



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization



International Bureau
of Education

Réflexion en cours n°4 sur *Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage* :

Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences



Titre	Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences
Série	Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage
Réflexion en cours	No.4 IBE/2016/WP/CD/04
Directrice du BIE	Dr. Mmantsetsa Marope
Équipe en charge de la coordination et de la production au sein de l'UNESCO-BIE	Renato Operti, Lili Ji, Émeline Brylinski, Giorgia Magni
Auteur	Xavier Roegiers
Keywords	Compétence – curriculum – évaluation – life skill – compétence générique – profil de sortie – transfert – pédagogie de l'intégration

Note introductive

Le Bureau international d'éducation (BIE) a lancé la série de réflexions en cours sur *les principaux enjeux actuels en matière de curriculum et d'apprentissage* en vue d'offrir un espace commun pour mener un dialogue mondial, élaborer des documents de manière collective et débattre de ces enjeux qui revêtent une importance primordiale pour les États membres de l'UNESCO. Cette série vise à soutenir les efforts menés par les pays pour intégrer certaines questions complexes à différents niveaux et parmi les divers dispositifs et structures des systèmes éducatifs dans le cadre des processus de révision et de développement du curriculum.

Dans un premier temps, les domaines abordés par la série de réflexions en cours incluent, entre autres : (i) l'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) en tant que fondement du développement holistique et de l'apprentissage de l'enfant ; (ii) l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premières années du primaire afin de favoriser le développement des compétences essentielles ; (iii) la culture des jeunes et les compétences pour les jeunes au début du XXI^e siècle (couvrant l'éducation formelle, non formelle et informelle) ; (iv) les curricula axés sur les TICs et la pédagogie inclusive, pour contribuer à la pertinence et à l'efficacité des résultats d'apprentissage ; (v) les curricula en Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STEM par son sigle anglais) visant à favoriser un développement durable ; (vi) les curricula relatifs à l'éducation à la citoyenneté mondiale (paix, droits de l'homme, développement durable, valeurs, éthique, multiculturalisme, etc.) ; (vii) les évaluations visant à renforcer et à soutenir les opportunités d'apprentissage ; et (viii) l'éducation inclusive comme principe directeur des systèmes éducatifs.

La série de réflexions couvre un large éventail de productions de savoir, parmi lesquels se trouvent : des documents de discussion, des notes d'orientation, des cadres de référence, des directives, des prototypes, des banques de ressources, des outils d'apprentissage et des ressources multimédias. Ces produits sont examinés, révisés, utilisés et diffusés afin de favoriser la participation des organismes ou des instituts spécialisés dans le domaine de l'éducation et du curriculum, et plus particulièrement des spécialistes du curriculum, des responsables de l'élaboration de celui-ci, des experts en développement, des responsables de l'élaboration des politiques, des formateurs d'enseignants, des superviseurs, des directeurs, des enseignants, des chercheurs et d'autres parties prenantes de l'éducation. Ils servent également de documents de référence pour la série de formations proposées par le BIE en vue de renforcer les capacités liées au curriculum, à l'apprentissage et à une éducation de qualité (incluant plusieurs maîtrises, diplômes, certificats et ateliers) afin d'instaurer un dialogue politique et technique réunissant diverses parties prenantes et de favoriser des interventions durables dans les pays.

Nous encourageons les lecteurs et utilisateurs à interagir de manière active et à partager leurs différents points de vue par le biais des blogs et des forums en ligne. En effet, les espaces de réflexion en ligne nous permettent de rester connectés, de faciliter les échanges entre experts venant de différentes régions du monde et de favoriser une véritable réflexion continue sur les enjeux examinés. Notre blog vise à réunir différentes ressources, lesquelles comprennent des outils et des documents (tels que mentionnés ci-dessus) portant sur des thèmes spécifiques afin de fournir un ensemble riche et complexe de documents axés sur les besoins particuliers des États membres. Les réflexions en cours permettront de restituer les visions, les points de vue et les commentaires pertinents exprimés par les participants et constitueront une ressource clé pour soutenir les efforts des États membres visant à intégrer les conclusions pertinentes et les bonnes pratiques dans les politiques nationales, les cadres curriculaires de référence, les processus de développement du curriculum et les pratiques professionnelles.

Dr. Mmantsetsa Marope : Directrice, Bureau international d'éducation



Un Cadre Conceptuel pour l'Évaluation des Compétences

Résumé : On ne peut pas nier l'influence des compétences sur l'évolution de l'école et de ses curricula. De plus en plus, pour s'inscrire dans un tissu socio-économique, que ce soit à l'échelle locale ou globale, l'élève doit apprendre à mettre ses connaissances et ses savoir-faire acquis au service de l'action : il doit pouvoir traiter des situations complexes de la vie quotidienne et professionnelle. En un mot, il s'agit de lui apprendre à transférer ses connaissances et ses savoir-faire. L'école et ses acteurs doivent dès lors être outillés pour pouvoir traiter cette nouveauté : mener des apprentissages en termes de compétences, mais aussi évaluer les élèves en termes de compétences.

Le présent article met l'accent sur l'évaluation des compétences, en particulier dans une vision curriculaire compréhensive, qui tente d'articuler l'ensemble des facettes d'un cursus scolaire pour tous. Il commence par situer l'apport des compétences dans le monde de l'école : d'où viennent-elles? Qu'ont-elles apporté ? Quel est leur avenir ? Il montre ensuite comment plusieurs conceptions de la compétence ont été amenées à se côtoyer. Deux conceptions dominent en particulier : d'une part la conception « compétences génériques », qui constituent un bagage général de l'élève, incluant notamment les compétences socio-affectives ; d'autre part, la conception « compétences situationnelles », qui représentent le potentiel d'un élève à pouvoir faire face à certaines situations complexes qui se réfèrent à un profil de sortie. L'article évoque enfin la problématique de l'évaluation de ces compétences, autant les compétences génériques que les compétences situationnelles, en montrant les méthodologies spécifiques à chaque type à mobiliser pour les évaluer, mais aussi les difficultés auxquelles les acteurs sont confrontés pour évaluer les unes et les autres. Il termine en traçant quelques pistes nouvelles pour l'évaluation des compétences.

Mots-clés : Compétence – curriculum – évaluation – life skill – compétence générique – profil de sortie – transfert – pédagogie de l'intégration

Table des matières

1. L'apport des compétences dans le monde de l'école	6
1.1. Les défis curriculaires actuels	6
1.2. Les compétences comme réponse à ces défis.....	9
1.3. Le concept de compétence : évolution et approches	10
1.4. Historique du développement des compétences dans le monde scolaire	17
1.5. Apport de l'approche par compétences sur le plan des acquis scolaires.....	19
1.6. Apport des compétences dans une vision curriculaire compréhensive.....	22
2. Les compétences à la loupe	23
2.1. Conceptualiser la compétence et modéliser ses différentes acceptions	23
2.2. Des compétences de différentes natures.....	26
2.3. Compétence et skill	26
2.4. Les compétences génériques	28
2.5. Les compétences socioaffectives et l'éducation émotionnelle : un nouveau défi pour l'enseignement	29
2.6. Les compétences "situationnelles"	32
2.7. Des questions pour les décideurs	33
3. L'évaluation de compétences.....	34
3.1. Les approches non scolaires de l'évaluation d'une compétence situationnelle	35
3.2. Les approches scolaires de l'évaluation d'une compétence situationnelle	35
3.3. Les difficultés méthodologiques liées à l'évaluation d'une compétence "situationnelle"	36
3.4. Les approches non scolaires de l'évaluation d'une compétence générique.....	37
3.5. Les approches scolaires de l'évaluation d'une compétence générique	38
3.6. Les difficultés méthodologiques liées à l'évaluation d'une compétence générique	38
3.7. Des pistes pour une évaluation simplifiée de certaines compétences génériques	39
En conclusion	40
Bibliographie.....	41

1. L'apport des compétences dans le monde de l'école

1.1. Les défis curriculaires actuels

L'école est le lieu par excellence de la cristallisation des valeurs qui fondent une société. Partout sur la planète, par l'entremise des enfants et des jeunes, l'école est à la fois génératrice, mais aussi l'héritière indirecte de nombreux défis économiques, culturels, environnementaux et sociaux prenant racine dans les histoires des peuples, dans les projets qu'ils portent, mais aussi dans des divergences séculaires entre des personnes et des peuples qui peinent à s'entendre sur les priorités et la manière de faire face à ces défis.

Quel rôle l'école doit-elle jouer par rapport à ces projets, mais aussi par rapport à ces divergences et clivages ? Doit-elle répondre à la commande sociétale telle qu'elle se présente à un moment donné, ou son rôle est-il au contraire de contribuer à repenser et donc à réguler celle-ci ? C'est sans doute dans cette double mission que l'école va devoir encore naviguer longtemps.

Elle semble en tout cas soumise aujourd'hui à une double influence qui l'amène à se repositionner.

Des forces aliénantes

Un premier groupe d'influences est aliénant : il s'agit tout d'abord des effets négatifs et pervers de cette mondialisation porteuse de tant d'espoirs, mais qui, malgré tout ce qu'elle apporte, se transforme trop souvent en une « marchandisation » qui cherche progressivement à réduire l'humain à un consommateur et dès lors menace les libertés individuelles et le bien commun, qu'il s'agisse de l'eau, des plantes ou de l'éducation. Elle s'accompagne d'un phénomène inquiétant, de manière concomitante : celui de l'augmentation du sous-emploi et de la pauvreté ; en particulier, selon le BIT/OIT¹, la crise de 2008 aurait supprimé dans le monde plus de 20 millions d'emplois non encore récupérés à ce jour, et le retour à la situation d'avant 2008 n'est prévu qu'en 2017 dans les pays avancés² ; ce phénomène de diminution de l'emploi suivi de ses répercussions sociales est particulièrement manifeste auprès des jeunes, et pose ni plus ni moins la question de leur place et rôle dans la société, et dès lors de l'avenir de la société tout court.

Les évolutions récentes montrent que cette « marchandisation » n'est pas la seule à exercer une pression aliénante : la montée de certaines formes d'extrémisme est une autre influence, directe ou indirecte, tout aussi réelle.

Des forces émancipatrices

Heureusement, cette première force d'attraction semble être contrebalancée par des forces émancipatrices caractérisées d'une part par une accélération de prises de conscience et d'autre part par des initiatives citoyennes et économiques visant à remettre l'Humain au centre des débats et à préserver la planète pour les générations futures. Elles se caractérisent par une remise en question des systèmes de valeurs qui orientent les décisions et qui affectent les modes de gouvernance. Même si, de par le monde, les régimes politiques continuent à évoluer dans des sens divers, la volonté citoyenne de changement apparaît de manière claire dans un ensemble de régions du monde : œuvrer pour plus de démocratie, plus d'égalité des chances, plus de justice.

¹ Organisation Internationale du Travail (2010)

² Organisation Internationale du Travail (2013)

Ces influences qui s'exercent sur l'école l'amènent à réinterroger sans cesse sa pertinence ou sa mission première : éduquer pour quoi ? Pour quel projet de société, aussi bien au niveau local qu'au niveau global ?

Un contexte scolaire lui-même en pleine évolution : la mondialisation et ses effets

En quelques décennies, la mondialisation a amené l'école à faire un bond colossal puisqu'elle l'a obligée à modifier l'échelle de référence : alors que, il y a 30 ans à peine, c'était presque exclusivement l'environnement local et régional qui était concerné dans les textes fondateurs des programmes scolaires, l'école se voit soudainement projetée dans l'environnement global. De plus en plus, elle est dès lors soumise à des contraintes variées liées aux échelles différentes dans lesquelles elle doit s'inscrire : le niveau local, national, régional, international, etc.

Ce changement d'échelle oblige l'école à *articuler plusieurs niveaux, et en particulier le niveau global et le niveau local* (Bravslavsky, 2001 ; Operti, Brady & Duncombe, 2011). Elle est tout d'abord amenée à recentrer les apprentissages sur un ancrage de l'élève au niveau local. Mais dans le même temps, elle est invitée à s'inscrire dans un mouvement international tel que l'EPT³ et dans une meilleure compréhension du fonctionnement du niveau global, tout cela dans une perspective de développement durable⁴. Plus que jamais, l'école est donc conviée à être en connexion avec son environnement : l'environnement local et régional, mais aussi l'environnement global.

Cette dualité entre le local et le global n'est pas la seule à laquelle l'école est soumise. D'autres interviennent, entre flexibilité et constance, entre pluralité et unité identitaire, entre le virtuel et le matériel, entre « l'ici et le maintenant » et l'inscription dans une histoire... Le mouvement de l'éducation inclusive/compréhensive⁵ rend compte notamment de cette exigence de mise en cohérence de l'éducation avec la société d'aujourd'hui.

En termes d'outils et de dispositifs, la mondialisation provoque deux influences directes sur l'école, qu'il s'agit de gérer avec la plus grande vigilance (Confemen, 2012)⁶.

- Le développement des technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement (TICEs).
- Le développement des épreuves standardisées internationales.

Les TICEs

L'environnement virtuel transcende aujourd'hui l'environnement géographique, ou plutôt l'ensemble des environnements géographiques des différents niveaux, évoqués ci-dessus : les élèves habitent aujourd'hui le virtuel (Serres, 2011). Les TICEs se sont installées d'abord dans les établissements scolaires, puis dans les classes, et maintenant dans les cartables des élèves.

La question des TICEs se pose avant tout comme une question à portée sociale : « Les grandes questions sur lesquelles l'UNESCO se concentre en tant qu'expert et conseiller impartial sont : Comment peut-on employer les TICEs pour accélérer le progrès vers l'éducation pour tous et durant toute la vie ? Comment les TICEs peuvent-elles entraîner un meilleur équilibre entre l'équité et l'excellence dans l'éducation ? Comment l'aide des TICEs peut-elle réconcilier l'universalité et la spécificité locale du savoir ? Et comment l'éducation peut-elle préparer les individus et la société à maîtriser et à tirer bénéfice des TICEs qui imprègnent de plus en plus tous les domaines de la vie ? »⁷

³ Éducation Pour Tous, voir <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>

⁴ À ce sujet, le thème de la 17^e assemblée de l'UA, qui s'est tenu en juin 2011 à Malabo, est éloquent : « Accélérer l'autonomisation de la jeunesse pour le développement durable ».

⁵ <http://www.ibe.unesco.org/fr/themes/themes-curriculaires/education-pour-linclusion.html>

⁶ CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie

⁷ http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=2929&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Les TICEs pénètrent aujourd'hui l'intérieur même du cartable de l'élève. À titre d'exemple, à Singapour et en Corée du Sud, les manuels scolaires et les cahiers sont en train de disparaître des cartables des élèves, et sont en voie d'être remplacés par la tablette électronique⁸.

Il existe un enjeu majeur lié au statut des TICE. Sont-elles vues comme un bien marchand, ou comme un langage universel que, désormais, chaque élève devra maîtriser au même titre qu'une langue d'enseignement ? À ce sujet, la question du recours aux logiciels libres (les logiciels « open source »), dans l'environnement professionnel, mais aussi à l'école, est une question cruciale. Des indices semblent montrer que ces logiciels libres effectuent aujourd'hui une percée décisive.

L'émergence d'un paradoxe remarquable dans les dispositifs d'observation des systèmes éducatifs

Une autre influence majeure est celle des épreuves standardisées internationales. Elles font aujourd'hui partie intégrante du paysage éducatif dans la plupart des pays. Amies ou menace ? La question mérite de plus en plus d'être posée, d'un point de vue particulier, qui est l'analyse des systèmes éducatifs qui en découle.

Notre époque n'en est pas à un paradoxe près. Un des plus manifestes est lié à l'observation des systèmes éducatifs.

Sur le plan historique, rappelons que la fin des années 1960 et le début des années 1970 ont été marqués par des tentatives d'uniformisation des programmes au plan international, notamment sous la pression des Etats-Unis d'Amérique. Si ces tentatives ont échoué, elles ont en revanche débouché sur la création, à partir des années 1990, de différentes épreuves standardisées sur le plan international puis mondial, en particulier sous l'impulsion de l'OCDE. C'est ainsi que les enquêtes TIMSS et PIRLS⁹, et plus récemment PISA¹⁰, ont été créées dans le but de procurer des mesures comparatives des performances internationales. La collecte et l'exploitation de données sont basées sur la volonté et l'engagement des politiques d'atteindre une position de pointe dans la compétition internationale (Périsset, 2008).

L'élaboration de standards — notion mal circonscrite et aux usages très divers au niveau de l'éducation, mais surtout caractérisée par un fort accent mis sur les résultats scolaires au détriment des conditions de départ et du processus d'apprentissage—, fait partie de cette tendance.

