

## Evaluer les compétences EDD

### Un concept basé sur le projet *Transformations*

Francine Pellaud, HEP Fribourg, Noémie Gey, HEP Fribourg et Université de Genève, Isabelle Dauner Gardiol et Isabelle Bosset, éducation21

Fribourg, Berne, septembre 2024



## Table des matières

<b>1. Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Enjeux de l'évaluation des compétences EDD .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Construction du concept d'évaluation des compétences EDD .....</b>	<b>5</b>
<b>4. Utilisation du concept d'évaluation des compétences EDD .....</b>	<b>7</b>
4.1. Guide pour la lecture du tableau .....	7
4.2. Construction des grilles d'évaluation .....	7
<b>5. Conclusion.....</b>	<b>8</b>
<b>6. Annexe : glossaire et bibliographie.....</b>	<b>9</b>



# 1. Introduction

L'éducation en vue d'un développement durable - EDD - est intégrée dans le Plan d'Etude Romand (PER). Or, l'EDD vise des compétences (dites EDD) spécifiques, dont certaines recourent partiellement les capacités transversales du PER et peuvent être développées dans la formation générale ou certains domaines disciplinaires. L'EDD est un projet éducatif transversal qui concerne toutes les disciplines scolaires et fait appel à une approche interdisciplinaire. Pour ces raisons, entre autres, l'EDD est encore trop peu mise en œuvre dans les écoles.

Un autre point s'ajoute à cette mise en œuvre problématique : l'évaluation. Car contrairement à l'évaluation des connaissances disciplinaires dont les enseignant·e·s ont l'habitude, la complexité des compétences EDD et leur degré d'abstraction ne permettent pas d'utiliser une grille générique d'évaluation applicable telle quelle. De plus, selon la discipline concernée, la compétence prend des formes différentes. Par exemple, la « pensée créatrice » peut être développée dans le domaine des langues, des mathématiques ou des arts et s'y exprimera différemment selon le domaine. Chaque séquence d'enseignement EDD nécessite dès lors la fixation d'objectifs à atteindre en termes de capacités ainsi que d'indicateurs propres à cette séquence.

L'évaluation des compétences EDD est un enjeu majeur de la mise en œuvre de l'EDD à tous les niveaux scolaires et pour toutes les disciplines. Dans le cadre du projet *Transformations* (voir encadré ci-dessous), une équipe interdisciplinaire a développé un concept d'évaluation des compétences EDD à l'intention des enseignant·e·s pour répondre à ce besoin. Ce concept leur permet de développer leur pratique d'évaluation et peut également être utile aux formateurs et formatrices d'enseignant·e·s au sein des hautes écoles pédagogiques.

Dans un premier temps, le présent document décrit les enjeux et difficultés inhérentes à l'évaluation des compétences EDD - en se basant sur les pratiques scolaires actuelles et l'état de la recherche (section 2). Dans un deuxième temps, la méthodologie d'évaluation des compétences EDD développée dans le cadre du projet *Transformations* est présentée (section 3). Enfin, un concept d'évaluation des compétences EDD permettant aux enseignant·e·s de construire leurs propres grilles d'évaluation pour des séquences d'enseignement EDD est proposé (section 4). La section 5 propose une conclusion.

Le document en annexe, élaboré par Noémie Gey, doctorante au sein du projet *Transformations*, contient un glossaire des principaux termes en lien avec l'évaluation des compétences EDD figurant dans ce document ainsi que la bibliographie (section 6). Les mots soulignés dans le concept renvoient au glossaire.

## **Le projet Transformations**

*Transformations* est un projet de recherche mené par différentes institutions : les Hautes Ecoles Pédagogiques de Fribourg, BEJUNE et Vaud, l'Université de Genève et l'Université Lyon Lumière 2. Le projet a été mis en œuvre avec le soutien d'éducation21 dans le cadre du [programme des projets innovants des HEP pour une EDD](#). L'objectif premier de cette recherche est d'appréhender l'évaluation des compétences EDD développées durant des séquences d'enseignement EDD (faisabilité, éléments facilitateurs, contraintes, etc.). En effet, si le développement de ressources pour des séquences EDD commence à être documenté, la question de l'évaluation de ces séquences est, quant à elle, encore peu étudiée.

## 2. Enjeux de l'évaluation des compétences EDD

L'évaluation des apprentissages est une question épineuse sur laquelle chercheur·e·s et praticien·ne·s se penchent depuis longtemps, par exemple au travers de la question de la différenciation pédagogique (approche d'enseignement permettant de répondre aux divers besoins, aptitudes, potentiels et intérêts des élèves) ou des différents types d'évaluation (sommativ, formative, soutien d'apprentissage). L'avènement d'une éducation orientée vers les compétences dans le cadre scolaire a rendu le sujet encore plus délicat, notamment par la nécessité de créer des situations d'apprentissage qui permettent de développer et d'évaluer ces compétences. En ce qui concerne spécifiquement l'évaluation des compétences EDD (voir encadré ci-dessous), plusieurs défis se présentent : la transversalité inhérente à l'EDD et son corollaire, l'absence d'une "didactique" propre à l'EDD, la difficulté à circonscrire les situations auxquelles répondent les compétences EDD, et les différentes typologies de compétences EDD (voir section 3).

