

# Compétence, compétence ou compétence ? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique ?

Xavier ROEGIERS

Enseignant à Université catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique)

Directeur du BIEF

Janvier 2004

## Résumé

Cette recherche, menée auprès de 66 responsables de systèmes éducatifs, issus de 10 pays différents, porte sur leurs représentations à propos de termes utilisés dans les curriculums pour désigner des objectifs et des compétences qui fondent ces curriculums.

Elle montre en quoi certains termes sont efficaces, notamment dans la communication pédagogique internationale, parce qu'ils désignent le même objet pour les acteurs. C'est par exemple le cas de terme comme *objectif spécifique*, *savoir-restituer*, *attitude*, *compétence*... Elle montre par contre en quoi d'autres termes, comme les termes *capacité*, *habileté*, *compétence disciplinaire* ou *skill* sont peu efficaces.

## 1. Pour situer la problématique

Depuis plus de dix ans maintenant, différents pays de l'espace francophone et hors de l'espace francophone se sont engagés dans des réformes de programmes scolaires en termes de compétences. Souvent, c'est dans l'enseignement technique et professionnel que l'on a vu les premières avancées, mais l'enseignement de base<sup>1</sup> n'a pas tardé à suivre dans un nombre de pays sans cesse croissant.

---

<sup>1</sup> Pour l'UNESCO, l'« enseignement de base » l'enseignement — souvent obligatoire — est celui qui couvre l'enseignement primaire et le collège (6 à 15 ans).

*Des sens différents sous un même vocable*

S'ils portent tous le nom de « curriculum en termes de compétences », ces curriculums désignent cependant souvent des réalités différentes, tant les choix pédagogiques qui les sous-tendent sont parfois radicalement opposés, mais toujours sous un même vocable de « compétence ».

Or, un choix d'objectifs ou de compétences sur lesquels baser un curriculum n'est pas anodin. Il suffit de citer la P.P.O.<sup>2</sup> pour se rendre compte des effets induits par les changements de curriculums sur les pratiques pédagogiques et sur les pratiques d'évaluation. Les curriculums en termes de compétences entraînent eux aussi, des changements de pratiques. Que ces pratiques s'orientent dans un sens constructiviste (voir par exemple Jonnaert, 2002), intégratif (De Ketele, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000, 2003 ; Rey, 2000), néo-béhavioriste (comme dans le monde anglo-saxon), interdisciplinaire (Lenoir & Sauvé, 1998 ; Maingain, Dufour & Fourez, 2002), ou dans d'autres sens encore<sup>3</sup>, les orientations potentiellement induites par l'approche par les compétences sont nombreuses, et les changements qui en découlent se déclinent de façon différente selon la façon dont est comprise la notion de « compétence » qui fonde ces curriculums.

*Des vocables différents pour désigner un même objet*

Pour ajouter à la confusion, on assiste à une prolifération de qualificatifs apposés au terme « compétence » : compétence transversale, compétence disciplinaire, compétence de base, compétence essentielle, compétence minimale, compétence socle, compétence de vie, pour n'en citer que quelques-uns. Souvent d'ailleurs, une même réalité se retrouve dans des vocables différents.

La principale conséquence de ce double phénomène est que la communication pédagogique autour des curriculums est malaisée, en particulier à l'école de base : le terme « compétence » est aujourd'hui source d'ambiguïté. Un même terme (signifiant) peut désigner des objets radicalement différents (signifiés), alors que dans le même temps on utilise des termes différents pour désigner un même objet.

Ces problèmes de polysémie et d'homophonie sont bien sûr fréquents dans la langue française, mais ils concernent en général des champs différents. Par exemple, un

---

<sup>2</sup> Pédagogie Par Objectifs

<sup>3</sup> Ces différentes dimensions ne s'excluant d'ailleurs pas

couteau peut désigner un ustensile dont on se sert pour manger, ou un coquillage. C'est le contexte qui fait la différence de sens, et les ambiguïtés de langage sont rares.

Il en va autrement dans le domaine pédagogique, où ces phénomènes de polysémie et d'homophonie concernent des notions proches. C'est comme si tout à coup, on décidait d'appeler « couteau » ce que l'on a toujours appelé « cuiller ». Cela deviendrait un véritable obstacle à la communication, parce que des termes différents désignent des objets proches.

## 2. L'objectif de la recherche

On pourrait répondre à ce genre de problème de façon prescriptive, à travers une tentative d'uniformisation de la terminologie. On sait cependant que les pédagogues n'aiment pas ce mode. De plus, l'entreprise est particulièrement périlleuse, car souvent les écoles de pensée sont farouchement liées à leur système de terminologie, notamment parce que les curriculums dans ces pays se fondent sur cette terminologie.

Nous préférons emprunter la voie descriptive, en essayant de sonder les représentations des acteurs. **Que veulent dire, aux yeux des acteurs, ces termes véhiculés dans les programmes scolaires ? Veulent-ils dire la même chose, ou des choses différentes ? S'ils veulent dire la même chose, quel est le terme le plus efficace pour désigner une réalité ?**

Avant d'aller plus loin, précisons encore notre objectif, en vue d'éclairer notre choix méthodologique. La communication pédagogique dont nous parlons est la communication pédagogique internationale. Il est clair que, au sein d'un pays qui a développé un système de terminologie particulier, certains concepts peuvent se révéler localement très efficaces.

Notre choix est autre, dans la mesure où nous avons choisi de cibler les représentations d'acteurs clés dans un certain nombre de pays, sinon neutres, du moins dans lesquels les influences étrangères sont multiples, en l'occurrence dans un certain nombre de pays africains.

Ce choix se justifie par le fait que plusieurs de ces pays<sup>4</sup> sont lancés dans des réformes curriculaires en termes de compétences, avec des influences diverses, et que les réseaux

---

<sup>4</sup> Citons notamment le Bénin, la Tunisie, le Sénégal, Djibouti, le Mali, la Mauritanie, le Gabon, le Rwanda, la Guinée, Madagascar, le Burkina Faso... (liste non exhaustive)

d'échanges sont très importants dans ce cadre. Mais comment échanger s'il y a des confusions sémantiques ?

### 3. Les concepts et la méthodologie

Le recueil d'informations a été mené auprès d'un ensemble de 66 personnes, responsables opérationnels de systèmes éducatifs de 10 pays du continent africain<sup>5</sup>. Ce groupe est intéressant pour trois raisons.

1. Les personnes ne viennent pas d'un pays dans lequel est née ni ne s'est développée une école de pensée particulière.
2. Elles occupent un poste suffisamment élevé (responsables d'instituts pédagogiques nationaux, responsables des manuels scolaires, responsables de l'évaluation, inspecteurs...) pour utiliser quasi quotidiennement la terminologie relative aux objectifs.
3. Les personnes sont issues de pays qui ont subi l'influence de cultures pédagogiques différentes : culture française, culture anglaise, (ou plus largement anglo-saxonne), culture canadienne, culture belge, autre culture en matière d'éducation. Les langues de référence sont aussi variées : français, anglais, arabe, créole.

Le tableau suivant reprend les représentations des personnes par rapport à l'influence des écoles de pensée sur les termes qu'elles utilisent, pour chacun des différents pays<sup>6</sup>. Ce tableau montre que les différentes « écoles de pensée » sont représentées de façon relativement équilibrée<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Tunisie (4), Ile Maurice (7), Madagascar (4), Burundi (4), Rwanda (4), Comores (4), Seychelles (4), Djibouti (4), séminaire organisé par l'Agence Intergouvernementale de la Francophonie autour du thème de l'approche par les compétences dans l'évaluation des acquis scolaires et des manuels scolaires (Ile Maurice, novembre 2003). A cette liste, il faut ajouter 20 responsables du Gabon, et 11 représentants du Burkina Faso, dont le poids a été ramené à (7) pour respecter l'équilibre entre les pays.

<sup>6</sup> Il s'agit d'une estimation des personnes interrogées, sur la base de la question « *Pouvez-vous estimer l'influence qu'ont eue sur vous, en matière de terminologie pédagogique, les écoles de pensée en provenance de différents pays ? Pensez aux influences récentes mais surtout aux influences lointaines qui agissent sur vos représentations.* »

<sup>7</sup> La part « belge » est sans doute largement surestimée, en raison de l'effet de désirabilité.