Grâce aux renseignements que procurent les épreuves standardisées internationales, jamais aujourd'hui on n'aura obtenu autant d'informations sur le fonctionnement des systèmes éducatifs. On leur doit d'avoir produit, en matière d'éducation comparée, une foule de renseignements utiles, notamment en ce qui concerne l'efficacité de systèmes éducatifs et leur équité. Ces épreuves présentent toutefois des limites dont il convient d'être conscient. En effet, à travers de telles épreuves standardisées, on ne peut pas mesurer si un élève est respectueux de l'environnement, s'il peut agir de manière solidaire, s'il a acquis le goût de la lecture et de l'exercice physique etc. On ne peut mesurer ni son esprit critique ni sa pensée complexe. On ne peut pas non plus mesurer ses performances à l'oral.

Or on sait qu'un élève peut être déclaré performant à partir de ses réponses à des épreuves de type « exercices », alors qu'il peut échouer si on lui présente des épreuves sous la forme de situations complexes, et vice versa.

Standardisation et pertinence sont donc difficilement compatibles, puisque standardiser, c'est réduire la complexité à travers une uniformisation, alors que, être pertinent, c'est prendre les phénomènes avec toute leur complexité, et de manière contextualisée (Ardoino, 1993). Malgré leurs qualités et leur apport, ces épreuves standardisées internationales coupent donc, parfois brutalement, tous les systèmes éducatifs d'une bonne partie de ce qui fait leur pertinence.

⁸<http://www.extremetech.com/computing/88872-south-korea-to-digitize-all-school-textbooks-by-2015-provide-tablets-for-kids>

⁹ Menées par l'IEA dès 1995 en mathématique et en lecture

¹⁰ Réalisée par l'OCDE dès 2000 dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences

Sur le plan méthodologique, une réserve s'impose dès lors lorsqu'on utilise ces résultats comme substrat pour l'orientation des politiques éducatives. En effet, les principaux résultats de recherche qui sont évoqués dans les rapports internationaux, de même que les résultats qui seront évoqués ci-dessous, se basent sur ces épreuves standardisées internationales, parce qu'aujourd'hui elles constituent la seule source d'informations utilisable pour ce type d'études. Pour intéressants que soient ces résultats, il faudra toujours garder en mémoire les limites de leur validité.

Introduction des TICEs et arrivée massive des épreuves standardisées internationales, voilà donc deux ingrédients qu'il semble incontournable de prendre en compte si on veut comprendre aujourd'hui ce qu'est devenu l'école et ce qu'elle sera demain.

Ces deux composantes sont indissociablement liées. En particulier, on ne peut lire le développement des compétences à l'école — l'objet de ce document — qu'à travers le filtre des TICEs et des épreuves standardisées internationales.

1.2. Les compétences comme réponse à ces défis

Les défis auxquels est confrontée l'école ne manquent donc pas ni en quantité ni en intensité, tant en termes politiques (les forces d'aliénation et d'émancipation) qu'en termes de gestion d'outils standardisés mis à sa disposition.

Une des réponses majeures à ces défis consiste à réorienter progressivement les missions de l'école : mettre l'accent sur les compétences de l'élève et non plus uniquement sur ses connaissances. Ce centrage sur les compétences est censé permettre d'outiller l'élève pour pouvoir faire face aux exigences de la vie quotidienne et professionnelle, et parfois aussi à ses contradictions.

Le recours aux compétences doit notamment permettre à l'élève d'apprendre à utiliser les outils et langages d'aujourd'hui (TICE, épreuves standardisées internationales), mais aussi à les maîtriser et les questionner.

Des fondamentaux à renforcer¹¹

L'école d'aujourd'hui et encore plus celle de demain aura pour fonction de former tous les élèves aux compétences et aux savoirs nécessaires pour penser, agir, travailler, exercer leurs droits et assurer les devoirs de la vie, indépendamment de leur lieu ou milieu de naissance ou d'existence : des compétences en langues (nationales et étrangères), dans le domaine mathématique, de la culture scientifique et technologique mais aussi dans les disciplines artistiques et sportives, en histoire et géographie, éducation à l'environnement, éducation à la citoyenneté, aux religions, aux médias, à l'économie et au droit, de même que, de plus en plus, des compétences socio-affectives. Il s'agit d'un inventaire de plus en plus étendu, mais indispensable et qui nécessite un autre traitement qu'une simple juxtaposition.

Les transformations à réaliser suggèrent plus que jamais la nécessité de développer un ensemble de compétences de base chez chaque élève en quantité et en qualité suffisants pour assurer son insertion dans le tissu socioéconomique et de son potentiel à pouvoir faire face au changement. Ceci d'autant plus que le niveau d'enseignement général des jeunes conditionne de plus en plus l'accès à la formation professionnelle (Steedman & Verdier, 2010).

Les fondamentaux de l'école sont donc plus que jamais d'actualité, non pas en termes de connaissance pure, puisqu'aujourd'hui, avec un accès au savoir désormais ouvert, ce dernier « est toujours et partout déjà transmis » (Serres, 2011), mais en termes de compétences, c'est-à-dire en termes de potentiel à pouvoir agir de manière réfléchie et fondée sur la base de ces savoirs.

¹¹ CONFEMEN (2012)

Ce n'est que dans ce double mouvement d'aliénation et d'émancipation que l'on peut lire cette volonté d'introduire les compétences à l'école : certes dans le but d'aider les jeunes à s'insérer dans la vie socio-professionnelle, mais aussi dans le but de les armer pour qu'ils puissent prendre distance par rapport à cette double forme d'aliénation que sont la recherche du profit à tout prix et la tentation terroriste, à travers un regard critique à acquérir, pour renforcer le mouvement émancipatoire émergent évoqué ci-dessus. C'est à partir du moment où des actions concrètes surgissent, notamment au sein de l'école, que la construction d'un monde plus juste prend tout son sens.

1.3. Le concept de compétence : évolution et approches

Historiquement, c'est l'approche par les contenus-matières qui a longtemps prévalu dans les systèmes éducatifs, et qui prévaut encore à ce jour dans de nombreux endroits. On est passé — dans les années 70 — de cette logique de contenus-matières à une approche « Pédagogie par Objectifs (PPO) », dans laquelle la préoccupation d'opérationnalité, et donc d'évaluation, est devenue prépondérante : au lieu de rédiger les programmes selon ce que l'enseignant ou le formateur devait enseigner, la PPO a proposé de rédiger les programmes selon ce que l'apprenant devait maîtriser, à partir d'un découpage en objectifs opérationnels.

Aujourd'hui, la grande majorité des systèmes éducatifs s'entendent pour placer les compétences au cœur des curricula. Toutefois, la notion même de compétence est loin d'être entièrement stabilisée : elle est comprise de plusieurs manières différentes, et traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curricula.

Essayons d'identifier les grandes tendances internationales actuelles en matière d'introduction des compétences dans le monde scolaire, leurs convergences mais aussi leurs différences, voire parfois leurs divergences.

Les convergences

Quelles que soient les différentes manières d'envisager le rôle que peuvent jouer les compétences dans les curricula scolaires, toutes s'entendent sur les trois propositions suivantes que l'on peut considérer comme leurs dénominateurs communs (Roegiers, 2010).

1. Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire.

Si l'école doit faire face aujourd'hui à des nouveaux savoirs et savoir-faire consécutifs à l'évolution naturelle des connaissances, elle est surtout confrontée à la nécessité de prendre en compte des nouvelles catégories de contenus, comme par exemple des « life skills »¹², ou des compétences transversales. Cette évolution découle de la nécessité pour l'école, d'embrasser des problématiques connexes à l'éducation, et qui influencent celle-ci : la culture, l'emploi, notamment par la circulation des valeurs, des informations, des idées et des personnes qui leur est associée, et qui assigne implicitement d'autres fonctions à l'école. Cette circulation implique tout d'abord, que l'école n'est plus considérée comme étant le premier vecteur pour la diffusion des savoirs. Elle suppose ensuite que l'on se dote d'un système de valeurs basées sur les droits humains, ainsi que de règles internationales de communication et de comportement dans le monde scolaire : ces règles sont essentiellement traduites par les « life skills » (notamment encouragées par l'UNESCO, l'UNICEF...), reflets de certaines valeurs propres aux pays démocratiques occidentaux et de leur façon de se penser eux-mêmes en tant que société : accès à la citoyenneté, pratiques liées au développement durable dans les domaines de l'alimentation, du respect de l'environnement, de la santé, etc.

¹² « Compétences de vie courante », « compétences pour la vie », « aptitudes de vie »...

L'école est donc amenée à dépasser la structure disciplinaire de l'éducation, qui répondait essentiellement à des problématiques de contenus et de savoirs. Aujourd'hui, le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère.... Et l'action pure ne suffit plus aujourd'hui : une analyse réflexive et critique de son action et des situations est indispensable également pour faire face aux défis actuels. Or, le découpage disciplinaire n'est plus adapté à cette logique de l'action.

2. C'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages.

Quelle que soit la théorie de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité. Autrement dit, pour une éducation de meilleure qualité, l'élève doit prendre une part sans cesse plus active à ses apprentissages, le plus souvent possible. Cette activité de l'élève peut se concrétiser de multiples manières : travaux de groupes, recherches sur Internet, enquêtes, projets...

Cet enjeu est étroitement lié à un autre enjeu important, à savoir celui de faire évoluer progressivement le rôle de l'enseignant dans la classe : lui faire jouer un rôle de médiateur et d'accompagnateur de l'activité de l'élève, en lieu et place d'une transmission de savoir pure et simple, hiérarchique, dans laquelle l'élève se sent extérieur à ce qu'il apprend.

3. Le savoir-agir en situation est valorisé.

La place que doivent occuper les situations complexes dans les apprentissages n'est plus contestée par grand monde aujourd'hui même si, selon des variantes différentes, les spécialistes de l'approche par les compétences proposent des accents et des priorités différentes en matière d'exploitation de situations complexes dans les classes.

Certains voient plutôt les situations complexes comme la source des apprentissages (situations d'exploration, situations de recherche, situations didactiques...). D'autres les situent plutôt comme aboutissement des apprentissages ; ce sont alors des situations d'intégration, ou « situations cibles », c'est-à-dire des situations problèmes qui, pour être résolues, nécessitent dans le chef de l'élève l'articulation de plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) l'objectif visé est qu'il mette en pratique ses apprentissages en vue d'exercer une compétence donnée. D'autres encore insistent sur le rôle des situations complexes comme moyen d'évaluer les élèves (situations d'évaluation). Mais tous reconnaissent le fait que la gestion de la complexité devient une composante des apprentissages à part entière.

Les différences

Quant aux différences, voire les divergences, qui existent entre les variantes de l'approche par compétences, on peut surtout les expliquer en considérant deux facteurs :

- La conception du **profil de sortie** traduite dans le curriculum, en lien avec les finalités du système éducatif ; ce profil relève des orientations politiques de l'éducation, elles-mêmes déterminées par le contexte économique et social, par les valeurs à promouvoir, et surtout par la demande sociale ;
- Les **contenus** mis en avant dans le curriculum, et les différentes manières de les regrouper en disciplines, et/ou en champs disciplinaires.

En effet, certaines variations peuvent s'expliquer par des visions différentes de la manière d'exprimer un profil de sortie de l'élève, en fonction des valeurs véhiculées par le système éducatif, d'autres par des conceptions différentes de ce que sont les contenus prioritaires en éducation.

Par contre, les **processus d'enseignement-apprentissage**, c'est-à-dire les méthodes pédagogiques que l'enseignant utilise, expliquent très peu ces différentes manières de concevoir l'introduction des compétences dans les curricula. En effet — à part quelques rares approches comme l'approche par situations, qui préconise l'exploitation de situations complexes pour mener l'essentiel des apprentissages (Jonnaert, 2010) — la tendance actuelle est de plus en plus de laisser à l'enseignant la liberté de choisir les modalités pédagogiques pour mener les apprentissages, quelle que soit l'optique dans laquelle les curricula officiels sont rédigés. Autrement dit, dans chaque manière de faire entrer les compétences dans les classes, on peut trouver des enseignants qui recourent plutôt à des pratiques socioconstructivistes, à des pratiques liées à la pédagogie par objectifs, à des pratiques liées à la pédagogie du projet, et même parfois à des pratiques transmissives.

Détaillons les différentes conceptions du profil de sortie et les principaux types de contenus. Notre propos n'est pas de développer des catégorisations théoriques pour elles-mêmes, et encore moins de stigmatiser les orientations prises par certains systèmes éducatifs, mais de montrer qu'elles correspondent à des catégorisations empiriques telles qu'elles nous paraissent émerger aujourd'hui dans les systèmes éducatifs de par le monde.

1. La manière de traduire un profil de sortie, en lien avec les finalités du système éducatif

Trois conceptions principales co-existent aujourd'hui au sein des systèmes éducatifs dans la manière d'exprimer le profil de sortie de l'élève. Il faut voir ces conceptions, non comme s'opposant, mais comme étant en tension, voire complémentaires, dans les curricula :

- un profil général, **en termes culturels et cognitifs**, dans lequel les connaissances prennent une large part. Ce type de profil répond essentiellement à des finalités de maintien et de développement d'une culture. C'est le profil traditionnellement véhiculé par l'école, en particulier dans les curricula de tradition « latine » ; il est sans doute aujourd'hui encore le plus répandu dans l'enseignement général, de l'enseignement de base jusqu'à l'enseignement supérieur et universitaire, où les épreuves d'évaluation sont encore souvent dominées par la restitution de connaissances. Ce qui est avant tout privilégié dans cette vision du profil, c'est le potentiel de l'élève à « savoir penser » dans un environnement culturel à préserver et à enrichir, comme en témoigne à titre d'exemple l'épreuve d'évaluation majeure que constitue la dissertation ;
- un profil **en termes de standards** ; ces standards consistent en une liste de connaissances, habiletés et attitudes, qui constituent autant d'objectifs minimaux de maîtrise exigés dans le cadre d'une reconnaissance des acquis ; ce type de profil est particulièrement répandu dans le monde anglo-saxon ; le terme « standard », choisi pour désigner ces objectifs minimaux, témoigne sans équivoque possible d'un souci d'uniformisation, de normalisation, dans une perspective d'employabilité ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir répondre » aux exigences du monde économique, dans une optique de circulation des personnes et de la valorisation des qualifications ;

- un profil **en termes de familles de situations complexes** auxquelles l'élève doit pouvoir faire face, de manière contextualisée et personnalisée ; ce type de profil est présent depuis longtemps dans certaines filières professionnelles, les familles de situations complexes étant liées aux tâches professionnelles à accomplir. Dans l'enseignement général, ce profil répond à des finalités d'insertion de l'élève dans un tissu socio-économico-culturel en perpétuelle évolution, et témoigne aussi d'un souci de co-construction de cet environnement. Ces familles de situations répondent autant à des préoccupations locales que régionales de même qu'universelles ; l'élève y est vu avant tout à travers son potentiel à « savoir agir » de manière critique dans un environnement évolutif.

La manière dont un profil est opérationnalisé dans un curriculum est déterminante. C'est notamment elle qui induit de manière très directe le type d'épreuves sur lesquelles s'appuient les **évaluations certificatives**.

2. Les contenus

Pour les raisons évoquées ci-dessus, les contenus présents dans les curricula ont subi une très forte évolution au cours des dernières décennies. Trois grandes catégories de contenus sont prises en compte aujourd'hui dans les curricula :

- les savoirs et les savoir-faire ;
- les savoir-être, les « life skills » (« psycho-social and interpersonal skills used in every day interactions¹³ (p. 19) »), tout ce qui contribue au « savoir-vivre ensemble en société »¹⁴ (éducation à la citoyenneté, à la paix, à la tolérance...)¹⁵ ;
- des capacités mobilisées dans toutes les disciplines, souvent appelées « compétences transversales », ou « capacités transversales » : chercher de l'information, traiter l'information, communiquer de manière efficace, etc.

Selon que l'accent est mis sur l'une ou l'autre de ces catégories de contenus, différentes organisations de ces contenus vont être induites : les contenus seront plutôt organisés en disciplines si on privilégie les savoirs et les savoir-faire ; un accent mis sur les life skills a tendance à induire la création de nouvelles disciplines, souvent appelés « domaines de formation générale » ; un accent mis sur les compétences transversales va favoriser l'interdisciplinarité, ainsi que le regroupement de plusieurs disciplines en « domaines disciplinaires »¹⁶ ou en champs disciplinaires¹⁷.

Cette liste ne se veut pas exhaustive, ni même homogène : notre propos n'est pas de proposer un modèle explicatif complet, mais d'expliquer de manière opérationnelle les principales différences entre plusieurs manières de concevoir l'approche par compétences et leur traduction dans les curricula.

