

# Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens<sup>1</sup>

Xavier ROEGIERS

## 1. Ce qu'est un enseignement en termes de compétences

### 1.1 Un malentendu sur le terme "compétence"

On a souvent tendance à associer le développement de compétences à un certain nombre de savoir-faire assez généraux et transversaux, tels :

- argumenter,
- structurer sa pensée,
- s'exprimer oralement et par écrit,
- synthétiser des informations,
- transposer dans un autre langage,
- avoir confiance en soi,
- gérer l'information,
- prendre du recul,
- estimer,
- vérifier,
- gérer son temps,
- travailler en équipe,
- chercher de l'information,
- etc.

C'est volontairement que, pour le moment, nous les désignons par le terme assez vague de "savoir-faire généraux", terme qui sera clarifié par la suite.

Ces savoir-faire sont fondamentaux. Il serait difficile de trouver aujourd'hui quelqu'un pour nier leur importance. Toutefois, cette compréhension de la compétence provoque un malentendu, car, en associant l'approche par les compétences à ces savoir-faire généraux, elle induit l'idée que l'approche par les compétences laisse peu de place à une approche disciplinaire. Elle entretient par-là le débat entre les "disciplinaristes" et les "transversalistes", c'est-à-dire entre

---

<sup>1</sup> ROEGIERS, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens, Forum-pédagogies, mars 1999, 24-31.

partisans d'un développement de connaissances, et partisans d'un développement de ces "savoir-faire généraux".

Vue comme une variante de la transversalité, l'approche par les compétences décourage les "disciplinaristes", parce qu'ils craignent que le développement de ces savoir-faire généraux ne leur laisse pas assez de temps, ou assez d'importance, à une réflexion disciplinaire approfondie. Dans le même temps, cette même approche par les compétences est mal comprise, voire récupérée, par les transversalistes, qui pensent que l'on peut développer des compétences en faisant l'économie d'une réflexion disciplinaire. Comme le dit PERRENOUD (1997),

Le souci du développement des compétences n'a rien à voir avec une dissolution des disciplines dans un vague "potage transversal". Ce qui ne dispense en rien d'interroger les fermetures et les intersections des disciplines (p. 52).

C'est méconnaître ce qu'est en réalité une compétence que de placer le débat à ce niveau. En effet, plutôt que d'opposer une approche disciplinaire et une approche transversale, l'approche par les compétences a tendance à les rapprocher, ou plutôt à faire apparaître les apports spécifiques de chacune des approches. Nous verrons en effet qu'une compétence a un caractère souvent disciplinaire, parce que, visant à résoudre des problèmes liés à la discipline, elle repose nécessairement sur des connaissances liées à la discipline, et s'inscrit dans l'organisation de ladite discipline. Mais, dans le même temps, pour résoudre ces problèmes, elle s'appuie également sur un ensemble de savoir-faire généraux qui, eux, sont transversaux.

## **1.2 La place des savoirs**

Dans ce débat qui oppose le développement des connaissances et le développement de ces "savoir-faire généraux, transversaux", il est utile de dire un mot du rôle de ces connaissances, ou plutôt de ces savoirs qui sont à la base des connaissances des élèves (le terme "connaissance" est en général utilisé pour désigner la façon dont l'apprenant s'est approprié un savoir, ce que ce savoir est devenu dans son répertoire cognitif, alors que le terme "savoir" désigne plutôt le savoir "savant" indépendamment de ce qu'en fait l'apprenant).

Les savoirs, ou du moins certains savoirs de base, resteront toujours un ingrédient indispensable à l'école, tout simplement parce qu'on a besoin de contenus pour développer les "savoir-faire généraux". Si on ne peut pas nier que les savoirs sont indispensables pour construire des savoir-faire, des capacités, des compétences, il

y a en revanche une réflexion à mener sur la place à laisser à ces savoirs. Cette réflexion s'articule autour de deux questions principales.

La première question est de déterminer quelle est la part relative des savoirs par rapport aux "savoir-faire généraux" évoqués ci-dessus, qui permettent de mobiliser les savoirs. On sait déjà depuis longtemps (avant même que nous ne commençons à nous déplacer sur les autoroutes de l'information) que la course aux savoirs, telle qu'elle est encore trop souvent envisagée à l'école, est perdue d'avance parce que les savoirs se développent infiniment plus vite que notre potentiel humain d'acquisition de ces savoirs. L'approche des savoirs, la façon dont on les aborde, mais surtout ce que l'on en fait, doit dès lors être repensée en profondeur. Citons une fois encore PERRENOUD (1998) :

"Pour faire bonne mesure, on évoquera la culture générale dont nul ne doit être exclu et la nécessité de donner à chacun des chances de devenir ingénieur, médecin ou historien. Au nom de cette "ouverture", on condamne le plus grand nombre à acquiescer à la perte de vue des savoirs "pour si jamais".