	Influence française	Influence anglaise	Influence canadienne	Influence belge	Autre influence
Maurice	17 %	79 %	0 %	2 %	2 % <i>Asiatique</i>
Burundi	34 %	2 %	1 %	62 %	1 %
Rwanda	19 %	20 %	3 %	58 %	0 %
Djibouti	53 %	6 %	15 %	22 %	4 % <i>Suisse</i>
Seychelles	3 %	65 %	5 %	27 %	0 %
Comores	88 %	4 %	1 %	5 %	2 % <i>Arabe</i>
Madagascar	71 %	8 %	3 %	17 %	1 %
Tunisie	20 %	8 %	42 %	20 %	10 % <i>Suisse</i>
Gabon	30 %	5 %	24 %	34 %	8 % <i>USA</i>
Burkina Faso	92 %	3 %	3 %	1 %	1 %
<b>Global</b>	<b>44 %</b>	<b>18 %</b>	<b>10 %</b>	<b>24 %</b>	<b>4 %</b>

Il leur a été demandé de situer 27 concepts par rapport à trois dimensions.

- La dimension « **micro / macro** » : le concept fait-il référence à un apprentissage assez limité, ou fait-il référence à un apprentissage important en temps ?
- La dimension « **disciplinaire / transversal** » : le concept évoque-t-il un rattachement disciplinaire, ou traverse-t-il les disciplines ?
- La dimension « **avec lien à des tâches déterminées / sans lien à des tâches déterminées** » : le concept évoque-t-il des tâches à réaliser ou non ?

Concrètement, ils devaient situer chaque concept par une valeur binaire (0/1) pour chacune des trois dimensions.

### Une dimension « **micro / macro** »

Pour construire un curriculum, on peut choisir des objectifs ou des compétences « macro », par exemple un(e), ou deux, ou trois par année et par cycle d'enseignement, et estimer que l'important, c'est d'axer l'essentiel des apprentissages sur ce petit nombre. C'est un choix qui depuis longtemps est adopté en formation professionnelle, axée sur quelques composantes d'un métier, et non sur une multitude de petits objectifs. On peut aussi choisir des objectifs ou des compétences « micro », en grand nombre, parce qu'on estime que l'on doit être le plus complet et le plus exhaustif possible.

C'était le choix posé par les curriculums en termes de contenus, et celui posé par les curriculums en termes d'objectifs spécifiques (PPO).

Les deux entrées sont loin d'être incompatibles. Souvent, on voit se côtoyer dans un curriculum deux catégories, l'une macro et l'autre micro, d'objectifs ou de compétences, par exemple des objectifs généraux et des objectifs spécifiques, ou encore des compétences transversales et des compétences disciplinaires.

### **Une dimension « disciplinaire / transversal »**

Une autre caractéristique d'un objectif ou d'une compétence est son caractère disciplinaire ou transversal, selon qu'ils sont perçus comme étant liés à une discipline particulière, ou comme pouvant être développés dans plusieurs disciplines, voire toutes les disciplines. Cette question a fait l'objet de nombreuses publications (Develay, 1998 ; Lenoir & Sauvé, 1998 ; Roegiers, 2000 ; Maingain, Dufour & Fourez, 2002). Sur le plan méthodologique, seul le terme « transversal » a été évoqué auprès des acteurs, sans distinction de l'« interdisciplinarité », la « multidisciplinarité » ou la « pluridisciplinarité », comme les distingue par exemple D'Hainaut (1983).

### **Une dimension « avec liens à des tâches à réaliser / sans lien à des tâches à réaliser »**

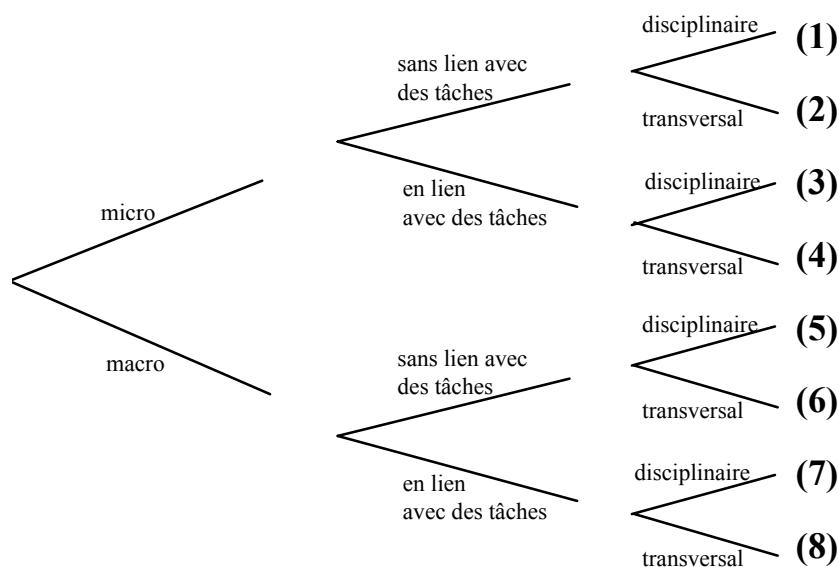
Cette troisième dimension s'est introduite à l'école de façon encore plus récente que les deux autres. Elle renvoie au débat sur les finalités de l'école.

La question est la suivante : dans quelle mesure les objectifs ou les compétences qui fondent le curriculum sont-ils en lien avec une famille de tâches déterminées auxquelles on pense de façon précise, comme par exemple une catégorie donnée de problèmes en mathématiques, caractérisée par un nombre déterminé de données, un nombre déterminé d'opérations à poser, un champ de nombres dans lequel on se situe, visant par là une caractérisation assez précise du type de situations-problèmes que l'on veut amener l'élève à résoudre ? Au contraire, ces objectifs ou ces compétences sont-ils définis en dehors de cette famille de tâches, pour éviter d'enfermer l'élève ? C'est par exemple le cas où on choisit une formulation plus générale, du type « Résoudre un problème ».

### **Des dimensions indépendantes**

Ces trois dimensions, à savoir la dimension « micro/macro », la dimension « disciplinaire / transversal » et la dimension « sans lien / avec un lien avec des tâches à

réaliser » sont trois dimensions *théoriquement* indépendantes. Autrement dit, on peut construire des objectifs / compétences qui répondent à chacune des huit catégories suivantes :



Illustrons chacune de ces différentes combinaisons à l'aide d'un exemple pris dans le domaine de la musique.

- (1) Connaître la différence entre un violon et une guitare
- (2) Prendre l'habitude de relire deux fois une consigne écrite donnée
- (3) Exécuter un accord de guitare en lisant une partition
- (4) Saluer un public
- (5) Apprécier la musique classique
- (6) Collaborer dans l'exécution d'une œuvre collective
- (7) Interpréter à la guitare un morceau de musique nouveau que l'on vient d'entendre, de 20 à 30 accords, sans partition
- (8) Prendre part avec d'autres à une animation de rue, comprenant notamment de la musique

Ces trois dimensions sont également *empiriquement* indépendantes.

En effet, le tableau ci-dessous met en évidence les occurrences pour chaque combinaison, c'est-à-dire le pourcentage de fois où les acteurs ont associé un terme à une des huit combinaisons.

Combinaisons	Occurrences	Combinaisons	Occurrences
1. Micro – disciplinaire – sans lien	<b>9%</b>	5. Macro – disciplinaire – sans lien	<b>7%</b>
2. Micro – transversal – sans lien	<b>9%</b>	6. Macro – transversal – sans lien	<b>16%</b>
3. Micro – disciplinaire – avec lien	<b>16%</b>	7. Macro – disciplinaire – avec lien	<b>13%</b>
4. Micro – transversal – avec lien	<b>12%</b>	8. Macro – transversal – avec lien	<b>18%</b>

Ce tableau montre que, spontanément, les acteurs recourent à l'ensemble des 8 combinaisons en proportions relativement équivalentes, ce qui montre que les trois dimensions sont bien indépendantes à leurs yeux.

Certaines combinaisons apparaissent toutefois comme plus faibles, comme la combinaison « micro – sans lien ».