De manière générale les compétences EDD font écho au contexte actuel complexe et incertain : par exemple, la pensée systémique renvoie à la complexité des interactions entre écologie, économie et société ; la créativité évoque la nécessité d'imaginer des solutions innovantes, alors que l'empathie résonne avec la capacité à coopérer, indispensable dans le cadre d'une recherche de solutions visant les problèmes auxquels est confrontée la mise en œuvre d'un développement durable.

L'évaluation des compétences en EDD doit faire face à la fois aux débats sur l'évaluation de manière générale, aux discussions relatives à l'évaluation des compétences en situation et, *in fine*, aux enjeux pédagogiques et didactiques qui permettent de mettre en place des situations d'apprentissage visant à développer et évaluer ces compétences. Au-delà de questions théoriques, l'évaluation est alors avant tout un problème de pratiques professionnelles. Les enseignant·e·s, en première ligne, sont face à la question de savoir comment prendre en compte ces compétences de manière juste et objective dans le cadre d'un enseignement qui doit offrir aux apprenants l'opportunité de les développer.

Ces dernières années, plusieurs instances publiques en charge de l'éducation se sont fixées comme mission d'évaluer les compétences EDD / capacités transversales du PER dans une perspective de monitoring/reddition de comptes. Ainsi, la CIIP a par exemple consacré son [bulletin no. 6 2022](#) (CIIP, 2022) aux capacités transversales, avec des réflexions sur la manière de les évaluer. En 2023, elle a élaboré un instrument, le [Profil de Compétences Transversales \(PCT\)](#), pour les cantons suisses romands. Celui-ci vise à être inséré dans les dispositifs d'orientation scolaire et professionnelle (OSP) propres à chaque canton.

Le concept présenté ici enrichit ces réflexions avec une focale sur l'EDD.

### **Evaluation en EDD**

*« Un des objectifs de l'EDD et du travail par compétence est de rendre l'élève plus impliqué et autonome à travers une pensée réflexive sur ses propres processus cognitifs, afin de pouvoir s'améliorer, d'être plus responsable et capable d'agir par et pour lui-même. Il s'agit alors de placer l'élève au cœur de ses apprentissages afin qu'il soit capable de mieux se connaître, de déterminer plus justement ses acquis et ses besoins dans l'optique de pouvoir apporter des moyens de remédiation adaptés pour progresser ». (Allal, 1999)*

### 3. Construction du concept d'évaluation des compétences EDD

Dans le cadre du projet Transformations, l'équipe de recherche a élaboré des ressources pédagogiques sur des thématiques en lien avec le développement durable : extraction minière, pêche, plastique, agriculture, utilisation de l'eau, etc. Leur élaboration a permis de poser les jalons d'une réflexion sur l'évaluation des compétences EDD.

Ces ressources sont conçues pour mener des projets interdisciplinaires dans les classes de 5H à 11H dans le cadre d'une EDD. Pensées en fonction du PER, elles permettent de puiser des outils dans les différentes disciplines pour comprendre le monde d'aujourd'hui. Partant de problématiques d'actualité souvent très éloignées de la Suisse (p.ex. l'extraction minière), un travail final - sous forme de projet - conduit ensuite les élèves à questionner leur environnement proche pour mieux l'appréhender. Les ressources pédagogiques de chaque thématique sont composées d'un guide de l'enseignant·e et de fiches de travail pour les élèves qui contiennent des éléments d'autoévaluation et de co-évaluation.

Parallèlement au développement de ces ressources, l'équipe de projet a procédé à une analyse comparative des différentes définitions des compétences EDD (nommées aussi compétences transversales ou compétences du XXI<sup>ème</sup> siècle) proposées dans les cadres de références suisse (éducation21) et internationaux (UNICEF, OCDE, WEF).<sup>1</sup>

Cette analyse a mené à une redéfinition des compétences EDD présentées sous forme d'une typologie (Pellaud et.al. 2021) et divisées en trois catégories : compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives (voir colonne 1 du tableau ci-après). Ces trois catégories se déclinent en métacompétences (colonne 2), compétences EDD (colonnes 3) et capacités (colonne 4). Pour évaluer les capacités, qui sont autant d'objectifs d'apprentissage à atteindre, des critères d'évaluation ou de réussite (colonne 5) ainsi que des indicateurs (colonne 6) sont proposés. Idéalement, les critères d'évaluation et les indicateurs sont élaborés par les élèves et les enseignant·e·s et accordés entre eux/celles-ci en fonction des thématiques et des situations d'apprentissage. La section 4 explique l'opérationnalisation de cette étape.