En soi, ce ne serait pas dramatique, encore que cette accumulation de savoirs se paie en années de vie passées sur les bancs d'une école. L'ennui, c'est qu'en assimilant intensément autant de savoirs, on n'a pas le temps d'apprendre à s'en servir, alors même qu'on en aura diablement besoin plus tard, dans la vie quotidienne, familiale, associative, politique."

La deuxième question est de déterminer quel type de savoirs développer, et en particulier quel équilibre trouver entre les savoirs scolaires et les savoirs d'expérience, entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels, entre les savoirs décontextualisés et les savoirs contextualisés ? La question est complexe, et n'a probablement pas de réponse unique.

La seule chose qui paraît claire, c'est que les savoirs restent indispensables à l'école, car sans eux, les "savoir-faire généraux" tourneraient à vide.

### **1.3 Un autre débat**

Revenons à ce débat entre l'acquisition de savoirs d'une part, et le développement de ces savoir-faire généraux, transversaux d'autre part. Ce débat est réducteur, voire même dépassé, tout d'abord pour la raison évoquée ci-dessus, à savoir la place incontournable des savoirs dans l'enseignement, mais aussi à cause de la quantité astronomique de savoirs qu'il faudrait développer si l'on voulait pousser à bout cette logique des savoirs. On sait depuis longtemps qu'il faut apprendre à

apprendre, apprendre à rechercher une information, à la gérer, à la mobiliser plutôt qu'à stocker cette information dans notre pauvre mémoire, si puissante soit-elle.

De plus, entretenir ce débat risque d'en masquer un autre bien plus important, bien plus actuel : le débat entre d'une part un enseignement, que l'on pourrait qualifier de "généraliste", essentiellement axé sur l'acquisition de connaissances et de "savoir-faire généraux", mais qui évacue la question du réinvestissement de ces connaissances et "savoir-faire généraux" dans des pratiques sociales et d'autre part un enseignement plus spécifique, plus opérationnel, davantage axé sur l'acquisition de compétences. Non que ces deux types d'enseignement s'opposent, loin de là, mais la recherche d'un équilibre entre les deux approches constitue un enjeu majeur de nos systèmes éducatifs de demain.

Pour bien comprendre les enjeux de ce débat, et leurs conséquences sur les pratiques d'enseignement, il faut dépasser cette bipolarisation réductrice entre l'acquisition de connaissances et l'acquisition de "savoir-faire généraux", parce que cette bipolarisation oppose les connaissances et "tout ce qui n'est pas les connaissances", et, par cet amalgame de "tout ce qui n'est pas les connaissances", elle dénature l'approche par les compétences.

Ouvrons quelque peu cette boîte de "tout ce qui n'est pas les connaissances", et essayons de voir de façon plus précise ce qu'elle recèle. Faisons en particulier émerger deux réalités distinctes qui sont d'une part les capacités (que nous avons appelées provisoirement "savoir-faire généraux"), et les compétences.

Une clarification conceptuelle est nécessaire à ce stade, non par divertissement intellectuel, mais pour tenter de mieux comprendre ce qu'il y a dans cette boîte de "tout ce qui n'est pas connaissance", et, par-là, ce qu'est en réalité une compétence. Cette clarification permettra à la fois de mettre en évidence ce qui distingue fondamentalement une approche par les capacités et une approche par les compétences, mais dans le même temps de faire apparaître la complémentarité entre ces deux approches.

## **2. Les capacités**

### **2.1 Ce qu'est une capacité**

Une capacité, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer,

sérieur, abstraire, observer,... sont des capacités. Les termes "aptitude", et "habileté" sont des termes proches de celui de capacité.

La définition que donne MEIRIEU (1987, 5e édition 1990) est intéressante, parce qu'elle met en évidence la complémentarité entre la capacité et le contenu :

"[...] activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissance ; terme utilisé souvent comme synonyme de "savoir-faire". Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en uvre de contenus" (p. 181).

Une capacité ne se manifeste donc que parce qu'elle s'applique sur des contenus. La capacité de classer ne veut pas dire grand chose en elle-même. On peut classer des crayons de tailles et de couleurs différentes comme on peut classer un ensemble de références bibliographiques. De même, la capacité d'analyser peut s'exercer sur une infinité de contenus : une phrase, la carte d'un restaurant, un texte littéraire, un problème à résoudre, la situation politique d'un pays, un projet, etc.

Précisons également que, si un grand nombre de capacités développées dans l'enseignement sont des capacités cognitives, il ne faut pas oublier les capacités gestuelles (psychomotrices), et les capacités socio-affectives (GERARD, 1998).

