



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 16, Issue, 05, pp. 70417-70421, May, 2026

<https://doi.org/10.37118/ijdr.30733.05.2026>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

LES DIFFICULTÉS D'APPLICATION DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES EN CÔTE D'IVOIRE : GESTION DES PARADOXES LIÉS À LA NOTION DE COMPÉTENCE

*Dr. AKA Flaubert Koukougnon

Ecole Normale Supérieure, Abidjan

ARTICLE INFO

Article History:

Received 14th February, 2026

Received in revised form

27th March, 2026

Accepted 29th April, 2026

Published online 25th May, 2026

Key Words:

Evaluation, Compétence, Tâches, Complexité.

*Corresponding author:

Dr. AKA Flaubert Koukougnon

ABSTRACT

Les difficultés qu'éprouvent les enseignants à appliquer l'approche par compétences semble se résumer à la résurgence deux paradoxes : celui qui consiste à lutter contre les échecs et les retards scolaires d'une part et, d'autre part celui de demander aux enseignants de former des élèves compétents alors que la compréhension des moyens pour y parvenir reste non élucidé. Face à ce double paradoxe l'efficacité de l'approche par compétences devra reposer sur l'émergence de nouvelles méthodes d'évaluation des acquis. Pour ce faire, la question des outils d'évaluation, leur pertinence et leur flexibilité, se pose. L'hypothèse la plus plausible a été d'élaborer un outil qui respecte les différents niveaux de complexité des compétences. Les résultats montrent la nécessité de proposer des outils qui permettent d'analyser le « savoir-mobiliser » des élèves, lequel permettra de savoir si oui ou non ils ont acquis de la compétence.

Copyright©2026, Dr. AKA Flaubert Koukougnon. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Dr. AKA Flaubert Koukougnon, 2026. "Les Difficultés d'application de l'approche par Compétences Dans les écoles Primaires en Côte d'Ivoire : Gestion des Paradoxes liés à la Notion de Compétence". *International Journal of Development Research*, 16, (05), 70417-70421.

INTRODUCTION

Avec Romainville (1996), il faut comprendre la place qu'occupe aujourd'hui la notion de compétence dans le champ scolaire, en se remémorant la place qu'elle a occupé dans le champ économique, dans les entreprises et sur le marché du travail. La plupart des auteurs, notamment Ropé et Tanguy (1994) s'accordent sur l'influence prédominante du monde du travail et du rôle d'intermédiaire joué par la formation professionnelle dans l'apparition de cette notion dans le monde scolaire. Les pays industrialisés avec des évolutions technologiques de plus en plus rapides, commandées par la demande plus que par l'offre, a engendré de nouvelles attentes quand aux fonctions des travailleurs. Les travailleurs doivent désormais faire preuve de potentialités plus souples et d'adaptabilité qui leur permet de faire face à la variété de tâches et de prendre, en temps réel, des décisions adaptées. Ainsi à côté de la qualification attestant d'une formation standardisée, les entreprises valorisent les qualités singulières que peut posséder un individu du fait de son histoire personnelle ou professionnelle, et qui lui permettent de répondre à des situations de travail inédites. C'est cet ensemble de qualités singulières qu'on appelle compétence. Il existe, dans le monde de l'entreprise, un nombre infini d'approches et de définition des compétences (De Bock, 2000); Cependant, Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) font émerger plusieurs caractéristiques essentielles de cette notion, qui sont:

- L'adaptabilité: est considéré comme compétent celui qui, dans un domaine donné, peut s'affronter efficacement à une situation inattendue.
- La singularité: une compétence est singulière et appartient, de ce fait, en propre à un individu. Elle est inséparable de sa personnalité et son histoire et s'exprime par l'adéquation d'une personne à une situation.
- L'invisibilité: on ne voit jamais une compétence, on observe ses effets. Elle se matérialise à travers ce que fait un individu, à partir de l'activité réussie (Minet, Parlier et witte, 1994)
- La capacité de mobilisation des savoirs, savoir-faire, savoir-être et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelle (le Boterf, 1994)

Ainsi, les besoins du monde du travail se traduisent par la nécessité de former des travailleurs à pouvoir s'adapter à des situations inattendues qui leur demandent d'être capables de mobiliser et de combiner des savoirs et savoir-faire nécessaires à la réussite des tâches proposées. Il s'agit pour chaque travailleur de résoudre des problèmes. Dans le monde scolaire, une analyse des définitions de la notion de compétences que l'on peut rencontrer dans les écrits pédagogiques et dans les documents officiels, confirme la parenté entre les deux mondes. Sans être exhaustif, on peut citer quelques définitions de la compétence dans le monde scolaire:

- « Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'aptitude permettant d'acquérir un certain nombre de tâches » (Belgique, 1997)

- « savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (Québec, 2000)
- « capacité pour un apprenant de mobiliser un ensemble intégré de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) afin de résoudre efficacement une situation problème donnée (Côte d'Ivoire)
- « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation » (Perrenoud, 1997)

Bien qu'il existe quelques différences entre les définitions de la compétence dans le monde du travail et dans le domaine scolaire, ces définitions peuvent être ramenées à deux éléments essentiels :

- 1- L'action. Toutes les définitions font référence à l'action qui peut être manuelle ou intellectuelle.
- 2- L'utilité et la fonctionnalité de l'action; l'action a un but, une finalité.

Pour ce faire, la compétence dans le monde de l'école peut être présentée comme le fait que les élèves possèdent une disposition à accomplir des tâches, à agir face à une situation nouvelle. Un élève sera considéré comme compétent s'il est capable de résoudre des tâches inédites qui lui demandent de choisir et de combiner des tâches qu'il maîtrise (Carette, 2007). C'est le savoir-agir qui est essentiel et sa capacité à résoudre la tâche proposée qui déterminera sa compétence. Cette définition rejoint celle développée dans le milieu de l'entreprise. Cependant cette parenté explicite, entre le monde du travail et le monde de l'école, a pourtant une limite. D'abord, il faut souligner que l'école est un lieu d'apprentissage de la vie sociale plutôt que son exercice effectif. Ensuite, comprendre que l'école se préoccupe par essence à la façon dont on peut rendre un individu compétent à la différence de l'entreprise qui capitalise les compétences en tant que lieu de production.

L'enjeu des compétences est, de ce fait, d'apprendre aux élèves à mobiliser leurs acquis pour faire face à de nouvelles situations. Apprendre à mobiliser devient l'objectif central dans une approche par compétences et soulève une question majeure : comment amener les élèves à pouvoir utiliser dans de nouvelles circonstances ce qu'ils ont effectivement appris ? Les recherches actuelles sur le transfert des apprentissages aussi bien dans les paradigmes cognitivistes, constructivistes ou même contextualistes soulignent notre méconnaissance sur l'activité cognitive qui consiste à utiliser un ensemble d'acquis dans de nouvelles circonstances (Brake, 1998; Greeno, 1986; Presseau, 2004). Dès lors, apparaît le premier paradoxe, celui de demander aux enseignants d'apprendre aux élèves à devenir compétents sans avoir la moindre certitude sur la manière de s'y prendre pour atteindre cet objectif. Le deuxième paradoxe réside dans le caractère élitiste et discriminant de son application; ce que dénonce Crahay (2006). Pour lui, travailler par compétence conduirait à mettre en place des pratiques qui accentueraient les différences entre les élèves alors qu'elle a été introduite avec l'espoir de lutter contre les inégalités notamment. Ce constat interpelle et semble indiquer que cette notion présente un paradoxe entre le désir de réduire les savoirs discriminants en se concentrant sur ce qui paraît essentiel, c'est-à-dire les compétences, et le niveau de difficultés des tâches à réaliser pour les acquérir. La question reste de savoir comment vouloir réduire les savoirs discriminants par une notion qui semble elle-même discriminante.

Face à ces paradoxes, plusieurs attitudes sont possibles. La première est de rejeter tout simplement la notion de compétence en insistant sur son caractère incomplet et non scientifique. La seconde est de considérer l'intérêt de la question plus importante que l'incertitude de la réponse. Le problème de recherche consiste à se demander comment apprendre aux élèves à mobiliser leurs acquis de telle sorte que cette capacité ne les discrimine pas. L'objectif ici, est de construire des outils d'évaluation qui permettront aux enseignants de se prononcer sur la capacité des élèves à mobiliser les acquis, c'est-à-dire des outils d'évaluation des compétences. Cet objectif induit à la fois la question des conditions qu'un tel outil doit respecter et celui de

sa modélisation. Quatre conditions semblent nécessaires pour évaluer les compétences selon l'approche de plusieurs auteurs.