En ce qui concerne les capacités, l'équipe de recherche les a formulées dans un processus itératif de comparaison et d'analyse entre, d'un côté, les objectifs d'apprentissage disciplinaires et les capacités transversales du PER et, de l'autre, les objectifs d'apprentissage en termes de compétences EDD fixés dans les ressources pédagogiques *Transformations*.

---

<sup>1</sup> UNICEF : *United Nations Children's Fund* ou fonds des nations unies pour les enfants. OCDE : L'Organisation de coopération et de développement économiques. WEF: World Economic Forum ou forum économique mondial.

**Tableau** : concept d'évaluation des compétences EDD (©Francine Pellaud)

Défini par la théorie				Défini par les enseignant·e-s et les élèves	
Compétences transversales		Objectifs d'apprentissage			
1. Typologie	2. Métacompétences	3. Compétences EDD	4. Capacités à :	5. Critères de réussite/d'évaluation possibles	6. Indicateurs possibles
<b>Compétences cognitives</b>	Pensée complexe	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approche systémique</li> <li>Gestion de l'incertitude/des paradoxes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des liens entre plusieurs informations</li> <li>Faire une synthèse</li> <li>Identifier ce qui semble incertain/paradoxal</li> </ul>	Tous deux sont dépendants de la situation. Ce qui suit ne sont que des exemples à adapter J'identifie les principaux éléments. Je dessine une carte conceptuelle avec des flèches Je dessine des flèches qui indiquent des choses différentes Je dessine des boucles de rétroaction, des enchaînements non linéaires Je repère les variables, les contradictions.	Combien sur x? Combien d'items/de flèches? Réalisation avec l'aide de l'enseignant·e/ des pairs/sans aide?
	Réflexivité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Approche scientifique/critique</li> <li>Réflexion éthique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mener une investigation</li> <li>Argumenter en tenant compte de valeurs (propres, sociales, etc.)</li> </ul>	Je fais preuve de curiosité, d'envie de comprendre, cherche de la documentation, pose des questions, m'informe. Je vérifie mes sources, cherche d'où vient l'information reçue. Je donne un avis argumenté en fonction de différents points de vue	Questions posées? Intérêt? Vérification? Avis donné?
	Prospective	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pensée créatrice</li> <li>Anticipation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Résoudre des problèmes</li> <li>Se projeter dans l'avenir</li> <li>S'adapter à une situation nouvelle</li> </ul>	Je tente des résolutions/procède par essais/ m'inspire des autres pour proposer autre chose Je peux imaginer un futur qui ne ressemble pas à mon présent Je peux anticiper sur les conséquences de mes actes/de choix de vie/de technologies... Je peux changer d'avis, d'arguments, d'activité,..	Proposition de stratégies? Identification de conséquences? Combien? Flexibilité?
<b>Compétences socio-émotionnelles</b>	Collaboration/ Communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respect</li> <li>Participation</li> <li>Empathie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter l'autre, tenir compte de son avis</li> <li>Partager ses idées et accepter celles des autres.</li> <li>Se mettre à la place de...</li> </ul>	Je ne coupe pas la parole Je respecte les avis contraires aux miens Je donne des idées sans écraser les autres. Les autres peuvent compter sur moi. Je comprends des situations qui n'ont rien à voir avec ma propre vie	Suivi des critères difficile/facile/pas possible? Etat émotionnel serein/non serein?
• <b>Intrapersonnelles</b>	Prise d'initiative, Prise de responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>Confiance en soi</li> <li>Clarification des valeurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se désigner pour réaliser un travail</li> <li>Faire des choix en fonction de ses valeurs propres</li> </ul>	Je choisis la responsabilité d'une tâche qui m'est familière/que je pense pouvoir assumer/qui est un défi pour moi Je choisis une tâche parce qu'elle a du sens pour moi/correspond à mes valeurs/même si les autres la critiquent.	Réalisation de la tâche avec l'aide de l'enseignant·e/des pairs/sans aide?
<b>Compétences métacognitives</b>	Apprendre à apprendre Responsabilité vis-à-vis de son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> <li>Autonomie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier ses stratégies d'apprentissage</li> <li>Identifier ses forces/faiblesses/besoins</li> <li>S'investir dans son apprentissage</li> </ul>	Je sais dans quel contexte, avec quels outils j'apprends le mieux. Je sais m'autoévaluer, ce que je dois encore travailler Je montre mon envie d'évoluer en m'investissant dans mon travail.	L'élève tient compte de ses forces et de ses faiblesses dans l'autoévaluation? L'élève s'investit un peu/bcp dans la tâche?

## 4. Utilisation du concept d'évaluation des compétences EDD

### 4.1 Guide pour la lecture du tableau

Le tableau se lit de gauche à droite et suit une logique d'entonnoir, passant du plus large au plus étroit, du plus abstrait au plus pratique. Ainsi, il commence par les catégories de compétences de la « typologie de Pellaud et al. » pour se terminer par des critères de réussite (ou d'évaluation) de ces compétences et des indicateurs, utilisables pour l'évaluation en classe. Entre deux, à l'image de poupées russes, les éléments « abstraits » se déclinent au fur et à mesure en éléments plus pratiques.