¹³ UNICEF, Curriculum Report Card, Working paper series, april 2000

¹⁴ Pour reprendre entre autres les termes de l'UNESCO

¹⁵ (1) Interpersonal skills (cooperation and teamwork, active listening, non verbal communication...), (2) skills for building self-awareness (self-assessment skills, positive thinking skills, skills for building self image and body image...), (3) values clarification skills (skills for understanding different – social beliefs, ethics, culture, gender, diversity and tolerance, skills for acting on discrimination and stereotypes, identifying and acting on rights, responsibilities and social justice...), (4) decision-making skills (critical and creative thinking skills, skills for evaluating information...), (5) coping and stress management skills (self control skills, dealing with situations...) (p. 21)

¹⁶ Par exemple, le plan cadre romand (Suisse) prévoit trois domaines de formation générale : le rapport à soi, le rapport aux autres, et le rapport au monde (Maradan, O., Présentation INRP Lyon, 21-22 mai 2007).

¹⁷ On peut citer comme exemple le cours d'étude du milieu, instauré dans les deux premières années du secondaire inférieur (collège) en Communauté Française de Belgique (réseau de l'enseignement catholique) depuis les années 1980, et qui propose à l'élève une démarche de recherche et d'analyse sur des problématiques situées à la fois dans le temps (histoire) et dans l'espace (géographie).

Le schéma suivant présente les deux facteurs évoqués ci-dessus, avec leurs modalités respectives.

<i>Contenus prioritaires</i>	<i>Profils de sortie prioritaires</i>
Savoirs et savoir-faire	Profil général
Savoir-être, life skills	Profil en termes de standards
Capacités transversales	Profil en termes de familles de situations

Ces deux entrées peuvent se combiner de multiples façons. Par exemple, l'approche traditionnelle privilégie une optique de développement d'un profil général, dans laquelle les savoirs et les savoir-faire sont les contenus dominants.

Le premier élément de chaque colonne se situe en dehors de toute préoccupation de compétence. Mais les quatre autres suggèrent quatre conceptions différentes et complémentaires dans la manière d'introduire les compétences dans les curricula et dans les pratiques de classe.

Le schéma suivant présente ces quatre options.

<i>Contenus prioritaires</i>		<i>Profils de sortie prioritaires</i>
Savoirs et savoir-faire		Profil général
1. Accent sur les savoir-être, life skills	<i>Quatre conceptions de l'introduction des compétences dans les curricula</i>	3. Accent sur les profils en termes de standards
2. Accent sur les capacités transversales		4. Accent sur les profils en termes de familles de situations

Quatre conceptions de l'introduction des compétences dans les curricula

Comme nous l'avons vu dans la modélisation proposée ci-dessus, ces quatre conceptions du rôle que doivent jouer les compétences dans les curricula scolaires mettent *un accent particulier* sur un élément du tableau, mais sans exclure pour autant une contribution possible des autres éléments.

- Deux de ces conceptions mettent un accent sur une catégorie particulière de *contenus*.
- Deux de ces conceptions mettent un accent sur une vision particulière des *profils de sortie*.

L'approche « Nations Unies »

Parmi les conceptions qui mettent un accent particulier sur certains contenus, on peut citer l'approche « Nations Unies » (PNUD, UNESCO, UNICEF...). Elle insiste principalement sur les « life skills » (compétences de vie) et le « vivre ensemble en société », orientés vers le développement d'attitudes citoyennes, le respect de l'environnement, la préservation de sa santé et celle d'autrui.

Cette approche est inclusive, tant du point de vue des élèves que des contenus. En ce qui concerne les élèves, elle cherche à réduire les facteurs d'exclusion. En ce qui concerne les contenus, si l'accent est mis sur ces contenus particuliers que constituent les « life skills », ces derniers vont de pair avec le développement d'autres contenus, que ce soient des savoirs ou des savoir-faire, ou encore les compétences transversales. En revanche, une des difficultés à laquelle on se heurte est celle de les évaluer, car il faudrait que cette évaluation se fasse en situation authentique, ou au moins en situation non contrainte, ce qui n'est pas aisé dans un contexte scolaire, et encore plus un contexte scolaire marqué par la massification. Nous y reviendrons plus loin.

Dans cette approche, le concept central est le concept de « life skill » (compétence de vie).

L'approche « interdisciplinarité » / par capacités transversales

L'approche « interdisciplinarité » se définit également à travers une réflexion sur les contenus prioritaires. Elle met toutefois l'accent sur une autre catégorie de contenus que l'approche précédente. Pour elle, l'essentiel est de développer un ensemble de « savoir-faire génériques » (generic skills) à caractère méthodologique, pour mieux apprendre et « apprendre à apprendre ». Ces savoir-faire génériques sont parfois appelés « capacités transversales », si on met l'accent sur le fait qu'elles sont communes aux différentes disciplines, ou « compétences-clés » (key competencies)¹⁸, si on veut mettre l'accent sur le bagage intellectuel nécessaire pour assurer à l'individu la mobilité et l'adaptation à un environnement changeant.

Sans négliger les savoirs, les savoir-faire, ni les « life skills », cette approche affirme toutefois que l'important est de fournir à l'élève un bagage cognitif et socio-affectif transversal pour faire face aux exigences des différentes disciplines, ou plutôt des différents champs disciplinaires — parce que la perspective est de dépasser progressivement le découpage en disciplines — et ainsi mieux s'adapter aux changements que la société nous impose. Elle n'exclut aucun type de profil, même si, dans les faits, faute de disposer de pistes crédibles pour l'évaluation des acquis, ce sont souvent des savoirs et des savoir-faire qui sont évalués.

Les concepts centraux sont les concepts de « capacité transversale », et d'interdisciplinarité.

¹⁸ Comme on le voit dans certains textes de l'Union Européenne

L'approche par les standards

D'autres conceptions de la compétence se différencient plutôt par un accent mis sur un certain type de profil de sortie de l'élève. C'est le cas de l'approche curriculaire basée sur « les standards », qui se focalise sur la mise en place — et l'évaluation — des savoir-faire et des skills minimaux à chaque niveau, dans un souci d'harmoniser les profils des élèves, dans une optique d'employabilité, c'est-à-dire en référence aux activités professionnelles et personnelles qu'il peuvent être amenés à exercer. Cette approche est particulièrement développée dans le monde anglo-saxon, et diffusée à travers le monde par des structures telles que le Commonwealth ou l'USAID.

On peut évoquer à ce propos le cadre européen des certifications (CEC), dont le but est de rendre les formations plus lisibles, pour l'utilisateur et l'employeur, et de permettre aux opérateurs d'enseignement et de formation de situer leur offre, tant au niveau national qu'europpéen, en définissant des « résultats d'apprentissage » (Learning outcomes). Ce cadre européen des certifications s'inscrit partiellement dans l'approche par les standards, dans la mesure où les résultats d'apprentissage ne sont pas uniquement exprimés en termes de ressources ou en termes de compétences spécifiques jugées immédiatement rentables par l'employeur¹⁹, mais aussi en termes de compétences qui sont fondamentales pour permettre à l'élève de s'insérer pleinement dans un processus d'éducation et de formation tout au long de la vie.

L'approche par les standards est une approche inclusive du point de vue des contenus, dans le sens où elle décrit des profils de sortie en n'excluant aucun contenu a priori, et en n'excluant pas les autres types de profil de sortie non plus (profil général, profil en termes de famille de situations), à condition que les standards attendus soient atteints. Par contre, cette inclusion est moins évidente du point de vue de l'élève, puisque, de par le fait qu'elle encourage une culture de la normalité, elle exclut les élèves qui ne maîtrisent pas les standards, notamment ceux qui, de par un déficit de capacités sensori-motrices ou mentales, peuvent plus difficilement s'insérer dans le marché de l'emploi.

Le concept central est le concept de standard.

L'approche par l'intégration des acquis et les compétences terminales

Une quatrième approche que l'on peut qualifier d'inclusive s'inscrit en rupture avec l'approche par les standards. Elle ne rejette pas entièrement les standards, qu'elle considère comme utiles à certains niveaux de la formation, mais elle définit autrement les finalités assignées à la formation. Pour cette approche — souvent appelée « approche par les compétences de base », ou encore « Pédagogie de l'Intégration » (De Ketele, 1989 ; 1996 ; 2006) ; Roegiers, 2000 ; 2010 ; 2011) —, l'essentiel est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permette d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable. Une des caractéristiques fondamentales de cette approche est le fait qu'elle est contextualisée, c'est-à-dire qu'il n'y a aucun souci normatif d'uniformisation des contenus de ces familles de situations (Miled, 2002, 2005). Chaque système éducatif définit un ensemble de situations face auxquelles elle estime que l'élève doit pouvoir faire face à la fin de sa formation. Ces situations correspondent à son contexte, à ses valeurs, et aux défis qui lui sont posés, sur le plan local, régional ou international ; elles se situent donc dans ce que Bravslavsky (2001) et Opertti (2007) appellent une perspective « glo-locale », dans la mesure où elles répondent autant à des préoccupations locales que régionales ou universelles.

Le concept central est le concept de « compétence de base », ou « compétence terminale ». Ces compétences décrivent un profil de sortie visé à chaque niveau d'enseignement, en vue de l'insertion du jeune dans la société, de son engagement dans des activités professionnelles, ou de la poursuite de ses études.

¹⁹ Comme dans les approches mises en avant en Amérique du Nord

Cette approche est aussi inclusive. Tout d’abord, tous les types de contenus — savoirs, savoir-faire, life skills, compétences transversales — sont nécessaires pour que l’élève puisse résoudre les situations complexes. Ces contenus sont considérés comme des ressources au service des compétences.

Une certaine idée de la notion de compétence

Ces quatre approches traduisent des conceptions différentes de la notion de compétence, schématisées dans le tableau suivant, avec chaque fois un exemple.

	Orientées vers une réponse adéquate à une sollicitation	Orientées vers la gestion de situations complexes
Qualité générale, difficilement évaluable	1. « Être attentif à la propreté de son bureau » <i>Privilégié par l’approche par les life skills</i>	3. « Veiller à protéger son environnement naturel » <i>Privilégié par l’approche par les compétences transversales</i>
Savoir-agir, évaluable	2. « Jeter les déchets en papier et en plastique dans la poubelle qui convient » <i>Privilégié par l’approche par les standards</i>	4. « Dans une situation donnée, proposer un ensemble de mesures pour protéger un écosystème » <i>Privilégié par les compétences terminales et les situations d’intégration</i>

1.4. Historique du développement des compétences dans le monde scolaire

Sur le plan historique, et prenant en compte un ensemble de facteurs développés ci-dessus, on peut modéliser comme suit les évolutions de la prise en compte des compétences dans les curricula scolaires²⁰.

Les évolutions ayant été en partie différentes dans le monde anglo-saxon et sa sphère d’influence d’une part et dans le monde « latin » d’autre part (francophone, hispanophone, lusophone, italophone...), le schéma suivant tente de mettre en évidence les convergences et les divergences de ces deux espaces.

²⁰ Il existe très peu de lectures diachroniques de l’évolution des curricula, surtout quand la perspective diachronique interagit avec une dimension culturelle, géographique, voire géostratégique.

Évolutions passées					Évolutions probables	
Années 1960 - 1970		Années 1980 à 2015			À partir de 2015	
		Standards professionnels	Standards cognitifs et psycho-sociaux			
Contenus	P.P.O. (pédagogie par objectifs)		Life skills	Learning outcomes / résultats d'apprentissage	Prise en compte de la dimension émotionnelle	Standards internationaux en termes compréhensifs
		APC ²¹ basée sur les compétences transversales	APC basée sur l'intégration des acquis/compétences terminales			

Légende

Évolutions au sein de l'espace anglophone
Évolutions au sein de l'espace latin
Parcours commun aux deux espaces

	Accent sur les contenus
	Accent sur les résultats
	Accent sur le sens et la complexité des apprentissages
	Accent sur les savoir-être
	Accent sur le caractère holistique de l'éducation

Ce sont bien entendu des tendances générales qui sont parfois infirmées par des évolutions curriculaires particulières dans certains pays.

On voit notamment en quoi l'accent sur les résultats est d'une part une tendance lourde, qui n'est pas prête de s'estomper, et en quoi cet accent sur les résultats s'est stabilisé plus tôt dans le monde anglophone. En effet, le monde « latin » a été traversé par un courant prononcé de production de sens, avant de mettre davantage l'accent sur les résultats de l'éducation.

On voit également en quoi la dimension holistique de l'éducation est une préoccupation commune aux deux espaces en termes de perspectives, même si cette dimension est loin d'être une réalité dans la majorité des cas.

²¹ APC = Approche Par Compétences

1.5. Apport de l'approche par compétences sur le plan des acquis scolaires

Comment peut-on apprécier les effets de l'introduction des compétences dans les curricula ?

Évoquons deux types d'effets²² :

- les effets de type général provoqués par la manière même de concevoir les programmes ;
- les effets provoqués plus spécifiquement par l'introduction de chacune des conceptions des compétences évoquées ci-dessus.

La manière dont sont conçus les programmes

Deux facteurs semblent avoir une influence : le niveau d'opérationnalité d'un programme, ainsi que le caractère centralisé ou décentralisé de sa conception.

- Concernant le premier facteur, à savoir le niveau d'opérationnalité des programmes, ce sont des programmes à objectifs, définis de manière globale au niveau central, mais que les acteurs locaux (autorités locales ou établissements) traduisent sous forme de programmes détaillés qui semblent donner de bons résultats en termes d'efficacité. C'est pour cette raison que des programmes scolaires principalement orientés vers des compétences génériques ont donné des résultats mitigés.

Ce gain en efficacité possède toutefois un revers : dans les pays anglo-saxons, plus sensibles à l'atteinte des standards d'éducation, on constate une « mutation » professionnelle dans le sens que les enseignants qualifiés traditionnellement de « *démocratiques* », attentifs à une éducation personnalisée de leurs élèves, deviennent des « *enseignants managériaux* », vigilants à ce que leurs « clients » réalisent les objectifs standards imposés par le politique et l'économie (Maroy, 2008) en s'employant de manière toute « professionnelle » c'est-à-dire pour la satisfaction — à court terme — du client (Le Boterf, 2006).

- Concernant le deuxième facteur, les résultats de recherche semblent montrer que tant une conception des programmes entièrement réalisée au niveau central qu'une conception laissée à l'appréciation des autorités locales ont un impact négatif sur les performances globales des élèves (efficacité interne) (Mons, 2007). Par contre, une conception des programmes effectuée au niveau central, mais avec une large autonomie accordée aux écoles influence positivement les performances globales des élèves.

Sur le plan de l'équité, une conception des programmes entièrement réalisée au niveau central permet de limiter les inégalités scolaires d'ordre social, tandis que des modalités qui laissent une plus large part aux autorités locales ont tendance à diminuer l'équité du système.

Il apparaît donc que les deux modalités les plus répandues opposaient efficacité et équité : les programmes unitaires influenceraient de manière positive les inégalités sociales entre les élèves (équité), mais se révéleraient plus faibles en termes de performances globales des élèves (efficacité interne). À l'inverse, les programmes « à objectifs » communs se révéleraient plus efficaces en termes de performances globales, mais renforceraient les inégalités sociales.

Il y a donc un choix de valeurs à poser au départ, entre l'efficacité et l'équité. Ce choix est un choix, apparemment contradictoire, entre le fait de maximiser le talent de chaque élève et le principe de l'égalité des chances (Duru-Bellat & Bydanova, 2011).

Il faut nuancer cette apparente opposition par deux éléments.

²² CONFEMEN (2012)

D'une part, l'augmentation de l'équité contribue à augmenter l'efficacité d'un système. Il existe donc bel et bien un troisième choix, qui est le choix de développer l'efficacité en développant l'équité. En particulier, il est en général admis que le fait d'atteindre un bon niveau ne nécessite pas d'augmenter les disparités entre les élèves. Au contraire, la meilleure manière pour un pays d'augmenter le niveau des élèves est d'en améliorer l'équité (Duru-Bellat & Bydanova, 2011). D'autre part, certains dispositifs permettent à la fois d'augmenter l'efficacité et l'équité. On peut citer :

- sur le plan des politiques éducatives, des formules de collaboration étroite entre le niveau central et le niveau décentralisé (comme par exemple en Finlande) ;
- sur le plan des curricula, l'approche par les situations d'intégration et les compétences terminales.

La modalité adoptée en matière d'approche par compétences

Parmi les caractéristiques documentées dans les enquêtes internationales, la philosophie de l'approche curriculaire est peu ou pas présente, probablement parce qu'elle est difficile à caractériser en termes d'indicateurs objectifs, et donc peu encline à une analyse de type de celle que permettent les tests comme PISA.

