

# L'évaluation des compétences chez l'apprenant

PRATIQUES, MÉTHODES ET FONDEMENTS



Université catholique de Louvain  
Groupe de recherche interdisciplinaire  
en formation des enseignants et en didactique (GRIFED)

# L'évaluation des compétences chez l'apprenant

PRATIQUES, MÉTHODES ET FONDEMENTS

Léopold Paquay  
Ghislain Carlier  
Luc Collès  
Anne-Marie Huynen  
(Éditeurs)

ACTES DU COLLOQUE DU 22 NOVEMBRE 2000

**UCL** PRESSES  
UNIVERSITAIRES  
DE LOUVAIN

COLLECTION Recherches en formation  
des enseignants et en didactique

© Presses universitaires de Louvain, 2002.

Dépôt légal : D/2002/2720/4

ISBN 2-930344-07-5

Graphisme : Marie-Hélène Grégoire

Imprimé en Belgique

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.

Diffusion : [www.i6doc.com](http://www.i6doc.com), l'édition universitaire en ligne

Sur commande en librairie ou à

Diffusion universitaire CIACO

Grand-Place, 7

1348 Louvain-la-Neuve, Belgique

Tél. 32 10 47 33 78

Fax 32 10 45 73 50

[duc@ciaco.com](mailto:duc@ciaco.com)

# Éditorial



**L. Paquay, coordinateur**

Cet ouvrage constitue la première publication du Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique (GRIFED). Il ouvre également une nouvelle collection. Qu'est-ce que le GRIFED ? Quels sont ses projets ? Quel est le sens de cette collection ?

Le GRIFED est une fédération d'équipes de chercheurs de l'UCL qui partagent leur préoccupation méthodologique et développent en commun des projets de recherche en formation des enseignants et en didactique. En se fédérant au sein du GRIFED, des enseignants et chercheurs liés aux agrégations de l'enseignement secondaire supérieur ou œuvrant au sein du département de psychologie et des sciences de l'éducation poursuivent les objectifs suivants :

- 1/ développer une réflexion transdisciplinaire sur les méthodologies et les fondements conceptuels et épistémologiques des recherches en formation des enseignants et en didactique ;
- 2/ développer en concertation de nouveaux projets de recherche et, ensemble, constituer la masse critique pour déposer des projets communs et établir des collaborations internationales avec des groupes similaires ;
- 3/ diffuser les travaux de recherche en formation des enseignants et en didactique et établir des réseaux d'information et de partage de documentation.

Il ne s'agit pas de mener des recherches en chambre ou en laboratoire. Les recherches interdisciplinaires en formation des enseignants et en didactique ont clairement pour but de répondre à des besoins liés aux pratiques d'enseignement et de formation :

- 1/ alimenter et enrichir réellement la formation initiale et continuée des enseignants ;
- 2/ améliorer la qualité de l'enseignement dans les classes (pour l'enseignement fon-

- damental, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur et pour d'autres secteurs) ;
- 3/ aider à orienter les choix de réforme des programmes d'études et, avec d'autres groupes de recherche <sup>1</sup>, contribuer à l'analyse des conditions du changement planifié du système éducatif.

Ainsi, dès son origine, le GRIFED est en tension entre les exigences de rigueur de la recherche et la nécessaire pertinence sociale de travaux liés aux pratiques d'enseignement et de formation. Mais ce ne sont pas les seules tensions constitutives de ce groupe de recherche.

Le GRIFED constitue à l'UCL un véritable défi : développer des collaborations suivies entre enseignants-chercheurs issus de sept facultés différentes et se référant à des cultures de recherche différentes. Lorsqu'on sait combien, par le passé, des peurs, voire des procès d'intentions ont pu empêcher toute collaboration sérieuse entre les spécialistes en didactique et les psychopédagogues, on peut mesurer le chemin parcouru. Et l'on voit bien toute la richesse potentielle du métissage de ces cultures : ces rencontres sont éminemment formatrices pour chacun.

Mais en même temps, les tensions restent présentes. Elles sont même fondatrices de ce groupe de recherche. Les tensions entre pôles complémentaires sont multiples : spécificité vs généralité ; autonomie vs coordination (centralisation) ; disciplinarité vs inter-/transdisciplinarité ; didactique vs formation des enseignants ; recherche vs pratiques d'enseignement et de formation.

C'est là sans doute une des spécificités des chercheurs en didactique et/ou en formation des enseignants, c'est d'être constamment tendus entre ces pôles. L'important est sans doute de « maintenir la tension » et ce, dans un double sens : « maintenir l'attention à la tension » (pour éviter l'éclatement ou l'éparpillement) mais également « maintenir la tension à la tension » (pour veiller à ce qu'elle reste dynamique dans la complémentarité constructive des pôles) !

Différents projets de recherche sont actuellement en cours de développement au sein du GRIFED. L'un d'eux a pour objet l'étude des pratiques d'évaluation des apprentissages mises en œuvre dans les classes. Dans quelle mesure ces pratiques d'évaluation se transforment-elles actuellement ? À la suite du décret sur les Missions de l'école (en juillet 1997) et des décrets plus récents sur les compétences terminales et les socles de compétences, ces évaluations portent-elles davantage sur les compétences ?

Durant un an, les promoteurs se sont réunis avec les mémorands dans le cadre d'un

---

<sup>1</sup> Particulièrement, avec les groupes de recherche suivants de l'UCL : le Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (GIRSEF), le Centre de recherche en innovation sociale (CERISIS) à Charleroi et la Chaire de pédagogie universitaire.

séminaire de recherche en vue de développer un cadre théorique commun, une méthodologie et des outils cohérents.

Le colloque du 22 novembre 2000 a constitué un moment fort dans ce cheminement collectif. D'où cet ouvrage sur « l'évaluation des compétences chez l'apprenant ».

Début d'une nouvelle collection...début d'une dynamique de recherche en formation des enseignants et en didactique.

Merci à Gabriel Ringlet, alors vice-recteur, d'avoir introduit cette journée. Son message est très clair : « Sautez, allez de l'avant ! ». Ce n'est qu'un début, l'avenir est ouvert !





## « Sautez »



**Gabriel Ringlet**  
**Vice-recteur UCL**

Mes amis,

Vous connaissez peut-être cette histoire de puce que les scientifiques, paraît-il, se racontent parfois entre eux, à propos de leur méthode.

Donc... un chercheur examine une puce posée près de lui. Il lui ordonne : « Sautte ! », et la puce saute. Le chercheur écrit sur une feuille de papier : « Quand on dit à une puce de sauter, elle saute ».

Il saisit ensuite la puce et, délicatement, lui arrache les pattes. Il la repose à côté de lui et ordonne : « Sautte ! ». La puce ne bouge pas. Le scientifique note alors très scrupuleusement sur sa feuille de papier : « Quand on arrache les pattes à une puce, elle devient sourde ».

Je ne suis pas ici pour introduire un cours de logique ou pour débattre de la rigueur de nos observations scientifiques, mais pour vous dire tout le plaisir que j'éprouve personnellement, en observant le saut très réel accompli dans notre université au cours de ces dernières années en matière de formation des enseignants.

Quand on regarde la naissance de l'IPM, la création du Fonds d'initiatives pédagogiques, le projet « gérer sa formation », les formidables efforts en matière d'agrégation et toute la réflexion actuelle autour de la possible naissance d'un Institut universitaire de formation des enseignants... je me dis que vraiment, au-delà des discussions de circonstances, quelque chose a changé dans les mentalités, et même, parfois, dans les pratiques.

Vous le savez bien : il y a vingt ans, peut-être moins encore, les problèmes d'enseignement, de pédagogie, de didactique étaient traités à la marge dans notre institution. Bien entendu, des individualités tout à fait remarquables se trouvaient déjà engagées sur ce terrain, mais elles n'étaient certainement pas reconnues à leur



juste valeur.

Je ne prétends pas, au moment où je vous parle, que la tendance s'est complètement inversée, mais il me semble qu'on est passé de la marginalité à la prise de conscience et que, de plus en plus, la formation des enseignants et l'évaluation des compétences vont devenir de véritables priorités. Et c'est tant mieux.

Si j'en juge, par exemple, aux relations qui se sont établies entre l'enseignement secondaire et l'université, des progrès significatifs ont été accomplis ces derniers temps et on se dirige assurément vers de nouveaux partenariats. D'où l'importance de votre travail et de ce colloque en particulier. Car si on veut répondre en profondeur à l'attente de nos partenaires, il ne suffira pas d'établir des contacts politiques, ce qui est indispensable, de mobiliser nos collègues, et notamment nos collègues de candidature, ou encore de développer ce remarquable réseau de maîtres de stages dont nous pouvons être fiers.

Tout cela est indispensable. Mais il y a aussi nécessité d'encourager une solide recherche interdisciplinaire en matière de formation des enseignants et en didactique. C'est tout le sens du GRIFED qui se trouve, me semble-t-il, devant un magnifique chantier et qui peut solidement, en tout cas je le souhaite, nourrir et animer un débat essentiel pour la société, pour les partenaires de l'enseignement secondaire mais aussi les collègues de l'Enseignement supérieur, et notamment l'Enseignement supérieur pédagogique, sans oublier l'université elle-même qui a vraiment avantage à approfondir ces questions.

La puce dont je vous parlais en commençant a beaucoup grandi. J'espère qu'il ne se trouve aucun savant fou pour lui arracher les pattes.

De toute façon, je vous invite à rester sourds, face à ceux qui voudraient éventuellement freiner votre élan. Je n'ai qu'un mot à vous dire en terminant, mais c'est un impératif d'encouragement, n'hésitez pas : Sautez !

# L'évaluation des compétences : nécessités, facettes, questionnements



Léopold Paquay  
Département de psychologie et des sciences  
de l'éducation, UCL

Le thème de cet ouvrage est crucial. Face à la pression que font les entreprises, les médias et les parents sur l'école, l'école est contrainte à des résultats. Même les publicités se font insistantes : « Pour réussir, il faut développer chaque jour de nouvelles compétences » !

Le décret « Mission de l'école » (Communauté française de Belgique, 1997) fixe d'ailleurs les finalités de l'école : la scolarité obligatoire a pour but de faire acquérir par chaque jeune les compétences de base qui lui permettent de se réaliser personnellement, de s'insérer dans la vie socio-économique et de devenir un citoyen responsable et critique. Ce décret-cadre a été opérationnalisé depuis par la définition officielle des socles de compétences, des compétences terminales et des profils de qualification et de formation <sup>2</sup>.

## 1. Une école visant la construction de compétences

Ce n'est pas en soi une nouveauté. Depuis qu'elle existe, l'école vise le développement des compétences des élèves ; c'est assez évident pour l'école primaire dont le but traditionnel est de rendre les élèves capables de lire, d'écrire, de calculer... de façon à s'insérer dans la société. Mais, particulièrement dans l'enseignement secondaire général, la priorité de l'école est souvent devenue la transmission de connaissances. On a connu la caricature d'une telle dérive dans certains cours de langues

---

2 Les documents définissant les socles de compétences pour l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire du premier degré, ceux définissant les compétences terminales à atteindre au terme de l'enseignement secondaire ainsi que les profils de qualification et de formation pour l'enseignement qualifiant, sont accessibles sur le site [www.agers.cfwb/pedag.pedag.asp](http://www.agers.cfwb/pedag.pedag.asp)

modernes où, pour réussir, les élèves devaient étudier le vocabulaire, connaître les règles et les appliquer et pouvoir disserter en français des ouvrages lus en classe. Or à l'évidence, une compétence centrale en langues modernes est bien évidemment de pouvoir interagir efficacement dans des situations et des contextes divers de communication orale ou écrite. Les connaissances de vocabulaire, des procédures, des habitudes culturelles constituent des ressources indispensables ; mais elles ne constituent pas la compétence. La compétence ne se manifeste que par la mobilisation (l'activation dynamique) de ces ressources et d'autres ressources personnelles (acquises depuis la naissance) en vue de faire face efficacement aux situations de communication. Tous les experts admettent plus généralement que *les compétences* consistent précisément dans la mobilisation des ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... de l'apprenant pour faire face à des situations-problèmes, réaliser des projets et résoudre des tâches significatives.

Une telle finalisation de l'école vers la construction de compétences implique de nombreuses transformations. Dans son petit ouvrage de 1997, Perrenoud a bien montré les nécessaires évolutions des pratiques enseignantes et corollairement des métiers d'élève et des métiers d'enseignant. Mais ce sont aussi les pratiques d'évaluation qui devraient se transformer dans le cadre d'une école qui vise la construction de compétences.

## **2. Vers une transformation des pratiques d'évaluation, une préoccupation de tous les acteurs de l'enseignement**

C'est d'abord une préoccupation des pouvoirs publics de vérifier si les buts nouveaux de l'école sont atteints ; car, face à la société civile, les pouvoirs publics sont contraints à une obligation de résultats (Lessard & Meirieu, à paraître).

Mais c'est aussi une préoccupation des enseignants. Même si l'évaluation finale de l'atteinte des compétences est confiée à une instance externe, ce sont les enseignants qui ont à faire le point régulièrement quant à l'évolution du processus de construction des compétences. D'où la nécessité de développer une méthodologie adaptée de l'évaluation des apprentissages.

Les cadres intermédiaires sont également concernés : d'abord les directions d'établissement qui coordonnent les dispositifs collectifs d'évaluation au sein de leur école (les bulletins, les conseils de classe, etc.), mais aussi les inspecteurs et les conseillers pédagogiques qui accompagnent les équipes d'enseignants dans la rénovation des pratiques enseignantes et, conséquemment, des pratiques d'évaluation.

Sont également interpellés aujourd'hui par les évolutions en cours les chercheurs en didactique et, plus largement, les chercheurs en éducation, et ce, à plus d'un titre :

- en tant qu'experts consultés pour contribuer à l'évaluation externe des compétences ;
- en tant que formateurs d'enseignants quand ils sont invités à répondre aux inquiétudes des enseignants relatives aux modalités souhaitables d'évaluation formative des compétences ;
- en tant que chercheurs tout simplement : lorsqu'ils veulent établir des relations entre certaines modalités d'enseignement et les effets attendus, il est indispensable aujourd'hui de mesurer si les élèves ont construit les compétences attendues.

Depuis 1999, nous sommes plusieurs membres du GRIFED à être engagés dans une recherche commune avec l'aide d'étudiants mémorands pour étudier les pratiques d'évaluation que mettent en œuvre les enseignants en classe. Pour ces acteurs de terrain, ces décideurs, mais aussi ces chercheurs, la méthodologie de l'évaluation des compétences est une question cruciale. Tel est bien l'objectif central de cet ouvrage : contribuer à affiner la méthodologie de l'évaluation des compétences.

### **3. Évaluer des compétences : facettes multiples**

Les activités d'évaluation que mènent les enseignants dans les classes sont diverses et variées. Les questions diverses qui se posent pour toute situation d'évaluation prennent des tonalités particulières lorsqu'on parle d'évaluation de compétences.

#### **3.1. Facettes de pratiques d'évaluation de compétences**

Caractériser une pratique d'évaluation nécessite généralement de répondre à quelques questions clés. En référence à un document élaboré par Paquay & Roegiers (1999), voici quelques réponses-types à chacune de ces questions appliquées à des pratiques d'évaluation de compétences réalisées en classe par des enseignants. Cela permettra de cerner les aspects privilégiés au long de cet ouvrage et de définir quelques types classiques d'évaluation.

Tableau 1

## Facettes des pratiques d'évaluation de compétences

Facette	Question	Modalités
Action	« Évaluer », c'est-à-dire ?	Produire des informations permettant de réguler, extraire la valeur, donner du sens... (et non pas d'abord porter un jugement ni contrôler !)
« Objet » (référé)	Sur quoi ? ... précisément ?	Évaluation <i>de compétences</i> (non pas une évaluation uniquement des connaissances, ni des capacités, ni des situations, ni d'une mosaïque d'objectifs spécifiques...).
Lieu Moment	Où ? Quand ?	Évaluation en cours de formation mais aussi en fin de parcours.
Fonction	Pour quoi ?	Une évaluation pour améliorer l'apprentissage (à visée d'abord <i>formative</i> ) Mais aussi une évaluation pour faire le bilan des acquis (à visée <i>certificative</i> ) Autre fonction essentielle : motiver les apprenants.
Critères (référé)	Par rapport à quoi ?	Définir des critères de qualité Réaliser des évaluations <i>critériées</i> (en références aux objectifs visés) plutôt que <i>normatives</i> (en comparant avec les pairs) Utiliser des critères minima et des critères de perfectionnement.
« Acteurs »	Qui ?	Favoriser les démarches d' <i>autoévaluation</i> en vue de développer l'autonomie. Réaliser des <i>coévaluations</i> et organiser des évaluations mutuelles.
Moyens	Comment ?	– Grilles d'analyse critériée de performances ou de productions complexes – Dossier d'apprentissage, portfolio – Outils d'autoévaluation suscitant des activités métacognitives – Etc.

Bon nombre de caractéristiques explicitées dans le tableau ci-dessus valent également pour des évaluations plus classiques de connaissances. Mettons cependant en évidence quelques caractéristiques vraiment spécifiques d'évaluation de compétences et précisons quelques questionnements fondamentaux qui traversent cet ouvrage.

### 3.2. Vers une évaluation « authentique »

Une évaluation de la maîtrise de compétences implique nécessairement des mises en situation. Reprenons l'exemple de la maîtrise d'une langue étrangère. Si on se limite à évaluer la maîtrise orale et écrite du vocabulaire, des règles de grammaire et la connaissance des habitudes culturelles, on évalue les « ressources » nécessaires. Mais la maîtrise de celles-ci, évaluée de façon isolée, ne garantit nullement qu'en situation de communication, le jeune puisse interagir avec des locuteurs natifs de la langue qu'il a apprise. L'évaluation de la compétence implique nécessairement la confrontation à des situations complexes où la compétence doit s'exercer. À défaut de confronter à des situations de vie, on confronte les sujets à des situations simulées les plus authentiques <sup>3</sup> possible, c'est-à-dire les plus semblables possible à des situations de vie.

Mais quelles situations ? Des situations problèmes comme le montre Maggy Schneider au chapitre 2 ? Ou plus largement, comme le précise Roegiers (1999), des situations qui nécessitent d'intégrer des acquis divers ? Il doit y avoir un fil conducteur dans tout ce qui est proposé à l'élève : un problème à résoudre, une situation de communication dans laquelle on plonge l'élève, et dont la résolution mobilise ses acquis. Il s'agit donc de proposer à l'élève un ensemble complexe et articulé de tâches à effectuer, qui sont orientées dans une direction précise, et non une suite de petites questions sans lien les unes avec les autres. Il s'agit également de voir si cette situation de communication, cette recherche, cette situation problème présentent un caractère significatif pour l'élève. Les situations d'évaluation de compétences doivent nécessairement être des situations d'intégration des acquis, c'est-à-dire d'articulation de ressources personnelles diverses (Voir la définition proposée par Christian Delory au chapitre 1, § 1.4). Mais cette intégration a dû faire l'objet d'un apprentissage si on veut éviter de piéger les élèves. Cette intégration devrait en fait se réaliser dans une perspective de transfert des connaissances.

---

<sup>3</sup> C'est dans cette perspective que les experts en évaluation développent actuellement une méthodologie de l'*authentic assesment* (Tellez, 1996).

### 3.3. Une évaluation du transfert des connaissances ?

Une question centrale dans la formation aux compétences est en effet celle du transfert des connaissances pour faire face à une situation de mobilisation. Les situations de mobilisation peuvent être diverses (Bédard, Frenay, Viau & Paquay, 1999). Ce problème se pose également à chaque fois qu'on évalue. On veut vérifier si l'apprenant peut mobiliser ses connaissances pour faire face à une situation nouvelle, plus complexe, plus authentique (proche de situations de vie). Comme le précise Perrenoud (1999), les mécanismes de transfert des connaissances sont peu connus ; et parler de « mobilisation » des connaissances est une métaphore nouvelle qui n'explique pas davantage les processus en jeu.

De plus, si les situations d'apprentissage et les situations de mobilisation sont trop différentes l'une de l'autre, les apprenants ont le sentiment d'être piégés : ils disent n'avoir pas eu l'occasion de se préparer à une tâche trop différente de celles qu'ils ont réalisées en cours d'apprentissage.

Cette problématique du transfert des connaissances est sous-jacente à l'ensemble des contributions de cet ouvrage. Elle est particulièrement bien illustrée par Anne-Marie Huynen à propos de l'évaluation de compétences exigées par la mise en œuvre d'une démarche expérimentale en sciences. Des travaux récents d'une équipe de Sherbrooke et de Louvain-la-Neuve ont développé le modèle AECA pour analyser ces situations d'« apprentissage et d'enseignement contextualisés authentiques » (Bédard, Frenay, Turgeon & Paquay, 2000 ; Frenay & Bédard, 2002).

Toutefois, la question centrale « qu'est-ce qui favorise la construction de compétences ? » reste largement ouverte. Certes, toute activité signifiante d'apprentissage qui implique l'apprenant est sans doute susceptible de contribuer à la construction de compétences. C'est en tout cas une hypothèse sous-jacente à l'outil d'analyse récemment développé par Parmentier & Paquay (2001). Ce qui apparaît de plus en plus clairement à travers différents travaux menés par Bernard Rey et son équipe de l'ULB, c'est qu'il y a une dimension essentielle de la compétence : c'est le fait que le sujet est capable d'interpréter une situation nouvelle pour lui, afin de décider quelle(s) procédure(s) connues de lui sont applicables à cette situation. (Communication personnelle de B. Rey, 2001). Ce moment de la lecture de la situation, ou plutôt ce moment de la construction de la situation est décisif ; c'est le point d'achoppement pour beaucoup d'élèves. Et, pour notre propos, cette capacité de recadrage des situations est-elle évaluable ?



### 3.4. L'implication de l'apprenant dans l'évaluation des compétences

Les compétences ne s'enseignent pas. Elles se construisent. Le sujet apprenant est nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences. C'est également par une participation du sujet à l'évaluation de ses apprentissages que l'apprenant développe son autonomie ; celle-ci est véritablement au cœur de la compétence en construction.

L'implication active de l'apprenant dans le processus d'évaluation est bien décrite et documenté entre autres par Allal (1999) ; un outil de plus en plus utilisé dans cette perspective est le portfolio (voir chapitre 7). La plupart des auteurs admettent la nécessité de l'auto-évaluation et de formes diverses de coévaluation ; mais le problème de l'imposition de telles démarches reste entier ainsi que nous l'avons précisé par ailleurs (Paquay, 1999 et chapitre 7).

Au-delà de ces trois points critiques relatifs à l'évaluation des compétences, de nombreuses autres questions se posent : certaines sont récurrentes ; d'autres sont occasionnelles. Toutes contribuent à la problématique méthodologique de cet ouvrage.

## 4. Structure de l'ouvrage

Le présent ouvrage respecte la structure générale du colloque organisé par le GRIFED le 22 novembre 2000.

Une première partie propose un cadrage général. En croisant des regards pluriels, il s'agit de procéder à l'état des lieux : une vue globale de l'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental est suivie de quatre points de vue de didactiques spécialisées pour l'enseignement secondaire (mathématique, sciences, français et éducation physique) ; cette première partie est clôturée par une approche historique de la mise en place des démarches d'évaluation des compétences en Communauté française de Belgique. Un aperçu du contenu de cette première partie est proposé à la page 19.

La deuxième partie est issue des ateliers auxquels ont participé des acteurs de terrain. Sont d'abord discutées deux questions générales : « comment concilier évaluation formative et évaluation certificative des compétences ? » puis « quels critères et quels indicateurs pour l'évaluation ? » ; ensuite des questions spécifiques relatives à l'évaluation des compétences dans les langues modernes et en histoire ; enfin, une question relative aux réactions des enseignants face aux compétences et

à leur évaluation. Un aperçu du contenu de cette deuxième partie est proposé à la page 84.

La troisième et dernière partie propose d'abord une synthèse personnalisée des interventions par un chercheur en didactique. Joachim Dolz, professeur à l'Université de Genève, questionne les fondements des pratiques d'évaluation et leur méthode. Ensuite, Jacqueline Beckers, professeur de didactique générale à l'Université de Liège, tire quelques implications pour la formation initiale et continue des enseignants.

On voit donc tout au long de l'ouvrage que se croisent des contributions centrées sur une didactique particulière ; d'autres prennent d'emblée un point de vue transversal. Mais qu'on ne s'y trompe point : dans tous les cas, ce sont des questions fondamentales qui sont posées. Elles interpellent tout enseignant, tout décideur, tout chercheur.

## Bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (Revue « *Raisons éducatives* », 2, 1999/1-2, pp. 77-94).
- Bédard, D., Frenay, M., Turgeon, J., Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de « l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques ». *Res academica*, 18 (1 & 2), 21-46.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Parlement de la Communauté française, 24 juillet 1997.
- Tellez, K. (1996) Authentic assessment. In : J. Sikula, T.J. Buttery & E. Guyton, *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York : MacMillan, 704-721
- Lessard, C & Meirieu, P. (à paraître). *De l'obligation de résultats en éducation*. Paris : ESF (Ouvrage issu des entretiens Jacques Cartier à Montréal, octobre 2000).
- Paquay, L. & Roegiers, X. (1999), *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Working paper, 31 p.).
- Parmentier, P. & Paquay, L. (2001). *Dans quelle mesure des situations d'enseignement-apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse, le CompAS*. Louvain-la-Neuve : UCL, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Working paper, 22 p.) (document téléchargeable sur le site [www.grifed.ucl.ac.be](http://www.grifed.ucl.ac.be)).
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (Revue « *Raisons éducatives* », 2, 1999/1-2, pp. 60-45).
- Roegiers, X. (1999). *Pour une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

Partie I

# Cadrage et état des lieux



Points de vue divers

- ▶ Au *chapitre 1*, Christian Delory propose un cadre général. Sa contribution est focalisée sur l'enseignement fondamental ; mais les principes explicités valent pour toute évaluation de compétences, quel que soit le niveau scolaire.
- ▶ Au *chapitre 2*, Maggy Schneider montre, dans l'enseignement des mathématiques, comment les prescrits nouveaux relatifs aux compétences confrontent les enseignants à un dilemme : évaluer réellement les compétences des élèves mais prendre alors le risque d'en faire échouer un grand nombre ou alors se satisfaire d'une évaluation classique des connaissances ; c'est la didactique de la résolution de problèmes qui est ainsi questionnée.
- ▶ Au *chapitre 3*, Anne-Marie Huynen présente deux exemples de démarches d'évaluation dans le cadre de l'enseignement des sciences. Elle pose en fait la question transversale du transfert des connaissances. Dans quelle mesure est-il possible d'évaluer le transfert ?
- ▶ Au *chapitre 4*, Jean-Louis Dufays brasse un large ensemble de questions spécifiques relatives à l'évaluation dans le cadre des cours de français, langue maternelle. Il fait ensuite l'inventaire de pratiques d'évaluation en français en Communauté française de Belgique et s'interroge sur la place de l'évaluation des compétences.
- ▶ Au *chapitre 5*, Ghislain Carlier montre combien les nouveaux décrets sur l'école des compétences constituent une opportunité pour les enseignants d'éducation physique en vue d'affirmer davantage leur pédagogie ; il fournit ensuite quelques exemples de démarches d'évaluation de compétences essentielles en éducation physique.
- ▶ Au *chapitre 6*, Jacques Vandenschrick, Directeur du Service de recherche et de documentation pédagogique du SeGEC, esquisse un historique de la réforme. Il pointe avec justesse les événements clés qui ont amené à l'énoncé de priorités nouvelles pour l'école : privilégier le développement de compétences et, corrélativement, instaurer des modalités nouvelles d'évaluation des compétences. Il trace ainsi les sillons des sens cachés des débats actuels sur l'évaluation des compétences.

# L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ?



Christian DELORY  
UCL/Fore – SeGEC/SerDeP

## 1. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de compétences ?

Depuis plusieurs années, en Communauté française de Belgique, le concept de compétence, dans l'enseignement fondamental d'abord, dans l'enseignement secondaire ensuite, a fait couler beaucoup d'encre. Cependant, dans leur ensemble, les textes officiels qui en traitent font surtout allusion à son usage dans une perspective d'évaluation certificative, même si parfois, l'intention mise en avant est l'évaluation formative en vue de la réussite de tous les élèves.

À titre d'illustration, citons le décret de la Communauté française de juillet 1997 sur les missions de l'école. Celui-ci précise avec beaucoup de soin les modalités selon lesquelles sont déterminés les « Socles de compétences » (article 16) et les batteries indicatives d'épreuves d'évaluation correspondant à ces « Socles de compétences » (article 19).

Les « Socles de compétences » constituent la nouvelle référence pour la rédaction des programmes d'études spécifiques aux différents pouvoirs organisateurs et pour l'appréciation du niveau atteint par les élèves à différentes étapes de leur scolarité (viser l'égalité des résultats pour plus de justice sociale).

Si la problématique des compétences est le plus souvent abordée sous l'angle de leur évaluation, force est de reconnaître que les modalités de mise en œuvre de cette évaluation restent très imprécises. Quelles compétences évaluer ? Comment les



choisir ? Faut-il évaluer les compétences disciplinaires, transversales, les deux ? Comment les évaluer ? À quel niveau ? Avec quels critères et quels indicateurs ?

...Mais au fait, qu'est-ce qu'une compétence ?

### 1.1. L'émergence du concept de compétence

L'apparition du terme de « compétence » en pédagogie concrétise sans doute le glissement du paradigme d'une école centrée sur l'acquisition des connaissances vers celui d'une école centrée sur le développement des compétences.

Ce glissement serait le signe de trois changements importants (Romainville, 1996) :

- le passage « d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant » ;
- le passage « d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action » ;
- le passage « d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir ».

« C'est un renversement de perspective. Les enseignants qui sont centrés sur les contenus donnent la priorité à la conformité des connaissances avec les savoirs standardisés. Au contraire, ceux qui sont centrés sur les compétences donnent la priorité aux possibilités qu'a l'élève de faire face à des situations concrètes. En d'autres termes, on vise à éliminer les savoirs morts, ceux qui ne confèrent aucune compétence. Dans le premier cas, les objectifs de l'enseignement seront exprimés dans les termes des savoirs standardisés des disciplines ; dans le second, en fonction des situations problèmes que l'élève apprend à affronter. Dans la perspective des compétences, par exemple, on insistera beaucoup sur l'art de pouvoir distinguer quels savoirs, savoir-faire ou attitudes sont pertinents dans des situations spécifiques » (Fourez, 1999, p. 3).

Le passage progressif, dès les années septante, d'une école de la sélection à une école de la réussite pour tous devait modifier peu à peu le statut des savoirs et les subordonner aux compétences considérées comme « possibilités d'actions efficaces dans un contexte précis ».

Ces compétences sont définies non plus exclusivement en fonction des disciplines scientifiques, mais bien des apprenants eux-mêmes, placés au centre des préoccupations. Il s'agit de compétences à développer pour se réaliser en tant qu'homme, en tant que professionnel, en tant que citoyen.

Les savoirs sont donc intégrés dans ces structures plus complexes que constituent les compétences. Ainsi, les connaissances grammaticales, au lieu d'être enseignées pour elles-mêmes – en référence à une discipline scientifique, la linguistique – sont intégrées à une compétence sociale de communication, par exemple le savoir-écrire.

Tous les savoirs qui ne trouvent pas leur justification à travers ce cadre ne sont pas à enseigner tant que le niveau de compétences à développer ne le requiert pas. Ces compétences sont organisées en système. Chacune n'a de sens qu'en fonction des relations qu'elle entretient avec les autres dans une structure allant des finalités et des valeurs aux contenus disciplinaires les plus précis, en passant par les compétences transversales ou transdisciplinaires.

Illustrons nos propos par une approche pédagogique par les compétences dans l'enseignement fondamental.

Dans l'optique d'éveiller, chez l'enfant, l'esprit critique face à la publicité dans les médias (valeur de formation choisie par l'enseignant), le maître propose aux élèves – éventuellement en groupes de trois – de se mettre en projet.

Il s'agit de réaliser sa propre publicité. Les apprenants ont le choix du thème publicitaire, ainsi que celui du support médiatique.

On voit bien, à travers ce court exemple, qu'un des objectifs du maître est de tendre vers une finalité éducative hautement valorisable, mais de manière telle qu'en visant celle-ci, les élèves auront l'occasion de développer :

- des compétences de haut niveau d'intégration : savoir écrire, savoir lire, maîtriser le langage de certains médias, etc. ;
- des compétences plus spécifiques telles que la maîtrise de procédures d'enregistrement, d'écriture de textes publicitaires ;
- des connaissances très pointues liées aux procédés utilisés par la publicité, à la classification des supports médiatiques, à la maîtrise de la langue, etc. ;
- des capacités relationnelles liées au travail de groupe, la prise de responsabilités, l'engagement, etc.

On voit de suite la richesse potentielle des situations d'apprentissage permises par un tel projet. On observe également que toute démarche d'évaluation ne peut y être que formative. En effet, les compétences spécifiques et les connaissances mises en jeu par chacun des apprenants sont différentes et l'enseignant n'a que peu d'informations sur le niveau des compétences développées par chacun. (S'il peut observer le résultat de la production des élèves – le projet réalisé – que sait-il du processus d'apprentissage mis en jeu ?)

## 1.2. Le concept de compétence : définition

Bien que bon nombre d'auteurs se rejoignent peu à peu sur ce point, la définition du concept de compétence est loin d'être, à ce jour, tout à fait stabilisée.

Dans l'enseignement fondamental, nous donnons à ce terme l'acception suivante : « la compétence est un ensemble intégré de savoirs, savoir-faire et savoir-être

qui permet, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

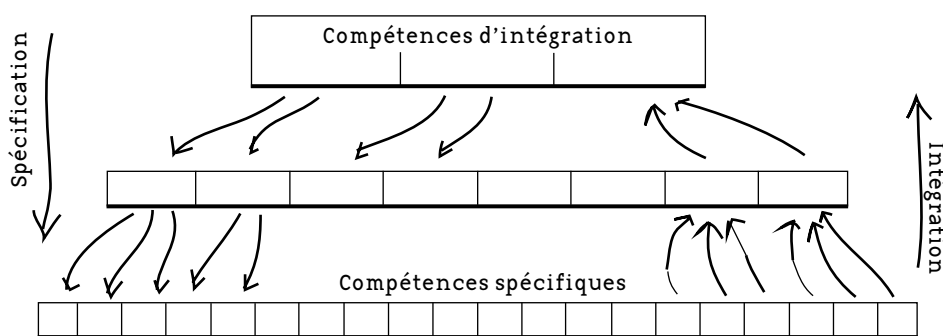
On peut assez facilement observer que cette définition du concept donnée par un ensemble de scientifiques spécialistes du domaine se rapproche assez bien de la définition qu'en donnent les politiques de la Communauté française dans le décret « Missions de l'École » (article 5) : « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (Communauté française de Belgique, 1997).

### 1.3. Le développement des compétences : approche didactique

Le développement des compétences est loin d'être linéaire. Au contraire, les compétences s'acquièrent de manière « spiralaire », l'enseignant ayant le souci de revenir régulièrement sur les mêmes « grandes compétences » qui ainsi peu à peu se développent en s'associant à de nouvelles situations dans le contexte desquelles les élèves apprennent à les mettre en œuvre.

Ces « grandes compétences » visées dans l'enseignement fondamental parce que jugées, pour tous les élèves, nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études, sont en nombre limité. Le Programme intégré (1993) en propose une trentaine appelées compétences d'intégration. Le document Socles de compétences n'en présente guère plus.

Ces compétences d'intégration se « déploient » en un ensemble de compétences spécifiques qui les constituent. Chacune d'entre elles intègre différentes compétences spécifiques.



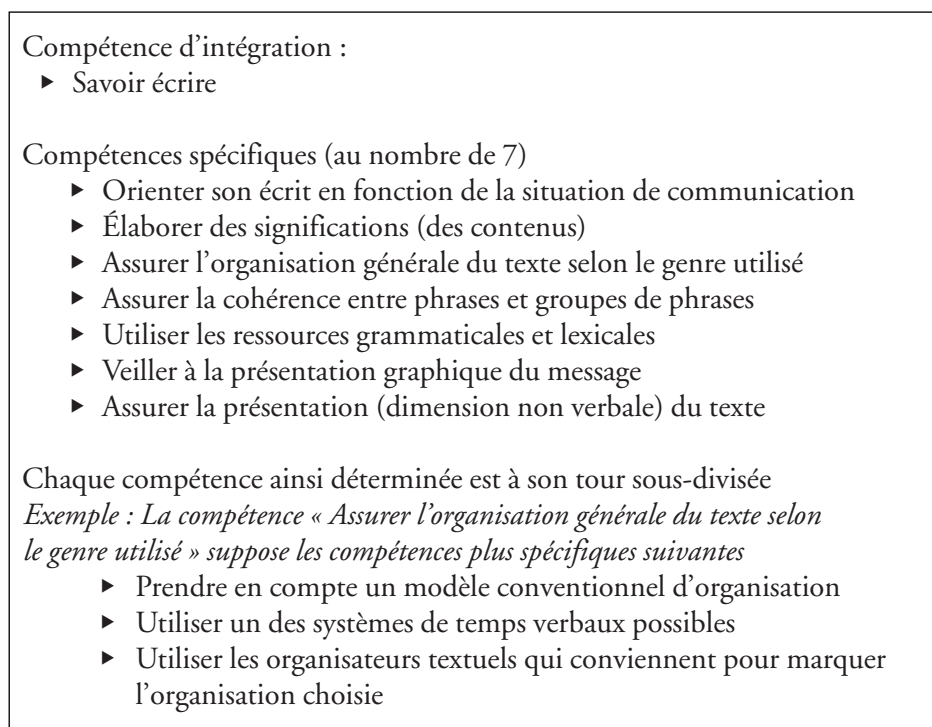
*Figure 1*  
Modèle théorique explicitant les notions d'intégration et spécification en regard des compétences d'intégration et des compétences spécifiques



Comment lire ce schéma de la figure 1 ? Selon les disciplines et/ou les compétences d'intégration considérées, on peut imaginer deux, trois, quatre... niveaux de spécification. À chaque niveau, les compétences intègrent des compétences du niveau inférieur et spécifient certaines du niveau supérieur.

**Exemple**

*la maîtrise des règles d'accord s'intègre dans une compétence de plus haut niveau, le «savoir-écrire»*



**Figure 2**

*Illustration du « dépliage » d'une compétence d'intégration (savoir écrire) du Programme intégré [Adapté des travaux effectués à l'Université de Genève, par l'équipe des professeurs Schneuwly et Bronckaert]*

Pour que se développent les compétences d'intégration, que se structurent les compétences spécifiques et que ces dernières s'intègrent dans les compétences d'intégration, la pratique didactique alterne, à partir des projets des élèves ou de situations-problèmes à résoudre, les activités fonctionnelles (dont l'objet est de résoudre le problème ou d'avancer dans le projet) avec des activités de structuration (dont l'objet est d'amener à la maîtrise, à la structuration d'un savoir).

**Activités suggérées pour que se développe la compétence :**  
**« Assurer l'organisation générale du texte selon le genre utilisé »**

- ▶ Transformer en *dialogue* le récit succinct d'une conversation et inversement.
- ▶ Compléter un dialogue dont on a supprimé telle ou telle repartie (question-réponse).
- ▶ Écrire un texte *poétique* à partir de la structure d'un autre (poème, comptine...)
- ▶ Compléter une *histoire* dont telle partie précise a été supprimée (fin, début...)
- ▶ Composer un récit à partir d'une structure narrative donnée (complète puis lacunaire).
- ▶ Développer ou réduire un épisode, une description.
- ▶ Modifier un ou plusieurs éléments d'un schéma narratif : lieu, temps, personnage(s).
- ▶ Compléter un résumé inachevé ou mutilé ; corriger un résumé.
- ▶ Écrire un texte à partir d'une série d'*informations* présentées sous forme de plan ou de schéma (complet puis lacunaire).
- ▶ Transformer un texte explicatif (géographique, par exemple) en texte *argumentatif* (touristique).
- ▶ ...