### Les concepts étudiés

Les concepts testés étaient les suivants :













<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir-redire</li> <li>• Savoir-faire</li> <li>• Savoir-être</li> <li>• Compétence disciplinaire</li> <li>• Skill</li> <li>• Objectif général</li> <li>• Life skill</li> <li>• Capacité</li> <li>• Habileté</li> <li>• Savoir-agir</li> <li>• Compétence de base</li> <li>• Compétence d'intégration</li> <li>• Compétence transversale</li> <li>• OTI (Objectif terminal d'intégration)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CTI (Compétence terminale d'intégration)</li> <li>• OTI interdisciplinaire</li> <li>• CTI interdisciplinaire</li> <li>• Objectif spécifique</li> <li>• Savoir-reproduire</li> <li>• Capacité transversale</li> <li>• Compétence de vie</li> <li>• Savoir-restituer</li> <li>• Compétence</li> <li>• Attitude</li> <li>• Compétence interdisciplinaire</li> <li>• Performance</li> <li>• Savoir-faire socioaffectif</li> </ul>
--	--



#### 4. Les résultats

##### *Résultats liés à chaque terme*

Il en ressort les conclusions suivantes, concept par concept, en termes d'efficacité dans la communication<sup>8</sup>.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-redire</b> est un concept assez peu efficace. Il est micro, disciplinaire et non relié à des tâches à exécuter, bien que cette troisième dimension soit très incertaine.</li> </ul>	<p><b>Savoir-redire</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire      Transversal  </p> <p>Sans lien              Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-faire</b> est un concept assez peu efficace. Il est micro, lié à des tâches à exécuter, mais son caractère disciplinaire ne se détache pas de façon très nette.</li> </ul>	<p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire      Transversal  </p> <p>Sans lien              Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-être</b> est un concept peu efficace. Si son caractère transversal est incontestable, son caractère macro, et encore moins son absence de lien avec des tâches à exécuter n'apparaissent pas de façon claire. C'est donc un concept faible.</li> </ul>	<p><b>Savoir-être</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire      Transversal  </p> <p>Sans lien              Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence disciplinaire</b> est également un concept assez peu efficace. Il est lié à un caractère disciplinaire (bien entendu), ainsi qu'à des tâches à réaliser, mais il est très indécis sur sa dimension micro/macro. A cause de cette ambiguïté, il est globalement faible. Il semble qu'il soit utilisé par certains dans un sens macro, mais par d'autres dans un sens micro, rejoignant par là le sens dans lequel il est entendu dans plusieurs curriculums de systèmes éducatifs de pays occidentaux francophones<sup>9</sup>, dans lesquels ces compétences disciplinaires figurent en grand nombre, et</li> </ul>	<p><b>Compétence disciplinaire</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire      Transversal  </p> <p>Sans lien              Avec lien  </p>

<sup>8</sup> Si l'on considère que chaque concept peut être situé par un point à l'intérieur d'un cube représentant les trois dimensions, ce coefficient d'efficacité, est calculé sur la base de la coordonnée minimale du point (plus celle-ci est élevée, et plus le terme est bien équilibré sur les trois dimensions), et la proximité du point à un des sommets du cube correspondant au concept qu'il est censé exprimer (voir figure page 14). Par exemple le terme « performance » est aussi éloigné d'un sommet que le terme « compétence transversale », mais il se situe à mi-chemin entre deux sommets, sur une arête, ce qui veut dire qu'il n'est pas du tout stabilisé sur une des trois dimensions.

<sup>9</sup> Programmes belges, québécois, suisses

possèdent par conséquent un caractère micro.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>skill</b> est un concept très peu efficace. Si sa dimension de lien avec des tâches à réaliser apparaît assez clairement, la dimension micro n'est pas très nette, et la dimension disciplinaire ou transversale est tout à fait incertaine. C'est donc un concept très faible.</li> </ul>	<p><b>Skill</b></p> <p>Micro Macro  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input checked="" type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Disciplinaire Transversal  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Sans lien Avec lien  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept d'<b>objectif général</b> est un concept efficace, clairement dans sa dimension macro, de façon plus atténuée dans l'absence de liens à des tâches à exécuter, et dans son caractère disciplinaire. C'est donc un concept fort, cette force étant probablement en lien avec le mouvement de la P.P.O., et les formations qui y ont été associées.</li> </ul>	<p><b>Objectif général</b></p> <p>Micro Macro  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Disciplinaire Transversal  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Sans lien Avec lien  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>life skill</b> est un concept assez peu efficace. Sa dimension transversale apparaît de façon claire, ainsi que son lien avec des tâches, quoique de façon un peu plus atténuée, mais de façon plus incertaine dans sa dimension macro.</li> </ul>	<p><b>Life skill</b></p> <p>Micro Macro  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Disciplinaire Transversal  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Sans lien Avec lien  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>capacité</b> est un concept très peu efficace, dans chacune des trois dimensions. C'est de loin le concept le plus faible de tous, sauf quand on lui ajoute l'adjectif « transversal » (voir plus loin). Précisons bien que, si ce concept est un concept très faible, c'est dans son utilisation comme catégorie d'objectif. A priori, ceci ne réduit donc en rien son acception dans le sens d'opération cognitive<sup>10</sup>.</li> </ul>	<p><b>Capacité</b></p> <p>Micro Macro  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Disciplinaire Transversal  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Sans lien Avec lien  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept d'<b>habileté</b> est un concept peu efficace. S'il est relié au caractère micro, transdisciplinaire et en lien avec des tâches, ce sont trois tendances assez faibles. Il est cependant le terme qui désigne le mieux ce qui est micro, transversal et en lien avec des tâches.</li> </ul>	<p><b>Habileté</b></p> <p>Micro Macro  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Disciplinaire Transversal  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Sans lien Avec lien  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-agir</b> est un concept assez peu efficace. Il est mis en lien avec des tâches à exécuter, et apparaît comme clairement transversal, mais son caractère micro apparaît de façon peu prononcée. C'est ce qui en fait sa faiblesse.</li> </ul>	<p><b>Savoir-agir</b></p> <p>Micro Macro  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Disciplinaire Transversal  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p> <p>Sans lien Avec lien  <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>

<sup>10</sup> Voir par exemple Meirieu, 1987, 5<sup>e</sup> édition 1990.