*Colonnes 1 à 4 (lues de gauche à droite)*

- La colonne no.1, « Typologie », nomme les trois catégories de compétences de la typologie de Pellaud et al. (2021) : cognitives, socio-émotionnelles (inter- et intrapersonnelles) et métacognitives.
- La colonne no. 2, « Métacompétences », décompose la typologie de la colonne no. 1. Les métacompétences sont à leur tour déclinées en « compétences EDD », nommées dans la colonne no. 3.
- Dans les trois premières colonnes on retrouve l'ensemble des capacités transversales du PER, augmentées par des compétences plus spécifiques à une EDD ainsi qu'aux aspects intrapersonnels.
- Les compétences EDD sont à leur tour décomposées en « capacités à », correspondant à des objectifs d'apprentissage. En lien direct avec l'exercice que réalisent les élèves, ils sont énoncés avec la formule « être capable de ».

*Colonnes 5 et 6 (lues de gauche à droite)*

- La colonne no. 5, « Critères de réussite/d'évaluation » est le fruit d'une co-construction entre l'enseignant·e et l'élève afin de permettre une auto-évaluation de la part de l'élève en fonction de ces critères, ainsi qu'une co-évaluation entre élève et enseignant·e.
- Dans la colonne no. 6, les « indicateurs » sont définis et élaborés par l'enseignant·e et l'élève. Ceux qui y figurent sont des exemples. Leur formulation dépend de la situation et de la discipline concernée, mais doit surtout permettre la compréhension par les élèves. C'est la raison pour laquelle ils sont co-définis entre élève et enseignant·e.

### 4.2 Construction des grilles d'évaluation

Le tableau permet la conceptualisation du développement des compétences au travers d'objectifs en termes de capacités à développer et évaluer. Ces objectifs sont présentés dans le guide de l'enseignant·e pour chaque séquence d'enseignement. Plus concrètement :

1. L'enseignant·e détermine quelle compétence EDD il ou elle souhaite développer avec ses élèves dans la séquence d'enseignement. Par exemple : la pensée systémique. Ces compétences EDD se trouvent dans la colonne no. 3 du tableau.
2. L'enseignant·e définit quels objectifs d'apprentissage (« capacités à »), en lien avec la compétence EDD, il ou elle souhaite travailler ; pour la pensée systémique, par exemple : « faire des liens entre plusieurs informations » (colonne no. 4) .

3. L'enseignant·e et chaque élève (ou groupe d'élèves) définissent ensemble des critères de réussite ou d'évaluation : par exemple, « je dessine des flèches qui indiquent des choses différentes » (colonne no. 5) et des indicateurs possibles (par exemple : « au minimum cinq flèches » - colonne no. 6. Cette manière de faire permet la différenciation pédagogique : chaque élève ou groupe d'élèves pouvant définir un indicateur adapté à son niveau ou potentiel.
4. Après la séquence d'enseignement, l'enseignant·e et l'élève évaluent ensemble, au moyen des indicateurs, l'atteinte ou non, complète ou partielle, des objectifs d'apprentissage. A partir de là, elles et ils peuvent se fixer de nouveaux objectifs.

Ainsi, enseignant·e·s et élèves sont en mesure de concevoir ensemble leurs propres grilles d'évaluation des compétences EDD. La mise en pratique permettra de gagner en aisance et pertinence.

#### **Co-construction des critères et des indicateurs : pourquoi est-ce important ?**

*La co-construction des critères de réussite (ou d'évaluation) et des indicateurs est indispensable car :*

- *L'élève comprend que l'évaluation est là pour l'aider à évoluer et non le sanctionner (évaluation-soutien d'apprentissage). L'indicateur devrait donc être parfaitement adapté au potentiel de l'élève.*
- *L'élève et l'enseignant·e donnent le même sens à l'indicateur et évitent ainsi toute confusion possible.*
- *L'élève est parfaitement conscient·e sur quoi il/elle sera évalué·e et pourra s'auto-évaluer en toute connaissance de cause.*
- *L'élève développe des compétences métacognitives liées à « apprendre à apprendre », aux stratégies d'apprentissage qui lui sont le plus adaptées, à l'autonomie et à sa responsabilité dans son apprentissage.*
- *L'élève et l'enseignant·e discutent du résultat observé par l'un·e et par l'autre, durant une phase de co-évaluation qui permet à l'élève d'identifier ses forces et ses faiblesses et de se lancer de nouveaux défis.*

## **5. Conclusion**

L'évaluation des compétences EDD présente plusieurs défis : la transversalité inhérente à l'EDD et son corollaire, l'absence d'une "didactique" de l'EDD, la difficulté à circonscrire précisément les situations auxquelles répondent les compétences EDD, et les différentes typologies de compétences EDD. Par ailleurs, le PER servant de base à l'enseignement dans les cantons romands, évoque non pas des compétences EDD mais des capacités transversales. Les efforts fournis par les autorités éducatives, les milieux scientifiques et les praticien·ne·s pour appréhender ces compétences témoignent de la nécessité à s'y intéresser.

