

La notion de compétence et son évaluation

SYLVIE VAN LINT^[1]

Qu'est-ce qu'une compétence ? Revêt-elle toujours les mêmes notions ? Comment s'évalue-t-elle ? C'est à ces questions que nous vous proposons de répondre par un éclairage argumenté.

Depuis plus de vingt ans maintenant, la notion de compétence a fait son entrée dans le monde de l'éducation. Si ses débuts furent assez chaotiques et marqués par des querelles de définitions, il faut bien se rendre compte que ce temps était nécessaire. En effet, cette notion n'appartenait pas jusqu'alors au champ du monde de l'éducation : on parlait de compétence en termes de linguistique, avec la compétence innée de l'apprentissage de la langue maternelle (Chomski, 1955) d'une part ; on parlait de compétence dans le monde de l'entreprise par opposition à la qualification apportée par l'école et la formation d'autre part. Or, dans le monde scolaire, il est évident qu'on ne parle pas d'une compétence innée et que celle-ci ne s'oppose pas aux apprentissages scolaires.

Rapidement, la notion a connu un essor quasi mondial. Beaucoup de pays se sont emparés de la notion et bien des programmes, des curricula ont été revus, réécrits sur la base des compétences.

Définition de la compétence

Aujourd'hui, la définition de compétence est stabilisée, même si les termes utilisés ne sont pas identiques. Ainsi, l'examen attentif de définitions institutionnelles de différents pays

Mots-clés
évaluation,
post-bac,
démarche
pédagogique

ou régions francophones (Suisse romande, Grand-Duché de Luxembourg, France, Belgique, Québec, Algérie, Liban (cf. encadré) permet de mettre en évidence les trois termes de la définition.

Tout d'abord, les sept définitions évoquent l'idée que la compétence s'appuie nécessairement sur les « ressources » de la personne : pour ce faire, elles parlent d'« un ensemble intégré de ressources », de « ses acquis », d'« un réseau de savoirs et de savoir-faire », de « ses connaissances », d'« un ensemble de ressources », d'« un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes ^[2] ». Précisons que le terme de « ressource » ici se réfère aux acquis scolaires, c'est-à-dire les connaissances et procédures issues des différentes disciplines abordées spécifiquement à l'école.

Ensuite, toutes s'accordent à préciser qu'il ne suffit pas de posséder un ensemble de ressources, mais qu'il convient de pouvoir les mobiliser à bon escient. Les différentes expressions qui insistent sur cette nécessité sont : il s'agit d'« utiliser », de « mobiliser », de « mettre en œuvre ses ressources ».

Enfin, les différentes définitions précisent la finalité de la mobilisation des ressources de l'individu. Cet objectif

est exprimé comme suit : « en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe », « dans des tâches et des situations complexes », « à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui », « pour produire un résultat », dans le cadre d'un « savoir-agir complexe », « permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ».

Ainsi, à l'heure actuelle, les différentes définitions de la notion de compétence ont bien la même signification.

Néanmoins, autour de la notion de compétence gravitent d'autres notions telles que les savoirs, savoir-faire ou procédures qui méritent également d'être clarifiées.

Au sein des manuels scolaires ou des programmes, des énoncés assez différents se côtoient : adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché ; connaître le schéma anatomique de l'appareil digestif ; effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) : parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice.

Si ces différents énoncés sont tous des ressources à faire acquérir à l'apprenant, le premier est une compétence, le deuxième est une connaissance et le troisième une procédure **1**.

• Connaissances (parfois appelés « savoirs »)

• Procédures (ou savoir-faire)

• Compétences

• Compétences générales (une partie des compétences transversales)

1 Les quatre concepts clés

[1] Chercheur au Centre de recherche en sciences de l'éducation (CRSE), Université libre de Bruxelles (ULB).

[2] Les attitudes, comme il sera explicité plus loin, ne sont pas à proprement parler des ressources.

Sept définitions institutionnelles de la compétence

- En Suisse romande, la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. (PER, Plan d'études romand, 2009, Suisse romande).
- En France, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes. (*Socle commun des connaissances et compétences*, 2006, France).
- Au Liban, la compétence est conçue comme la mobilisation d'un réseau de savoirs et de savoir-faire comme ressources à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui. (Liban, *Plan de réforme*, 1997).
- Au Grand-Duché de Luxembourg, c'est la capacité de l'enfant à utiliser ses connaissances pour produire un résultat. (MEN, 2009, Luxembourg).
- Au Québec, il s'agit d'un savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. (*Programme de l'école québécoise*, 2000, Québec).
- En Belgique francophone, c'est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (Décret Missions, 1997, Belgique francophone).
- En Algérie, la compétence est définie comme la capacité à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. (*Référentiel général des programmes*, 2009, Algérie).