De manière plus générale, elle a été très peu investiguée dans la littérature. On connaît les dérives d'une approche essentiellement centrée sur les contenus, comme par exemple le danger de la scolastique (Meirieu, 2001) : un savoir purement déclaratif, un savoir formel sur les choses et le monde qui n'est utilisable que comme moyen de « distinction » : se distinguer à l'examen, en société, s'exhiber en montrant que l'on sait. Il en va de même de la menace de ce que Paulo Freire appelle « la pédagogie bancaire »²³, une pédagogie marchande où l'élève n'apprend que pour « rendre » à son enseignant, le jour de l'examen, un savoir stérile... qui ne le concerne pas.

Mais connaît-on les effets produits par les autres approches ? Que produit la P.P.O comme type d'effets sur les systèmes éducatifs ? Que produit une approche par les standards ? Que produit une approche curriculaire basée sur les compétences transversales ? Que produit une approche orientée vers l'intégration des acquis ? Ces questions doivent être menées à la lumière d'un plus grand nombre de critères que l'efficacité et l'équité, puisque, avant tout, **la pertinence** doit être questionnée.

La pertinence comprend plusieurs aspects. Elle évoque tout d'abord la question de la contextualisation des curricula (Miled, 2011), aussi bien au niveau de leur conception que de leur implantation par les différents acteurs : enseignants, chefs d'établissement, responsables pédagogiques régionaux... Elle interpelle notamment les finalités de l'éducation dans un contexte donné, et le lien que celle-ci entretient avec les besoins de la vie en société ainsi que les besoins liés au marché de l'emploi et à ses évolutions possibles. La pertinence est aussi liée à la notion de bien commun en éducation (Barroso, 2000). Elle questionne enfin les types d'activités des élèves : autour de contenus et d'objectifs morcelés, ou autour de situations complexes ? L'enjeu principal aujourd'hui semble être celui d'articuler le complexe et le concret dans les curricula.

En effet, toute approche curriculaire peut être définie à travers deux caractéristiques de base :

- elle peut reposer sur des énoncés complexes (par exemple des énoncés de compétences), ou au contraire sur des énoncés morcelés, atomisés (par exemple des énoncés d'objectifs opérationnels) ;
- elle peut reposer sur une préoccupation de processus d'enseignement-apprentissage, et considérant que l'évaluation est un sous-produit, ou au contraire, considérer que le caractère évaluable des énoncés doit être pris en compte avant toute chose.

²³ Freire, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, 30th Anniversary ed. New York: Continuum, 2006.

Il semble aujourd’hui que l’on puisse inférer les conclusions suivantes :

- le caractère complexe des énoncés sur lesquels repose un curriculum procure la pertinence de celui-ci, d’autant plus que ces énoncés sont contextualisés ; à l’inverse des énoncés qui sont soit uniformisés soit morcelés manquent de pertinence ; c’est pourquoi on s’accorde généralement à reconnaître cet apport de pertinence lié à l’introduction des compétences dans les curricula ;
- le caractère concret, évaluable des énoncés sur lesquels repose un curriculum (par exemple les programmes à objectifs évoqués ci-dessus) influence surtout l’efficacité des apprentissages.

Le tableau suivant synthétise ces constatations.

	<i>Les apprentissages sont basés sur des énoncés morcelés peu contextualisés</i> Pertinence faible	<i>Les apprentissages sont basés sur des énoncés complexes contextualisés</i> Pertinence prononcée
<i>La réflexion s’appuie au départ sur le processus d’enseignement-apprentissage.</i> Efficacité faible	<ul style="list-style-type: none"> • Approche par les contenus • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche basée sur les compétences transversales • ...
<i>La réflexion part de l’évaluation (les énoncés sont évaluables)</i> Efficacité prononcée	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogie par objectifs • Approche par les standards • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche basée sur l’intégration des acquis • ...

Ce tableau montre en quoi une approche basée sur l’intégration des acquis provoque des effets positifs, tant sur le plan de la pertinence que de l’efficacité (Sebaganwa, 2013).

On peut ajouter à ce tableau la dimension de l’équité qui tient davantage au rôle de l’État : plus d’équité pour un rôle régulateur fort de la part de l’État, par exemple à travers la mise en place d’un système de collaboration, moins d’équité dans une décentralisation non encadrée par l’État.

De surcroît, certains travaux récents montrent en quoi le fait d’évaluer les acquis à travers des épreuves de type complexe augmente encore l’équité (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003) ; Letor & Vandenberghe, 2003). Alors que l’on pouvait déjà relier efficacité et équité — on peut améliorer l’efficacité en améliorant l’équité —, ces résultats permettent de relier pertinence et équité : dans certains cas — lorsqu’on travaille sur des énoncés complexes, contextualisés et évaluables —, on augmente à la fois la pertinence et l’équité, en plus de l’efficacité (Roegiers, 2007). Il va de soi qu’utiliser ce type d’épreuve complexe implique un enseignement/apprentissage approprié.

On peut également évoquer l’action des agences multilatérales qui, avec l’introduction des « life skills » (compétences de vie), ont contribué à améliorer la pertinence de l’éducation. En revanche, sur le plan de l’efficacité, on peut questionner les effets induits dans certains pays en développement en introduisant les « life skills » dans les curricula, dans un contexte où, dans l’immense majorité de ces pays, le financement de l’extension du mandat des enseignants n’a pas pu être réalisé de manière effective. Un double phénomène semble avoir joué. Tout d’abord, ces apprentissages « life skills » ont été très souvent juxtaposés aux apprentissages de base plutôt qu’articulés à eux. Par ailleurs, pour inciter à la mise en place de ces « life skills » dans les classes, celle-ci a été souvent accompagnée de la distribution d’une allocation aux enseignants qui développaient celles-ci en classe. Il semble que la

conjonction de ces deux facteurs ait parfois contribué involontairement à détourner l'école de ses fonctions d'apprentissage de base. Pour cette raison, il faut être prudent lorsqu'on introduit une innovation dans un contexte d'éducation publique, et étudier ses effets au niveau de l'efficacité globale des acquis scolaires. En particulier, on peut dire que la pertinence des « life skills » n'est pas questionnée, mais bien la place qu'ils occupent trop souvent dans les curricula, de manière juxtaposée et non de manière intégrée.

1.6. Apport des compétences dans une vision curriculaire compréhensive

Ces différentes approches tentent les unes et les autres de développer certains aspects d'un curriculum, que ce soient des dimensions individuelles liées à l'élève (la dimension cognitive, sensorimotrice, psycho-affective...), les dimensions liées à des apprentissages au sein d'un groupe classe (la dimension significative des apprentissages, la prise en compte de la complexité dans les apprentissages...) ou des dimensions collectives liées à un système éducatif (le respect des valeurs, l'efficacité interne du système, l'équité du système, la pertinence des curricula, l'employabilité et l'efficacité externe du système...).

Ces préoccupations relèvent pour la plupart de ce que l'on qualifie de plus en plus de « vision curriculaire compréhensive » (BIE/UNESCO), qui tente d'articuler ces différents aspects.

Le terme « compréhensif » fait notamment référence aux *comprehensive schools* au Royaume Uni, qui sont des établissements polyvalents qui assurent une continuité entre le primaire et le secondaire, et qui sont ouverts à toutes les catégories d'élèves.

Cette vision curriculaire compréhensive comprend essentiellement trois facettes.

1. Une éducation inclusive

Le caractère inclusif est lié à la préoccupation de n'exclure aucune catégorie d'élèves dans le processus de scolarisation et de lutter contre l'exclusion scolaire :

« L'éducation pour l'inclusion est une préoccupation qui inspire et stimule les processus de réforme éducative en cours dans les régions développées et en développement. L'éducation pour l'inclusion est un concept en évolution servant à guider les stratégies des réformes éducatives en examinant les sources et les conséquences de l'exclusion dans le cadre holistique des objectifs de l'EPT, ainsi que la conception de l'éducation en tant que droit de l'homme. » (Opertti & Belalcázar, 2008, p. 151).

Ce caractère inclusif répond essentiellement à une volonté de justice sociale, à garantir **plus d'équité**.

2. Une éducation holistique

La vision curriculaire compréhensive cherche à développer les différentes facettes de l'éducation, et pas uniquement les facettes de nature cognitive. Elle cherche à prendre en compte les grands défis sociétaux d'aujourd'hui. Au sein des établissements scolaires, elle cherche à instaurer des relations démocratiques, dans une perspective citoyenne.

Ce caractère holistique répond à une volonté de rendre l'ensemble des acteurs plus responsables, à commencer par les élèves. Il vise à instaurer **plus de pertinence** au sein des curricula scolaires.

3. Une volonté d'articuler les différentes dimensions du curriculum

Il y a aussi cette notion d'un curriculum global, qui ne morcelle pas les contenus, mais qui les envisage de manière articulée.

Cette articulation vise aussi les différentes composantes du curriculum : les programmes scolaires, l'organisation des apprentissages, les modalités d'évaluation des acquis des élèves, les manuels scolaires, la formation des enseignants...

La vision curriculaire compréhensive cherche à mettre ces différentes composantes en cohérence les unes avec les autres.

Ce caractère cohérent vise à **plus d'efficacité** au sein des curricula.

On retrouve donc dans l'approche compréhensive ces trois piliers qui fondent tout curriculum et toute innovation : pertinence, efficacité et équité.

2. Les compétences à la loupe

2.1. Conceptualiser la compétence et modéliser ses différentes acceptions

Clarifier la terminologie à des fins fonctionnelles et non théoriques

Il existe un très grand nombre de catégorisations des compétences, reposant sur des bases plus ou moins fondées : compétences transversales, compétences organisationnelles, compétences fonctionnelles, compétences psychoaffectives, compétences de base, compétences disciplinaires, compétences essentielles... Il existe un très grand nombre d'adjectifs pour les qualifier.

Ce ne sont pas les adjectifs qu'on leur colle qui importent. Ce qui importe, c'est de disposer d'une bonne entrée conceptuelle pour les catégoriser, en fonction d'un objectif qu'on se donne. Comme l'objectif de ce document est de clarifier un certain nombre d'aspects liés à l'évaluation d'une compétence dans le cadre scolaire, le cadre conceptuel sera destiné à progresser en vue de cet objectif.

Deux mises au point

Deux mises au point sont à formuler d'emblée.

1. Tout d'abord, lorsque l'on évoque la compétence, on se situe du point de vue de l'élève : la compétence désigne quelque chose que l'élève doit maîtriser. Elle ne traduit donc pas ce que l'enseignant doit faire : « Éveiller aux différents courants littéraires » est une action de l'enseignant, qui ne dit en rien ce que l'élève doit pouvoir faire de ces courants littéraires.

2. Une compétence n'évoque pas davantage une activité que mène l'élève en cours d'apprentissage : « Partir à la découverte de son environnement » n'est pas une compétence, pas plus que « Découvrir les fonctions du second degré ». Une compétence évoque une qualité acquise chez l'élève, un potentiel de réflexion et d'action, qu'il garde et entretient.

De multiples usages

Pour garantir une homogénéité dans les énoncés des compétences, il ne suffit toutefois pas de disposer d'un énoncé formulé du point de vue de l'élève et qui représente une qualité qu'il peut réinvestir. Au-delà de cette double condition minimale, il existe encore des différences de conception d'une compétence. Faut-il s'inquiéter de trouver dans un document un mélange de différentes conceptions d'une compétence ? Ce n'est pas grave lorsqu'on en reste aux intentions, au niveau d'une politique éducative. Ce n'est pas gênant, dans un document d'orientation, de trouver côte à côte les deux énoncés « L'élève doit pouvoir s'exprimer aisément dans la langue seconde » et « L'élève doit être autonome ». Mais lorsqu'on veut greffer des apprentissages sur ces énoncés et les évaluer, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de passer à la pratique de la classe, il convient d'identifier quelle est la fonction de chaque énoncé.

Illustrons cette idée par un exemple, celui des « compétences-clés » de l'Union Européenne²⁴. Elles se déclinent comme suit.

1. la communication dans la langue maternelle
2. la communication en langues étrangères
3. la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies
4. la compétence numérique
5. apprendre à apprendre
6. les compétences sociales et civiques
7. l'esprit d'initiative et d'entreprise
8. la sensibilité et l'expression culturelles

En tant qu'orientations générales, on voit bien à travers cette liste ce que l'Europe veut promouvoir. Mais en termes de mise en œuvre dans une formation, on se rend vite compte que cette liste est hétérogène :

- certaines sont des compétences à maîtriser au terme des études (les compétences de base en sciences et technologies...), d'autres évoquent des activités à développer au cours des apprentissages, voire même des contenus (la sensibilité et l'expression culturelles...);
- certaines sont des compétences qui servent aux apprentissages scolaires (la communication dans la langue maternelle, la compétence numérique...), et pas d'autres (l'esprit d'initiative et d'entreprise...);
- certaines sont des compétences évaluables (la communication dans la langue maternelle et en langues étrangères...), d'autres beaucoup plus difficilement (apprendre à apprendre...).

Le terme « compétence » n'est donc pas utilisé de la même manière dans les huit énoncés, ce qui oblige l'enseignant ou le formateur à les traduire en termes « pédagogiques » pour pouvoir en faire quelque chose dans les apprentissages et dans l'évaluation.

Une modélisation

Quelle que soit l'acception de la conception à laquelle on recourt, celle-ci est un potentiel de l'individu à pouvoir agir d'une certaine façon, d'une manière adéquate pourrait-on dire.

À partir de ce fondement, on peut identifier plusieurs catégories, ou niveaux de compétences, selon le degré de précision que l'on apporte pour qualifier ce potentiel à agir. Ce potentiel à agir peut être très général, par exemple lorsqu'on parle de « voir », de « communiquer », ou au contraire plus opérationnel lorsqu'on l'associe à certaines situations de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle, comme « conduire une voiture » « rechercher une information sur Internet » ou encore « gérer le travail d'une équipe ». Dans le cadre scolaire, ce potentiel à agir peut reposer sur certains contenus scolaires (disciplinaires ou non), comme la compétence à résoudre un problème mathématique qui nécessite qu'on délimite les outils mathématiques nécessaires à sa résolution, ou au contraire être déconnecté de tout contenu scolaire, comme la compétence de collaboration ou de gestion de ses émotions.

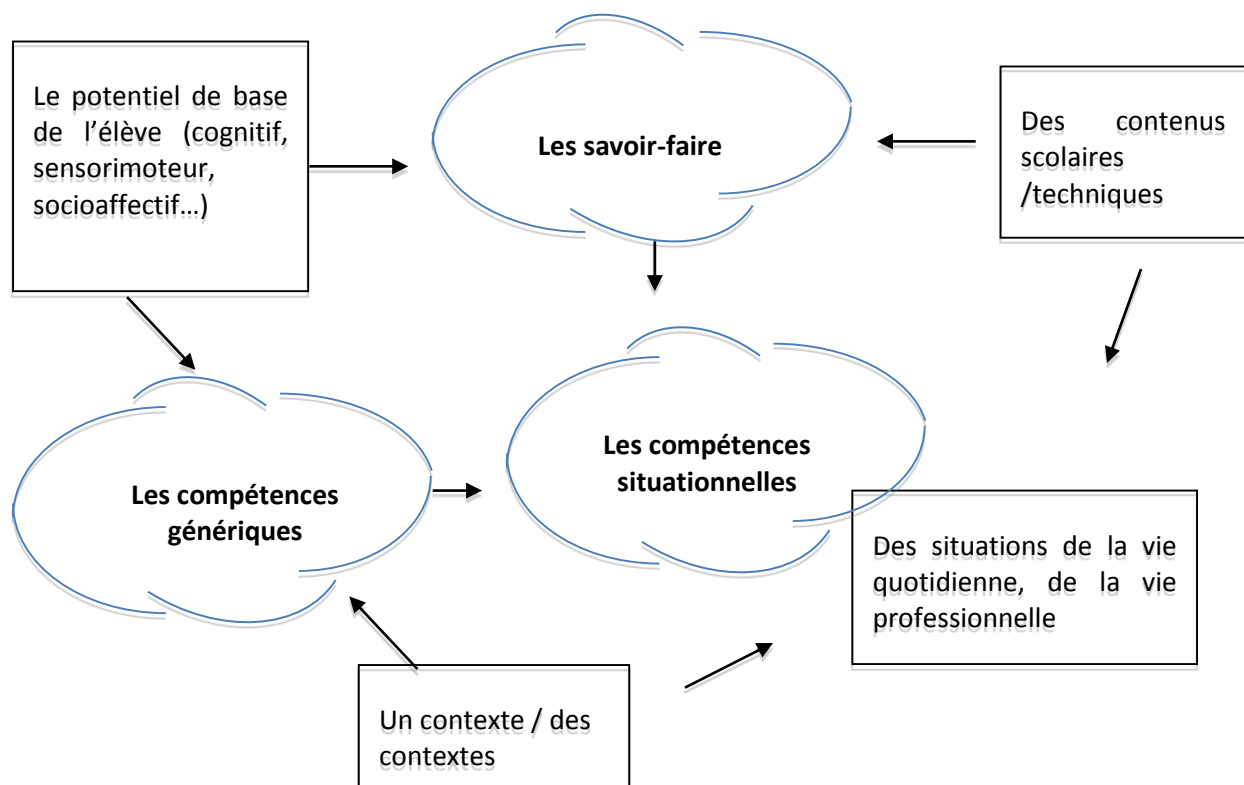
²⁴ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm

Sur cette base, on peut dès lors poser trois catégories de compétences :

- **compétence = potentiel à agir + contenu scolaire/technique** : il s'agit alors de **savoir-faire**, cognitifs, gestuels, techniques (dans une formation technique ou professionnelle), comme par exemple reconnaître un triangle, comparer deux modes de germination, poser un chambranle de porte, etc.
- **compétence = potentiel à agir + contexte** : il s'agit alors de **compétences génériques** : la compétence d'être ouvert, d'être assertif, d'être créatif, de rechercher une information, d'avoir le souci du détail, la rigueur scientifique, etc. Elles ne sont pas liées à un contenu particulier, mais en revanche elles n'ont de sens que si elles sont reliées à des contextes. Etre ouvert dans le domaine de l'art a peu de choses à voir avec le fait d'être ouvert à la relation interculturelle ; on peut être très ouvert dans le milieu professionnel mais avoir des difficultés à communiquer au sein de la famille avec ses enfants adolescents. Cette catégorie de compétences est surtout développée dans la littérature anglo-saxonne.
- **compétence = potentiel à agir + contenus scolaires/techniques + situation** : ce sont des **compétences situationnelles**, qui n'ont de sens que si elles sont caractérisées par une famille de situations à traiter, cette famille de situations étant délimitée par un ensemble de contenus qui sont supposés acquis par l'élève et qu'il doit réinvestir dans des situations. Ces situations (« situations d'intégration ») présentent elles aussi certaines caractéristiques et un certain dosage : suffisamment compliquées, mais pas trop compliquées, suffisamment complexes, mais pas trop complexes. C'est cette conception de la compétence qui est véhiculée aujourd'hui dans les écrits des principaux auteurs francophones (Paquay, De Ketele, Tardif, Rey, Le Boterf, Perrenoud, Beckers, Roegiers, ...).