Le projet *Transformations* a démontré qu'il était possible de développer des grilles d'évaluation des compétences EDD applicables de manière différenciées selon les séquences d'enseignement. Cela nécessite toutefois une compréhension des compétences EDD, de leur lien avec les « capacités à » et leur déclinaison en critères et indicateurs de réussite ou d'évaluation. Le concept présenté ici montre comment les enseignant·e·s peuvent développer de telles grilles au cas par cas et négocier leur contenu avec les élèves dans une visée EDD.



## 6. Annexe : glossaire et bibliographie



# Evaluer les compétences EDD



## GEY Noémie

Pour le Concept basé sur le  
projet Transformations



### TABLE DES MATIERES

- Le projet *Transformations* (p.1)
- Les compétences pour une EDD (p.1)
  - Introduction et contexte (p.1)
  - Compétences versus capacités (p.2)
    - Compétences (p.2)
    - Capacités (p.2)
    - Capacités transversales (p.2)
  - Compétences EDD & métacompétences (p.3)
    - Compétences EDD (p.3)
    - Métacompétences (p.3)
    - Typologie des métacompétences EDD (p.3)
- Évaluation en EDD (p.4)
  - Evaluation-soutien d'apprentissage (p.4)
  - Co-évaluation (p.5)
  - Critère de réussite / critère d'évaluation (p.5)
  - Indicateurs (p.5)
- Bibliographie (p.6)

## Le projet *Transformations*

### Quoi d'innovant dans ce projet de recherche ?

L'objectif premier du projet *Transformations* est d'appréhender l'évaluation des compétences transversales développées durant des séquences d'enseignement-apprentissage en EDD (faisabilité, éléments facilitateurs, contraintes, etc.). En effet, si le développement de ressources pour des séquences d'EDD commence à être documenté, la question de l'évaluation de ces séquences est, quant à elle, encore peu étudiée.

### *Transformations*, c'est quoi ?

Durant ce projet de recherche, des ressources ont été testées par des enseignant·e·s volontaires de différents cantons de Suisse romande. Puis les retours de ces enseignant·e·s ont été compilés et analysés en vue de faire évoluer ces ressources, mais aussi pour mettre en exergue les points pertinents pour réaliser une évaluation des apprentissages en EDD.

Ces ressources *Transformations* sont « clé en main » et permettent de mener des projets interdisciplinaires dans les classes (de la 5H jusqu'à la fin du secondaire I). Pensées en fonction du PER, elles permettent de puiser au cœur des disciplines tous les outils dont les élèves ont besoin pour comprendre le monde d'aujourd'hui, dans toute sa complexité. Partant de problématiques d'actualité souvent très éloignées de la Suisse, le projet final conduit les élèves à questionner leur environnement proche pour mieux l'appréhender.

En bref, le projet *Transformations* cherche à aller au-delà de ce qui est déjà existant afin de proposer un outil plus convivial et performant, tout en se focalisant sur les compétences inhérentes à une EDD.

Pour plus d'informations rendez-vous sur [ce blog de la HEP | PH FR](#).

## Les compétences pour une EDD

### Introduction et contexte

Définies comme des « Enjeux majeurs de ce début du vingt-et-unième siècle » dans la présentation générale du PER, « les problématiques liées au développement durable impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques. ». Ainsi, l'EDD est donc présentée comme ayant une double finalité ; à la fois citoyenne et intellectuelle, contribuant « à la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. » (Présentation générale du PER, CIIP, 2010). Cette manière d'aborder l'EDD, comme le souligne éducation21, conduit l'école « à construire les compétences et les savoirs nécessaires à un développement durable ». En résumé, pour une séquence d'EDD, il va être nécessaire de travailler des connaissances (souvent disciplinaires) mais aussi et surtout des compétences, pour permettre la mise en relation de ces différents savoirs, associés à des savoir-faire et savoir-être, dans le but d'avoir une vision complète des problématiques complexes. Il est donc intéressant de se questionner sur ce qu'est une compétence en EDD.

## Compétences versus capacités

Un premier point s'impose pour définir la notion même de compétence avant de la caractériser pour le cadre de l'EDD.

### Compétences

La notion de compétence est très discutée dans la littérature scientifique, elle est en effet polysémique et varie en fonction des milieux (notamment entre le milieu professionnel et scolaire). Dans le champ de l'éducation, de nombreux·se·s auteur·trice·s l'ont définie. La définition donnée par Hadji (2015) permet notamment de mettre en lumière les six points caractéristiques d'une compétence, que sont :

- la situation (car une compétence est toujours contextualisée),
- la complexité (des situations),
- la performance de l'individu (face à la tâche dans la situation),
- les ressources (nécessaires et pertinentes pour réussir la tâche : savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc.),
- l'intégration (de ces ressources),
- la mobilisation (de ces ressources dans la situation donnée).

Cinq de ces six points sont présents dans la définition donnée dans le PER. La compétence c'est la « possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe » (CIIP, 2010).