On peut rattacher les différentes capacités à différentes formes d'intelligence. On peut par exemple citer GARDNER (1984), qui identifie 7 formes d'intelligence différentes.

1. L'intelligence linguistique (poètes, ...)
2. L'intelligence logique, mathématique, scientifique
3. L'intelligence visuelle, spatiale (architectes, peintres, ...)
4. L'intelligence musicale
5. L'intelligence corporelle, physique, kinesthésique (danseurs, sportifs, mimes, ...)
6. L'intelligence inter-personnelle, "l'intelligence des autres"
7. L'intelligence intra-personnelle, "l'intelligence de soi".

Ces types d'intelligence sont liés à la fois à des dispositions "naturelles", et à la fois à des acquis qui sont fonction des stimulations de l'environnement. Si l'on peut porter un regard critique sur la façon dont GARDNER a retenu ces types d'intelligence plutôt que d'autres, l'intérêt majeur de sa contribution, comme d'autres d'ailleurs, réside dans le fait qu'il fait apparaître des formes d'intelligences multiples, qui ne sont rien d'autre que des types de capacités (cognitives,

gestuelles, socio-affectives) que chacun a développées de façon différente, et à des degrés divers.

Une capacité peut toujours se développer d'une façon ou d'une autre, à moins d'un handicap physique, d'une privation sensorielle irréversible. La meilleure façon de développer une capacité est d'apprendre à l'exercer sur des contenus les plus différents les uns des autres, et en particulier dans différentes disciplines. Par exemple, pour développer la capacité de synthèse, avec tout ce qu'elle peut avoir à la fois de rigueur et d'intuition, rien de tel que d'amener l'élève à la mobiliser dans des cours aussi différents qu'un cours de français, d'histoire, de mathématiques ou de sciences. Cibler une capacité déterminée sur une seule catégorie de contenus ne peut conduire qu'à des savoir-faire limités, étroits et surtout non transférables.

## 2.2 Les caractéristiques d'une capacité

Quelles sont les principales caractéristiques d'une capacité ?

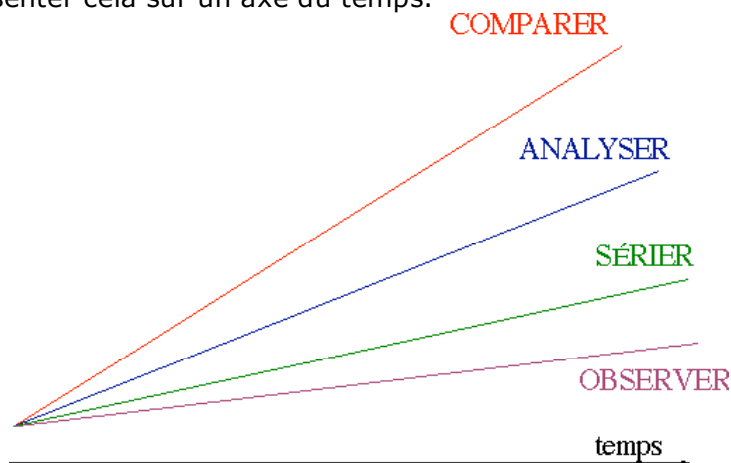
### 1. Transversalité

La grande majorité des capacités sont transversales. Elles sont susceptibles d'être mobilisées dans l'ensemble des disciplines, à des degrés divers.

### 2. Évolutivité

Une capacité se développe tout au long de la vie. Un enfant de quelques mois a déjà développé la capacité d'observer, mais, au cours de la vie, cette capacité d'observer gagne progressivement en précision, en rapidité, jusqu'à comporter une part d'intuition, comme c'est le cas pour un ethnologue par exemple.

On peut représenter cela sur un axe du temps.

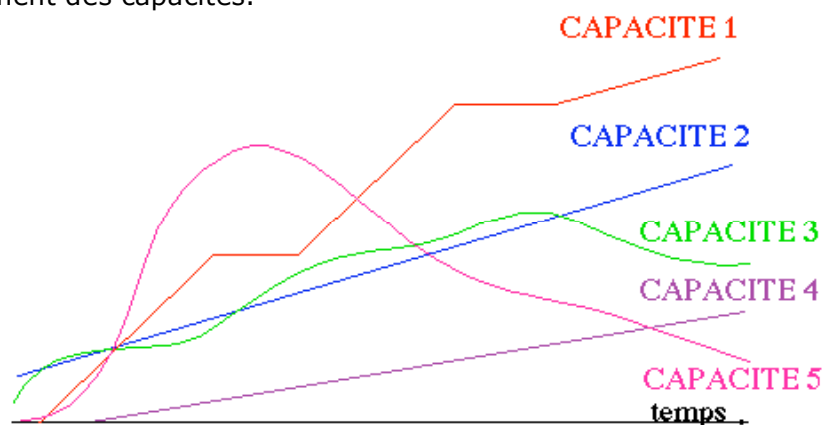


Une capacité peut se développer de différentes manières au cours du temps :

- elle peut s'exercer plus rapidement
- elle peut s'exercer de façon plus précise
- elle peut s'exercer de façon plus fiable
- elle peut s'exercer de façon plus spontanée (elle se rapproche alors d'un savoir-être, au sens de DE KETELE).