<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence de base</b> est un concept très efficace. Il est très clairement associé à des tâches à exécuter, mais aussi au caractère macro et à son caractère disciplinaire. C'est un concept fort dans la mesure où on y trouve un bon équilibre des trois dimensions. Il est plus équilibré que le concept « compétence » seul, qui en est très proche (voir ci-dessous), parce que la dimension « disciplinaire » se détache plus nettement.</li> </ul>	<p><b>Compétence de base</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence d'intégration</b> est un concept assez efficace. Il est lié de façon très étroite à un caractère macro, à des tâches à exécuter, et de façon un peu plus ténue à un caractère transversal. Le profil qu'il présente est fort similaire à celui de « compétence interdisciplinaire ».</li> </ul>	<p><b>Compétence d'intégration</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence transversale</b> est un concept également assez efficace. Il évoque quelque chose de macro, de transversal (bien entendu), et sans lien avec des tâches à exécuter, bien que cette dernière propriété soit beaucoup moins nette.</li> </ul>	<p><b>Compétence transversale</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Les concepts d'<b>OTI</b> (Objectif Terminal d'Intégration) et de <b>CTI</b> (Compétence terminale d'intégration) sont également efficaces, voire très efficaces, et présentent des profils presque parallèles. Ils sont liés au caractère macro, en lien avec des tâches à exécuter, et, de façon plus atténuée, au caractère disciplinaire. Le concept d'OTI est cependant plus fort dans la mesure où il présente un meilleur équilibre sur les trois dimensions, notamment sur la dimension « disciplinaire ».</li> </ul>	<p><b>OTI</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p> <p><b>CTI</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept d'<b>OTI interdisciplinaire</b> est un concept très peu efficace. Il est ambigu dans sa dimension du lien avec des tâches à exécuter.</li> </ul>	<p><b>OTI interdisciplinaire</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>CTI interdisciplinaire</b> est un peu plus fort que le précédent, mais il reste relativement faible.</li> </ul>	<p><b>CTI interdisciplinaire</b></p> <p>Micro                      Macro</p> <p>Disciplinaire    Transversal</p> <p>Sans lien            Avec lien</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept d'<b>objectif spécifique</b> est un concept très efficace. Il est certainement associé à quelque chose de micro, de disciplinaire, et dans une moindre mesure à quelque chose en lien avec des tâches. La P.P.O. n'est certainement pas étrangère à la stabilité de ce concept.</li> </ul>	<p><b>Objectif spécifique</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire    Transversal  </p> <p>Sans lien            Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-reproduire</b> est un concept peu efficace. Il est associé au caractère micro, et disciplinaire, mais la tendance à le voir sans lien avec des tâches est plus ténue. Il est mis sur le même pied que le terme « savoir-redire », avec cette même ambiguïté sur le lien avec les tâches.</li> </ul>	<p><b>Savoir-reproduire</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire    Transversal  </p> <p>Sans lien            Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>capacité transversale</b>, une tentative intéressante pour se démarquer du terme « compétence transversale » pour mieux en marquer l'absence de lien avec des tâches, apparaît comme un concept efficace. Il est associé au caractère transversal, de façon claire (le contraire aurait été étonnant), au caractère macro et sans lien avec des tâches, mais de façon plus ténue. Il désigne donc la même réalité que la compétence transversale, mais de façon un peu moins forte. Sur le plan de l'utilisation des concepts qui le forment, on peut toutefois se demander si, à terme, il ne risque pas de devenir plus clair que le concept de « compétence transversale » (voir plus loin).</li> </ul>	<p><b>Capacité transversale</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire    Transversal  </p> <p>Sans lien            Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence de vie</b> est un concept très efficace sur deux dimensions, mais tout à fait inefficace sur la troisième. Il est très bien stabilisé sur les deux dimensions macro et transversal, mais tout à fait incertain dans son lien avec des tâches. Il est curieux de constater que ce terme possède incontestablement une dimension macro, alors que sa traduction anglaise de « life skill » est beaucoup moins claire dans sa dimension macro.</li> </ul>	<p><b>Compétence de vie</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire    Transversal  </p> <p>Sans lien            Avec lien  </p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-restituer</b> est un concept très efficace. Il désigne, beaucoup mieux que le savoir-redire et le savoir-reproduire, ce qui est micro, disciplinaire et sans lien avec des tâches.</li> </ul>	<p><b>Savoir-restituer</b></p> <p>Micro                      Macro  </p> <p>Disciplinaire    Transversal  </p> <p>Sans lien            Avec lien  </p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence</b> est un concept relativement efficace. Il désigne clairement quelque chose de macro, en lien avec des tâches à exécuter et, plus faiblement, de disciplinaire. Il est moins efficace que le concept de « compétence de base », parce que un peu moins clair dans le caractère disciplinaire.</li> </ul>	<p><b>Compétence</b></p> <p>Micro <span style="float: right;">Macro</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Disciplinaire <span style="float: right;">Transversal</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Sans lien <span style="float: right;">Avec lien</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept d'<b>attitude</b> est un concept efficace, surtout dans sa dimension transversale, un peu moins dans le caractère macro, et dans le caractère d'absence de lien à des tâches. C'est toutefois un concept qui semble assez bien stabilisé.</li> </ul>	<p><b>Attitude</b></p> <p>Micro <span style="float: right;">Macro</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Disciplinaire <span style="float: right;">Transversal</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Sans lien <span style="float: right;">Avec lien</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>compétence interdisciplinaire</b> est un concept très efficace, clairement dans ses dimensions macro et transversale, moins dans sa dimension de lien avec les tâches. Il est de la même veine que le terme « compétence d'intégration », mais beaucoup plus clair que celui-ci dans sa dimension transversale.</li> </ul>	<p><b>Compétence interdisciplinaire</b></p> <p>Micro <span style="float: right;">Macro</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Disciplinaire <span style="float: right;">Transversal</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Sans lien <span style="float: right;">Avec lien</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>performance</b> est un concept assez peu efficace. S'il est très bien stabilisé dans sa dimension en lien avec des tâches, et disciplinaire, bien que de façon plus ténue, il est tout à fait incertain dans son caractère « micro/macro », ce qui le rend très inefficace, du moins pour désigner une catégorie d'objectif. A priori, ceci n'enlève en rien de la force du terme « performance » pour désigner l'actualisation d'une compétence<sup>11</sup>.</li> </ul>	<p><b>Performance</b></p> <p>Micro <span style="float: right;">Macro</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Disciplinaire <span style="float: right;">Transversal</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Sans lien <span style="float: right;">Avec lien</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Le concept de <b>savoir-faire socio-affectif</b> est un concept peu efficace. Sa dimension transversale apparaît alors que les deux autres dimensions sont tout à fait incertaines. Néanmoins, il est intéressant, car c'est le seul de tous qui se situe dans le quartier le plus proche du sommet « micro / transversal / sans lien avec les tâches », même si c'est de façon relativement ténue.</li> </ul>	<p><b>Savoir-faire socio-affectif</b></p> <p>Micro <span style="float: right;">Macro</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Disciplinaire <span style="float: right;">Transversal</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>Sans lien <span style="float: right;">Avec lien</span></p> <p>□ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □</p>

<sup>11</sup> Pour distinguer la compétence de la performance, on peut dire que l'expression « l'élève *doit pouvoir* proposer des mesures pour... » représente la compétence (elle est là à l'état potentiel), tandis que l'expression « l'élève *propose* des mesures pour... » représente la performance, dans une situation particulière.

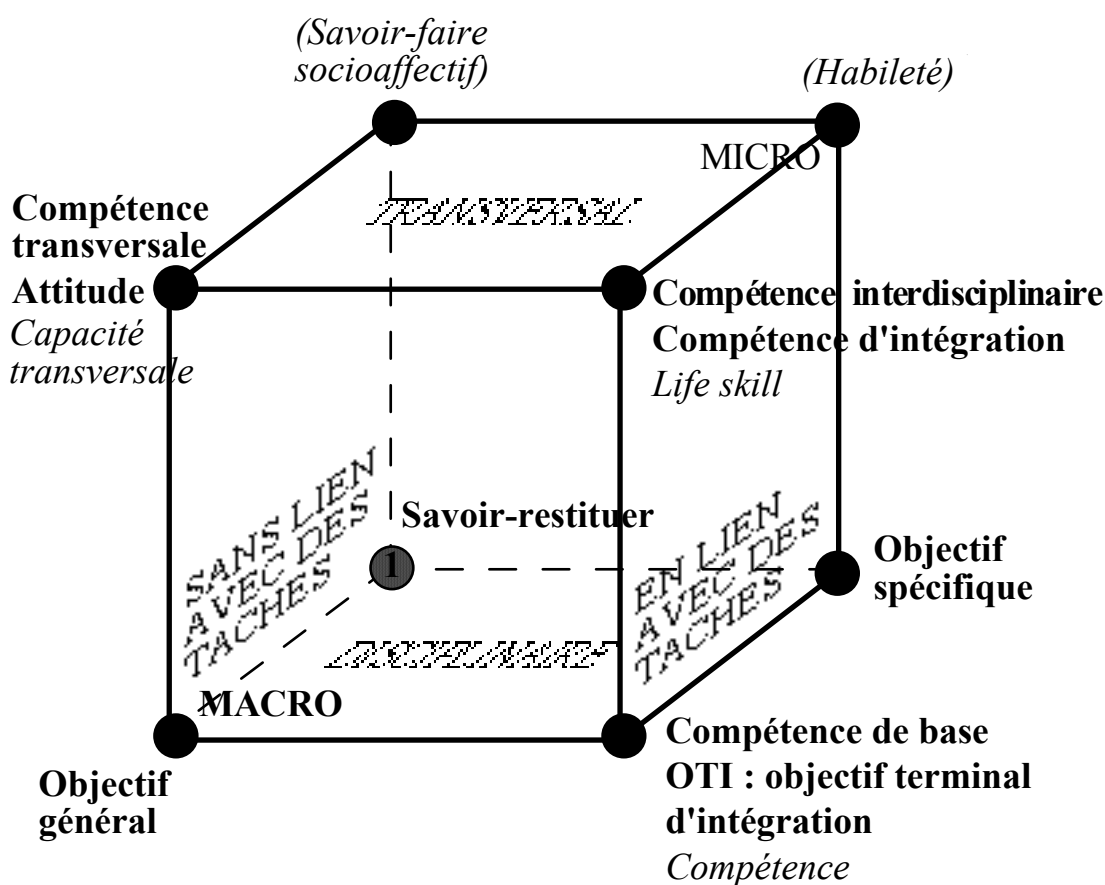
*Les termes perçus comme les plus appropriés*

En fonction de ces observations, on peut identifier les termes qui désignent de la façon la plus univoque les différents types d'objectifs et de compétences que l'on peut former à partir des dimensions (1) micro / macro, (2) disciplinaire / transversal, (3) sans lien avec des tâches / en lien avec des tâches. Ces termes sont situés à l'intérieur d'un cube formé sur la base de ces trois dimensions.