*Figure 3*

*Illustration de quelques activités permettant le développement d'une compétence*

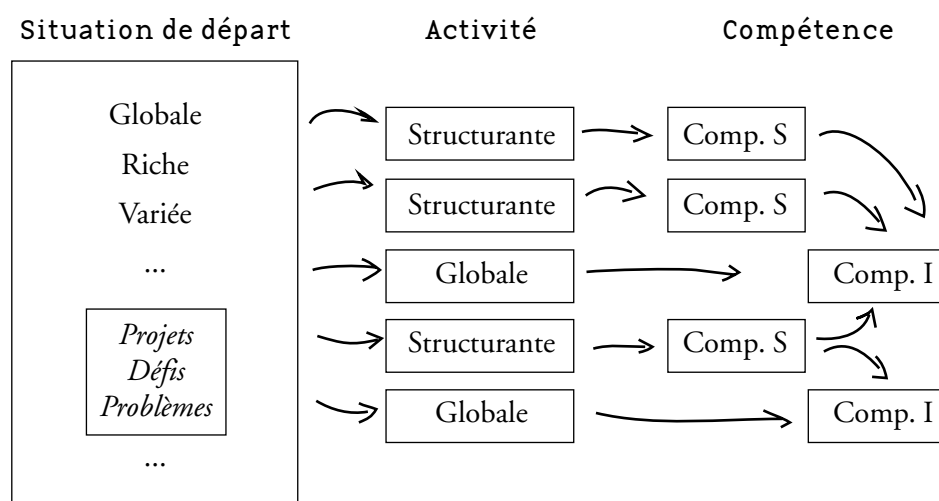
Les activités de structuration permettent que se développent – selon le principe de la pédagogie « en spirale » – les compétences spécifiques alors que les activités fonctionnelles permettent que les compétences spécifiques s'intègrent dans les compétences d'intégration. (Cfr. la démarche de contextualisation, décontextualisation et recontextualisation proposée à plusieurs reprises par Ph. Meirieu).

Le programme intégré de l'Enseignement fondamental catholique, par exemple, induit une démarche méthodologique inspirée de l'approche constructiviste. Il suggère que l'ensemble des démarches de formation partent d'une situation globale et fonctionnelle, c'est-à-dire qui a du sens, qui est signifiante pour l'apprenant. Cette situation est immanquablement complexe et le plus souvent interdisciplinaire. Elle est de l'ordre du projet que nous souhaitons réaliser ensemble, du défi lancé par le maître ou un autre condisciple (de la classe ou d'une autre classe), d'un problème auquel nous nous trouvons confrontés et que nous souhaitons résoudre.

Cette situation complexe (en contexte) mène à un certain nombre d'activités. Certaines, globales, fonctionnelles, ont pour but de mener à la résolution du problème ou à la maîtrise de la situation (contextualisation). Elles permettent d'approcher des situations d'apprentissages scolaires sous leurs aspects les plus naturels et vivants, développant ou renforçant ainsi des compétences d'un niveau d'intégration élevé. D'autres activités, moins concrètes, permettent aux moments opportuns, choisis par le maître, la structuration de compétences spécifiques pointues (décontextualisation).

Ce sont les allers-retours entre les activités globales, fonctionnelles et les activités de structuration qui permettent l'intégration des compétences élémentaires (compétences spécifiques, à faible niveau d'intégration) au sein de compétences d'un niveau d'intégration supérieur (compétences d'intégration).

Ce type d'approche des situations globales interdisciplinaires permet qu'à un modèle de juxtaposition de savoirs à assimiler se substitue un modèle d'intégration des connaissances au sein de compétences de plus en plus englobantes (intégrantes).



*Figure 4*  
 Modèle théorique de l'approche méthodologique du Programme intégré  
 (Comp. S = Compétence spécifique ; Comp. I = Compétence d'intégration)

#### 1.4. La notion d'intégration

Cette notion est essentielle à la compréhension de celle de compétence et à l'explicitation de la démarche didactique à mettre en œuvre. « L'intégration des savoirs désigne (...) le processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis (...). L'intégration des savoirs (...) constitue un enjeu fondamental parce que, d'abord et avant tout, elle se passe dans la tête et le cœur de chaque élève, parce qu'elle est une dimension essentielle de l'acte d'apprendre » (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1991, cité par Lenoir & Sauve, 1998). Elle témoigne même de sa réussite.

L'intégration relève à la fois du sujet apprenant et de l'agent formateur. Du premier, car elle renvoie à l'intégration des processus d'apprentissage grâce aux démarches d'apprentissage appropriées mises en place par le second et qui interviennent en tant que processus cognitifs médiateurs. L'intégration concerne avant tout les dimensions interactives qui relient les sujets apprenants aux objets d'apprentissage (les processus et les produits des apprentissages). Mais elle concerne également l'enseignant en tant que médiateur de ce rapport « sujet-objet »<sup>4</sup>. L'intégration requiert la mise en œuvre, de la part de l'enseignant médiateur, de conditions intégratrices appropriées de manière à favoriser et à soutenir l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs par les élèves » (Lenoir & Sauve, 1998).

Le Programme intégré suggère de partir de situations intégrées, complexes, fonctionnelles, le plus souvent interdisciplinaires – c'est-à-dire qui font simultanément appel aux savoirs issus de plusieurs disciplines différentes – et dont la résolution nécessite, pour le moins, la mobilisation d'une ou plusieurs compétences d'intégration. Ce programme vise ainsi, non seulement au développement de compétences disciplinaires, mais encore de compétences transdisciplinaires relationnelles et instrumentales : outils mentaux exercés dans l'ensemble des disciplines scolaires (Delory, 1994).

## 2. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle d'évaluation des compétences ?

Le changement de paradigme observé dans les conceptions de l'apprentissage impose un changement dans les conceptions de l'évaluation.

---

<sup>4</sup> Il s'agit ici d'une re-vision des rôles des trois pôles du triangle didactique.

## 2.1. Principes

Dans ce nouveau contexte pédagogique, trois règles doivent guider notre conception de l'évaluation.

- Puisque l'apprentissage se centre sur l'enfant et le développement des compétences plutôt que sur l'acquisition de savoirs, l'évaluation doit porter sur l'état de développement des compétences (toujours en devenir) et non plus sur la stricte restitution, voire utilisation de savoirs ou savoir-faire.
- Puisqu'une des notions-clés de la démarche d'apprentissage et un des principaux objectifs visés de l'enseignement sont l'intégration à tous les niveaux, l'évaluation doit porter également sur le degré d'intégration des différentes notions vues et compétences développées.
- Les démarches d'apprentissage partant de situations complexes (situations d'intégration), les processus d'évaluation – même et surtout certificatifs – doivent également s'ancrer sur des situations complexes et intégrées.

Il s'agit bien, ici aussi, d'un changement de paradigme : passage du paradigme « transmissif » induisant des épreuves « analytiques » (composées d'une quantité d'items dont on somme les résultats et qui était celui des épreuves traditionnelles) à un paradigme « intégratif », basé sur les compétences.

De Ketele et coll. (1988) distinguent quatre niveaux parmi les items d'évaluation :

- Niveau 1 : Les items de pure restitution (mise en œuvre de la mémoire).
- Niveau 2 : Les items d'application (mise en œuvre d'un algorithme ou procédure d'exécution d'une opération).
- Niveau 3 : Les items de résolution de problèmes (mise en œuvre d'une nouvelle démarche ou d'une démarche connue dans une nouvelle situation complète incluant par exemple des données non pertinentes).
- Niveau 4 : Les items de réalisation (mise en projet, résolution de problèmes ouverts, etc.).

Le glissement de paradigme, mis en évidence plus haut, suppose que l'on passe de l'évaluation à partir d'items de niveau 1 et 2 vers l'évaluation à partir d'items de niveau 3, voire 4.

Concrètement, lorsqu'on veut vérifier la connaissance d'une règle, on ne demande plus de la restituer (niveau 1) ou de l'appliquer à travers un certain nombre d'exercices (niveau 2), mais on vérifie la bonne utilisation de cette règle dans une situation globale d'écriture. Le niveau 3 met en jeu des situations d'évaluation intégratives dans lesquelles l'élève doit mobiliser différents éléments, activant différentes compétences. Dans le cadre d'un dispositif d'évaluation certificative, le niveau 4 étant très difficilement praticable, c'est essentiellement le niveau 3 qui sera retenu.

## 2.2. Compétence et performance

Nous avons vu plus haut que le développement des compétences des apprenants est lié aux situations contextuelles dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Cela signifie que dans les différents moments d'apprentissage (incluant l'évaluation formative), l'élève est amené à utiliser et donc développer ses compétences dans des situations d'intégration diverses et variées.

Nous venons également de voir que par nécessité de cohérence pédagogique, lors des évaluations certificatives, l'élève doit être confronté à une situation d'intégration semblable (mais jamais identique) à celles qu'il a rencontrées dans les phases d'apprentissage.

L'approche par compétences ayant prioritairement le souci que les acquis scolaires constituent de véritables outils pour «... s'adapter, résoudre des problèmes et réaliser des projets», les situations d'intégration proposées aux élèves, tant en phase d'apprentissage qu'en phase d'évaluation, les conduisent à mener une action observable, impliquant des compétences supposées par l'action mais jamais observées. En ce sens, le niveau de maîtrise d'une compétence par un enfant n'est jamais évaluable. Seule peut être évaluée l'action menée par l'enfant : la performance<sup>5</sup>. Ce qui est donc réellement appréhendé, c'est la performance et non le réel niveau de maîtrise de la (des) compétence(s) que l'élève a mobilisée(s) pour réaliser cette performance. C'est à partir de l'évaluation d'une performance observée que l'enseignant va INFÉRER un niveau de maîtrise des compétences.

À compétence réelle égale, peut-être que placé dans une situation un peu moins signifiante, une tâche plus familière ou un contexte culturellement étranger, l'élève aurait réalisé une tout autre performance et l'appréciation du maître sur son niveau de maîtrise de la compétence en aurait été toute différente.

Peut-on alors évaluer les compétences ? Au vu de ce qui vient d'être avancé, il convient donc d'être prudent dans toute démarche d'évaluation certificative d'autant que, dans la réalisation d'une performance, plusieurs compétences peuvent être mises en jeu ; que ce ne sont pas celles censées être évaluées qui sont réellement mobilisées ; que, selon les tâches proposées et les caractéristiques propres à chaque apprenant qui y est confronté, les compétences peuvent être impliquées avec des priorités et des pondérations différentes...

<sup>5</sup> D'une manière générale, la *performance* est la mise en œuvre d'une ou plusieurs compétences dans une production concrète. Elle est définie de la manière suivante par le dictionnaire Larousse « Résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche » ; par G. de Landsheere « Activité destinée à accomplir une tâche. Le résultat de cette activité » ; par F. Raynal et A. Rieunier « Actualisation de la compétence... ». La distinction entre performance et compétence est due au linguiste Chomsky : « Nous établissons donc une distinction fondamentale entre la compétence (la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue dans des situations concrètes) et la performance (l'emploi effectif de la langue dans les situations concrètes ». (Cité par Raynal et Rieunier, 1997, p.279).

### 2.3. Tentative de mise en œuvre

La suggestion de démarche faite ci-dessous n'est en aucun cas un modèle. Elle présente l'état actuel de nos réflexions. Elle est proposée afin de jalonner notre propre parcours et de susciter le débat.

- a. Lorsqu'il s'agira de préparer une épreuve d'évaluation certificative, il faudra, pour commencer, choisir les compétences dont on veut voir évaluer la maîtrise.
  - Il convient que, dans chaque discipline, toutes les compétences d'intégration du niveau supérieur soient concernées par l'épreuve.
  - Ensuite on sélectionnera, pour chaque compétence d'intégration, un certain nombre de compétences spécifiques en veillant aux quelques remarques suivantes.
    - Il est impossible de vérifier toutes les compétences spécifiques et encore moins, pour chacune d'elles, de respecter la « règle des deux tiers ».
    - Dans le cadre d'une épreuve « certificative », qu'elle soit interne ou externe à l'établissement scolaire, il convient d'évaluer préférentiellement les compétences qui ont la plus haute fréquence de sollicitation dans la vie au quotidien.
    - Les compétences spécifiques se recouvrant parfois partiellement, voire en bonne partie, il faut les choisir de manière à ce qu'elles recouvrent le champ le plus large possible de la compétence d'intégration.
    - D'une épreuve à l'autre – sauf si on a un objectif particulier tel que celui d'une étude dans le temps – on a intérêt à varier les compétences spécifiques prises en compte pour évaluer les compétences d'intégration. D'autant plus, si on souhaite que l'épreuve ait un effet formatif pour les maîtres.
    - Les compétences spécifiques ouvrent la porte à la définition des critères et des indicateurs qui permettront l'évaluation des compétences d'intégration.
- b. Il faudra ensuite, et seulement à ce moment, choisir une ou plusieurs situations problématiques globales à résoudre (situations d'intégration), susceptibles de couvrir le champ des compétences choisies. Le choix des situations devra être réalisé de manière telle qu'elles soient significatives pour chacun des enfants admis à passer l'épreuve.
- c. Les situations globales ou problématiques seront partagées en un certain nombre de tâches précises et concrètes à accomplir en veillant à ce que la réussite à une tâche particulière ne soit pas une condition à la réussite des tâches ultérieures.

---

6 Pour vérifier la maîtrise d'une compétence spécifique, il convient de placer l'apprenant face à au moins trois situations mettant en jeu cette compétence. On estime cette dernière maîtrisée lorsque l'apprenant est à même de gérer correctement deux situations sur les trois.

## 2.4. Illustration

Une épreuve certificative de fin d'étape ou de fin de cycle, par exemple en français, doit présenter aux apprenants dont on souhaite évaluer les compétences une ou plusieurs situations d'intégration – de préférence interdisciplinaire(s) car plus proche(s) du vécu de l'enfant qui, par nature, est interdisciplinaire – mettant en jeu les quatre grandes compétences d'intégration de cette discipline : savoir parler, savoir écouter, savoir lire et savoir écrire.

Toute situation d'intégration met naturellement en jeu plusieurs compétences d'intégration. Afin de pouvoir évaluer ces compétences, chaque situation sera segmentée en un ensemble de tâches plus spécifiquement disciplinaires à réaliser. Qu'il s'agisse d'un contexte d'évaluation certificatif ou d'évaluation formative, pour la facilité du diagnostic, la tâche sera choisie de manière à permettre l'évaluation d'une seule compétence d'intégration.

<b>Compétence d'intégration à évaluer : savoir écrire</b>		
<b>Tâche :</b> Après avoir été confrontés à des contes construits sur base d'une structure narrative simple, les élèves seront amenés à rédiger un conte du « pourquoi », sur un thème donné et dont la longueur se situe entre 150 et 200 mots <sup>7</sup> .		
<b>Compétences spécifiques</b>	<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>
Orienter son écrit en fonction de la situation de communication		
Élaborer des significations (des contenus)		
Assurer l'organisation du message et la cohérence du texte		
Assurer la cohérence entre phrases et groupes de phrases		
Utiliser les ressources grammaticales et lexicales		
Veiller à la présentation graphique du message		
Assurer la présentation (dimension non verbale) du texte		

*Figure 4*

*Illustration d'une grille d'évaluation d'une compétence d'intégration en français.*

Pour évaluer la compétence d'intégration « savoir écrire », on proposera, par exemple, comme tâche aux élèves de « rédiger un récit d'une page en utilisant une structure narrative simple ». L'évaluation de la production des élèves s'effectuera à travers la prise en compte des sept compétences spécifiques qui composent la compétence d'intégration « savoir écrire ». Pour chacune des compétences spécifiques, l'enseignant précisera les critères et les indicateurs auxquels il aura recours.

Alors que « compétences d'intégration » et « compétences spécifiques » sont intan-

<sup>7</sup> Cette illustration est reprise des travaux de recherche en cours d'André Petre (Service pédagogique de la FeSEC, rue Guimard, 1, 1040 Bruxelles).



gibles tout au long de la scolarité et de la vie, les critères et indicateurs qui en déterminent la maîtrise aux différentes étapes dépendent de la progression des apprenants, de la situation d'intégration qui leur est présentée et du niveau de difficulté de la tâche à laquelle ils sont confrontés.

La figure 4 ci-dessus s'appuie sur la figure 2 illustrant le « dépliage » des compétences. Elle propose, en synthèse, ce que pourrait être une grille d'évaluation d'une compétence d'intégration en français.

## 2.5. Évaluation formative et évaluation sommative

La façon de procéder que nous venons de décrire constitue une démarche d'évaluation sommative puisque c'est la maîtrise de l'ensemble des compétences spécifiques qui permet de statuer sur la maîtrise de la compétence d'intégration. Cette solution ne nous satisfait pas entièrement puisque le principe d'une compétence d'intégration, c'est que son organisation, son unicité en fait plus que la somme de ses éléments. Mais comment évaluer la manière dont l'élève organise et met en œuvre les compétences spécifiques au sein de la compétence d'intégration ?

Les épreuves d'évaluation de fin de cycle à 8 et 12 ans qui sont proposées chaque année par la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique aux écoles de son réseau ( $\pm$  18 000 élèves de chaque tranche d'âges) sont construites selon ces principes. Il s'agit d'évaluations sommatives à visée certificative.

A contrario, l'évaluation formative qui procède du processus d'apprentissage lui-même porte prioritairement, tout au long des séquences de formation, sur les compétences spécifiques à acquérir et à structurer.

## 2.6. Difficultés

- À ce jour, l'état de nos recherches ne nous permet pas de répondre à toutes les questions que nous nous posons. En effet, lorsqu'un élève a pu résoudre un problème de vie, on n'est pas au clair avec les compétences qu'il a mobilisées pour le résoudre et encore moins avec le poids qu'il faudrait attribuer à chacune des compétences mobilisées dans la résolution du problème.
- Il est certain que, pour résoudre un problème présenté en situation complexe, des élèves différents mobiliseront des compétences différentes avec des poids différents. C'est déjà vrai pour les items de niveau 1 et 2 ; cela l'est d'autant plus pour les items de niveau 3 et 4. Il est souvent difficile de savoir a priori quelle compétence sera mobilisée et par qui.
- L'intérêt de l'évaluation des compétences à travers une situation d'intégration dépend de l'objectif de l'évaluateur. S'il s'agit d'évaluer le réinvestissement par

l'élève des acquis scolaires dans la vie au quotidien (tel est bien le sens du Certificat d'études de base), les épreuves portant sur des situations d'intégration sont les bienvenues. Par contre, s'il s'agit de mettre en évidence les faiblesses d'un dispositif global d'apprentissage en vue d'un réajustement des stratégies didactiques, voire une refonte de curriculum (enquêtes internationales IEA, 1996; épreuves du MERF, 1995, 1996, 1997), alors les épreuves intégrées semblent moins pertinentes. Une « fausse solution », souvent utilisée (notamment au MERF), est de proposer une série d'exercices de niveau 1 et 2, placés dans une perspective sommative mais tournant autour d'un « thème ».

- La maîtrise, à certains niveaux, de certaines compétences d'intégration plus « linéaires » que d'autres a pour condition nécessaire la maîtrise totale de certaines compétences spécifiques qui les composent.
- Les épreuves d'évaluation intégrées peuvent conduire à des évaluations non équitables. En effet, elles sont susceptibles de faire référence à des contextes ignorés de certains enfants. Selon le groupe social, la culture, les habitudes familiales de l'enfant... les concepts que les épreuves véhiculent peuvent avoir plus ou moins de sens.
- Quelle que soit la qualité de la situation d'intégration, elle fait seulement référence à la vie. Elle n'est pas la vie. Elle reste une situation d'évaluation en milieu scolaire. Si elle a du sens pour l'enfant, celui-ci n'est pas totalement dupe d'une sorte de rôle qu'on lui donne à jouer.
- Vouloir rendre une situation d'épreuve intégrée proche de la réalité peut mener les concepteurs à la complexifier. L'enfant doit alors mobiliser des compétences – relatives à la compréhension de la situation – qui prennent le pas sur la (les) compétence(s) qu'on voulait évaluer au départ. (Exemple : lorsque pour résoudre un problème mathématique « caché » dans une situation globale, l'enfant doit mobiliser des compétences de compréhension à la lecture, d'organisation spatiale et d'analyse d'énoncés telles qu'il n'arrive plus à mobiliser les compétences mathématiques attendues.)

## Conclusion

Une démarche d'évaluation proposée à partir d'une situation intégrée s'inscrit dans les pratiques pédagogiques nouvelles. Elle permet d'évaluer non seulement les connaissances déclaratives et procédurales de l'apprenant mais également l'appropriation qu'il a pu faire de ces connaissances en vue d'un transfert en termes de *compétences à résoudre des problèmes de vie réels*.

Nous retiendrons cependant que si l'évaluation des compétences à travers une épreuve d'intégration a tout son sens, elle pose encore bien des problèmes qu'à ce

jour nous n'avons pas totalement résolus mais sur lesquels nous nous penchons avec attention. C'est là un terrain de recherche en friche qui, pour nous, est du plus haut intérêt.

### Bibliographie

- Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M., Wolfs, J.L. (1997). Réformes : À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, *Forum des pédagogies*. Mars, pp. 21-27.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : MERF.
- Communauté française de Belgique (1999). *Socles de compétences*. Bruxelles : MERF.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. & Thomas, J. (1988). *Guide du Formateur*. Bruxelles : De Boeck – Wesmael.
- Delory, Ch., (1998). *La problématique de l'évaluation des compétences en milieu scolaire*. Actes du VII<sup>e</sup> colloque de l'AFPS : Psychologie et Construction des Savoirs. Calais : mars 1998.
- Delory, Ch., (1994). *L'intégration des savoirs*. *Forum des pédagogies*. Mars 1994 ; pp. 9-13.
- Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique (1993). *Programme intégré*. Bruxelles : Licap.
- Fourez, G., (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes, *Forum des pédagogies*, Mars, 26-31.
- 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*, 24, pp. 121-153.
- Raynal, F., & Rieunier, A., (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Romainville, M., (1996). L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation, *Enjeux*, 37/38, mars/juin.



# À propos de l'évaluation des compétences en mathématiques : le cas de la résolution de problèmes



Maggy Schneider  
FuNDP Namur, SeDESS Liège

Comment cerner brièvement l'évaluation des compétences, problème délicat s'il en est ? Force m'est de choisir quelques aspects que je pense particulièrement significatifs des embûches prévisibles, du moins en ce qui concerne l'évaluation des compétences en mathématique.

## 1. Des compétences

Les documents ayant fait l'objet du décret (1997) sur les compétences font apparaître un large spectre d'acceptions du mot « compétence ». Dans le texte relatif aux mathématiques, des compétences transversales dont certaines s'inspirent des capacités cognitives de base de De Ketele (1986) côtoient des savoir-faire techniques et des compétences dont la formulation laisse craindre des difficultés d'évaluation. Ainsi, cela va de compétences telles que « traiter, argumenter, synthétiser » à « comprendre que le raisonnement géométrique s'appuie sur des propriétés primitives, sur des axiomes, sur des théorèmes prouvés » en passant par « calculer l'ensemble des solutions d'une équation du deuxième degré ». Cette remarque n'est pas un jugement de valeur : elle n'a d'autre fin que de souligner la nécessité de cadrer mon propos. Je ne peux donc élaborer un discours sur le sujet sans choisir une compétence ni sans choisir a priori un point de vue sur le concept même de compétence et sur les enjeux qu'il comporte.



Nul n'objectera que la résolution de problèmes a le statut de compétence, ni que cette démarche est capitale dans l'enseignement des mathématiques. Elle fera donc l'objet de mon choix d'autant qu'on peut observer à son sujet une évolution qui pose question et dont je voudrais parler.

Le mot « compétence » n'est pas nouveau dans la littérature pédagogique. En 1979 déjà, dans un ouvrage de synthèse sur des recherches de la décennie écoulée, Birzea oppose le critère de compétence et le critère de performance pour distinguer plusieurs manières d'opérationnaliser en objectifs les finalités de l'enseignement. Dans son propos, la performance se traduit par la réalisation actuelle d'une tâche précise spécifiée en termes de comportement observable et mesurable. Elle est souvent évaluée immédiatement après l'apprentissage et de manière non contextualisée. A contrario, la compétence met l'accent sur « l'aspect qualitatif, durable et transférable de l'apprentissage ». Birzea mentionne le modèle de d'Hainaut (1988) comme synthèse entre performances et compétences : aux activités de l'élève, matières et critères de succès s'ajoute le « degré d'intégration » ; ce dernier va de l'exécution immédiate au transfert intégral que l'individu réalise en dehors de l'école et en l'absence de toute sollicitation. L'opposition faite par cet auteur fait apparaître une tension entre le désir d'une évaluation « scientifique » supposant une atomisation extrême des objectifs et le sentiment que le plus important dans l'apprentissage est inévaluable, se situant précisément hors des dispositifs d'enseignement : le professeur ne peut observer un transfert intégral, car sa seule présence ferait douter du caractère spontané de ce transfert. Cette opposition fait apparaître aussi la réforme des compétences comme une sorte de contre-réforme de la « pédagogie par objectifs », trop proche d'une approche behavioriste dont elle partage les travers. Cette vision des choses de Birzea, que j'adopterai ici, annonce bien, je crois, les perspectives actuelles de la réforme des compétences qui vise à rendre l'élève autonome en le faisant « acteur de son apprentissage ».

Le concept d'évaluation est également polymorphe. Il me semble indispensable d'intégrer dans mon propos tant l'évaluation formative que l'évaluation certificative dans la mesure où leur articulation pose souvent problème dans les pratiques éducatives. Je prends évidemment le parti que si un apprentissage fait l'objet d'une évaluation certificative, il doit faire l'objet également d'une évaluation formative sous peine de graves dysfonctionnements. Plusieurs de mes propos doivent donc être interprétés selon ces deux facettes indissociables que je ne distinguerai pas toujours dans le cadre d'un texte assez bref ; sinon, le contexte suffira à préciser.

## 2. La résolution de problèmes

### 2.1. Enseignement par problèmes

Depuis une vingtaine d'années, *la résolution de problèmes* est au premier plan de l'enseignement des mathématiques. L'optique prônée depuis lors découle de théories constructivistes de l'apprentissage. Elle est largement illustrée, en Belgique, par les travaux de Rouche (entre autres, 1995 et 2001) et théorisée, en France, par Brousseau (1998) dans sa théorie des situations didactiques. Dans celle-ci, des « problèmes » sont construits dans le but d'induire chez les élèves la construction d'un savoir, les variables didactiques du problème étant choisies de manière à ce que ce savoir soit une solution spécifique et optimale. Ce type d'enseignement organisé par l'enseignant à partir de tels problèmes s'oppose à un enseignement par ostentation où le savoir est exhibé par le professeur sous forme d'exemples dans lesquels l'élève doit l'identifier. Enseigner « *par problèmes* », pour le dire brièvement, suppose de « dévouer » le problème à l'élève pour qu'il le fasse sien sans quoi on ne peut parler de réelle construction de la connaissance chez ce dernier. Mais cela suppose aussi de ménager une phase « d'institutionnalisation » au cours de laquelle, par une sorte d'arrêt sur image et en mobilisant une forme de réflexivité chez les élèves, le professeur officialise le savoir mobilisé par la résolution du (des) problème(s). Ce processus d'institutionnalisation s'accompagne d'un discours technologique décontextualisant les problèmes travaillés pour en dégager l'essence commune. On fait ainsi apparaître le savoir comme un outil pertinent pour gérer une classe entière de problèmes tout en explorant les limites de sa portée.

### 2.2. Enseignement pour le problème

Comme on le voit, l'enjeu majeur de l'enseignement par problèmes est l'acquisition de savoirs. Il est cependant une autre perspective qui voit dans la résolution de problèmes une compétence à exercer comme une fin en soi : je la qualifierais « *d'enseignement pour le problème* ». C'est cette perspective qui est prônée dans la réforme dite des compétences, pas seulement en mathématiques mais dans toutes les disciplines. L'espoir est, ce me semble, celui d'un transfert intégral au sens de d'Hainaut (1988) qui se veut résolument transversal : à force de faire résoudre des problèmes aux élèves dans toutes les disciplines, on leur enseignerait des stratégies et on les rendrait ainsi aptes à gérer rationnellement tout problème dans leur vie future, qu'elle soit professionnelle ou tout simplement (façon de parler) « citoyenne ».

C'est délibérément que j'ai accompagné le mot problème de l'article défini singulier « le » pour souligner le caractère universel de cette capacité. Que ce soit pour la com-

pétence étudiée ici ou pour d'autres, cet espoir se traduit, dans certains bulletins scolaires, par des grilles d'évaluation axées non plus sur des savoirs mais bien sur des compétences.

Est-ce là une utopie ? Quand bien même ce le serait, ce jugement n'est pas forcément négatif. L'étymologie première du mot « utopie » fait apparaître celle-ci comme un « autre lieu » qui, dans l'exemple qui nous occupe, met en évidence, par contraste, les carences d'un enseignement misant sur une simple restitution des connaissances.

Toutefois, je voudrais épingler ici les possibles illusions d'un enseignement de stratégies générales de résolution de problèmes. À ce propos, Tardif (1997) fait écho d'un débat sensible au sein de la psychologie cognitive : « Est-il plus efficace d'enseigner des stratégies générales de résolution de problèmes ou des stratégies spécifiques (c'est-à-dire liées à un contenu disciplinaire) ? ». S'appuyant sur plusieurs recherches, l'auteur opte pour l'hypothèse selon laquelle c'est l'enseignement des stratégies spécifiques « qui rend le plus probable le transfert des apprentissages ». J'ajouterais que certaines stratégies spécifiques peuvent être l'embryon de démarches de pensée générales et productives. Ainsi, les problèmes de constructions géométriques mobilisant la méthode des deux lieux habituent les élèves à trouver des objets, de quelque nature qu'ils soient, devant satisfaire plusieurs contraintes : l'idée est de faire jouer une contrainte à la fois pour déterminer non pas un objet mais toute une classe d'objets et de chercher ensuite l'objet inconnu à l'intersection des classes ainsi trouvées.

### 3. Implications pour l'évaluation

Il n'est pas rare d'observer *des glissements plus ou moins implicites de l'enseignement par problèmes à l'enseignement pour le problème*, surtout à l'époque actuelle imprégnée de l'idéologie des compétences.

Il est vrai que les problèmes proposés dans le premier cadre sont l'occasion pour les élèves de développer des stratégies générales de résolution de problèmes, nonobstant le fait que la construction de savoirs est leur enjeu majeur. On entend même évoquer l'idée que le travail fait sur ces problèmes-là pourrait être l'occasion d'une évaluation formative de la compétence en question.

Cependant, concevoir, par exemple, une évaluation critériée dans ce contexte, mettant l'accent sur les démarches et processus liés à la résolution de problèmes plus que sur le rendement même de ceux-ci, risque de distraire l'attention de l'élève du jeu fondamental de l'enseignement par problèmes : ce ne sont pas les indi-



vidus qui sont évalués, c'est le savoir lui-même et son efficacité à résoudre le problème qui sont mis à l'épreuve, le critère du résultat obtenu (au sens large bien sûr !) étant primordial pourvu que ce dernier soit validé. Les glissements observés ne sont donc pas sans risques.

Par contre, l'hypothèse faite par Tardif (1997) et décrite plus haut peut donner l'idée de ramener l'enseignement pour le problème à l'enseignement par problèmes selon un scénario que je schématiserais comme suit. Dans ce dernier type d'enseignement, les savoirs construits outillent les élèves pour résoudre une classe spécifique de problèmes, puis une autre et ainsi de proche en proche : les classes auxquelles appartiennent précisément les problèmes choisis pour mobiliser ces savoirs et initier leur construction.

L'enjeu de transfert se profile dès que l'élève, susceptible de maîtriser plusieurs classes de problèmes, doit reconnaître à quelle classe appartient tel problème qui lui est proposé : là se situe aussi un autre objet de dévolution. Cette optique bouleverse l'opposition classique entre savoirs et compétences, de même qu'elle permet de voir la « tête bien faite » et la « tête bien pleine » de Montaigne autrement qu'antagonistes : un individu armé pour résoudre des problèmes serait un individu dont la tête aurait engrangé de nombreuses classes de problèmes, ainsi que les méthodes appropriées.

### 3.1. Évaluation dans des familles de situation ?

Cette réflexion apporte, je crois, de l'eau au moulin d'une idée avancée par Roegiers (2000) : celle de *familles de situations paramétrables*, quoiqu'il reste beaucoup de choses à dire et à tester sur la construction même de ces familles et le choix de ces paramètres. Pour expliquer mon point de vue et pour situer les difficultés tant du côté des élèves que de celui du professeur, je prendrai deux exemples qui m'apparaissent comme deux familles, bien que je n'utiliserais pas le terme « macro-compétence » (Roegiers) pour désigner la seconde.

La première famille est caractérisée par l'évaluation de grandeurs inaccessibles. Je vois a priori plusieurs paramètres en jeu qui définissent la « variabilité » de la famille : la méthode de résolution utilisée (triangles semblables, résolution de triangles rectangles ou quelconques), le nombre de triangles mobilisés, le fait qu'ils se situent ou non dans un même plan, le fait qu'ils puissent ou non être dessinés à l'échelle (dans certains problèmes liés à l'évaluation de distances entre astres, deux longueurs peuvent être d'ordres de grandeur à ce point éloignés qu'il est impossible de les dessiner toutes deux sur un schéma à l'échelle), le fait que l'énoncé soit ou

non assorti d'emblée d'un dessin montrant un point de vue « approprié », la possibilité ou l'obligation de prendre des mesures sur le terrain, la possibilité ou l'obligation d'avoir recours à la calculatrice...

Une deuxième famille est la résolution des inéquations du deuxième degré. Parmi les paramètres, je verrais à brûle-pourpoint : le cas de figure rencontré parmi les six cas possibles (dont certains se « heurtent » plus que d'autres au modèle des inéquations du premier degré), la notation choisie pour l'inconnue, la « rondeur » des coefficients du polynôme impliqué ou de ses racines...

Ces deux exemples appellent plusieurs précisions qui alimenteront mon analyse. Ils illustrent le fait *que des familles peuvent couvrir des champs de transfert plus ou moins larges*. Dans le premier cas, la variabilité est grande et l'on mesure les difficultés de transfert chez les élèves lorsqu'on fait varier tous les paramètres en jeu tandis que la seconde famille est a priori beaucoup plus restreinte.

Contrairement au second, le premier exemple s'inscrit dans la réflexion anthropologique telle que décrite par M. Develay (1996) et qui consiste à mettre en lumière « les questions fondamentales auxquelles chaque discipline répond », les « vraies raisons d'être » dirait Y. Chevallard (1999).

*Les paramètres* choisis sont de « nature » différente. Les uns permettent *de limiter ou d'étendre la famille des situations*. Ainsi, on pourrait se restreindre aux problèmes d'évaluation de grandeurs inaccessibles mobilisant un seul triangle, rectangle de surcroît. D'autres paramètres cadrent plutôt l'aide apportée aux élèves comme la présence d'un dessin évocateur dans l'énoncé. Ces derniers peuvent avoir un caractère « déterminant » au niveau de l'évaluation dans le sens où une quelconque variation d'un de ces paramètres fait échouer la majorité des élèves (cet effet « quitte ou double » est peut-être plus fréquent en mathématique que dans des disciplines littéraires). Ils renvoient également aux actes pédagogiques du professeur susceptibles de favoriser les transferts à l'intérieur d'une même famille de situations : le fait d'avoir donné l'occasion aux élèves de travailler des situations suffisamment variées, par exemple en changeant la notation de l'inconnue ainsi que le métalangage utilisé, pour faire voir aux élèves tant la structure commune de résolution propre aux problèmes d'une même famille que les paramètres qui permettent de les différencier.

### 3.2. Vers l'évaluation du transfert ?

Si l'apprentissage et l'évaluation de stratégies générales de résolution de problèmes peuvent sembler illusoire, le passage par des classes de problèmes de plus en plus variées, comme décrit plus haut, est plus prometteur. De plus, dans l'impossibili-

té d'évaluer le transfert intégral de stratégies de résolution de problèmes, on est bien obligé de se rabattre sur l'évaluation d'autres transferts : à l'intérieur d'une même discipline – transferts à ne pas négliger comme souligné par Fourrez (1999) – et d'une discipline à l'autre. Encore faut-il que les classes de problèmes choisies soient porteuses d'une certaine transversalité et que les transferts effectivement évalués aient une valeur prédictive pour d'autres moins modestes et inévaluables.

Se pose alors la question du choix des *classes de problèmes* et des critères de ce choix a priori multiples. On peut en *effet privilégier le critère de « transférabilité »* au sens qui vient d'être précisé. Mais on peut aussi chercher prioritairement des classes qui satisfont au *critère « anthropologique »*, c'est-à-dire qui mettent en évidence les vraies raisons d'être de telle ou telle théorie mathématique. Et on peut aussi vouloir respecter un critère que je qualifierais de *« réalisme pédagogique »* : peut-on proposer des familles qui couvrent un large champ de transfert sans risquer de faire échouer trop d'élèves, doit-on éviter de faire varier les paramètres plus déterminants que d'autres de ce point de vue, peut-on mêler deux familles pour éviter un traitement unilatéral de l'outil mathématique concerné (par exemple les problèmes d'optimisation et ceux de vitesses liées) sans « perdre » les élèves ?

Rien ne permet d'affirmer a priori que ces critères sont conciliables. Des tensions certaines sont même prévisibles. Ainsi, beaucoup de professeurs axent leur enseignement sur des classes de problèmes définies par un petit nombre de paramètres, que le deuxième exemple décrit plus haut. Au moment de l'évaluation certificative, certains font varier de nouveaux paramètres voulant tester la capacité de transfert de leurs élèves et, souvent, le nombre d'échecs qui en découle les met en porte-à-faux par rapport à la « commande » institutionnelle. Les autres enseignants proposent des problèmes fort proches de ceux travaillés en classe, mais qu'évaluent-ils alors : certainement pas la capacité à résoudre des problèmes. Cette forme de *paradoxe* est liée bien sûr aux modalités classiques d'évaluation certificative : test écrit en un temps strictement limité. Sans doute faudrait-il penser à varier davantage ces modalités, par exemple, en instituant des oraux interactifs avec le professeur. Cependant, par les temps qui courent, les moments réservés à l'évaluation certificative raccourcissent dangereusement et poussent les écoles à organiser des épreuves qui favorisent de « petites » questions fort peu significatives en regard de la philosophie des compétences. Affaire à suivre...

### Bibliographie

- Birzea, C. (1979). *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, Paris : PUF.  
Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, In N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield (eds). Grenoble : La pensée sauvage.

- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique in *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), pp. 221-265.
- De Ketele, J.-M. (dir.) (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.
- D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Bruxelles : Labor (5<sup>e</sup> édition).
- Fourez, G. (1999). Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes, *Forum des pédagogies*, mai, pp. 26-31.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles : De Boeck.
- Rouche, N. (1995). Du savoir à l'élève ou de l'élève au savoir ? Une question de sens. *Bulletin de l'APMEP*, 397, p. 351-367.
- Rouche, N. (2001). La géométrie et la nature des choses. *Repères*, 43, p. 29-53.
- Tardif J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.

# Évaluer des compétences dans les sciences expérimentales. Quel transfert de connaissances ?



Anne-Marie Huynen  
Laboratoire de pédagogie des sciences, UCL

Des exemples valent parfois mieux qu'un long discours. À partir de deux exemples, nous analyserons ici une question centrale de l'évaluation des compétences, celle du transfert des connaissances.

Dans l'enseignement général, parmi les compétences scientifiques que l'élève développera, par l'enseignement des sciences expérimentales, relevons celle qui consiste, face à une question problème, à développer une démarche scientifique complète, ce qui implique plus spécifiquement de :

- réaliser une expérience,
- interpréter des résultats expérimentaux,
- mobiliser les concepts et les modèles adéquats en fonction de la situation-problème rencontrée.

Afin de poser les fondements d'une évaluation de telles compétences spécifiques, je propose de considérer quelques exemples de situations d'enseignement-apprentissage visant à développer des compétences et au sujet desquelles je m'interroge.



## 1. Essai d'évaluation de compétence en chimie

Voici un énoncé possible de développement d'une **compétence en chimie** :

« Réaliser, sur la base d'un schéma, un appareil à distiller et procéder à la distillation d'un mélange d'alcool et d'eau, pour pouvoir déterminer la quantité d'alcool présente dans divers liquides ».