Ce développement des capacités se fait essentiellement parce qu'elles s'appliquent sur une gamme plus large de contenus. Il serait par exemple difficile à quelqu'un de développer sa capacité d'observer s'il restait confiné à longueur de journée dans la même pièce.

Une capacité peut être plus ou moins présente à la naissance, se développer de façon plus ou moins régulière, plus ou moins rapidement, présenter des paliers dans son évolution, continuer à croître jusqu'à la fin de la vie, ou commencer à décroître avec le temps (pensons par exemple à notre capacité de mémorisation, dont certaines formes commenceraient déjà à décliner à partir de 25 ans environ), etc. Un schéma du type suivant permettrait de mieux rendre compte de ce développement des capacités.

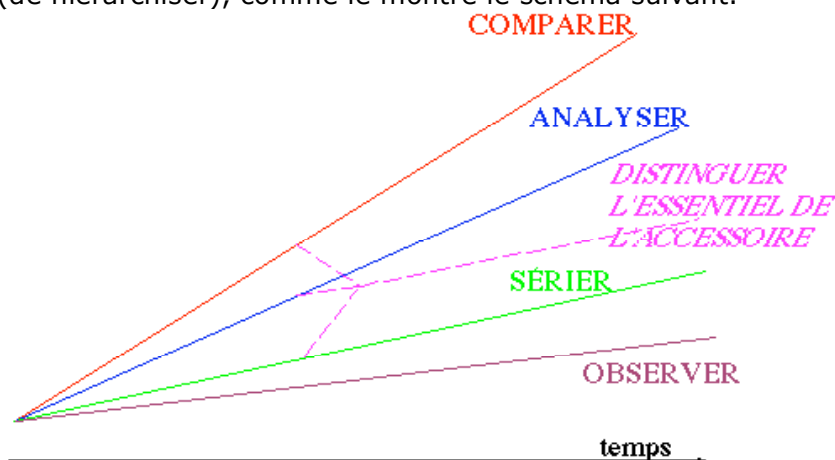


### 3. Transformation

En évoquant la transversalité et le caractère évolutif de la capacité, on n'a peut-être pas encore identifié la caractéristique la plus importante d'une capacité, ou en tout cas celle qui est la plus importante pour bien comprendre ce qui la distingue d'une compétence. C'est celle de se développer selon un autre axe que l'axe du temps : l'axe que nous appellerons plus loin "l'axe des situations". Au contact avec l'environnement, avec des contenus, avec d'autres capacités, avec des situations, les capacités interagissent, se combinent entre elles, et génèrent progressivement de nouvelles capacités de plus en plus opérationnelles, comme lire, écrire, calculer, distinguer l'essentiel de l'accessoire, prendre des notes, argumenter, négocier, organiser,...

Les capacités cognitives de base proposées par Jean-Marie DE KETELE appartiennent à ces catégories.

Par exemple, la capacité de distinguer l'essentiel de l'accessoire repose elle-même sur des capacités plus fondamentales telles les capacités de comparer, d'analyser et de sérier (de hiérarchiser), comme le montre le schéma suivant.



De la même façon, la capacité de négocier est liée à la capacité de communiquer, qui elle-même est liée aux capacités de parler, d'écouter, etc. Ces capacités ont un caractère de plus en plus opérationnel. Elles deviennent progressivement des schèmes intériorisés, des automatismes. Pour les désigner, certains auteurs parlent d'ailleurs de "compétences générales". On utilise également les termes de "compétences-clés", de "compétences transversales". C'est évocateur, mais c'est dangereux, car elles n'ont pas encore le caractère de compétence. En effet, aussi opérationnelles soient-elles, les capacités ne deviennent jamais des compétences, parce qu'elles ne sont pas définies en fonction de situations.

#### 4. Non évaluabilité

Ajoutons une quatrième caractéristique de la capacité, qui tient au fait que celle-ci ne peut pas être évaluée. On peut en évaluer la mise en œuvre sur des contenus précis, mais il est difficile d'objectiver le niveau de maîtrise d'une capacité à l'état pur.