La première condition est de proposer des tâches inédites aux élèves c'est-à-dire des tâches qu'ils n'auraient jamais rencontrées lors de leurs apprentissages. On entend par tâche une activité contextualisée qui présente une finalité et qui a du sens pour les élèves. Il est important que la tâche soit inédite pour ne pas qu'elle soit de l'ordre de la simple application (Carette, 2007). Cette condition laisserait penser à une rupture du contrat didactique. Mais il faut comprendre que le projet scolaire est, par nature, que l'élève ne se contente pas de répéter ce à quoi on l'a entraîné en classe, mais devienne capable de s'affronter à des situations nouvelles. C'est à tout le moins, le cas de tout projet qui veut déboucher sur l'autonomie intellectuelle des élèves. Et le terme « compétence » ne fait que corroborer cette perspective.

La deuxième condition est la nécessité de proposer aux élèves des tâches complexes. Le terme complexe n'est pas synonyme de difficile. La résolution d'une tâche peut être difficile sans être complexe et inversement. Le caractère complexe est lié aux choix et à la combinaison de plusieurs procédures lors de la réalisation de la tâche. Ainsi par tâche complexe, il est demandé aux élèves pour les résoudre, de choisir et combiner plusieurs procédures de base apprises en classe mais qui ne leur sont pas indiquées dans les consignes.

La troisième condition est qu'il faut présenter aux élèves des tâches à la fois inédites et complexes qui font appel à des procédures effectivement apprises. La tâche inédite et complexe demande la mise en œuvre de procédures de base que les élèves sont censés connaître. Avec cette précaution, on met les élèves devant une résolution de problème et non devant une situation-problème utilisée lors d'activités d'apprentissage.

La quatrième condition est qu'il est nécessaire de présenter aux élèves des épreuves diagnostiques qui devront aider les enseignants à énoncer des hypothèses sur les causes des difficultés susceptibles d'être éprouvées par les élèves et de les amener à mettre en œuvre une dynamique pédagogique pouvant soutenir leurs apprentissages. Ce qui permet d'éviter d'ériger la complexité inédite en norme qui, in fine, conduirait à creuser l'écart entre les élèves (Crahay, 2006). Il faut donc envisager des stratégies qui permettent à l'enseignant de relever un certain nombre de données susceptibles de le conduire à un diagnostic c'est-à-dire se donner les moyens de savoir pourquoi l'élève ne résout pas, le cas échéant, une tâche complexe et inédite. Ce qui les aiderait à imaginer des stratégies pédagogiques susceptibles de soutenir les apprentissages des élèves. Pour Scallon (2004), les évaluations doivent aider à prévenir les difficultés et les échecs en assurant ainsi un meilleur suivi des élèves et en les amenant à pouvoir utiliser leurs savoirs et savoir-faire dans des situations diverses. Scallon (2004) estime que les nouvelles pratiques d'évaluation s'inscrivent dans une vision diagnostique et constitue une réaction aux évaluations standardisées. Dans cette perspective l'évaluation doit permettre à l'enseignant de rassembler le plus d'information possible et pertinente sur ce que les élèves sont susceptibles de faire.

En somme, il faudra proposer des outils qui permettent d'analyser le « savoir-mobiliser » des élèves, lequel permettra de savoir si oui ou non ils ont acquis de la compétence. Ces outils doivent prendre en compte les différents degrés définis dans la plupart des référentiels de compétences qui régissent les systèmes éducatifs à savoirs :

- ✓ Exécuter une opération ou une suite prédestinée d'opérations en réponse à une consigne. On pourrait les appeler « compétences élémentaires »
- ✓ Posséder une gamme de ces compétences élémentaires et savoir dans une situation inédite, choisir celle qui convient après interprétation de la situation. Il s'agit ici de compétences secondaires
- ✓ Savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle

et complexe ; on parle ici de compétences complexes (Carette, 2007)

Au regard de ces exigences, tout diagnostic d'épreuves de compétences devrait pouvoir conduire à la réponse aux trois questions suivantes:

- L'élève est-il capable de choisir et de combiner des compétences lors de la résolution de tâches complexe ?
- L'élève est-il capable de choisir une bonne compétence lors de la résolution d'une tâche qui ne fait pas appel à la combinaison de plusieurs procédures ?
- L'élève maîtrise-t-il les compétences nécessaires à la résolution de la tâche complexe

Pour répondre à ces questions l'élaboration des outils doit se faire suivant les trois phase suivantes:

Phase 1: on demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures (compétences) qu'ils sont censés posséder à la fin du cycle

Phase 2: On propose aux élèves la même tâche mais cette fois, la tâche complexe est décomposée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Il appartient à l'élève, pour chacune des tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.

