

Les attentes de compétences

Un travail de recherche pédagogique
élaboré lors de la formation Capaes

2004

Thierry Dambermont - HEAJ

Les attentes de compétences

Un travail de recherche pédagogique
élaboré lors de la formation Capaes

2004

Thierry Dambermont - HEAJ

■ Introduction :

la bonne ambiance qui semble régner dans un groupe de travail n'est pas un critère déterminant de la qualité de l'apprentissage

- **Lorsqu'on observe comment se déroule le travail de groupe, on remarque que certains étudiants sont plus actifs que d'autres dans les interactions qui surviennent lors de la résolution de problèmes... Ce sont les étudiants "dominants"...**

Ils dominent sans pour autant que cela manifeste de leur part une quelconque agressivité : ils dominent tout simplement en monopolisant très souvent la parole. Et cela n'entraîne également aucune forme d'agressivité de la part des autres membres du groupe.

- **Si l'on n'y prend garde on pourrait se satisfaire de cette situation dans laquelle des membres du groupe prennent la parole, et d'autres les écoutent avec civilité**

Cependant, l'apprentissage devant bénéficier des échanges de points de vue, des discussions, des apports de chaque membre du groupe, on se rend vite compte que cette situation ne génère que peu d'apprentissage. D'ailleurs, à côté de ces étudiants dominants d'autres s'expriment très peu, et parfois sont même complètement désengagés du travail de groupe : ils ne participent pas, ils sont en retrait.

Ainsi, malgré tous les efforts que l'enseignant a réalisés afin de créer des groupes de travail équilibrés, en tenant compte notamment des résultats du test portant sur les acquis des étudiants, cette situation survient. Heureusement elle pourra être corrigée : j'évoquerai des solutions plus loin.

Il est à souligner que ce phénomène prend place autant dans des groupes d'adultes que dans des groupes d'enfants. Ce phénomène porte le nom d' «attente de compétences».

■ Les "attentes de compétences"

■ Les attentes de compétences sexistes et racistes

Avant même d'avoir jamais rencontré les autres, certains étudiants s'attendent déjà à ce que certains d'entre eux soient plus actifs dans la résolution des problèmes.

Dans notre culture occidentale, on a longtemps eu une conception unidimensionnelle de l'intelligence... On a longtemps, à tort, catégorisé des peuples entiers, des ethnies entières, comme présentant majoritairement un type d'intelligence. Et il persiste encore aujourd'hui des attentes racistes. Par exemple beaucoup pensent que les personnes à la peau noire seraient moins douées que les personnes à la peau blanche pour les tâches à caractère intellectuel.

D'autre part, il a été longtemps admis dans notre culture occidentale que les femmes ne pouvaient pas jouer un rôle de leader.

Ces attentes racistes et sexistes, si elles ne sont pas désactivées par l'intervention de l'enseignant (j'évoquerai des solutions ultérieurement) ont souvent des répercussions sur la manière dont s'organisent spontanément les groupes de travail : on remarque souvent que les femmes et/ou les noirs s'y voient attribuer un rôle non primordial dans la démarche qui devrait amener à la résolution du problème. Par la force des choses ils sont confinés dans un rôle passif (ils n'interviendront pas beaucoup) qui ne va faire que renforcer le stéréotype sexiste ou raciste, car le groupe a une tendance naturelle à penser que ceux qui parlent le plus dans le groupe sont ceux qui apportent les idées les plus intéressantes et qui concourent le plus à la résolution du problème. En réalité, c'est évidemment sans lien de cause à effet automatique.

Il faut souligner que ces attentes de compétences sexistes et racistes font leur apparition surtout au moment où on organise le travail en groupe. En effet, lorsque l'enseignant donne cours à toute la classe de manière égale, les attentes racistes et sexistes passent inaperçues, car elles n'impliquent pas d'enjeu commun.

Cependant on sait que le travail de groupe a des avantages, et que cet inconvénient ne justifie pas qu'on évite pour autant de les organiser, loin de là. De plus, cet inconvénient des attentes racistes et sexistes peut être corrigé, j'en parlerai plus loin.

