

Éditorial Compétences et performances en éducation

Werner Wicki

Lors de son congrès annuel 2014 à Lucerne, la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) a choisi de travailler sur le thème: «Compétences et performances». Choisir ce thème sonnait comme une évidence, car, au cours des 10 à 15 dernières années, la notion de *compétence* est devenue prépondérante, en lien peut-être avec son extraordinaire «force de séduction» ainsi que l'a noté Reichenbach (2014) non sans ironie: outre les déjà très populaires *compétences sociales, personnelles et spécialisées*, le classement des compétences en *mathématiques, littérature, langues étrangères, sciences naturelles, musique* etc., font l'objet de diverses publications, comme en font aussi l'objet d'autres compétences plus pointues: *l'autorégulation, le charisme, la méthode de travail, la participation, l'organisation, la mise en application, le diagnostic* ou les *compétences transversales et interculturelles* (par ex. De Haan, 2002; Schütte, Wirth & Leutner, 2010; Audigier, 2015 dans ce numéro), etc.

L'évolution du nombre de publications annuelles qui ont, dans leur titre, le terme de «compétence», en comparaison avec d'autres concepts importants dans le champ de l'éducation (par ex. «apprentissage»), montre bien que ce qui touche à la «compétence» a été de plus en plus étudié au fil des années. En analysant d'un côté le *FIS Bildung* pour les publications en langue allemande («*Kompetenz*» et «*Lernen*») et en comparant les données chiffrées avec celles de la base de données ERIC pour les publications en langue anglaise («*Competence*» et «*Learning*»), on obtient alors les rapports représentés dans le Tableau 1:

Tableau 1: Publications comportant Kompetenz/Competence et Lernen/Learning 1995-2010

Jahr	ERIC		FIS Bildung	
	Competence	Learning	Kompetenz	Lernen
1995	98	2329	37	590
2000	96	3134	55	836
2005	96	3239	99	874
2010	196	5209	161	769

Par rapport à la multiplication des publications portant sur les compétences en langue allemande, le volume des publications en langue anglaise reste relativement stable par rapport au thème de l'apprentissage. Ce résultat donne le sentiment que le discours sur les compétences et l'exploration des différentes compétences est un phénomène européen et germanophone en particulier qui serait apparu suite aux études PISA (puisque, chacun le sait, les résultats médiocres de l'Allemagne ont scandalisé la presse). Une dynamique propre relative aux compétences dans le champ de l'éducation s'est ainsi développée.

Le terme de «compétence», lancé par l'OCDE dans le cadre des études PISA, cible les *capacités et aptitudes à l'aide desquelles l'individu est capable de résoudre des problèmes spécifiques à une situation* (voir notamment Audigier, 2015, dans ce numéro). D'après cette conception, il ne suffit plus par exemple de savoir comment on calcule le contenu d'un récipient: la compétence développée permet à celui qui la met en œuvre d'utiliser les connaissances afférentes de manière pertinente et efficiente dans le cadre de la résolution d'un problème pratique (par ex. le chargement de wagons). De fait, *l'orientation par les compétences*, qui est celle des nouveaux plans d'étude en Suisse, porte en soi davantage qu'une simple mutation ou transformation lexicale des anciens objectifs d'apprentissage.

De toute évidence, le terme de «compétence» est exigeant lorsque l'on tente, comme c'est le cas du *Lehrplan 21* ou du *PER* (Plan d'études romand), de définir, pour chaque compétence, des *niveaux* de compétences *successifs*. Certes, les anciens plans d'étude suggéraient, implicitement, de tels processus. Mais jusqu'à présent, le bien-fondé du déroulement des séquences didactiques avait rarement été soumis à évaluation avant publication. La réelle innovation apportée par le *Lehrplan 21* et le *PER* consiste à avoir défini le déroulement logique et itératif des compétences et des apprentissages y relatifs, d'avoir fondé ce déroulement sur des résultats des recherches en didactique et de les avoir préalablement éprouvés de manière empirique.

On peut, par exemple, sourire du travail titanesque qu'a exigé la définition des 363 compétences et des 2304 niveaux de compétence du *Lehrplan 21*. On peut aussi souligner la faible efficacité de l'exercice lorsqu'il est transposé dans les classes (Reichenbach, 2014) ou écarter voire refuser toute l'approche parce qu'elle représente de la main-mise de l'économie sur l'école (Herzog, 2013). Il n'empêche: 2304 niveaux de compétence sur les 11 années de la scolarité obligatoire donnent en moyenne un peu plus de 200 niveaux de compétence à atteindre chaque année. Si on divise ce résultat par la douzaine de matières et aspects transversaux du plan d'études, nous obtenons quelque chose comme 20 niveaux de compétence à atteindre par degré et par matière. Autrement dit: les élèves doivent maîtriser un niveau de compétence par matière toutes les deux semaines environ. Cela semble faisable si l'on considère les descriptions des niveaux de compétence (par ex. *fractionner les polygones et les prismes droits pour calculer les superficies et les volumes*) et aussi lorsqu'on suppose que le temps d'enseignement est, pour les élèves, un temps d'apprentissage – ce qui, dans les nouveaux plans d'études, est explicitement mentionné.