Phase 3: on propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école : effectuer une addition, une soustraction, écrire des mots, accorder un verbe, etc., Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe.

Ces trois phases correspondent aux trois degrés de complexité des compétences. En Côte d'Ivoire, l'approche par compétences a été introduite progressivement dans le système éducatif afin de rendre l'enseignement plus pratique, plus contextualisé et plus centré sur l'élève. Cependant, son application rencontre plusieurs défis notamment en ce qui concerne la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. On peut alors se demander, comment les enseignants arrivent-ils à faire acquérir la notion de compétence, en la rendant moins élitiste, alors qu'ils n'en maîtrisent pas les procédures. Notre objectif est d'aider les enseignants à identifier et à mesurer les compétences grâce à des outils de mesure; ce qui permettra de les rassurer sur l'efficacité de l'approche par compétence avant d'analyser les autres facteurs qui pourraient agir sur le processus.

Approche méthodologique

Elaboration des outils de mesures: Nous avons élaboré des outils d'évaluation dans les deux matières principales qui sont les mathématiques et le Français. Ces outils ont pris en compte toutes les classes du primaire du CP1 au CM2. Pour chaque niveau nous avons élaboré 3 types d'outils, correspondant chacun à un degré de complexité:

- 1 outil dans lequel on demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder.
- 1 outil dans lequel la tâche complexe est décomposée en tâches élémentaires, présentées dans l'ordre dans laquelle elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe. Il appartient aux élèves, pour chacune des tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'ils sont censés posséder. Les consignes étant explicites.
- 1 outil comprenant une série de tâches simples décontextualisés, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à

l'école comme par exemple: effectuer une addition, une soustraction, conjuguer un verbe, etc.,

Le premier outil évalue la compétence au sens plein, c'est-à-dire l'aptitude à saisir, dans une situation nouvelle et complexe, les traits pertinents qui indiquent qu'il ya lieu de saisir et de combiner d'une manière originale les procédures connues. La maîtrise de cet outil donnera une idée claire de l'acquisition des compétences complexes.

Le deuxième outil évalue l'aptitude à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite. Il s'agit là de compétences élémentaires déjà cadrées dans une situation.

Le troisième outil permet d'évaluer les procédures de base ou compétences élémentaires laissées à l'appréciation autonome des élèves Au total 36 outils ; 18 outils d'évaluation en mathématique et 18 en français ont été élaborées, soit 6 par cours du CP1 au CM2.

Echantillon enquêtés: 1200 élèves issues de 24 classes du primaire, uniformément réparties du CP1 au CM2 ont constitué l'échantillon. Chaque élève a été confronté à 3 outils de mathématique et 3 outils de français respectivement configurés dans les degrés de compétences.

CP1	100
CP2	100
CE1	300
CE2	300
CM1	200
CM2	200
TOTAL	1200

Période d'administration des données: L'expérimentation a duré une année scolaire (2004- 2005), d'octobre 2004 à juin 2005 avec le précieux concours des enseignants.

RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Tableau de l'échantillon effectif

CP1	50
CP2	50
CE1	100
CE2	100
CM1	200
CM2	200
TOTAL	800

Source: donnée d'enquête

Pour diverses raisons pratiques d'indisponibilité des élèves et/ou des enseignants, seulement 800 élèves ont pu participer subir les épreuves de détection des compétences. On note que 32% des élèves ont pu avoir une note supérieure ou égale à la moyenne aux trois catégories d'épreuves de français et seulement 12% ont eu la moyenne en mathématique dans les trois épreuves. On peut conclure que globalement que les élèves ont montré une réelle faiblesse à mobiliser les acquis et les procédures pour résoudre des problèmes. Cette difficulté à mobiliser les compétences est plus évidente en mathématique qu'en français. En d'autres termes, très peu d'élèves ont acquis des compétences. L'analyse approfondie des résultats des épreuves révèle des constats plus précis.

Le premier constat est que 22% des élèves ont obtenu une moyenne supérieure à 5/10 en français et 6% en mathématique, aux épreuves nécessitant l'acquisition des compétences complexes. Et seulement 4% à 2% ont excellé dans cette épreuve aussi bien en mathématique qu'en français. Ce qui est très faible. Ces résultats montrent clairement la difficulté d'une très large majorité des élèves à résoudre des tâches complexes et inédites. Ce résultat confirme ainsi le caractère élitiste et très discriminant de l'évaluation de la notion de compétence.