Seules les compétences de cette dernière catégorie permettent un pouvoir d'action avec une certaine largeur et une certaine profondeur : les savoir-faire sont limités, et relèvent souvent de l'exécutant tandis que les compétences génériques sont générales, et ne permettent l'action que si elles-mêmes ont été activées par l'apprenant dans des contextes très variés.

Le schéma suivant traduit cette modélisation.



En termes d'apprentissages, cette modélisation suggère deux modalités principales :

- soit commencer par installer des contenus, et puis y associer progressivement des compétences génériques pour faire « vivre » ces contenus en situation ; c'est un peu la logique de l'approche par les situations d'intégration ;
- soit mettre l'accent sur la mise en place des compétences génériques chez les élèves, et progressivement venir greffer des contenus scolaires sur ce terreau qui aura été préparé, mais non fertilisé ; c'est un peu la logique des « life skills ».

Ce qu'il faut éviter à tout prix dans une logique compréhensive, c'est de cloisonner les contenus et les savoir-faire d'une part, et les compétences génériques d'autre part.

Vaut-il mieux commencer par installer les contenus, puis y associer les compétences génériques, ou commencer par se focaliser sur les compétences génériques, et y associer des contenus scolaires dans un deuxième temps ?

C'est peut-être une question théorique, tant les interactions entre les deux sont nombreuses et importantes, mais qui mérite néanmoins d'être posée car elle est fondamentale pour le type d'apprentissage qu'on valorise auprès des élèves, surtout au sein de systèmes soumis à la massification telle que dans les systèmes d'éducation publique.

Du point de vue de la production de sens, mieux vaut commencer par ce qui fait sens, à savoir le travail sur les compétences génériques, puisque ce sont elles qui font vivre les contenus.

Mais du point de vue de l'évaluation, et de l'efficacité des apprentissages, il semble que ce sont les contenus qu'il vaut mieux commencer à installer parce que, dans le cadre scolaire en tout cas, il est excessivement difficile d'évaluer quelque chose qui ne repose pas sur des contenus scolaires.

2.2. Des compétences de différentes natures

Selon le potentiel attendu, mais aussi les contenus à traiter, le type de situations dans lesquelles l'élève est invité à réinvestir ce qu'il a acquis, toutes ces catégories peuvent avoir une dominante sensorimotrice (la perception sensorielle et le mouvement), cognitive (la pensée, la connaissance) ou psychosociale/socioaffective (le savoir-être, les attitudes). Une compétence est rarement une compétence cognitive, socioaffective... pure, mais on peut souvent dégager une dominante.

2.3. Compétence et skill

On ne passe pas directement d'un ensemble de ressources élémentaires (connaissances, savoir-faire...) à une compétence. C'est une vue de l'esprit. Dans le secteur de l'hôtellerie, entre le savoir-faire micro « Poser une fourchette au bon endroit à côté d'une assiette » — qui est de l'ordre du geste élémentaire — et la compétence situationnelle « Assurer le service en salle pour un repas quatre services et une vingtaine de clients » — qui est de l'ordre du savoir-agir réfléchi — il y a un ensemble de niveaux de savoir-faire qui correspondent à autant de niveaux intermédiaires entre ces deux énoncés. Ce sont différents niveaux de savoir-faire professionnels.

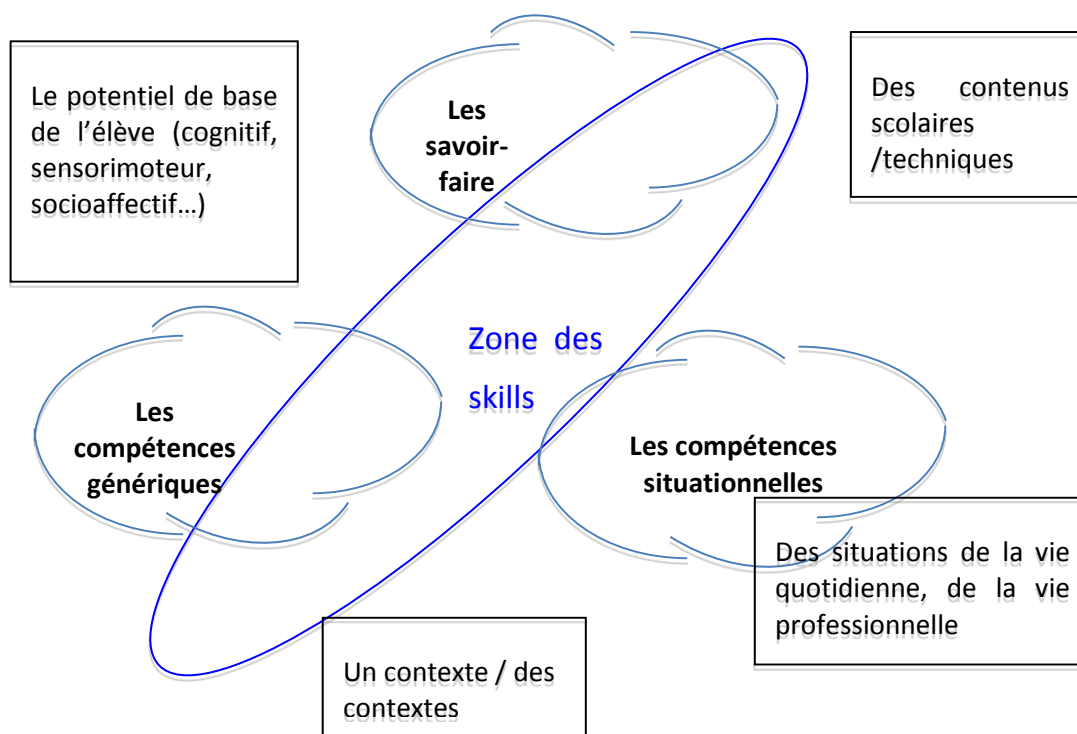
Ces niveaux intermédiaires relèvent à la fois d'un certain niveau de contextualisation, et d'un niveau de combinaison des savoir-faire : ce sont les deux ingrédients de la complexité. Par exemple, le savoir-faire professionnel « Prendre les commandes » fait davantage appel à un degré élevé de contextualisation qu'il ne recourt à une combinaison de savoir-faire élaborés, tandis que le savoir-faire professionnel « Mettre en place et débarrasser les tables » sera plus orienté vers une combinaison de gestes techniques, et fera moins appel au contexte.

C'est à ce niveau que se situent les « skills » et, de manière plus générale, les standards : ce sont tous des savoir-faire qui sont plus complexes qu'un savoir-faire élémentaire, mais qui n'ont pas le niveau de complexité d'une compétence situationnelle.

Paliers de compétence ? Savoir-faire professionnels ? Standards ? Tout dépend du point de vue selon lequel on se place. Si on se place du point de vue de l'élève qui construit et organise progressivement ses ressources, on parlera plutôt de « savoir-faire en situation ». Si on se place du point de vue du pédagogue qui planifie et organise ses apprentissages, on utilisera plutôt un terme tel que « palier de compétence ». Si on se place du point de vue du professionnel de métier, on utilisera plutôt un terme tel que « savoir-faire professionnel ». Si on se place du point de vue du politique qui cherche à établir des équivalences dans des niveaux de qualification, on utilisera plutôt un terme tel que « standard ».

Le terme utilisé importe peu. Ce qui importe par contre, c'est de bien cibler le niveau de complexité que l'on recherche.

On peut positionner de la façon suivante cette notion de « skill » sur le schéma précédemment proposé.



Si, dans la notion de « skill », il y a cette volonté de prise en compte de l'action de l'élève dans son milieu (l'acte cognitif, l'acte technique, l'acte civique...), elle est limitée à l'utilisation d'un ensemble déterminé de ressources et connues de l'élève. Il n'y a pas cette dimension de traitement d'une situation complexe (situation d'intégration) qui mobilise un ensemble de ressources acquises à identifier et à mobiliser par l'élève.

Cette notion se superpose donc largement avec la zone des savoir-faire et des compétences génériques, mais se situe en deçà de la zone des compétences situationnelles.

2.4. Les compétences génériques

Parmi les trois nuages évoqués dans les schémas précédents, c'est probablement le nuage « compétences génériques » qui est le plus difficile à cerner en raison de leur caractère moins concret que les autres, puisqu'elles ne sont pas liées à des contenus scolaires ou techniques.

Que sont les compétences génériques ? Nous avons vu que ce sont des qualités (capacités) qui sont davantage liées à la personnalité de la personne (l'élève) et à des types de contextes. Elles ne sont toutefois pas reliées à des situations particulières ni à des tâches bien déterminées : c'est ce qui fait leur caractère « générique ».

La manière de les désigner varie très fortement d'un pays à l'autre :

« *'key competencies', 'soft skills', or 'employability skills' (Australia); 'key skills' or 'core skills' (United Kingdom); 'essential skills' (New Zealand); and 'necessary skills', 'employability skills' or 'workplace know-how' (United States)* » (Clayton, Blom, Meyers & Bateman (2003), p. 15).

Sur le continent asiatique, le concept de « generic skill » se superpose souvent avec celui de « key competencies ».

Une des caractéristiques fondamentales des « generic skills » réside dans leur caractère transversal²⁵: elles transcendent les disciplines, et ne sont dès lors pas associées à des situations disciplinaires ou à des tâches concrètes.

Des compétences évolutives

Une autre de leurs caractéristiques est de se développer tout au long de la vie. C'est en permanence que l'on devient plus ou moins curieux, plus ou moins assertif, plus ou moins créatif. Les compétences génériques comme l'esprit d'analyse, l'esprit de synthèse, le sens de l'observation, le sens du détail etc., se développent avec l'âge, mais surtout au contact des stimulations diverses et des interactions entre la personne et son environnement. Cette évolution va en général dans le sens d'une meilleure maîtrise des compétences génériques, mais cela peut s'inverser aussi pour des raisons physiques ou physiologiques, en particulier pour des compétences génériques qui ont une dimension sensorielle (écouter, observer...), motrice (précision du geste...) ou cognitive (mémoriser...) pour lesquelles le vieillissement intervient. La dimension motivationnelle intervient aussi et peut affecter ces compétences génériques, tout comme elle peut en affecter d'autres — notamment celles de type socioaffectif — pour des raisons liées à l'histoire de la personne (ex. un événement personnel qui affecterait l'initiative, la gestion du stress, la gestion du changement, la diplomatie...).

Ce double caractère transversal et labile rend les compétences génériques très difficiles à évaluer. Nous y reviendrons plus loin.

De nombreux auteurs ont tenté de catégoriser les compétences génériques : compétences organisationnelles (ex. leadership), compétences socio-affectives (ex. esprit d'équipe), compétences psycho-affectives (ex. confiance en soi), compétences fonctionnelles (utiliser l'outil informatique) ... Toutes ces catégories sont abondamment prises en compte dans le cadre de l'activité professionnelle, pour le recrutement et l'évaluation du personnel.

Dans le contexte scolaire, on ne cherche pas à catégoriser ces compétences, mais surtout à mettre en évidence le rôle qu'elles jouent dans les apprentissages. Voici par exemple une liste de 9 compétences génériques mises en relation avec des objectifs d'apprentissage disciplinaires en mathématiques ayant fait l'objet d'une étude à Hong-Kong, à savoir Collaboration skills, Communication skills, Creativity, Critical thinking skills, Information technology skills, Numeracy skills, Problem-solving skills, Self-management skills, Study skills (Leung, K.-C., Leung, F. K. S., Zuo, H., 2013).

²⁵ Cross-cutting competencies

La Corée du Sud a introduit pour sa part dans les curricula « The Vision for the Educated Person ». Elle reflète « the vision of a 'global creative person' who should possess key competencies such as self-respect and self-understanding, communication, creativity, logic, problem-solving, citizenship, cultural sensitivity, and leadership. » (Keunhoo, 2014, p.3).

Un capital pour l'action

Les compétences génériques ne sont pas uniquement un capital théorique que la personne possède, mais un capital qu'elle peut mobiliser, qui est lié à l'action, ce qui transparait dans la traduction des compétences de l'OCDE au Japon, qui insiste sur le pouvoir d' « utiliser une capacité », de la mettre en lien avec un contexte : la capacité de « tirer parti de la connaissance et de l'information » (知識や情報を活用する能力), de « tirer parti de la technologie » (テクノロジーを活用する能力), etc²⁶. Une compétence générique n'a donc de sens que si elle prépare l'action, et qu'elle se nourrit d'elle. On retrouve cette idée dans la capacité à « contribuer » (Nouvelle Zélande) (Xin Tao, Jiang Yu & Liu Xia, 2013), qui va plus loin que la capacité à « participer », en étant orientée vers l'action.

On peut identifier trois dimensions dominantes des compétences génériques :

- la dimension *cognitive* qui concerne les compétences qui couvrent davantage les aspects cognitifs d'un apprentissage ; ce sont les compétences qui prolongent les opérations cognitives des taxonomies comme celle de Bloom (1969) ou celle de D'Hainaut (1977) (ex. problem-solving skills, critical thinking skills, logic...) ;
- la dimension *méthodologique* qui concerne les compétences qui couvrent davantage les aspects organisationnels d'un apprentissage (ex. Information technology skills, learning to learn, motivation, study skills, self-mangement, planning and organizing, gérer son temps...). On les valorise beaucoup dans la formation parce qu'elles sont pour la plupart liées au « métier de l'élève » ;
- la dimension *socio-affective* qui concerne les compétences qui couvrent davantage les aspects socio-affectifs d'un apprentissage : collaboration skills, communication skills, creativity, citizenship...

Il n'en demeure pas moins que ces trois dimensions sont interconnectées de manière étroite, et que rechercher une catégorisation précise est non seulement inutile (on ne voit pas la portée qu'un tel type de catégorisation pourrait avoir sur la qualité des apprentissages), mais pratiquement impossible à réaliser. Il faut donc renoncer à en établir une taxonomie, qui nécessite de former des catégories exhaustives et mutuellement exclusives.

2.5. Les compétences socioaffectives et l'éducation émotionnelle : un nouveau défi pour l'enseignement

Parmi ces trois dimensions que l'on associe généralement aux compétences génériques, la dimension méthodologique a fait l'objet de nombreuses recherches, notamment dans son aspect « apprendre à apprendre ». Dans certains milieux éducatifs, elle est même devenue un paradigme à part entière dans les années 2000.

Effet de mode, ou réponse à un réel besoin ? Il est difficile de se prononcer là-dessus. Aujourd'hui, une autre dimension semble focaliser l'attention d'un certain nombre de chercheurs et d'intervenants en raison des réponses qu'elle peut apporter aux maux dont souffre non seulement l'école, mais toute notre société aujourd'hui : les compétences socio-affectives et l'éducation émotionnelle.

