

# Les compétences et leur évaluation

Maria-Alice MÉDIONI Université Lyon 2 – Secteur Langues du GFEN

L'article qui suit est un extrait modifié de *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, publié par Chronique sociale en 2016. Nous remercions l'éditeur pour son aimable autorisation de republication.

La notion de compétence s'est imposée ces dernières années dans le monde de l'éducation et de la formation. Venue de l'entreprise, cette notion est décriée par nombre d'acteurs éducatifs : elle renvoie à une vision libérale de l'éducation et individualiste des apprentissages scolaires ; elle s'oppose à l'idée de qualification au profit de la capacité à s'adapter aux situations nouvelles, à innover ; elle entre en contradiction avec les connaissances. Cette critique est plus particulièrement développée par Nico Hirtt<sup>1</sup> :

« derrière l'approche par compétences se cachent essentiellement des objectifs économiques liés à l'évolution du marché du travail ;  
- l'approche par compétences constitue bel et bien, quoi qu'en disent ses défenseurs, un abandon des savoirs ;  
- l'approche par compétences ne peut en aucune façon se réclamer du constructivisme pédagogique ; il se situe en réalité à l'opposé des pédagogies progressistes ;  
- loin de favoriser l'innovation pédagogique, l'approche par compétences enferme les pratiques enseignantes dans une bureaucratie routinière ;  
- l'approche par compétences est un élément de dérégulation qui renforce l'inégalité (sociale) du système éducatif. »

Dans le champ de l'école, la Charte des programmes<sup>2</sup> distingue déjà en 1991 connaissances et compétences. Les compétences sont introduites surtout à partir des années 2000, en réaction aux savoirs dispensés par l'école qui ne répondent plus à la complexité des exigences sociales et pour permettre de « porter une attention accrue aux processus d'apprentissage, à la façon dont l'élève apprend et utilise ses connaissances, et finalement au fonctionnement cognitif des individus »<sup>3</sup>. Connaissances et compétences sont en permanence associées dans le *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture* de février 2015.

Elles prennent une place déterminante dans le domaine des langues avec l'avènement du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) en 2001 : fruit d'une recherche d'experts des États membres de la Communauté européenne, il définit les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue et établit une échelle d'évaluation universelle de la maîtrise d'une langue divisée en 6 niveaux — utilisateur élémentaire : A1 et A2 ; utilisateur intermédiaire : B1 et B2 ; utilisateur expérimenté : C1 et C2 — dont les descripteurs permettent de décrire les aptitudes visées pour chacune des activités langagières qui constituent la compétence communicative : la réception : écouter, lire ; la production : parler en continu, écrire ; l'interaction : prendre part à une conversation ; la médiation : traduction, interprétation.... (...)

En 2005, la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école<sup>4</sup> institue le Socle commun construit autour de *cinq connaissances et compétences* — la maîtrise de la langue française ; la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ; une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ; la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ; la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication — assorti d'un Livret personnel de compétences (LPC) dont l'objectif est de permettre « le suivi de la progression des acquis des élèves et la validation des compétences ». Le socle de 2013 comprend *sept compétences* : aux cinq précédentes s'ajoutent les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative, tandis que la culture scientifique auparavant associée à la culture humaniste se trouve à présent agrégée aux mathématiques sous l'appellation « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ». Le nouveau Socle de 2015 préfère délimiter cinq domaines — les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les

<sup>1</sup> Hirtt N. (2009) L'approche par compétences une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009. <http://www.skolo.org/spip.php?article1099>

<sup>2</sup> MEN (1991) *Charte des programmes*. <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/cnp/charte.pdf>

<sup>3</sup> IGEN(2007) Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport 2007-048, Juin 2007 (p. 9) <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>

<sup>4</sup> MEN (2005) Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école. BO, n° 18, 5 mai 2005. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm>

systèmes techniques, les représentations du monde et l'activité humaine — et supprime le LPC avec ses 120 compétences à valider pour le remplacer, selon toute vraisemblance, par un nouvel outil d'évaluation des compétences lié à l'obtention du Diplôme national du brevet (DNB).