Cette analyse tient à la fois compte de la proximité de chaque concept avec un sommet, mais aussi dans sa différenciation avec les autres sommets. Les termes en gras sont les termes qui se détachent nettement, les autres sont ceux qui restent efficaces en tant qu'outils de communication<sup>12</sup>. Chacun des deux termes entre parenthèses désigne le terme le plus proche du sommet correspondant du cube, mais sans réelle efficacité.

---

<sup>12</sup> Ce sont ceux qui ont à la fois un bon équilibre relatif entre les trois dimensions, même s'il n'est pas bien prononcé, et pour lesquels les dimensions sont globalement bien prononcées (prise en compte de à la fois de la coordonnée minimum, et de la distance au sommet correspondant).



Les termes « savoir-faire socioaffectif » et « habileté » figurent entre parenthèses parce que, bien qu'étant les représentants les plus fidèles des sommets 2 et 4, ils sont néanmoins peu efficaces.

Les **finalités** ne sont pas absentes de ce schéma. Elles peuvent être vues comme une source lumineuse qui éclaire l'ensemble des choix.

### *Autres constatations*

On peut dégager une série d'autres observations à partir de cette figure.

### *Homogénéité de la terminologie*

On trouve une terminologie qui n'est que relativement homogène.

- On voit que, surtout pour le sommet 2 « micro, transversal et sans lien avec des tâches », aucun des termes testés ne se détache, et également pour le sommet 4 « micro, transversal, en lien avec les tâches », c'est-à-dire tout ce qui est situé sur l'arrête 2-4 « micro / transversal ». Est-ce un axe moins investigué dans la

littérature ? En formation ? Peut-être y a-t-il là un terrain d'exploration pour les chercheurs en sciences de l'éducation. Ni le concept de savoir-être, ni celui d'attitude n'y correspond. Le plus proche et le plus équilibré sur les trois dimensions est le concept de « savoir-faire socioaffectif », proposé par Gerard (2000), mais il n'est pas très fort non plus.

- Le terme générique « compétence » (sommets 6, 7 et 8) est réservé aux objectifs macro, surtout en lien avec des tâches complexes. Nous reviendrons plus loin sur le terme « compétence transversale ».
- Le terme générique « objectif » a une connotation disciplinaire, que ce soit l'objectif spécifique, l'objectif général ou l'OTI (sommets 3, 5 et 7). Cette connotation semble être dominante par rapport à celle relative à la compétence puisque, pour désigner ce qui est macro, disciplinaire et en lien avec des tâches complexes (sommet 7), le terme « OTI » passe beaucoup mieux que le terme « CTI ». Probablement est-ce dû à sa renommée, puisqu'il a été introduit par De Ketele déjà en 1988, mais ce qui joue également en sa faveur, c'est sa clarté, et l'équilibre sémantique des mots qui le composent (voir plus loin). Il s'agit d'un phénomène similaire à celui selon lequel le terme « compétence transversale », bien qu'impropre, est un terme très efficace. Cette connotation semble également plus forte que celle de savoir-... puisque le terme « objectif spécifique », issu de la PPO (Pédagogie Par Objectifs), est un concept plus fort que celui de « savoir-faire » pour désigner quelque chose qui est micro, disciplinaire et en lien avec des tâches (sommet 3).

L'absence d'une homogénéité complète dans la terminologie vient donc du fait que certains termes génériques entrent en conflit à certains moments. Nous y reviendrons plus loin.

Toujours est-il que des termes comme savoir-restituer, objectif spécifique, objectif général, compétence transversale, compétence, compétence de base, objectif terminal d'intégration (OTI), compétence interdisciplinaire, constituent sans nul doute un mode de communication efficace entre les praticiens de terrain : inspecteurs, conseillers pédagogiques, enseignants.



*Terminologie et curriculums*

S'il existe des termes efficaces, bon nombre de termes, pourtant abondamment utilisés dans la littérature, dans les curriculums et dans les pratiques, sont peu efficaces. Il s'agit en particulier des termes savoir-être, habileté, capacité. Il s'agit également du terme anglais « skill », avec la nuance que c'est auprès de pédagogues du monde francophone que ce terme a été testé, et qu'il est perçu comme un concept très faible. Si, dans la littérature, on peut concevoir que tous ces termes continuent à faire l'objet de débats entre chercheurs, ils restent des termes à éviter dans les curriculums, si on recherche à promouvoir un langage commun.

Ces constatations devraient permettre d'éclairer les décideurs et les techniciens de l'éducation dans les choix de termes à poser lorsqu'il s'agit de rédiger les curriculums, si l'on recherche à en faire des outils de communication entre les acteurs. Bien sûr, dans un contexte particulier, certains termes, bien que plus faibles sur le plan général, peuvent faire l'objet d'un consensus, mais il ne faut pas oublier qu'il est important d'uniformiser au maximum une terminologie dans un contexte international de mobilité des modèles et des outils en sciences de l'éducation : circulation des écrits sur Internet, production de manuels scolaires transnationaux<sup>13</sup>, banques de données en matière de tests d'évaluation, etc. Cette uniformisation de la terminologie avait été réalisée en très grande partie lors de la PPO, et constituait un langage universel, encore actif aujourd'hui, comme en témoigne ce petit sondage. Il serait dommage de ne plus retrouver cette convergence à l'heure de l'introduction de l'approche par les compétences dans les systèmes éducatifs.

Cette analyse met également en évidence certaines ambiguïtés majeures lorsqu'il est question d'élaborer un curriculum en termes de compétences. Elaborer un curriculum qui prend comme entrée des compétences transversales est presque aux antipodes d'un curriculum qui prend comme entrée des compétences de base. On se laisse abuser par le terme « approche par les compétences », alors que ceux-ci désignent deux réalités bien différentes, qui n'ont en commun que le caractère « macro ».

Au-delà du terme que l'on utilise, il convient donc de bien voir **quelle entrée on privilégie dans un curriculum.**

---

<sup>13</sup> On peut par exemple citer l'initiative prise par la CONFEMEN de réaliser des manuels de mathématiques pour l'enseignement secondaire sur le continent africain.

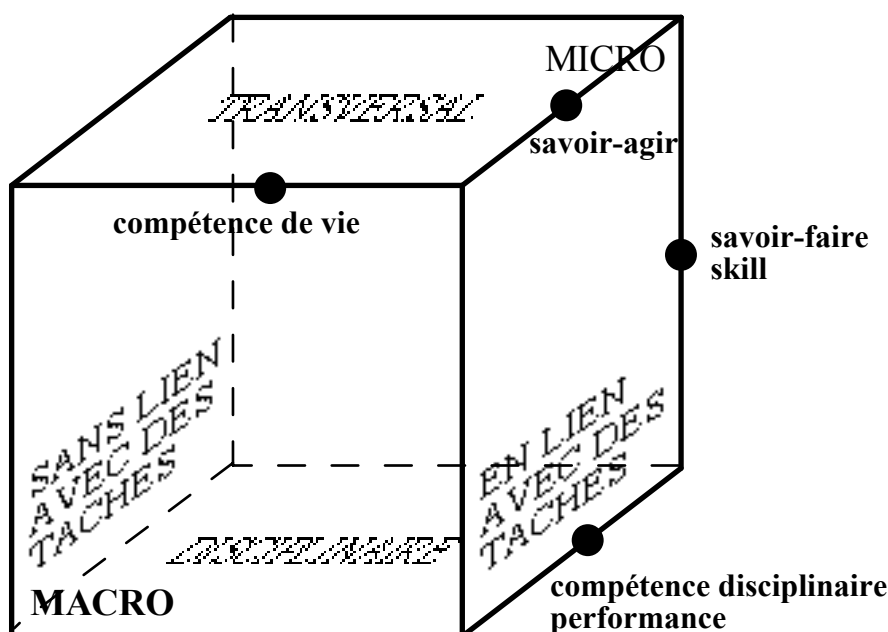
*La longueur des termes*

Enfin, un autre résultat de cette recherche est le fait que, contrairement à ce à quoi on peut s'attendre, ce ne sont pas les termes les plus longs qui sont les plus clairs et les plus opératoires. Des termes comme « compétence terminale d'intégration interdisciplinaire » ou « objectif terminal d'intégration interdisciplinaire » ne passent pas bien, malgré le fait qu'ils soient théoriquement plus complets. Ce qui semble passer le mieux sont les termes doubles : objectif spécifique, compétence transversale, compétence de base, etc. (voir figure page 14).