Cette proposition fait appel à la capacité de traduire une représentation schématique en matériel de laboratoire. Ensuite, l'élève développera un savoir-faire précis qui est l'activité de distillation au laboratoire. Il y a bien, semble-t-il, mobilisation de ressources en vue d'un projet, d'une tâche à réaliser et donc exercice de compétence.

Quant à l'**évaluation** de cette compétence, je pourrais proposer ce qui suit :

« Construire un appareil permettant de mettre en évidence la quantité d'alcool présente dans un vin de Bordeaux et comparer celle-ci à celle présente dans un vin de Porto ».

Dans cette production, nouvelle pour l'élève et complexe, l'évaluateur pourra poser divers regards, correspondant à des critères d'évaluation :

- L'élève a-t-il mobilisé l'opération physico-chimique de la distillation pour déterminer le volume d'alcool présent dans les deux liquides ?
- A-t-il été capable de monter un appareil à distillation et de le faire fonctionner ?
- A-t-il obtenu des résultats valables (cohérents par rapport à ce qu'on peut lire sur les étiquettes des bouteilles dans le commerce) ?
- A-t-il comparé les résultats pour conclure ?

L'enseignant mesure ainsi l'acquisition d'un savoir distiller, mobilisé sur deux boissons, connues des élèves en dehors du contexte scolaire. De plus, un résultat est attendu, inconnu a priori et qui présente du sens. En effet, les quantités d'alcool obtenues montrent qu'abuser de Porto mène plus vite à l'ébriété qu'abuser du vin de Bordeaux.

Mais qu'est-ce que je mesure avec ces critères, faciles à préciser ?

Suis-je en droit de penser que je mesure une compétence en évaluant cette production ?

Dans cet exemple, ayant défini une compétence, j'estime que j'évalue son degré d'acquisition en la faisant exécuter, en demandant de l'opérer sur des solutions de composition chimique inconnue. Ces solutions, qui sont des boissons alcoolisées, sont familières à l'élève hors de la sphère de la classe. Ainsi apparaît l'importance, pour la situation didactique d'évaluation, de pouvoir exister dans un autre contexte que celui de l'école. Une compétence ne peut se développer que dans le traitement d'une situation ayant du sens pour l'apprenant.

Cependant le dispositif décrit pose une **question** :

*Quelles devraient être les relations entre les conditions didactiques de développement des compétences et les modalités d'évaluation de celles-ci ?*

À travers cet exemple, je constate un certain isomorphisme entre la situation d'enseignement et celle de l'évaluation. Est-ce donc de l'évaluation de compétences ?

## 2. Exemple d'évaluation de compétences en physique

Afin de poursuivre mon questionnement, je me réfère à un enseignement de physique, décrit en termes de *competency-based education* (Bowden, 2000). Une progression intéressante est proposée pour construire deux concepts : l'accélération et la force. La complexité de chaque concept est introduite par le traitement qualitatif et quantitatif d'une succession de situations nouvelles.

Une évaluation de la **compétence à discerner le domaine d'applicabilité des concepts de force et d'accélération** peut se faire en présentant une situation où ce qui est acquis se révèle incomplètement opérant, pour traiter le problème nouveau.

Après avoir, dans l'apprentissage, traité d'objets mobiles se déplaçant dans différents contextes, la question d'évaluation suivante est proposée :

*« Pouvez-vous expliquer, avec des concepts de physique, pourquoi le sang coule différemment à partir d'une artère et à partir d'une veine, après que l'une ou l'autre a été sectionnée ? »*

L'élève est bien amené à investir des concepts de cinématique et de dynamique pour traiter de l'écoulement du sang dans notre système circulatoire. Il est capital, quand on fait un garrot, pour pallier une hémorragie, de comprendre où il faut le placer et pourquoi. Cette question présente du sens, bien réel, pour nous tous.

En traitant ce problème par la physique, l'élève constatera les limites des concepts de force et d'accélération dans le cas de l'écoulement d'un fluide. Il devra se construire un modèle où, intuitivement, il appréhendera un nouveau concept : celui de pression.

De cet exemple on peut déduire qu'il y aura évaluation de compétence si on propose une recontextualisation, par rapport au contexte d'apprentissage antérieur. **Évaluer une compétence serait-il corrélatif d'exiger de l'apprenant une opération de transfert d'un champ dans un autre**, qu'il soit d'ordre cognitif ou environnemental ?

### 3. Opération de transfert et évaluation de compétences

Dans cette hypothèse, l'opération de transfert de savoirs et de savoir-faire pourrait être utilisée comme indicateur de l'acquisition de compétences. Notons qu'une autre métaphore que le transfert, celle de la mobilisation peut mieux rendre compte de ce qui est attendu que l'élève manifeste, comme le propose Perrenoud (1999). La nouveauté de la situation-problème, dans l'évaluation d'une compétence, se révèle ainsi être un facteur essentiel. Mais que signifie ce caractère de « nouveauté » ?

Pour mesurer une compétence, quelles sont les limites d'une recontextualisation des questions à résoudre ?

Dans le cas des élèves en classe de chimie, la compétence développée devrait s'exercer dans un laboratoire d'analyses chimiques, industriel ou médical.

Suffit-il de mettre en scène, à l'école, une situation-problème réelle, issue d'une pratique professionnelle technique, scientifique ou industrielle pour prétendre exercer une compétence qui sera requise dans ces milieux de travail ? L'opération de transfert à exercer doit-elle s'opérer jusqu'à un déplacement des élèves vers eux, dans des stages par exemple, pour que notre mesure de la compétence soit validée ?

Ce questionnement à propos de l'évaluation des compétences rencontre celui de Brown, Collins et Duguid (1989) :

*« Archetypal school activity is very different from what we have in mind when we talk of authentic activity, because it is very different from what authentic practitioners do. When authentic activities are transferred to the classroom, their context is inevitably transmuted ; they become classroom tasks and part of the school culture. Classroom procedures, as a result, are then applied to what have become classroom tasks. The system of learning and using (and, of course, testing) thereafter remains hermetically sealed within the self-confirming culture of the school. Consequently, contrary to the aim of schooling, success within this culture often has little bearing on performance elsewhere ».*

Les questions s'enchaînent donc. Jusqu'à présent, mon analyse ne porte que sur des pratiques d'évaluation de compétences appartenant à la culture scolaire. Évalue-t-on des compétences à l'école en proposant des situations nouvelles, à traiter par une opération de transfert ?

### 4. Du transfert académique au transfert intégral

Une distinction entre différents types d'opérations de transfert peut être intéressante pour éclairer cette question.

« Le *transfert académique* correspond à la capacité d'appliquer, à l'école, la compétence



acquise dans la même discipline ou dans une autre discipline. Dans le *transfert opérationnel*, l'élève peut appliquer les compétences acquises, hors de l'école ou du contexte d'apprentissage (les stages par exemple). Le *transfert intégral*, enfin, correspond à la capacité d'exécuter la compétence dans des activités libres ou des activités professionnelles réelles ». (Raïche, 1995)

Les exemples présentés en chimie et en physique se rapporteraient au « **transfert académique** ».

Une tentative intéressante vers le « **transfert opérationnel** », et différente d'une activité de stage, s'est réalisée dans le cours de didactique des sciences naturelles (titulaire : C. Vander Borgh). Dans le cadre de la préparation du Festival des sciences organisé par les facultés des sciences de l'UCL, cette expérience vise à développer chez les étudiants, futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, la compétence à utiliser des connaissances et des savoir-faire de la biologie et de la chimie, pour traiter de problèmes domestiques : à la cuisine, à la salle de bain, au cellier. La buanderie, par exemple, donne l'occasion d'identifier les composants chimiques des produits lessiviels, de mesurer leur concentration et de modéliser leur mode de fonctionnement (acide-base, dureté de l'eau, mécanisme des détergents).

Les étudiants de l'agrégation ont été mis en situation de faire un transfert opérationnel de leurs connaissances et habiletés expérimentales. Leur tâche fut de repérer des questions-problèmes à résoudre dans la gestion d'une habitation moderne, d'imaginer et de mettre au point des manipulations de laboratoire susceptibles d'y répondre.

Dans une scénographie originale, des élèves du secondaire sont venus traiter les situations, avec la guidance des étudiants.

Évaluer la production des étudiants de l'agrégation permettait d'évaluer leur compétence à mobiliser les concepts chimiques et biologiques adéquats pour mesurer les limites de dangerosité de certains produits, pour optimiser le jardinage, pour choisir des éléments de décoration intérieure, etc.

Il y a immersion dans un autre contexte que celui de l'enseignement, celui de la maison pour y résoudre des problèmes, en mobilisant des compétences acquises dans les disciplines scientifiques.

## 5. Ultimes questions

Cette suite de questionnements autour de l'évaluation de compétences en sciences me permet de délimiter le domaine couvert par l'évaluation des compétences à l'école. En effet, les situations d'évaluation analysées sont construites sur le mode sco-

laire. L'enseignant les choisit avec une intention précise de mesure. La mise en route du processus de la résolution consistera, pour l'apprenant, à répondre à la situation-problème telle qu'elle est proposée par l'enseignant, avec des outils appartenant au registre de l'enseignement des sciences.

Quelle différence avec un problème de vie où les faits se présenteront de manière non-structurée !

L'épaisseur du réel auquel s'affrontera un projet, quel qu'il soit, posera la question de savoir à quel corps de connaissance faire appel. Faut-il mobiliser les connaissances de chimie, de physique, de droit civil, etc. ? La première étape ne consistera-t-elle pas, face à la complexité d'une situation, à tenter de la modéliser et de faire émerger des variables significatives tout en occultant d'autres paramètres ?

Comment développer et évaluer un type de compétence qui procède d'un transfert intégral ? Comment former à cela ? Et nos évaluations actuelles de compétences disciplinaires mènent-elles à cette compétence ?

### Bibliographie

- Bowden, J. A. (2000). *Competency-based Education-Neither a Panacea nor a Pariah*, Educational Programme Improvement Group, Australia.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning, *Educational Researcher*, 18, 1, pp. 32-41.
- Perrenoud, P. (1999). *L'école saisie par les compétences*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Raïche, G. (1995). *Les mesures de la réussite scolaire*. In Actes du 7<sup>e</sup> colloque de l'Association pour la recherche du collégial : « Sciences, technologie et communication ». Montréal : ARC.

# L'évaluation au cours de français langue première dans l'enseignement secondaire



Jean-Louis Dufays  
Département d'études romanes, UCL

Le présent texte se veut avant tout un état des lieux de la situation de l'évaluation au cours de français langue première dans l'enseignement secondaire. S'il fait assez peu référence aux recherches relatives aux pratiques d'évaluation innovantes, c'est par souci de donner la priorité à la description des tendances dominantes et des difficultés concrètes ressenties par les enseignants en matière d'évaluation.

## 1. Les caractéristiques de l'évaluation au cours de français

1.1. Même si les données manquent en la matière, on a de bonnes raisons de penser que, dans l'enseignement secondaire, jusqu'à ces dernières années – c'est-à-dire jusqu'au décret « Missions » et aux référentiels et nouveaux programmes qui en résultèrent –, le cours de français langue première présentait, du point de vue de l'évaluation, de nombreux traits communs avec les autres disciplines. Malgré les programmes – qui, à vrai dire, se montraient très laconiques en la matière – et malgré les efforts des formations initiales et continuées – qui, en raison notamment de leur « saucissonnage » par niveaux de scolarité, n'ont jamais vraiment fait de cette question une priorité –, il n'existait **guère de conception partagée** de la progression des apprentissages et de leur degré de maîtrise au long des six années ; et cette absence de normes communes laissait le loisir à chaque école, voire à chaque enseignant, de définir les exigences et de concevoir les épreuves à sa manière.



1.2. À cette liberté dont jouissaient l'ensemble des disciplines s'ajoutaient et s'ajoutent toujours **certains traits propres à la discipline « langue première »**, quelle que soit la langue<sup>8</sup> : lorsqu'on consulte les instructions officielles relatives à cette discipline, on a souvent l'impression que ses objectifs se répètent d'année en année et sont formulés avec un certain **manque de précision** (du type : « l'élève devra être capable de lire correctement, en établissant des liens pertinents entre les idées »). Ces répétitions sont en fait inévitables puisque les compétences d'écriture, de lecture et d'oralité qu'il s'agit de développer sont bien du même ordre du début à la fin de la scolarité, mais portent sur des objets de plus en plus complexes. Les récents référentiels de compétences « socles » et « terminales » ont ainsi essayé de résoudre le problème en précisant **sur quels types d'objets précis** (en qualité et en quantité) devaient, à chaque niveau de scolarité, porter le savoir-lire, le savoir-écrire, le savoir-écouter et le savoir-parler.

1.3. Une autre difficulté de l'évaluation au cours de langue première est que celui-ci a vocation d'être le plus transversal, celui où l'on développe pour elles-mêmes à la fois la maîtrise du langage qui permet de communiquer (à l'écrit et à l'oral, en réception et en production) des savoirs de tous ordres et celle des processus intellectuels qui sont à l'œuvre – ou devraient l'être – dans toutes les disciplines (le résumé, la communication efficace, le décodage idéologique...). Il en résulte que **tous les professeurs** sont amenés peu ou prou, sinon à être des professeurs de langue première, du moins à intégrer la maîtrise de la langue dans leur évaluation. Il est clair qu'une réponse à un problème de science ou de mathématique a plus de chances d'être appréciée positivement si elle est exprimée dans un langage correct et rigoureux que si elle est dite n'importe comment. La même ambiguïté se présente dans le cours de langue première lui-même lorsque celui-ci entend évaluer le savoir-lire de l'élève : à moins de se faire via des QCM (pratique rarissime au cours de langue première), l'évaluation porte alors autant, sinon davantage, sur la communication écrite ou orale que l'élève fait de sa compréhension que sur l'opération cognitive elle-même.

Le problème est que l'évaluation du savoir-communiquer est souvent implicite et sujette à des variations subjectives de la part de l'enseignant. En outre, les enseignants de mathématiques, de sciences, etc. ne sont pas tous formés à évaluer la qualité langagière d'un écrit. Ceci amène donc à établir une première distinction entre **deux niveaux d'évaluation** de la langue première : l'un explicite, qui se fait principalement au sein de la discipline, l'autre implicite, qui porte sur le savoir-communiquer et se fait principalement dans les autres disciplines.

---

<sup>8</sup> Le terme de « langue première » tend aujourd'hui à se substituer à celui, plus traditionnel mais devenu contestable, de « langue maternelle ». Pour une analyse plus approfondie de cette évolution et des spécificités de cette discipline, cfr. Simard, 1997, pp. 6-11.

1.4. Le cours de langue première est aussi le seul cours **autoréférentiel** (on enseigne le français en français, l'anglais en anglais), ainsi qu'un des cours les plus **chargés de valeurs et de croyances** puisqu'il vise ouvertement à célébrer la littérature et à convaincre les élèves des vertus de la langue. C'est encore un cours dans lequel **les activités de sensibilisation réputées « non évaluables »** (comme les séances de lecture-plaisir, les ateliers d'écriture, les ateliers de travail vocal, les sorties théâtrales...) occupent traditionnellement une place importante par rapport à celles qui débouchent directement sur des compétences certifiables.

1.5. Par ailleurs, tout cours de langue (qu'il s'agisse de langue première ou de langue étrangère) se signale par **la complexité de ses critères d'évaluation**.

D'abord, comme l'a souligné Simard (1997, p. 69), les activités langagières auxquelles ce cours entend exercer l'élève sont analysables à six niveaux au moins : phonique, graphique, lexical, grammatical, textuel et pragmatique – pour ne pas parler du niveau symbolique, qui paraît essentiel dans le rapport à la littérature. Il en résulte qu'évaluer une production d'élève en langue demande **un travail d'interprétation** plus ou moins approfondi, lequel requiert à la fois la prise en compte d'une diversité de critères et une concentration et un temps importants de la part de l'évaluateur. Et plus les exigences se situent du côté des niveaux 5 et 6 (cohésion textuelle et pertinence pragmatique), plus leur analyse s'avère complexe.

Mais un cours de langue – première ou non – n'évalue pas seulement la maîtrise de la langue au sens strict. Il requiert en fait **des critères d'évaluation de quatre types** :

- une partie de ces critères porte sur la connaissance *procédurale de la langue* et donc sur les six niveaux de maîtrise langagière que je viens d'évoquer (des indicateurs divers seront : conjuguer et orthographier correctement, appliquer la concordance des temps, employer le mot juste, utiliser les connecteurs adéquats, etc.) ;
- d'autres critères portent sur *le travail cognitif commun à toutes les disciplines* (comparer, résumer, comprendre, analyser, appliquer, etc.) ;
- d'autres encore concernent le *savoir* et la *culture*, et donc la *maîtrise de connaissances déclaratives* (pouvoir nommer, caractériser et reconnaître certains concepts théoriques, certains courants, certains auteurs, certaines œuvres de l'histoire littéraire, etc.) qui s'avèrent indispensables pour pouvoir comprendre et interpréter (mais aussi écrire et dire) différents types de textes ;
- d'autres enfin relèvent de la *métacognition*, de la conscience réflexive que l'élève a de ses propres pratiques, connaissances et compétences.

Ceci permet de comprendre pourquoi la langue première est souvent la branche qui mobilise le plus de critères d'évaluation prévus dans les bulletins<sup>9</sup>, mais aussi

---

9 C'était le cas par exemple au Collège Saint-Michel de Bruxelles, où, jusqu'à tout récemment, le bulletin prévoyait six critères : *l'acquis, l'application de l'acquis, la compréhension, l'expression orale, l'expression écrite et l'orthographe*.

celle dans laquelle **les résultats de l'évaluation varient le plus en fonction des évaluateurs**. Il a ainsi été démontré maintes fois qu'en plus de l'effet habituel de « courbe de Gauss », la notation d'une même dissertation pouvait varier du simple au double en fonction des correcteurs. Cela restera sans doute inévitable aussi longtemps que le choix des critères et l'appréciation de leur intégration resteront des opérations individuelles laissées à la liberté de chaque enseignant.

La diversité et la complexité de l'évaluation des productions liées au cours de langue première expliquent pourquoi, jusqu'en 1986, en Belgique, la charge hebdomadaire du professeur de français comportait une heure d'enseignement de moins (l'heure dite « de bonus ») que les autres disciplines. On peut estimer que la suppression de cette heure (pour des raisons d'économie budgétaire) et le sentiment d'injustice qui en a résulté (car le poids du travail à faire ne cessait, lui, d'augmenter, parallèlement à l'augmentation du nombre d'élèves par classes) n'ont guère favorisé l'investissement des professeurs de français dans des pratiques d'évaluation coûteuses en temps. Une conception systémique de l'évaluation (cfr. Perrenoud 1998 : 169-186) devrait à l'évidence intégrer la prise en compte de cette difficulté qui est très vivement ressentie par la plupart des professeurs de langue première. Dans le cas contraire, il est à craindre que toute proposition de procédure d'« évaluation innovante » qui s'avérerait encore plus coûteuse en temps que les pratiques traditionnelles (p. ex. le « portfolio », cfr. Bélaïr 1999) n'ait guère de chance de pénétrer significativement dans les pratiques des professeurs de langue première. Nombre d'enseignants « du terrain » reprochent d'ailleurs volontiers aux modèles innovants d'ignorer parfois totalement l'importance du facteur temps. Or, il semble raisonnable de dire que, si pertinent soit-il quant au fond, un modèle d'évaluation n'a de chances de passer la rampe que s'il présente aux enseignants un rapport qualité-prix (ou efficacité-travail) raisonnable et équilibré.

1.6. Qui plus est, le français se distingue de la plupart des autres langues par **la complexité de ses codes graphique et phonétique**, qui oblige, pour bien l'apprendre (non seulement comme langue étrangère mais aussi comme langue première), à passer un temps assez long à l'étude de sa seule orthographe, laquelle occupe souvent un poids prépondérant dans l'évaluation tout au long du cursus scolaire. Il faut ajouter que, du fait que la langue française a connu longtemps une position dominante sur la scène internationale, son enseignement doit composer, plus que celui de la plupart des autres « langues-cultures », avec la prégnance d'**une image normative de la langue** et avec le **prestige d'un patrimoine littéraire** chargé de hautes valeurs esthétiques, philosophiques et politiques.

1.7. L'observation des programmes et des manuels oblige en outre à constater que l'enseignement du français en Belgique a longtemps été sous la coupe d'**un certain francocentrisme** qui tendait à gommer ou à sous-estimer les usages langagiers

(régionalismes lexicaux, accents...) et culturels (littérature nationale) des autres pays francophones, y compris ceux de la Belgique elle-même<sup>10</sup>. L'évaluation dans ces conditions s'avérait souvent ambiguë car, sous couvert d'évaluer les « compétences » (ou plutôt les acquis) des élèves, on évaluait aussi, bien souvent, des usages de la langue et de la culture socialement marqués, mais que l'on croyait devoir standardiser en vertu d'une vision idéale et hypernormée de la langue et de la culture. L'un des effets de ce type d'évaluation était qu'au lieu d'aider les élèves à progresser, on ne faisait bien souvent que renforcer leur insécurité linguistique et culturelle, et partant, que fragiliser leur image de leur pays et d'eux-mêmes. Aujourd'hui, les autorités linguistiques et scolaires belges ont cessé de stigmatiser les régionalismes, et l'ère de la chasse au belgicisme semble donc quelque peu dépassée, mais les pratiques d'évaluation continuent apparemment à osciller entre **deux pôles contradictoires** : une tendance à l'hypercorrectisme, liée à la tradition grammaticale nationale (la Belgique est une terre de grammairiens), et une tendance à la tolérance de tous les usages au nom de l'identité régionale ou sociale. Le problème est que ces deux tendances peuvent cohabiter dans un même établissement, voire dans une même classe, d'où une incertitude et une insécurité linguistique accrue aux yeux des élèves. La définition de **seuils communs d'acceptabilité langagière liés aux différentes tâches** apparaît dès lors comme un chantier incontournable pour la mise au point d'une évaluation plus juste et plus transparente.

## 2. Les pratiques d'évaluation en français en Communauté française de Belgique

2.1. Au cours de la dernière décennie, les compétences en français des élèves belges francophones ont été plusieurs fois soumises à des **évaluations externes** dans le cadre d'enquêtes internationales qui recouraient à des grilles d'évaluation systématiques (pour une synthèse, cfr. Lafontaine 2001) : en particulier, l'enquête I.E.A. de 1991, qui portait sur *la lecture*, a mis en évidence le déficit relatif dans ce domaine des jeunes francophones de 14 ans<sup>11</sup>, tandis que l'enquête DIEPE de 1994, qui portait quant à elle sur *l'écriture*<sup>12</sup>, n'a pas fait apparaître de différence très marquée entre les différents pays francophones. Il existe aussi une évaluation externe à l'échelle nationale à travers les épreuves diagnostiques que la Communauté française fait effectuer tous les deux ans depuis 1996 dans les classes de 3<sup>e</sup> primaire, 5<sup>e</sup> primaire, 1<sup>re</sup> secondaire, 3<sup>e</sup> secondaire et, depuis cette année, en 5<sup>e</sup> secondaire. Les exa-

10 Cfr. à ce propos D. Lafontaine, « Les attitudes et les représentations linguistiques », in D. Blampain, A. Goosse, J.-M. Klinkenberg, M. Wilmet (Eds.), *Le français en Belgique*, Duculot, 1997, pp. 381-390.

11 Sur l'évaluation du savoir-lire, voir aussi l'ouvrage collectif de Boyer, Dionne et Raymond (1994), l'article de Wahl (2001), ainsi que les revues *Recherche* n°21 (1994), *Enjeux* n°31 (1994), *LIDIL* n°10 (1994) et *Français* 2000 n° 154-155 (1997).

12 Sur l'évaluation du savoir-écrire, cfr. Bucheton et Rives (2001) et Dezutter, Maingain et Thyriion (2001).

mens interdiocésains que le réseau catholique effectue depuis longtemps au terme du cursus primaire jouent également un rôle similaire. Grâce à ces enquêtes et épreuves, on peut avoir une petite idée du niveau d'efficacité de l'enseignement du français en Communauté française de Belgique et dans les différents établissements, et on dispose d'**outils** (forcément relatifs) pour mesurer comparativement les compétences de lecture et d'écriture<sup>13</sup>. Ces outils, qui sont des grilles de critères, sont sans doute appelés à jouer un rôle important dans l'établissement, aujourd'hui en cours, des **batteries d'épreuves diagnostiques** prévues par le décret « Missions »<sup>14</sup>. Notons toutefois que, dans l'état actuel des choses, les tests qui sont envoyés « d'en haut » par le Ministère, sont assez mal accueillis par les enseignants qui voient là une manière d'évaluer la lecture souvent très éloignée de la leur.

2.2. Par ailleurs, que je sache, il n'existe **guère d'enquêtes sur les pratiques d'évaluation** du cours de français en Communauté française de Belgique. Comme ces pratiques ne sont pas, comme en France, contraintes par une épreuve imposée en vue d'une certification externe – épreuve à laquelle les professeurs belges dans leur ensemble se montrent assez hostiles –, il est très difficile de savoir ce qu'on évalue et comment on l'évalue, sinon à faire des supputations en se fondant sur les instructions des programmes, sur les manuels et sur des observations éparses dans les écoles.

2.3. Pour caractériser ces pratiques d'évaluation, je commencerai par dire qu'en français, **la relation entre évaluations formative et certificative** me semble aujourd'hui bien comprise par la plupart des enseignants, notamment grâce à l'important travail d'information et de formation réalisé depuis 1996 par les concepteurs du programme du 2<sup>e</sup> degré et du *Guide méthodologique* qui lui est lié<sup>15</sup>. On ne dispose cependant guère de données montrant comment cette relation est gérée dans les pratiques.

2.4. Je rappellerai ensuite que le cours de français repose sur deux grands champs notionnels, la langue et la littérature, eux-mêmes appréhendables à travers quatre grandes activités de communication – la lecture, l'écriture, l'écoute et la parole – et deux grandes activités cognitives – l'acquisition de connaissances et la réflexion critique. En Belgique francophone, ces différents champs du savoir et domaines

---

13 Les résultats des tests commandités par la Communauté française ont fait en 1998 l'objet de brochures de commentaires (rédigées par D. Lafontaine) qui ont, en principe, été envoyées à tous les établissements.

14 Le Ministère de l'Enseignement supérieur subventionne en 2000-2001 une recherche interuniversitaire (ULg, UCL, ULB) intitulée « Compétrade 2D » qui a précisément pour tâche d'élaborer des épreuves diagnostiques de lecture et d'écriture pour l'enseignement du français au deuxième degré du secondaire. Le CEDILL est partie prenante de ce projet.

15 Cfr. *Circuits futés*, Bruxelles, Licap, 1998, pp. 105-107.



d'activités ne font cependant pas l'objet d'une attention égale du point de vue de l'évaluation :

- **la maîtrise de la langue** est surtout enseignée et évaluée d'une manière systématique au cours de l'enseignement primaire et au début du secondaire ; à la fin du secondaire, elle est souvent délaissée au profit de la littérature ;
- **en matière de littérature**, la tendance est inverse (investissement faible avant 14 ans, choix prioritaire après cet âge), et lorsqu'on évalue, on s'intéresse surtout à deux choses : des **activités de lecture** (et accessoirement d'écriture et d'oralité) et la **maîtrise de savoirs** (termes et concepts relatifs aux genres<sup>16</sup>, à l'histoire et à la théorie littéraire) ;
- pour des raisons pratiques (liées au nombre des élèves et au temps requis par le travail de l'oral), les **activités d'oralité** font rarement l'objet d'un apprentissage systématique et d'une évaluation digne de ce nom ;
- **du côté de l'écriture**, c'est surtout l'écrit fonctionnel (en particulier, l'écrit argumenté) qui fait l'objet d'une attention et d'une évaluation à valeur certificative, alors que, du côté de la lecture, à l'inverse, on s'intéresse surtout à la lecture littéraire ;
- enfin, **l'évaluation des connaissances et de la réflexion critique**, qui, dans l'ensemble, paraissent occuper une part assez grande du cours de français, porte principalement sur la littérature ; les savoirs et la réflexion sur la langue semblent ici assez souvent délaissés.

2.5. Ces premières remarques signifient-elles que **le développement et l'évaluation de compétences** n'ont jusqu'à ce jour guère eu de place dans l'enseignement du français ? Lorsqu'on interroge des professeurs, ils disent souvent avoir le sentiment d'être peu formés à l'évaluation – et a fortiori à celui des compétences, dont ils ont une notion assez vague – et d'être peu aidés à ce propos par les programmes, même récents. Il est vrai que, jusqu'à ce jour, les décideurs eux-mêmes se sont montrés très perplexes en la matière. En particulier, le récent programme du 3<sup>e</sup> degré du réseau catholique ne donne guère d'information sur les « indicateurs de maîtrise » censés garantir une évaluation équitable des compétences des élèves. En français (plus qu'ailleurs ?), les professeurs sont donc obligés, pour le moment, de bricoler leurs outils d'évaluation par eux-mêmes ou (dans le meilleur des cas) en équipe.

Cela dit, il est certain qu'à côté (ou plutôt en complément) des pratiques « classiques » que j'ai signalées plus haut, depuis une trentaine d'années, de nombreux enseignants mettent en œuvre et évaluent différentes activités centrées sur la résolution de problèmes (de lecture notamment), ainsi que des activités de productions

---

<sup>16</sup> En particulier, au secondaire, il semble qu'une part considérable de l'enseignement comme de l'évaluation porte sur les techniques de l'analyse narratologique (schémas narratifs, étude des personnages, du traitement de la narration, de l'espace, du temps...) alors que ces éléments occupent une part assez limitée dans les instructions officielles (i.e. le référentiel Compétences terminales et les derniers programmes du réseau catholique).

de discours écrits ou oraux qui varient par leur complexité et par leur longueur. Il faut dire que cette conception du cours de français et de l'évaluation était déjà largement en germe dans la philosophie qui s'est instaurée à partir des années 70 dans le cadre de l'enseignement rénové : perspective globale, intégration des savoirs et des savoir-faire, finalité sociale sont des notions qui n'ont pas attendu le décret « Missions » pour prendre racine dans les pratiques enseignantes du cours de français. En particulier, au troisième degré, jusqu'à ce jour, quatre grands types de « productions » étaient demandés : la constitution de dossiers, l'interprétation de textes littéraires, l'écriture argumentée et la présentation d'exposés oraux. Ces pratiques-là figurent d'ailleurs parmi les six « compétences d'intégration » (cfr. Roegiers, 2000) retenues par le nouveau programme du troisième degré de l'enseignement catholique.

À travers ces pratiques, l'approche par compétences fait déjà partie intégrante du champ du cours de français (cfr. Dufays, 2001), et cela n'a somme toute rien d'étonnant dans la mesure où l'écriture, la lecture, l'oralité sont des compétences de communication qui n'ont de sens et ne peuvent s'apprendre qu'en situation. Même lorsque ces situations sont simulées, rendues artificielles par le contexte scolaire, elles restent plus proches des « pratiques sociales de référence » que la plupart des autres activités scolaires. Qui plus est, en français langue première, il existe déjà une assez longue tradition des **projets interdisciplinaires** : l'élaboration collective de journaux et la préparation d'exposés au départ de dossiers documentaires font partie depuis longtemps des activités recensées chez un grand nombre d'enseignants.

Cela revient à dire que *l'approche par compétences est perçue aujourd'hui comme relevant en partie de la vocation du cours de français*. Cela vaut d'ailleurs aussi bien pour le français langue première que pour le français langue étrangère ou seconde, même si, dans ce dernier cas, les situations de communication présentées aux débutants, qui sont forcément plus artificielles, échappent provisoirement au réalisme de l'approche par compétence<sup>17</sup>.

**2.6. L'erreur (ou la dérive) serait de croire que la logique des compétences peut devenir la logique exclusive** du cours de français. En effet, l'observation des pratiques permet d'affirmer qu'au regard de l'évaluation, le cours de français langue première comporte en fait **trois types d'activités complémentaires** :

- des activités *certifiables*, sous l'angle des compétences (par exemple : produire, en vue de publication dans le journal de l'école, un texte argumenté qui prend position sur un problème d'actualité), mais aussi, pour certaines d'entre elles,

---

<sup>17</sup> En revanche, le souci qu'ont de nombreux apprenants de français langue étrangère d'utiliser le français dans leur vie professionnelle amène cet enseignement à accorder rapidement un part prioritaire à l'approche par compétences..

- sous l’angle des savoirs ou des savoir-faire (cfr. point 2.6 ci-après) ;
- des activités *non certifiables mais évaluables en termes formatifs* (par exemple : écrire un texte en faisant preuve d’imagination) ;
- et des activités *non évaluables*, mais qui peuvent cependant participer de manière fondamentale au développement de certaines compétences (par exemple : prendre du plaisir en écoutant la lecture d’un récit).

La proportion accordée à ces trois types d’activités varie bien sûr selon les professeurs et les années d’étude, mais leur coexistence clairement avérée paraît constituer une sorte de nécessité inhérente au cours de langue première. Ajoutons, pour rassurer ceux qui s’inquiéteraient du sort de l’approche par compétence, que l’importance déjà accordée à celle-ci n’est pas douteuse, mais répétons qu’en français, cette approche n’a rien d’une révolution : c’est plutôt une pratique qu’il paraît possible d’accentuer là où elle est négligée, pour autant qu’on se garde de tout exclusivisme.

2.7. Je soulignerai enfin, avec Roegiers, qu’« une démarche d’intégration ne doit pas faire oublier que l’élève a besoin de mener pas à pas tout un ensemble d’apprentissages ponctuels, et qu’il est nécessaire que l’enseignant l’outille pour qu’il puisse effectuer ces apprentissages. Faire l’économie de ces démarches d’apprentissage pas à pas risque de renforcer les handicaps des élèves les plus faibles, alors que la pédagogie de l’intégration tente justement d’armer davantage ceux-ci » (Roegiers, 2000, p. 25).

Ce point mérite qu’on y insiste pour conclure : dans le cours de langue première, on ne peut pas contester que l’approche par les compétences, qui trouve son origine dans les valeurs de l’entreprise (cfr. Dolz et Ollagnier 1999), est a priori plus accessible aux apprenants les plus favorisés socioculturellement parce que ceux-ci sont plus souvent exercés par leur entourage social à développer les ressources du langage écrit (cfr. les travaux de Lahire) et à utiliser celui-ci pour résoudre des problèmes complexes. Certes, cela n’est pas une raison pour réduire l’approche par les compétences à une alliée de l’élitisme : comme Perrenoud l’a maintes fois souligné, apprendre à utiliser des savoirs et des savoir-faire de manière intégrée en vue de résoudre des problèmes complexes est l’une des vocations de toute éducation. Le fait que les élèves n’arrivent pas tous à l’école avec les mêmes cartes en main – et singulièrement, en matière langagière – n’en est pas moins une réalité qu’on ne pourra corriger qu’en donnant davantage de moyens pédagogiques à ceux qui ont le moins reçu au départ.

## Bibliographie

- Allal, L. (1999). « Acquisition et évaluation des compétences en milieu scolaire », in J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *Raisons éducatives n°2, L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, pp. 77-94.
- Allal, L. Bain, D. et Perrenoud, Ph. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Bélaïr, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Nouvelles pratiques, Paris, ESF.
- Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., et Raymond, P. (Eds.) (1994). *Évaluer le savoir-lire*, Montréal, Logiques.
- Bucheton, D. et Rives, M.-P. (2001). « Peut-on évaluer la capacité à devenir auteur de son texte ? » in L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 569-576.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- Dezutter, O., Maingain, S. et Thyriion, Fr. (2001). « Prendre la mesure des compétences initiales en expression écrite : une (im)possible nécessité ? Une expérience auprès d'étudiants universitaires allophones », in L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 557-564.
- Dolz, J., et Ollagnier, E. (1999). « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative », in J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'énigme de la compétence en éducation, Raisons éducatives n° 2*, Bruxelles, De Boeck, pp. 7-24.
- Dufays, J.-L. (2001). « Les compétences littéraires en français langue maternelle ou première : état des lieux et essai de modélisation », in L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 245-251.
- Dumortier J.-L. (2000). « Évaluation des compétences et pédagogie par tâches. Le cas du cours de français langue première », in *Puzzle, Bulletin du CIFEN n°8*, Liège, juin 2000, pp. 6-15.
- Enjeux (1994). n°31, *L'évaluation de la lecture*.
- Français 2000 (1996-1997). n°152-153, *Évaluer les compétences* ; n°154-155, *Évaluons la lecture*.
- Lafontaine, D. (2001). « Quoi de neuf en littérature ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture », in L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 67-82.
- LIDIL (1994). n° 10, *L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*.
- Paquay, L. et Roegiers, X. (1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation de compétences*, Louvain-la-Neuve, UCL, Département des sciences de l'éducation, 31 p.
- Paquay, L. (2000). « L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? Dix conditions pour que les pratiques d'évaluation des compétences concourent au développement professionnel », in C. Bosman, F.-M. Gerard et X. Roegiers (Eds.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles, De Boeck, pp. 119-134.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1998.
- Recherche, n° 21, (1994). *Pratiques d'évaluation*.
- Roegiers, X. (2000). *Pour une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Seweryn, B. (2001). « Évaluer les écrits dans une perspective cognitivo-langagière : critiquer et renouveler les outils d'évaluation des compétences scripturales », in L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 565-569.
- Simard, Cl. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1997 (Pratiques pédagogiques).
- Wahl, Y. (2001). « L'évaluation de la compréhension de lecture : une mission impossible ? », in L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (Eds.), *Didactique des langues romanes*. Bruxelles : De Boeck, pp. 583-590.

## Une école visant la construction de compétences : une chance à saisir pour les professeurs d'éducation physique



Ghislain Carlier  
Département d'éducation physique, UCL

Le titre proposé est résolument optimiste. Il insiste, d'une part, sur l'intérêt de la réforme en cours et, d'autre part, il considère que les professeurs d'éducation physique peuvent se l'approprier positivement.

Cette contribution se propose de :

1. cerner les caractéristiques essentielles de la pédagogie à mettre en œuvre ;
2. valoriser les moyens d'action ;
3. redéfinir le statut des acteurs ;
4. décrire les caractéristiques des élèves auxquels elle est destinée ;
5. démontrer l'importance d'une ouverture à des collaborations interdisciplinaires;
6. tracer quelques pistes pour une évaluation des compétences.

### **1. Caractéristiques essentielles d'une pédagogie visant la construction de compétences**

Les options du Décret « Missions de l'École » du 24 juillet 1997 mettent fondamentalement en cause une des caractéristiques majeures du système éducatif belge : le poids de l'échec scolaire. Bien plus, elles constituent une critique d'un système qui ne prépare pas suffisamment le jeune à un fonctionnement harmonieux, efficace et productif au début de sa vie professionnelle. Une mise en cause aussi importante, si cela peut rassurer, n'est pas propre à notre pays. Elle touche depuis quelques années les principaux pays industrialisés, francophones notamment.



Ceux-ci sont longtemps demeurés fidèles à un système de formation inspiré du car-tésianisme qui fonde la suprématie des valeurs de l'esprit sur celles du corps et qui sacralise les savoirs abstraits.

Un des principaux inspirateurs de la réforme n'est autre que Perrenoud (1995). Sa réflexion l'amène à constater que réussir à l'école, année après année, est une condition nécessaire mais bien insuffisante à l'intégration dans la vie professionnelle et de loisirs. Car la préoccupation majeure du jeune après l'école sera de transférer ses connaissances à des situations complexes et changeantes. Pour réussir ce passage, il est nécessaire que les savoirs acquis soient intégrés à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face. Cette affirmation signifie-t-elle que rien de tout cela n'existait auparavant ? Pour les meilleurs, si, évidemment. Mais pour la masse des élèves, rien n'est moins certain, affirme l'auteur, dans le sens où l'école prépare ses meilleurs élèves à mobiliser des savoirs – ou des savoir-faire dans le cadre du cours d'éducation physique – en situation d'exercice scolaire ou d'examen, c'est-à-dire dans un type particulier de contexte. Et, conclut Perrenoud, cela satisfait bon nombre d'acteurs...