La question des compétences est donc, comme on le voit, bien installée et les changements de politique n'entament pas « *l'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation* »<sup>5</sup>. Il n'en reste pas moins que les compétences constituent un concept assez flou — voire mou —, « une énigme »<sup>6</sup> et que leur prise en compte est loin d'être réalisée à l'école élémentaire, tout comme dans le secondaire où on déplore une focalisation sur l'évaluation/notation et « *des conceptions globales très traditionnelles de l'évaluation avec en particulier une centration sur les contenus au détriment des compétences* »<sup>7</sup>. Ces conceptions donnent lieu, de ce fait, à des pratiques qui constituent un véritable frein à la construction de compétences de haut niveau :

« *Le système d'évaluation classique (...) force les enseignants à préférer les compétences isolables et chiffrables aux compétences de haut niveau — raisonnement, communication —, difficiles à enfermer dans une épreuve papier-crayon et des tâches individuelles.* »<sup>8</sup>

S'il y a actuellement consensus sur le fait que les exigences se sont accrues ces dernières années, que la restitution des connaissances ne suffit plus et qu'il s'agit maintenant de mettre l'accent sur les processus, la capacité à mobiliser des savoirs et des ressources pour réaliser une tâche complexe, résoudre un problème, plusieurs voix se font entendre pour mettre en garde contre l'opposition connaissances vs compétences. Pour Philippe Perrenoud, comme pour bien d'autres auteurs<sup>9</sup>, il n'y a pas lieu d'opposer connaissances et compétences :

« *Il y a toujours des connaissances "sous" une compétence, mais elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un "savoir-y-faire", une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes. La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence.* »<sup>10</sup>

D'autant que la compétence étant un savoir en actes, toujours contextualisé — un individu ou un groupe face à un problème à résoudre, dans une situation donnée — elle est très difficile à évaluer. La compétence ne se voit pas. C'est sa manifestation — la performance — qui seule est observable. C'est la performance qui permet de supposer l'existence de la compétence chez un individu : « *La compétence est en quelque sorte une promesse de performance* »<sup>11</sup>. D'autre part, Bernard Rey met bien en garde contre certaines formulations

« *qui laissent à penser que savoir résoudre un problème dans un contexte donné donnerait une compétence à résoudre un autre type de problème, dans un autre contexte. Sur cette question, les résultats des expériences menées par la psychologie cognitive sont négatifs. Le "poids du contexte" est essentiel, et tous les enseignants le savent : le "transfert" se fait, ou pas, selon les élèves, le contexte. Le résultat d'un travail ne dit rien sur les compétences cognitives mises en œuvre par le sujet* »<sup>12</sup>.

C'est pourquoi l'évaluation des compétences sous forme d'items à cocher — capacités acquises ou en voie d'acquisition — apparaît comme une absurdité et une voie dangereuse, comme le souligne Élisabeth Bautier, pour une véritable construction des savoirs chez l'apprenant :

« *Je crains qu'on mette l'accent sur l'effectuation de tâches et qu'on laisse de côté les acquisitions de raisonnements, de compréhensions à mobiliser dans les activités d'apprentissage justement. Je crains que des enseignants souvent démunis devant les difficultés des élèves se centrent plus sur les comportements que sur les apprentissages et acceptent que des élèves travaillent en investissement intellectuel "mineur". L'évaluation par compétences peut laisser de côté des choses fondamentales comme la façon dont les élèves vont se ressaisir à plus ou moins long terme des connaissances acquises, les réinvestir.* »<sup>13</sup>

Ce qui vaut pour les apprenants vaut également pour les enseignants et les formateurs : ce ne sont plus des procédures automatisées qui lui sont demandées mais la capacité à réagir à des situations nouvelles, inédites, et à prendre les décisions opportunes. Plutôt que de s'épuiser à remplir des grilles, l'enseignant doit s'outiller sur le plan didactique dans sa discipline et dans une approche plus transversale — évaluation formative, régulation, métacognition, statut de l'erreur, situation d'apprentissage, obstacle, stratégies cognitives,

**5** Romainville M., « L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation ». In *Enjeux*, n° 37-38, 1996, p. 132-142.

**6** Dolz J. et Ollagnier E. (Eds) (2002) *L'énigme de la compétence en éducation*. De Boeck.

**7** IGEN (2007) « Les livres de compétences », op. cit. (pp 32 et 35).

**8** Perrenoud P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. De Boeck (p. 83).

**9** Voir : Tardif J. Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels. In Meirieu P. et al. (1996) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. CRDP (pp. 31-45) ; Le Boterf (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation ; Rey B. (2014) *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. De Boeck.

**10** Brossard L. (1999) Construire des compétences. Tout un programme ! Entretien avec Philippe Perrenoud. *Vie pédagogique*, n° 112, sept.-oct. 1999 (pp. 16-20). Dossier "Faire acquérir des compétences à l'école".