Il est à noter que lorsque l'enseignant supervise très étroitement les moindres faits et gestes dans les petits groupes (= supervision directe), cela réduit également l'apparition de ces attentes de compétences sexistes et racistes. C'est normal, car lorsque l'enseignant agit de la sorte, il cantonne les étudiants dans un rôle passif, ce qui revient à pratiquer de l'enseignement frontal, comme à un grand groupe. Je l'ai dit précédemment, la supervision directe est à éviter.

■ Les attentes de compétences scolaires

Avant même de commencer un travail de groupe, les étudiants ont déjà une idée préconçue des compétences de chacun par rapport à la tâche à accomplir.

Dès le début du travail de groupe il y a apparition d'une "prédiction" : les étudiants vont rapidement se tourner vers l'un d'entre eux qu'ils considèrent comme l'expert de la matière sur laquelle porte le problème à résoudre.

Au plus le problème qui doit être résolu a un rapport évident avec la matière scolaire, au plus cela sera facile pour les membres du groupe de choisir quel sera l'expert de cette matière : il suffira qu'ils se souviennent des notes que cet étudiant a déjà obtenues dans cette matière.

Les étudiants ont une bonne mémoire à ce propos, ils se souviennent facilement de qui a obtenu une bonne note dans telle ou telle matière. Pour l'enseignant il est difficile de prévoir l'influence de ces attentes de compétences lorsqu'il conçoit un travail de groupe. Par contre une fois qu'il les aura repérées, il pourra mettre en œuvre des stratégies pour les contrer, j'en parlerai plus loin.

■ **Cet étudiant sur lequel se focalise automatiquement l'attention des autres, on le qualifie dans le jargon pédagogique d'étudiant de «haut statut»**

- **De manière inconsciente cet étudiant sur lequel se focalise automatiquement l'attention des autres va gagner en assurance, uniquement parce que les autres s'attendent à ce qu'il soit compétent**

Ainsi, il est fort probable que c'est lui qui commencera à parler dans le groupe, et qu'il continuera à monopoliser la parole.

Même s'il n'apporte pas d'éléments qui permettent de diriger le groupe vers la résolution du problème posé, le fait qu'il s'exprime beaucoup ne fait que renforcer l'idée qu'il est vraiment l'expert de la situation. Et à la fin de l'exercice, même si le problème n'a pas été bien résolu, tout le groupe sera généralement d'accord pour dire que c'est lui, qui a parlé le plus, qui a le plus contribué à avancer vers la résolution du problème. C'est un phénomène connu.

- **À côté de l'étudiant de «haut statut» il y a évidemment les «suiveurs»**

Si un suiveur découvre que l'expert se trompe, il n'osera pas le lui faire remarquer, car il est fort probable qu'il pense qu'il y a là un risque que les autres membres du groupe lui fassent remarquer qu'il n'est pas un expert : un rappel à l'ordre qui entraînerait une dégradation de son statut dans le groupe.

À l'inverse il est probable que tous ceux qui manifestent qu'ils sont de l'avis de l'expert (même s'il se trompe), par un phénomène de mimétisme, seront assimilés à des «presque-experts», et cela va valoriser leur statut dans le groupe.

- **Les étudiants de «bas statut»**

À l'opposé de ces étudiants de «haut statut» il y a d'autres étudiants qui ne se sentent pas d'emblée compétents dans la matière sur laquelle le problème porte. Ces étudiants joueront un rôle très passif dans le groupe, ils seront en retrait.

Dans le jargon pédagogique des attentes de compétences on appellera ces étudiants des étudiants de «bas statut».

■ Quelques constatations qui prouvent que lorsque le groupe désigne lui-même un expert cela ne répond pas à une logique rationnelle :

■ Les étudiants n'envisagent pas de désigner plusieurs experts

La volonté de désigner un expert est si forte que même lorsqu'une tâche nécessite la mobilisation de plusieurs compétences très différentes, qu'on ne peut raisonnablement pas s'attendre à trouver chez la même personne, il n'y aura pas désignation de plusieurs experts dans le groupe, mais bien d'un seul expert. Cela prouve qu'il s'agit bien là d'un phénomène qui échappe à la rationalité.