²⁶ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/05111603/004.htm

« Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »²⁷

La déclaration universelle des droits de l'homme ambitionne que l'éducation publique offre les bases d'une éducation à la paix et au respect de chacun, à commencer par le respect de soi. Même si elle n'est pas récente, elle a connu un retentissement plus important ces dernières années, en particulier à travers la promotion des droits de l'homme au sein des systèmes éducatifs²⁸.

Instruction, enseignement et éducation

Pendant des décennies, la tentation a été forte de réduire l'éducation à l'instruction :

« Ce que l'on appelle aujourd'hui « éducation » est le plus souvent confondu avec l'enseignement. L'instruction s'adresse exclusivement aux fonctions intellectuelles et sensorielles. Il s'agit d'une simple transmission mentale qui augmente le niveau des connaissances et s'adresse aux opinions. Cette éducation est devenue l'apanage de l'école alors que la famille est supposée prendre en charge la formation du caractère englobant sentiments et émotions, les habitudes et attitudes intérieures »²⁹.

Le contenu des programmes (la connaissance) prend la presque totalité du champ de l'école, envahit la grande partie des rapports entre les enseignants, les enfants et les parents. La nécessité d'emmagasiner une grande quantité de connaissance pour progresser dans le système scolaire est centrale. C'est la logique de la connaissance. Elle prévaut presque partout sur la planète³⁰.

À l'école, l'enseignement vise à amener l'élève à connaître mais pas ou très peu à se connaître, de même qu'à vivre et créer ensemble. Il en résulte une scission entre la pensée d'une part et l'action et le ressenti d'autre part.

L'éducation traditionnelle a tendance à privilégier la fonction de la pensée et à conditionner les apprenants à ne se situer exclusivement que dans le monde extérieur. En quelque sorte, ils restent étrangers au monde intérieur de leurs émotions, de leurs ressentis et de leurs besoins, méconnaissant les repères essentiels à partir desquels ils pourraient déclencher à la fois la créativité et les aptitudes relationnelles que la vie exige d'eux (Morin, 1999).

Des hypothèses fortes surgissent actuellement à ce propos, selon lesquelles les carences de l'école en matière émotionnelle contribueraient à alimenter un constat d'échec dans bon nombre de systèmes scolaires de par le monde, malgré les efforts consentis. Ce phénomène serait amplifié par le fait que la famille serait rarement placée dans les conditions adéquates pour compléter l'enseignement théorique prodigué par l'école avec une éducation émotionnelle : à la fois en termes de conditions socio-culturelles (« Ce n'est pas habituel dans mon milieu »), socio-affectives (« Je ne sais pas comment m'y prendre comme parent ») et/ou socio-économiques (« Je ne peux pas me permettre de faire appel à un thérapeute »). Cette carence contribuerait à amplifier la difficulté des jeunes sortant du système à s'insérer dans la vie économique et sociale et à donner du sens à leurs actions. Ils se perdraient volontiers dans un mal-être qui s'installe, ou dans des dérivatifs présentés comme autant de pourvoyeurs de bonheur, que ce soit un matérialisme excessif, la violence, des addictions ou autres chimères adoptées en guise de palliatif à une éducation qui devrait être multidimensionnelle.

²⁷ Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unis le 10 décembre 1948, l'article 26.

²⁸ UNESCO (2012). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire : guide d'auto-évaluation à l'intention des gouvernements*. Nations Unies, Haut Commissariat aux droits de l'homme.

²⁹ Weil (2002), p. 38.

³⁰ La commission européenne, par le biais des travaux de Jacques Delors, dont un rapport international est adressé à l'Unesco en 1996, soutient une éducation basée sur 4 piliers : apprendre à savoir, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être. Nous nous plaçons ici au niveau des piliers 3 et 4. Voir à ce sujet le site <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article357>

« Perhaps the starkest examples of the alleged irrelevance pertain to [...] youths' multiple disengagement and sometimes even displacement vis-à-vis employment, work and society »³¹.

Pourtant depuis 1995, les scientifiques s'entendent sur le principe de l'intelligence émotionnelle. Ce principe mis à jour par Goleman (2006) montre qu'en acceptant ses émotions, l'on peut développer une intelligence nouvelle³² : l'intelligence émotionnelle, dans le prolongement des travaux de Gardner (1983 ; 2006). Cette intelligence émotionnelle donne accès aux compétences socio-affectives. Les personnes ayant une intelligence émotionnelle élevée semblent mieux armées pour traverser les conflits, développer leur créativité, innover et influencer positivement leur environnement. C'est alors que les chercheurs se sont demandés comment accompagner le développement de cette intelligence. Est-il possible d'accroître son intelligence émotionnelle et si oui comment ? Est-il possible que l'école ait un rôle à jouer ? Comment accompagner les enseignants à conduire des séquences d'enseignements pour accroître l'intelligence émotionnelle de leurs élèves ? Le champ de l'éducation émotionnelle est né.

Quel type de société voulons-nous ?

Ken Wilber, philosophe et psychologue³³, propose de replacer l'éducation et le développement durable dans un tout cohérent et d'en approfondir le sens. Il développe un modèle intégral de la réalité nommé AQAL dans lequel la réalité intérieure et la réalité extérieure, ainsi que les réalités personnelles et collectives sont quatre champs complémentaires d'expériences (Wilber, 2008).

Pour Michel Claeys Bouuaert c'est l'éducation émotionnelle qui engendre les compétences socio-affectives. Les compétences socio-affectives représentent la capacité d'un individu à être en paix avec lui-même, à rester émotionnellement en équilibre, conscient de ses émotions, sans se laisser emporter par elles.

Les compétences socio-affectives : de nouvelles compétences pour une nouvelle société

L'individu non conscient de son vécu émotionnel se cramponne souvent à des pensées ou des comportements stéréotypés pour fonder son sentiment d'identité. A ce stade, il est souvent manipulable, influençable ou moins capable d'assumer son autonomie, ses projets, ses besoins. Il peut dès lors devenir très difficilement un acteur du changement, et probablement une personne heureuse. C'est en ce sens que l'on parle d'une distance entre soi et soi, entre son ressenti et la conscience que l'on en a. C'est cette distance, ce mur d'inconscience, que l'éducation émotionnelle cherche peu à peu transformer.

L'éducation émotionnelle concerne la gestion de ses propres émotions quelles que soient les conditions de l'environnement d'apprentissage :

« L'éducation émotionnelle vise à développer les compétences liées aux différents aspects de la relation à soi-même, aux autres, à l'environnement, et à la collectivité. Elle offre des apprentissages en relation avec le bien-être physique, émotionnel et mental, l'estime de soi, et l'ancrage personnel dans un espace de confiance » (Claeys Bouuaert, 2014)

« Elle comporte tant le développement personnel que l'intégration sociale, l'équilibre intérieur et la gestion efficace de son existence. On peut donc faire la distinction entre les domaines suivants bien que les compétences recherchées soient en réalité étroitement liées : éveil corporel et conscience du corps, équilibre émotionnel, contrôle et puissance du mental, éducation sociale, réalisation de soi, éducation transpersonnelle »³⁴.

Même si les limites de l'éducation émotionnelle sont floues, on peut en voir là les principales dimensions.

³¹ Focus Areas for Operationalizing the IBE Centre of Excellence Strategy (Janvier 2015, p. 1)

³² <http://www.danielgoleman.info>

³³ Etats-Unis d'Amérique

³⁴ Claeys Bouuaert (2014), pp. 15 et 16.

« L'éducation émotionnelle n'est pas une matière à assimiler intellectuellement. Il ne s'agit pas de notions théoriques ou philosophiques à assimiler et restituer correctement, des préceptes de comportements sur ce qui est « bien » et ce qui est « mal », un drill pour formater le caractère, un cours de psychologie ou une psychothérapie »³⁵.

L'éducation émotionnelle s'inscrit dans des valeurs humanistes et de progrès.

L'objectif que vise l'éducation émotionnelle est de former des élèves qui deviennent capables de comprendre et de gérer leurs difficultés relationnelles ; ils connaissent leurs émotions et une manière adéquate de les vivre, développent une conscience plus aiguë de leurs besoins, de leurs centres d'intérêt, sont capables de se mettre en projet, de circonscrire leurs problèmes. Ils sortent de la vision fataliste de la vie pour prendre pleinement la responsabilité de leur bonheur, de leur vie et des défis de la planète.

L'introduction des compétences émotionnelles à l'école repose donc sur la nécessité pour l'enseignement de former des jeunes capables de relever les défis économiques, environnementaux et sociaux, le défi d'« entreprendre ensemble », ce qui est particulièrement pertinent dans le cas d'élèves en décrochage scolaire, ou en danger de décrochage scolaire (Roubaud, 2012). Relever le défi, c'est prolonger l'acquisition des matières théoriques en accompagnant leurs mises en œuvre dans des situations complexes. C'est l'approche basée sur l'exploitation des situations d'intégration. Celles-ci englobent la dimension émotionnelle. Les apprenants qui sont face aux situations d'intégration à traiter sont ainsi invités à développer les compétences socio-affectives nécessaires. Un lien de sens se tisse entre le monde intérieur, les connaissances et la capacité de passer à l'action. C'est dans ce lien que les jeunes vont puiser l'énergie, la détermination et la créativité pour relever les défis de notre époque.

Il existe encore peu de traces de cette dimension émotionnelle dans les curricula scolaires. Certaines de ces compétences sont toutefois présentes dans la littérature scolaire en Chine, comme la compréhension de soi (了解自我与), l'ouverture d'esprit (胸开), la compassion (同情), le respect (尊重) (Xin Tao, Jiang Yu & Liu Xia, 2013).

2.6. Les compétences "situationnelles"

De par leur prise directe sur l'action, les compétences situationnelles vont un pas plus loin que les compétences génériques. À leur propos, on peut véritablement parler de « savoir-agir » (Perrenoud, 1997 ; Le Boterf, 2006).

Elles font appel à une multitude de ressources pour permettre un traitement d'une situation complexe qui est liée à chacune de celles-ci. Par exemple, la compétence situationnelle de conduire une voiture fait appel à des connaissances (le code de la route, les différentes commandes pour la conduite de la voiture...), à des savoir-faire (savoir embrayer, savoir-faire une marche arrière, savoir se garer...) et à des savoir-être (être prudent, être courtois...). Une catégorie de ressources de ces compétences situationnelles est justement certaines compétences génériques. Anticiper ou gérer son stress sont des compétences génériques qui interviennent aussi dans la compétence situationnelle « conduire une voiture », tout comme dans d'autres compétences situationnelles comme « gérer un projet industriel » ou encore « mener une opération à cœur ouvert ».

Ce lien de subordination des compétences génériques par rapport aux compétences situationnelles est important à bien comprendre lorsqu'il s'agira de déterminer des pistes pour l'évaluation de ces deux types de compétences.

³⁵ Voir supra, page 17.

Compétences situationnelles : caractère terminal

Comme leur nom l'indique, les compétences situationnelles sont liées à une famille de situations, comme nous l'avons vu ci-dessus. Dans le contexte scolaire, certains auteurs parlent de compétences terminales, pour mettre en évidence leur lien avec un profil de sortie. Exemple de compétence situationnelle (terminale) en mathématiques : « À la fin de l'école fondamentale, l'élève doit pouvoir résoudre une situation-problème qui fait appel aux 4 opérations fondamentales, aux pourcentages et la proportionnalité ». Au contraire d'une compétence générique qui se développe tout au long de la vie, on peut déclarer à un moment donné qu'une compétence situationnelle est acquise chez une personne, parce qu'un certain nombre de signes (indicateurs) attestant de cette compétence sont observés. Ceci ne veut pas dire qu'une fois qu'elle est acquise, elle va rester acquise tout le reste de la vie : on peut la perdre, par exemple en ne la mobilisant pas. « À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas » (Le Boterf, 1995, p. 18). Mais on peut dire à tout moment si elle est acquise ou non, ce qui n'a pas de sens pour une compétence générique.

Ces compétences sont parfois injustement assimilées à des compétences disciplinaires. Il est vrai que dans un contexte scolaire, elles ont souvent un caractère disciplinaire parce qu'elles s'inscrivent dans le curriculum d'une discipline. Toutefois, ce caractère disciplinaire n'est en rien lié à la notion même de compétence situationnelle qui, au contraire, de par sa nature, est plus naturellement relative à des situations complexes interdisciplinaires.

Ce caractère réducteur des compétences disciplinaires est donc lié aux limites de ce que l'école a pris l'habitude de développer, mais pas au concept même de compétence situationnelle.

APC première et deuxième générations

Historiquement, au sein du monde « latin » évoqué ci-dessus, une première génération d'approche par compétences dans les programmes scolaires s'est exprimée en termes de compétences transversales : des compétences comme « rechercher une information », « traiter une information » ont été placées au cœur des curricula de plusieurs pays (Belgique francophone, Québec, Bénin...). Cette approche, qui tendait à procurer un maximum de sens aux apprentissages en traitant des situations complexes lors de tout apprentissage, a présenté l'inconvénient de ne pas donner des pistes suffisamment crédibles pour l'évaluation de ce type de compétences.

Actuellement, cette APC première génération tend à être remplacée par une APC « deuxième génération », basée sur les compétences situationnelles (compétences terminales) et les situations d'intégration.

2.7. Des questions pour les décideurs

Ces développements suggèrent, pour les décideurs, quelques questions fondatrices d'un choix d'introduction des compétences dans le curriculum :

1. Lien avec le profil de sortie de l'élève

Quel type de profil de sortie de l'élève vise-t-on ? Un profil général (connaissances, savoir-faire, culture...) ? Un ensemble de standards, dans une optique d'employabilité ? Un potentiel à pouvoir traiter des situations complexes de la vie quotidienne et professionnelle ?

2. Caractère évaluable des compétences

Veut-on pouvoir évaluer ces compétences, ou jouent-elles uniquement le rôle d'un guide qui colore les apprentissages ? Les compétences sont-elles un objectif à atteindre par chaque élève ou constituent-elles un cadre qui décrit l'esprit dans lequel devraient se dérouler les apprentissages ?

3. Lien entre compétences et contenus au programme

Considère-t-on que les compétences doivent englober les contenus scolaires, ou qu'elles doivent plutôt se développer de façon parallèle à ces contenus ?

4. Importance de la dimension socio-affective / émotionnelle

Jusqu'où le système est-il prêt à introduire de manière concrète la dimension socio-affective dans le curriculum, voire la dimension émotionnelle ?

3. L'évaluation de compétences

Dans le monde de l'enseignement

A priori, les trois catégories de compétences — les savoir-faire, les compétences génériques et les compétences situationnelles — étant développées dans les curricula, ou étant en voie de l'être, elles sont toutes les trois susceptibles de faire l'objet d'une évaluation.

Évaluation des savoir-faire

- Depuis l'introduction de la pédagogie par objectifs dans l'enseignement, les savoir-faire sont évalués à l'école selon des procédures systématiques relativement satisfaisantes, que ce soit à travers des questionnaires, des exercices, des QCM, ou à travers la pratique.

Évaluation des compétences génériques

- L'évaluation des compétences génériques dans l'enseignement fait aujourd'hui l'objet de très peu de dispositifs instrumentés. Elles sont encore souvent évaluées à travers une appréciation subjective donnée par l'enseignant.

Évaluation des compétences situationnelles

- En dehors de la formation technique et professionnelle, où ces évaluations sont monnaie courante, il n'existe pas, dans le monde de l'enseignement général, primaire ou secondaire, une grande tradition d'évaluation des compétences situationnelles. Toutefois, depuis quelques années, en particulier dans un certain nombre de pays francophones, elles commencent à être évaluées à travers des situations complexes présentées à l'élève, — situations de production d'un écrit complexe, résolution d'un problème, etc. De plus, ce type de situations complexes fait de plus en plus son apparition dans les épreuves standardisées internationales.

Dans le monde de l'entreprise

Il y a maintenant plusieurs décennies que le monde de l'entreprise a développé une grande diversité de dispositifs et d'outils pour évaluer une compétence, en mettant surtout le focus sur les compétences génériques.

C'est donc davantage un profil global qui est évalué plutôt que des compétences situationnelles qui correspondent à des tâches à effectuer. Ces dernières le sont également, mais plutôt en cours d'emploi, sur le poste de travail.

Cette expérience du monde du travail à évaluer des compétences génériques mérite d'être évoquée parce qu'il s'agit-là d'une source d'inspiration importante pour l'évaluation des compétences génériques dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire.