Avant d'avancer une définition, quelques précisions s'imposent.

- D'abord, on assimile fréquemment « compétence » à « objectif ». Cette assimilation suggère à tort que chaque acquis scolaire – visé par un objectif – est une compétence. La pédagogie par objectifs présente effectivement des limites liées notamment à des taxonomies interminables et à un fractionnement excessif. Malgré cela, on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites et communicables à tous les partenaires et évalués en bonne et due forme (Perrenoud, 1995, p. 2).
- « Compétence » peut s'opposer à « performance ». La compétence ne serait mesurée qu'indirectement par la performance. Elle est promesse de performance. C'est une manière courante d'évaluer en éducation physique mais qui ne nous apprend rien sur la genèse des comportements mesurés.
- « Compétence » est parfois synonyme de « savoir-faire ». Perrenoud considère que cette acception n'a rien d'illégitime, mais qu'elle mélange des savoir-faire spécifiques (marquer un panier) et des savoir-faire composites (assurer le rôle de capitaine d'équipe).
- Dès lors, une définition plus exigeante et restrictive est nécessaire.

On réserverait la notion de compétence à « *des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes* ». (Perrenoud, 1995, p. 3)

Il s'agit donc bien d'une conception limitative qui ne gomme pas les autres manières

d'envisager la pédagogie. Elle ne bannit donc pas la notion de savoir-faire ni celle de performance. Et encore moins la pédagogie par objectifs. Elle ne renonce pas non plus aux connaissances ni aux capacités.

Pour toutes ces raisons, la pédagogie des compétences est à considérer comme un plus, une aubaine pour celles et ceux qui tentent de rechercher sans cesse les meilleures voies de formation pour l'élève.

## 2 . Développer les compétences en éducation physique, avec quels moyens ?

Dans notre domaine, que peuvent bien représenter les *savoir-faire de haut niveau* ? Préalablement au développement de ce concept restrictif, il importe de rappeler l'objet de l'éducation physique. La définition la plus claire, la plus complète et la plus succincte est donnée selon moi par Parlebas (1978). Il envisage l'éducation physique comme une *pédagogie d'intervention qui vise à transformer les conduites motrices des élèves*.

Par conduite motrice, il considère les grands domaines de la personne qui permettent le mouvement : domaine de l'expression, domaine de la condition physique, de la gestion de la santé et de l'intégrité physique, domaine de la maîtrise des savoir-faire culturels sportifs ou des jeux traditionnels et domaine de la vie en plein air. Ainsi cerné, le champ est effectivement très large. Il dépasse de loin la vision limitée et stéréotypée d'une éducation physique qui ne serait que sportive et qui dès lors ne serait que peu interpellée par la pédagogie des compétences.

Dans une vision aussi large du champ de l'éducation physique, quels seraient les *savoir-faire de haut niveau* ? Les quelques *exemples* ci-après sont évidemment puisés dans les grands domaines précités.

- Domaine de l'expression. Être capable de s'intégrer et de participer à des fêtes dansantes collectives en comprenant l'origine et la signification des courants et des styles pratiqués.
- Domaine de la condition physique, de la gestion de la santé et de l'intégrité physique. Être capable de prendre en charge, dès la sortie de l'école (para et post-scolaire), l'entretien et le développement de la condition physique comprise comme un facteur positif de santé, en intégrant différentes composantes – alimentation, entraînement, intégration dans un horaire de travail ou de famille – par l'exercice de moyens variés (marche, course, vélo, natation, etc.), en plaçant la conservation de l'intégrité physique au sommet des préoccupations. Être capable de justifier les activités pratiquées.

- Domaine de la maîtrise des savoir-faire culturels sportifs ou des jeux traditionnels, domaine de la vie en plein air. Être capable de maîtriser (ou d'apprendre facilement) des pratiques sportives et culturelles de loisir (s'orienter en randonnée, s'intégrer à une équipe de volley-ball de plage, apprendre les techniques de voile ou de planche à voile, etc.), en étant familiarisé à la terminologie propre aux apprentissages moteurs et en étant familiarisé aux principes élémentaires (de physique ou de biomécanique par ex.) qui les pilotent.

On en conviendra, ces exemples concernent effectivement des *savoir-faire de haut niveau*. Au stade ultime de la pédagogie des compétences, on ne trouve donc pas de savoir-faire traditionnels, d'une haute technicité certes, qui possèdent leur cohérence propre, très éloignée cependant des transferts recherchés par le concept des compétences tels que l'appui renversé, des habiletés de danse, une tactique spécialisée en sports collectifs... Ces moyens, lorsqu'ils sont choisis en tant qu'objectifs d'apprentissage, gardent bien tout leur sens. Ce sont alors des passages (obligés ?), des éléments indispensables à une formation motrice de base, mais dont la durée de vie est normalement limitée au temps scolaire pour la majorité des élèves.

Les exemples présentés ci-dessus intègrent évidemment une *composante cognitive* importante, qui nécessite la résolution des problèmes liés à des *situations complexes*, c'est-à-dire non prévisibles et changeantes.

La question est de savoir si, dans l'état actuel de l'éducation physique, nous avons la moindre chance de parvenir à atteindre cet idéal.

Si l'on était pessimiste, ne faudrait-il pas plutôt considérer qu'il s'agit d'une réforme de papier, que l'on fait beaucoup de bruit pour rien, ou encore que la montagne risque d'accoucher d'une souris ? Nous pensons, au contraire, que cette réforme constitue une véritable chance de faire progresser la discipline.

Après avoir démontré que l'éducation physique possède un champ disciplinaire propice au développement des compétences, voyons quels acteurs peuvent prendre la réforme en mains.

### 3. Les compétences, par quels acteurs ?

Si la mission spécifique de l'enseignant en éducation physique l'amène à transformer les conduites motrices des élèves, il ne peut la remplir qu'en fonction de ses finalités personnelles et professionnelles. Ces *finalités*, dans le sens de *projets*, sont évidemment conditionnées par plusieurs facteurs importants : l'enthousiasme, l'expérience, la maîtrise des disciplines... lesquels débouchent sur des niveaux différents « *d'engagement face à la classe* ». Brunelle, Martinez et Talbot (1997) distinguent



trois niveaux : le niveau de sécurité personnelle, le niveau d'enseignement des techniques, le niveau d'enseignement centré sur les motivations à entretenir ou à susciter ; nous ajoutons un quatrième niveau, plus exigeant encore, celui de l'enseignement qui rayonne à l'extérieur vers les partenaires éducatifs, par une communication appropriée (Florence, Brunelle et Carlier, 1998, p. 16). Cette classification prend en compte la préoccupation de l'enseignant, depuis une centration sur sa propre personne, jusqu'à une attention franchement orientée vers la promotion de la profession, en passant par deux niveaux nettement centrés sur l'élève. C'est un peu à l'image de cet adage : « L'enseignant débutant dit tout ce qu'il sait aux élèves. Celui qui est expérimenté leur dit tout ce qu'il sait et même plus qu'il n'en faut. L'enseignant expert ne communique aux élèves que ce qu'ils ont besoin de savoir ».

Le niveau d'intervention de l'enseignant et sa capacité à mettre en place une pédagogie des conduites motrices ne sont pas indépendantes de son statut professionnel. Celui qu'il se crée lui-même et celui que ses pairs et ses supérieurs hiérarchiques lui reconnaissent. Réaliser la mission éducative décrite ci-dessus n'est envisageable que si l'on dispose de professionnels de haut niveau, capables de concevoir, de réaliser, d'évaluer et de communiquer un projet éducatif cohérent. On imagine mal que cette entreprise ambitieuse mais indispensable au développement de l'enfant et de l'adolescent soit réussie par quelqu'un d'autre qu'un expert en motricité, professeur d'éducation physique dans le sens noble du terme. Dans cette perspective, la caricature sympathique mais peu valorisante de « *prof de gym juste reconnu dans son habileté à jouer du sifflet* » n'a plus cours.

Mais une pédagogie visant la construction de compétences a d'autres exigences. Elle implique d'inclure dans l'ergonomie du métier d'enseignant d'autres tâches que celles qui consistent à animer des groupes d'élèves.

En premier lieu, elle exige une concertation de tous les instants entre collègues d'une même discipline. Et pas uniquement sur la répartition du matériel ou des terrains, mais sur la planification des objectifs et des activités, sur la manière de traduire au plan local les directives des programmes... Comme cela se pratique dans les milieux professionnels relevant des professions libérales (médicales notamment), il serait souhaitable que le dossier de l'élève existe partout et soit maîtrisable par n'importe quel membre de l'équipe. Cela signifie que lorsque l'élève change de classe ou d'enseignant, la totalité du travail ne soit pas à refaire et que le nouveau titulaire puisse bâtir sa pédagogie sur ce qui précède, plutôt que de proposer des apprentissages, entraînements ou jeux déjà pratiqués auparavant. La nécessité de mettre en place un réel travail en équipe représente une aubaine à saisir par les enseignants en éducation physique qui, de la sorte, auraient en mains les clés d'une meilleure reconnaissance professionnelle. Il ne semble en effet plus possible

ni souhaitable aujourd'hui de se contenter d'un fonctionnement individualisé, aussi engagé soit-il ! Plusieurs fonctions et postes sont à pourvoir dans une équipe d'enseignants en éducation physique : responsable de la planification, initiateur de nouveaux projets, responsable pédagogique, responsable du matériel, responsable de la communication officielle avec les collègues, les parents et la presse dans laquelle on pourrait aborder des thèmes de société liés à la pratique du mouvement, responsable de l'éthique du sport, responsable de l'environnement, coordonnateur de branche... pour n'en citer que les principaux.

La difficulté du passage d'une culture de travail individualiste à un travail en équipe s'exprime notamment par l'opinion courante : « *il vaut mieux être efficace tout seul que faire partie d'une équipe sans âme ni cohérence* » (Perrenoud, 1993).

Lorsqu'on interroge les enseignants sur l'efficacité du travail en groupe, ils sont généralement assez critiques. Ils évoquent l'absence d'animation qui entraîne une mauvaise gestion du temps, la difficulté de s'en tenir à l'essentiel, le fait que la plupart des réunions sont consacrées à des questions administratives, l'incapacité de prendre des décisions concertées... Ils préfèrent souvent d'autres formes de coopération, notamment la conversation dans un réseau informel afin de résoudre les problèmes de manière économique et d'obtenir un minimum de soutien (Huberman, 1983, in Meurens, 1998).

Comment, dès lors, accéder au souhait contenu dans le titre d'un chapitre d'un ouvrage de Meirieu : « le passage à l'équipe ou *la multiplication des possibles* ? » (1994, p. 143)

Après avoir interrogé 15 représentants d'équipes éducatives différentes dans l'enseignement secondaire libre francophone, Meurens (1998) établit le classement suivant.

- Quatre équipes sur 15 sont qualifiées de *pseudo-équipes* : on partage différents rôles, mais on ne recherche pas la performance collective concrétisée par des projets communs. On y dépense souvent beaucoup d'énergie à sauvegarder le territoire individuel. La performance collective est souvent inférieure au potentiel de chacun des membres.
- Les *équipes potentielles*. Huit équipes sur 15 sont classées dans cette catégorie. Elles regroupent des personnes possédant des capacités complémentaires qui s'engagent pour servir une même cause et partagent un idéal commun. Elles ne sont pas encore de véritables équipes parce les résultats à atteindre ne sont pas toujours explicités et elles n'ont pas encore acquis rigueur et discipline dans le travail en commun. Souvent, c'est la constitution du programme d'établissement qui a réuni les membres de ces équipes.
- Les *vraies équipes*. Une seule équipe est reconnue comme tel. En fait, elle emboî-

- te le pas à une pratique de l'établissement dans lequel plusieurs branches pratiquent cette relation professionnelle depuis longtemps et cela va jusqu'à l'implication des élèves auxquels on ne veut pas imposer un projet plaqué de toutes pièces.
- Deux autres équipes atteignent un *niveau élevé d'efficacité*. Une des deux a atteint une coopération telle qu'elle a non seulement permis la survie pédagogique en milieu difficile, mais bien plus, elle entretient chez les enseignants le plaisir d'enseigner. Une démarche constante de définition, d'analyse et de réflexion sur les pratiques mobilise cette équipe en permanence. Un idéal à atteindre ?

Le développement généralisé du travail en équipe représente une clé de la réussite de la pédagogie des compétences. C'est même une condition indispensable.

#### 4. Les compétences, pour quel public ?

L'adage bien connu : « Pour enseigner les mathématiques à John, il faut bien connaître les mathématiques et il faut bien connaître John » est évidemment transposable à la problématique des compétences.

Qui sont les élèves auxquels cette pédagogie va s'adresser ? Ou, pour être plus précis, quels jeunes adultes vont-ils devenir et de quels atouts auront-ils besoin pour réaliser leur projet ? Car il y a en fait deux réalités à prendre en compte : les besoins de la société qui sont fréquemment énoncés par des prévisionnistes parfois bien inspirés « On a besoin d'informaticiens, d'ingénieurs... » mais aussi et surtout les attentes des jeunes eux-mêmes envers la vie.

L'excellente enquête réalisée par Bajoit et Bodson (1996) fournit de précieux indicateurs pour répondre à cette question. Après avoir interrogé 50 jeunes de 21 à 30 ans, les auteurs insistent sur la grande diversité de leurs conceptions de la réussite. Il y a ceux qui insistent sur la reconnaissance sociale et pour qui, réussir, c'est se faire une place dans la société. Ils luttent pour cela, dès l'école secondaire, même s'ils savent que cet objectif est très difficile à atteindre et qu'il n'est pas toujours bien perçu par les autres jeunes.

Il y a ceux ensuite pour qui réussir, c'est avant tout s'épanouir personnellement, devenir soi-même et qui se battent (parfois contre leurs parents) pour y parvenir, tout en sachant bien qu'ils seront catalogués d'individualistes par leurs pairs.

Entre les deux, il y a ceux qui voudraient bien faire les deux à la fois, qui y arrivent difficilement, échouent parfois et finalement, ne savent plus très bien qui ou quoi devenir dans la vie.

En analysant d'autres paramètres, les auteurs proposent trois univers culturels correspondants :

- le modèle culturel industriel qui véhicule des logiques d'intégration et de mobilité ;
- le modèle culturel identitaire qui s'appuie sur la logique de la réalisation de soi et sur la logique hédoniste ;
- entre les deux, un monde sans projet, marqué par le pragmatisme et l'anomie.

On le voit, la diversité des profils des jeunes interrogés implique de considérer avec finesse les valeurs auxquelles ils se réfèrent pour leur proposer une pédagogie des compétences. Il serait impensable de définir a priori des compétences à atteindre par tous indistinctement, qui ne tiennent pas compte des valeurs des jeunes concernés. Dans notre domaine, les pratiques inspirées par les valeurs de dépassement de soi et de compétition n'ont évidemment pas la même résonance auprès des jeunes que celles qui s'appuient sur l'expression des émotions personnelles, pour ne prendre que des exemples antagonistes. Dès lors, si l'on veut développer des compétences, on peut difficilement faire l'impasse sur la pédagogie différenciée (Meirieu, 1994).

## 5. Les compétences, avec quels partenaires éducatifs ?

Si la perspective du travail en équipe représente déjà un défi de taille pour la réussite d'une pédagogie des compétences, *a fortiori* l'optique d'un travail en collaboration avec différents partenaires éducatifs implique-t-elle des exigences plus importantes encore.

En parcourant la littérature sur les compétences qui a été produite durant les cinq dernières années, il est frappant de constater qu'à aucun moment, les compétences en rapport avec la motricité (ni même les savoirs ou les connaissances qui se situent en amont) ne sont évoquées par les psychopédagogues qui traitent le sujet. C'est comme si le domaine n'existait pas, comme s'il n'y avait pas de place dans la formation de l'élève pour le développement moteur, qui n'a toujours pas réussi à s'imposer valablement dans la réflexion et dans les discours psychopédagogiques !

Une stratégie proposée pour pallier cette carence consisterait à mieux faire connaître notre travail auprès de nos collaborateurs directs : collègues, directeur, pouvoir organisateur, parents, conseiller pédagogique, etc., en les impliquant dans des projets à caractère interdisciplinaire comme, par exemple, l'amélioration de la santé par l'entretien d'une bonne condition physique, une réflexion sur l'éthique du sport, une campagne contre le racisme intégrant l'activité physique, la mise sur pied d'un défi-montagne, l'organisation d'une journée pédagogique, la collaboration à un journal d'école, etc. Ces événements diversifiés ne peuvent que contribuer à la promotion de la discipline. À condition qu'ils soient valorisés, connus et recon-

nus par nos partenaires.

On pourrait considérer que cet idéal ne peut être atteint que par une équipe soudée et bien coordonnée. Par contre, dans l'immédiat, il est vraiment indispensable qu'une mention très spéciale soit faite à l'éducation motrice de l'élève dans tous les *projets d'établissement*. Manquer ce rendez-vous équivaldrait à rayer la seule discipline qui s'occupe de la motricité à l'école – l'éducation physique – de la carte des préoccupations des décideurs locaux. Il importe que les compétences développées en éducation physique concernent la totalité du corps enseignant et des partenaires éducatifs.

## 6. Compétence(s) à évaluer ?

D'entrée de jeu, la tentation est forte d'appeler Agert (1979) à la barre, lui qui se posait la question impertinente : « *Et si l'éducation physique était tellement importante qu'il ne faille pas l'évaluer ?* » Impertinente, mais parfaitement lucide à l'heure où toute la communauté éducative se mobilise à propos de l'évaluation des compétences.

En prolongeant la réflexion, on aboutit inmanquablement à questionner la manière la plus appropriée d'évaluer les acquis des élèves afin d'être en phase avec l'esprit de la réforme.

Évaluer la Compétence ou les compétences ? La question est bien plus que grammaticale. Le programme d'éducation physique actuel décline le champ de développement des conduites motrices, les projets pédagogiques de l'enseignant et l'apprentissage des élèves en quatre axes : éducation à la sécurité, éducation à l'expression, éducation à la santé et éducation sportive. Chacun de ces axes est alimenté par une foule de disciplines ou contenus diversifiés : danse moderne, gymnastique acrobatique en groupes, ajustement postural, maîtrise de l'espace aquatique, jeux et sports collectifs, etc. Autant dire que des choix rigoureux de programmation s'imposent !

Voici quelques exemples qui illustrent les possibilités offertes à l'enseignant.

### 6.1. Dans l'axe « éducation à la sécurité »

#### *Définir une compétence contextualisée (Daele, 2000)*

« Réaliser un exercice collectif d'évacuation, en simulant une situation-catastrophe dans un gymnase parsemé d'obstacles. Un élève est transporté sur un brancard ». Cette situation intègre plusieurs ressources de l'ordre des savoir-faire, savoir-être et savoirs, telles que : transporter des objets lourds suivant les règles d'ergonomie ;

maîtriser ses réactions affectives et connaître les règles de sécurité dans le transport des charges.

Des tâches à apprendre et des situations d'exercice conduiront l'élève à la maîtrise attendue, par exemple : garantir la sécurité d'un partenaire en le guidant sur un circuit d'obstacles alors qu'il a les yeux bandés.

#### *Situation d'intégration et évaluation*

Évacuer un gymnase en suivant un parcours imposé dans le trajet et dans la manière de franchir les obstacles. Des critères minimaux sont fixés en rapport avec le respect du parcours, l'aisance dans les transports, etc. Des critères de dépassement auront trait à la participation active à l'organisation collective (pas de chacun pour soi).

### 6.2. Dans l'axe « éducation à la santé »

#### *Définir une compétence contextualisée*

« Gérer un effort de biathlon comprenant des activités telles que la course à pieds, le cyclisme, la natation, les parcours d'obstacles divers, les circuits de maniement de balles, etc. »

L'élève aura préalablement appris à s'échauffer et à s'étirer de manière adaptée. Il sera capable de fixer des objectifs d'une performance réaliste et connaîtra les grands principes d'entraînement.

Le programme d'apprentissage lui fournira les moyens pour interpréter les manifestations physiologiques durant l'effort physique. Il permettra d'enchaîner les différents efforts pour les tester.

#### *Situation d'intégration et évaluation*

Réaliser l'enchaînement de deux épreuves annoncées de longue date durant 45 min maximum. Critère de dépassement : enchaîner plus de deux disciplines ; améliorer la performance par rapport aux épreuves passées.

### 6.3. Dans l'axe « éducation à l'expression »

#### *Définir une compétence contextualisée*

« Devant un public de pairs, présenter une chorégraphie de danse apprise au cours ».

Cette compétence présuppose d'être capable de lier une séquence de mouvements mémorisés en musique et de maîtriser les mouvements simples. L'audace à danser devant un public et l'adhésion au rythme et déplacements d'ensemble est capital. La connaissance des caractéristiques du style de danse démontré complétera

le tout.

Depuis les jeux d'expression, en passant par l'acquisition d'un vocabulaire rythmique jusqu'à la démonstration de phrases musicales apprises à des pairs, la variété des situations d'expression abonde.

#### *Situation d'intégration et évaluation*

Présenter la danse à une demi-classe sous la direction d'un condisciple qui maîtrise la chorégraphie. Critère de dépassement : être capable de prendre une position de départ originale, modifier la chorégraphie, la présenter devant un public plus large que la classe, etc.

### 6.4. Dans l'axe « éducation sportive »

#### *Définir une compétence*

« Dans les courses en athlétisme (élans, sprints, haies, sauts, etc.), prendre au sol des appuis de qualité pour devenir plus efficace ».

Cela suppose d'ajuster correctement le placement segmentaire, de maîtriser le griffé du pied au sol, de relâcher les segments corporels non concernés. Il conviendra d'accepter la contrainte d'un entraînement technique systématique et de comprendre la mécanique de la technique de course.

Des éducatifs de « *skipping* » sur place, en gradins, en terrain incliné, etc., la recherche de relâchement dans la course, le franchissement de parcours de cerceaux disposés au sol, etc., compléteront l'équipement athlétique de l'élève.

#### *Situation d'intégration et d'évaluation*

Enchaîner les circuits qui ont servi à l'apprentissage. Critère de dépassement : améliorer le temps de franchissement, l'amplitude des bonds, le relâchement segmentaire.

### 6.5. Au-delà des exemples

Pour implanter valablement une telle innovation « venant d'en haut », dans son principe du moins, on ne peut pas ne pas tenir compte des pratiques en place. En voici les principales caractéristiques. En éducation physique, l'évaluation est souvent formaliste : « *il faut bien attribuer une note dans le bulletin* ». Son impact au sein du conseil de classe est encore dérisoire et sa lecture par les parents passe fréquemment inaperçue. Certains recalculent même la moyenne des autres notes en omettant celle d'éducation physique, si par malheur celle-ci est peu reluisante.

L'épreuve qui a abouti à ce processus est le plus souvent unique, isolée, notée de manière discrète par l'enseignant sur la base de critères pas toujours annoncés.

Bref, une situation à peine caricaturée, imposée par les impératifs de temps et par l'absence de réelle culture de l'évaluation chez nos enseignants. Les pratiques sont donc en réalité très éloignées des prescriptions liées aux compétences... et la résistance au changement est coriace. Rien ne sert donc de travailler à la réforme sans l'accord des intéressés eux-mêmes.

Un réel travail de proximité, intelligent et généreux, est mené par le « secteur éducation physique » de la FESeC pour informer et impliquer les professeurs. Il conviendra d'en faire régulièrement le bilan, d'accompagner fidèlement les enseignants dans l'épreuve et de tirer objectivement les leçons de l'opération.

## 7. Conclusion

La pédagogie des compétences est une aubaine pour les professeurs d'éducation physique parce qu'elle leur donne l'occasion de (re)valoriser les objectifs et les contenus en les inscrivant dans un projet à long terme au-delà de l'école. Elle permet aussi de redéfinir et de réaffirmer le statut d'expert en motricité du professeur d'éducation physique. Elle implique la nécessité d'initier partout un véritable travail en équipe. Elle appelle la collaboration des principaux partenaires éducatifs.

Après avoir résolu la question de l'évaluation, qui n'est que la partie visible de l'iceberg des compétences et, de façon paradoxale, pour que cette pédagogie profite à l'élève, il est indispensable de concevoir la mission de l'enseignant de manière plus large, en ne la limitant pas à sa seule relation avec les classes. Cette perspective implique évidemment un engagement maximum qui ne devrait pas rebuter ceux qui se laissent inspirer par cette pensée bouddhiste : « *Le maître dans l'art de vivre ne fait pas de distinction fondamentale entre le travail et le jeu, l'effort et le plaisir, le corps et l'âme, l'éducation et la récréation, l'amour et la religion. Il poursuit sa quête d'excellence quoi qu'il fasse, laissant aux autres le soin de décider s'il travaille ou s'il joue* ».



## Bibliographie

- Agert, P. (1979). *Raccourcis sur l'éducation physique et sportive*. Rouen : CRDP
- Bajoit, G., Bodson, X. (1996). *Analyse d'un sociologue : nos questions sont-elles les bonnes ou comment poser la question de l'échec scolaire ? La transition enseignement secondaire-université*. Textes des exposés présentés lors de la rencontre des directeurs et des membres des PMS le 18/10/1996, IMP-UCL, Louvain-la-Neuve, pp. 32-49.
- Brunelle J., Martinez Cl., Talbot S. (1997). Buts et manœuvres pédagogiques. In J. Brunelle en collaboration avec D. Bolduc, S. Talbot et M. Tousignant. *Système de supervision et d'évaluation des stages en éducation physique*, Québec : Université Laval, GRIEP, p. 32.
- Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B., Romainville, M., Wolfs, J.L. (1997). Réformes : À ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation, *Forum des Pédagogies*. Mars, pp. 21-27.
- Communauté française de Belgique (1997). *Décret du 24 juillet 1997 fixant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de l'éducation.
- Daele, J.-M. (2000). *Exemples de situations d'apprentissage proposées dans le nouveau programme d'éducation physique de la FESeC pour les 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés*. Document de travail pour la réunion du GRIFED du 3 avril 2000. UCL, Louvain-la-Neuve.
- Florence, J., Brunelle, J., Carlier, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire*. De Boeck Université, Bruxelles.
- Meirieu, Ph. (1994). *L'école, mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Meurens, J.-P. (1998). *Caractéristiques d'équipes éducatives dans l'enseignement secondaire libre francophone*. Louvain-la-Neuve : UCL, IEPR, Mémoire de licence en éducation physique.
- Parlebas, P. (1976). *Éducation physique et éducation motrice*, Paris : Éditions Revue Éducation physique et sport, p. 36.
- Perrenoud, Ph. (1993). *Travailler en équipe pédagogique : résistances et enjeux*. Journée d'étude de l'ANIFEC, Travailler en équipe, Clermont-Ferrand, 3-6 mars.
- Perrenoud, Ph. (1994). Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive. *Revue EPS*, 250, pp.11-16.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Des savoirs aux compétences : quelles implications pour le métier d'élève et le métier d'enseignant ?* Texte de clôture du colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Rivière-du-Loup, 6-9/06/1995, 15 p.
- Romainville, M. (1994). À la recherche des « compétences transversales ». *Forum Pédagogie*, 11, pp.18-22.
- Tremblay, R. (1995). *Approche par compétences : un premier bilan. Réflexions en marge du 15<sup>e</sup> colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale et du Symposium ministériel sur la notion de compétence en formation générale*. Rivière-du-Loup, 6-9/06/1995, pp. 8-11.



Réjouir le fantôme.  
Essai de cadrage compréhensif  
des questions relatives  
à l'évaluation  
des compétences



Jacques Vandenschrick  
Directeur du SeRDeP

Évaluer des compétences, apprécier à neuf ce qu'un apprenant sera demain capable de faire, de refaire ou d'inventer quand il sera hors de l'école, dans la vie, prédire sa chance de bien faire, en somme et non plus simplement constater avec satisfaction la restitution à l'identique, par un jeune, de ce qui lui a été exposé (si tant est que le jeu des épreuves et l'effet des bulletins de jadis sans délibération collective aient jamais conduit, de manière pure et aboutie, à cette forme mécanique), comment tout cela s'est-il imposé à nous comme une dimension centrale du métier, hors les considérations qu'il y aurait, par ailleurs, lieu de réserver aux relations de pouvoir « maître-élève », « supérieur-inférieur » ou plus obscures encore...

Recadrer « ce qui nous arrive » en matière de ce que l'on appelle l'évaluation des compétences suppose que l'on tienne ensemble plusieurs réalités datées, qui relèvent à la fois, de manière inextricablement systémique, de l'observation politique, de la sociologie de l'éducation et de l'histoire du mouvement pédagogique dans notre pays.

1. 1970

Il y a d'abord l'impact – loin d'être effacé – d'une pédagogie de la promesse, incarnée, dans le fondamental, par les diverses ébauches de l'enseignement par cycles



dans la perspective de la lutte contre l'échec et, dans le secondaire, par l'enseignement rénové (loi du 19 juillet 1971), son inspiration libertaire, son aspiration à une créativité pédagogique, son rêve de réussir à faire *apprendre autrement*. L'aventure du 5-8 est institutionnalisée et celle du « rénové » est aujourd'hui close. Il en subsiste cependant un « fantôme » culturel, né bien avant elles au sein de pratiques et de théories alternatives (Neill, Deligny, Freinet, voire même Rousseau, etc.), mais bien décidé à hanter de ses regrets toutes les tentatives de pédagogie nouvelle (auto-évaluation, non – redoublement, évaluation formative, évaluation pronostique, etc).

## 2. 1990

Il y a le tournant des années '90. L'OCDE constate que l'évaluation de notre politique d'enseignement (et donc son pilotage rationnel) est extrêmement complexe à cause de la faible définition de ses objectifs et de la relative indistinction de ses exigences en matière de niveau d'étude ; à cause aussi de la grande généralité des programmes provoquant une embarrassante souplesse d'application par les enseignants, ceux-ci interprétant très librement l'injonction de ceux-là et rendant assez problématique la sacro-sainte omnivalence des diplômes. Le tout sur l'arrière-fond de l'impécuniosité du pouvoir subsidiant. Émerge lentement la conviction qu'un pilotage réel de l'école ne redeviendra possible et qu'une vraie démocratie de son fonctionnement de service public ne sera assurée avec justice pour tous que si l'on s'attelle à préciser la commande sociale faite à cette scolarité obligatoire qui doit pouvoir fournir des indications mesurables de la manière dont elle honore le contrat que la société passe avec elle. C'est l'origine du besoin d'évaluation des politiques scolaires : savoir « où on en est », le mesurer en un premier temps sur les devoirs essentiels de l'instruction (français, mathématiques – « opération Magy » – administration quasi sur le mode « du double aveugle » dans les matières jugées majeures, d'épreuves d'évaluation externe avec leur cortège d'incompréhension par le terrain et le soupçon, significatif chez les enseignants, que ces épreuves recèlent un obscur contrôle).

## 3. 1995

Sur cet arrière-fond de volonté de maîtrise du système (également pour des raisons économiques d'ailleurs) s'organisent diverses initiatives visant à préciser ce que signifie plus exactement la « commande sociale ». Ce seront tour à tour les travaux du Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) sur les objectifs généraux du système d'enseignement (former des personnes, former des professionnels ou de

futurs étudiants « insérables », former des citoyens responsables), sur les objectifs particuliers au fondamental et au secondaire, sur l'analyse des structures d'enseignement les plus propices à l'orientation positive, à l'exhaussement du niveau, à la lutte contre la hiérarchisation des filières, contre la relégation, l'échec, etc. L'énonciation de ces exigences (où refont surface, soit dit en passant, les aspirations, citées plus haut, à une autre pédagogie, à la contestation des vertus du redoublement, etc...) et la conscience de la nécessité de leur maîtrise conduiront, essentiellement sous le Ministre Di Rupo, à l'émergence de ce que les historiens du mouvement éducatif appellent le *back to basics*, c'est-à-dire à ce chantier de définition, branche par branche, des « seuils » de maîtrise auxquels l'école doit s'obliger d'amener tout jeune de 14 ans, les incontournables de l'insertion citoyenne exprimés en intentionnalités signifiantes, en actes reposant sur des capacités stabilisées et pérennes, en compétences. C'est alors, dans l'enseignement secondaire, progressivement ('93 pour des volontaires, '94 pour toutes les premières) la réforme du premier degré (conçu comme continuum pédagogique avec le fondamental qui, lui, s'est offert un Programme intégré ambitieusement constructiviste), l'écriture commune à tous les réseaux – mais pas encore coulée en forme législative – des premiers socles de compétences à 8, 12 et 14 ans, l'avènement aussi des compétences transversales, avatars des savoir-être des années '70 et dans l'enseignement fondamental, le choix résolu et définitif des cycles et le plan 2000-2005 dit de « l'École de la Réussite » (décret du 14 mars 1995). Le même effort est entrepris depuis '94 mais surtout '95 dans l'enseignement qualifiant pour définir, en partenariat avec l'ensemble des formateurs, fédérations d'entreprises et syndicats (des travailleurs), des profils de qualification puis de formation (c'est-à-dire ce qui sert de base à la confection des programmes scolaires), profils qui, définis ensemble et pour chaque métier générique dans chaque secteur de l'activité, assurent à l'entreprise qu'une certification pour un métier donné garantit bien que l'élève qui l'a obtenue est doté d'une série de compétences dont enseignement et entreprises se sont accordés pour dire qu'elles correspondaient à un seuil d'embauche et à une employabilité.

Ainsi, on voit se dessiner une série d'orientations pédagogiques qui convergent vers la qualité de la formation, vers le développement de compétences identifiées. On voit aussi se constituer une série de référentiels présentant de manière structurée, comme le dira l'article 5 du décret « Missions », les compétences et savoirs à atteindre à différents moments-clés de la scolarité. Et l'on voit, si l'on y prête attention, se profiler derrière la consolidation et la fixation à tous ces niveaux de la scolarité (de 2 à 18 ans) de la commande sociale, une forte indication implicite à l'évaluation et la prise de conscience d'une facilitation, au moins théoriquement, à la pratiquer puisqu'on s'apprête à disposer de textes légaux qui diront où on doit, au moins, en être arrivé quand on est apprenant. Jamais la référentialité de la performance n'a été aussi prononcée, ni aussi jacobine d'ailleurs.

#### 4. 1997

Le décret du 24 juillet 1997 récapitule, unifie et amplifie tout ce que le CEF et les groupes de travail avaient défini d'expression ambitieuse de la commande sociale, cette fois légitimée dans un prescrit décrétal qui a pris assez ironiquement comme nom celui d'un film célèbre magnifiant l'œuvre jésuite au Nouveau Monde...

Le décret « Missions » prévoit en ses articles 16, 25, 35 et 39 et suivants que le Gouvernement déterminera trois types de référentiels et prescrit une procédure pour les élaborer dans des groupes de travail interréseaux qui les soumettent aux Conseils généraux (avec, pour les profils de formation, une validation préalable par la CCPQ). Pour bien montrer que ces référentiels expriment en quelque sorte la commande de la société, ils sont soumis à la confirmation du Parlement de la Communauté. Ce dernier se les fait expliquer, les met parfois réellement en débat voire les amende.

La commande de la société, maintenant que (la plupart de) ces documents ont été confirmés par le Parlement, est donc bien de développer les compétences et savoirs communs qui seront, pour tous les citoyens, une base commune pour l'insertion sociale et professionnelle et une part du capital symbolique qui peut tisser le lien social en donnant à ceux qui le partagent des possibilités de reconnaissance. Une fois confirmés, aux termes mêmes du décret « Missions », ces référentiels ont une double fonction.

1. D'abord, ils sont la pierre de touche des programmes. C'est dans le respect de ces documents que le Gouvernement les approuve désormais, après avoir pris l'avis de la Commission des programmes, laquelle vérifie si ceux-ci (qui lui sont soumis par les Pouvoirs organisateurs ou leur organe de représentation et de coordination) sont de nature à atteindre les compétences et savoirs visés dans le référentiel concerné.

2. Ensuite, les socles de compétences, les compétences terminales, les profils de formation, chacun pour ce qui les concerne, sont devenus la référence en matière de vérification du niveau des études par l'Inspection du pouvoir subventionnant, qui s'assure de l'adéquation entre les activités proposées et ces référentiels, alors qu'auparavant, l'Inspection s'intéressait prioritairement à l'observance des programmes, comme la Commission d'Homologation.

Ce sont là des changements qui peuvent paraître formels au grand public ou à des auditoires de pragmatiques de la production industrielle ou du secteur marchand. Ils sont pourtant, dans le domaine de la symbolique éducative, lourds de sens et produiront, comme toujours dans les mondes de la culture et du savoir où les mutations ne s'enregistrent qu'après au moins un quart de siècle, des effets de long terme fondamentaux.

Les compétences se trouvent également mises par le décret au cœur de tout un dispositif pédagogique dont la fonction est également précisée dans le texte de loi : les programmes, les outils pédagogiques (séquences d'apprentissage, situations-problèmes, exercices, didacticiels et autres ressources à envisager que le site web inter-réseaux de l'administration générale est appelé à progressivement répandre ou faire s'échanger). Nous n'y insistons pas ici ; la rédaction, les opérations d'approbation – parfois rocambolesques – la présentation et la pénétration des programmes est assez à l'ordre du jour pour qu'on n'y revienne pas aujourd'hui.

Mais il faut dire un mot de l'évaluation.

Une des difficultés majeures que présente le développement de compétences est sans doute celle de savoir jusqu'où et à quel niveau de maîtrise l'élève doit être conduit. Il est nécessaire que les enseignants puissent en débattre avec, pour guide, des exemples de mise en œuvre calibrée. À cette fin, « à titre indicatif », on mettra à la disposition des enseignants des épreuves étalonnées. Ces épreuves ne sont pas à appliquer telles quelles aux élèves : l'évaluation et la certification restent entièrement de la responsabilité des enseignants, mais elles peuvent inspirer les enseignants quand ils construisent leurs propres épreuves, en leur indiquant le degré de maîtrise attendu pour telle ou telle compétence, le type de difficulté acceptable, les conditions dans lesquelles l'élève doit être placé pour démontrer son degré de compétences... Nous reviendrons plus loin sur cette notion d'« étalon ».

Ces épreuves devraient donc avoir des effets de standardisation des exigences et des résultats dans l'ensemble du système scolaire. Et, en outre, on peut espérer que le type de démarche postulée par les épreuves proposées entraîne, en amont, des modifications jusque dans la conduite de l'apprentissage lui-même. Diverses études montrent, en effet, l'effet modélisant sur l'enseignement lui-même des évaluations externes ou construites en externe.

## 5. 2000 et suivants...

On voit donc bien, en résumé, se dessiner un authentique et nouveau « mouvement évaluatif » qui va et balance...

- de ce que nous appelons le « fantôme » actif du désir d'une pédagogie « autre » qui fasse apprendre généreusement et se cherche une forme d'évaluation à sa mesure, positive, englobante, intégrée et prospective - celle que l'on projette volontiers sur la pratique des professeurs titulaires de classe d'autrefois, et que l'on doue, dans le souvenir (on a sans doute raison) d'un jugement synthétique sur les « chances de bien faire » que l'on pouvait postuler d'élèves formés au

- « *non multa sed multum* » (avec tous les risques de la subjectivité),
- à la production légalisée de batteries d'épreuves disciplinaires, fabriquées en inter-réseaux et générant progressivement chez les acteurs (ceux qui les administrent comme ceux qui les passent ou en subissent les effets dans des épreuves conçues semblablement ou dans des enseignements qui se modélisent sur leur effet indicateur) une externalisation des références, conséquence de la réapparition, sans doute nécessaire et non dépourvue d'avantages, de la commande sociale,
- en passant par les instruments que les responsables du pilotage du système éducatif tout entier (les politiques) ne peuvent se dispenser de commander aux chercheurs et techniciens de l'évaluation, pour évaluer la qualité, la cohésion, la fonctionnalité, le coût, etc. de l'enseignement et où l'appréciation du niveau de performance globale du système (compétence en lecture, en mathématiques, en sciences) doit pouvoir se faire par référence à ce que le système dit pouvoir faire.

