



Spirale – Revue de Recherches en Éducation
Appel à contributions pour le numéro thématique 80
(octobre 2027)

La prise en compte des compétences à l'École et dans le supérieur

Marie BERTHOUD
Université de Lille
Théodile-CIREL

Anne CORDIER
Université de Lorraine
Pixel-CREM

et

Cédric FLUCKIGER
Université de Lille
Théodile-CIREL

La diffusion de la notion de compétence constitue l'une des transformations marquantes des systèmes éducatifs contemporains. Dans le primaire, le secondaire et l'enseignement supérieur, curriculums, référentiels, « éducations à... », dispositifs d'accompagnement et outils de certification s'appuient de plus en plus sur cette notion, qui semble parfois fonctionner comme un nouveau langage commun pour penser l'action éducative. Les injonctions institutionnelles, émanant notamment des organisations internationales (OCDE, Union européenne), mobilisent la rhétorique des compétences *transversales* (Starck & Boanca 2019), des *soft skills*, ou encore des compétences *du XXI^e siècle*, associées à la transformation numérique et à l'évolution du marché du travail (Cordier & Fluckiger, 2025). L'école ou l'enseignement supérieur se voient ainsi assigner des missions sans doute plus diverses et plus nombreuses et sont interpellés pour prendre en compte ce qui est appris en dehors de leurs murs.

Pourtant, l'usage du terme même de compétence est loin d'être stabilisé : il charrie des significations diverses, parfois contradictoires, témoignant d'une pluralité d'attentes, d'une forte charge idéologique et d'une polysémie qui à la fois en compliquent l'opérationnalisation et ont des effets sur les acteurs et les systèmes éducatifs. Les analyses de Crahay (2006) sur les « dangers et incertitudes » de la logique de compétence, celles de Bronckart (2015) sur son hétérogénéité sémique, ou encore sur les effets curriculaires et didactiques de son introduction, montrés par exemple par Bautier, Bonnéry et Clément (2020), témoignent d'un mouvement qui engage bien plus qu'un changement lexical : la notion de compétence reconfigure la manière de concevoir ce que signifie apprendre, enseigner, évaluer et réussir à l'École et à l'université.

Dans ce contexte, la question de reconnaissance par les institutions éducatives des compétences apparaît comme un point d'entrée fécond pour analyser les tensions et évolutions à l'œuvre. Notamment, se pose la question de leur évaluation. Évaluer une compétence renvoie en effet à un ensemble de questions vives : comment reconnaître une compétence ? Selon quels critères ? Sur la base de quelles situations ? Et surtout : qui peut légitimer cette reconnaissance ? Ces interrogations sont d'autant plus actuelles que la majorité des compétences mises en avant par l'École et les institutions d'enseignement supérieur – littéracies, capacités transversales, compétences psychosociales, transversales ou numériques, *soft skills* – peuvent également se développer hors de leurs murs, dans des espaces d'apprentissage informels (famille, réseaux de sociabilité, espaces numériques, etc.) dont les logiques échappent en grande partie aux cadres scolaires traditionnels.

En outre, la montée en puissance du numérique, des plateformes contributives, des réseaux sociaux numériques, compris aussi comme « *dispositifs d'accès à l'information* » (Simonnot, 2012) et désormais de l'intelligence artificielle générative (IAG) crée de nouvelles formes de production, de circulation et de validation des compétences. Ces évolutions ouvrent des perspectives intéressantes mais créent aussi de nouvelles tensions : entre savoirs disciplinaires et compétences transversales ; entre évaluations certificatives et pratiques réelles d'enseignement ; entre reconnaissance institutionnelle et reconnaissance sociale ; entre promesse d'équité et risque d'accroissement des inégalités scolaires, comme le soulignent notamment Jorro (2015) et Malet (2010).

Pour interroger, dans une perspective large et pluridisciplinaire, le poids des compétences à l'École et dans l'enseignement supérieur, ce numéro de *Spirale* propose trois axes. S'ils ne sont pas nécessairement limitatifs, ces axes permettent de structurer les contributions sur une thématique qui, de fait, articule la dimension curriculaire, les pratiques d'enseignement, les gestes évaluatifs, la scolarisation des savoirs et pratiques sociaux, la question de la forme scolaire, voire disciplinaire, et les contextes sociaux d'apprentissage.