## 3. Les compétences

### 3.1 Les caractéristiques d'une compétence

Venons-en maintenant à la compétence proprement dite. Lorsque l'on consulte la littérature relative à la compétence, on remarque qu'une compétence se définit à travers cinq caractéristiques essentielles.

### **3.1.1 Mobilisation d'un ensemble de ressources**

Tout d'abord la compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc. Mais ce n'est pas suffisant pour distinguer la capacité de la compétence, car cette mobilisation d'un ensemble de ressources, on la retrouve déjà dans certaines capacités assez opérationnelles que nous avons évoquées ci-dessus.

### **3.1.2 Caractère finalisé**

Une deuxième caractéristique de la compétence, est que, dans la compétence, cette mobilisation ne se fait pas gratuitement, fortuitement, scolairement même pourrait-on dire.

Pour citer BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY, ROMAINVILLE, WOLFS (1997), :

"Mais ces activités décontextualisées n'ont d'efficacité que si elles sont réinvesties dans de nouvelles activités globales en contexte, c'est-à-dire en nouvelles activités fonctionnelles."

La compétence est donc finalisée : elle a une fonction sociale, une utilité sociale, l'expression "fonction sociale" étant prise dans le sens large du terme, dans le sens de "porteur de sens" pour l'élève. Les ressources diverses sont mobilisées par l'élève en vue d'une production, d'une action, de la résolution d'un problème qui se pose dans sa pratique scolaire ou dans sa vie quotidienne, mais qui, en tout état de cause, présente un caractère significatif pour lui.

Et c'est là probablement le caractère limitatif de la compétence dans l'enseignement secondaire et supérieur. C'est que l'on voit mal comment on pourrait y développer exclusivement des compétences, ce qui déboucherait sans doute sur un enseignement utilitariste, professionnalisant à outrance. Dès lors que l'on adopte une démarche orientée vers les compétences, il convient d'y être attentif. C'est là que se situe l'enjeu majeur d'un équilibre, évoqué ci-dessus, entre un enseignement "généraliste", essentiellement axé sur l'acquisition de connaissances et de capacités, et un enseignement plus spécifique, plus opérationnel, davantage axé sur l'acquisition de compétences, qui aborde de front la question du réinvestissement de ces connaissances et capacités dans des pratiques sociales, ou du moins dans des pratiques porteuses de sens pour l'élève.

### **3.1.3 Lien à une famille de situations**

La troisième caractéristique tient au fait que cette mobilisation se fait à propos d'une famille bien déterminée de situations. La compétence de prendre des notes lors d'un cours de dernière année de l'enseignement secondaire n'est pas la même

que la compétence de prendre des notes lors d'une réunion. Ces deux prises de notes répondent à des exigences différentes, parce que les paramètres de la situation sont différents (densité des informations, diversité des sources, niveau de stress des locuteurs, mais surtout une fonction différente...). De même, on peut être compétent pour résoudre un problème mathématique et ne pas l'être pour résoudre un problème en physique.

Alors que, pour les capacités, c'est en recherchant la variété de contenus la plus grande possible, sans limite aucune, que l'on va développer une capacité donnée, il en va autrement pour une compétence : pour développer une compétence, on va restreindre les situations dans lesquelles l'élève sera appelé à exercer la compétence. L'élève est soumis certes à une variété de situations, et cette variété est nécessaire, mais il s'agit d'une variété limitée, qui se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

Il est important de choisir une famille de situations qui soit clairement identifiable à travers quelques paramètres. S'il n'y avait qu'une situation dans laquelle on exerçait sa compétence, le fait d'exercer sa compétence serait de la reproduction pure et simple. À l'opposé, définir une compétence à travers un spectre trop large de situations ne permettrait pas de prononcer la compétence de quelqu'un à un moment donné.

#### Exemples de compétence

1. "Conduire une voiture en ville." Les situations sont les types de parcours différents, à des moments différents, avec des conditions atmosphériques différentes, avec des densités de circulation différentes, etc.

2. "Résoudre une situation problème faisant appel aux grandeurs proportionnelles, à la moyenne et/ou aux pourcentages". Les différentes situations sont données ici par les différentes situations problèmes (contextualisation, habillage), mais aussi sur les notions à mobiliser (grandeurs proportionnelles, moyenne, pourcentages) et sur les nombres utilisés. En particulier, l'élève doit déterminer quel type de notion il doit utiliser pour résoudre la situation-problème.

3. "Produire un rapport de synthèse, destiné à être diffusé dans une revue, à propos d'un problème d'intégration des jeunes dans le système éducatif, et qui nécessite de recueillir et analyser des informations quantitatives (statistique descriptive)"

#### Exemples de situations appartenant à la catégorie de situations

- l'adaptation des jeunes dans l'enseignement supérieur
- l'accès des jeunes à l'université
- la répartition des jeunes dans les filières de l'enseignement secondaire
- l'échec en première candidature, ...