■ Les étudiants prêtent une attention importante aux capacités scolaires telle que la maîtrise de la langue, la capacité à synthétiser

Cela n'est pas étonnant puisqu'il s'agit là d'attentes de compétences que les enseignants eux-mêmes ont souvent vis-à-vis de leurs étudiants : les enseignants s'attendent souvent à ce que les étudiants qui ont ces capacités scolaires de maîtrise de la langue ainsi que de capacité à synthétiser soient ceux qui réussissent le mieux. Ainsi les étudiants qui possèdent ces capacités ont plus de chances que d'autres d'être désignés également par le groupe comme «experts» dans la résolution du problème posé, et ce même si la résolution du problème posé ne nécessite aucunement des capacités de maîtrise de la langue ou des capacités de synthèse.

■ Une expérience de Dembo et McAuliffe (1987) prouve que le fait d'étiqueter publiquement certains étudiants comme forts a pour conséquence que ces étudiants seront beaucoup plus actifs lors des travaux de groupe qui suivent

Cette expérience isole bien le phénomène de l'attente des compétences, car dans cette expérience l'étiquetage des étudiants a été réalisé sur base de résultats d'un test tout à fait bidon.

■ Les étudiants qui sont les leaders dans un groupe ne sont pas toujours ceux auxquels les autres étudiants attribuent la plus grande capacité à mener vers la résolution du problème

En effet, on constate parfois que les leaders sont ceux qui en dehors des cours bénéficient du crédit de popularité le plus élevé parmi leurs pairs, soit parce qu'ils ont développé des liens amicaux, ou parfois pour une tout autre raison, par exemple parce qu'ils excellent dans un sport populaire.

En ce sens, la hiérarchie qui s'installe dans le groupe reflète assez exactement la hiérarchie sociale en dehors des cours, et n'a donc pas de fondement rationnel quant à la création d'une organisation de groupe favorisant la résolution du problème posé.

■ Pourquoi est-il important que ces étudiants de haut statut ne soient pas les plus actifs dans le groupe?

Dans un groupe, le quasi-monopole de la prise de parole d'un étudiant que ses pairs considèrent comme étant un leader «en toute logique» (mais une logique souvent fautive, nous l'avons vu), cela réduit le nombre d'interactions entre les membres du groupe. Ces interactions sont justement ce qui fait la richesse du travail de groupe.

Cela réduit également la possibilité de contredire les stéréotypes culturels selon lesquels les femmes ne peuvent pas jouer un rôle de leader, ou les noirs ne sont pas doués pour les tâches intellectuelles.

■ Comment éviter l'influence des "attentes de compétences" sur le travail de groupe?

Il faut préciser ici qu'il s'agit de s'attaquer non seulement aux attentes de compétence qu'ont les membres du groupe vis-à-vis de l'un ou de quelques-uns d'entre eux, mais qu'il s'agit également de s'attaquer aux attentes de compétences que ces étudiants de bas-statut ont vis-à-vis d'eux-mêmes...

Il s'agit en quelque sorte de redorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, leur redonner confiance en eux afin qu'ils adoptent un rôle plus participatif lors des travaux de groupe. La pratique prouve souvent que changer les attentes de compétence que ces étudiants ont vis-à-vis d'eux-mêmes est une tâche encore plus ardue que d'agir sur les attentes de compétence qu'ont leurs pairs à leur égard.

■ Première stratégie pour éviter l'influence des "attentes de compétences" sur le travail de groupe : donner un rôle de personne-ressource ET d'expert à un étudiant de bas statut

Dans le mécanisme des attentes de compétences, nous l'avons vu, le fait que l'étudiant que tout le groupe désigne de manière tacite comme étant l'expert de la situation soit le premier à prendre la parole, cela renforce encore plus sa position d'expert. Dès lors pourquoi ne pas imaginer de donner aux étudiants de bas statut un rôle qui leur permettra d'intervenir d'emblée dès le début du travail de groupe, dans un rôle de personne-ressource ET d'expert. Cela devrait avoir pour double conséquence, lors des travaux de groupe suivants, de renforcer leur confiance en eux et de modifier les attentes de compétences qu'auront à leur égard leurs camarades de classe.