*Les autres termes*

Parmi les termes non repris sur la figure de la page 14, certains sont très clairs selon deux dimensions, mais sont incertains quant à la troisième dimension, ce qui les rend très efficaces dans la communication sur deux plans, mais inefficaces sur le troisième plan.

Ce sont les termes compétence disciplinaire, performance, savoir-faire, savoir-agir, compétence de vie, skill, comme le montre le schéma suivant.



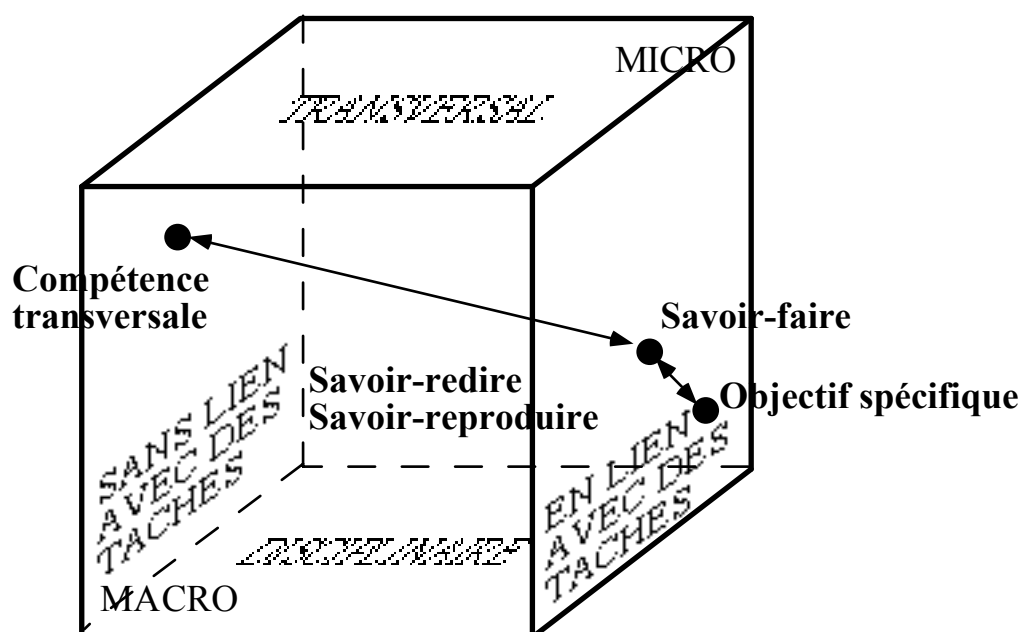
Ils ne sont dès lors pas opératoires, parce qu'ambigus sur une dimension.

- Certains termes enfin sont faibles dans deux dimensions, voire dans les trois dimensions. C'est le cas du terme « skill », du terme « savoir-être », et, encore pire, du

terme « capacité », qui pêche par les trois dimensions. Cela signifie que, lorsqu'on communique en utilisant un niveau d'objectif qui est la « capacité », la communication est tout à fait inefficace.

### *La distance entre les concepts*

Il est également intéressant d'évoquer la distance entre deux concepts. Pour bien comprendre cette notion de distance entre deux concepts, il faut se représenter chaque concept comme un point à l'intérieur du cube évoqué ci-dessus. Expliquons ceci par un exemple, illustré par la figure ci-dessous. La distance entre les concepts de savoir-faire et d'objectif spécifique est relativement peu importante : les concepts sont assez proches l'un de l'autre. Par contre, la distance entre le concept de compétence transversale et celui de savoir-faire est importante : les deux concepts sont assez bien distingués dans la tête des personnes<sup>14</sup>.



<sup>14</sup> La distance entre les concepts est établie en calculant la racine carrée de la somme du carré des différences de coordonnées des deux concepts. Les distances sont significatives à moins de 0,05 si elles sont supérieures à 20% de l'arête, et significatives à moins de 0,01 si elles sont supérieures à 30% de l'arête (test T de Student).

Le tableau suivant reprend chacun des différents concepts, en leur associant chaque fois les concepts les plus proches et les plus éloignés<sup>15</sup>.

	<b>Concepts les plus proches</b>	<b>Concepts les plus éloignés</b>
<b>Savoir-redire</b>	Savoir-reproduire, savoir-restituer	Compétence de vie
<b>Savoir-faire</b>	Skill	Compétence de vie
<b>Savoir-être</b>	Attitude, capacité transversale	Objectif spécifique
<b>Compétence disciplinaire</b>	Performance	Capacité transversale, compétence transversale, compétence de vie
<b>Skill</b>	Capacité, savoir-faire, habileté	-
<b>Objectif général</b>	-	Objectif spécifique
<b>Life skill</b>	Savoir-agir	Objectif spécifique, savoir-restituer
<b>Capacité</b>	Skill, habileté	-
<b>Habilitété</b>	Skill, capacité, savoir-agir, savoir-faire socioaffectif	-
<b>Savoir-agir</b>	Life skill, habileté	Objectif spécifique
<b>Compétence de base</b>	Compétence, objectif terminal d'intégration (OTI)	Savoir-restituer, capacité transversale
<b>Compétence d'intégration</b>	Compétence interdisciplinaire	Objectif spécifique, savoir-restituer
<b>Compétence transversale</b>	Savoir-être, attitude, capacité transversale, compétence de vie	Objectif spécifique, savoir-reproduire, savoir-restituer, compétence disciplinaire
<b>OTI</b>	Compétence de base, compétence, compétence terminale d'intégration (CTI)	Objectif spécifique, savoir-restituer
<b>CTI</b>	Objectif terminal	Objectif spécifique, savoir-

<sup>15</sup> Une case vide veut dire qu'il n'existe pas de concept significativement proche ou éloigné du concept considéré. Nous n'avons pas repris les concepts d'OTI interdisciplinaire et de CTI interdisciplinaire.

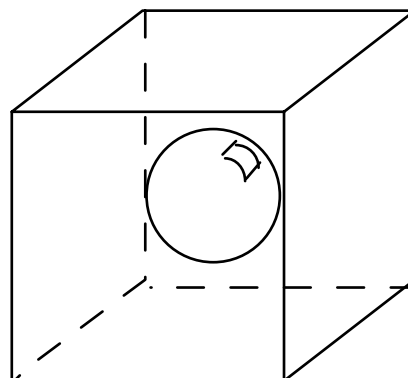
	d'intégration (OTI)	restituer
<b>Objectif spécifique</b>	Savoir-reproduire	Compétence transversale, compétence de vie, capacité transversale, attitude, compétence interdisciplinaire
<b>Savoir-reproduire</b>	Savoir-redire, savoir-restituer, objectif spécifique	Compétence transversale, compétence de vie
<b>Capacité transversale</b>	Savoir-être, compétence transversale, attitude	Compétence disciplinaire, objectif spécifique
<b>Compétence de vie</b>	Compétence transversale	Savoir-redire, savoir-reproduire, savoir-restituer, objectif spécifique
<b>Savoir-restituer</b>	Savoir-redire, savoir-reproduire,	Compétence transversale, capacité transversale, compétence terminale d'intégration (CTI)
<b>Compétence</b>	Compétence de base, OTI, performance	Savoir-restituer
<b>Attitude</b>	Savoir-être, capacité transversale	Objectif spécifique
<b>Compétence interdisciplinaire</b>	Life skill, compétence d'intégration	Objectif spécifique
<b>Performance</b>	Savoir-faire, compétence	Compétence de vie
<b>Savoir-faire socio-affectif</b>	Habilité	Compétence terminale d'intégration (CTI)