3.1. Les approches non scolaires de l'évaluation d'une compétence situationnelle

Évaluation des compétences situationnelles

Dans le monde du travail, une compétence situationnelle s'évalue surtout sur le poste de travail. Il en va de même des épreuves professionnelles. Elles sont basées sur une mise en situation. Dans la littérature anglophone, on les trouve sous les rubriques de « tâches complexes » (*complex tasks*), « évaluation des performances » (*performance assessment*) (Meyer, 1992 ; Popham, 2002, 2006 ; Speers, 2008), « évaluation en contexte » (*context-based assessment*), « évaluation authentique » (*authentic assessment*) (Archbald & Newmann, 1989 ; Cumming & Maxwell, 1999 ; Wiggins, 1993).

Plusieurs auteurs situent les types d'évaluation sur un axe de complexité croissante, allant de la *restricted performance* (savoir-faire limité) à la performance étendue *extended performance* (Wiggins, 1998 ; Gronlund, 1999 ; Linn & Miller, 2005 ; Popham, 1998 ; Roussel, 2014). Sur un axe de la complexité, ces dernières se rapprochent de l'évaluation authentique. Elles s'appliquent aussi bien au contexte professionnel qu'au contexte scolaire ou académique.

La littérature francophone reprend certaines de ces notions : on les trouve plutôt sous les rubriques de « tâches complexes » (*complex tasks*) (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006 ; Roegiers, 2010). L'accent est mis sur le caractère inédit de la situation d'évaluation et sur le caractère progressif de l'évaluation des compétences (Beckers, 2002 ; Rey, 2007). En formation professionnelle, d'autres conceptions proches se développent aussi : l'évaluation orientée vers l'agir avec compétence, mais également l'évaluation de compétences collectives (Le Boterf, 2006).

3.2. Les approches scolaires de l'évaluation d'une compétence situationnelle

Les situations d'intégration

Si la modalité d'évaluation d'une compétence situationnelle sur le poste de travail va de soi lorsqu'il s'agit d'évaluer une compétence situationnelle dans le cadre d'une activité professionnelle ou même de la formation professionnelle (notamment en stage), elle ne convient pas telle quelle pour évaluer une compétence situationnelle dans l'enseignement général, parce que le recours à une situation d'évaluation authentique est rarement possible. La massification des études ne permet pas d'évaluer sur le terrain la compétence de « postuler pour un emploi » ou la compétence de « résoudre un problème mathématique qui requiert l'utilisation des quatre opérations fondamentales ». Le recours aux situations d'intégration permet de contourner en partie cette difficulté.

C'est surtout dans la littérature francophone que l'on trouve la notion de « situation d'intégration » (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2010). On peut associer cette notion au concept d'*extended performance*. Lorsqu'on ne peut pas recourir à une situation professionnelle « authentique », il s'agit de confronter la personne à évaluer à une situation complexe proche d'une situation professionnelle qu'elle sera amenée à traiter ou, à défaut, à une **étude de cas**. Exemples : la compétence « analyser un bilan financier » en soumettant la personne à un bilan financier à analyser, la compétence « planifier les activités d'un service » en lui donnant un contexte et des informations à traiter en vue de planifier des activités.

Ces situations poursuivent une autre fonction, différente (mais complémentaire) des situations utilisées pour l'apprentissage de ressources : les situations didactiques, ou encore les *learning tasks* (situations d'apprentissage).

En pratique, le point de départ de la construction curriculaire est le fait qu'on considère une compétence situationnelle (terminale) comme un élément d'un profil de sortie mesurable de l'étudiant.

Dès lors, la suite des étapes est la suivante :

Étape 1. Formuler quelques compétences terminales disciplinaires ou interdisciplinaires.

Étape 2. Pour chaque compétence retenue, délimiter quelques situations d'intégration que l'élève devra pouvoir traiter en autonomie à la fin du cycle d'apprentissages.

Étape 3. Développer (en classe) des compétences génériques et des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être...) selon des modalités variées, actives et adéquates.

Étape 4. Réserver des périodes (par ex. 2 semaines toutes les 8 semaines) pendant lesquelles l'élève est appelé à résoudre, le plus possible de manière individuelle, l'une ou l'autre situation d'intégration correspondant au profil de sortie (et donc aux compétences définies).

Étape 5. Préparer — à des fins certificatives — une épreuve avec une ou deux situations d'intégration nouvelles, de la même famille que celles qu'il a dû résoudre à l'étape 4, c'est-à-dire de même niveau de difficulté et de complexité.

3.3. Les difficultés méthodologiques liées à l'évaluation d'une compétence "situationnelle"

Le développement et l'évaluation des compétences situationnelles dans le cadre scolaire posent un certain nombre de questions de pertinence, de validité, de faisabilité et de fiabilité.

Leur pertinence

L'atout principal de ces évaluations est d'être pertinentes, c'est-à-dire de viser directement les tâches que l'élève va être appelé à traiter. Quand elles peuvent se rapprocher d'une évaluation authentique, ce sont donc des évaluations de très grande pertinence, puisque ce qui est évalué est proche de l'activité à exercer. Quand il n'est pas possible de recourir à une évaluation authentique, on peut faire appel à des situations d'intégration. Le recours aux situations d'intégration diminue certes la pertinence des épreuves par rapport à une évaluation authentique, mais maintient néanmoins le niveau de pertinence à un très bon niveau par rapport à une évaluation traditionnelle basée sur la restitution de savoirs ou sur de simples applications d'une notion.

Leur validité

La validité d'une situation d'intégration est liée à plusieurs facteurs.

Un facteur qui joue positivement en faveur de la validité d'une épreuve en termes de situation d'intégration est le fait que les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être...) sont testées en situation, ce qui rend l'information recueillie plus consistante. Par exemple, on peut mieux vérifier si un élève a compris le concept d'oligarchie s'il doit le mobiliser dans une situation, et en justifier l'utilisation, que si on lui pose une question à propos du concept d'oligarchie.

D'autres facteurs sont liés à l'épreuve produite. Tout d'abord, au type de situation d'intégration qui est soumise aux élèves : l'élève est-il obligé de mobiliser des ressources centrales plutôt que des ressources secondaires ? Autrement dit, les ressources que l'élève doit mobiliser constituent-elles des aspects centraux de la compétence à vérifier ou non ? En effet, le traitement d'une situation d'intégration exige de choisir une situation contextualisée, et donc particulière. Il y a dès lors une variabilité réduite en termes d'échantillonnage des ressources, même si l'on peut concevoir les épreuves de manière à cibler les ressources les plus importantes, par exemple en recourant à des situations emblématiques (Perrenoud, 1997).

Un autre facteur est la qualité du traitement de ces ressources exigées par l'élève : est-ce bien une articulation de savoirs et de savoir-faire qui lui est demandée, et non une simple juxtaposition de savoirs et de savoir-faire ?

Un troisième facteur de validité est lié au caractère inédit de la situation d'intégration, en particulier lorsque, pour certaines disciplines, le nombre de situations d'intégration est limité. Il existe donc un risque que, à un moment donné, une situation proposée à un élève ne soit pas inédite.

Pour toutes ces raisons, on peut dire que la validité d'une situation d'intégration « simulée » est bonne, même si elle n'est pas optimale.

Leur faisabilité

Les principales limites à la pratique des situations d'intégration tiennent à des problèmes de temps (donc de faisabilité) : le temps qu'elles requièrent (1) pour la conception de l'épreuve (2) pour la passation (3) pour la correction.

Leur fiabilité

En termes de fiabilité, il y a un avantage important aux études de cas, aux épreuves professionnelles et à toutes les situations d'intégration en général dans la mesure où l'étudiant ou le candidat est soumis à un traitement singulier de la complexité : la production de l'élève est singulière, la fraude est dès lors difficile.

Par contre, les situations d'intégration posent un autre problème lié à la fiabilité : celui de la correction des copies. En effet, pour ces épreuves constituées de questions ouvertes, on constate un écart important entre différents correcteurs (« accord intercorrecteurs »), malgré le recours à des critères et des indicateurs. Les spécialistes situent depuis longtemps cet écart autour de 15% à 30% (Laugier & Weinberg, 1938), ce qui n'a pas été démenti jusqu'à ce jour.

En conclusion, la force des épreuves professionnelles et assimilées (études de cas...) tient dans le fait qu'elles ont du sens, mais avec des modalités parfois lourdes et imprécises. Elles présentent certaines faiblesses qui se situent plutôt sur le plan de la validité et de la faisabilité.

3.4. Les approches non scolaires de l'évaluation d'une compétence générique

Nous avons vu que le monde de l'entreprise a développé depuis longtemps déjà une grande diversité de dispositifs et d'outils pour évaluer les compétences génériques. Il s'agit essentiellement des tests psychotechniques.

Les tests psychotechniques sont basés sur une appréciation conjointe de différentes capacités de l'individu : les aptitudes numériques, logiques et verbales, mais aussi son raisonnement cognitif, son jugement situationnel, son sens de l'observation, de l'analyse, de la synthèse, sa capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire, sa créativité, etc.

Il en existe trois types :

- les tests d'intelligence qui mesurent la capacité à analyser une situation, à s'adapter à une nouvelle situation ou un nouvel environnement, à prendre en compte des contraintes inédites, à trouver des solutions à un problème, qui testent encore la vivacité ou la réactivité (Wechsler, Cattell...);

- les questionnaires de personnalité qui mesurent la capacité de la personne à s'affirmer, à connaître ses atouts et ses limites et à entrer en relation avec l'autre (intelligence de soi et des autres) ;
- les tests projectifs qui essaient de décrire la personnalité, les schèmes d'action, sa structure, son organisation (ex. le test de Rorschach, avec les taches d'encre à interpréter).

Ces tests cherchent à identifier des personnes qui ont l'intelligence de situations, dans tous les sens du terme : une intelligence formelle, relationnelle, créative, etc., et qui dès lors sont plus performantes que d'autres de manière générale, indépendamment des tâches spécifiques qui peuvent leur être confiées. Élaborés dans un premier temps pour tenter de mesurer l'intelligence (test de Binet & Simon en 1912), ils ont été développés depuis les années 1960 et utilisés en gestion des ressources humaines dans les entreprises (Avanzani, 1999).

Leur grand avantage réside en la masse d'informations qu'ils peuvent traiter presque instantanément, et dans la possibilité qu'ils offrent de comparer des résultats et des profils. On peut dire dans ce sens que leur faisabilité est appréciable, même si parfois le grand nombre de questions qu'ils comprennent les rend indigestes aux yeux des candidats.

3.5. Les approches scolaires de l'évaluation d'une compétence générique

Les compétences génériques sont souvent évaluées à travers une appréciation subjective donnée par l'enseignant, mais ne font pas l'objet de procédures systématiques. Ce sont les moments d'évaluation formative qui donnent surtout l'occasion de les évaluer (Legendre, 2001). Toutefois, il existe certaines avancées dans une évaluation plus systématique de certaines compétences transversales, comme par exemple la compétence « apprendre à apprendre » et la compétence de citoyenneté au Pays basque espagnol³⁶, ou encore les compétences liées au traitement de l'information en Nouvelle Zélande³⁷.

3.6. Les difficultés méthodologiques liées à l'évaluation d'une compétence générique

Leur pertinence

La limite principale des tests psychotechniques est leur pertinence limitée, quand il s'agit d'évaluer une compétence générique ciblée, parce qu'ils évaluent plusieurs choses de manière diffuse, y compris des éléments qui ne sont pas pertinents. Il n'existe pas de mesure externe de la compétence générique à vérifier à laquelle on puisse confronter les résultats du test psychotechnique. Certes, ce caractère diffus de l'évaluation est logique dans la mesure où, au niveau même de leur conception, le lien entre les questions posées et la compétence à évaluer n'a pas été établi, mais c'est gênant si on veut établir une cartographie spécifique des compétences chez le candidat. Par exemple, on peut échouer à des tests de mémoire visuelle ou de mémoire lexicale tout en étant très compétent en organisation ou en gestion de projets. En particulier, si on se réfère aux intelligences multiples de Gardner (1983 ; 2006³⁸), ainsi que d'autres écrits qui les complètent (Kincheloe, J.L., ed., 2004), certaines formes d'intelligence sont visées de manière prépondérante, comme l'intelligence logique (abstraite) ou l'intelligence spatiale, et d'autres formes le sont de manière plus ténue comme l'intelligence naturaliste écologique.

³⁶ ISEI/IVEI (Instituto vasco de evaluación e investigación educativa), Bilbao

³⁷ New Zealand Council for Educational Research: Essential skills assessments (www.nzcer.org)

³⁸ Gardner (2008) pour la traduction en français

Leur validité

Compte tenu de l'objectif qu'ils visent, ces tests sont relativement valides, dans le sens où l'équilibre des différentes questions a été soigneusement étudié pour dégager un profil global. Par contre, les questions ne testent pas des aspects en situation : ce n'est pas parce qu'un candidat déclare qu'il ferait X dans une situation hypothétique qu'il va faire X lorsqu'il sera confronté réellement à la situation. De plus, les questions ne ciblent pas les aspects centraux d'une compétence en particulier, puisqu'ils cherchent, non pas à évaluer une compétence déterminée, mais à circonscrire un profil général. Ce manque de pertinence et de validité est donc surtout lié au fait qu'on ne peut pas relier expérimentalement la réussite des tests et la maîtrise de compétences proprement dites en situation.

Il s'agit donc davantage d'une évaluation de la personnalité, du potentiel global d'une personne qu'une évaluation d'une compétence professionnelle. Ceci a deux conséquences. Tout d'abord, ils sont davantage orientés vers l'évaluation de cadres et de dirigeants que vers l'évaluation de professionnels. Ensuite, ils sont souvent sélectifs : on peut raisonnablement avancer l'hypothèse selon laquelle le fait de présenter aux candidats des questionnaires tellement larges est une source très importante d'échecs, dans les épreuves de sélection et de recrutement.

Leur fiabilité

En termes de fiabilité, leur niveau est variable ; il est essentiellement lié au sérieux que met la personne évaluée, et donc aux enjeux de l'évaluation pour elle. À titre d'exemple, lorsqu'il n'y a pas d'enjeu, et que l'on pose à des étudiants deux fois la même question de type QCM au sein d'un questionnaire (à une page d'intervalle par exemple), ils donnent souvent une autre réponse que la première fois : c'est parfois même le cas pour la moitié des étudiants.

3.7. Des pistes pour une évaluation simplifiée de certaines compétences génériques

Quel est le problème ?

Qui dit évaluation simplifiée des compétences génériques dit surtout « évaluation à travers des questions de type QCM³⁹ ».

Le problème est que, lorsqu'on présente à l'élève un QCM sur les capitales du monde ou sur un événement historique, on peut raisonnablement en déduire de sa part une maîtrise ou non de ce contenu scolaire. Mais lorsque je présente à l'élève une question à choix multiples sur l'organisation d'une tâche, est-ce que je peux dire que, parce que l'élève a répondu correctement, il a acquis la compétence d'apprendre à apprendre ? Autrement dit, qu'est-ce qui prouve que les questions que, comme concepteur d'épreuve, *j'ai pensé qu'elles évaluaient* la compétence d'apprendre à apprendre, *évaluent réellement cette compétence-là* et pas autre chose ?

Des questionnaires qui testent des compétences génériques à l'école

Comme nous l'avons vu ci-dessus, des initiatives intéressantes en matière d'évaluation des compétences génériques sont en train de voir le jour dans différents lieux. On commence à produire des questionnaires visant à évaluer la compétence d'apprendre à apprendre, la compétence de citoyenneté, la compétence de rechercher et de traiter une information.

³⁹ Questions à choix multiples

Toutefois, il se pose un problème méthodologique : comme les items ne sont pas reliés à des prestations complexes de l'élève elles-mêmes reliées à la compétence générique que l'on veut évaluer, comment être certain que c'est bien la compétence de citoyenneté ou d'apprendre à apprendre qui est évaluée, et pas autre chose, comme par exemple, la compétence de comprendre un énoncé dans la langue dans laquelle la question apparaît à l'élève ? On peut certes étudier la corrélation qu'il existe entre les performances d'un élève à un questionnaire « apprendre à apprendre » ou « citoyenneté » d'une part, et un autre test de compréhension à la lecture d'autre part, et dégager si les résultats à ces deux types de tests sont relativement indépendants. Mais comment déterminer à quoi on peut attribuer la part de variance commune entre les deux tests ?

Une autre approche de l'évaluation des compétences à l'école

En ce sens, un groupe de chercheurs a adopté récemment une approche novatrice, pour le moment centrée essentiellement sur les compétences génériques de nature cognitive⁴⁰. Elle se base sur le constat que l'évaluation des compétences situationnelles, pour pertinente qu'elle soit, exige du temps de conception des épreuves, du temps pour la correction des copies, et qu'elle est sujette à la subjectivité des correcteurs (voir ci-dessus).

