

Les compétences à l'école

Apprentissage et évaluation (Rey, Carette, Defrance, Kahn) 2012, De boeck

La compétence est la « capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou savoir-être) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation » selon le Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Définition de la compétence

Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est à dire une action ayant un but.

La véritable compétence permet d'affronter des situations complexes et non stéréotypées, de mobiliser à bon escient des énoncés et des procédures, des savoirs et des savoir faire dans des situations complexes et nouvelles. Ainsi, ce sont les compétences de troisième degré qui correspondent le mieux au sens ordinaire de compétence.

Intérêt de l'approche par compétences, à l'école :

Elle évite la parcellisation des tâches et la perte de sens aux yeux des élèves

Elle incite à l'apprentissage en situation active

La compétence en tant qu'elle débouche sur la réalisation d'une tâche, est une disposition à un **faire**, mobilise le sujet pour la réalisation d'un but.

Elle redonne de la finalité et du sens aux savoirs scolaires

Le savoir authentique est un ensemble de compétences, ces compétences permettent l'opérationnalisation du savoir. En effet, toute connaissance comporte des compétences qui lui sont inhérentes :

- reconstruire les liens qui existent entre les énoncés, connaissances, permettant l'appropriation du savoir, est une compétence.

- Il s'agit d'automatiser un certain nombre de procédures pour avancer dans les savoirs. Ce sont des compétences élémentaires nécessaires aux savoirs.

- Comprendre un concept, savoir l'utiliser, pour résoudre un problème, c'est une compétence.

Tout cela permet l'émergence du sens du savoir.

Les compétences peuvent ainsi redonner de la finalité et du sens aux savoirs scolaires. Il s'agit de présenter des activités qui ont un usage, un usage perceptible par les élèves. Il faut tout de même faire attention de ne pas réduire les savoirs enseignés à l'école aux seuls éléments qui alimenteraient des compétences utiles à la vie. En effet, cela ne permet pas forcément la remobilisation, cela ampute le savoir de son aspect critique et libérateur, et cela obligerait à fixer

des compétences « utiles à la vie » ce qui est dangereux car peut mener à la tyrannie. L'usage du savoir ne doit pas mener à l'instrumentalisation de ce savoir.

Elle contribue à faire de l'apprentissage une transformation en profondeur du sujet apprenant

Il y a une modification cognitive, de l'organisation mentale pour faire fonctionner le savoir.

Elle peut contribuer à réduire la sélectivité scolaire et la « culture de l'échec » (beaucoup d'élève moyens, peu d'élèves bons, peu d'élèves mauvais : courbe de gauss, Antibes la constante macabre)

Trois degrés de compétences :

Compétence de premier degré :

Savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli (diviser seize par deux), après entraînement

Appellation : compétence élémentaire ou procédure

Compétence de deuxième degré :

Savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue

Appellation : compétence élémentaire avec interprétation (ou cadrage) de la situation.

Compétence de troisième degré :

Savoir, parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe.

Appellation : compétence complexe

Ce n'est pas par rapport à elle-même, mais par rapport à une personne qu'une compétence est d'un degré ou d'un autre.

Les compétences dans les référentiels officiels :

Ils mettent en avant les compétences de deuxième et de troisième degrés : des compétences dans lesquelles il ne suffit pas de posséder des éléments de savoir et des procédures, mais il faut savoir les mobiliser dans des situations inédites et souvent complexes.

Evaluer des compétences

Selon les auteurs, le monde éducatif avait et a encore tendance à faire le pari du transfert des apprentissages sans se préoccuper de savoir si les élèves savent les mobiliser. Or, aujourd'hui, « *L'accent n'est plus mis sur l'acquisition des savoirs ou savoir-faire, mais sur la mobilisation de ceux-ci à bon escient.* » p. 36. C'est cette idée qui est au centre de la notion de compétences. Ainsi, pour évaluer les compétences des élèves il s'agit de mesurer leur mobilisation des savoirs et savoir faire, comment ils vont les utiliser pour résoudre une situation complexe. Le modèle d'évaluation des compétences proposé par les auteurs vise donc l'évaluation de compétences de troisième degré. Néanmoins, beaucoup d'élèves n'arrivent pas à résoudre des tâches complexes, ressentent des difficultés. « *Les enseignants, par expérience, savent pertinemment qu'amener les élèves à résoudre des tâches complexes est difficile et qu'actuellement nombreux sont ceux qui n'y arrivent pas.* » p.36

D'autre part, c'est pour dépasser la tension, qui habite la notion de compétence, entre les automatismes et l'adaptation à la nouveauté que les auteurs ont construit un modèle d'évaluation adapté.

Rappel

Il existe plusieurs types d'évaluation :

- L'**évaluation sommative** : évaluation après un ensemble de tâches d'apprentissage.

Il s'agit d'établir un bilan.