4. "Écrire un article de journal à destination d'un public cultivé (mais non spécialiste) présentant deux auteurs à comparer". Les situations sont les "paires" d'auteurs à traiter.

De façon plus générale, l'analyse d'un texte, à la lumière d'une théorie littéraire, et en mobilisant un outillage conceptuel donné n'est pas une compétence à proprement parler. En revanche, ce qui est une compétence, c'est de mobiliser un ensemble de connaissances et de capacités (dont la capacité d'analyser un texte) pour :

- préparer et présenter un exposé oral qui mobilise l'analyse d'un texte, appartenant à une catégorie donnée de textes (par exemple, dont on a donné une limite dans le temps et/ou dans l'espace, ou par rapport à des auteurs donnés, ou par rapport à un niveau de difficulté ou d'abstraction du texte)
- rédiger un texte personnel

Mieux encore, il s'agirait de préparer un dépliant, de préparer un programme de tourisme "culturel" destiné à un public déterminé.

On peut également évoquer des compétences de niveau plus élevé, en agrégation par exemple, comme la compétence d'animer une séance d'analyse de texte avec des élèves, ou encore d'évaluer une production d'élève.

#### **3.1.4 Caractère souvent disciplinaire**

Une quatrième caractéristique est liée à la précédente. Alors que les capacités ont un caractère transversal, les compétences ont souvent un caractère disciplinaire. Cette caractéristique découle du fait que la compétence est souvent définie à travers une catégorie de situations, correspondant à des problèmes spécifiques liés à la discipline, et dès lors directement issues des exigences de la discipline.

Certes, certaines compétences appartenant à des disciplines différentes sont parfois proches l'une de l'autre, et sont dès lors plus facilement transférables.

Par exemple, la compétence de mener une recherche en sciences sociales n'est pas entièrement étrangère à la compétence de mener une recherche en sciences. Les grandes démarches sont les mêmes (élaborer un cadre théorique, faire une revue de la littérature, recueillir des informations, ...). Toutefois, les compétences restent bien distinctes : un chercheur en sciences ne peut pas s'improviser chercheur en sciences sociales et vice-versa, non seulement parce qu'il faut mobiliser des

connaissances spécifiques à la discipline, mais parce que les démarches de recherche elles-mêmes sont différentes.

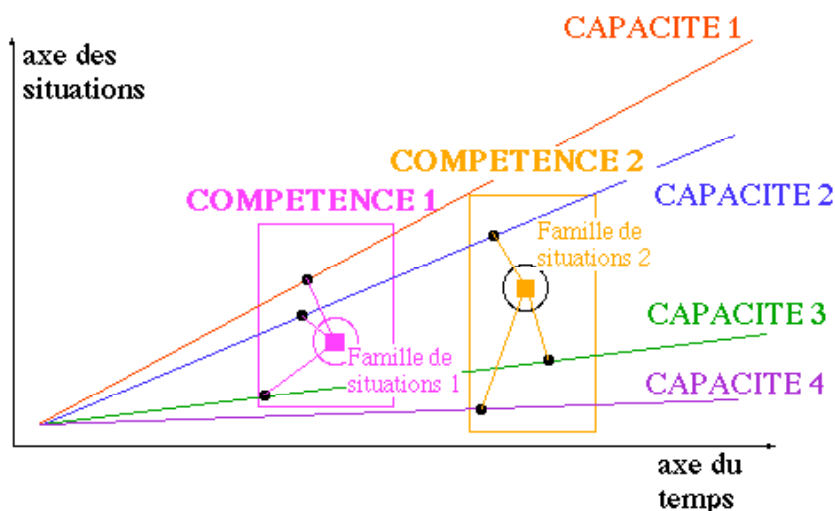
On ne peut cependant pas généraliser, et affirmer qu'une compétence a toujours un caractère disciplinaire. Ce serait dénaturer la réalité. Certaines compétences ont un caractère transdisciplinaire. Mais un plus grand nombre encore ont un caractère "adisciplinaire", comme par exemple la compétence de conduire une réunion avec des collègues de travail, ou encore celle de conduire une voiture en ville.

### 3.1.5 Évaluabilité

Autant une capacité n'est pas évaluable, autant une compétence est évaluable, puisqu'elle peut se mesurer à la qualité de l'exécution de la tâche, et à la qualité du résultat.

## 3.2 Un axe des situations

La compétence se définit donc surtout sur l'axe des situations, comme le montre ce schéma.