La question de recherche est la suivante : est-il possible, en étudiant soigneusement les constituants d'une compétence situationnelle, d'évaluer ceux-ci séparément à l'aide de questions faciles et rapides à corriger, de type QCM, en travaillant pour ce faire avec des marges d'erreur inférieures à celles auxquelles on est confronté lorsqu'on produit et corrige des productions complexes de la part de l'élève ?

Si les résultats de recherche se confirment, cette avancée permettrait d'une part de mettre en lien les performances complexes des élèves avec les composantes de la compétence visée, mais aussi, à travers des analyses statistiques poussées, de mettre en lien les composantes entre elles. Or les compétences génériques sont des composantes importantes de ces compétences situationnelles, comme nous l'avons vu ci-dessus. C'est donc indirectement que cette méthodologie permettrait d'évaluer des compétences génériques, en les reliant à des situations complexes.

Ce travail ne peut se réaliser qu'en mettant en relation un grand nombre d'items les uns avec les autres et en les mettant d'une part en relation les uns avec les autres (validité interne), et d'autre part en relation avec des performances complexes réalisées par des élèves (validité externe). Ce même principe pourrait inspirer un dispositif d'évaluation de compétences génériques socio-affectives, qui pourrait dès lors s'articuler aux évaluations de compétences génériques déjà menées à partir de questionnaires (cf ci-dessus).

En conclusion

En conclusion, on peut dire que le chantier de l'évaluation des compétences dans le monde de l'enseignement est en plein développement. Si l'évaluation de savoir-faire a déjà depuis longtemps fait l'objet de dispositifs et d'outils d'évaluation confirmés, il existe de plus en plus des pistes pour mener une évaluation des compétences génériques et des compétences situationnelles avec toute la pertinence, la validité, et la fiabilité qu'elles requièrent, en veillant à la faisabilité, quatre qualités indispensables dans le contexte actuel de l'éducation pour tous et d'une approche curriculaire compréhensive.

⁴⁰ Hallisse sclr

Bibliographie

- Archbald, D. and Newmann, F. 1989. The Functions of Assessment and the Nature of Authentic Academic Achievement. Berlak (ed.), *Assessing Achievement: Toward the development of a New Science of Educational Testing*. Buffalo, NY: SUNY Press.
- Aschbacher, P. R. 1991. *Alternative Assessment: State Activity, Interest, and Concerns*. Los Angeles, CA: UCLA Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
<http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TR322.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Avanzani, G. 1999. *Alfred Binet*. Paris: PUF.
- Barroso, J. 2000. Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue française de pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 57-71.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1053 (Accessed 1 July 2015.)
- Beckers, J. 2002. *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Bernard, H. and Fontaine F. 1982. *Les Questions à Choix Multiple. Guide Pratique pour la Rédaction, L'analyse et la Correction*. Montréal, Service pédagogique de l'Université de Montréal, 166 p.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. and Kratwohl, D.R. 1969. *Taxonomie des Objectifs Pédagogiques*. Tome 1: Domaine Cognitif. Montréal : Les Entreprises Éducation Nouvelle.
- Bouvy, T. and Warnier, L. 2011. *Document de synthèse sur les QCM*. Louvain-la-Neuve: IPM.
<http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/ipm/documents/vademecumQCM-V2.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Braslavsky, C. 2001. *La Prise en Compte de l'Interculturel dans les Curricula* [Taking the Intercultural into Account in the Curricula]. Geneva : UNESCO-IBE, 2001.
- Broadfoot, P. 2000. Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur. *Revue Française de Pédagogie*, n°130, janvier-février 2000, pp. 43-55.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1052 (Accessed 1 July 2015.)
- Century, D. N. 2002. *Alternative and Traditional Assessment: Their Comparative Impact on Students' Attitudes and Science Learning Outcomes. An Exploratory Study*. Pennsylvania: Temple University.
<http://adsabs.harvard.edu/abs/2002PhDT.....92C> (Accessed 1 July 2015.)
- Claeys Bouuaert, M. 2014. *L'Éducation Émotionnelle de la Maternelle au Lycée*. Editions Souffle d'Or.
- Clayton, B. and Blom, K., Meyers, D., Bateman, A. 2003. *Assessing and Certifying Generic Skills. What is Happening in Vocational Education and Training?* Australian National Training Authority.
- CONFEMEN. 2012. *La Diversification de l'Offre Éducative au Regard des Grands Défis de l'École de Demain*. Document de réflexion et d'orientation pour la 55^e session ministérielle. Dakar: CONFEMEN.
<http://www.confemen.org/wp-content/uploads/2013/04/DRO-diversification.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Cumming, J. J., and Maxwell, G. S. 1999. Contextualizing authentic assessment. *Assessment in Education*, 6(2), pp. 177-194.
http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/10921/Authentic_Assessment.pdf?sequence=1 (Accessed 1 July 2015.)
- De Ketele, J.-M. 1994. *Les Différents Types de Question D'Évaluation et la Manière de Les Formuler*. Louvain-la-Neuve.
- De Ketele, J.-M. 1996. L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, pp. 17-36.

- D'Hainaut, L. 1977, 3e édition 1983. *Des Fins aux Objectifs*. Paris-Bruxelles: Nathan-Labor.
- Duru-Bellat, M. and Bydanova, L. 2011. Structure des systèmes éducatifs et inégalités sociales de performance. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales*. *Revue d'Education comparée*, n°5, pp. 157-186.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 2006. *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 2008. *Les Intelligences Multiples : la Théorie qui Bouleverse nos Idées Reçues*. Paris : Retz.
- Gilles, J.-L. 2003. *Smart, Consignes Concernant les Degrés de Certitude*. Liège, Université de Liège www.smart.ulg.ac.be/smartweb/outils/guess/ (Accessed 1 July 2015.)
- Goleman, D. 1995. *Emotional Intelligence: Why it can Matter More Than IQ*. Bloomsbury Publishing PLC, New edition (1996).
- Gronlund, N. E. 1999. *Assessment of Student Achievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grossman, D. 2008. Democracy, citizenship education and inclusion: a multi-dimensional approach. *Prospects*, Vol. XXXVIII, n°1, mars 2008, pp. 35-46. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9054-1> (Accessed 1 July 2015.)
- Gulikers, J. T. J., Bastiaens, T. J. and Kirschner, P. A. 2004. A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67. <https://racetothetopvolusia.wikispaces.com/file/view/A+Five+Dimensional+Framework+for+Authentic+Assessment.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Hartog, P. and Rhodes, E. 1935. *An Examination of Examinations*. Londres: Mac Millan.
- Hayton, G. and Wagner, Z. M. 1998. Performance assessment in vocational education and training. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 6(1), pp. 69-85. <http://vital.new.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:28557/SOURCE2> (Accessed 1 July 2015.)
- Helgøy, I. and Homme, A.D. 2011. Individual or collective responses to accountability policies. A comparative study of teacher professionalism in Norway and Sweden. In V. Dupriez & N. Mons, *Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales*. *Revue d'Education Comparée*, n°5, pp. 107-131.
- Jacobs, L. C. 2004. *How to Write Better Tests: a Handbook for Improving Test Construction Skills*. Indiana University Bloomington Evaluation Services & Testing. http://www.indiana.edu/~best/write_better_tests.shtml (Accessed 1 July 2015.)
- Jonnaert, Ph. (Dir.) 2010. Approche par situations – Matrice du traitement compétent d'une situation. *Cahiers de la CUDC*, (1010)5, numéro thématique.
- Keunho, Ly. 2014. Competency-based curriculum and curriculum autonomy in the Republic of Korea. *IBE Working Papers on curriculum issues*, n°12. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/curriculum_development_KoreaRep_ibewpci_12_eng.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Kincheloe, Joe L., ed. 2004. *Multiple Intelligences Reconsidered*. Counterpoints v. 278. New York: Peter Lang.
- Laugier, H. and Weinberg, D. 1938. *Recherche sur la Solidarité et L'interdépendance des Aptitudes Intellectuelles d'Après les Notes des Examens Ecrits du Baccalauréat*. Paris: Chantenay.
- Le Boterf, G. 2008. Des cursus professionnalisant ou par compétences: enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la Formation Permanente*, n°209. <http://www.guyleboterf-conseil.com/Approcheparcompetencesuniversites.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Le Boterf, G. 2006 (5^e Ed.). *Ingénierie et Evaluation des Compétences*. Paris: éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. 2006. *Professionaliser, le Modèle de Navigation Professionnelle*. Paris: Editions d'organisation.

- Le Boterf, G. 1995. *De la Compétence : Essai sur un Attracteur Étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Leclercq, D. 1986. *La Conception des Questions à Choix Multiple*. Bruxelles: Labor
- Letor, C. and Vandenberghe, V. 2003. L'Accès aux Compétences est-il plus (In)Équitable que l'Accès aux Savoirs Traditionnels ? *Les cahiers du GIRSEF*, Louvain-la-Neuve, n°25, novembre 2003. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603508/document> (Accessed 1 July 2015.)
- Leung, K.-C., Leung, F. K. S. and Zuo, H. 2013. *A Study of Assessment Alignment to Generic Skills in Hong Kong New Senior Secondary Mathematics Education: Objectives, Issues, and Challenges*. <http://www.eee.hku.hk/research/doc/tr/TR-2013-001.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Lidz, C. 1991. *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: Guilford Press.
- Linn, R. L. and Gronlund, E. N. 2000 (8^e Ed.). *Measurement and Assessment in Teaching*. Upper Saddle River: Merrill Prentice-Hall
- Linn, R. L. and Miller, M. D. 2005. *Measurement and Assessment in Teaching*. New Jersey: Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merril Prentice Hall.
- Maden, J. and Taylor, M. 2001. Developing and Implementing Authentic Oral Assessment Instruments. Présenté à l'Annual TESOL Conference, St-Louis.
- Marchessault, L. 2004. *La Planification Pédagogique dans le Contexte d'une Approche par Compétences: Analyse des Représentations d'Enseignantes et d'Enseignants en Formation Professionnelle*. Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Maroy, C. 2011. Accountability et confiance dans l'institution scolaire. In V. Dupriez & N. Mons, Les politiques d'accountability, du changement institutionnel aux transformations locales. *Revue d'Education comparée*, n°5, pp. 132-156.
- Maroy, C. 2008. *Régulation Post-Bureautique des Systèmes d'Enseignement et Travail Enseignant*. Conférence au 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, université, 9-11 janvier 2008.
- Meirieu, P. 2001. *Éduquer à l'environnement : Pourquoi ? Comment ? Du Monde-Objet au Monde-Projet*. Conférence donnée lors du Congrès international Planet'ère, UNESCO, novembre 2001. http://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Meyer, C. A. 1992. What's the difference between *authentic* and *performance* assessment? *Educational Leadership*, 49, pp. 39-40. http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199205_meyer.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Miled, M. 2011. Contextualiser l'Élaboration d'un Curriculum de Français Langue Seconde : Quelques Fondements Epistémologiques et Méthodologiques. http://www.bief.be/index.php?presentation/notre_equipe/mohamed_miled&s=2&rs=7&uid=62&lg=fr
- Mintah, J. K. 2001. Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. Iowa: University of Northern Iowa.
- Mons, N. 2007. *Les Nouvelles Politiques Éducatives*. Paris: PUF.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M. and Robinson, A. 2005. Development of Authentic Assessments for the Middle School Classroom. *Journal of secondary gifted education*, 16(2-3), pp. 119-135. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ698321.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Morin, E. 1999. *Les Sept Savoirs Nécessaires à l'Éducation du Futur*. Paris: Éditions du Seuil.
- Opertti, R. and Belalcázar, C. 2008. Tendances de l'éducation pour l'inclusion aux niveaux régional et interrégional : problématiques et enjeux. *Prospects*, Vol. XXXVIII, n°1, mars 2008, pp. 149-179.
- Opertti, R., Brady, J., and Duncombe, L. 2011. *Interregional Discussions Around Inclusive Curriculum and Teachers in Light of the 48th International Conference on Education*. IBE/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214724e.pdf> (Accessed 1 July 2015.)
- Organisation Internationale du travail. 2010. *Rapport sur le Travail dans le Monde 2010 : d'une Crise à l'Autre ?* Institut International d'Études Sociales.

http://www.ilo.org/public/french/bureau/inst/research/summary_f.pdf (Accessed 1 July 2015.)

- Organisation Internationale du travail (2013). *Rapport sur le Travail dans le Monde 2013 : restaurer le tissu économique et social*. Institut International d'Études Sociales.
http://www.ilo.ch/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/publication/wcms_215115.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Paquay, L. 2012. Continuité et Avancées dans la Recherche sur la Formation des Enseignants. *Les cahiers de recherche du Girsef*, N°90, Louvain-la-Neuve, mai 2012.
https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_90_Paquay_final.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Périsset, D. 2008. *De l'Accommodation des Enseignants aux Effets des Nouvelles Politiques Éducatives: Une étude de Cas*. Communication présentée dans le cadre du colloque international « Efficacité et Équité en Éducation », Rennes, 9-12 novembre 2008.
http://www.unige.ch/fapse/life/textes/perisset_a2008_01.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Perrenoud, Ph. 1997. *Construire des Compétences dès l'École*. Paris: ESF.
- Popham, W. J. 2000 (3^e ed). *Modern Educational Measurement: Practical Guidelines for Educational Leaders*. Boston: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. 2000 (3^e ed). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Boston: Allyn and Bacon.
- Popham, W. J. 2006. *Assessment for Educational Leaders*. Montréal: Pearson Education.
- Rey, B. 2007. Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs ? In M. Durand et M. Fabre (Éds.) *Les Situations de Formation entre Savoirs, Problèmes et Activités*. Paris: l'Harmattan.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. and Kahn, S. 2003. *Les Compétences à l'École: Apprentissage et Évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2004. *L'École et l'Évaluation: Des Situations pour Évaluer les Compétences des Élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2006. ¿Se Puede Aprender a Bucear Antes de Saber Nadar? Los Desafíos Actuales de la Reforma Curricular. *IBE Working Papers on curriculum issues*, n°6, August 2006,
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710Guatemala_City/Desafios_de_la_reforma_curricular.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Roegiers, X. 2007. Curricular reforms guide schools: but, where to? *Prospects*, vol. XXXVII, no. 2, June 2007.
- Roegiers, X. 2010. *La Pédagogie de l'Intégration. Des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. 2008. L'Approche par Compétences dans les Curriculums en Afrique Francophone: Quelques Tendances. *IBE Working Papers on curriculum issues*, n°8, Mai 2008
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_afri_ca_ibewpci_7.pdf (Accessed 1 July 2015.)
- Roegiers, X. 2010. *La Pédagogie de l'intégration : des Systèmes d'Éducation et de Formation au Cœur de nos Sociétés*. Bruxelles: De Boeck.
- Roubaud, N. 2012. *Accompagner des Ados en Rupture Scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, G. 2004. *L'Évaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences*. Saint-Laurent: Éditions du renouveau pédagogique.
- Sebaganwa, A. 2013. Introducing complex situations in primary education: their impact on student's results in terms of efficiency. *International Journal of Education*, Vol, 5 N° 3.
- Serres, M. 2011. Petite Poucette. Séance solennelle « Les nouveaux défis de l'éducation » Mardi 1^{er} Mars. Académie Française.
- Speers, J. F. 2008. *Design and Utilization of Performance Assessment by Vocational Educators*. Doctorat en éducation, Illinois State University, Normal.
- Tao, X., Yu, J. and Xia, L. 2013. Model construction of key competencies of students in compulsory

education period. *Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)*, 2013, vol. 1.
<http://wkxb.bnu.edu.cn/EN/abstract/abstract99.shtml> (Accessed 1 July 2015.)

Tardif, J. 2006. *L'Évaluation des Compétences. Documenter le Parcours de Développement*. Montréal: Chenelière Éducation.

UNESCO. 2012. *Éducation aux Droits de l'homme dans les Systèmes d'Enseignement Primaire et Secondaire : Guide d'Auto-Evaluation à l'Intention des Gouvernements*. Nations Unies, Haut Commissariat aux droits de l'homme.
http://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_fr.pdf
(Accessed 1 July 2015.)

Vincke, G. 2013. Plateforme Etests. <http://sourceforge.net/projects/etests/> (Accessed 1 July 2015.)

Wechsler, D. 1958. *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*. Baltimore: The Williams & Wilkins Company.

Weil, P. 2002. *L'art de Vivre en Paix*. Editions UNESCO/Unipaix.

Wiggins, G. P. 1993. *Assessing Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wiggins, G. P. 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Wilber, K. 2008. *Le Livre de la Vision Intégrale*. Interéditions

Writing multiple-choice questions that demand critical thinking. 2002. University of Oregon Teaching Effectiveness Program
<http://tep.uoregon.edu/resources/assessment/multiplechoicequestions/sometechniques.html>
(Accessed 1 July 2015.)