Connaissance, procédure et compétence

Une connaissance, appelée aussi parfois un savoir, est un énoncé à comprendre et mémoriser : une définition, une règle, une formule, voire l'énoncé d'un fait.

Une procédure, appelée aussi savoir-faire, est une opération, un enchaînement organisé d'actions, qu'on peut apprendre à automatiser parce qu'elle reste toujours la même dans toutes les situations.

Une compétence est l'aptitude à accomplir des tâches ou répondre à des situations toujours un peu nouvelles et complexes.

La distinction entre les concepts de connaissance (savoir) **2**, procédure (savoir-faire) **3** et compétence **4 5** est importante non seulement pour s'entendre sur les mots et améliorer la communication, mais aussi parce que l'apprentissage ne se construira pas de la même façon.

Exemples de connaissances (parfois appelés « savoirs »)

- Connaître les caractéristiques du vivant
- Savoir que Christophe Colomb découvre l'Amérique en 1492
- Connaître la nature des mots et leur fonction
- Connaître la formule chimique du chlorure de sodium
- Maîtriser les principales unités de mesure

2 Exemples de connaissances

Exemples de procédures (appelés « savoirs »)

- Savoir mesurer une longueur, un angle, une durée
- Tracer des figures simples
- Maîtriser les grands mouvements fondamentaux de déplacements (courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, se réceptionner...)
- Utiliser le dictionnaire pour trouver des mots nouveaux
- Maîtriser les principales unités de mesure
- Repérer les marques de l'organisation d'un texte (paragraphes, titres, intertitres)
- Lire et utiliser des représentations cartographiques

3 Exemples de procédures

Exemples de compétences

- Savoir orienter sa lecture en fonction de la situation de communication
- Organiser une suite d'opérations conduisant à la résolution d'un problème
- Savoir formuler sur ses lectures une opinion écrite ou orale
- Pratiquer une démarche scientifique
- Savoir adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché
- Savoir utiliser les règles d'orthographe lexicales et grammaticales
- Saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique
- Savoir interpréter un graphique, un tableau, un diagramme

4 Exemples de compétences

Exemples de compétences générales (une partie des compétences transversales)

- Savoir traiter l'information. Savoir exploiter l'information
- Savoir formuler une hypothèse, une conjecture
- Savoir prendre des initiatives
- Savoir identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution
- Savoir observer

5 Exemples de compétences générales

S'il s'agit d'un savoir-faire, l'apprentissage requerra des exercices parfois longs, répétitifs, voire fastidieux, tout comme le musicien qui travaille ses gammes ou le sportif de haut niveau qui s'astreint à son entraînement. Néanmoins, une fois la procédure installée, celle-ci pourra s'exercer presque les « yeux fermés », elle ne demandera pas d'adaptation, elle se présentera toujours de la même manière.

Certaines connaissances exigent de nombreux pré ou corequis ; elles ne sont pas toujours d'un abord immédiat et nécessitent parfois l'acqui-

tion d'autres concepts pour se définir. Néanmoins, que ce soit grâce à des activités de manipulation, de découverte, une explication ou la lecture de textes informatifs, l'apprenant pourra comprendre de quoi il s'agit, nommer la nouvelle connaissance et la mémoriser.

L'enseignement-apprentissage des connaissances et procédures ne pose pas de réels problèmes à l'enseignant, même si certaines connaissances comme les fractions, par exemple, nécessitent toujours beaucoup d'attention. Il n'en va pas de même pour les compétences. En effet, la spécificité de la compétence est de se révéler dans des situations ou des tâches toujours nouvelles et inédites pour l'élève. Comment préparer l'élève à quelque chose de toujours différent indéfiniment différent ? D'aucuns voient dans cette spécificité ce qu'on peut appeler une « rupture du contrat didactique » : mettre l'apprenant face à quelque chose qu'il n'a jamais fait en classe. Même si l'apprentissage de la compétence va placer l'élève face à de nombreuses et diverses situations, force est de constater que l'environnement proposera toujours une infinité de situations et l'école ne pourra pas préparer à toute éventualité. Ainsi, au cœur de la notion de compétence se révèle la nécessité de la mobilisation et de son apprentissage spécifique. Cette mobilisation est l'attitude qui consiste à choisir, combiner et mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire pertinents pour accomplir une tâche, répondre à une situation.