La compétence 1 pourrait par exemple être celle de faire le tour de la littérature sur un sujet donné, ou de faire émerger une hypothèse originale face à un problème qui se pose dans la discipline. La compétence 2, celle de mener une recherche d'un type donné. Ce qui les distingue est à la fois le fait que les situations sont différentes, et que les capacités auxquelles elles font appel sont différentes, et à un niveau de développement différent.

On peut dire que les compétences sont autant d'occasions d'intégrer des connaissances, et des capacités à un moment donné de leur développement.

### **3.3 Le rôle d'une situation d'intégration**

Le concept de situation, ou plutôt de famille de situations est donc central lorsque l'on évoque une compétence. Mais de quelle situation parle-t-on ?

Il ne faut pas trop vite réduire les situations d'apprentissage aux seules situations d'exploration. L'approche par les compétences appelle le recours à un autre type de situation : la situation d'intégration, qui vient couronner non pas un apprentissage, mais un ensemble d'apprentissages. La situation d'intégration, ou plutôt faudrait-il dire la situation d'apprentissage de l'intégration, consiste tout simplement à donner à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc.

En effet, la meilleure occasion d'installer une compétence est de donner à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. Comme le dit LE BOTERF (1995), "À la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas" (p. 18).

La situation d'intégration est donc l'image de la situation dans laquelle l'élève est invité à exercer sa compétence.

### **3.4 Les caractéristiques d'une situation d'intégration**

On pourrait énoncer comme suit les caractéristiques d'une situation d'intégration.

1. Elle mobilise un ensemble d'acquis. Ces acquis sont intégrés et non additionnés.
2. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative. Elle possède donc une dimension sociale, elle est porteuse de sens, que ce soit pour la suite du parcours de l'élève, pour sa vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'un apprentissage "scolaire".
3. Elle fait référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline, ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres.
4. Elle est nouvelle pour l'élève.

Ces caractéristiques permettent par exemple de distinguer ce qui, en mathématiques et en sciences, distingue d'une part l'exercice, la simple application

d'une règle, d'une théorie, et d'autre part la résolution de problèmes, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dite.

Il y a notamment exercice de la compétence si le problème à résoudre mobilise un ensemble de connaissances, de règles, d'opérateurs, de formules, ...dont l'élève est d'ailleurs obligé d'identifier ceux qui interviennent dans le problème, dans lequel on trouve des données parasites, et qui ait un caractère signifiant pour l'élève/l'étudiant, en termes de projet, d'investissement de sa part, de prise du problème sur la réalité, ...

Sinon, on en reste à la simple application.

### **3.5 Et l'évaluation des acquis des élèves ?**

Faut-il évaluer des compétences, des connaissances ou des capacités ? La question est importante. Citons la phrase désormais célèbre de Jean-Marie DE KETELE : "Dis-moi comment tu évalues, je te dirai qui tu formes." La réponse à la question posée appartient cependant aux responsables de l'élaboration des curriculums, que ce soit au niveau politique (ce qu'on appelle le niveau macrosocial), ou au niveau de l'établissement scolaire (le niveau organisationnel). C'est à eux qu'il revient de se prononcer sur l'objet de l'évaluation, et en particulier l'objet de l'évaluation certificative : compétences, connaissances et/ou capacités.

Une chose est claire : si l'on se prononce sur une évaluation de l'élève en termes de compétences, la situation d'évaluation est du même type que la situation d'intégration. Autrement dit, elle doit être l'image fidèle de la situation dans laquelle l'élève exerce la compétence.

Dans certains cours, la situation d'apprentissage de l'intégration est confondue avec la situation d'évaluation, par choix ou par manque de temps. Ce sont les cours dans lesquels l'élève est invité, au terme d'apports divers, à réaliser un travail personnel qui mobilise l'ensemble des acquis, à travers lequel il manifeste sa compétence. C'est par exemple le cas d'un travail dans lequel l'élève doit montrer sa compétence à préparer et à présenter un exposé oral sur un thème donné dans lequel il doit mobiliser un ensemble de connaissances et de savoir-faire acquis.

C'est également le cas d'un mémoire de fin d'études, dans lequel l'étudiant doit montrer sa compétence à conduire une recherche dans la discipline choisie.

D'une certaine façon, la situation d'apprentissage de l'intégration peut être vue comme une situation d'évaluation "en blanc".

## **4. En conclusion**

Capacités et compétences : une question de terminologie ?