## 6. Conclusion

L'enseignement par compétences se trouve aujourd'hui au milieu de cette arène. Chaque enseignant(e) de bonne volonté et de bonne foi sait secrètement qu'il (elle) est engagé(e) (au moins dans le projet pédagogique de l'enseignement catholique explicitement défini dans sa charte « Missions de l'école chrétienne ») dans une perspective d'enseignement pour tous, conçu, au moins dans l'idéal, pour participer à l'émergence d'un enseignement moins transmissif, moins restitutif et où l'élève, plus autonome, est appelé à se prendre en charge, à construire sa personnalité, ses savoirs utiles, à s'ouvrir aussi à l'aventure de la mémoire et du sens. L'approche par compétences, si elle n'est pas un pur slogan, peut puissamment contribuer à cela, en ce que – héritière du sursaut anti-tayloriste et anti-behavioriste des ergonomes dans l'entreprise – elle remet l'instruction sur la voie de la recherche et de la promotion des apprentissages qui ont du sens et qui réalisent un consensus social (et même décréto) sur ce sens. Vue sous cet angle, le devoir d'évaluation des compétences maîtrisées par les élèves et sa pratique référée à des propositions externes de batteries d'épreuves variées et nombreuses, mises à la disposition à titre indicatif et inspirateur ne peut qu'être vécu positivement. Les enseignants sont assez imaginatifs et la culture de nos compatriotes assez « compromise » pour que l'avenir de nos évaluations réjouisse le « fantôme » évoqué plus haut.

Une dérive est cependant possible (et les textes du décret du 24 juillet 1997 comme de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 16 juin 1999 y prêtent dangereusement le flanc quand ils évoquent les tâches de la Commission



des outils d'évaluation censée construire des propositions d'épreuves étalonnées référées aux compétences terminales). Cette dérive procède, à notre sens, d'une volonté technicienne (retour subtil d'une forme mutée du béhaviorisme pédagogique ?) de mesurer la compétence en la sur-découpant, en y exténuant la force intégrante de l'action par un découpage en multiples objectifs et sous-objectifs de performances, en listant, en sériant et en induisant chez des enseignants aujourd'hui aux abois face à l'incertitude des tâches, un retour aux sécurités du transmissif et chez les élèves, peu soucieux des délirants débats taxonomiques de leurs aînés, un retour au confort du restititif, le plus immédiatement payant « pour avoir ses points », le diplôme et la paix des familles.

À notre sens (c'est un avis personnel qui n'engage pas l'institution), cette dérive, sans doute héritée d'une recherche isolée ou trop directement dépendante, pour survivre, de la subsidiation des politiques en mal de brevets de pilotage (même si piloter un système exige des indicateurs de vol objectifs, absolument rigoureux et balisés !), contamine et déforme, nous semble-t-il, par sa nécessité d'une évaluation mécaniciste, l'émergence de pratiques d'enseignement qui rompent avec l'exclusivité de la restitution des contenus et qui exigent l'invention d'une manière d'évaluer plus intégrante, nommant aussi mieux ses références à un régime de valeurs (confiance dans la perfectibilité, non-réciprocité, etc.) et pariant sans naïvetés, après examen et comme on pourrait le dire « en connaissance des connaissances » sur les « bonnes chances » de succès du formé.

Dans ce débat difficile, on se retrouve projeté sur la conviction maintes fois martelée par d'autres chercheurs à la lucidité desquels les enseignants doivent beaucoup, comme Perrenoud ou Delory qui n'ont jamais cessé de dire que « la compétence est ce qui sous-tend la performance, une qualité plus durable du sujet » et que « inobservable comme telle », elle ne peut être l'objet d'une évaluation outillée.

La Commission centrale de pilotage de l'enseignement secondaire interréseaux, rompant courageusement avec une dangereuse conception mécaniciste de l'épreuve étalonnée, est en train d'essayer de produire, pour y contrevenir et apporter sa contribution à une approche plus humaniste de l'évaluation (retour du joyeux « fantôme »), des matrices d'épreuves disciplinaires, outils ouverts, description de travaux intégrés, donnant à penser et courant moins le risque « terroriste » de retour à l'application forcenée de savoirs listés à restituer.

Affaire à suivre...



Partie II

# Questions spécifiques



La deuxième partie est focalisée sur des questions spécifiques qui ont été débattues dans des ateliers interdisciplinaires.

#### Chapitre 7

*Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ?*

*Quels apports de l'apprenant ?*

Léopold Paquay, Nicole Defèche et Jean-Louis Dufays

#### Chapitre 8

*Quels critères et quels indicateurs pour évaluer les compétences des élèves ?*

*Un exemple en histoire de l'art.*

Marie-Emilie Ricker, Catherine Van Nieuwenhoven

#### Chapitre 9

*Comment évaluer des compétences en langue étrangère ?*

*Un exemple en question(s) : l'évaluation de la compétence en lecture.*

Olivier Dezutter, Luc Colles & Jean Heiderscheidt

#### Chapitre 10

*Comment évaluer des compétences en classe d'histoire ?*

Matthieu Bouhon, Catherine Dambroise & Jean-Louis Jadoulle

#### Chapitre 11

*Quelles objections et quelles difficultés les enseignants ont-ils face à l'évaluation des compétences ?*

Ghislain Carlier & Philippe Parmentier

## Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant ?



Léopold Paquay, Nicole Defèche  
et Jean-Louis Dufays

Parmi l'ensemble des fonctions de l'évaluation, il devient banal de distinguer les visées formative et certificative. L'évaluation est reconnue comme formative lorsqu'elle a pour but d'améliorer l'apprentissage ; l'évaluation certificative est l'évaluation qui consiste en bilans sommatifs et permet de décider (de certifier) si l'apprenant maîtrise ou non telle compétence.

Les pratiques les plus usuelles d'évaluation au sein de l'école obligatoire ont souvent une double visée. Par exemple, un contrôle hebdomadaire et un bilan bimestriel ont chacun une fonction formative car ils visent une amélioration des démarches d'apprentissage, mais ils participent à la certification finale dans la mesure où les notes sont consignées au moins partiellement au bulletin et qu'elles sont donc potentiellement utilisées lors des décisions finales de certification. Y a-t-il donc vraiment une tension entre l'évaluation formative et l'évaluation certificative ? Est-ce vraiment un problème de les « concilier » ?

### 1. Où est le problème ?

L'évaluation certificative de compétences ne va pas de soi. On peut certes, dans le cadre d'une situation d'examen, confronter l'apprenant à un problème complexe, à une situation problème inédite d'une certaine complexité : on peut ainsi l'amener à mobiliser ses connaissances (des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et d'autres ressources...) pour faire face à la situation-problème. Par exemple, à la fin



du premier degré de l'enseignement secondaire général, les élèves sont confrontés à des situations d'intégration telles celles réalisées par la cellule « évaluation » de la FESeC, sur le thème de la conquête spatiale ou du moyen âge. Ou encore, en fin du secondaire, faire réaliser des productions complexes (par exemple faire comparer des textes d'auteurs différents et faire réaliser une synthèse personnelle) ou bien, en formation initiale d'enseignants, faire assurer une séquence d'enseignement d'une dizaine d'heures.

Sur la base d'une performance unique réussie, on peut certes affirmer que l'apprenant a fait preuve de compétence face à telle situation problème ; mais s'il a échoué globalement dans la réalisation de la tâche, il se peut que ce soit dû à un accident. Pour assurer un minimum de fiabilité à l'affirmation de maîtrise, il faudrait donc **répéter les prises d'information** (tout en échantillonnant les situations). Mais jusqu'où ? Lors de l'exposé inaugural de son doctorat *honoris causa* à Louvain-la-Neuve, Jean Cardinet a clairement montré qu'il est quasi impossible pour un enseignant d'énoncer un jugement vraiment valide et fiable quant à la capacité de chaque élève à calculer l'aire du triangle. En effet, il lui faudrait confronter les élèves à un échantillonnage de tâches différentes (des types de calculs différents), face à un échantillon de types divers de triangles (les uns posés sur une base, d'autres sur pointe ; les uns plus ou moins réguliers, les autres étant très allongés, etc.) (Cardinet, 1989). Il faudrait presque faire des tests pendant 2 jours d'affilée, pour pouvoir affirmer avec un risque très faible de se tromper que l'élève maîtrise ou ne maîtrise pas cette « capacité » relativement élémentaire. De plus, à la réflexion, Cardinet montrait l'inanité d'un tel jugement. En effet, à quoi sert-il d'affirmer avec certitude que, la semaine dernière, l'élève Julien ne maîtrisait pas cette capacité à calculer l'aire du triangle. Quand on sait l'effet démobilisateur de jugements négatifs sur les capacités des élèves, on peut craindre l'utilisation antiformative d'un jugement « objectif » qui décourage les élèves faibles et contribue au développement d'un sentiment d'incompétence acquise dont on connaît les effets ravageurs. Et à quoi sert-il d'assurer l'objectivité du jugement à propos des capacités de Julien la semaine dernière ? Il se pourrait bien que, depuis lors, il la maîtrise. Le but de l'école n'est-il pas précisément de faire en sorte que les élèves apprennent ?

Devant cette quasi impossibilité pour un enseignant de produire un jugement « objectif » quant aux capacités des élèves, devant l'inanité de ce projet, Cardinet (1989) faisait un plaidoyer pour une évaluation sans jugement<sup>18</sup>. Que dire alors de l'évaluation de compétences (plus complexes, davantage contextualisées) telles celles citées ci-avant ?

---

18 Et de montrer d'ailleurs qu'on pourrait organiser toute la scolarité primaire et secondaire sans faire d'évaluation certificative... Nous n'en sommes pas là ! Mais des discours forts tels ceux de Jean Cardinet, Linda Allal, Philippe Perrenoud et d'autres à l'ADMEE ainsi que les travaux de Marcel Crahay, Aletta Grisay, etc. ont contribué à coup sûr à accréditer l'idée que les moments de certification pouvaient ne pas être mensuels, ni trimestriels, ni même annuels, mais qu'il fallait fixer des compétences à atteindre au terme de cycles de 2 ou 3 années. Et que là, une évaluation certificative pouvait se justifier.

Compte tenu de cette difficulté, comment se pose la question de l'articulation entre l'évaluation certificative et l'évaluation formative ?

Dans l'hypothèse où toute certification serait fondée sur des évaluations externes, on pourrait clairement distinguer les évaluations formatives qui seraient réalisées par les enseignants et les apprenants en cours de formation et les évaluations certificatives réalisées par une instance externe en fin de cycle. S'il s'agissait alors d'évaluer la maîtrise de connaissances, une telle hypothèse ne poserait pas de problèmes : un examen final serait pris en charge par une instance externe ; les évaluations réalisées en cours de formation auraient toujours une visée pleinement formative.

Cette hypothèse d'une scission entre l'évaluation formative interne et l'évaluation certificative externe soulève néanmoins **deux difficultés** dans le cadre d'une école orientée vers la construction de compétences :

1. Les biais de la prise de mesures risqueraient d'être renforcés dans le cadre d'un examen terminal unique : les études docimologiques des années 70 l'ont clairement montré.
2. Surtout, des épreuves d'évaluation de compétences exigent du temps. Il est certes possible de faire réaliser des tâches professionnelles complexes (par exemple en formation initiale d'enseignants, faire assurer un stage de 10 heures d'enseignement) ou de faire réaliser des productions complexes, mais si on veut éviter de consacrer plusieurs semaines à des évaluations finales, on ne pourra décemment appliquer certaines épreuves qu'une seule fois ; en conséquence, on n'évaluera ainsi que des performances uniques plutôt que la compétence à pouvoir faire face à des échantillons de situations.

Le risque est évidemment alors que certains apprenants soient inhibés par le stress d'une situation d'examen à gros enjeu sans parler des risques de prolonger inconsidérément le temps de l'évaluation certificative au détriment du temps d'apprentissage.

Que faire dès lors ?

Pour éviter les dérives des épreuves terminales uniques, on peut **introduire des modalités de certification qui s'inscrivent dans la durée**. À la limite, chaque production complexe réalisée en cours d'année pourrait être prise en compte dans la certification finale. Par exemple, tous les stages d'enseignement réalisés en cours d'année sont pris en compte pour la certification finale de futurs enseignants. Ou encore, en histoire ou en français, plusieurs productions de synthèse (la comparaison de plusieurs textes en vue de réaliser une synthèse personnelle) sont réalisées au long de l'année et sont « comptabilisées » pour la certification finale.

Ces façons de faire sont assez fréquentes aujourd'hui et prennent des modalités diverses. On consigne des notes de stage des étudiants dans un dossier ; on note les points de chaque production au cours de l'année dans un bulletin et, en fina-

le, la certification se réalise sur la base de la « moyenne » ou de la progression de l'étudiant.

Ainsi donc, par la prise en compte de « mesures répétées », on évite les dérives de l'épreuve unique (externe) ; et, dans l'hypothèse où la certification finale se base, non sur une moyenne, mais sur la progression au long du travail, l'évaluation en cours d'apprentissage prépare l'évaluation certificative finale. Le problème de l'articulation entre évaluation formative et évaluation certificative semble résolu.

Toutefois, si cette façon de faire résout la question de la fiabilité de l'évaluation certificative, elle soulève **une difficulté majeure, celle de la « contamination » de l'évaluation formative par les enjeux certificatifs**. Qu'est-ce à dire ?

Si chaque stage et si chaque activité de production en cours d'année sont pris en compte pour la certification finale, les apprenants sont contraints, dans toute activité d'apprentissage à d'abord réussir : fini le droit à l'erreur ! Sont-ils alors dans les conditions adéquates qui leur permettent d'expérimenter sans risque des solutions personnelles, d'explorer des voies nouvelles, d'oser des adaptations risquées mais particulièrement formatrices ? (Bourgeois et Nizet, 1999). Le risque majeur est qu'ils ne perçoivent alors dans toute évaluation formative que les enjeux certificatifs. À la limite, toute évaluation formative est pervertie par la certification à venir. Dans ces conditions, les apprenants ne peuvent plus vraiment essayer, tâtonner, accepter le conflit cognitif ; l'urgence de la réussite immédiate risque ainsi de pervertir l'apprentissage.

Est-il possible d'éviter cette « contamination » des démarches d'apprentissages et des évaluations formatives par les enjeux certificatifs ? Une démarche prometteuse est à coup sûr le portfolio. Nous en discuterons ici des avantages et limites et ouvrirons quelques pistes pour les pratiques de formation et pour la recherche.

## 2. Le portfolio, un outil permettant de concilier évaluation formative et évaluation certificative

### 2.1. Le portfolio, un outil pédagogique aux fonctions multiples

Parmi les multiples *définitions* du « portfolio » (Goupil, 1998), nous retiendrons une des plus générales : « un porte-documents dans lequel un apprenant rassemble, sur un temps donné, un ensemble de travaux scolaires se rapportant à une ou plusieurs disciplines mais aussi des rapports d'évaluation faits par des enseignants, par des pairs ainsi que des auto-évaluations personnelles ». Ces documents sont des traces de l'apprentissage et permettent de constater les points forts et les difficultés d'un élève, en vue de son amélioration.



Il existe *différents types de portfolios* adaptés aux objectifs particuliers des classes dans lesquelles on les introduit (Allal, Wegmuller & coll, 1998). Jalbert (1997) cite trois portfolios différents : le dossier de présentation, le support à l'apprentissage et le bilan des apprentissages. Nous parlerons ici du portfolio en tant que support à l'apprentissage. Ce portfolio est construit par l'apprenant et contient un ensemble de ses travaux. Les documents, classés chronologiquement, permettent de visualiser les moments clés de l'évolution de l'apprenant. Ce portfolio est le résultat d'une collaboration entre l'apprenant et l'enseignant : en effet, l'apprenant réfléchit à ses apprentissages, explique les problèmes rencontrés, cherche avec l'enseignant (qui a annoté ses travaux) des solutions ou remédiations appropriées et personnalisées. Ce portfolio offre à l'enseignant un autre regard sur l'apprenant : l'enseignant voit, non plus ce qui ne va pas, mais ce que les élèves sont capables de faire, il découvre les habiletés et les talents de chacun (Bélaïr, 1999). Cet outil lui offre de multiples indications pour une évaluation plus positive et, par là, davantage mobilisatrice. Par exemple, en écriture, on peut inclure dans le portfolio les différents jets qui ont permis d'arriver à un texte final, un graphique mettant en évidence les progrès en orthographe ou différents types de textes, etc.

Tout portfolio est utilisé en lien avec un objectif précis et préétabli. Ainsi, le portfolio comme support à l'apprentissage permet de réaliser les *fonctions* suivantes :

- d'évaluation pour l'apprenant et l'enseignant ;
- de relation : il permet le dialogue, les échanges entre l'élève et son professeur, ses pairs, ses parents et d'autres personnes ;
- d'engagement : l'élève est invité à mener une réflexion sur lui-même, à devenir responsable de son apprentissage et à développer son autonomie ;
- d'aide pour acquérir et développer des compétences disciplinaires et transversales.

## 2.2. Le portfolio, un outil d'évaluations formative et certificative

Parmi ces fonctions, celle qui intéresse surtout est la visée d'évaluation formative.

### *D'abord une évaluation formative*

Théoriquement, celle-ci produit des informations sur la progression de l'apprenant, sur ses difficultés, ses acquis partiels, ses lacunes en vue d'ajuster les interventions de formation. Concrètement, un portfolio comprend un ensemble de travaux d'un élève ; le professeur peut ainsi suivre le cheminement de chacun en particulier. Son but est bien d'aider l'apprenant à progresser dans son cheminement. En tant qu'acteur, l'apprenant pratique l'autoévaluation ; il évalue ses travaux ; il

ne s'attribue pas de cote mais est amené à pratiquer l'autoanalyse, l'autointerprétation et l'autorégulation. À différents moments de la séquence d'apprentissage, l'évaluation est réalisée en collaboration avec l'enseignant (en coévaluation) ou avec des pairs (évaluation mutuelle). Les commentaires donnés par les uns et les autres sont notés sur la fiche de coévaluation.

#### *Vers une évaluation certificative*

L'évaluation formative conduit à l'évaluation certificative. Ainsi, dans un premier temps, l'apprenant est mis en situation d'apprentissage, des démarches lui sont proposées, il a droit à l'erreur (essai-erreur), à l'explication sur la cause (le pourquoi) et à des conseils pour se corriger, de l'aide en vue d'une remédiation (le comment). L'évaluation certificative se présente alors comme le contrôle final des résultats de l'apprentissage ; elle se fonde sur les meilleures productions réalisées par chaque élève (celles qu'il a choisi de mettre dans son portfolio) ; mais elle tient compte du cheminement réalisé sans toutefois que les erreurs de parcours soient pénalisées.

Les évaluations, formative et certificative, ainsi vécues, placent l'élève au cœur de l'action et l'incitent à réfléchir sur lui-même et son fonctionnement cognitif. Elles lui donnent une image positive d'une évaluation tournée vers l'avenir et mettent en relief les progrès réalisés. Grâce à elles, l'élève participe à l'évaluation de ses apprentissages, il agit bien plus qu'il ne les subit. L'accent est donc bien sûr la visée formative ; la certification finale constitue l'aboutissement valorisant les meilleures productions.

### **2.3. Une expérience dans l'enseignement secondaire**

Dans le cadre d'un mémoire de licence en sciences de l'éducation, Nicole Defêche (2000) a analysé les modes d'utilisation du portfolio dans un cours de français d'une 2<sup>e</sup> année d'enseignement secondaire général, plus particulièrement dans un module centré sur les compétences scripturales dans l'écriture de textes informatifs et narratifs. Elle a voulu montrer que, dans un tel contexte, le portfolio peut effectivement constituer un outil d'évaluation formative, une aide à l'apprentissage et au développement des compétences scripturales.

Les résultats obtenus permettent d'affirmer que l'utilisation du portfolio soutient l'apprentissage et favorise le développement des compétences scripturales (dans ce cas précis) et transversales. Il s'agit bien d'un outil d'évaluation formative tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Ainsi, il permet à l'élève de :

- repérer et d'exprimer ses difficultés et ses progrès,

- réfléchir à des stratégies à mettre en place pour progresser,
  - vivre l'interaction avec les pairs dans les travaux de groupe et lors de la mise en commun des fiches d'évaluation,
  - dialoguer de manière constructive avec l'enseignant,
  - exprimer ses représentations,
  - garder en mémoire son cheminement,
  - personnaliser un travail ;
- et à l'enseignant de :
- mieux connaître ses élèves,
  - vivre différemment la relation éducative grâce aux multiples interactions,
  - programmer les exercices de structuration nécessaires et les remédiations adaptées,
  - recueillir des informations diversifiées pour étayer l'évaluation certificative.

### 3. Vers des pistes d'action quant aux pratiques d'évaluation

Tel que décrit dans l'expérience relatée par Nicole Defêche (2000), le portfolio permet des avancées diverses :

- a. il permet d'articuler évaluations formative et certificative ;
- b. il renforce l'articulation entre les pratiques d'évaluation et l'enseignement ;
- c. il favorise l'engagement des apprenants dans le processus d'évaluation et les responsabilise dans leur apprentissage ;
- d. il entraîne une transformation des conceptions du rôle des apprenants et des enseignants ;
- e. il amène les acteurs à revoir leur vision de la certification.

Sur tous ces points, il constitue un modèle de référence qu'on pourrait **étendre à toutes les pratiques d'évaluation des apprentissages**. Citons ici quelques pistes exprimées par les participants à l'atelier en vue d'améliorer toute pratique d'évaluation : <sup>19</sup>

- a. Articuler l'évaluation certificative et l'évaluation formative, c'est-à-dire tirer un fil rouge, *assurer la traçabilité* de l'une à l'autre (Bosman) : une évaluation certificative est l'aboutissement d'un processus qui nécessite des régulations formatives. Ceci implique que ces deux modes d'évaluation soient *pensés ensemble* (Lega). Cependant, ce n'est pas évident quand on sait que l'évaluation formative consiste surtout en interactions orales entre l'enseignant et les élèves en

---

<sup>19</sup> Ces pistes ont été proposées par Christian Bosman, Rosalie Bikorindagara, Luc Collès, Joaquim Dolz, Jean-Louis Dumortier, Philippe Gérard, Jean-Louis Jadoulle, Jacques Lega, Albert Léonard, Jacques Vandenschrick.

dehors des évaluations écrites ; c'est particulièrement frappant dans une discipline comme l'éducation physique (Gérard).

- b. Il conviendrait surtout de mieux *articuler*, d'une manière générale, l'*évaluation à l'enseignement* (Dolz), car ce qui est essentiel, c'est d'abord l'enseignement : il importe de ne pas tomber dans un excès d'évaluation.
- c. Il importe d'associer au mieux chaque apprenant au processus : ménager dès lors une place dans l'évaluation formative – voire dans l'évaluation certificative – à l'apport de l'apprenant, c'est-à-dire à l'*autoévaluation* (Collès). Plus profondément, on amènera l'apprenant à faire un lien entre l'évaluation formative et *son projet personnel* (Bosman). Étant ainsi davantage responsabilisés dans leur évaluation, les apprenants le seront aussi dans leur apprentissage (Vandenschrick). C'est particulièrement important dans la perspective de la mise en place d'une évaluation externe.
- d. Cela revient à *transformer les rôles* tant de l'enseignant que de l'élève : le premier perd une part de responsabilité dans la certification ; l'élève quant à lui devient l'acteur premier de l'évaluation formative. On peut même se demander si, dans le contexte d'une relation asymétrique de pouvoir, une évaluation par le seul enseignant peut être totalement formative. Une telle hétéroévaluation ne devient sans doute vraiment formative que dans la confrontation à une autoévaluation. D'où l'importance des pratiques de *coévaluation*, bases de dialogues formatifs.
- e. Revoir nos conceptions de la certification. *L'examen* ne constitue qu'une forme possible de certification (Jadoulle). Certains affirment qu'il est souvent utile de distinguer l'évaluation certificative de l'*évaluation sommative*<sup>20</sup> afin de réserver la certification à l'essentiel.
- f. Dans le cadre du portfolio, c'est en partie l'apprenant qui organise la preuve de la maîtrise de telles compétences. Le professeur devient davantage un *coach* attentif au développement de chacun des apprenants.

Quelques **questions** sont restées ouvertes :

- a. Quant aux objets respectifs d'évaluation. L'évaluation formative doit-elle porter seulement sur *des compétences d'intégration* ou bien peut-elle concerner aussi *des savoirs* ? (Bikorindagara)
- b. Comment actuellement tenir compte de deux *réalités pratiques* avec lesquelles l'évaluation doit composer à l'école : – l'obligation institutionnelle de noter l'élève *x fois par an dans le bulletin* ; – le facteur *temps* : la masse de travaux à évaluer empêche parfois d'apporter à chaque évaluation toute la rigueur et l'at-

---

<sup>20</sup> Dans cette intervention, l'évaluation sommative est définie comme toute évaluation de synthèse de connaissances (un bilan globalisant d'une « somme » de connaissances). On notera que cette définition centrée sur l'objet d'évaluation se démarque radicalement de la définition classique. On considère en effet l'évaluation sommative comme une évaluation qui débouche sur des décisions de réussite, de certification de maîtrise, etc. (Voir Bloom, Hastings & Madaus, 1971).

- tention qu'elle mériterait (Dumortier).
- c. Un outil d'évaluation formative comme le portfolio peut-il vraiment déboucher sur des décisions d'échec ? Sinon, la rupture avec les modalités de l'évaluation certificative ne risque-t-elle pas d'être d'autant plus forte ? (il existe de fait une *rupture* entre une démarche d'apprentissage comme le portfolio et une démarche d'évaluation certificative comme un post-test) (Dolz).
  - d. L'évaluation continue présente l'inconvénient de mettre l'élève en situation d'évaluation constante (Bosman), mais elle a l'avantage de tenir compte de l'évolution de l'élève (Dumortier). Faut-il vraiment condamner les pratiques d'*évaluation continue*, qui intègrent à la fois du formatif et du certificatif ? (Léonard)
  - e. La question de la « contamination » possible d'une évaluation formative par les enjeux certificatifs n'est pas entièrement résolue.

#### 4. Perspectives de recherche

Nous proposons ici trois catégories de recherche : des enquêtes sur les pratiques actuelles, des analyses de pratiques et de dispositifs innovants et des études plus fines portant sur certains processus en jeu dans les pratiques d'évaluation.

##### 4.1. Décrire les pratiques actuelles

Quelles sont les pratiques actuelles d'évaluation dans l'enseignement fondamental et secondaire ? Plus spécifiquement, comment les enseignants articulent-ils les visées formatives et certificatives des évaluations mises en œuvre ? Et comment articulent-ils ces pratiques d'évaluation avec leurs pratiques d'enseignement ? Dans le cadre du projet « Comp-éval », plusieurs mémoires de licence promus par des membres du GRIFED tentent précisément d'explorer les pratiques des enseignants.

On ne peut cependant se limiter à des descriptions factuelles. Il s'agit de faire émerger le sens, entre autres, de dégager les logiques sous-jacentes aux démarches d'évaluation mises en œuvre. Ces questions nécessitent sans doute d'explorer les conceptions qu'ont les enseignants (et les autres partenaires) des évaluations formatives. Pour bon nombre d'entre eux, toute évaluation a d'emblée une composante certificative ; ils ne considèrent pas que les interactions formatives soient des situations d'évaluation. Il y a donc lieu d'explorer les pratiques d'évaluation en lien avec les conceptions de l'apprentissage.

## 4.2 Analyser des dispositifs innovants et leurs conditions d'efficacité

Il conviendrait de mener des recherches sur les dispositifs qui tentent d'allier des évaluations formatives et certificatives, particulièrement sur le portfolio. Des travaux de plus en plus nombreux font actuellement état d'expérimentations relatives au portfolio ; il s'agirait d'étudier de façon approfondie des dispositifs mis en œuvre à divers niveaux scolaires, dans l'enseignement de disciplines différentes, dans des contextes variés et selon des modalités diverses.

Dans des recherches de développement et dans des recherches évaluatives, il s'agirait surtout de mettre en évidence les conditions d'efficacité de ces dispositifs.

## 4.3 Étudier des processus en jeu

Comment les apprenants vivent-ils les situations d'évaluation ? les situations d'autoévaluation et de coévaluation ? Quels sont les facteurs perturbants ?

L'un de nous a commencé à étudier certaines conditions d'une implication de l'apprenant dans les démarches d'évaluation. Dans des contextes de formation professionnelle initiale (formation d'enseignants et d'infirmières), il apparaît que des dispositifs de coévaluation consécutifs aux stages sont susceptibles de constituer un piège pour les étudiants.

Concrètement, une enquête de Saussez & Paquay (1994) a été répliquée par Huvenne (2001) auprès d'étudiants d'école normale à propos de leur perception des entretiens de coévaluation consécutifs à leur stage d'enseignement. Ces rencontres officielles du stagiaire avec ses professeurs-superviseurs et les maîtres de stage au terme d'un stage ont une visée prioritairement formative ; mais ils préparent aussi la certification. Les stratégies des étudiants dans le cadre de ces rencontres aux enjeux paradoxaux (« apprendre ou réussir ») sont diverses : une partie des étudiants joue le jeu formatif ; mais une partie adopte des stratégies d'évitement : ils jouent au caméléon ou ils sont très critiques face à leurs évaluateurs (Paquay, 1998 ; Paquay, Darras, Saussez, 2001 ; Paquay & Saussez, 2001).

De telles études mériteraient d'être menées dans d'autres contextes de façon à mieux comprendre les déterminants des stratégies des étudiants face aux évaluations à enjeux multiples. Dans ces études, il y aurait lieu de comparer le vécu, les perceptions et les stratégies des étudiants dans des situations diverses : lorsque des interventions d'évaluation formative et certificative s'imbriquent dans la continuité et à l'inverse lorsqu'elles sont clairement distinguées, la fonction formative étant totalement imbriquée dans la formation et l'évaluation certificative étant externalisée. C'est une piste de recherche parmi d'autres.

## Bibliographie

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : processus et pièges de l'auto-évaluation, in C. Depover & B. Noël (éds) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck-Université. pp. 35-56.
- Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, Ph. (1993). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, 81-98.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S. & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 5-31.
- Belair, L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bosman, C., Gérard, F-M. & Roegiers, R. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue Française de Pédagogie*, 88.
- Cardinet, J. (1990). Évaluation externe, interne ou négociée. In : *Hommage à Cardinet*. Neuchâtel : IRDP et Delval, pp 141-157.
- De Peretti, A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en éducation et en formation* Guide pratique. Paris : ESF.
- Defêche, N. (2000). *Le portfolio, un outil d'évaluation formative en classe de français*. Louvain-la-Neuve : UCL, Institut de formation en sciences de l'éducation (Mémoire présenté en septembre 2000)
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.
- Goupil, G. (1998). *Portfolios et dossiers d'apprentissage*. Montréal : De la Chenelière.
- Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Juneau, R. Doyen, C. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Québec, Éditions Beauchemin.
- Mesure et évaluation en éducation*. (19998). Vol.20 n°3. Numéro thématique : Le portfolio en éducation.
- Paquay, L. (1999). *L'auto-évaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels : espoirs, écueils, perspectives* ». Actes du colloque de Grenoble des 5-7 février 1998 (« Recherche et formation des enseignants ») (15p., CD-Rom).
- Paquay, L. (2000). L'évaluation, couperet ou levier du développement des compétences professionnelles ? in : C. Bosman, F-M. Gérard. & X. Roegiers (éd.), *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck-Université.
- Paquay, L. & Saussez, F. (2001). *Which strategies have student teachers when they participate in evaluation meetings after a practise internship ?* Acte du colloque de l'ISATT, University of Algarve, Faro, 21-25 septembre 2001.
- Paquay, L., Darras, E. & Saussez, F. (2001). Les représentations de l'auto-évaluation. In G. Figari & M. Achouche (éd.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université (119-133).
- Perrenoud, Ph.. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph.. (1998). *L'évaluation des élèves*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Rey, B., (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Roegiers, X. (2000). *Pour une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Saussez, F. & Paquay, L. (1994). *La coévaluation en question(s). Le point de vue de l'étudiant écartelé entre apprendre et réussir*. Nivelles : ICADOP, Doc. DPF-94.02, 72 p.





Quels critères et quels  
indicateurs pour évaluer  
les compétences des élèves ?  
Un exemple en  
histoire de l'art



Marie-Émilie Ricker (UCL/ARKE) et  
Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/PSED)

Toute évaluation a son référent. Par définition, une évaluation consiste en une comparaison entre les caractéristiques « constatées » de l'objet évalué et les caractéristiques « attendues » de ce type d'objet. Ces caractéristiques attendues – le référent de l'évaluation – sont généralement formulées sous la forme de critères de qualité. Par exemple, on attend d'un travail écrit qu'il soit cohérent, structuré, rédigé dans une langue correcte. Outre ces critères généraux de toute production écrite, on attend des qualités particulières pour chaque type de travail spécifique : la véracité du contenu, ou l'originalité des idées, ou la rigueur du raisonnement... L'évaluation rationnelle d'une production écrite implique donc l'explicitation des critères de qualité. Elle implique également que soient définis les indices observables de la réalisation de chaque critère. À quoi voit-on que ce type de travail est cohérent ? structuré ? original ? Et pour chacune de ces qualités, il s'agit de préciser les indicateurs pour le type de production dans le contexte donné.

On sait que dans bon nombre d'évaluations spontanées, les qualités attendues (les critères) et observées (les indicateurs) sont rarement explicites. De plus, les critères et les indicateurs sont subjectivement différents pour chacun, ce qui constitue précisément la source principale de la diversité des appréciations. Pour accroître l'objectivité et la transparence d'une évaluation, il est donc important d'explicitier les critères et les indicateurs. Ce principe vaut pour toute évaluation, quel que soit l'objet : des connaissances, des attitudes, mais aussi des compétences !



Lorsqu'on veut évaluer des compétences cependant, cette explicitation ne va pas de soi. Le risque majeur, comme nous allons le voir, est de faire éclater la compétence en un ensemble de composantes isolées (les critères) et de perdre de vue le caractère global et intégrateur de la compétence. Il ne suffit pas, par exemple, que chaque partie d'un travail soit bonne pour que le travail globalement soit bon. En explicitant les critères et les indicateurs, il y a toujours un risque de saucissonner la compétence et de détruire son caractère intégrateur.

Dans ce chapitre, nous allons d'abord développer quelques aspects relatifs à l'explicitation du référent. Nous développerons ensuite un exemple dans l'enseignement de l'histoire de l'art. Nous clôturerons par quelques questions d'ordre plus général.

## 1. Question de référent !

Les situations d'évaluation sont complexes et traversées d'enjeux multiples et parfois contradictoires (de Peretti, 1998). Nous voulons ici apporter des réponses à la question du référent de l'évaluation à savoir « par rapport à quoi évalue-t-on ? » Les critères et les indicateurs seront donc au cœur du débat.

À la suite de nombreux auteurs (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1978 ; Allal, 1999 ; Hadji, 1998 ; Paquay & Roegiers, 1999 ; Roegiers, 2000, etc.), rappelons que trois grandes opérations peuvent être distinguées dans toute évaluation : le recueil de données, l'interprétation de celles-ci et la régulation. Notre attention se porte essentiellement sur la deuxième phase du processus à savoir l'interprétation des données. Il s'agit de définir les critères de qualité (c'est-à-dire les caractéristiques attendues d'une performance, d'un produit, d'un processus, etc., en fonction desquelles on veut juger si un objectif est atteint) et d'en expliciter les indicateurs, c'est-à-dire les éléments ou aspects observables d'une performance, d'un résultat, d'un processus, etc., qui permet de vérifier l'existence ou le degré d'atteinte d'un critère de réussite (Paquay & Roegiers, 1999, p.9).

### 1.1. Évaluation normative et évaluation critériée

Selon le type de référent, deux types d'évaluation sont classiquement distingués : l'évaluation normative et l'évaluation critériée.

Dans l'évaluation normative, il s'agit de classer les sujets par rapport à la normale, c'est-à-dire par rapport à un niveau moyen d'un groupe de référence. En ce sens, les tests normatifs en situation scolaire permettent de situer les élèves les uns par rapport aux autres souvent avec une visée de sélection.

Dans l'évaluation critériée, la performance du sujet est jugée en fonction de la distance qui la sépare d'un (ou plusieurs) objectif(s) dont la définition opérationnelle précise le critère de réussite de l'apprentissage (De Landsheere, 1979, p.271). Les tests critériés s'imposent dans le cas d'une évaluation de compétences dans le contexte scolaire. Il s'agit bien d'apprécier un comportement en le situant par rapport à une cible ; la définition de critères s'impose pour apprécier la qualité du produit.

### 1.2. Critères minimaux et critères de perfectionnement

Évaluer une compétence consiste souvent à demander à l'élève d'effectuer une production complexe et ensuite de porter sur cette production autant de regards qu'il y a de critères. Parmi ces critères, il est important de distinguer les critères minimaux sur la base desquels on va certifier la réussite ou l'échec et les critères de perfectionnement qui permettent de préciser le niveau de performance de chaque élève au-delà du seuil de réussite.

Une question importante concerne le nombre de critères à prévoir dans le cas d'une évaluation de compétences. Roegiers (2000) préconise d'éviter un nombre trop restreint de critères pour permettre un diagnostic différencié. Cette information est nécessaire pour aider chaque élève à orienter ses efforts pour améliorer ses performances. Par contre, dit-il, il faut éviter un trop grand nombre de critères, d'une part pour ne pas augmenter de manière excessive le temps de correction, et, d'autre part, pour éviter le recouvrement des critères entre eux. La question de l'indépendance des critères doit être posée.

### 1.3. Degré de maîtrise des critères

Les productions complexes proposées comme évaluation comprennent plusieurs parties qui correspondent à des occasions d'évaluer chacun des critères. Afin d'éviter d'attribuer la réussite par hasard, il est nécessaire de multiplier les occasions de vérifier la maîtrise des critères. Dans ce but, De Ketele propose deux types de règles permettant de décider de la maîtrise d'une compétence :

- la règle des 2/3 : il s'agit de donner à l'élève trois occasions de vérifier chaque critère et la réussite est attribuée si l'élève réussit au moins deux items sur les trois (De Ketele, 1996) ;
- la règle des 3/4 : dans la règle des 3/4, il est important d'équilibrer les critères minimaux et les critères de perfectionnement ; il faut prévoir maximum 1/4 de critères de perfectionnement pour assurer la réussite avec les seuls critères minimaux (*ibidem*).

## 1.4 Quelques questions clés à débattre

Comment déterminer le nombre de critères à prévoir ? Comment concilier exhaustivité et faisabilité ?

Comment définir et articuler les critères minimaux et les critères de perfectionnement ?

Comment déterminer le degré de maîtrise des critères ? Quel est le sens des règles ci-dessus (2/3 et 3/4) ?

## 2. Exemple en histoire de l'art

### 2.1. Brève présentation du contexte dans lequel s'inscrit l'exercice réalisé par les élèves

Dans les cours d'histoire de l'art et d'esthétique, on observe, notamment, deux volets distincts. Il s'agit, d'une part, de veiller à l'acquisition de connaissances que l'on pourrait qualifier schématiquement d'« historiques » (les civilisations, l'enchaînement des courants artistiques, les caractéristiques stylistiques des œuvres, etc.) et, d'autre part, de former à l'appréciation critique de la spécificité artistique des œuvres.

Dans le deuxième volet, la formation à l'analyse esthétique s'articule autour de l'apprentissage d'une méthode d'analyse esthétique<sup>21</sup> (de Chamiec-Parisis, 1981) qui vise à développer la compétence « *rédigier une analyse d'œuvre d'art en se fondant sur les spécificités du langage plastique* ». Il est indispensable d'ajouter que les exercices d'analyse esthétique sont les travaux les plus difficiles à évaluer car le commentaire appréciatif des œuvres d'art est souvent considéré comme « subjectif ». La compétence ici visée était en l'occurrence : « Rédiger (verbaliser) des sensations éprouvées en les explicitant par l'emploi d'arguments spécifiques au langage plastique ».

### 2.2. Exercice d'analyse esthétique : dégager l'impression générale de l'œuvre

Afin de développer un exemple utilisable au sein de ce bref article, nous nous limiterons à observer deux exercices d'élèves qui portent sur le premier point de l'analyse (articulée en 5 étapes) qui demande à l'apprenant de dégager « l'impression générale » de l'œuvre observée.

