apprendre, à lire par exemple »).

Répondons systématiquement à cette question du sens en termes d'apprentissages précis. Que dire à vos élèves pour leur expliquer pourquoi vous leur donnez cette consigne ? Comment allez-vous leur dire ? À quel moment de la séance ? Ou bien, pour cette séance-là, vous n'allez pas le leur dire et ce sont eux qui vont analyser : « vous nous avez donné cela à faire, car cela nous a servi à nous entraîner à... ».

<sup>1</sup> Voir le rapport de l'inspection générale : [Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis](#)

C'est la logique pédagogique de leur enseignant que les élèves peuvent ainsi comprendre et qui entraîne une mobilisation bien plus grande : à chaque instant (presque !), et dès la maternelle, ils doivent disposer — et avec leurs mots d'enfants — de toutes les informations pour comprendre en quoi telle séance se situe dans une progression et quel est l'enjeu de la séance (« nous avons déjà appris à... que... et aujourd'hui nous allons... »).

Les temps de retour sur l'activité sont essentiels : *comment sait-on si l'on a réussi, comment s'y est-on pris, quelle méthode était la plus efficace, qu'a-t-on appris, comment, qu'allons-nous faire la prochaine fois, si l'on ne sait pas encore bien faire quels entraînements pourrait-on faire* (question qui fonde les temps différenciés), etc.

Avec les plus grands, cette démarche de prise de conscience peut s'assortir d'écrits : liste des compétences à acquérir que l'on pointe ensemble au fur et à mesure, formulation des compétences en jeu (par exemple pour dire une poésie), autoévaluation des compétences, rédaction et/ou copie par les élèves des consignes des compétences visées, etc.

### **Un saut qualitatif**

Dans la classe d'un enseignant où cette pédagogie par compétences n'existait pas, ou bien de façon sporadique, j'ai constaté à maintes reprises que lorsqu'elle est mise en œuvre, lorsque l'enseignant est convaincu de son intérêt, le saut qualitatif est considérable :

- pour la maîtrise professionnelle de l'enseignant : *il sait précisément ce qu'il fait et pourquoi il le fait*, il distingue enseignement et apprentissage, il planifie et régule mieux son enseignement, il analyse plus aisément les difficultés des élèves en termes de compétences, il ajuste mieux les activités et supports au service des compétences non acquises,
- pour la relation de l'élève à l'apprentissage : *il sait précisément ce qu'il fait et pourquoi il le fait*. C'est parfois le jour et la nuit, les élèves passent de simples *exécutants* de consignes à des élèves *acteurs* de leurs apprentissages : et cette expression parfois usée, vidée de son sens, prend corps.

Alors que cette notion de compétence est indéniablement floue, instable, complexe, difficile à cerner et à définir, elle est cependant, j'en suis convaincue, un levier en faveur de l'évolution des pratiques pédagogiques.

**Claire Boniface**

Inspectrice de l'éducation nationale  
chargée de la circonscription de la Goutte d'Or à Paris

version très légèrement différente  
d'un article publié dans *Les Cahiers pédagogiques*  
dossier « Questions sensibles et sujets tabous », n° 477, décembre 2009

Voir aussi sur le thème des compétences :  
« Petit historique dans le premier degré, liant compétences, cycles, programmes et ministres » :  
<http://18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/spip.php?article1843>