- L'**évaluation certificative** : appréciation communiquée par l'intermédiaire de documents officiels : diplômes, certificats,...

- L'**évaluation diagnostique** : déceler les faiblesses, les facilités, les compétences, processus des élèves. Déceler, amender les imperfections de programmes ou de dispositifs éducatifs divers.

- L'**évaluation formative** : évaluation permettant d'informer l'élève et le maître du degré de maîtrise atteint afin de proposer des stratégies, de chercher comment modifier un comportement général, pour progresser. Cette évaluation fait donc partie du processus éducatif normal. Les erreurs sont considérées comme des moments dans la résolution de problème.

Dans l'esprit des auteurs, toute évaluation est (doit être) diagnostic, c'est à dire apporte des informations pertinentes à l'apprenant lui permettant de réguler ses apprentissages. A leur sens l'évaluation sommative est pauvre en informations car ne permet pas de déterminer de manière précise les causes des difficultés. Il s'agit davantage de classer les élèves, de faire correspondre les résultats des élèves à la courbe de Gauss.

Si les épreuves sont diagnostiques, c'est l'utilisation des enseignants de celles-ci qui détermine leur caractère formatif ou certificatif.

F ÉVALUER DES COMPÉTENCES : L'ESSENTIEL

- **Principe** : l'Évaluation des compétences doit être **diagnostique**.

Cela signifie qu'on ne se contente pas de constater qu'un élève est ou n'est pas capable d'accomplir une tâche. L'évaluation doit fournir les moyens de savoir d'où viennent ses difficultés.

- **Une épreuve en trois phases**

Phase 1 : On propose aux élèves une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures que les élèves doivent posséder. Il est préférable que cette tâche soit pluridisciplinaire et fonctionnelle.

Phase 2 : On propose la même tâche complexe, mais découpée en tâches élémentaires, présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour réaliser la tâche globale. L'élève doit choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle qui convient à chacune de ces tâches élémentaires.

Phase 3 : On demande aux élèves d'accomplir les procédures exigées dans les phases précédentes, mais sous une forme décontextualisée et au moyen de la consigne utilisée ordinairement en classe.

- **Fonction diagnostique de l'épreuve en trois phases**

Dans le cas où l'élève ne réussit pas à accomplir la tâche complexe de la phase 1, la performance à la phase 2 permet de savoir si sa difficulté tient à la démarche globale ou au choix de la procédure qui convient à chaque tâche élémentaire.

Quand l'élève ne réussit pas à accomplir l'une des tâches élémentaires de la phase 2, sa performance à la phase 3 permet de savoir si sa difficulté tient au choix de la procédure qui convient à cette tâche ou à la non maîtrise de la procédure elle-même.

F. UN MODÈLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN TROIS PHASES : L'ESSENTIEL

L'expérimentation de notre modèle auprès d'un échantillon d'environ 1200 élèves nous a conduit à quatre constats.

1. La difficulté des élèves à résoudre des tâches complexes

Comme nous l'avions prévu, la majorité des élèves éprouve des difficultés à résoudre des tâches complexes, telles que nous les proposons dans les phases 1. Ceci confirme l'importance de réaliser des épreuves diagnostiques qui permettent d'analyser les difficultés des élèves.

2. La hiérarchie entre les phases

Il existe bien une hiérarchie entre les trois phases. La phase 3 qui évalue la maîtrise des procédures est la mieux réussie par les élèves. La phase 1, évaluant l'organisation et le choix des procédures à mettre en œuvre lors de la résolution d'une tâche, est celle qui provoque le plus de difficultés pour les élèves. La phase 2, qui évalue la capacité des élèves à choisir la bonne procédure dans une situation inédite et unique, entraîne des résultats qui se situent entre ceux obtenus en phase 1 et en phase 3.

3. La cohérence de l'épreuve

Nos différentes analyses indiquent qu'il existe un lien étroit entre les différentes phases. Ainsi la réussite d'un élève à la phase 1 est étroitement liée à sa réussite en phase 2 et en phase 3. Ces résultats et la congruence des résultats obtenus dans nos différents échantillons garantissent la cohérence de notre modèle.

4. L'importance des procédures automatisées

Pour être compétent dans la résolution de tâches complexes (phase 1), il faut maîtriser les procédures automatisées (phase 3). Ceci est une condition nécessaire mais pas suffisante. Un nombre conséquent d'élèves maîtrisent les procédures automatisées, mais sont incapables de les cadrer et/ou des les organiser lors de la résolution d'une tâche.

Sur base de nos analyses, il semblerait que ni la variable sociale, ni la variable « dynamisme pédagogique de l'établissement » n'influenceraient réellement les résultats. Les différences observées entre les classes pourraient trouver leurs origines dans l'attitude de l'enseignant.

G. FAIRE ACQUÉRIR DES COMPÉTENCES : L'ESSENTIEL

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

1. Faire connaître les « familles de situations »

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.