---

21 Cette méthode d'analyse ne peut être ni présentée, ni discutée dans le cadre restreint de cet article.

Consignes données aux élèves pour dégager l'« impression générale » :

*« Dès le premier contact avec l'œuvre, on recherche l'impression d'ensemble qui résulte d'une perception globale et sensible.*

*On écarte le détail amusant, curieux, insignifiant.*

*On s'efforce de concrétiser son émotion personnelle.*

*On tente de bien se concentrer, d'aller au-delà de ce que l'on voit, de pénétrer l'âme de l'œuvre pour atteindre l'esprit de l'artiste ».*

L'œuvre sur laquelle porte l'exercice observé est une peinture d'Yves Tanguy (Paris, 1900D USA, 1955) intitulée « Le temps meublé », 1939. Les réponses qui sont présentées émanent d'élèves de 3<sup>e</sup> option art du Lycée Martin V de Louvain-la-Neuve.

Élève n°1 (3<sup>e</sup> option art) : (N.B. respect de l'orthographe originale)

*« Atmosphère lourde*

*Éternité*

*Faux*

- *Cela me donne une impression de qqch de très lourd parce que je ne sais pas quel genre d'espace a essayé de représenter le peintre mais j'ai l'impression que l'on se trouve dans un brouillard infini qui pèse sur le sol noir et désolé et sur les formes.*
- *Une impression d'éternité me vient car aucune impression de mouvement n'est donné, tout à l'air immobile. On dirait que cela a toujours été ainsi et que cela ne bougera jamais.*
- *Mais j'ai une impression aussi de faux, de tromperie parce que dans ce monde désolé il ne peut pas avoir de lumière de soleil et pourtant les formes ont des ombre et ça ne me paraît pas vrai ».*

Élève n°2 (3<sup>e</sup> option art) : (N.B. respect de l'orthographe originale)

*« Une idée :*

- *de peur qui se traduit par des tache noir pas de vie.*
- *de monotonie cela caractérise le temps qui coule lentement et les forme qui les meubles en donnant une difficulté supplémentaire au temps. C'est comme du sable qui passe et les formes s'acroche pour ne pas être emporter ».*

### 2.3. Les critères d'évaluation

Avec l'enseignante responsable de la classe dans laquelle cet exercice a été réalisé, nous avons élaboré de commun accord une grille de « critères minimaux » et de « critères de perfectionnement » qui se fondent sur notre pratique commune de l'appréciation de tels exercices. Cette grille a été réalisée en référence aux modèles

proposés par Roegiers (2000). Nous avons alors évalué les deux exercices retranscrits ci-dessus en fonction de cette grille. Il apparaît alors, que pour les 6 critères minimaux retenus, l'élève N°1 a « réussi » avec 5 critères minimaux positifs sur 6, et que l'élève n°2 a « raté » en obtenant trois résultats notés « +/- » et 3 résultats négatifs. En ce qui concerne les 5 critères de perfectionnement, l'élève N°1 a obtenu 2 résultats positifs, 2 résultats notés « +/- » et un résultat négatif, alors que l'élève n°2 a obtenu 5 résultats négatifs.

### Notation des exercices d'analyse esthétique

Critères minimaux	Élève 1	Élève 2
C1 : l'observation prend-elle en compte la globalité de l'œuvre ?	oui	+ /-
C2 : l'élève a-t-il repéré les éléments plastiques les plus caractéristiques ?	oui	non
C3 : le commentaire est-il en lien direct avec l'impression relevée ?	oui	+ /-
C4 : les sensations exprimées par l'élève sont-elles raisonnablement partagées par la majorité des spectateurs ?	oui	+ /-
C5 : l'élève se limite-t-il à la description de l'image sans extrapolations ?	oui	non
C6 : la formulation des phrases est-elle correcte ?	+ /-	non
Critères de perfectionnement	Élève 1	Élève 2
C7 : l'élève a-t-il nuancé ses affirmations ?	oui	non
C8 : le propos contient-il une logique interne ?	oui	non
C9 : le vocabulaire utilisé est-il diversifié et approprié au domaine artistique ?	+ /-	non
C10 : le vocabulaire spécifique est-il correctement employé ?	non	non
C11 : l'orthographe est-elle correcte ?	+ /-	non

### 3. Discussion et mise en évidence des problèmes suscités par l'exemple présenté

#### 3.1. Définir les compétences et comprendre leurs enjeux

Particulièrement dans le domaine de l'histoire de l'art et de l'esthétique, on est amené à constater la difficulté réelle de définir une véritable compétence qui com-

porte effectivement une famille de situations-problèmes en évitant le piège des « objectifs généraux ». De plus, dans la discipline des cours d'histoire de l'art et d'esthétique, les nouveaux programmes ne sont pas encore rédigés (situation en août 2001).

### 3.2. Établir des critères

#### *Le nombre des critères :*

Les spécialistes s'accordent pour conseiller de ne pas sélectionner plus de 3 ou 4 critères minimaux et 1 ou 2 critères de perfectionnement. On constate ici que nous avons spontanément déterminé 6 critères minimaux et 5 critères de perfectionnement. Premier écueil, la situation présentée, fondée sur l'expérience concrète de la correction des exercices ne permet pas d'instaurer un schéma proche du schéma « type » et dès lors de suivre la « règle » des 3/4. Comment concrètement s'y conformer ? Devra-t-on trier les critères et sélectionner ceux jugés les plus importants ou tester un mode de fonctionnement « à risque » ?

#### *Critères minimaux et/ou critères de perfectionnement ?*

Il est parfois difficile de se mettre d'accord pour déterminer si un critère est effectivement « minimal » ou de « perfectionnement ». L'on imagine aisément, d'ailleurs, de nombreux cas de figures qui demanderaient de faire glisser certains critères d'une catégorie dans l'autre. Prenons l'exemple du critère C10 « *le vocabulaire spécifique est-il correctement employé ?* » pourrait être considéré comme un critère minimal, notamment lorsque l'œuvre analysée appartient à un courant artistique déjà étudié en classe. En revanche, si l'œuvre analysée relève d'un courant artistique qui n'a pas été étudié, ce critère ne peut plus figurer comme « minimal ». En outre dans le cadre d'exercices qui se répéteraient en cours d'apprentissage, on peut envisager qu'il y ait des critères de perfectionnement qui glissent progressivement vers la catégorie « minimale ».

#### *La formulation positive des critères*

En prenant l'exemple du 5<sup>e</sup> critère retenu « *l'élève se limite-t-il à la description de l'image sans extrapolations ?* », nous constatons, en effet, que la formulation choisie spontanément comporte un aspect quelque peu « négatif ». À la réflexion, la focalisation négative sur les extrapolations correspond à la pratique avérée de la correction de ce type d'exercice qui génère fréquemment des commentaires personnels débridés sans lien direct avec l'œuvre observée. Naturellement, une formulation plus positive pourrait être proposée : « *l'élève se focalise-t-il uniquement sur la description de ce qui est présent dans l'œuvre ?* ». Cependant, il est intéressant de noter que, dans le cas soulevé, les extrapolations constituent un écueil-type récurrent sur lequel il

est peut-être intéressant d'attirer précisément l'attention dans le cadre de la coconstruction de critères d'évaluation. N'y a-t-il pas un risque que la formulation positive masque en quelque sorte un danger très présent ? D'une certaine façon, nous pensons à la signalétique routière qui préfère renseigner un ravin plutôt que de conseiller de rouler prudemment au centre de la bande de circulation.

#### *Critères et indicateurs*

Si l'on a déterminé un critère, il n'est pas nécessairement aisé d'en trouver des indicateurs. Il s'agit encore d'une étape supplémentaire à vérifier, mais la nécessité en est tout à fait évidente puisque pour de nombreux « critères » la réponse donnée spontanément était « +/- » (voir tableau supra). Dès lors, il faudra opter pour déterminer de véritables indicateurs et un mode de fonctionnement qui n'autorise que les réponses « oui » ou « non » ou une appréciation sur une échelle descriptive, ce qui amènera inévitablement à devoir chercher des indicateurs précis pour de nombreux critères. Dans cette perspective, nous voyons se dessiner une importante lourdeur et poindre certaines difficultés en chaîne... En effet, dans l'exercice proposé, il apparaît clairement que l'élève a satisfait partiellement à certains critères et que ni la réponse « oui » ni la réponse « non » ne seront pertinentes pour cerner la présence partielle.

#### *Travaux rédigés*

Lorsqu'il s'agit de travaux rédigés, les critères et leurs indicateurs reprendront vraisemblablement toujours certains aspects de cohérence sémantique, de correction syntaxique, d'utilisation du vocabulaire et d'orthographe. Quelles sont, dès lors, les interférences avec, de toute évidence, le cours de français et d'autres cours comme l'histoire ? Quel sera le champ transversal de l'évaluation de ces compétences ? De plus, on pourrait imaginer que, dans le domaine des « compétences », la rédaction d'un rapport de synthèse puisse devenir une forme de leitmotiv... qui serait évalué dans différentes disciplines suivant des critères qui devront être harmonisés.

### **3.3 Quelle transparence vis-à-vis des élèves ?**

**La transparence ne risque-t-elle pas de rester opaque ?**

Les quatre groupes de participants à l'atelier ont unanimement souligné cet aspect jugé primordial : la construction des critères d'évaluation avec les élèves, la transparence de l'évaluation.

Cette belle unanimité de départ a fait surgir toute une batterie de questions emboîtées qui mettent en évidence que le principe de base est clair, mais que son application est complexe et jonchée de chausse-trappes divers. En effet, il semble que ce soit un leurre que d'envisager systématiquement - sans balises - la coconstruc-



tion des critères d'évaluation. Lorsque les élèves n'ont pas encore la maturité donnée par la connaissance suffisante de la matière, comment pourraient-ils énoncer et juger des critères pertinents ? Pour des critères qui exigent une expertise particulière, cette coconstruction ne doit-elle pas intervenir seulement à certains moments clefs de l'apprentissage ?

Par exemple, le critère C4 « *les sensations exprimées par l'élève sont-elles raisonnablement partagées par la majorité des spectateurs ?* » a suscité de nombreuses réactions au sein de l'atelier. Bien que l'on ait préalablement annoncé que la méthode d'analyse esthétique en tant que telle ne pouvait pas être discutée faute de temps, plusieurs participants ont réagi spontanément en exprimant leurs doutes sur la pertinence du critère. Or, pour les enseignants en histoire de l'art qui appliquent cette méthode d'analyse esthétique, c'est un critère fondamental qui repose sur la capacité à la décentration et qui correspond à une volonté de former à objectiver un jugement. Cet aspect primordial de la formation vient contrecarrer un comportement naïf très fréquent exprimé par l'adage fallacieux « des goûts et des couleurs on ne discute pas ». Dès lors, il apparaît clairement que le critère d'évaluation dont nous parlons ne pourra être coconstruit qu'avec des apprenants qui auront déjà effectué un cheminement dans l'apprentissage de l'évaluation du langage artistique.

Il n'empêche que le principe même de coconstruction des critères n'est pas mis en cause. Cette participation de l'apprenant à la définition des critères de qualité et des indicateurs est importante pour favoriser ses prises de conscience et pour dynamiser son apprentissage (Allal, 1993 ; Allal, 1999). Ce processus est même souvent le cœur de l'apprentissage : lorsque l'apprenant est au clair avec les critères et qu'il peut les utiliser, il peut réguler son apprentissage et son activité : c'est la condition basale de son autonomie. Cette autonomie ne constitue-t-elle pas précisément la finalité première de tout processus d'éducation ?

D'ailleurs, une unanimité se dégage autour de quelques grands principes qui mériteraient de donner lieu à quelques expériences de recherche :

- « se mettre d'accord avant » compris comme la connaissance par les élèves des critères d'évaluation qui seront utilisés,
- faire participer les élèves à la recherche de critères d'évaluation en faisant effectuer des exercices de corrections comparatives,
- en exploitant la réalisation de « portfolio ».

Au-delà du cas particulier de cette épreuve en histoire de l'art, ce sont bien des questions fondamentales qui sont posées ; elles sont valables pour d'autres disciplines. Nous les retrouverons bientôt dans l'analyse de pratiques évaluatives en histoire et en langues modernes.

## Bibliographie

- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? in L. Allal, D. Bain & Ph. Perrenoud, *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 81-98.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : processus et pièges de l'auto-évaluation, in C. Depover & B. Noël (éds) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles : De Boeck-Université, pp. 35-56.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (1978). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- de Chamiec-Parisis, A. & al., (1981). *Initiation à l'art. Perception et lecture d'une œuvre*. Louvain-la-Neuve : Cabay.
- De Ketele, J-M. (1996). *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?* Revue tunisienne des sciences de l'éducation, 23, 17-36.
- De Landsheere, G. (1979). *Évaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles : Labor.
- De Peretti, A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en éducation et en formation*. Guide pratique. Paris : ESF.
- Paquay, L. & Roegiers, X. (1999). *Caractériser des pratiques d'évaluation des compétences*. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain. Département des sciences de l'éducation, document inédit.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Comment évaluer  
des compétences en  
langue étrangère ?  
Un exemple en question(s) :  
l'évaluation de  
la compréhension en lecture



Luc Collès (UCL/ROM), Olivier Dezutter (Université de  
Sherbrooke), Jean Heiderscheidt (UCL/GERM)

1. Cadrage historique

Dans le champ de la recherche et de la formation en didactique des langues étrangères, la notion de compétence est exploitée depuis de très nombreuses années déjà. On doit au sociolinguiste nord-américain Dell Hymes (1972) l'introduction de la notion de compétence de communication, mise en avant afin de traduire une volonté de prendre en compte un ensemble de capacités plus large que celles concernées par le strict savoir grammatical. En ce sens, la conception de la compétence selon Dell Hymes dépasse celle proposée par Chomsky, attaché à la seule compétence linguistique. L'attention portée à la compétence de communication suppose que l'on considère tout à la fois les énoncés et le contexte social et culturel dans lequel ceux-ci prennent forme. Pour Moirand (1982) et Wallace (1980 et 1992), la compétence de communication est un concept englobant qui recouvre les compétences linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Cette autre vision de la compétence a constitué la base d'un renouvellement des pratiques pédagogiques en didactique des langues étrangères, qui s'est manifesté à travers l'apparition et le développement des méthodes communicatives.

Dans cette perspective, les objectifs des cours de langue ont été réorganisés autour des *quatre savoir-faire fondamentaux* : la compréhension orale et écrite ainsi que la



production orale et écrite. Les pratiques évaluatives ont logiquement aussi été repensées ; la priorité étant accordée à une démarche synthétique. Ainsi que l'écrit Picron (1996, 64), « l'objectif du cours de langue étant le développement de la compétence de communication, l'évaluation porte globalement sur cette capacité dont la connaissance du code linguistique n'est qu'une facette (...) Le but de la démarche évaluative est d'observer ce que l'élève est capable de faire avec ce qu'il a appris. On accorde donc la priorité à la capacité d'utiliser un savoir-faire... ». La démarche à suivre pour évaluer ce savoir-faire ne manque pas de poser question.

## 2. Analyser une démarche didactique particulière

L'atelier dont il est ici rendu compte avait pour objectif de poursuivre la réflexion à ce propos en la reliant au nouveau contexte institutionnel imposé par les responsables politiques de la Communauté française de Belgique au travers des choix opérés quant aux compétences terminales à acquérir en langues modernes à l'issue de l'enseignement secondaire de transition. La réflexion a été menée au départ d'un exemple précis de démarche didactique mise au point par Jean Heiderscheidt et travaillée dans le cadre d'une formation continuée avec des enseignants d'anglais assurant les cours dans le dernier cycle du secondaire. Cette démarche relative à la compréhension en lecture s'inscrit dans une volonté de ne pas dissocier les logiques d'apprentissage et d'évaluation. L'effet espéré est que, par le biais de l'évaluation, on puisse non seulement établir dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs visés, mais aussi mettre en place et renforcer chez ces derniers par effet de reflux (Hughes, 1989 ; Prodromou, 1995) une attitude optimale pour l'apprentissage d'une langue étrangère et le sentiment qu'ils la maîtrisent suffisamment pour oser l'utiliser, que ce soit dans des activités de compréhension ou d'expression (Heiderscheidt, 1998). La démarche vise à intégrer de façon harmonieuse les connaissances linguistiques, le savoir-faire et le développement de techniques de travail efficaces de nature à promouvoir l'autonomie des apprenants. En ce sens, l'accent est mis en particulier sur une compétence d'ordre stratégique.

Dans les lignes qui suivent, on trouvera :

- une présentation des compétences et notamment de la compétence stratégique, telles qu'elles sont exposées dans le document-cadre des compétences terminales ;
- une explicitation rapide de l'exemple de démarche de compréhension en lecture ayant servi de point de départ à la réflexion ;
- un relevé de quelques questions de recherche qui mériteraient d'être explorées ou approfondies à l'avenir.

### 3. Les compétences en langues modernes selon le document-cadre (décret compétences terminales)

Pour ce qui concerne les langues modernes, le document officiel<sup>23</sup> distingue les compétences de communication d'une part et les éléments de connaissance ou contenus d'autre part.

La rubrique « *contenus* » concerne le lexique, organisé selon une série de champs thématiques, et les mécanismes linguistiques, déterminés par les intentions de communication (expliquer, féliciter, raconter, etc.). On retrouve ici la bipartition « notions / fonctions » empruntée aux travaux sur le *Niveau-Seuil* commandités par le Conseil de l'Europe<sup>24</sup>.

La rubrique « *compétences de communication* » reprend des éléments relatifs à la compétence stratégique, aux différentes aptitudes (compréhension à l'audition et à la lecture, expression orale et écrite) ainsi qu'aux compétences sociolinguistique et socioculturelle. Il est précisé que ces deux dernières compétences relèvent d'un processus de découverte et de sensibilisation et non d'une étude de contenus. Elles ne feront pas l'objet d'une évaluation.

La compétence stratégique n'est pas définie en tant que telle, mais directement en fonction des savoir-faire. Ainsi, *la compétence stratégique relative à la compréhension en lecture* suppose un élève capable :

1. d'exploiter les indices
  - contextuels et typologiques (brochure publicitaire, journal populaire, mode d'emploi, etc.)
  - typographiques et de mise en page (photos, titres, paragraphes, etc.)
  - linguistiques (ponctuation, connecteurs, emploi des modes et des temps, etc.), afin d'anticiper au mieux si ce message le concerne/l'intéresse ou pas et d'anticiper ce qu'il va lire ;
2. de percevoir les mots ou éléments clés qui signalent les passages contenant les informations cherchées ou utiles ;

23 Langues modernes. Compétences terminales et savoirs requis en langues modernes. Humanités générales et technologiques. Ministère de la Communauté française. Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique. Direction de la Recherche en Éducation et du Pilotage interrégionaux, 1999. Téléchargeable à partir du site <http://www.agers.cfwb.be>.

24 Le Conseil de l'Europe de Strasbourg a imaginé un système d'unités capitalisables sur la base de cinq niveaux de connaissance des langues, dont le plus bas est appelé « niveau-seuil ». C'est ainsi que sont apparus, entre autres, *The Threshold Level* (Van Ek, 1975), *The Threshold Level for Language Learning in Schools* (Van Ek, 1976), *Un Niveau-Seuil* (Coste, 1976), *Adaptation de « Un Niveau-Seuil » pour des contextes scolaires* (Porcher, 1979) et *The Threshold level* (Van Ek J.A et Trim J.L.M., 1990) : une version révisée et étendue du Threshold level qui aborde notamment des thèmes comme « apprendre à apprendre », les stratégies de compensation ou encore la compétence socioculturelle.

3. de déduire du sens global du message, du contexte et des indices linguistiques le sens de certains mots ou éléments qu'il n'a pas compris ;
4. de percevoir quand le recours au dictionnaire s'avère indispensable ;
5. de consulter un ouvrage de référence, en particulier un dictionnaire bilingue, et d'y trouver le sens exact d'un mot inconnu dans le contexte considéré.

Selon la logique du document, cette compétence stratégique se traduit par les *aptitudes* suivantes : l'élève est capable de comprendre des messages relatifs aux thèmes auxquels il a été familiarisé (cf. la liste des notions et les champs thématiques sélectionnés) exprimant les intentions de communications listées dans la section en rapport avec les mécanismes linguistiques. Plus précisément, on développera et vérifiera la capacité à comprendre des messages authentiques de types et de contenus variés (informatif, narratif, argumentatif, émotionnel, etc.) produits dans une langue standard, après une mise en situation et la détermination préalable d'une tâche qui doivent permettre la formulation d'hypothèses et d'anticipations sur ce qui va être lu.

L'élève effectue cette tâche en :

- disposant du texte et de la consigne pendant et après la lecture
- utilisant des ouvrages de référence, et notamment un dictionnaire bilingue,
- disposant d'un temps de lecture adapté au texte (longueur, difficulté) et à la tâche (ampleur, complexité).

L'épreuve sera réussie si l'élève trouve les informations qui lui permettent d'effectuer la tâche demandée dans le temps imparti.

La compétence stratégique vise donc deux des stratégies qui, selon Cyr et Germain (1998, 101), sont parmi les plus utiles en langue étrangère : l'inférence (le fait de deviner selon le contexte) et l'élaboration (le fait d'établir un lien entre les connaissances antérieures et les nouvelles données).

#### **4. Un exemple de démarche en compréhension en lecture**

La démarche illustrée dans l'atelier s'attache en particulier aux trois premiers points présentés dans le document-cadre pour la compétence stratégique de compréhension en lecture :

- l'exploitation des indices paratextuels et textuels en vue d'anticiper le contenu d'un document et de situer son intérêt par rapport au projet de lecture ;
- le repérage de mots et d'éléments clés ;

– et la compréhension d'informations ou de mots incompris grâce au contexte. Il s'agit de familiariser les élèves avec des « techniques de lecture » qui leur permettent de s'approprier de façon efficace le contenu d'un document. A priori, ces techniques ne sont pas propres à la réception d'un document en langue étrangère. Elles sont en principe maîtrisées par tout lecteur expert dans sa langue maternelle. On observe toutefois, d'une part, que la maîtrise de celles-ci en langue maternelle est loin d'être acquise pour de nombreux élèves et, d'autre part, que le transfert des acquis dans ce domaine de la langue maternelle vers la langue étrangère est loin d'être automatique <sup>25</sup>.

En situation scolaire, face à un texte en langue étrangère, de nombreux élèves – et sans doute aussi certains enseignants – agissent comme si le texte n'était pas avant tout un vecteur d'informations mais un objet linguistique complexe qui doit faire l'objet d'un décodage analytique et systématique. Dans ce cas, ils s'avèrent souvent incapables de transformer l'information en une représentation mentale.

Pour leur permettre, il faut les aider à saisir globalement le texte et ce même avant la lecture en les amenant à mobiliser leurs connaissances sur le thème et en les incitant à s'appuyer sur « l'image » du texte. De nombreuses activités de stimulation des connaissances existent. Ainsi, J. Giasson (1990, 183-191) propose des exercices qui suscitent des associations à partir de mots clés du texte ou des guides d'anticipation (sorte de quizz élaboré au préalable par l'enseignant sur le sujet abordé dans le texte qui habitue les élèves à se questionner sur leurs propres connaissances).

Plusieurs techniques ont été présentées aux participants, mis en situation de découverte de textes descriptifs en anglais, sélectionnés pour leur valeur prototypique. Chaque technique correspond à une forme de mini-scénario procédural permettant de s'approprier rapidement des éléments de contenu du texte. Parmi ces techniques, citons :

- la prise en considération des éléments de titraile, des éventuelles illustrations ou autres repères iconographiques (chiffres, italiques, etc.) pour anticiper le contenu ; dans ce cas, l'opération de lecture qui suit sert en partie à vérifier les hypothèses élaborées ;
- le balayage du texte en ne se focalisant que sur l'attaque et la fin de chaque paragraphe, ce qui peut permettre de mettre au jour la macrostructure du texte ;
- le balayage du texte avec pour objectif de repérer uniquement :
- des noms de lieux, de personnes et/ou des dates citées ;

---

25 Des observations du même ordre ont été faites pour ce qui concerne les compétences en écriture, en particulier pour l'opération de planification. Voir à ce propos O. Dezutter, S. Maingain, F. Thyron, « Prendre la mesure des compétences initiales en expression écrite : une (im)possible nécessité ? Une expérience auprès d'étudiants universitaires allophones », dans L. Colles, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck, 2001, 557-564.

- le temps des verbes<sup>26</sup> ;
- les connecteurs logiques ou temporels ;
- la lecture rapide d'un seul paragraphe pour y déceler une ou plusieurs idées clés.

Toutes ces techniques reposent donc sur la mise en relation d'éléments textuels divers repérés de manière discontinue et ont pour objectifs principaux de favoriser la formation d'hypothèses sur les contenus, les formes et les fonctions du texte. Elles gagnent à être appliquées à plusieurs reprises sur des textes de même nature. La vérification du résultat de ces opérations s'effectue par exemple par la capacité à remplir un diagramme ou un schéma préétabli en partie par l'enseignant. En outre, de telles activités peuvent être suivies par d'autres qui visent à réinvestir les connaissances acquises dans un jeu de rôles ou une activité d'écriture.

## 5. Perspectives pour la recherche

Nous voudrions à présent prolonger la démonstration dont il a été rendu compte en évoquant des perspectives de recherche sur les processus de lecture en langue étrangère et l'évaluation des performances des apprenants dans ce domaine.

### 5.1 Les connaissances lexicales et grammaticales influent-elles sur la lecture ?

Une première interrogation porte sur l'influence réelle de la compétence linguistique sur la lecture, interrogation justifiée dans la mesure où « l'accès à l'information véhiculée par le texte ne peut se frayer que par le biais des composantes linguistiques » (Adams et al. 1997, 18). Toute la question reste de savoir s'il existe un « niveau-seuil » en deçà duquel l'activité devient beaucoup plus difficile. Une partie de la réponse est donnée par Cornaire (1999, 8) : « Des expériences menées depuis une vingtaine d'années ont permis de constater qu'il y aurait une relation entre la lecture laborieuse que pratiquent les étudiants de la langue seconde et le fait qu'ils connaissent mal la grammaire et en particulier les traits syntaxiques de la langue ». De plus, précise-t-elle, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de comprendre un texte. À ce propos, il est à souligner que plus la correspondance entre le vocabulaire d'un texte et le lexique mental d'un lecteur est élevé, plus l'accès à la compréhension du texte est aisé. Le lexique mental ayant été défini par Zagar (1992) comme le dictionnaire interne composé de tous les mots connus auxquels

<sup>26</sup> Dans un texte relatif à l'Eurotunnel, cette démarche a permis de se rendre compte que le texte était organisé selon la logique : quelle était la situation dans le passé, quelle est-elle aujourd'hui et que sera-t-elle dans le futur ?



peuvent être associées les informations orthographiques, phonologiques, syntaxiques et sémantiques qui leur sont liées.

Outre ces difficultés d'ordre lexical, il semblerait qu'un lecteur sachant reconnaître les structures de base (la structure syntaxique SVO, les relations sémantiques Nom-Verbe-Nom ou acteur/action/objet) en vienne à douter face à des structures plus complexes qui vont à l'encontre de ce à quoi il s'attend (enchâssements, coordinations, juxtapositions...). C'est ce que semblent indiquer les résultats des travaux de Hosenfeld (1997, 139) sur les stratégies des « bons lecteurs » en langue étrangère : « lorsqu'il y a un conflit entre l'ordre des relations sémantiques et syntaxiques et la représentation de surface des phrases (...), on peut s'attendre à ce que les lecteurs rencontrent des difficultés ».

De toute évidence, *posséder un bagage lexical et connaître les mécanismes grammaticaux* sont des avantages certains pour le lecteur en langue seconde<sup>27</sup>. Les recherches menées depuis quelques années le confirment (Cornaire, 1999 ; Gaonac'h, 1990). Reste à poursuivre et à affiner ces approches sur le plan expérimental en étudiant les corrélations entre les différents degrés d'une compétence linguistique limitée et le processus de traitement de l'information.

## 5.2 Influence d'autres variables ? Autres hypothèses

Par ailleurs, l'activité de lecture dans des situations spécifiques d'apprentissage scolaire fait intervenir d'autres variables, notamment la *variable affective*. Le contact avec des textes en langue étrangère entraîne une certaine nervosité, une inquiétude, voire un manque de confiance en soi. Mais, sur ce point, les résultats de recherche disponibles sont encore peu nombreux. Il conviendrait aussi de mettre au point des interventions pédagogiques appropriées aux caractéristiques affectives des apprenants.

Une autre question de recherche concerne *le rapport entre les stratégies en langue maternelle et en langue étrangère*. On pourrait s'attendre à ce qu'en langue étrangère, l'on s'appuie sur les stratégies de lecture mobilisées en langue maternelle. Or, nous l'avons déjà dit, c'est rarement le cas. C'est que, selon Gaonac'h (1993, 46), même si le produit des activités de langage peut être le même en langue seconde et en langue maternelle, les processus mis en œuvre pour mener ces activités ne sont pas néces-

---

27 En référence à la définition générale des compétences considérées comme « la mobilisation de ressources cognitives, affectives et autres pour faire face à des situations diverses (ici de communication) », on peut dire que la maîtrise préalable des ressources est un atout certain pour activer la compétence. Ce qui n'exclut nullement que ces ressources (entre autres, les connaissances de vocabulaire et de grammaire) ne soient acquises dans le cadre de situations réelles de communication (c'est-à-dire des situations complexes d'intégration.

sairement les mêmes dans les deux cas. Par ailleurs, il est possible que l'apprentissage de stratégies de lecture en langue étrangère aide aussi les élèves dans leurs lectures en langue maternelle.

Le problème du *mode de vérification de la compréhension* est lui aussi relativement complexe, puisqu'il importe davantage d'évaluer les processus que le produit ». La nature des processus exercés n'est pas toujours bien apparente au seul vu des caractéristiques formelles des exercices proposés, écrit Gaonac'h (1993, 49) qui ajoute que « la distinction entre processus et produit a évidemment une certaine pertinence dans le domaine de l'évaluation ; si l'on cherche à tester non pas les connaissances relatives à une langue cible mais surtout les compétences de différents ordres qui peuvent être invoquées lors de son utilisation ». Ainsi, Y. Wahl a-t-il évoqué diverses méthodes d'évaluation (vrai ou faux, QCM, questions ouvertes, résumé de texte, questions de grammaire, traduction) en montrant qu'aucune ne permet une évaluation satisfaisante de la compréhension en lecture. Sa réflexion l'amène à préconiser la combinaison des différentes méthodes (mis à part les questions « vrai ou faux »), mais, selon lui, il faudrait idéalement interroger oralement chaque étudiant séparément pour réduire la part d'aléatoire que pourraient comporter les réponses.

### 5.3 L'activité évaluative en question

Plus fondamentalement encore, c'est l'activité évaluative qui, en compréhension de texte comme ailleurs, mérite d'être questionnée. Ce que Chardenet (2001), par exemple, met en cause, c'est le fait que la majorité des procédures d'évaluation prétendent attribuer une valeur fixe à l'exécution d'une tâche en dehors d'un autre contexte communicatif que celui de l'évaluation. Pour ce qui est de la lecture, Cicurel (1991, 41-42) dénonce le fait qu'« en classe, on a tendance à prendre la lecture pour un exercice de langue et non pour une activité qui permet d'accéder à une information ».

Compte tenu de ces critiques, une pédagogie du projet s'impose. Dans ce cas, l'élève participe à une négociation de contrat avec ce que cela comporte d'implication (adhésion), de régulation (gestion de son évolution) et d'évaluation (le pourquoi de la réussite ou de l'échec en fin de contrat). Si l'on considère le processus de la lecture d'un point de vue cognitif, on peut dire que le projet est au cœur même de l'activité de lecture. Selon Moirand (1982, 122), on peut situer à trois niveaux son rôle dans la compréhension du texte. D'une part, le projet oriente le choix du texte à lire (en cas d'une lecture naturelle) ; ensuite il intervient dans la façon de s'impliquer dans le texte par la formulation d'hypothèses ; enfin, c'est en

fonction du projet que le lecteur mobilisera telles ou telles stratégies appropriées dans la compréhension du texte. Sur le plan didactique, la recherche devra porter sur les modalités d'établissement du projet dans un contexte scolaire.

En guise de conclusion, on pourrait dire que, malgré de nombreux efforts pour tenter d'expliquer le processus et la compétence de lecture, aucune théorie n'est totalement satisfaisante. Cela tient notamment au fait que l'on est encore loin de comprendre parfaitement ce qui se passe effectivement dans la tête du lecteur et de quelle façon les différents systèmes mobilisés par l'activité de lecture interviennent ou se combinent.

Cela étant, les études effectuées dans les années quatre-vingt (Dechênes, 1988 ; Kintsch et Van Dijk, 1983 ; Lindsay et Norman, 1981) ont montré que les processus mis en œuvre pour l'apprentissage de la lecture fonctionneraient plutôt suivant un modèle interactif, selon lequel seraient mises en rapport différentes sources de connaissances, mais il reste encore à préciser davantage le rôle et la part des trois grandes variables indissociables dans la compréhension en lecture : le texte, le contexte et le lecteur. La réflexion sur l'évaluation ne peut ignorer ce fonctionnement interactif.

## Bibliographie

- Adams G., Davister J. et Denyer M. (1997). *Lisons futé – La lecture : modes d'emplois*. Bruxelles, De Boeck (« Stratégies »).
- Chardenet P. (2001). « L'Activité évaluative comme compétence transversale », in Collès L., Dufays J.-L., Fabry G. et Maeder C., *Didactique des langues romanes. Le Développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 551- 556.
- Cicurel F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Cornaire C. (1999). *Le Point sur la lecture*, Paris, Clé international (« Didactique des langues étrangères »).
- Cyr P. et Germain C. (1998). *Les Stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé international.
- Dechênes A.-J. (1988). *La Compréhension et la production de textes*, Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gaonac'h D. (1993). « Les composantes cognitives de la lecture », in *Le français dans le monde*, 255.
- Giasson J. (1990). *La compréhension en lecture*, Bruxelles, De Boeck. Université.
- Heiderscheidt J. (1997). « Tous bilingues en 2001 ? Du projet politique à la réalité pédagogique », in *Forum Pédagogies*, Novembre 1997, Bruxelles, Licap, 10-15.
- Heiderscheidt J. (1998). « L'évaluation, tremplin vers l'autonomie dans l'enseignement des langues étrangères », in *Bulletin de l'association des germanistes de l'UCL*, 28, février 1998, 5-12. paru aussi dans *Contacts*, Bulletin de liaison des Établissements d'Enseignement secondaire, Association des écoles lasalliennes, Ciney, 51, mars 1998, 50-55.
- Hosenfeld C. (1997). « *Aspects psycholinguistiques : lire dans une langue étrangère* », Paris, Hachette, (« Le français dans le monde » Recherches et applications).

- Hughes A. (1989). *Testing for language teachers, cambridge handbooks for language teachers*, Cambridge : C.U.P.
- Hymes D. Dell (1972). « On communicative competence », in Pride J.B., Holmes J. (éd.), *Socio-linguistics*, Penguin, pp. 269-293. Texte traduit dans Vers la compétence de communication, Crédif, Hatier, 1984 (« LAL »).
- Kintsch W. et Van Dijk T.A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York.
- Lindsay P. et Norman D. (1981). *Traitement de l'information et comportement humain. Introduction à la psychologie*, Montréal, Etudes vivantes.
- Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Picron M. (1996). *Évaluation de la phonétique en français, langue étrangère*. Français 2000, 152/153, 61-68.
- Prodromou L. (1995). « The backwash effect : from testing to teaching », *ELT Journal*, 49/1, Oxford : O.U.P.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J-Y. Boyer, J-P. Dionne & P. Raymond (éds) (1994). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal : éditions Logiques, 69-102.
- Wahl, Y (2001). *L'évaluation de la compréhension en lecture : une mission impossible* (sous presse).
- Wallace c. (1980). *Study skills in English*. Cambridge : C.U.P.
- Wallace M. (1992). *Reading*. Oxford : O.U.P.
- Zagar (1992). « L'Approche cognitive de la lecture : de l'accès au lexique au calcul syntaxique », in M. Fayol et al., *Psychologie cognitive de la lecture*, Paris, PUF.

## Comment évaluer des compétences en classe d'histoire ?



**Mathieu Bouhon, Catherine Dambroise  
et Jean-Louis Jadouille (Dihi/UCL)**

Si le champ des compétences est neuf à bien des égards, celui de l'évaluation des compétences l'est plus encore. En présentant les connaissances comme des outils pour résoudre des familles de situations complexes, le projet de développer des compétences en classe d'histoire<sup>28</sup> modifie en profondeur le regard sur les contenus à enseigner. Il rompt avec la logique du récit, qui a prévalu dans l'enseignement de l'histoire, et invite à approfondir les chantiers ouverts, il y a trois ou quatre décennies, par le recours aux méthodes actives. Au-delà de la maîtrise de savoir-faire ou de la découverte, au départ de l'analyse de documents, de savoirs essentiels, l'approche « par compétences » ambitionne de rendre l'élève capable de mobiliser ou de combiner les connaissances apprises dans des situations complexes auxquelles il a été régulièrement confronté. La nouvelle approche invite également à centrer l'apprentissage sur l'élève et à le rendre plus conscient de ses propres processus d'apprentissage. Enfin, la détermination précise des familles de situations, dont l'élève doit avoir progressivement la maîtrise, devrait amener l'enseignant à modifier sa manière d'organiser les apprentissages et conduire l'élève à s'y engager avec un autre regard.

Toutes nouvelles qu'elles soient, ces orientations se situent néanmoins aussi dans le prolongement des recherches menées en didactique de l'histoire depuis une trentaine d'années. L'enseignant qui a eu le souci d'en tirer le meilleur (recours aux méthodes actives, pédagogie par objectifs, pratiques d'évaluation formative, tra-

---

<sup>28</sup> Pour une approche plus approfondie, cfr Jadouille, J.-L. et Bouhon, M. (2001) Apprendre l'histoire à l'heure des compétences : chances et interrogations. In J.-L. Jadouille et M. Bouhon (éds), *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'Université catholique de Louvain, 35-61.

vail par situations-problèmes...) ne devrait pas se trouver entièrement démuni. La question de l'évaluation des compétences laisse plus désemparé. Elle fait partie des questions le plus souvent posées par les praticiens de la classe d'histoire. Outre le fait que la recherche en didactique de l'histoire a trop peu investi le terrain de l'évaluation en général, l'état de la recherche en psychopédagogie laisse également le didacticien relativement démuni devant ces interrogations de terrain. On sait pourtant combien la manière d'évaluer et le type d'évaluation mis en œuvre sont lourds de conséquences. La transformation des pratiques d'évaluation constitue un lieu stratégique dans la mise en œuvre d'une innovation pédagogique. Sans modifications substantielles de la manière d'évaluer les élèves, l'apprentissage des compétences risque, au mieux, de devenir l'occasion d'activités et de démarches mobilisatrices pour les élèves, au pire un discours « plaqué » sur des pratiques antérieures.

L'ambition de ce chapitre est donc d'abord et avant tout d'ordre heuristique. Il s'agit, au départ d'un champ disciplinaire particulier, de dresser un premier inventaire des questions relatives à l'évaluation des compétences. Nous nous efforcerons ensuite d'esquisser les quelques pistes que nous avons tenté d'emprunter.

## 1. Éléments du cahier de charges du professeur d'histoire

Depuis 1997, l'Unité de didactique et de communication en histoire de l'UCL a été étroitement impliquée dans les différentes étapes qui ont débouché sur la rédaction, par le « groupe à tâche » mandaté par la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, d'un programme de « Formation historique » énoncé en termes de compétences<sup>29</sup>. Ce *curriculum* est destiné aux élèves des deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire catholique. Il a été élaboré au départ de l'observation des pratiques de terrain, de l'état de la littérature pédagogique sur les compétences et d'une réflexion épistémologique sur la discipline.

Le nouveau programme de « Formation historique » énonce **quatre compétences** (cfr. l'encadré ci-dessous). Celles-ci déterminent quatre familles de situations, lesquelles font l'objet d'un étalonnage année par année, de manière à fixer le niveau de complexité exigible à chaque niveau d'études.