Attention toutefois, Si on veut véritablement changer les attentes de compétences d'autres membres du groupe, le rôle que l'enseignant attribue à l'étudiant de bas statut ne doit pas se limiter à être un rôle de personne-ressource, ce rôle doit également être un rôle d'expert... Exemple de rôle de personne-ressource uniquement : distribuer du matériel en début de séance de travail. Exemple de rôle de personne-ressource ET d'expert : distribuer du matériel en début de séance de travail, et expliquer aux autres étudiants du groupe comment il est prévu de s'en servir présentement.

■ **En soi, expliquer aux autres étudiants comment se servir de matériel, autrement dit "Enseigner", c'est déjà une habileté particulière...**

- **L'enseignant doit bien préparer l'étudiant de bas statut à son rôle de dispensateur de savoir, et vérifier que l'étudiant est bien capable d'exercer son rôle**

En effet, si l'étudiant de bas statut éprouve des difficultés à exercer son rôle devant les autres membres du groupe, cela aurait un effet contraire à celui recherché. Par contre si cette première tâche est un succès, les tâches de groupes suivantes devraient être mieux vécues par cet étudiant de bas statut.

- **L'enseignant devrait préciser à tout le groupe qu'"Enseigner", c'est déjà une habileté particulière**

L'enseignant devrait le faire au moment où il présente cet étudiant de bas statut en tant qu'expert aux autres membres du groupe.

- **L'enseignant peut donner un rôle d'expert à un étudiant de bas statut, mais il ne doit évidemment pas le faire sur base de compétences supposées dont il n'a pas pu vérifier l'existence, des compétences stéréotypées**

Si l'enseignant agit de la sorte, il y a un risque qu'il tombe lui-même, comme les étudiants, dans des attentes de compétences sexistes ou racistes... Par exemple considérer que les noirs sont forcément bons en basket-ball, que les femmes sont forcément des cordons bleus en cuisine, etc.

- **Il faut souligner que même s'ils les possèdent vraiment, il vaut mieux éviter de valoriser chez les étudiants des compétences stéréotypées**

En effet, comme il s'agit de compétences stéréotypées, le groupe ne va pas conclure que la présence de ces compétences chez cet étudiant signifie automatiquement qu'il a la possibilité d'être compétent également dans d'autres domaines.

- **En fin de compte, il vaut mieux que l'enseignant s'en tienne aux compétences réelles (mais non stéréotypées) qu'il a pu déceler au travers du test.**

Ces compétences réelles sont parfois réellement surprenantes. Un exemple vécu : de plus en plus de mes étudiantes ont des compétences de disc jockey.

- **L'enseignant doit être attentif à dispatcher son attention sur plusieurs étudiants de bas statuts**

En effet, si l'enseignant focalise son attention sur trop peu d'étudiants de bas statuts, ceux-ci risquent d'en être embarrassés, et à juste titre car il est fort probable que cela pourrait leur attirer l'antipathie du reste du groupe, ce qui serait un comble car en milieu scolaire ces étudiants de bas statut ne bénéficient déjà pas souvent d'une cote de popularité élevée auprès de leurs pairs.

Lorsque l'enseignant pointe les capacités d'un étudiant, il vaut donc mieux qu'ils s'en tiennent uniquement aux faits, et qu'il n'y consacre pas trop de temps, qu'il évite de parler en terme de «qualités» de l'étudiant, mais plutôt en terme de «compétences», de «capacités».

- **Il n'y a pas que les étudiants de bas statut qui peuvent bénéficier d'une appréciation publique favorable, les étudiants qui se situent dans la moyenne peuvent également en bénéficier**

En rendant publiques les capacités des étudiants de bas statut, mais également celles des étudiants qui sont dans la moyenne, l'enseignant fera d'une pierre deux coups : Il fait bénéficier la stratégie pédagogique du «rôle d'expert» à un plus grand nombre d'étudiants, et il évite que l'attention ne se focalise trop sur les étudiants de bas statut.