De l'intérêt d'acquérir la compétence

Tout enseignant, parent d'élève, voire même apprenant est en droit de s'interroger à propos de l'intérêt de la notion, de l'utilité de l'acquisition de compétence. En effet, acquérir des compétences exige, tant de la part de l'apprenant que de la part de l'enseignant, un effort supplémentaire (l'apprentissage de la mobilisation) ; il paraît donc légitime de se demander pourquoi celui-ci est requis.

La notion de compétence inclut l'exigence de la mobilisation, c'est-à-dire cette aptitude à choisir, combiner et

mettre en œuvre les connaissances et procédures adéquates dans une situation donnée. Cette aptitude particulière permet à l'apprenant d'utiliser à bon escient ses ressources acquises et, ainsi, d'acquérir le pouvoir de comprendre et d'agir de manière autonome dans son environnement.

Par l'introduction de la notion de compétence dans les programmes et curricula, l'école s'engage à construire la mobilisation chez tous les apprenants afin de les rendre compétents. L'accès aux compétences permet à l'apprenant de construire une autonomie cognitive qui lui permettra d'user de manière personnelle et efficace de ses acquis dans sa vie personnelle, professionnelle et citoyenne. Les notions de compétence et de mobilisation s'inscrivent ainsi dans la lutte contre les inégalités scolaires, car elle exige que l'école prenne en charge ce qu'on peut appeler l'opérationnalisation des savoirs et savoir-faire appris.

L'évaluation de la compétence

Une fois la définition de la compétence assise, il est possible d'envisager comment construire l'évaluation de son acquisition. En effet, puisque la compétence se révèle dans l'accomplissement d'une tâche nouvelle et complexe, il s'agira de confronter l'élève à une telle tâche. Les deux premières conditions d'une vraie évaluation de compétences sont donc de confronter l'apprenant à une tâche nouvelle et complexe. Précisons qu'il conviendra donc que l'évaluation exige de la part de l'apprenant d'accomplir quelque chose, de réaliser une tâche et non pas uniquement de répondre de manière quasi automatique à une question impliquant un savoir ou un savoir-faire mémorisé. C'est d'ailleurs pourquoi la tâche doit être non pas compliquée mais complexe : sa réalisation exigera la combinaison d'au moins deux ressources et non pas la répétition conditionnée d'un acquis mémorisé.

La nouveauté de la tâche permettra d'analyser dans quelle mesure la mobilisation est acquise : en effet, dans l'exercice de la compétence, il ne s'agit pas d'appliquer de manière automatique un

enchaînement d'actions prédéterminé, mais bien de choisir personnellement parmi ses ressources celles qui, dans le cas bien précis de la tâche nouvelle, sont judicieuses et qui, combinées l'une à l'autre, permettront de répondre efficacement à la situation.

L'évaluation place donc l'apprenant face à une tâche nouvelle et complexe. Néanmoins, il faut insister sur le fait que les ressources nécessaires à la réalisation de cette tâche ont toutes été apprises et exercées au préalable. Il s'agit là de la troisième condition : le temps de l'évaluation n'est pas celui de l'apprentissage et il ne convient donc pas d'exiger de l'apprenant de découvrir, seul, une nouvelle notion à l'occasion d'une évaluation.

Cependant, et ce sera la quatrième et dernière condition, comme l'enseignement-apprentissage de la compétence est un processus complexe et relativement nouveau, il paraît judicieux que l'évaluation ait un caractère diagnostique : en effet, pour le moment, les évaluations de compétences administrées aux élèves font apparaître la très grande difficulté des apprenants à se montrer compétents^[3]. Aussi, tant l'enseignant que l'élève ont besoin d'avoir des informations quant à l'origine de la difficulté. Il semble intéressant de pouvoir mettre en évidence le fait que l'élève possède ou non les ressources scolaires (en tant que savoirs et savoir-faire) nécessaires à la réalisation de la tâche, d'une part, et d'apporter des informations quant à l'acquisition du processus de mobilisation, d'autre part.