---

<sup>29</sup> Histoire-Formation historique (2001). Bruxelles : Fédération de l'enseignement secondaire catholique, 70 p.

### C1 Énoncer des questions pertinentes

- ▶ En fonction d'un thème de recherche lié à un *moment-clé* de l'histoire
  - ▶ Sur base de l'analyse d'un ensemble de documents
  - ▶ En mobilisant un concept
  - ▶ Au troisième degré : + *proposer une liste justifiée de quelques références bibliographiques*
- 

### C2 Énoncer les raisons de faire confiance ou non aux traces du passé jugées pertinentes par l'élève

- ▶ En fonction d'une question de recherche liée à un *moment-clé* de l'histoire
  - ▶ Sur base d'un ensemble documentaire comportant des matériaux pertinents ou non et posant des problèmes de critique
  - ▶ Sur base d'informations relatives aux documents
- 

### C3 Rédiger une synthèse

- ▶ En fonction d'une question de recherche liée à un *moment-clé* de l'histoire
  - ▶ Sur base d'un ensemble documentaire ne posant pas trop de problèmes de critique et permettant d'établir des liens, de comparer, de dégager une chronologie
  - ▶ En mobilisant un concept
- 

### C4 Présenter des informations essentielles sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau, d'un plan

- ▶ En fonction d'un thème de recherche lié à un *moment-clé* de l'histoire
  - ▶ Sur base d'un ensemble d'informations que l'élève s'est déjà approprié
  - ▶ Dans une situation de communication déterminée
- 

La première compétence a pour objectif d'apprendre à l'élève à énoncer des questions sur la base de l'analyse d'un ensemble documentaire et en mobilisant un des concepts étudiés auparavant. De la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année, l'élève sera amené progressivement à organiser lui-même les questions qu'il se pose et à identifier le concept pertinent. Au troisième degré (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années), la démarche se complète par la recherche de quelques références bibliographiques susceptibles d'apporter des éléments de réponse.

La deuxième compétence vise à rendre l'élève capable d'identifier, parmi un ensemble de documents et en fonction d'une question de recherche, la ou les *trace(s) du passé* pertinente(s) et d'en évaluer la crédibilité. Pour ce faire, il dispose, à propos de chaque document, d'informations fournies par l'enseignant et/ou d'instruments de travail adaptés à son âge et qui peuvent le renseigner sur les différents

témoins, leurs options, le contexte dans lequel ils ont témoigné, leurs intentions et leur(s) destinataire(s)...

La troisième compétence a pour objectif d'apprendre à l'élève à rédiger une synthèse. Au départ d'une question de recherche, l'élève sera donc confronté à un ensemble de ressources documentaires (suivant les années : informations retraillées par l'enseignant ou documents). L'exercice de cette compétence suppose aussi la mobilisation d'un concept. De la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup>, l'élève sera progressivement amené à énoncer lui-même le plan de sa synthèse et à identifier lui-même le concept à mobiliser.

La quatrième compétence porte sur l'aptitude de l'élève à transposer des informations préalablement apprises sous forme d'un plan, d'un tableau, d'une ligne du temps ou d'un schéma.

## 2. Questions

La mise en œuvre de ces compétences débouche sur des productions souvent plus complexes, en tout cas d'un genre différent de celles que les élèves soumettent à l'enseignant quand il s'agit de restituer des savoirs ou d'exercer des savoir-faire. Évaluer des compétences suppose donc la mise au point de dispositifs permettant d'observer, à travers des productions d'un genre nouveau, la maîtrise intégrée des différentes ressources impliquées dans l'exercice d'une compétence. De plus, le choix de baser la certification sur ce type d'évaluation conduit à s'interroger sur la manière la plus optimale de fonder ce type de décision et la manière d'organiser, dans le concret des activités de l'enseignant et de la vie d'un établissement, la prise des informations, leur gestion et leur communication.

Les questions posées par l'évaluation des compétences se situent donc sur quatre plans.

### 2.1. La conception des situations d'évaluation

À quelles conditions doit répondre une situation d'évaluation pour être jugée valide. Comment s'assurer que telle situation complexe, proposée aux élèves afin d'évaluer telle compétence, évalue effectivement cette compétence ?

Question corollaire : comment garantir l'isomorphisme entre les différentes situations proposées à des fins d'apprentissage et/ou d'évaluation ?<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> La question est cruciale dans certaines disciplines où les curricula ne déterminent aucune famille de situations ni aucun niveau de maîtrise. Même si ce n'est pas le cas en histoire, la question demeure.



## 2.2. L'évaluation des productions individuelles des élèves

Les problèmes essentiels concernent :

- l'énoncé de critères et d'indicateurs, énoncé auquel les enseignants sont peu ou pas formés ;
- la pondération, entre les différents critères, soit sous la forme d'une distinction entre des critères minima et de perfectionnement soit sous la forme d'une pondération chiffrée : une importance trop grande accordée à tel ou tel critère peut en effet « dénaturer » une compétence, en tout cas en modifier l'orientation et l'esprit.
- les seuils de maîtrise ;
- l'équilibre difficile à trouver entre l'évaluation du produit (la production finale de l'élève) et l'évaluation du processus (les différentes habiletés et les différents savoirs intégrés) ;
- la conception de dispositifs d'évaluation « pragmatiques » compte tenu du nombre d'élèves dont le professeur d'histoire a la charge ;
- la mise en œuvre de démarches d'autoévaluation auxquelles tant les enseignants que les élèves sont peu familiarisés.

## 2.3. La certification des acquis

L'ensemble des productions d'une période ou d'une année ayant fait l'objet d'une évaluation, comment l'enseignant puis le conseil de classe peuvent-ils fonder leur décision finale relative à la réussite ou non de chaque élève ? Cette question est à aborder d'un double point de vue : celui de chaque enseignant, un point de vue collectif ensuite.

D'abord, comment l'enseignant d'une discipline peut-il certifier, au terme d'une année, la maîtrise globale des compétences relatives à sa discipline ? Cette question en pose plusieurs :

### *Quelles informations prendre en compte ?*

Uniquement les performances en situation de résolution de problèmes ou également les performances de l'élève par rapport à des objectifs plus spécifiques, notamment en matière de *savoir redire / savoir refaire* ? Si la compétence se définit comme l'aptitude à mobiliser un ensemble de connaissances, on conviendra volontiers que les performances des élèves en situation d'intégration<sup>31</sup> doivent peser de manière déterminante. Mais dans quelle mesure la maîtrise de certaines ressources – même si l'habileté à les combiner et les activer en situation complexe semble encore faire défaut – doit-elle être portée au crédit de l'élève ?

31 Ou situation d'exercice de compétences, d'après Roegiers, 20000.

Uniquement les performances de l'élève en situation d'évaluation finale (l' « examen ») ou dans une optique d'évaluation continue, celles dont l'élève a fait la preuve tout au long de l'année ?

Uniquement la moyenne des performances ou cette moyenne pondérée par un coefficient de progression ? Un élève qui n'atteint pas en fin d'année le seuil de maîtrise minimum mais qui a fait preuve d'un progrès manifeste en termes d'apprentissage est-il un élève qui a échoué ? Peut-on considérer le progrès de l'élève, pour autant qu'il soit attesté, comme un facteur de réussite ?

Uniquement sur base des notes attribuées par l'enseignant ou également sur la base de l'autoévaluation de l'élève ? Un élève qui n'atteint pas le seuil de maîtrise minimum mais qui a fait preuve d'une réelle aptitude à évaluer de plus en plus finement sa prestation et ses processus d'apprentissage est-il un élève qui a échoué ?

#### *Comment pondérer ces informations ?*

Quel poids respectif accorder à ces informations en fonction :

- de leur nature (performances relatives à une compétence ou performances relatives à un *savoir redire / savoir refaire*) ?
- du moment : quel poids accorder aux performances lors d'une première ou d'une dernière mise en situation ?
- du type d'appréciation (appréciation de l'enseignant et appréciation de l'élève) ?

#### *Quel poids accorder à chaque compétence énoncée dans le curriculum ?*

Le seuil de maîtrise minimale de chaque compétence étant établi, l'élève doit-il attester de la maîtrise de l'ensemble des compétences au seuil prescrit ?

#### *Comment concilier certification et visée formative ?<sup>32</sup>*

Last but not least, comment concilier l'obligation faite à l'enseignant, dans notre système éducatif, de certifier, à intervalles réguliers et fût-ce à titre transitoire (bulletins...), la maîtrise de l'élève et la nécessité de ne pas sanctionner l'erreur ?

Le professeur est tenu régulièrement de fournir une cote, assortie d'un bref commentaire, dans le bulletin. La fonction de cette cote, dans l'esprit des élèves, des parents, si pas des professeurs, est généralement équivoque. Sert-elle à informer ou à sanctionner ? L'approche par compétence prend beaucoup de temps et exige une réelle mise en confiance de l'élève. Apprendre face au complexe ne peut se faire si la sanction menace à chaque erreur.

#### *Comment prendre la décision certificative commune ?*

Chaque enseignant ayant fait le point sur les acquis de ses élèves, la décision certificative ultime appartient au conseil de classe. Sur quelles bases et comment celui-ci peut-il certifier la réussite globale de l'élève ? Sur la base d'un seuil mini-

<sup>32</sup> Cette question – et la suivante – sont plus longuement discutées au chapitre 7 de cet ouvrage..

mum de réussite par rapport au nombre de disciplines ? Sur la base de compétences transversales dont la maîtrise doit avoir été manifestée à travers la maîtrise des compétences disciplinaires ?

#### 2.4. La dimension organisationnelle de l'évaluation

L'évaluation comporte enfin une dimension organisationnelle. Comment organiser la prise d'informations, sa gestion par chaque enseignant et sa communication aux élèves, aux parents et aux autres enseignants ? En termes plus concrets, quel avenir réserver à ces pratiques et ces outils courants dans nos écoles que sont le travail journalier, les bilans périodiques, les sessions d'examens, les bulletins, les cahiers de notes des enseignants... Autant de questions à traiter et qui nécessitent des recherches.

### 3. Pistes de recherche

Pour l'heure, deux pistes essentielles font l'objet d'une attention particulière. La première porte sur la mise au point d'outils permettant la collecte et la gestion des observations liées à l'ensemble des performances des élèves au cours d'une année et l'énoncé de principes et de clés de calcul permettant d'aider l'enseignant à fonder les décisions d'ordre certificatif qu'il sera amené à prendre à intervalles réguliers (bulletins périodiques...) et en fin d'année. La deuxième concerne la mise au point pour chaque compétence terminale du programme d'histoire d'un ensemble de situations d'intégration, de grilles et de démarches d'évaluation valides, fiables et pragmatiques.

Dans le courant de l'année 2000 –2001, une recherche a porté sur les compétences « énoncer des questions de recherche » et « communiquer ». Elle a pris appui sur une équipe de six enseignants – dont deux assistants de recherche – et sur quatre classes de 4<sup>e</sup> et quatre classes de 5<sup>e</sup> années (181 élèves). Pour chaque compétence et pour chaque année, trois situations d'intégration ont été conçues et testées dans deux classes à différents moments de l'année. Pour chacune d'entre elles, trois démarches d'évaluation ont été mises en œuvre :

- une évaluation globale et plus intuitive par chaque professeur des productions des élèves ;
- une évaluation plus instrumentée, à l'aide d'une grille d'évaluation critériée bâtie en concertation par les enseignants concernés à partir des productions d'élèves ;
- une autoévaluation de la part des élèves, à l'aide des grilles élaborées.

À chacune de ces étapes, un questionnaire portant sur la situation d'intégration et sur les grilles d'évaluation a été soumis aux élèves. Ceux-ci ont également répondu à un questionnaire portant sur l'ensemble des épreuves. Enfin, des entretiens avec les enseignants ont aussi été menés tout au long de la recherche et au terme de celle-ci.

Le traitement prochain des données devrait permettre de fournir un certain nombre d'informations relatives à la valeur de tel ou tel outil ou démarche d'évaluation mis en œuvre. Il devrait dès lors aider à en définir les plus valides, les plus fiables et les plus pragmatiques pour l'évaluation de compétences en classes d'histoire.

Si l'ambition de ces recherches est d'abord d'apporter une réponse méthodologique aux questions les plus pressantes du terrain, elle est aussi d'entamer, de manière plus substantielle et plus approfondie, le débat théorique de l'évaluation des compétences. Ce champ toutefois, pour être pleinement investi, exige le traitement plus ample et plus systématique d'informations en provenance du terrain que l'avenir, nous l'espérons, permettra de récolter.

### **Bibliographie**

- Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (2001) Apprendre l'histoire à l'heure des compétences : chances et interrogations. In J.-L. Jadoulle et M. Bouhon (Eds), *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique et de communication en histoire de l'Université catholique de Louvain, 35-61.
- Roegiers, X. (2000) *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck.

## Quelles objections et quelles difficultés les enseignants ont-ils face à l'évaluation des compétences ?



Ghislain Carlier (UCL/EDPM) et  
Philippe Parmentier (UCL/FORE et IPM)

L'évaluation des compétences est une question relativement neuve et les pratiques en la matière sont encore peu nombreuses et souvent balbutiantes. Régulièrement, les formateurs ou les conseillers chargés d'initier ou d'accompagner des innovations dans ce domaine sont confrontés à de nombreux obstacles ou même à des résistances exprimées par les acteurs du terrain. On sait que l'évaluation représente un enjeu déterminant de la relation pédagogique ; et de nombreux enseignants ne se sentent pas encore prêts à abandonner les pratiques dont ils ont acquis la maîtrise pour adopter de nouvelles démarches qui n'auraient pas encore fait la preuve de leur efficacité.

### 1. Un témoignage pour questionner la pratique

Madame Danielle De Vylder, conseillère pédagogique, fait part de son expérience vécue sur le terrain ces six dernières années dans quelques écoles-pilotes ouvertement engagées dans une pédagogie visant la construction de compétences. Quels constats formule-t-elle ?



---

### Plusieurs voies, quelques locomotives, beaucoup de wagons...

*« Il existe des « écoles volontaires » qui souhaitent faire un « pas en avant » vers l'évaluation des compétences, mais l'écart ne fait que s'aggraver entre les enseignants qui veulent avancer et ceux qui n'évoluent jamais. Toutefois, même dans les écoles volontaires, les rencontres avec les professeurs sont difficiles car il faut partir du terrain tel qu'il est, il faut d'abord comprendre. Il y a des différences importantes d'une école à l'autre et parfois au sein d'une même école ».*

### D'abord les compétences, ensuite l'évaluation

*« Sur la base de l'expérience vécue, l'an dernier, dans une école pilote, on observe que les enseignants volontaires travaillent volontiers en équipe sur les compétences mais pas encore sur l'évaluation. Cette année, ces enseignants veulent aller vers l'évaluation, mais on peut dire que globalement l'évaluation n'est encore nulle part. Même les nouveaux programmes ne sont pas connus ou très peu ».*

### Partir des besoins, rassurer

*« Face à cette nouvelle approche, les enseignants sont demandeurs d'un guide qui leur indiquerait « les pas à faire » : ils se posent deux questions : d'où part-on et où va-t-on ? Pour les accompagner, il convient de travailler en plusieurs temps :*

- Prendre les enseignants où ils sont et surtout les rassurer pour les mener jusqu'à l'évaluation.*
  - Évaluer avec les enseignants les besoins des élèves dans la société actuelle et future.*
  - Développer et acquérir un langage commun.*
  - Convaincre les enseignants que cette approche ne représente pas une surcharge de travail (travail sur des séquences d'apprentissage – guide méthodologique – un thème à chaque degré – montrer toutes les étapes : temps de prise de recul...).*
  - Élaborer et échanger des outils d'évaluation, mais tenir compte du fait que la majorité des enseignants ne veut pas entendre parler d'autoévaluation ».*
- 

## 2. Des objections de trois ordres

Peur de proposer des outils non valides, peur d'être injuste, peur de l'inconnu, peur de devenir plus évaluateur que formateur, peur du changement pour le changement, peur de la surcharge de travail... les craintes sont diverses et parmi les différentes objections qui s'expriment, il est utile, pour pouvoir y répondre adéquatement, de dégager celles qui se réfèrent spécifiquement à la question de l'évaluation des compétences.

En effet, les discussions en atelier ont permis de distinguer trois types d'objections, parmi celles qui sont le plus souvent exprimées par des enseignants devant

mettre en place des démarches pour évaluer les compétences acquises par leurs élèves :

- des objections liées à l'évolution de la fonction enseignante;
- des objections liées à l'approche par compétences;
- des objections liées à l'évaluation des compétences.

L'évaluation est au cœur des pratiques des enseignants et, pour cette raison, elle polarise souvent les tensions qui s'expriment entre les différents acteurs de l'enseignement. On remarquera d'ailleurs que la plupart des objections relevées ne concernent pas spécifiquement la problématique de l'évaluation des compétences, mais qu'elles ont trait avant tout à la mise en œuvre d'une pédagogie nouvelle (impliquant une réelle transformation des conceptions et des pratiques) dans un contexte professionnel (dévalorisation de l'enseignement) pourtant plus susceptible d'induire l'immobilisme que le changement.

Après avoir fait écho aux différentes objections relevées<sup>33</sup>, nous reviendrons sur ce constat afin de proposer quelques pistes pour orienter l'action et la recherche dans le domaine.

## 2.1 Des objections liées à l'évolution de la fonction enseignante

### *Du conservatisme (naturel) des enseignants...*

Même si les enseignants ont souvent l'impression que les réformes sont mises en place dans l'urgence (et donc dans la précipitation), il est clair que toute innovation génère en soi son lot de réactions. Les enseignants sont fort sensibles au fait que de la plupart des innovations leur soient imposées sans qu'on ne leur donne la possibilité (et le temps) d'être associés à part entière au projet.

En réalité, il semble que seule une petite partie (15 à 20 % ?) des enseignants concernés semble s'investir réellement (dans leur classe, en formation continue, etc.) dans la pédagogie par compétences. La majorité des enseignants reste prioritairement préoccupée par le maintien de la discipline et la gestion du groupe, bien loin des questions liées aux compétences et à leur évaluation.

Malgré tout, les enseignants qui s'investissent, en équipe, dans la mise en place d'une « école des compétences » disent leur sentiment de construire « quelque chose qui marche ». Le fonctionnement par équipes disciplinaires (puis interdisciplinaires) semble d'ailleurs constituer un levier efficace pour réussir l'innovation.

---

<sup>33</sup> Notons que le découpage proposé vise surtout à structurer l'analyse car, dans la pratique, la plupart des points traités se recouvrent au moins partiellement.

### *Peur d'un contrôle externe*

En même temps que l'approche par compétences, différentes mesures, souvent perçues comme une sorte de contrôle par les enseignants, ont été progressivement mises en place. Par exemple, les compétences maîtrisées par les élèves sont maintenant testées à différentes étapes du cursus (primaire et secondaire). Par ailleurs, l'évaluation des compétences nécessite le plus souvent une concertation, voire l'adoption d'outils communs, entre collègues. Beaucoup d'enseignants ne sont pas familiarisés avec ce type de démarches et craignent qu'elles ne débouchent sur une évaluation de leurs propres compétences.

Une difficulté ne vient-elle pas d'une compréhension trop restrictive du concept d'évaluation, souvent assimilé à l'idée de contrôle ou de certification ? Les pratiques de coévaluation ou d'autoévaluation ont, par exemple, toute leur place et elles devraient même être encouragées auprès des enseignants car elles diminuent le sentiment de perte de contrôle.

## 2.2 Des objections liées à l'approche par compétences

### *Beaucoup d'efforts et peu de valorisation*

Si tous les enseignants ne semblent pas prêts à s'engager dans de nouvelles réformes pédagogiques, nombre d'entre eux restent extrêmement motivés et ouverts au changement.

Pour ces derniers, les principaux obstacles au changement sont ailleurs : dans le manque de considération de la société à l'égard de leur profession ou dans les réactions des parents soucieux que l'école offre à leurs enfants une formation identique à celle qu'ils ont reçue.

### *Des bénéfices pas toujours visibles*

De plus, l'approche par compétences requiert souvent de l'enseignant et de l'élève un investissement et une durée d'apprentissage plus importants que ne l'exigeait une approche plus traditionnelle. À cet égard, certains enseignants manquent parfois de patience et de confiance à l'égard d'eux-mêmes et de leurs élèves.

Il est vrai que l'approche par compétences nécessite du temps, mais aussi l'adoption de nouvelles stratégies didactiques. Cette nécessaire évolution didactique peut, en apparence, manquer d'intérêt (et s'apparenter à du « raffinement ») pour des enseignants expérimentés qui ont acquis une certaine maîtrise en la matière. Pourquoi changer puisque cela va bien ?

Pourtant, les enseignants engagés dans la réforme disent percevoir clairement les bénéfices qu'ils peuvent attendre d'un apprentissage centré sur les compétences, en particulier dans le contexte d'une école de la réussite. Les entend-on assez ?



#### *Entre savoirs d'expérience et savoirs savants*

Il paraît d'autant plus important de se mettre à l'écoute des acteurs « innovants » sur le terrain que l'on sait que, pour beaucoup d'enseignants, le savoir d'expérience a plus de crédit que les savoirs savants. Les enseignants, souvent fort sceptiques à l'égard de modèles théoriques, marquent en général plus d'intérêt pour ce que font leurs pairs : témoignages, expériences vécues, échanges pratiques... Un effort doit donc être fait pour faire connaître et promouvoir les innovations réussies.

Ce partage d'expériences positives est nécessaire également car, pour différentes raisons, il est impossible de faire, *in abstracto*<sup>34</sup>, la démonstration de l'efficacité des nouvelles méthodes préconisées dans l'approche par compétences.

#### *Un autre rapport au savoir*

Pour un enseignant, l'approche par compétences ne nécessite pas seulement l'adoption de quelques stratégies didactiques particulières, mais traduit un véritable changement de paradigme (de l'enseignement à l'apprentissage, des connaissances aux compétences, du disciplinaire au transversal, de l'enseignant isolé à l'équipe enseignante, etc.). Un tel changement ne s'acquiert pas uniquement par expérience personnelle ou par un partage de pratiques.

Les concepts, mais aussi les finalités visées par l'école des compétences, semblent encore souvent ignorés ou mal maîtrisés. Pourquoi s'investir dans un changement dont on ne voit pas le sens ?

#### *Difficultés de communiquer avec les collègues ou avec les parents*

Centrés sur la pratique, mal à l'aise avec une terminologie nouvelle, de nombreux enseignants éprouvent des difficultés à mettre des mots sur leur manière d'enseigner et sur les apprentissages qu'ils suscitent. À l'instar de M. Jourdain et de sa prose, beaucoup d'enseignants pratiquent une pédagogie des compétences sans pouvoir la « mettre en mots » quand il s'agit de communiquer avec leurs collègues ou avec les parents. Leur pouvoir de persuasion s'en ressent...

### 2.3 Des objections liées à l'évaluation des compétences

#### *Un discours et des pratiques compliqués*

Ce langage nouveau, et donc nécessairement compliqué, est souvent perçu comme déstabilisant, voire menaçant. Il déstabilise ces enseignants qui éprouvent des

---

<sup>34</sup> L'adhésion des acteurs, le soutien institutionnel, les ressources disponibles... sont, parmi d'autres, des conditions personnelles et contextuelles déterminantes dans la mise en place de pratiques innovantes.

difficultés à mettre des mots sur leur pratique. Il paraît menaçant aux yeux de ces enseignants qui croient qu'ils peuvent faire n'importe quoi dans leur classe sans se référer au programme.

Il paraît donc essentiel de permettre aux enseignants de développer et d'acquérir en équipe un langage et des objectifs communs.

L'adhésion d'un langage commun à toute l'équipe paraît d'autant plus nécessaire que l'évaluation des compétences requiert une approche concertée et globale, tant sur le plan du recueil d'informations relatives à l'élève (élaboration d'outils communs) que sur le plan de la communication (le bulletin en est une belle illustration). Cet « éclatement » s'accompagne parfois d'un sentiment de perte de contrôle.

#### *La place accordée aux savoirs et à la mémorisation*

Ce sentiment de perte de contrôle est aussi lié à la maîtrise des démarches requises pour évaluer les compétences. La stricte restitution des connaissances ne suffit plus (ce qui ne veut pas dire qu'elle est inutile) et ne peut pas être envisagée hors d'une visée d'intégration et de transfert des acquis. Cette perspective nécessite la mise en place de nouveaux outils, mais aussi de nouveaux critères d'évaluation. Beaucoup d'enseignants se sentent encore actuellement peu outillés en la matière.

### **3. Des questions pour l'action et la recherche...**

Les obstacles rencontrés ne sont pas strictement liés à la question de l'évaluation des compétences. L'approche par compétences traduit l'émergence d'**une autre manière de concevoir et d'exercer le métier** d'enseignant. Elle redéfinit d'ailleurs la place de l'école dans la société en interrogeant la question du sens et du transfert des apprentissages scolaires.

*Comment faire évoluer les modèles de référence des enseignants ? Peut-on imposer de nouveaux modèles aux dépens des modèles anciens, acquis dans la formation initiale et les premières années d'expérience ? Faut-il agir prioritairement sur les pratiques ou sur les conceptions ?*

Certains enseignants s'engagent, d'autres attendent, quelques-uns résistent. Les enseignants posent des choix, en fonction de ce qu'ils perçoivent des enjeux et des bénéfices attendus. Mobilisatrices pour certains, les **finalités** poursuivies par l'approche par compétences ne semblent pas suffisamment attractives ou significatives pour d'autres.

*Quel est le profil des équipes (et des individus) qui s'engagent plus activement dans le développement d'une pédagogie des compétences ? Quels sont les facteurs qui contribuent à la réussite de projets d'équipe (en lien avec les compétences) ? Faut-il privilégier les regroupements disciplinaires ou pluridisciplinaires ?*

*Quelle place faut-il donner aux enseignants déjà engagés dans l'innovation ? Comment impulser la formation continue pour qu'elle touche le plus grand nombre d'enseignants possibles ?*

L'approche par compétences remet en question les **compétences pédagogiques** des enseignants, mais aussi leur rôle ou encore la nature de leur rapport au savoir et aux apprenants. Pour certains, ce changement s'impose comme une évidence et constitue un réel défi. Pour d'autres, il ne semble ni évident ni utile de se défaire de **pratiques** éprouvées par le temps et l'expérience.

*Comment faire en sorte que les nouvelles pratiques suggérées par l'école des compétences soient perçues comme une aide potentielle plutôt qu'une menace ? Quels sont les effets (sur les élèves et sur les enseignants) de ces nouvelles pratiques d'enseignement/apprentissage ?*

En se référant à de nouveaux objectifs et à de nouvelles méthodes d'enseignement, l'enseignant est nécessairement amené à modifier ses pratiques en matière d'évaluation. C'est sans doute là que les résistances se polarisent comme si, pour beaucoup d'enseignants, l'évaluation des apprentissages restait une activité « privée » (propre à l'espace et au temps de la relation qui s'établit entre lui et son groupe-classe). Certes, on manque d'outils pour évaluer les compétences, mais même lorsque ces outils existent (et sont élaborés en équipe), on s'interroge sur leur pertinence ou sur leur efficacité.

*Quelles sont les conceptions et les pratiques d'évaluation privilégiées par les enseignants ? Comment induire de nouvelles pratiques ?*

*Comment évaluer l'intégration et le transfert de connaissances ou de compétences ? Quelle place faut-il accorder à la mémorisation et à la restitution de connaissances ?*

*Quelles procédures mettre en place pour privilégier une évaluation globale, continue et collégiale des compétences acquises par les élèves ? Quels sont les outils utiles et nécessaires pour évaluer les compétences ? Quelles sont les difficultés rencontrées dans leur utilisation ?*

Il semble urgent que chercheurs et acteurs engagés sur le terrain puissent ensemble donner sens aux pratiques innovantes et aux manières les plus efficaces de les promouvoir auprès du plus grand nombre.

Plus généralement, il serait utile sans doute que les stratégies de changement du système combinent une imposition et un accompagnement. On ne change pas le système uniquement par décret contre les enseignants, en leur imposant des buts et des démarches nouvelles. Une réforme imposée ne réussit que si elle suscite des innovations locales. Et ces innovations ne se mettent en place dans la philosophie de la réforme que si les enseignants s'y engagent. Mais il ne suffit pas pour cela de tabler sur les bonnes volontés. Comme le montre Bonami (1996, 2002), le changement de l'école vers les compétences se fera selon une triple logique combinée : une standardisation des exigences (contre les enseignants), un accompagnement des innovations (avec les enseignants) et une visée de développement professionnel des enseignants. Au-delà des impositions, il importe donc d'accompagner les équipes d'enseignants (Garant & Paquay, 2001). Une meilleure connaissance des objections et des difficultés des enseignants devrait permettre de faire des choix adéquats de stratégie d'accompagnement des équipes d'enseignants et de pilotage du changement.

### Bibliographie

- Bonami, M. (1996). Logiques organisationnelles de l'école, changement et innovation. In : Bonami, M. & Garant, M (Ed.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruxelles & Paris : De Boeck & Larcier, 185-216.
- Bonami, M. (Ed.) (2002). Réformes et innovations dans l'enseignement. *Revue Pédagogies*, 14, 100 p.
- Garant, M. & Paquay, L. (2001). *L'accompagnement de la rénovation dans l'enseignement secondaire. Une étude de cas en Belgique francophone. Rapport du groupe européen de recherche « La gestion des ressources humaines dans l'enseignement en Europe »*, Paris : Epice, 15 p.

Partie III

# Synthèses et perspectives



Tout au long de cet ouvrage, de nombreuses questions ont été posées, souvent de façon récurrente d'ailleurs. Des pistes de réponse ont été ouvertes. Des balises ont été tracées. Une synthèse s'impose.

Joaquim DOLZ, professeur de didactique du français à l'Université de Genève, tente ici une synthèse de ces questions et trace ce qu'il estime être les voies les plus prometteuses pour la recherche en matière d'évaluation des compétences.

Le chapitre 12 constitue donc une synthèse questionnante *à propos de la méthodologie de l'évaluation des compétences*.

Il nous a semblé important, dans le cadre du GRIFED, d'ouvrir des perspectives sur la formation initiale et continuée des enseignants. En effet, la plupart des chercheurs en matière d'évaluation des compétences sont également formateurs d'enseignants et de cadres de l'éducation. De plus, la majorité des participants au colloque étaient des formateurs d'enseignants et des conseillers pédagogiques.

Jacqueline BECKERS, professeur de didactique générale à l'Université de Liège, coordinatrice du CIFEN propose donc un essai autour de la question

« *Comment former les enseignants à l'évaluation des compétences ?* »

Ces conclusions et perspectives constituent des sillons pour des recherches et des pratiques renouvelées.

## L'évaluation des compétences chez l'apprenant : bilan et questions à propos de la méthodologie



Joaquim Dolz  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Université de Genève

Dans les plans d'étude d'un certain nombre de pays européens, et très particulièrement de la Communauté française de Belgique, le terme de compétence apparaît actuellement comme la notion clé pour désigner les objets à apprendre. De Ketele (2000) présente l'approche par les compétences comme le résultat d'une évolution du statut de la connaissance, des mentalités pédagogiques et d'autres facteurs socio-historiques. Les systèmes éducatifs sont aujourd'hui dans un mouvement dans lequel « connaître, c'est démontrer sa compétence », ce qui est présenté comme qualitativement différent de la simple « maîtrise d'objectifs traduits en comportements observables » et à la fragmentation pédagogique sous-jacente. Après une période de réformes où, pour chaque discipline, les chercheurs identifiaient les objectifs à atteindre se basant sur des taxonomies et les décomposaient en objectifs opérationnels évaluable avec des critères de maîtrise précis, l'idée de construire de nouveaux curriculums basés sur des référentiels de compétences a connu un succès fulgurant.

Ces changements sont en rapport avec des changements dans le monde de l'économie, du travail et de la formation. Dans le langage économique, être compétent signifie être efficace dans l'accomplissement d'une tâche. De ce point de vue, la problématique des compétences, d'abord dans la formation de l'entreprise et ensuite dans le domaine scolaire, marque un tournant dans la manière de penser la préparation au travail, à la vie et plus généralement de concevoir l'éducation en rapport aux attentes de l'environnement économique. Les organismes internationaux comme l'OCDE recommandent une amélioration qualitative du rendement



des institutions éducatives basée sur le développement d'un ensemble de compétences de base. En préalable, cette situation pose des questions sur ce qui fait qu'une notion devient objet d'attention, se stabilise et se légitime dans le champ éducatif.

Les compétences figurent désormais dans les textes officiels. Cependant la notion de compétence est employée avec un nombre d'acceptions tellement différentes qu'il est difficile de trouver dans cette expression une signification stable et partagée. Le sens pluriel de son emploi conduit à des ambiguïtés importantes qui ont des conséquences dans les échanges entre praticiens, formateurs et chercheurs. Pour certains auteurs, il n'y a pas de différence fondamentale entre cette notion et celle d'aptitude, de savoir-faire, d'habileté, d'expertise ou de capacité. Pour d'autres, la compétence ne se réduit pas à un savoir ou un savoir-faire. On peut, par exemple, disposer des connaissances et ne pas être capable de les appliquer pour résoudre un problème.

De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de compétences ? se demande ici même Christian Delory. La centration sur le *potentiel d'action de l'apprenant* et la priorité attribuée aux savoir-faire, aux savoir-être et à la réflexion impliqués dans la réalisation d'une tâche sont constitutifs de la logique des compétences. De ce point de vue, la notion de compétence est vue comme le résultat d'une évolution des mentalités pédagogiques. Mais, au-delà de cette évolution et du fait que l'évaluation des compétences est maintenant considérée comme l'une des questions majeures de la formation et de l'enseignement, la logique des compétences laisse de nombreux problèmes ouverts. Comment peut-on définir et conceptualiser de manière plus précise la compétence ? Comment peut-on accréditer son existence ? Comment instaurer des démarches d'évaluation cohérentes concernant les compétences ? Pour cette synthèse personnelle des interventions du colloque de recherche sur l'évaluation des compétences de l'apprenant, je reprendrai ces questions en adoptant le point de vue de la recherche.

De ce point de vue, il serait absurde de prétendre que l'émergence de la compétence dans les documents officiels récents résout les problèmes de compréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage que l'on examine. Bien au contraire, comme nous essayerons de le montrer dans cette contribution, la problématique de la compétence en général et celle de l'évaluation des compétences en particulier exige la réalisation de nouvelles recherches théoriques, descriptives ou empiriques pour clarifier la nature et les paradoxes des phénomènes étudiés, la légitimité des savoirs conceptuels élaborés et la méthode même pour y parvenir. Ces prochaines décennies, la recherche est destinée à jouer un rôle important concernant la problématique des compétences et celle de leur évaluation, même si le milieu scientifique reste en partie à constituer.



## 1. De la nécessité d'une clarification conceptuelle : élucider l'énigme de la compétence avant d'envisager l'évaluation

Les manières de penser la compétence ne sont pas identiques. Parmi les contributions des chercheurs, on peut distinguer celles qui essaient de préciser le statut de la notion, d'autres qui étayent l'intérêt heuristique et praxéologique de son adoption et surtout celles qui analysent les nouveautés introduites dans les plans d'études et les conséquences pour l'évaluation. Les chercheurs adhèrent à la nécessité d'une notion à la fois généralisante et différenciatrice, mais la compétence reste une notion énigmatique, peu claire, à l'épistémologie éclectique.

La compétence est généralement associée à l'action. Elle prend comme référence soit des théories qui donnent une priorité aux processus par lesquels le sujet produit des comportements en fonction d'un but, soit encore à des théories issues de l'analyse de propriétés des tâches dans les activités collectives de travail.

Dans une publication récente (Bronckart & Dolz, 2000), nous avons mis en évidence le fait que la logique des compétences s'inscrit dans un double mouvement contradictoire :

- celui qui va de l'analyse des propriétés intrinsèques et des potentialités idéales disponibles déjà pour le sujet à l'adaptation ou à l'ajustement au milieu, mouvement qui a été fortement influencé par le rationalisme et par la révolution cognitive chomskyenne (le pouvoir du sujet de produire et d'adapter ses paroles à une infinité de situations) ;
- celui qui va de l'analyse des exigences du milieu, et plus particulièrement des tâches réalisées dans des situations de travail flexibles, à l'évaluation de l'efficacité des performances d'individus, pour déduire ensuite les compétences requises.

Le cadre épistémologique et l'idéologie contradictoire de ces deux mouvements a joué un rôle dans la difficulté à trouver une définition opérationnelle, difficulté que les différents intervenants du présent colloque manifestent. Nous relevons comme points de vue positifs la richesse des points de vue différents et l'effort pour se positionner dans ce double mouvement.

Globalement, les chercheurs se sont positionnés en étayant leurs points de vue de manière critique, notamment en insistant sur les avantages et les inconvénients de l'approche par les compétences. La richesse du débat entre les membres du GRIFED vient en grande partie de la diversité de leurs perspectives, qui résultent elles-mêmes de leurs divers ancrages disciplinaires. L'optique d'un travail en collabora-

tion entre didacticiens de différentes disciplines, chercheurs dans des domaines transversaux et conseillers pédagogiques, a mis au jour des problèmes importants et mérite d'être prolongée. Leur mise en commun permet notamment :

- d'identifier les *concordances* et les *discordances* entre les auteurs ;
- d'étudier l'influence des *cadres de référence épistémologiques* et l'inscription institutionnelle des chercheurs ;
- d'analyser l'influence :
  - des *publics visés* par l'action éducative (élèves de différents niveaux, adultes en formation, etc.),
  - du regard *disciplinaire spécifique* (les questions fondamentales auxquelles répondent l'éducation physique, le français, etc. et les raisons d'être de ces disciplines ne sont pas les mêmes),
  - et des *objets d'étude abordés* dans la manière particulière de définir la compétence et dans le choix des composantes qui s'intègrent dans un système fonctionnel (voir, par exemple, les manières différentes de décliner les compétences des didacticiens de langues, en mathématiques ou en sciences expérimentales) ;
- de repérer les *faits d'observation* retenus et les *modalités d'approche* de la compétence ;
- enfin, de mieux circonscrire par des *regards croisés* les problèmes que la logique des compétences essaye de résoudre.

La richesse de possibilités des travaux présentés est indiscutable. La compétence telle qu'elle a été traitée dans ce colloque fait partie désormais des notions qui facilitent le dialogue interdisciplinaire et, comme on a pu le constater dans les interventions, qui font éclater un certain nombre de repères dans le monde éducatif.

La propagation de la notion de compétence dans l'éducation et les changements qui l'accompagnent sont considérés par les chercheurs soit comme une chance (Ghislain Carlier), soit comme une logique qui ne peut pas devenir exclusive (Jean-Louis Dufays), soit comme une source de nouveaux paradoxes dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation (Maggy Schneider). En revanche, le pari d'une définition commune et consensuelle ou de l'élaboration d'un concept unificateur pour caractériser ce qui explique les activités des apprenants ne me semble pas atteint.

Plusieurs problèmes de fond semblent en outre se poser à propos de l'usage de la notion de compétence, qui mériteraient d'être repris dans le débat :

- Le premier problème concerne la différence entre les *perspectives praxéologique et académique* : la définition de la compétence est-elle seulement une notion fabriquée, légitimée et revendiquée par les institutions éducatives (une injonc-

tion des institutions pour orienter les enseignants) ou aussi un concept opérationnel et rigoureux du point de vue scientifique ? Existe-t-il un usage commun de cette notion dans le discours de l'école (Ropé & Tanguy, 1994) et dans le discours académique (Dolz & Ollagnier, 2000) ?

- Le deuxième problème fait référence à la *compréhension de la notion* : la compétence est-elle une catégorie hypothétique qui ne se saisit pas par l'observation directe ou une généralisation à partir des comportements observables ? La compétence est-elle un comportement, une fonction associée à une famille de situations ou une potentialité de l'esprit ? La compétence s'oppose-t-elle au savoir ou intègre-t-elle le savoir ?
- Le troisième problème concerne le *statut des dimensions cognitives individuelles* : la compétence est-elle une notion *solipsiste* (centration sur les propriétés inhérentes à une personne) ou inférée des activités collectives ? De quelles sortes de dispositions mentales est-il question dès qu'on parle de compétence ?
- Le quatrième problème se réfère aux *niveaux d'analyse* abordés : peut-on utiliser cette notion pour parler des finalités éducatives, des pratiques sociales de référence, d'objets et d'objectifs d'apprentissage, de performances observables et de potentialités ? L'usage large de la notion contribue-t-il à clarifier les phénomènes étudiés ou engendre-t-il plutôt des confusions ?
- Le dernier problème concerne l'idée même de *compétence transversale* : peut-on parler seulement de compétences propres à chaque discipline et à chaque famille de situations ou aussi de compétences non spécifiques, transversales et/ou transférables (Rey, 1998) ?