Plusieurs choses sont curieuses dans ce tableau :

- la proximité des termes « performance » et « compétence », bien qu'ils soient associés à des pôles différents, ce qui montre que ces deux termes sont encore associés l'un à l'autre dans la tête des acteurs ;
- la distance qui existe entre compétence disciplinaire et compétence transversale, qui montre bien leur complémentarité (cf. programmes québécois, suisses, belges), mais qui montre aussi en quoi la compétence disciplinaire est associée au caractère « micro » ; il en va de même de l'objectif spécifique qui est le terme le plus éloigné

de l'objectif général (l'inverse n'étant pas vrai), qui est un couple qui, dans la tête des acteurs, et depuis la PPO, représente également des réalités complémentaires ;

- le nombre de concepts éloignés de l'objectif spécifique, ce qui montre que c'est un concept très fort, puisqu'il est le seul à désigner ce qui est micro, disciplinaire et en lien avec des tâches ; selon la même logique, le concept de « savoir-restituer » est également un terme fort, qui occupe une niche pour laquelle il n'a pas de concurrent (le sommet « micro – disciplinaire – sans lien à des tâches ») ;
- l'absence de termes qui s'opposent aux termes « skill », « capacité », « habileté », ce qui montre que ces termes sont situés au milieu du cube. Si, au centre du cube, on plaçait une petite bulle qui a comme diamètre une demi arête, ces concepts resteraient emprisonnés dans la bulle. Ils sont donc très peu efficaces dans la communication. On peut l'expliquer par le fait qu'ils sont des abstractions, qui ne sont pas liées à des « objets », des « contenus », ou des situations-problèmes. Ils nagent dans l'abstrait, ce qui ne veut d'ailleurs pas nécessairement dire qu'ils sont inintéressants.



Evoquons encore les termes de « life skill » et de « compétence de vie », théoriquement la traduction anglais / français de l'un par l'autre, mais curieusement assez éloignés dans les perceptions<sup>16</sup>. S'il est très intéressant, ce qu'il désigne est selon nous mal défini, sur le plan conceptuel, parce qu'il prétend vouloir embrasser plusieurs réalités. En effet, il désigne à la fois des savoir-être (avoir l'habitude de se brosser les dents, de se laver les mains), des compétences transversales (coopérer avec d'autres personnes, faire preuve de tolérance) et des compétences de base (agir sur son environnement dans un contexte déterminé, agir dans une situation qui fait appel aux maladies sexuellement transmissibles...). Il fait donc à la fois référence à des attitudes, à des valeurs et à des actions en situation. Le terme utilisé le dit d'ailleurs bien : « life skill », « compétence de vie », qui fait appel au caractère de lien avec des tâches déterminées. Or, c'est sur cette dimension qu'ils sont le plus éloignés : le terme « life skill » semble bien traduire ce lien à la vie, dans l'esprit des acteurs, ce qui est le contraire pour le terme « compétence de vie ».

<sup>16</sup> Un peu moins d'une demi-arête

***L'efficacité des différents termes génériques***

La plupart des termes qui ont été testés sont formés sur la base de termes génériques : savoir-..., objectif, compétence, interdisciplinaire, transversal, intégration, vie, capacité, skill, terminal.

Terme générique	Termes associés
<i>Savoir-...</i>	Savoir-redire Savoir-reproduire Savoir-restituer Savoir-faire Savoir-être Savoir-faire socioaffectif Savoir-agir
<i>Objectif</i>	Objectif spécifique Objectif général Objectif terminal d'intégration (OTI) OTI interdisciplinaire
<i>Capacité</i>	Capacité Capacité transversale
<i>Interdisciplinaire</i>	Compétence interdisciplinaire OTI interdisciplinaire CTI interdisciplinaire
<i>... de vie</i>	Life skill Compétence de vie

Terme générique	Termes associés
<i>Compétence</i>	Compétence Compétence transversale Compétence de base Compétence disciplinaire Compétence interdisciplinaire Compétence terminale d'intégration (CTI) CTI interdisciplinaire
<i>Terminal</i>	Objectif terminal d'intégration (OTI) OTI interdisciplinaire Compétence terminale d'intégration (CTI) CTI interdisciplinaire
<i>Transversal</i>	Compétence transversale Capacité transversale
<i>Skill</i>	Skill Life skill

Parmi ces termes, voyons quels sont les termes « forts » et les termes ambigus. Les termes forts sont ceux qui permettent une différenciation claire des trois dimensions. Ce sont incontestablement les termes suivants<sup>17</sup> :

- savoir-..., qui se distingue de façon significative de tous les autres termes, sauf objectif, capacité et skill ;
- objectif, qui se distingue de façon significative de tous les autres termes, sauf capacité ;
- compétence et intégration, qui se distinguent de façon significative des termes savoir, objectif, transversal ;

<sup>17</sup> Sans entrer dans le détail des dimensions sur lesquelles il se différencie. Nous avons traité la différenciation globale sur les trois dimensions. Les différences sont toutes significatives à moins de 0,01, sauf pour le skill, significatives à moins de 0,05 (test t de Student).

- interdisciplinaire et terminal, qui se distinguent de façon significative des termes savoir, objectif, transversal ;
- de vie, qui se distingue de façon significative des termes savoir-... et objectif ;
- transversal, qui se distingue de façon significative de tous les termes sauf interdisciplinaire, capacité et vie ;
- skill, qui se distingue de façon significative de tous les termes sauf capacité ;
- terminal, qui se distingue de façon significative des termes savoir-..., transversal et de vie.

Par contre, le terme capacité est le seul qui ne se différencie pas de façon significative des autres termes sur une dimension ou l'autre.

### *Que désignent-ils ?*

- Le terme « savoir-... » désigne clairement ce qui est micro : savoir-restituer, savoir-redire, savoir-reproduire, savoir-faire, savoir-agir. Seul le terme « savoir-être » a une connotation macro, bien que cette connotation ne soit pas très prononcée.
- Le terme « objectif » est associé au caractère « disciplinaire ». C'est le seul terme qui présente cette tendance.
- Les termes « compétence » et « intégration » sont des termes génériques perçus comme très proches l'un de l'autre. Ils sont associés très clairement aux dimensions « macro » et « en lien avec des tâches ».
- Les termes « interdisciplinaire » et « terminal » sont des termes génériques également très proches. Ils sont associés au caractère macro, et, de façon plus ténue, au caractère « avec lien à des tâches ». Il est curieux que le terme « interdisciplinaire » soit davantage associé à « macro » qu'à transversal, puisque ce dernier s'oppose à disciplinaire.
- Les termes « de vie » et « transversal » sont associés de façon très nette au caractère transversal, et, de façon un peu moins forte, au caractère macro. Ils se différencient toutefois dans le sens où « transversal » est également perçu comme sans lien à des tâches à exécuter, bien que cette tendance soit un peu moins marquée. Il est intéressant de constater que le terme « de vie » est associé au caractère transversal, beaucoup plus<sup>18</sup> qu'au caractère de lien avec la tâche. On pourrait y voir un souci « d'apprendre à l'école tout en sortant de l'école ». Il est également intéressant de

---

<sup>18</sup> Et de façon non significative



constater que le terme « transversal » est, parmi tous les termes génériques, celui qui traduit le mieux l'absence de lien avec des tâches.

- Le terme « skill » est associé aux caractères « transversal » et « en lien avec des tâches ».
- Le terme « capacité » est surtout associé au caractère « transversal ».

En procédant par différence, on peut encore préciser la signification de quelques autres termes génériques qui n'apparaissent que dans une seule expression.

- Le terme « disciplinaire », obtenu par différence entre « compétence disciplinaire » et « compétence », apparaît très clairement comme disciplinaire, mais aussi micro.
- Le terme « général », obtenu par différence entre « objectif général » et « objectif », apparaît très clairement comme macro et sans lien à des tâches.
- Le terme « agir » est transversal et en lien à des tâches.
- Le terme « de base », obtenu par différence entre « compétence de base » et « compétence », possède une connotation très clairement disciplinaire.
- Le terme « spécifique » obtenu par différence entre « objectif spécifique » et « objectif » est clairement micro et disciplinaire.