**11** Perrenoud P. (2011) *Quand l'école prétend préparer à la vie. Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs* ESF (p. 46).

**12** Rey B. (1996) *Les compétences transversales en question*. ESF.

**13** Bautier E. (2014) L'évaluation par compétences peut laisser de côté des choses fondamentales. *Café pédagogique*, 15 déc. 2014. <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Page/s/2014/12/15122014Article635542258733620673.aspx>

Quatre niveaux d'objectifs d'apprentissage et de situations d'évaluation

	Savoir déclaratif	Savoir-faire	Stratégies	Compétences
Ce qui sera demandé à l'élève	Restituer des réponses apprises (= savoir redire).	Appliquer/utiliser ses ressources opératoires (= savoir produire un comportement/réponse spécifiquement attendue).	Choisir un procédé (particulièrement adéquat).	Mobiliser des systèmes fonctionnels de ressources.
<b>Capacité en jeu</b>	<b>Mémorisation</b>	<b>Utilisation opératoire</b>	<b>Distanciation</b>	<b>Mobilisation</b>
Situation type de prestation (et d'évaluation)	Situation de connaissance exigeant la répétition d'une réponse mémorisée.	Situation d'habileté, exigeant la mise en œuvre opératoire d'une réponse maîtrisée.	Situation d'habileté, exigeant le choix d'une procédure efficace.	Situation de production, exigeant la mobilisation de plusieurs ressources.
Exemples	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Citer des dates</li> <li>• Réciter des règles ou des formules</li> <li>• Restituer la table de multiplication par 4.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En écrivant un texte, accorder le participe passé avec l'auxiliaire avoir.</li> <li>• Utiliser la règle et l'équerre pour tracer avec soin et précision un carré.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trouver la meilleure façon de réviser un texte écrit...</li> <li>• ... ou de dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Écrire une poésie lyrique.</li> <li>• Réaliser une maquette de l'école.</li> <li>• Pratiquer un sport collectif en respectant les règles.</li> </ul>
Modalités d'évaluation types	Système de questions (ex. QCM).	Problèmes opératoires concrets (ex. : exercices de multiplication).	Tâches exigeant le choix conscient et rationnel de procédures organisées.	Problèmes complexes appartenant à une famille identifiable.

**14** Hadji C. (2015) *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves.* Nathan (p. 52). Reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

**15** Scallon G. (2007) *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* De Boeck.

**16** Ibid. p. 161.

**17** Hadji C. (2012) *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire.* ESF (pp. 196-197).

**18** Sur cette question, voir le modèle d'évaluation des compétences élaboré par Bernard Rey et son équipe, in Rey B. et alii (2012). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, De Boeck, 2012. Également : Rey B. (2014), op. cit.

**19** Le Boterf (2002) « De quel concept de compétence avons-nous besoin ? », *Soins cadres*, n° 241, février 2002. <http://www.guyleboterf-conseil.com/images/Soins%20cadres.PDF>

etc. — afin de devenir un **praticien réflexif** et pouvoir regarder les compétences mises en œuvre réellement par les apprenants.

L'approche par compétences suppose une rupture de taille dans les pratiques d'enseignement et dans les attendus en termes d'apprentissage. Le tableau ci-dessus, emprunté à Charles Hadji<sup>14</sup>, résume de façon éclairante les différentes approches.

Charles Hadji commente ainsi le changement radical introduit par les compétences :

« Des stratégies aux compétences, la complexité des situations à affronter augmente, mais leur structuration diminue. Les situations de compétence exigent la mobilisation d'un nombre plus important de ressources, mais pour faire face à des problèmes dont la structuration est moins évidente. Il appartient alors en quelque sorte au sujet de déterminer lui-même la nature du problème à résoudre<sup>15</sup>. C'est pourquoi les situations d'apprentissage et de contrôle des compétences doivent placer l'élève dans un contexte d'autonomie ; déboucher sur une production attendue ; être réalistes et authentiques (contextualisées) ; mobiliser plusieurs ressources bien précisées ; et ne pas avoir de solution évidente<sup>16</sup>. Par exemple, il s'agira de confectionner un vêtement ; de rédiger un texte argumentatif ; de procéder à l'examen clinique d'un malade ; de lire un texte à haute voix ; d'inventer une séquence dramatique. »<sup>17</sup>

La question qui nous occupe dans cet article est moins le problème de l'évaluation des compétences à des fins certificatives<sup>18</sup> que les moyens dont nous disposons et que nous pouvons mettre en œuvre pour les faire construire.