Comme nous le traiterons plus loin, la manière de répondre aux questions ci-dessus et la diversité des définitions et des ancrages épistémologiques ont des conséquences dans la manière d'envisager l'évaluation.

Etre compétent est généralement considéré comme être capable de mobiliser les ressources disponibles dans l'action. Faut-il plutôt insister sur les ressources mises en relation ou sur la capacité même de mobilisation de ces ressources ? Le type de réponse donnée à cette question a des conséquences sur la manière d'envisager l'évaluation.

Gillet (1991, p. 69) définit la compétence « comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisée en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace ». Gillet, comme d'autres chercheurs en sciences de l'éducation (voir aussi Rey, 1998), parle donc de compétences spécifiques à une famille de situations, orientées vers une finalité et mettant en relation des ressources cognitives. Dans cette perspective, c'est la mise en réseau des connais-

sances qui est privilégiée. Se tenant à cette perspective stricte, Allal (2000) défend la possibilité d'un guidage des dispositifs d'enseignement et d'évaluation de l'apprenant (procédures d'appréciation dynamique et d'évaluation formative, procédures d'implication active de l'apprenant pour favoriser des composantes métacognitives, la création de portfolios). Les recherches concernant la mise en pratique de ces dispositifs et les recherches sur la métacognition donnent des points de repère sur les différentes modalités de régulation ou d'autorégulation des apprentissages. La recherche peut fournir des clés à propos de l'organisation des connaissances en réseau et les savoirs produits par la recherche peuvent contribuer à établir les priorités concernant les composantes de la compétence à signaler dans la spécification des objectifs. Pourtant, la cohérence entre les définitions des compétences retenues et l'opérationnalisation des dimensions à évaluer n'est pas toujours évidente. Fournir des outils pointus et rigoureux avec des critères et des indicateurs pour réguler les apprentissages devient une tâche complexe mais possible si les limites des familles de situations concernées sont précisées et étayées par la recherche.

Ce travail ne peut pas être réalisé sans une analyse fine des contenus disciplinaires enseignés, mais les besoins techniques pour ce faire nous semblent très importants. Si une entrée étroite par les objectifs peut, comme le dit Hameline (1979), rétrécir les apprentissages à une adaptation utilitaire des apprenants aux tâches qui leur sont assignées, il n'est pas évident d'analyser et de comprendre les actions et les progrès des apprenants face à des situations de résolution de problèmes en mathématiques, ou de lecture, ou d'écriture d'un texte sans une connaissance approfondie des objets enseignés et des pratiques sociales de référence.

Dans une perspective différente, pour Le Boterf (1994) et Perrenoud (1999), la compétence est considérée comme la capacité de mobiliser toutes sortes de ressources cognitives disponibles pour résoudre une tâche. Il ne suffit pas de disposer des ressources, mais l'essentiel est la mobilisation même des ressources : les identifier, les combiner, les mobiliser de manière autonome, les transférer à des situations de la vie courante. Les compétences transversales ne sont pas exclues. La compétence se réfère à une action efficace et elle peut être acquise en amont ou en marge de ces ressources. La compétence ne doit pas être diluée dans l'inventaire des ressources. Ce sont les schémas générateurs qui sont privilégiés. Du coup, l'évaluation des compétences prescrites devient plus complexe, le choix des outils et des indicateurs discutable, la tension entre le besoin de critères et l'interprétation personnelle des enseignants plus grande. Si l'évaluation par les enseignants de certaines « ressources cognitives » mobilisées dans une famille de situations nous semble déjà très difficile, évaluer le « savoir mobiliser », c'est-à-dire une disposition mentale supra-ordonnée indépendamment des ressources mobilisées, nous semble parfaitement illusoire. Dans le deuxième cas, même le processus heuristique devient discutable

par le fait de faire abstraction de la nature et du contenu des ressources. Pour une question comme le transfert des connaissances, qui reste un mystère pour la psychologie, on ne peut que constater parfois son existence, mais l'analyse du processus est hors de portée pour des spécialistes. La définition de grands objectifs d'apprentissage en termes de ce que l'élève sera capable de réaliser après l'apprentissage relève actuellement plutôt du pari que du constat (Romainville, 1996). L'avantage de rester dans une définition métaphorique de la compétence est de reconnaître d'emblée les zones de flou, d'opacité et d'incertitude, laisser plus de place aux initiatives et aux interprétations diverses des acteurs, en évitant d'emblée des dérives technocratiques ou réductionnistes.

Sans verser dans le purisme conceptuel, il me paraît évident qu'on ne peut pas aborder la problématique de l'enseignement et de l'évaluation en utilisant un terme :

- qui peut aussi bien désigner une fonction psychique supérieure, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes en réseau, ou encore un comportement observable,
- qui évoque aussi bien les objets sociaux de référence et les finalités qui y sont associées par le système éducatif que les objets et les objectifs d'apprentissage élaborés dans le cadre des modèles didactiques.

À supposer que la notion de compétence soit indispensable et que l'évaluation doive avancer dans cette direction, la clarification conceptuelle est nécessaire. L'irrésistible ascension de la compétence en éducation exige des chercheurs qu'ils approfondissent sa compréhension.

Un aspect particulier du problème consiste dans l'opposition explicite ou de fait entre compétences et savoirs dans une partie des référentiels. La compétence s'actualise dans l'action. En valorisant les comportements et les stratégies utiles à la réalisation d'une tâche, on peut négliger l'importance de la transformation des connaissances des apprenants. Si les connaissances ne garantissent pas la compétence (en tout cas à court terme), sans un rapport au savoir (Charlot, 1997), l'apprenant peut rester un simple exécutant qui n'arrive pas à prendre de la distance et à objectiver les actions réalisées. Les savoirs formalisés comme les connaissances en situation sont très importants dans un grand nombre d'activités telles que l'écriture, la résolution de tâches-problèmes ou dans des domaines de haute technicité. Les savoirs sur la langue, sur les œuvres d'art et la littérature font partie d'un patrimoine. À ce propos, l'analyse de plans d'études, des programmes et des manuels devrait nous aider à clarifier non seulement les références théoriques implicites de la notion de compétence mais aussi sur la relation que ces textes établissent entre compétence et savoir, au-delà de la définition générale de la compétence « comme ensemble organisé de savoirs et d'attitudes relatifs à une tâche ». En ce qui nous concerne, nous faisons l'hypothèse que le fait de placer la compétence au cœur de

l'action éducative est une manière de privilégier le rapport direct de l'enseignant à l'apprenant en limitant la place et l'importance des contenus disciplinaires et des savoirs culturels comme éléments de médiation dans la transformation effective des fonctions psychiques de l'apprenant.

Les avantages attribués par une partie des participants à un curriculum globalisant ne devraient pas faire négliger la priorité pour l'école du rapport au savoir et l'importance des savoirs particuliers comme composantes de ce curriculum. D'une part, il existe des manières de dépasser un enseignement morcelé sans oublier les savoirs spécifiques. D'autre part, le curriculum appris par les élèves concerne un nombre important de connaissances importantes (à propos des savoirs scientifiques par exemple) qui ne sont pas impliquées dans des actions efficaces dans un contexte immédiat. Ces questions ne devraient pas se limiter à des débats plus ou moins polémiques autour des réformes pédagogiques, mais pourraient faire l'objet de recherches rigoureuses.

## 2. Et l'évaluation alors ?

*« Nous avons beau compter les pas de la déesse,  
en noter la fréquence et la longueur moyenne,  
nous n'en tirons pas le secret de sa grâce instantanée »*

P. Valéry

Variété, Théorie poétique et esthétique, Tome 1,  
Pléiade, 1957, p.1285

Pour aborder l'évaluation, il me semble important de répondre d'abord aux quatre questions suivantes : pourquoi faire ? Pour qui ? Quand ? Avec quelles références ?

On reconnaît normalement trois grandes fonctions à l'évaluation : la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, que l'on appelle *l'évaluation formative* ; l'orientation ou la prédiction, ce qui est appelé généralement *l'évaluation pronostique*, et enfin *l'évaluation certificative* impliquant un bilan à la fin d'un cursus (voir à ce propos l'intervention de Léopold Paquay, Nicole Defêche, Jean-Louis Dufays). Il n'est pas inutile de rappeler qu'il est difficile d'utiliser les mêmes critères et les mêmes procédures si l'on cherche à réguler les apprentissages, à sélectionner les élèves en fonction de différentes filières ou simplement pour établir un bilan.

Pour chacune des formes d'évaluation que nous venons d'évoquer, les destinataires peuvent être différents : il peut s'agir des apprenants et des enseignants participant aux processus didactiques, mais aussi des destinataires extérieurs (les

parents, d'autres enseignants, le monde du travail, les mandataires d'enquêtes internationales, etc.). Le destinataire et le but de l'évaluation vont conditionner les formes d'expression de celle-ci. Par exemple, les enquêtes internationales ont contribué à la recherche d'une définition partagée de la compétence et à la discussion à propos des instruments et des indicateurs permettant des comparaisons. Il s'avère que le caractère en principe multidimensionnel et complexe de la compétence est souvent simplifié en fonction des enjeux et des décisions concrètes à prendre par le destinataire de ces enquêtes (Bain, 2000).

Par ailleurs, il me semble très différent d'aborder le problème de l'évaluation avant, durant et après l'enseignement. En principe, avant l'enseignement, on essaie de dégager les capacités et les lacunes des apprenants pour lancer des situations d'apprentissage adaptées. Durant l'enseignement, on essaie d'identifier les difficultés et les stratégies des apprenants en continu pour aménager le milieu didactique et intervenir à bon escient de manière à réguler les processus impliqués dans l'apprentissage. Après l'enseignement, on essaie d'analyser les progrès.

Dans la logique même de la compétence, l'existence d'un référentiel de compétences ne me semble pas suffisante pour pouvoir aborder tous les problèmes que pose la problématique de l'évaluation. Tout d'abord, nous pensons que *la modélisation didactique des pratiques sociales de référence* (cf. Dolz & Schneuwly, 1998 et Bronckart & Dolz, 2000) est indispensable pour dégager les objectifs prioritaires de l'apprentissage mais aussi leurs *composantes enseignables*. Ensuite, il faudrait distinguer les objectifs permettant d'orienter l'élaboration des situations d'enseignement des attentes plus précises concernant les apprentissages prioritaires à la fin d'un cycle d'apprentissage. Par ailleurs, les lignes de force de la progression des apprentissages, aussi bien les continuités et les ruptures entre les cycles que les étapes de la progression à l'intérieur d'un cycle devraient être clarifiées. À ce niveau, la recherche en didactique des disciplines me semble fondamentale et les apports à l'heure actuelle encore trop limités. Il se présente devant nous un vaste programme de travail.

Par exemple, pour évaluer les apprentissages en lecture, en écriture, en compréhension et expression orale, nous avons besoin de nous situer par rapport à des pratiques sociales de référence. Nous savons que ces pratiques ne sont pas identiques selon les genres textuels. Ceux-ci peuvent être considérés comme des produits de la culture ou des préconstruits culturels externes qui peuvent être décrits et modélisés (Dolz & Schneuwly, 1998). Une modélisation didactique des genres textuels suppose une prise en considération des composantes dans le cadre de leur usage : les formes d'adaptation aux situations de communication, d'élaboration des contenus, d'organisation de la planification, d'utilisation des ressources de la langue

dans la planification. Méthodologiquement, l'objectivation des genres en tant que produits culturels fournit les bases pour analyser les potentialités de leur apprentissage. L'évaluation peut se faire alors en analysant la manière dont les différentes composantes (y compris les savoirs) sont mobilisées dans une tâche qui pose problème aux apprenants.

Les savoirs structurés sur la langue et sur la littérature permettent ce même type de modélisation qui nous semble indispensable pour organiser l'enseignement et surtout pour réguler les apprentissages.

Malgré la richesse des pratiques d'évaluation émergentes que des intervenants au colloque ont présentées en se référant aux compétences (notamment les divers outils aidant à réguler les séquences d'enseignement/apprentissage telles que l'aide-mémoire, le portfolio, des dispositifs d'auto-évaluation, etc.), il me semble qu'il faudra être attentif à certains risques et aux éventuelles dérives :

- l'intérêt des institutions pour l'évaluation est parfois plus important que la réflexion sur les tâches, les situations d'apprentissage ou les outils d'enseignement : l'évaluation prend parfois la place de l'enseignement ;
- la tendance qui se dégage à mettre en route des formes d'évaluation des potentialités des apprenants en faisant abstraction des contenus disciplinaires et des familles de situations peut conduire à évaluer des généralités sur le fonctionnement de la personne ;
- les confusions entre les trois grandes fonctions de l'évaluation, notamment les risques de transformer sans précautions l'évaluation formative continue interne en évaluation certificative : le temps des apprentissages, comme le disait Christiane Bosman, est le temps de la régulation des erreurs et non le temps de faire la preuve ;
- la création d'instruments d'évaluation fondés sur des critères et des indicateurs qui ne sont pas cohérents avec la complexité des compétences analysées (préoccupation d'une grande partie des intervenants) ;
- l'absence de clarté en ce qui concerne les critères de l'évaluation certificative et le danger d'utiliser les batteries d'épreuves réalisées à titre indicatif comme le seul élément de certification : l'évaluation externe risque de devenir alors dominante ;
- la résistance à associer les acteurs aux processus d'évaluation ;
- la tendance à créer des outils d'évaluation transversaux en décalage avec la matière enseignée et l'enseignement effectivement réalisé (les outils d'évaluation formative intégrés dans les séquences d'enseignement sont généralement plus légers, mieux adaptés et plus cohérents) ;
- la tendance à vouloir attribuer trop de fonctions à un outil d'évaluation créé dans un but particulier.



Dans le cadre de l'évaluation formative, on peut suggérer de nombreux outils techniques efficaces. Ces outils me semblent très importants, mais ils ne remplacent pas le dialogue avec l'apprenant. La citation en exergue de Paul Valéry exprime la difficulté à limiter l'évaluation à des critères précis lorsqu'on cherche à orienter et à mettre en valeur certaines transformations de l'apprenant. Dans ce cas, le dialogue libre de toute contrainte peut être souvent beaucoup plus efficace.

### **3. La recherche sur l'évaluation des compétences : un pari pour le GRIFED**

Dans la conjoncture actuelle très marquée par l'entrée dans les programmes et curriculums de la notion de compétence, les pressions du système éducatif ont conduit les chercheurs en sciences de l'éducation à réaliser des recherches sur cette question. La création d'un groupe de recherche interdisciplinaire s'est vue probablement favorisée par cette notion difficile à saisir, mais qui permet de poser des questions cruciales dans le champ de l'éducation.

Le développement d'un groupe de recherche est fortement dépendant des demandes socio-économiques et politico-administratives, mais pour pouvoir répondre à ces demandes, il est important de développer des recherches scientifiques de qualité. Les travaux présentés annoncent, de ce point de vue, une potentialité importante : la possibilité d'associer des chercheurs issus de champs disciplinaires différents à propos d'une problématique commune et de l'enrichir dans une dynamique d'échanges réciproques avec des propositions issues de cadres divers. La problématique de l'évaluation des compétences chez l'apprenant pourrait se cantonner à un débat idéologique ou être simplement à la source de recherches subordonnées aux impératifs d'efficacité des systèmes éducatifs. Mais par la complexité même des phénomènes qu'elle essaie de saisir, elle peut aussi être à la source d'études plus substantielles.

Pour avancer dans une perspective orientée vers la recherche académique, il me semble que la réflexion devrait être poursuivie vers la délimitation de nouveaux objets de recherche (voir supra) et l'élaboration de démarches méthodologiques appropriées.

## Références bibliographiques

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire, in J. Dolz et E. Ollagnier (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 77-94.
- Bain, D. (2000). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective des pratiques émergentes, in J. Dolz et E. Ollagnier (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 129-145.
- Bosman, C. Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- De Ketele (2000). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement, in C. Bosman, F.-M. Gérard, & X. Roegiers (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, 83-92.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.
- Dolz, J & Bronckart, J.-P. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières, in J. Dolz et E. Ollagnier (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 27-44.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993). *L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? Etudes de linguistique appliquée*, 92, 23-37.
- Gillet, P. (Ed.) (1991). *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Bruxelles : ESF.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions de l'organisation.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF, 2<sup>e</sup> éd.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999b). *L'école saisie par les compétences*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? in J. Dolz, et E. Ollagnier (Ed.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 45-60.
- Rey, R. (1998). *Les compétences transversales en question*, Paris : ESF.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence », *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Ropé, F. & L. Tanguy (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan : Paris.

## Comment former les enseignants à l'évaluation des compétences ?



Jacqueline Beckers  
Université de Liège

L'intérêt de valider les compétences d'un élève et, par voie de conséquence, de confier aux écoles la mission de contribuer au développement de celles-ci est souligné dans les milieux de l'enseignement depuis une vingtaine d'années au moins. Néanmoins, c'est assez récemment qu'en Communauté française de Belgique, la sollicitation à travailler dans ce sens devient, pour les professeurs de l'enseignement obligatoire, une prescription décrétable qui ne va pas sans provoquer de nombreuses résistances et sans poser de réels problèmes aux enseignants.

Aux yeux de certains, une école qui permettrait vraiment aux élèves de construire des compétences écologiquement valides autoriserait un progrès significatif dans la démocratisation et le dépassement de la grande désillusion engendrée par le modèle de l'égalité des chances (Beckers, 1998 ; Bronckart et Dolz, 2000). Par ailleurs, elle rendrait à la mission des enseignants une spécificité qui ne peut plus résider dans la transmission de savoirs, terrain où ils comptent désormais de solides rivaux dans notre société de l'information.

À l'inverse, les opposants à cette innovation imposée d'en haut, avancent que la certification fondée sur les compétences augmentera le nombre des échecs et défavorisera particulièrement les élèves issus de milieux socio-culturels peu favorisés.

Ils risquent bien d'avoir raison : la mobilisation des compétences est difficile et les élèves sont inégaux en ressources mobilisables... Adhérer aux valeurs démocratiques du Décret « missions de l'école » et les faire exister au quotidien suppose qu'au sein des classes, des dispositions soient prises pour nourrir en connaissances et former à chercher l'information mais aussi pour aider les élèves qui n'y arrivent pas spontanément à faire face à une situation complexe, à repérer ses caractéristiques de struc-



ture, les invariants, à identifier les conditions de généralisation, à réfléchir sur leur propre fonctionnement...

On le voit, ces tâches professionnelles sont complexes et, par rapport à la pédagogie par objectifs, désignent, bien plus qu'un changement de mots, une modification dans l'ergonomie du métier d'enseignant à laquelle ceux-ci estiment souvent ne pas être préparés.

La réflexion sur les enjeux et les modalités d'une telle formation est donc importante. En relation avec le thème du colloque, elle portera seulement ici sur une facette du changement attendu : l'évaluation des compétences des élèves considérée comme une nouvelle compétence professionnelle à acquérir, différente en effet de la vérification familière de savoirs et de savoir-faire isolés. La présentation s'articulera donc sur le cheminement méthodologique caractéristique d'une pédagogie visant la construction de compétences.

La première question que le formateur se pose est relative à l'identification des tâches d'évaluation auxquelles préparer les enseignants. La deuxième question porte sur les dispositifs et modalités de formation des enseignants à évaluer des compétences.

### 1. À quelle(s) famille(s) de situation(s) se réfère la compétence « évaluer les compétences des élèves » ?

On ne sait pas définir aujourd'hui avec certitude les types de situations d'évaluation des compétences auxquelles devront faire face les enseignants. Plusieurs scénarios restent possibles.

► Les enseignants devront-ils utiliser intelligemment des outils issus des « batteries d'épreuves étalonnées » dont la construction est annoncée dans le Décret « Missions de l'école » (articles 29 et 38) ? Devront-ils pouvoir les modifier pour qu'ils soient davantage en cohérence avec leur enseignement et les caractéristiques de leurs élèves, ce qui supposerait que, dans la banque, les paramètres de construction soient explicites ? Devront-ils les construire eux-mêmes ?

Dans l'immédiat, ces épreuves restent à construire. L'association, incontournable à mon avis, d'enseignants à leur élaboration (dans le cadre de recherches collaboratives) est une occasion de formation réciproque (chercheurs – enseignants) essentielle à saisir.

► Pour quelle fonction d'évaluation ? Envisagerait-on de ne laisser aux enseignants que les tâches de conception et d'utilisation de l'évaluation formative et for-

matrice<sup>35</sup>, celles qui font partie intégrante du processus d'apprentissage et de confier à des instances externes la conception, voire même la gestion de l'évaluation certificative ?

Les termes du décret, préservant la liberté pédagogique si chère au système éducatif belge, ne prévoient pas d'évaluation certificative externe.

Si l'obligation était faite à terme aux équipes éducatives de puiser dans des banques d'outils étalonnés pour certifier, il me paraît indispensable de garantir la cohérence entre l'enseignement-apprentissage des compétences et leur évaluation certificative, entre le processus qui conduit à faciliter pour l'élève le repérage et l'intégration personnelle des critères de qualité et des niveaux d'exigence et celui qui vise à appliquer ces mêmes critères de qualité et niveaux d'exigence dans une perspective décisionnelle.

Pour permettre cette cohérence, l'explicitation des paramètres de construction des épreuves, le développement de leur signification didactique (l'analyse de la matière explicitant les concepts et procédures constituant une solution à la famille de problèmes visée par la compétence – voir Vergnaud, 1996) m'apparaît une nouvelle fois comme incontournable.

## **2. Comment préparer les enseignants à développer et à évaluer les compétences des apprenants ?**

Cette question présente deux facettes : l'une, plus technique, concerne l'acquisition des compétences nouvelles d'élaboration ou au minimum, d'intégration harmonieuse dans sa pratique d'outils mis à disposition, comme le fait un bricoleur créatif et non un exécutant servile (Perrenoud, 1983) ; l'autre est relative au « vouloir changer » l'exercice de son métier pour permettre et valider le progrès de tous ses élèves.

### **2.1. Faire adhérer aux valeurs sous-jacentes au décret « Missions de l'école »**

L'introduction des compétences dans le métier des enseignants a pris la forme d'un processus de réforme pédagogique *Top Down* (imposé par le pouvoir politique) dont on sait bien qu'il risque d'entraîner des comportements d'adhésion de surface sans modification en profondeur. S'il conduisait à des pratiques de certification de compétences non précédées d'un enseignement-apprentissage différencié

---

35 Incluant l'auto-évaluation et l'auto-régulation dans le processus (voir Nunziati, 1990).

de ces compétences, les conséquences en seraient effectivement désastreuses.

La mise à disposition de bons outils didactiques, explicites sur leurs paramètres de construction, va certes aider les enseignants mais il faudra qu'ils adhèrent aux choix de valeur sous-jacents pour se les approprier et tenter de les exploiter dans leur contexte propre en respectant l'esprit : faire des choix éclairés pour résoudre les tensions dans l'exercice du métier suppose l'analyse des documents de référence, pas seulement en termes techniques, mais aussi de valeurs à traduire en actes.

Les démarches de formation devront donc permettre une mise en débat des valeurs sous-jacentes au Décret « Missions de l'école ». Ces valeurs sont celles *de la pédagogie de la maîtrise* (égalité des acquis prioritaires) : par rapport à des compétences bien choisies, ciblées par le décret comme écologiquement importantes pour le citoyen actuel et accessibles aux élèves, **tous** les élèves peuvent atteindre un niveau de maîtrise jugé satisfaisant si on leur en donne le temps et les moyens.

La mise en pratique de cette option généreuse suppose :

- que l'on décante les objets d'enseignement – cibler quelques compétences-clés seulement, sans considérer que l'on nivelle par le bas ; les documents-socles sont là pour y pourvoir ;
- que l'on différencie sur l'acquisition de l'essentiel, sans considérer que l'on lèse les meilleurs, les programmes et manuels articulés aux documents-socles devraient y aider.

**Le deuxième enjeu pour la formation sera d'aménager les conditions d'exercice de cette nouvelle professionnalité.**

## 2.2. Favoriser le travail en équipe

Pour les enseignants en fonction, c'est un fonctionnement d'équipe comme une organisation apprenante (Argyris, 1995 ; Gather-Thurler, 1998) qui permet aux travailleurs d'apprendre, sur leur lieu de travail, par la recherche et l'expérimentation de solutions aux problèmes rencontrés, aux défis à relever, par des échanges sur les valeurs et les pratiques, par la participation aux décisions, conditions qui autorisent l'exercice d'une responsabilité collégiale.

Le développement et l'évaluation de compétences qui s'inscrivent dans la continuité d'un cycle et appellent à l'approche interdisciplinaire requièrent un tel fonctionnement. C'est donc par la voie d'un accompagnement d'équipes dans le développement de telles pratiques novatrices plus que par des modules de formation continuée qu'un changement en profondeur sera favorisé. La mise en réseau des équipes de plusieurs établissements est sans doute de nature à accroître l'effet de sens que prendront les changements.

### 2.3. En formation initiale : deux dispositifs

Mon insertion professionnelle est davantage articulée à la formation initiale des enseignants ; c'est donc plutôt dans ce contexte que j'évoquerai des pistes d'action, celles que nous tentons de concrétiser à l'Université de Liège dans la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

La formation initiale ne peut compter sur les mêmes conditions de développement professionnel que celles que nous évoquions pour les équipes en place. Elle peut néanmoins se donner pour objectif de donner le goût du travail en groupes disciplinaires et interdisciplinaires, et de développer, chez les futurs enseignants, les attitudes et capacités qui permettent l'efficacité du travail d'équipe et favorisent la diminution des conduites défensives.

Elle peut également, par l'aménagement de dispositifs professionnalisants à l'occasion des stages, favoriser le développement des compétences des futurs enseignants et leur donner l'occasion d'évaluer des compétences<sup>36</sup>. Le défi est de taille car il suppose, chez les futurs enseignants, une rupture par rapport aux représentations sédimentées de longue date par les pratiques qu'ils ont vécues comme élèves pendant une quinzaine d'années. De plus, le stagiaire intervient momentanément dans une classe dont il ne peut bousculer totalement les habitudes, qui elles-mêmes, ne sont pas nécessairement celles d'un enseignement-apprentissage « par compétences ».

La possibilité d'innover en la matière dépend de la négociation contractuelle d'un projet porté par l'ensemble des partenaires (le stagiaire, le maître de stage et les formateurs de l'université) et dont les bénéficiaires sont ressentis par les uns et les autres.

### 2.4. En formation initiale : faire vivre de nouvelles pratiques d'évaluation

Enfin, une dernière voie d'action pour la formation initiale est de donner aux futurs enseignants l'occasion de vivre, pendant leur formation professionnalisante,

---

<sup>36</sup> Pour un exemple de ces dispositifs, voir J. Beckers et J.-L. Dumortier (2001).

te, des pratiques isomorphes à celles qu'on leur propose d'exploiter dans leur métier en matière d'évaluation des compétences et de réfléchir à la possibilité de les transférer à leur vie professionnelle future.

#### *L'évaluation formative de leurs propres compétences professionnelles*

Les formateurs qu'ils rencontrent à ce moment devraient mettre un point d'honneur à rencontrer les exigences de la transparence contractuelle, de la précision diagnostique et de la régulation constructive que les futurs enseignants devront eux-mêmes respecter dans l'exercice de leur métier.

Dans l'exemple évoqué, les futurs enseignants ont bénéficié d'une évaluation formative de leurs compétences d'évaluateur avant l'évaluation certificative de ces compétences : le travail en groupe sur la construction de la grille d'évaluation d'une performance complexe, articulé sur le stage, est suivi par une équipe constituée si possible d'un didacticien et d'un psychopédagogue avant d'être finalisé dans un rapport noté.

#### *L'implication des étudiants dans le processus d'évaluation : évaluation mutuelle, autoévaluation*

Par définition, la notion de compétence suppose l'abstraction des caractéristiques de structure d'une classe de problèmes et la mobilisation intégrée des ressources au service de la résolution d'une tâche repérée comme appartenant à cette classe. Ces deux caractéristiques engagent à l'exploitation de démarches d'autoévaluation et d'autorégulation chez la personne qui apprend.

Ici aussi, des pratiques qui vont dans ce sens peuvent être citées à titre d'exemple. Au cours de leur formation à l'évaluation, les futurs enseignants sont invités à se livrer à une évaluation formative mutuelle de leurs comportements spontanés d'évaluateur de performances complexes après une réflexion collégiale sur ce qui permet à une évaluation d'être utile au progrès de l'élève. On leur propose également une autocorrection critériée du premier rapport d'observation en classe suivie d'une confrontation à l'hétérocorrection par le formateur utilisant la même grille (construite en totale cohérence avec l'énoncé des consignes et la formulation des attentes). Cette mise en situation est l'occasion d'une discussion de l'intérêt et des difficultés de la démarche d'autoévaluation.

#### *Des tentatives d'évaluation plus authentique*

L'évaluation des compétences appelle à des pratiques fonctionnellement associées au contexte d'utilisation de ces compétences (voir Wiggins, 1989 ; Gardner, 1993). Deux outils sont proposés dans ce but lors de la mise en place de la réforme des agrégations. Les futurs enseignants devront présenter un portefeuille de réalisations didactiques (rapports d'observations, tâches de tutorat, outils d'apprentissages et d'évaluation) assorties d'une réflexion critique inspirée par leur utilisation ; ce



portefeuille constituant un élément important de certification. Ils seront aussi invités à construire un carnet de bord de leur parcours de formation, réfléchissant sur la construction progressive de leur identité professionnelle; celui-ci sera notamment alimenté par les séminaires d'analyse de pratiques et discuté dans une perspective formative uniquement.

C'est par une action et une réflexion conjuguées sur différentes facettes du système éducatif, une instrumentation didactique appropriée, assortie d'une réflexion éthique sur les changements à construire au quotidien, une centration de la formation initiale sur ces nouvelles pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation et une modification des conditions d'exercice du métier dans les classes permettant l'exercice d'une responsabilité collégiale, que le passage aux compétences pourra être une occasion de progrès dans le sens de la professionnalisation plutôt que d'une prolétarisation du métier d'enseignant.

### Bibliographie

- Argyris, Ch. (avec des contributions de B. Moingeon et B. Ramanantsoa) (1995). *Savoir pour agir : Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*, Paris : InterEditions.
- Beckers, J. (1998). *Comprendre l'enseignement secondaire : Évolution, organisation, analyse*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Beckers, J. et Dumortier, J.-L. (2001). *Construire des outils d'évaluation de compétences qui permettent d'apprendre. Un enjeu de formation pour de futurs enseignants*, Actes du colloque de l'Admée, Aix en Provence, 11-13 janvier 2001.
- Bronckart, J.-P. et Dolz, J. (2000). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In : J. Dolz et E. Ollagnier (Éds), *L'énigme de la compétence en éducation*, Paris, Bruxelles : De Boeck (*Raisons éducatives*, 2, pp. 27-44).
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences : The theory into practice*, New York : Basic Books.
- Gather Thurler, M. (1998). Rénovation de l'enseignement primaire à Genève : vers un autre modèle de changement. Premières expériences et perspectives. In : F. Cros, *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation*, Paris : IUFM de Versailles et INRP.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Les cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (1983). La pratique pédagogique entre improvisation réglée et bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation et recherche*, 5, 2, 198-212.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In : J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF.
- Wiggins, G. (1989). *A true test : toward more authentic and equitable assessment*. Phi Delta Kappan, 70, 9, 703-713.



## Table des matières

<b>ÉDITORIAL</b>	<b>5</b>
<b>AVANT-PROPOS</b> « Sautez »	<b>9</b>
<b>INTRODUCTION</b>	
<b>L'évaluation des compétences, nécessités, facettes, questionnements</b>	<b>11</b>
1. Une école visant la construction de compétences	11
2. Vers une transformation des pratiques d'évaluation, une préoccupation de tous les acteurs de l'enseignement	12
3. Évaluer des compétences : facettes multiples	13
3.1. Facettes de pratiques d'évaluation de compétences	13
3.2. Vers une évaluation « authentique »	15
3.3. Une évaluation du transfert des connaissances ?	16
3.4. L'implication de l'apprenant dans l'évaluation des compétences	17
4. Structure de l'ouvrage	17
Bibliographie	18
<b>PARTIE I</b>	
<b>Cadrage et état des lieux.</b>	
<b>Points de vue divers</b>	<b>19</b>
•	
<b>CHAPITRE 1</b>	
<b>L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental. De quoi parle-t-on ?</b>	<b>21</b>
1. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de compétences ?	21
1.1. L'émergence du concept de compétence	22
1.2. Le concept de compétence : définition	23
1.3. Le développement des compétences : approche didactique	24
1.4. La notion d'intégration	28
2. De quoi parle-t-on lorsqu'on parle d'évaluation des compétences ?	28
2.1. Principes	29
2.2. Compétence et performance	30
2.3. Tentative de mise en œuvre	31

2.4. Illustration	32
2.5. Évaluation formative et évaluation sommative	33
2.6. Difficultés	33
Conclusion	34
Bibliographie	35

## CHAPITRE 2

À propos de l'évaluation des compétences en mathématiques : le cas de la résolution de problèmes	37
1. Des compétences	37
2. La résolution de problèmes	39
2.1. Enseignement par problèmes	39
2.2. Enseignement pour le problème	39
3. Implications pour l'évaluation	40
3.1. Évaluation dans des familles de situation ?	41
3.2. Vers l'évaluation du transfert ?	42
Bibliographie	43

## CHAPITRE 3

Évaluer des compétences dans les sciences expérimentales. Quel transfert de connaissances ?	45
1. Essai d'évaluation de compétences en chimie	46
2. Exemple d'évaluation de compétences en physique	47
3. Opération de transfert et évaluation de compétences	48
4. Du transfert académique au transfert intégral	48
5. Ultimes questions	49
Bibliographie	50

## CHAPITRE 4

L'évaluation au cours de français langue première dans l'enseignement secondaire	51
Introduction	51
1. Les caractéristiques de l'évaluation au cours de français	51
2. Les pratiques d'évaluation en français en Communauté française de Belgique	55
Bibliographie	60

<b>CHAPITRE 5</b>		
	<b>Une école visant la construction de compétences : une chance à saisir pour les professeurs d'éducation physique</b>	<b>61</b>
1.	Caractéristiques essentielles d'une pédagogie visant la construction de compétences	61
2.	Développer les compétences en éducation physique, avec quels moyens ?	63
3.	Les compétences, par quels acteurs ?	64
4.	Les compétences, pour quel public ?	67
5.	Les compétences avec quels partenaires éducatifs ?	68
6.	Compétence(s) à évaluer ?	69
	6.1. Dans l'axe « éducation à la sécurité »	69
	6.2. Dans l'axe « éducation à la santé »	70
	6.3. Dans l'axe « éducation à l'expression »	70
	6.4. Dans l'axe « éducation sportive »	71
	6.5. Au-delà des exemples	71
7.	Conclusion	72
	Bibliographie	73

<b>CHAPITRE 6</b>		
	<b>Réjouir le fantôme. Essai de cadrage compréhensif des questions relatives à l'évaluation des compétences</b>	<b>75</b>
1.	1970	75
2.	1990	76
3.	1995	76
4.	1997	78
5.	2000 et suivants...	79
6.	Conclusion	80

**PARTIE II**  
**Questions spécifiques** 83

**CHAPITRE 7**

**Comment concilier évaluation formative et  
évaluation certificative ? Quels apports  
de l'apprenant ?** 85

1. Où est le problème ? 85
  2. Le portfolio, un outil permettant de concilier évaluation formative et évaluation certificative 88
    - 2.1. Le portfolio, un outil pédagogique aux fonctions multiples 88
    - 2.2. Le portfolio, un outil d'évaluations formative et certificative 89
    - 2.3. Une expérience dans l'enseignement secondaire 90
  3. Vers des pistes d'action quant aux pratiques d'évaluation 91
  4. Perspectives de recherche 93
    - 4.1. Décrire les pratiques actuelles 93
    - 4.2. Analyser des dispositifs innovants et leurs conditions d'efficacité 94
    - 4.3. Étudier des processus en jeu 94
- Bibliographie 95

**CHAPITRE 8**

**Quels critères et quels indicateurs pour évaluer  
les compétences des élèves ? Un exemple en  
histoire de l'art** 97

1. Question de référent ! 98
  - 1.1. Évaluation normative et évaluation critériée 98
  - 1.2. Critères minimaux et critères de perfectionnement 99
  - 1.3. Degré de maîtrise des critères 99
  - 1.4. Quelques questions clés à débattre : 100
2. Exemple en histoire de l'art 100
  - 2.1. Brève présentation du contexte dans lequel s'inscrit l'exercice réalisé par les élèves 100
  - 2.2. Exercice d'analyse esthétique : Dégager l'impression générale de l'œuvre 100
  - 2.3. Les critères d'évaluation 101
3. Discussion et mise en évidence des problèmes suscités par l'exemple présenté 102
  - 3.1. Définir les compétences et comprendre leurs enjeux 102

3.2. Établir des critères	103
3.3. Quelle transparence vis-à-vis des élèves ?	
La transparence ne risque-t-elle pas de rester opaque ?	104
Bibliographie	106

## CHAPITRE 9

Comment évaluer des compétences en langue étrangère ? Un exemple en question(s) : l'évaluation de la compréhension en lecture	107
1. Cadrage historique	107
2. Analyser une démarche didactique particulière	108
3. Les compétences en langues modernes selon le document-cadre (décret compétences terminales)	109
4. Un exemple de démarche en compréhension en lecture	110
5. Perspectives pour la recherche	112
5.1 Les connaissances lexicales et grammaticales influent-elles sur la lecture ?	112
5.2 Influence d'autres variables ? Autres hypothèses	113
5.3 L'activité évaluative en question	114
Bibliographie	115

## CHAPITRE 10

Comment évaluer des compétences en classe d'histoire ?	117
1. Éléments du cahier de charges du professeur d'histoire	118
2. Questions	120
2.1. La conception des situations d'évaluation	120
2.2. L'évaluation des productions individuelles des élèves	121
2.3. La certification des acquis	121
2.4. La dimension organisationnelle de l'évaluation	123
3. Pistes de recherche	123
Bibliographie	124

## CHAPITRE 11

Quelles objections et quelles difficultés les enseignants ont-ils face à l'évaluation des compétences ?	125
1. Un témoignage pour questionner la pratique	125
2. Des objections de trois ordres	126

2.1. Des objections liées à l'évolution de la fonction enseignante	127
2.2. Des objections liées à l'approche par compétences	128
2.3. Des objections liées à l'évaluation des compétences	129
3. Des questions pour l'action et la recherche...	130
Bibliographie	132

## **PARTIE III**

### **Synthèses et perspectives** 133

#### **CHAPITRE 12**

<b>L'évaluation des compétences chez l'apprenant : bilan et questions à propos de la méthodologie</b>	<b>135</b>
1. De la nécessité d'une clarification conceptuelle : élucider l'énigme de la compétence avant d'envisager l'évaluation	137
2. Et l'évaluation alors ?	142
3. La recherche sur l'évaluation des compétences : un pari pour le GRIFED	145
Bibliographie	146

#### **CHAPITRE 13**

<b>Comment former les enseignants à l'évaluation des compétences ?</b>	<b>147</b>
1. À quelle(s) famille(s) de situation(s) se réfère la compétence « évaluer les compétences des élèves » ?	148
2. Comment préparer les enseignants à développer et à évaluer les compétences des apprenants ?	149
2.1. Faire adhérer aux valeurs sous-jacentes au décret « Missions de l'école »	149
2.2. Favoriser le travail en équipe	150
2.3. En formation initiale : deux dispositifs	151
2.4. En formation initiale : faire vivre de nouvelles pratiques d'évaluation	151
Bibliographie	153