#### *Redondances et conflits sémantiques*

Cette analyse permet d'observer que, dans certaines formulations, certaines dimensions sont redondantes. Par exemple, dans le terme « compétence terminale d'intégration », le caractère macro est répété trois fois, alors que le caractère disciplinaire n'est pas évoqué. C'est sans doute ce qui le rend moins efficace que le terme « objectif terminal d'intégration » qui, à travers le mot « objectif », affirme clairement le caractère disciplinaire.

De même, il y a une réflexion intéressante à mener autour du terme « compétence transversale ». Si on prend la composante principale de chacun des deux mots de l'expression, on a :

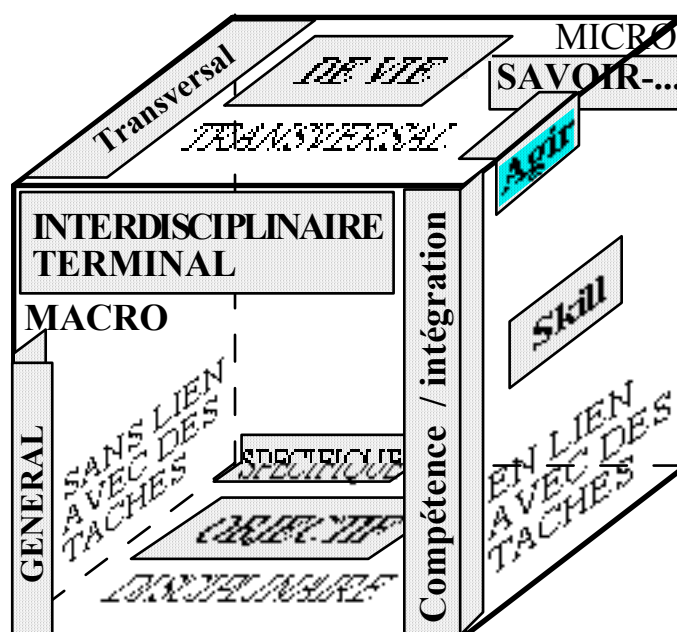
Compétence transversale = (macro + lien avec des tâches) + (sans lien avec des tâches + transversal).

Les deux mots « compétence » et « transversal » entrent partiellement en conflit sur le plan du lien avec des tâches. Un terme comme « capacité transversale » conviendrait

mieux<sup>19</sup>, car les deux composants renforcent le caractère sans lien avec des tâches précises.

Il ne faut donc pas vouloir trop vite conclure à un mauvais usage de termes donnés. Spontanément, on dirait que le terme « OTI » semble a priori moins bon que celui de « CTI », mais la présente recherche montre en quoi ce n'est pas le cas. De même, on a sans doute trop vite tendance à vouloir clouer au pilori le terme « compétence transversale » (Le Boterf, 1994<sup>20</sup> ; Rey, 1996 ; Roegiers, 2000), alors qu'il est assez efficace dans la communication, bien que le terme « capacité transversale » soit sans doute un meilleur choix sur le plan linguistique pour désigner la même réalité.

Le schéma ci-dessous présente ces différentes étiquettes génériques, situées dans l'espace par rapport aux trois dimensions.



On peut tout d'abord observer l'absence de termes, en langue française, évoquant la présence ou l'absence de lien avec des tâches. Des termes comme « utilisable » ou « pratique », ou au contraire « théorique » ou « déconnecté » ne sont pas utilisés à notre connaissance.

<sup>19</sup> Bien que beaucoup moins connu que le terme « compétence transversale », ce terme passe pratiquement aussi bien que lui.

<sup>20</sup> Le Boterf parle, à propos du terme « compétence transversale », de concept faible.

Ce schéma explique également pourquoi certains termes ne sont jamais associés. On ne parle jamais de savoir terminal, de savoir interdisciplinaire, de savoir d'intégration, d'objectif transversal ou d'objectif de vie. Le modèle établi ci-dessus montre pourquoi. Nous y voyons une confirmation de sa pertinence.

On voit aussi qu'un terme comme « compétence disciplinaire » est un excellent terme en soi, pour caractériser le sommet avant droit inférieur. Cependant, d'en avoir fait, dans certains curriculums, des listes qui rappellent les listes interminables d'objectifs spécifiques, a complètement dénaturé ce qu'il était censé représenter, à savoir un concept de nature « macro ». Par une utilisation abusive, on a « brûlé » ce terme, qui était pourtant promis à un bel avenir<sup>21</sup>. Pour cette raison, un terme comme « compétence de base », voire même celui de « compétence » tout court, ou encore d'OTI (objectif terminal d'intégration), est plus porteur aujourd'hui pour désigner cette catégorie d'objectif macro, disciplinaire et en lien avec des tâches à exécuter<sup>22</sup>.

Cela pourrait aussi donner au linguiste des idées pour construire les termes manquants, notamment sur l'arête « micro – transversal ». Pour notre part, nous estimons qu'il existe déjà suffisamment de termes pour qu'il se justifie de ne pas en construire de nouveaux. A l'instar de l'esperanto, qui, proposé comme langue universelle, mais qui est vite apparu comme une langue supplémentaire, de nouveaux termes, si parfaits qu'ils puissent être sur le plan linguistique, auraient sans doute toutes les chances d'être rejetés, tant la terminologie actuelle est déjà riche et bien stabilisée.

## 5. Conclusion

En conclusion de cette recherche, on peut dire que, même si elle pourrait être validée à plus large échelle encore, elle donne des résultats qualitatifs intéressants.

Tout d'abord, elle montre qu'il existe un bon nombre de termes efficaces dans la communication, même si ces termes ne sont pas toujours à l'endroit où le puriste les attend.

Elle montre également que certains termes sont à éviter si l'on veut se comprendre sur le plan pédagogique : les termes « capacité », ou « habileté » sont notamment peu efficaces. Parmi certains néologismes également, certains ne sont pas très heureux,

---

<sup>21</sup> Du moins tant que les disciplines scolaires gouvernent les curriculums d'enseignement.

<sup>22</sup> Pour rectifier cette dérive, certains parlent de « compétence disciplinaire d'intégration », c'est-à-dire qu'ils ajoutent le complément « d'intégration » pour rendre au terme « compétence disciplinaire » son sens initial.

parce qu'ils ont oublié une des trois dimensions : c'est le cas d'un « savoir-agir », ou d'une « compétence disciplinaire », dont les acteurs ne perçoivent pas s'ils sont micros ou macros. De même, des termes trop longs finissent par ne plus rien signifier du tout.

Il y a également des perspectives intéressantes dans certains termes de substitution, comme le terme « capacité transversale » au lieu du terme « compétence transversale », ou de celui d' « attitude », ou encore le terme « savoir-restituer » au lieu du terme « savoir-redire ».

Que les pays qui n'ont pas encore posé de choix de curriculum, ou qui peuvent encore infléchir le leur s'en inspirent !

## Bibliographie

- DE KETELE, J.-M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, p. 17-36.
- DEVELAY, M. (1998, 2<sup>e</sup> édition). *Donner du sens à l'école*. Paris : E.S.F.
- D'HAINAUT, L. (1983). *Des fins aux objectifs*, Bruxelles-Paris : Labor-Nathan.
- GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore !, in *Forum – pédagogies*, mai 2000, p. 29-35.
- JONNAERT, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- LENOIR, Y & SAUVE, L. (1998). De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question, *Revue Française de Pédagogie*, n°124, juillet-août-septembre 1998, p. 121-153.
- MAINGAIN, A., DUFOUR, B., FOUREZ, G. (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- MEIRIEU, Ph. (1987, 5<sup>e</sup> édition 1990). *Apprendre ... Oui, mais comment?* Paris : ESF.
- PECARO (2003). *Plan Cadre Romand*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, version 1, juillet 2003.
- PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- REY, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? in BARBIER J.-M. et GALATANU O. (dirs.), *Signification, sens, formation*, Paris : PUF, 192 p., pp. 107-126.
- RIEUNIER, A. (2001). *Préparer un cours. 2 – Les stratégies pédagogiques efficaces*. Paris : ESF.
- ROEGIERS, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2000). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Université (titre provisoire, à paraître).