Désormais, la formulation des «compétences» spécifiques à chaque matière ne nait donc plus dans le vide, mais dans la ligne d'un champ théorique spécifique tel que l'a présenté Audigier (2015, dans ce numéro), par exemple à la lumière des savoirs relatifs à l'*Éducation en vue de développement durable* (EDD). L'EDD fait ainsi partie des *spécialités interdisciplinaires* qui reprennent des thèmes sociaux sensibles (comme la santé, l'environnement, la sexualité, les médias, etc.), thèmes qui réclament, non sans raison, d'être intégrés aux curriculums (de Haan 2002). Audigier plaide en faveur de l'intégration de ces thèmes dans des matières déjà existantes, notamment l'histoire, la géographie et le civisme (interdisciplinarité par ailleurs mise en évidence dans le *Lehrplan 21* et le PER).

Dans leur article, Demeuse et al. (2015, dans ce numéro) décrivent les différences significatives des curriculums du système scolaire qui est celui de la Communauté Française de Belgique, système fortement compartimenté en fonction des degrés et des niveaux d'exigence. Les curriculums de différents degrés y sont non seulement mal – voire pas du tout – reliés entre eux et l'organisation des curriculums peut même varier d'un établissement à l'autre au sein d'une même commune. Ces différences entraînent de nombreux problèmes pour les élèves en cas de changement d'établissement scolaire et, surtout, elles nuisent à l'efficacité et à l'égalité des chances pour tous. À l'évidence, les plans d'étude trop généraux laissent le champ libre à l'interprétation en ce qui concerne la définition des compétences, comme le démontrent Demeuse et al. suite à l'analyse de données issues d'entretiens. De fait, l'orientation des programmes par les compétences offre des avantages à condition que le sens du concept soit expliqué aux enseignants et que ceux-ci l'aient compris.

L'article de Cauet et al. (2015, dans ce numéro) aborde l'effet des connaissances et des savoir-faire des enseignants sur leur enseignement. Ces auteurs posent la question des instruments avec lesquels les enseignants sont en mesure d'appréhender les connaissances appropriées à l'enseignement de la physique, d'autant que lors de leur analyse, ils n'ont pu prouver aucune relation entre la connaissance de la matière (*content knowledge*) et la connaissance didactique, connaissances mises en relation avec le gain de connaissances disciplinaires des élèves. Il convient de noter que l'ensemble des gains de connaissances des élèves de l'étude (issus de 23 classes) est resté modeste et même, dans plusieurs classes, le gain de connaissance n'a pas été significatif d'un point de vue statistique. Dès lors, les chercheurs n'ont pas pu déterminer de variables que des facteurs prédictifs auraient pu expliquer. Quant aux connaissances didactiques, les chercheurs se sont demandés si sa mesure à l'aide de vignettes n'aurait pas été plus adéquate pour analyser les gains en matière de connaissances (voir aussi Brovelli et al., 2014).

Les *articles Varia* de ce numéro sont, comme d'habitude, consacrés à diverses thématiques de la recherche en éducation: Bonvin et Gaudreau (2015, dans ce numéro) constatent, à l'aide d'un questionnaire écrit soumis à de futurs enseignants en Suisse romande (Vaud) et au Québec, que ces étudiants se sentent

en général compétents, mais qu'ils adoptent une attitude réservée par rapport à leurs capacités à gérer les problèmes de comportements des élèves.

Dans son article, Alexandre Buysse (2015, dans ce numéro) se penche sur *une autre manière de concevoir l'attention exigée durant les apprentissages*. Son travail conceptualise les liens entre régulation et sources de contrôle des régulations en tenant compte de certains éléments connus du fonctionnement du cerveau. Enfin, Petko et Egger (2015, dans ce numéro) se sont demandés qui connaissait réellement le *Serveur suisse de l'éducation* et, le cas échéant, qui l'utilise. Leur enquête montre que ce sont les ressources gratuites (notamment les plateformes d'apprentissage et les ressources pédagogiques en téléchargement) qui sont connues et utilisées, même si toutes leurs fonctionnalités ne sont pas exploitées.

Bibliographie

- Brovelli, D., Bölsterli, K., Rehm, M. & Wilhelm, M. (2014). Using vignette testing to measure student science teachers' professional competencies. *American Journal of Educational Research*, 2, 555-558.
- Haan, G. de (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25, 13-20.
- Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards, eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2014). Ein Interview – Roland Reichenbach im Gespräch. *Babylonia*, 3/14, 24-29.
- Schütte, M., Wirth, J. & Leutner, D. (2010). Selbstregulationskompetenz beim Lernen aus Sachtexten. Entwicklung und Evaluation eines Kompetenzstrukturmodells. Projekt Selbstregulationskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 249-257.