Axe 1 - Transferts, reconnaissance et évaluation des compétences acquises hors de l'École

Les compétences développées hors de l'École – au sein des familles, des groupes de pairs, dans les pratiques culturelles et informationnelles, ou encore dans les environnements numériques – constituent une part importante de ce que l'école ou l'université peut être amenée à évaluer. Leur prise en compte est essentielle pour comprendre la manière dont les jeunes apprennent aujourd'hui. La manière dont les institutions éducatives les prennent en compte en dit long sur les missions qu'elles se donnent – ou que la société leur donne. Ces compétences, qu'il s'agisse d'habiletés informationnelles, de formes de créativité numérique, de capacités relationnelles ou de modes de participation en ligne, ne sont pourtant pas reconnues ou valorisées dans les dispositifs d'évaluation scolaire sans difficulté. Les travaux récents montrent qu'elles restent souvent invisibles, voire illégitimes, aux yeux de l'institution, alors même qu'elles mobilisent des ressources cognitives et sociales complexes. La question du transfert, fréquemment présentée comme un objectif éducatif, mérite également d'être interrogée : qu'est-ce qui permet, ou empêche, qu'une compétence acquise dans un contexte informel soit mobilisable dans un contexte scolaire ? Ce qui s'apprend dans certains domaines sociaux se transfère-t-il bien à d'autres ? Dans quelle mesure les dispositifs de certification, les portfolios ou les approches par projets permettent-ils de rendre visibles ces compétences ? Et quels effets ces mécanismes de reconnaissance – ou d'absence de reconnaissance – produisent-ils sur les inégalités scolaires et les parcours des élèves ? Ces enjeux sont d'autant plus importants que les pratiques numériques juvéniles, structurées par des logiques socio-techniques spécifiques, redéfinissent profondément les manières d'apprendre, de vérifier, d'échanger et de collaborer. Ces questions posent d'ailleurs la question, éminemment théorique de ce qu'est, au fond, une compétence, si elle est attachée au sujet ou à la situation et donc le sens même qu'il y a à évaluer des compétences en dehors de leur champ de manifestation.

Axe 2 - Littéracies, curricula et dispositifs d'évaluation des compétences

Un deuxième axe s'intéresse aux transformations curriculaires et instrumentales liées à l'évaluation des compétences, des référentiels institutionnels, des approches par compétences ou des dispositifs d'évaluation associés. L'introduction de nouvelles formes d'évaluation – rubriques, grilles critériées, certifications, badges numériques, plateformes de suivi, outils automatisés – traduit une volonté de rendre l'évaluation plus explicite, plus cohérente, parfois plus « authentique ». La montée en puissance, dans le champ éducatif, d'évaluations internationales (comme le programme PISA) porte ainsi, au-delà de la seule mesure des compétences, des objectifs plus ou moins assumés de transformation des systèmes éducatifs (Bart & Daunay, 2016). En cela, les évaluations sont autant performatives qu'informatives. Cependant, ces dispositifs soulèvent de nombreuses questions : quels savoirs, savoir-faire, rapport à..., rendent-ils visibles ou invisibles ? Comment articulent-ils les dimensions cognitives, sociales, techniques ou pratiques des compétences ? Comment s'inscrivent-ils dans les disciplines et avec quelles résistances épistémologiques, praxéologiques, pratiques, etc. ? En tant que cadres théoriques ancrés dans l'étude des pratiques culturelles, les littéracies offrent ici une perspective particulièrement intéressante pour analyser les continuités et les ruptures entre apprentissages scolaires et extrascolaires, universitaires et extra-universitaires. L'enseignement supérieur constitue à ce titre un espace où ces questions se posent avec acuité, dans un contexte où les formations professionnalisantes, les compétences transversales et les exigences de certification se multiplient.

Axe 3 - Résistances, transformations et effets de la forme scolaire dans l'évaluation des compétences

Enfin, ce numéro souhaite accueillir des contributions portant sur les effets, toujours bien présents, de la forme scolaire ou de la forme universitaire sur les modalités d'évaluation des compétences, ainsi que sur les manières dont les élèves apprennent à y répondre. La forme scolaire décrite par Vincent (1994), avec ses codes, ses normes, ses temporalités, ses rituels et ses modes d'organisation