■ **Quant aux étudiants de haut statut, vont-ils continuer à apprendre?**

Ils apprendront également grâce au groupe, car les tâches à accomplir en groupe seront conçues de manière à ce qu'aucun étudiant ne possède à lui seul toutes les compétences requises pour par cette tâche.

Imposer au groupe un temps d'exécution de la tâche ne fera qu'accentuer cette réalité.

■ **Au moment où les étudiants travaillent en groupe, c'est l'occasion pour l'enseignant de les observer, afin de découvrir chez eux des compétences que le test portant sur les préacquis n'avait pas encore permis de détecter**

Le test portant sur le préacquis des étudiants ne permet que dans une certaine mesure de déceler chez eux la présence de compétences intellectuelles. Ce qui pourra aider à en découvrir un peu plus sur les étudiants, c'est de les observer pendant qu'ils sont occupés, en groupe, à la résolution de tâches.

Les résultats de ces observations serviront à mieux distribuer les rôles lors du travail de groupe suivant, mais également à concevoir des tâches qui soient encore mieux adaptées aux étudiants.

Il faut remarquer que la difficulté pour l'enseignant viendra du fait que lors du premier travail de groupe les étudiants de bas statut, de par leur bas statut, ne se manifesteront peut-être que très peu dans le groupe... Ils seront peut-être en retrait, et ce malgré le rôle valorisant qu'on leur aura distribué.

■ **La capacité à bien s'entendre avec les autres n'est pas une compétence intellectuelle**

C'est une compétence sociale, mais il est difficile de la faire reconnaître aux étudiants. Il vaut donc mieux éviter d'en parler.

■ **Seconde stratégie pour éviter l'influence des "attentes de compétences" sur le travail de groupe : les habiletés multiples...**

■ **Faire prendre conscience aux étudiants que les nouvelles tâches auxquelles ils vont devoir travailler nécessitent la mobilisation d'habiletés multiples et diversifiées**

Nous venons de voir qu'il est donc possible de tenter de désactiver les attentes de compétences en assignant des rôles d'experts aux étudiants de bas statut.

Une autre stratégie afin de désactiver les attentes de compétences consiste à faire prendre conscience aux étudiants que les nouvelles tâches auxquelles ils vont devoir travailler en groupe nécessitent la mobilisation d'habiletés multiples et diversifiées. C'est ce qu'on appelle la «stratégie des habiletés multiples».

■ **Le moment précis où l'enseignant présente la nouvelle tâche, en début de séance de travail, est le plus propice pour désactiver les attentes de compétences que les étudiants ont (éventuellement) vis-à-vis de leurs pairs**

Ainsi l'enseignant devra consacrer du temps à préciser à ses étudiants que chacun d'entre eux possède certaines des habiletés nécessaires à la résolution du problème, mais qu'il est fort probable qu'aucun ne les possède toutes, et qu'il faudra donc inévitablement travailler en équipe.

Dans la vie, les exemples d'équipes professionnelles aux habiletés multiples et complémentaires ne manquent pas, et peuvent appuyer avantageusement ce postulat. Ainsi pour appuyer ses dires, l'enseignant peut prendre en exemple l'équipe pédagogique dont il fait partie : chaque membre de l'équipe possède des habiletés qui sont parfois différentes et complémentaires de celles des autres membres de l'équipe.

■ **La prise en compte des habiletés multiples des étudiants est également importante lors de l'évaluation**

Il faut que l'enseignant revoie sa manière d'évaluer les étudiants, et que ceux-ci soient mis au courant de cette situation.

Il faut que l'enseignant informe les étudiants qu'il existe plusieurs compétences intellectuelles, que personne ne les possède toutes, que personne n'en possède aucune, et que c'est la présence d'une de ces compétences intellectuelles mise en œuvre durant les travaux de groupe qui va faire l'objet de l'évaluation.