Une évaluation en trois phases à l'ULB

Pour ce faire, le Service des sciences de l'éducation de l'ULB a mis au point une évaluation en trois phases^[4] : la phase 1 est la seule qui traite de l'évaluation de compétence : elle met l'élève face à une tâche nouvelle et complexe qui

[3] Pour de plus amples informations : Rey B., Carette V., De France A et Kahn S. (2003), *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck, 2003.

[4] Pour un exemple d'évaluation en trois phases : le circuit pédestre : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25505>

Les sciences de l'éducation à l'université de Bruxelles

L'Unité de recherche du Service des sciences de l'éducation s'intéresse aux problématiques liées au champ de l'éducation et de la formation et principalement au champ scolaire. Un ensemble de recherches réalisées par les membres du service traitent – sans être exhaustif – d'apprentissage, de compétences, de rapport au savoir, de réflexivité, de didactique, des pratiques enseignantes à tous les niveaux de scolarité, des enjeux épistémologiques et liés aux valeurs en éducation, d'éducation comparée, de formation des enseignants, etc. Outre ces recherches, les membres du service interviennent comme consultants ou formateurs auprès de nombreux organismes nationaux ou internationaux dans les domaines suivants : formation d'enseignants ou de cadres éducatifs, didactique, pratiques enseignantes, évaluation des apprentissages ou des systèmes éducatifs, etc.

exige de sa part un choix, une combinaison et une mise en œuvre de plusieurs ressources acquises. Ensuite, les deux autres phases ont pour objet d'analyser la production de l'élève : la phase 2 va guider l'élève dans la réalisation de la même tâche en lui proposant une suite de questions qui l'aideront à réaliser l'enchaînement de tâches simples. L'élève aura encore à choisir et mettre en œuvre ses ressources, mais il n'aura plus à combiner la mise en œuvre des différentes ressources. La phase 3 interroge l'élève, de manière totalement décontextualisée, à propos des savoirs et savoir-faire requis pour accomplir la tâche présentée lors de la phase 1. L'élève aura uniquement à prendre en charge la mise en œuvre de ses acquis.

Les phases 2 et 3 permettent ainsi de mettre en évidence si ce sont les savoirs et savoir-faire ou les difficultés liées à la mobilisation qui sont en cause lorsque la phase 1 n'est pas réussie. En effet, imaginons un élève qui obtient un résultat de 40 % lors de l'accomplissement de la phase 1. La seule phase 1 ne permet pas d'avoir des renseignements précis à propos de la difficulté encourue. Si, par contre, l'échec de la phase 1 est suivi par un résultat meilleur en phase 2 (58 %) et d'un résultat tout à fait honorable en phase 3 (75 %), on est en droit de penser que la difficulté de l'élève réside dans la mobilisation. Il est évident que l'évaluation de la compétence est bien le résultat obtenu

en phase 1. Il ne s'agit donc pas de pondérer les résultats de la phase 1 en fonction des résultats obtenus aux deux autres phases. Tout comme il ne s'agit pas non plus de présenter l'évaluation dans l'autre sens, en proposant d'abord la phase 3, puis la phase 2, avant la phase 1. Ce sens représente l'apprentissage et non l'évaluation.

L'enchaînement des trois phases permet un diagnostic qui pourra guider l'enseignant et son action pédagogique tout comme un feed-back à l'élève qui pourra mieux comprendre ce qui est attendu de lui. Ce modèle d'évaluation repose sur le postulat que la mobilisation s'apprend à l'école par la confrontation répétée avec des tâches complexes dont l'accomplissement ne constitue pas une évaluation, mais un temps d'apprentissage scolaire.

Si aujourd'hui la définition de la notion de compétence est stabilisée dans le monde scolaire, si les avis convergent quant à l'évaluation desdites compétences, l'enjeu est désormais dans la construction de cette mobilisation des acquis, conçu comme outil d'autonomie cognitive de l'élève et finalité intrinsèque du monde scolaire. ■

[PUBLICITÉ]

technologie s'affiche sur Éduscol...



Vous y trouverez :

- Le sommaire détaillé de chaque nouveau numéro
- Des liens vers de nombreux articles
- Un lien vers les archives de la revue

Vous pourrez y télécharger :

- Des articles d'archives de la revue
- L'éditorial et le Technomag de chaque numéro

... mettez-le dans vos favoris !

<http://eduscol.education.fr/sti/revue-technologie>