disciplinaires, constitue un cadre puissant qui influence la possibilité même de mobiliser certaines compétences. Se pose la question centrale de savoir comment cette forme scolaire s'adapte à ces évolutions et dans quelle mesure elle peut prendre en compte des compétences et des savoirs qui excèdent ses cadres habituels. Les travaux sur le « métier d'élève » ou le « métier d'étudiant », ainsi que les analyses didactiques sur les implicites des tâches et les contrats didactiques, montrent que l'évaluation des compétences repose souvent sur des attentes tacites que seuls certains élèves parviennent à décoder. Cette situation invite à interroger les inégalités et leur possible renforcement précisément par des dispositifs qui affichaient un objectif de les contourner. De plus, la transposition des compétences dans les disciplines, lorsqu'elle est opérée, peut se heurter à des contradictions épistémologiques ou à une perte de lisibilité des savoirs : l'esprit critique en science n'a que peu à voir avec l'esprit critique quotidien (Firode, 2023). Il s'agira ainsi d'interroger comment les enseignants composent avec ces tensions, comment les disciplines les reconfigurent, comment les élèves ou étudiants s'y ajustent, et quelles inégalités ou recompositions scolaires ou universitaires en résultent. Les transformations induites par les outils numériques et l'IA – traçages, analyses automatisées, tâches complexes assistées – pourront notamment être analysées à travers ce prisme.

Références citées dans l'appel

- Bart D. & Daunay B. (2016) *Les blagues à PISA, le discours sur l'École d'une institution internationale*. Vulaines sur Seine : Éditions du Croquant.
- Bautier E., Bonnéry S. & Clément P. (2020) « L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques » – *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs* 16, 1 (73-93).
- Bronckart J.-P. (2015) *Le culte de la performance scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Cordier A. & Fluckiger C. (2025) *Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes : quelle construction dans et hors de l'École ?* Rapport pour le CNETCO.
- Crahay M. (2006) « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation » – *RFP* 154 (97-110).
- Firode A. (2023) « L'épistémologie poppérienne et la question de l'esprit critique dans l'enseignement scientifique » – *RDST* 28 (31-48).
<https://doi.org/10.4000/rdst.5076>
- Jorro A. (2015) « Savoirs et compétences : valse-hésitation ou alliance ? » – *Le Français Aujourd'hui* 191 (25-34).
- Malet R. (2010) « École, médiations et réformes curriculaires » – in : R. Malet (éd.) *École, médiations et réformes curriculaires* (9-19). Bruxelles : De Boeck.
- Simonnot B. (2012) *L'accès à l'information en ligne : moteurs, dispositifs et médiations*. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Starck S. & Boanca C. (2019) « La transversalité des compétences : une notion équivoque » – *Éducation & Socialisation* 53 (3-7).
<https://doi.org/10.4000/ree.790>
- Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Paris : PUF.

Calendrier

- 01 février 2026 : Diffusion de l'appel à contributions
- 15 mars 2026 : Réception des projets d'articles
- 15 avril 2026 : Réponse aux auteur.e.s
- 1er septembre 2026 : Livraison des articles par les auteur.e.s
- Septembre-décembre 2026 : Travail des expert.e.s
- 15 janvier 2027 : Retour des expertises aux auteur.e.s
- Janvier-mars 2027 : Navettes entre les auteur.e.s, les directeur.rices du numéro et les expert.e.s
- Juin 2027 : Livraison du numéro (articles dans leur version définitive et présentation du numéro).

Modalités de soumission des propositions

Les articles pourront être fondés sur des travaux empiriques, des analyses de dispositifs, des études de cas, des perspectives théoriques ou des approches historiques.

Nous attendons pour le 15 mars 2026 un résumé d'une page présentant le projet d'article envisagé, où les auteur.e.s indiqueront une problématique générale et le questionnement qui en découle sans omettre de préciser la question dans laquelle ils et elles s'inscrivent. Enfin, une liste des références bibliographiques mobilisées dans le cadre de l'étude entreprise sera jointe au résumé.

Vous veillerez à y indiquer également :

- vos noms, prénoms
- votre institution
- votre adresse postale professionnelle et une adresse électronique
- titre d'article

Les propositions sont à envoyer en fichier attaché (en format. doc ou docx) à :
cedric.fluckiger@univ-lille.fr

Si vous souhaitez envoyer un article développé dès cette première échéance, nous le lirons avec la même attention.

Les propositions retenues donneront lieu à une proposition d'article qui n'excédera pas 35.000 signes (espaces compris), attendue pour le 1^{er} septembre 2026. Elle sera rédigée en utilisant la feuille de style de la revue *Spirale*, en suivant strictement ses options rédactionnelles spécifiques, notamment en ce qui concerne la bibliographie :

<https://spirale-edu-revue.fr/Recommandations-aux-auteurs>

https://spirale-edu-revue.fr/IMG/docx/feuille_de_styles_spirale.docx

Votre contribution sera soumise à un logiciel anti-plagiat avant le processus d'expertise, la revue ne publiant que des articles originaux.