En reprenant les six éléments d'une compétence proposés par Hadji (2015), la définition du PER et les définitions d'autres auteur·trice·s, l'équipe de recherche *Transformations* propose qu'« Une compétence est démontrée au moment où un individu mobilise un réseau intégré, interdépendant, imbriqué et fonctionnel de ressources cognitives, émotionnelles, sociales et sensorimotrices afin de réaliser efficacement une tâche complexe pour lui, au sein d'une famille de situations identifiées » (Pellaud et al., 2021). Ainsi, les compétences se réfèrent à la capacité globale d'une personne, indiquant également un éventail d'aptitudes individuelles (Bates et al., 2022).

### Capacités

En lien avec les différentes caractéristiques d'une compétence, citées plus haut dans ce document, et les propositions de certain·e·s auteur·trice·s, comme Allal (2002), la notion de capacité se définit comme une composante de la compétence. En effet, si une capacité nécessite également une compréhension et une utilisation des ressources, elle apparaît toutefois dans un contexte plus spécifique, par exemple pour l'environnement scolaire, lié à une discipline ou une tâche particulière. Les capacités vont ainsi contribuer à une ou plusieurs compétences spécifiques dans un contexte, une situation précise (Bates et al., 2022). De cette manière, une "capacité", bien que souvent utilisée par certains auteurs comme synonyme de compétence est, dans cette approche, un élément constitutif de cette dernière.

Dans le concept proposé, les capacités sont associées aux objectifs d'apprentissage opérationnalisés, pouvant être traduit par « l'élève est capable de ... ».

### Capacités transversales

Les capacités transversales citées dans ce concept renvoient à la notion du PER. Ce dernier les définit comme suit : « aptitude à faire quelque chose qui est susceptible d'être à la fois exercé et

mobilisé dans l'ensemble des domaines d'apprentissage et des disciplines scolaires. Les Capacités transversales sont appelées à évoluer et à se transformer au travers de l'apprentissage tout au long de la vie. Elles ne se manifestent qu'en s'appliquant à des situations et à des contenus et ne sont pas évaluables pour elles-mêmes" (Présentation générale du PER, CIIP, 2010). Ainsi, certaines capacités transversales du PER pourront être, dans le cadre de ce concept, des compétences EDD.

## Compétences EDD & métacompétences

### Compétences EDD

Les compétences EDD, puisqu'elles doivent permettre de répondre à des problématiques complexes, n'ont pas d'ancrage disciplinaire et s'appliquent dans des contextes variés. En effet, les compétences nécessaires aux élèves pour faire face aux défis du 21ème siècle ont pour but de les accompagner dans l'établissement de liens entre ce qu'ils apprennent à l'école et leur vie quotidienne, afin qu'ils soient en mesure d'agir de manière judicieuse et responsable dans la vie de tous les jours. Pour ce faire les compétences EDD doivent donc être transversales. Cette transversalité et généralité de ces compétences, permet de les découper en capacités mais aussi de les regrouper en métacompétences spécifiques à l'EDD.

### Métacompétences

Les métacompétences représentent le niveau conceptuel le plus élevé, similaire à des domaines de compétence (Bates et al., 2022). Selon Mulnet (2020), elles s'articulent entre elles, se transforment les unes les autres, car lorsqu'une métacompétence est sollicitée, les autres vont être questionnées puis modifiées. Ce sont des compétences sur des compétences, donc des métacompétences. Elles sont indissociables pour traiter de durabilité (Mulnet, 2020) et elles permettent de guider et de soutenir l'apprentissage, la performance ou encore le développement personnel.

Pour le Projet *Transformations* 8 métacompétences sont identifiées : la pensée complexe, la réflexivité, la pensée prospective, la collaboration, la communication, la prise d'initiative, la responsabilité et les stratégies d'apprentissages ou plus exactement, l'apprendre à apprendre. Ces 8 métacompétences peuvent être regroupées en trois grands types, en fonction de leur ancrage. Il s'agit de compétences cognitives, socio-émotionnelles et métacognitives.

### Typologie des métacompétences EDD

Les trois types de métacompétences sont donc d'ordre cognitifs, socio-émotionnels et métacognitifs. En voici une brève explication.

#### *Compétences de type cognitif*

Les compétences cognitives sont définies selon Pellaud et al. (2021) comme « l'ensemble des mécanismes (par exemple, la perception, l'attention, la mémoire, le langage, la prise de décision, le raisonnement, etc.) qui sont responsables du traitement de l'information ou, plus précisément, de l'acquisition, du développement et de la transformation des connaissances (par exemple, Seron et Van der Linden 2014) ».

Les métacompétences cognitives nécessaires en EDD sont : la pensée complexe, la réflexivité et la pensée prospective.