Capacité ou compétence ? Si c'est une question de terminologie, elle n'a pas beaucoup d'importance. Par contre, ce qui a de l'importance, c'est d'être au clair sur ce que l'on cherche à développer. Nous avons posé comme enjeu majeur de nos systèmes éducatifs de demain la mise en tension entre d'une part un enseignement de type généraliste, basé essentiellement sur le développement de connaissances et de capacités, qui vise à doter l'élève d'acquis, puissants peut-être à long terme, mais peu opérationnels, et d'autre part un enseignement de type plus spécifique, plus fonctionnel, basé davantage sur le développement de compétences, qui pousse l'élève à réinvestir les acquis dans des situations significatives. Il ne s'agit pas d'une question de terminologie, mais bien de la façon d'envisager les pratiques de classe.

Une complémentarité des approches

Il ne faut toutefois pas penser qu'une approche par les capacités et une approche par les compétences sont incompatibles, loin s'en faut. Les deux approches sont étroitement liées, complémentaires même, ceci pour deux raisons. Tout d'abord, on a vu qu'une compétence se développe parce que les capacités qui la fondent s'exercent progressive-ment sur des situations variées, et que c'est par-là que ces capacités deviennent de plus en plus opérationnelles. Mais il y a une autre raison. Des recherches menées récemment montreraient que les capacités elles-mêmes se développeraient d'autant mieux que les apprenants ont été confrontés à des situations pointues, c'est-à-dire qu'ils aient eu l'occasion d'exercer des compétences. Les capacités prennent donc appui à leur tour sur les compétences. Leur maîtrise à long terme passe par un apprentissage des compétences, et nécessite que l'élève ait été confronté à une variété de situations.

Un enseignement efficace reposerait dès lors sur un équilibre judicieux entre une acquisition de connaissances soigneusement sélectionnées, un développement de capacités, transversales par nature, et un développement de compétences, plus ciblées, centrées sur le réinvestissement en situation d'acquis de tous types : connaissances, capacités, automatismes, attitudes, acquis d'expérience.

Une quête de sens

Comment y arriver ? Tout d'abord en jouant sur la variété, en exploitant au maximum la diversité, à travers toutes les formes selon lesquelles elle se manifeste : diversité des approches disciplinaires, diversité des points de vue, diversité des contextes, diversité des élèves, diversité des cultures, diversité des enseignants et

des styles d'enseignement, mais aussi diversité des contenus et des situations. Ensuite, en jouant sur l'intégration, c'est-à-dire en exploitant tous ces moments propices à la création de liens entre divers acquis, et surtout en évitant de faire l'impasse sur les situations d'intégration, qui sont pour l'élève autant d'occasions de mobiliser, de réinvestir, d'articuler un ensemble d'acquis, de façon significative.

Ce n'est rien d'autre qu'une nouvelle quête de sens, à la fois en continuité et en rupture avec les pratiques actuelles, dans le but de repenser la place de l'école dans la société, mais aussi dans le but d'apporter des réponses au problème de la motivation des élèves. Car après tout, réfléchir sur l'école, n'est-ce pas, inlassablement, dans des termes à la fois semblables et différents, poser et reposer cette question du sens, du sens pour la société dans laquelle elle s'inscrit et qu'elle préfigure, mais aussi du sens pour les élèves qui en sont non seulement les principaux bénéficiaires, mais surtout les principaux acteurs ?

## 5. Bibliographie

BERNAERDT, DELORY, GENARD, LEROY, PAQUAY, REY, ROMAINVILLE, WOLFS (1997). A ceux qui s'interrogent sur les compétences et sur leur évaluation. Forum, mars 1997, 21-27.

DE KETELE, J.-M. (1997). Les compétences en première candidature. Des savoirs... aux compétences (Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997). Louvain-la-Neuve : IPM, 16-20.

DE KETELE, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation, 23, 17-36.

DELORY, C. (1994). L'intégration des savoirs, Forum, mars 1997, 21-27.

GARDNER, H. (1984). Formes de l'Intelligence, Odile Jacob.

GERARD, F.-M.. (1998). E... comme Évaluation ou Enseignement. Pour un élargissement de la qualité des systèmes éducatifs (document inédit)

GUITTET, A. (1994) Développer les compétences. Paris : ESF.

LE BOTERF, G. (1995). De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'Organisation.

MEIRIEU, Ph. (1987, 5ème édition 1990). Apprendre ... Oui, mais comment? Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

PERRENOUD, P. (1998). Construire des compétences : est-ce tourner le dos aux savoirs ( à paraître dans Résonances)

ROEGIERS, X. (1997). Analyser une action d'éducation ou de formation. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

VANDENSCHRICK, J. (1997). De l'école conçue comme un lieu de transmission des savoirs à l'école conçue comme un lieu d'installation des compétences. Que signifie ce changement de "paradigme pédagogique" ? In : Des savoirs... aux compétences (Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15 octobre 1997). Louvain-la-Neuve : IPM, 7-10.