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

% d'élève ayant obtenu au moins	Français				Mathématique			
	Moyenne obtenue sur 10				Moyenne obtenue sur 10			
	Outil1	Outil2	Outil3	Total	Outi1	Outi2	Outi3	Total
20	0,12	0,45	0,42	0,33	00,00	0,02	1,25	0,42
15	0,46	2,00	2,42	1,62	0,003	1,68	2,40	1,363
13	1,53	3,80	5,00	3,33	1,80	1,90	4,50	2,73
20	2,56	5,24	6,67	4,67	1,67	3,42	5,00	3,21
10	4,70	6,50	8,30	6,5	3,56	4,06	5,34	4,32
10	6,46	7,50	7,04	7,00	2,60	4,56	6,90	4,68
6	7,75	8,50	9,41	8,55	4,63	5,02	7,02	5,55
4	8,99	9,25	9,87	9,37	5,60	6,2	7,90	6,56
2	9,51	9,56	9,97	9,68	5,20	7,00	8,80	7,00

Source: données d'enquête

Le deuxième constat est que les résultats sont meilleurs en français et faibles en mathématique, au cours des épreuves qui nécessitent le choix de procédures élémentaires. En effet, la tâche complexe est décomposée en tâches élémentaires, présentées dans l'ordre dans laquelle elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe. Il appartient aux élèves, pour chacune des tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'ils sont censés posséder. Les consignes étant explicites. On note que 52% des élèves ont réussi ces épreuves en français et 12% en mathématique. Ici, on propose aux élèves des épreuves décomposées qui nécessitent une aptitude à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite, au contraire des épreuves précédentes où une mobilisation et une combinaison des procédures pour résoudre une situation complexe étaient nécessaires.

Le troisième constat est que les résultats ont été bien meilleurs pour les épreuves nécessitant une évaluation des procédures de base ou compétences élémentaires laissées à l'appréciation autonome des élèves. Ici les tâches sont simples et indépendantes nécessitant chacune une procédure simple : ce sont des compétences de base. On note que 75% des élèves ont réussi en français et 52% des élèves en mathématique.

Le quatrième constat est que les élèves qui ont pu développer des compétences complexes aux premières épreuves, ont pu le faire aisément aux deuxième et troisième épreuves. Ce qui prouve qu'un élève qui sait mobiliser et combiner des acquis pour résoudre un problème complexe, sait tout aussi trouver des procédures de base pour résoudre un problème élémentaire. Mais le chemin inverse n'est pas vérifié. Un élève peut très maîtriser les procédures élémentaires sans savoir lesquelles mobiliser et comment les combiner pour résoudre un problème complexe. Toute fois la maîtrise des procédures élémentaires est nécessaire même si elle n'est pas suffisante.

Le cinquième constat est les résultats sont inégalement repartis entre les classes sans nécessairement privilégier un niveau de cours. Certaines classes de CP1 ou de CE2 ou de CM2 ont obtenues de meilleurs résultats que d'autres sans établir une hiérarchie. Ce qui nous amène à penser qu'au-delà du niveau de cours, c'est plutôt les pratiques pédagogiques des enseignants qui influencent les performances des élèves. Identifier le type de pratique pédagogique susceptible d'influencer les performances, reste une perspective de recherche.

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au regard des résultats de cette expérience, on peut affirmer qu'être compétent, c'est pouvoir mobiliser ses savoirs et savoir-faire dans diverses circonstances. La notion de compétence renferme donc l'idée d'habiletés, de procédures élémentaires et de résolution de problèmes. En d'autres termes, être compétent serait être capable de pouvoir mobiliser ou de transférer des procédures élémentaires pour résoudre des problèmes.

C'est Fayol (1997) qui défend l'idée que les activités cognitives peuvent être regroupées en deux catégories : l'entraînement aux habiletés élémentaires et la résolution de problèmes. Pour lui, l'automatisation des habiletés élémentaires est essentielle. En effet l'entraînement aux habiletés élémentaires conduit à la vitesse et à l'exactitude des réponses de certains types d'activités ; notamment parce que notre capacité de traitement étant limitée, toute attention consacrée aux procédures les plus élémentaires rend moins disponible pour générer des activités de plus haut niveau. L'entraînement aux automatismes est donc indispensable dans le processus d'acquisition des compétences. La question qui reste à résoudre est celle des méthodes qui permettront aux apprenants d'acquérir des connaissances exactes et rapidement mobilisables pour construire des compétences. Les résultats de l'expérimentation montrent à quel point la réussite des tâches complexes nécessitent une bonne maîtrise des procédures automatisées. Cependant, la maîtrise des procédures automatisées n'est pas suffisante. De nombreux élèves maîtrisent ces procédures sans être capable de les mobiliser.