### Compétences de type socio-émotionnel

Les compétences d'ordre socio-émotionnelles sont « des compétences sociales et émotionnelles (terme à comprendre comme relatif aux mécanismes affectifs au sens large) qui permettent notamment d'identifier, de comprendre, d'utiliser et de réguler ses propres émotions et celles des autres (Brasseur et al., 2013 ; Mikolajczak et al., 2020) » (Gey et al., 2022). Elles peuvent être divisées en deux groupes :

- les compétences interpersonnelles, qui vont permettre les relations avec autrui comme les métacompétences communication ou collaboration,
- les compétences intrapersonnelles, qui vont participer au développement personnel de l'élève, notamment en lien avec la confiance en soi. Les métacompétences associées sont celles relatives à la prise d'initiative et de responsabilité.

Bien évidemment ces regroupements permettent de comprendre la logique de construction du concept mais ne sont pas aussi étanches que ce que peut laisser penser une présentation linéaire ou en tableau, tel que celui proposé dans le dit-concept.

En effet, le point suivant détaille les métacompétences en appuyant sur le fait qu'elles sont toutes liées entre elles et peuvent s'influencer les unes les autres. Il est facilement possible d'imaginer que si un élève gagne en confiance en lui il sera alors plus à l'aise lors de travaux de groupe, que ce soit pour communiquer ou pour collaborer.

### Compétences de type métacognitif

En reprenant la définition de Gey et al. (2022), la métacognition peut être définie « comme la conscience et la connaissance de ses propres processus de connaissance et d'apprentissage, et des mécanismes de contrôle, de régulation et d'ajustement de cet apprentissage (Flavell, 1979) ». Elle permet « l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel » (Danvers, 2003, p. 383). Les métacompétences vont ainsi « donner lieu à une intériorisation des étapes de la résolution d'un problème, ce qui permet progressivement de déplacer le regard évaluateur d'une critique externe (l'enseignant) à une autocritique (Grangeat & Meirieu 1997), soit le développement d'un élève métacognitif (Portelance, 1998) » (Gey et al., 2022). La responsabilité et les stratégies pour apprendre à apprendre sont donc les métacompétences métacognitives.

## Évaluation en EDD

« Un des objectifs de l'EDD et du travail par compétences est de rendre l'élève plus impliqué et autonome à travers une pensée réflexive sur ses propres processus cognitifs, afin de pouvoir s'améliorer, d'être plus responsable et capable d'agir par et pour lui-même. Il s'agit alors de placer l'élève au cœur de ses apprentissages afin qu'il soit capable de mieux se connaître, de déterminer plus justement ses acquis et ses besoins dans l'optique de pouvoir apporter des moyens de remédiation adaptés pour progresser » (Allal, 1999, cité dans Gey, 2021, p.8).

Pour compléter ces ressources *Transformations* et afin d'aller plus loin dans cette optique de donner un rôle à l'apprenant pour lui permettre de progresser dans ses apprentissages, le projet de recherche *Transformations* a développé un volet évaluatif. Ce dernier repose sur le processus d'évaluation-soutien d'apprentissage et propose la mise en œuvre d'une co-évaluation.

### Evaluation-soutien d'apprentissage

Le processus d'évaluation-soutien d'apprentissage définit le rôle des processus évaluatifs comme permettant d'apprendre. En effet, pour Allal et Laveault (2009), il « désigne la collecte et l'interprétation d'informations issues d'évaluations dont l'utilisation intentionnelle permet aux

enseignants et aux élèves, qu'ils agissent individuellement ou de manière interactive, de prendre des décisions qui ont un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage ». L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) permet l'engagement actif de l'apprenant dans l'évaluation avec un objectif non-plus de réussite mais surtout d'apprentissage. Avec une visée d'autorégulation, l'EsA offre aux élèves la possibilité de gagner en autonomie et de se responsabiliser dans leurs apprentissages.

### Co-évaluation

Le processus de co-évaluation (Hadji, 2015) permet, par comparaison d'une auto-évaluation d'un élève avec l'évaluation de la même production par l'enseignant, d'identifier les points maîtrisés, les difficultés à surmonter et les moyens possibles de remédiation pour progresser. Au-delà de travailler sur l'aspect métacognitif de ce travail en mettant en évidence les stratégies et méthodes utilisées par l'élève pour réaliser une tâche, la co-évaluation donne aussi lieu à une compréhension partagée des objectifs et critères de réussite.

La co-évaluation peut aussi se faire en binôme, élève-élève, et/ou entraîner une réflexion de groupe. En effet, l'objectif de cette démarche est de permettre à l'élève d'ajuster son autoévaluation, de mettre en avant ses forces et ce qu'il ou elle doit encore travailler, tout en identifiant également les outils (intellectuels, environnementaux ou physiques) dont il/elle a besoin.

### Critère de réussite / critère d'évaluation

L'évaluation à référence critériée permet « de décrire ce dont un élève est capable, indépendamment de la performance des autres élèves » (Fagnant, 2023, p. 10). Pour ce faire des objectifs d'apprentissages doivent être définis pour chaque évaluation. Ces derniers seront alors caractérisés par des critères qui vont permettre de valider, ou non, la maîtrise de ces objectifs.