La compétence ne s'apprend pas, elle se construit dans une posture réflexive qui permet de résoudre des problèmes et de réaliser des tâches dans des contextes différents :

« Le savoir-faire ou l'activité ne peuvent suffire pour identifier une compétence réelle. C'est d'ailleurs la limite souvent rencontrée dans la description des compétences en termes d'"être capable de..." : on risque de confondre la compétence avec l'activité. Une action peut être réussie par tâtonnements, par essais et erreurs, par hasard, et — à la limite —, par "bidouillage". Elle ne signifie pas que la personne qui l'a réalisée possède la compétence correspondante. Réussir ne signifie pas nécessairement être compétent. (...) Être compétent, c'est non seulement être capable de faire ou d'agir, mais c'est aussi pouvoir analyser et expliquer sa façon de faire ou d'agir. »<sup>19</sup>

Bernard Rey et alii nous en proposent un récapitulatif qui permet de comprendre à la fois les exigences d'une pédagogie susceptible de faire acquérir des compétences et les écueils et malentendus qui constituent souvent une approche réductrice de la question.

### Faire acquérir des compétences : l'essentiel<sup>20</sup>

Différentes pistes dont aucune ne suffit à elle seule...

#### 1. Faire connaître les « familles de situation »

Faire apprendre une compétence, ce n'est pas seulement entraîner les élèves à une ou plusieurs procédures, c'est aussi leur indiquer la « **famille de situations** » dans lesquelles il faut utiliser ces procédures.

**Avantage** : les élèves aperçoivent le type de situations dans lesquelles il faut penser à une procédure qu'ils ont apprise.

**Limites** : cela ne suffit pas, car face à une situation nouvelle pour lui, l'élève doit lui-même sélectionner les caractéristiques qui signalent que cette situation appartient à une famille de situations qu'il connaît.

#### 2. Faire automatiser les procédures de base

Pour accéder à de vraies compétences, l'élève doit avoir **automatisé les procédures de base** qui y sont impliquées.

**C'est indispensable** : sans procédures automatisées, **la mémoire de travail** de l'élève est encombrée : il ne peut concentrer son attention sur les caractéristiques nouvelles de la situation.

**Ce n'est pas suffisant** : pour accomplir une tâche nouvelle et complexe, il ne suffit pas d'appliquer mécaniquement des procédures ; il faut réfléchir à cette tâche et à ses caractères originaux. L'application mécanique d'une procédure peut induire en erreur.

En outre, dans la démarche d'apprentissage, **il ne faut pas commencer** par l'entraînement aux procédures élémentaires, car cela conduit à des activités répétitives qui n'ont pas de sens pour les élèves.

#### 3. La pédagogie du projet

Elle fait apprendre dans le cadre de la réalisation, par les élèves, d'un projet qui débouche sur une réalisation extra-scolaire.

**Avantage** : elle fait apparaître que ce qu'on apprend à l'école peut être au service d'un but, ce qui correspond bien à l'idée de compétence.

**Limites** : elle peut conduire les élèves à viser l'efficacité, plutôt que la compréhension en profondeur de la réalité.

#### 4. Les situations-problèmes

Elles consistent à proposer aux élèves une tâche qu'ils sont en état de comprendre, mais non pas de traiter avec les connaissances et compétences qu'ils possèdent. Elle conduit l'élève à remettre en cause ses préconceptions et à tenter lui-même de construire son savoir.

**Avantages** : cette pédagogie donne aux élèves l'habitude de situations nouvelles et complexes. Elle fait apparaître le savoir comme un ensemble de compétences permettant de résoudre des problèmes ou de répondre à des questionnements.

**Précautions** : cette pédagogie ne doit pas faire oublier la nécessité de faire automatiser les procédures élémentaires. D'autre part, il est parfois difficile de construire des « situations-problèmes » au sens strict, mais il est possible, au moins, de créer les conditions pour que les élèves soient en questionnement.

La notion de compétence déplace le regard du produit vers le processus. L'évaluation des compétences ne peut ainsi intervenir qu'en situation d'utilisation sur des actions authentiques, complexes et inédites. Loin des tests standardisés, des contrôles à répétition et de la notation, la réflexion aujourd'hui doit porter sur l'auto et la co-évaluation, l'auto et la co-régulation des apprentissages, dans une perspective formatrice. ◆

<sup>20</sup> Rey B. (2012) et alii, op. cit. (pp. 149-150). Reproduit avec l'aimable autorisation des auteurs.