Le savoir-mobiliser apparaît donc comme la deuxième condition d'acquisition des compétences. Certains élèves maîtrisent correctement les procédures automatisées mais sont peu performants lorsqu'ils doivent les mobiliser et les combiner pour résoudre des tâches complexes. Quant à ceux qui sont incapables de maîtriser les procédures automatisées, il est avéré qu'ils sont incapables de résoudre des tâches complexes. C'est pourquoi n'évaluer que les compétences complexes représente un danger. Il faut considérer le cheminement des élèves, des compétences élémentaires vers les compétences complexes pour savoir porter un jugement de valeur réaliste. En analysant les résultats des élèves par classe et par établissement, on se rend compte que leur capacité à maîtriser les procédures automatisées et à résoudre les tâches complexes, pourrait être influencée par les pratiques psychopédagogiques, tellement les constats sont nuancés. Pour ce faire, il conviendrait d'aider les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques de classe. En proposant des évaluations de classe déclinées en trois phases, l'intension est également d'amener l'enseignant à réfléchir sur ses pratiques de classe sur ses conceptions vis-à-vis de l'apprentissage et sur ses pratiques d'évaluation. Il apparaît clairement dans les épreuves d'évaluation construites par les enseignants et les épreuves standardisées nationales ou internationales, que celles qui évaluent des compétences de troisièmes degrés sont rares. La plupart d'entre elles sont construites pour vérifier la maîtrise des procédures automatisées, ou dans une moindre mesure, des compétences deuxième degré.

CONCLUSION

Il est évident que le concept de compétence ne fait pas l'unanimité dans notre système éducatif. Certains enseignants recourent encore à la pédagogie par les objectifs ; principalement, en raison de la non-maîtrise de l'évaluation des compétences. Concept inspiré par les entreprises, il subit de nombreuses attaques, dénonçant son caractère incertain, non scientifique, élitiste et discriminatoire. Pourtant, la notion de compétence en interrogeant le concept du « savoir-

mobiliser » pose sans aucun doute une bonne question ; sa fragilité réside dans son incapacité à proposer une méthode claire à cette quête. La recherche future devrait s'engager dans cette voie en se dotant d'outils qui permettent d'objectiver les apprentissages des élèves, c'est-à-dire des outils qui puissent renseigner l'enseignant sur les capacités des élèves à pouvoir mobiliser. En effet, bien qu'il soit actuellement difficile de se prononcer clairement sur les mécanismes et les conditions qui amènent les élèves à pouvoir mobiliser, il est tout de même urgent de proposer aux enseignants des outils qui leur permettent d'évaluer la pertinence de leurs actions pédagogiques. L'analyse de la notion de compétence nous a conduits à définir quatre conditions à respecter si l'on désire évaluer des compétences. Ainsi est-il nécessaire de présenter les tâches complexes, inédites et qui font appels à des procédures effectivement apprises de même qu'elles renseignent sur les difficultés susceptibles d'être éprouvées par les élèves lors de la résolution des tâches complexes notamment pendant la phase mobilisation.

En somme, évaluer les compétences c'est inciter le monde éducatif à s'interroger sur le « savoir-mobiliser ».

REFERENCES

Basque, J. 2004. Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes ? In A. Presseau et Frenay Edition, *Le transfert des apprentissages et leur acquisition* (pp.49-76) Québec: Les presses de l'université Laval.

- Beckers, J. 2002. *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Brake, D. 1998. Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation, XXIV(2)*, 235-266.
- Crahay, M. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. Bruxelles : De Boeck
- Fayol, M. 1997. *L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Fisher, J.P. 1987. L'automatisation des calculs élémentaires à l'école. *Revue française de pédagogie, 80*.
- Le Boterf, G. 1997. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : les Editions d'organisation.
- Perrenoud, Ph. 1997. *Construire des compétences dès l'école*. Paris BSF
- Perrenoud, Ph. 1998. L'évaluation des élèves. Bruxelles : De Boeck
- Perrenoud, Ph. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris ESF
- Rey,B.,Carette,V.,Defrance,A., et Kahn,S. 2003. Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles: De Boeck
- Roegiers,X. 2001, *Une pédagogie de l'intégration*. Compétence et Intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles. De Boeck.
- Romainville, M. 1996. L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, 37-38.
- Ropé, F. et Tanguy, L. 1994. *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Scallon, G. 2004. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles: De Boeck.