Il est donc possible de dire qu'un « critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués (Scallon, 1990). Essentiellement, les critères sont des références ou des normes servant à baliser ce que l'on conçoit être la qualité d'un produit d'apprentissage » (Côté & Tardif, 2011).

Quelques points de vigilances, lors de l'élaboration d'une grille d'évaluation, sont à noter : « les critères retenus doivent décrire de façon exhaustive ce que l'on veut mesurer et doivent être indépendants l'un de l'autre. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que la grille d'évaluation doit être d'une utilisation pratique tout en étant la plus objective possible. » (Côté & Tardif, 2011)

Afin d'identifier les critères d'évaluation d'une production, qui sont généraux pour un type de situation, il est possible de lister les éléments observables, ou indicateurs, qui permettent de caractériser la réalisation attendue dans une situation réelle spécifique.

### Indicateurs

Les indicateurs, ou éléments observables, vont concrétiser et spécifier le critère. En effet, les indicateurs sont utilisés pour évaluer un aspect particulier de la production. Ils seront alors précis et spécifiques à l'exercice proposé. Se traduisant par des éléments concrets et observables, les indicateurs vont permettre de qualifier la production d'un (groupe) élève.

## Bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et Évaluation Des Compétences en Situation Scolaire. *Raisons Éducatives* 1–2 (2): 77–94
- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Dans : Joaquim Dolz éd., *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 75-94). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dolz.2002.01.0075>
- Allal, L. et Laveault, D. (2009). Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106.
- Bates, R., Brenner, B., Schmid, E., Steiner, G. and Vogel, S. (2022). Towards meta-competences in higher education for tackling complex real-world problems – a cross disciplinary review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, Vol. 23 No. 8, pp. 290-308. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2021-0243>
- Brasseur, S., J. Grégoire, R. Bourdu, and M. Mikolajczak. (2013). The Profile of Emotional Competence (Pec): Development and Validation of a Self-Reported Measure That Fits Dimensions of Emotional Competence Theory. *PLoS One* **8** (5): e62635. 10.1371/journal.pone.0062635.
- CIIP (2023). Instrument profil de compétences transversales (PCT). Consultable à : <https://bdper.plandetudes.ch/ressources/15483/>
- CIIP (2022). Les capacités transversales. Bulletin CIIP no.6, décembre 2022. Consultable à : [bulletin\\_ciip\\_06\\_2022.pdf\(irdp.ch\)](bulletin_ciip_06_2022.pdf(irdp.ch))
- CIIP (2010). Plan d'Etudes Romand. Neuchâtel : conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Consultable à : <https://portail.ciip.ch/per/pages/presentation-generale>
- Côté, R. et Tardif, J. (2011). Élaboration d'une grille d'évaluation. Atelier pédagogique.
- Danvers, F. (2003). *500 Mots-Clefs Pour L'éducation et la Formation Tout au Long de la Vie*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires Septentrion (2nd ed.).
- Fagnant, A. (2023). Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves. Cnesco-Cnam.
- Flawell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist* 34: 906–911.
- Gey, N., Pellaud, F., Blandenier, G., Lepareur, C., Massiot, P., Shankland, R., & Gay, P. (2022). Assessment of cross-cutting competences in education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 29(5), 766-782. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2136362>
- Gey, N. (2021). Enjeux liés aux compétences transversales en Education au Développement Durable. Cas des cycles 2 et 3 en Suisse romande. Canevas de thèse. Université de Genève
- Grangeat, M, and P. Meirieu. (1977). *La Métacognition, Une Aide au Travail Des Élèves*. ESF.
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à L'école. Pour la Réussite de Tous Les Élèves*. Paris: Nathan.



- Mikolajczak, M., J. Quoidbach, I. Kotsou, and D. Nelis. (2020). *Les Compétences Émotionnelles*. Malakoff: Dunod.
- Mulnet, D. (2020). Métacompétences, Compétences, Critères et Indicateurs sur le développement durable et son éducation. <https://reunifedd.fr/wp-content/uploads/2021/01/M%C3%A9tacomp%C3%A9tences-et-indicateurs-DD.pdf>
- Pellaud, F., Shankland, R., Blandenier, G., Dubois, L., Gey, N., Massiot, P., and Gay. P. (2021). The Competencies That School-leavers should Possess in Order to Meet the Challenges of the 21st Century. *Frontiers in Education* 6: 1–12. doi:10.3389/feduc.2021.660169.
- Portelance, L. (1998). Enseigner en Vue de Développer la Compétence Métacognitive: Comment et Pourquoi?. In *Métacognition et compétences réflexives*, edited by L. Lafortune, P. Mongeau and R. Pallascio, 47–65. Montréal: Les Editions Logiques.
- Scallon, G. (1990). L'évaluation formative des apprentissages, l'instrumentation. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Seron, X., and Van der Linden M. (2014). *Traité de neuropsychologie clinique de l'adulte* (2<sup>ième</sup> édition), Tome 1. Paris : De Boeck / Solal.