Bien entendu il faut préciser que le travail qui sera produit par le groupe sera également évalué. Sans quoi la motivation à accomplir la tâche s'en ressentirait. La création d'une «œuvre» collective est foncièrement motivante pour les étudiants.

Une évaluation «traditionnelle», basée uniquement sur les compétences scolaires «types», renforce les inégalités de statut!

■ **Il n'est pas obligatoire de préciser à chaque étudiant quelle(s) habileté(s) utile(s) à la résolution de la tâche il possède**

Pour que cela fonctionne bien, il faut que les tâches à réaliser lors des travaux de groupes aient véritablement été conçues afin de mobiliser des habiletés multiples, et qu'une liste de ces habiletés requises par la tâche ait été dressée et soit portée à la connaissance des étudiants.

L'enseignant est certainement en possession de cette information, car il connaît les résultats des tests portant sur le préacquis de chacun de ces étudiants, et qu'il les a également observés au travail (il s'est d'ailleurs normalement servi en partie de ces informations afin de concevoir des tâches mieux adaptées à ses étudiants). Cependant il ne lui faudra toutefois pas préciser à chaque étudiant quelle habileté il possède et qui sera utile à la résolution de la tâche.

■ **Non seulement il n'est pas obligatoire de préciser à chaque étudiant quelle(s) habileté(s) utile(s) à la résolution de la tâche il possède, mais en plus ce n'est pas souhaitable...**

Les étudiants devront essayer de le découvrir par eux-mêmes, au moment où ils commencent à s'attaquer au problème posé. Ils devraient essayer de détecter chez chaque membre du groupe quel est celui qui possède les habiletés qui pourront aider dans la résolution du problème posé.

Lorsque le groupe d'étudiants sera en plein travail, les incertitudes qui continueront à planer sur les habiletés de chacun, et les discussions que cela suscitera, favoriseront aussi le développement de nouvelles habiletés chez les étudiants.

■ **Ces deux stratégies dont le but est d'éviter l'influence des "attentes de compétences" sur le travail de groupe peuvent être utilisées ensemble**

Au début d'un travail de groupe, l'enseignant peut à la fois donner un rôle de personne-ressource ET d'expert à un ou plusieurs étudiants, et dans le même temps faire prendre conscience aux étudiants que les nouvelles tâches auxquelles ils vont devoir travailler nécessitent la mobilisation d'habiletés multiples et diversifiées.

Bibliographie

1. Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène.
Auteur : Elizabeth G. Cohen, traduction de Fernand Ouellet
Editions de la Chenelière
2. Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2e édition
Auteur : Xavier Roegiers, avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele
Éditions De Boeck
3. L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes
Auteur : Christian Depover, Bernadette Noël
Éditions De Boeck Université
4. Enseigner en classe hétérogène
Auteur : Marie-Claude Grandguillot
Éditions Hachette Éducation
5. Pédagogie de l'enseignement supérieur, notes de cours provisoires, année académique 2003-2004
Auteur : M. Romainville,
Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix à Namur, département Éducation & technologie
6. Capaes - Pédagogie de l'enseignement des adultes, notes de cours, année académique 2003-2004
Auteur : E. Charlier,
Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix à Namur
7. Capaes - Formation pédagogique pratique en Hautes Écoles pour titulaire d'un titre pédagogique, notes de cours, année académique 2003-2004
Auteur : M. Demuyncq,
ITN
8. Sciences Humaines hors-série N°40, mars-avril-mai 2003 :
L'adulte, un être en développement : entretien avec Etienne Bourgeois, propos recueillis par Gaëtane Chapelle
9. Article "Enseigner à des grands groupes",
Réseau N°23, Mars 1993 - SPU - FUNDP
article s'inspirant pour l'essentiel du livre "Teaching large classes in higher education" de Gibbs et Jenkins
10. Compte-rendu "Méthode des cas (MDC) et enseignement à distance (EAD) visant le transfert des apprentissages : un exemple d'application"
Auteurs : Dieudonné Leclercq, François Georges, Marianne Poumay
Université de Liège

