

L'EVALUATION DES COMPETENCES DEPUIS LA DIVERSITE DES DEFINITIONS ET DES PROCEDURES D'EVALUATION A LEUR STANDARDISATION : QUELQUES PISTES DE REFLEXIONS SUR LA MISE EN PLACE D'UNE EVALUATION CENTRALISEE ET SES IMPLICATIONS

Caroline LETOR
GIRSEF
UCL

Introduction

Depuis septembre 2001, une nouvelle réforme a donné lieu à une réécriture en profondeur des programmes dans l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique. L'ensemble des programmes de l'ensemble des disciplines de l'enseignement de transition (général et technique) s'articule dès lors autour de l'énoncé de *compétences*. Cette réforme entend améliorer la qualité de la formation des élèves, augmenter le niveau moyen de qualification des jeunes à la sortie du secondaire et mieux répondre à la fois à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt mais aussi aux attentes de l'enseignement supérieur.

L'ampleur de ce projet a incité la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC), à *mettre la réforme des programmes «sous observatoire»*. La FESeC a confié à l'Université catholique de Louvain¹⁶ une étude d'impact. Le dispositif de recherche prévoit une *étude longitudinale et transversale par degré d'enseignement entre 2001 et 2007*. La population de référence est constituée des élèves de l'enseignement secondaire de transition général et technique, appartenant au réseau d'enseignement libre en Communauté française de Belgique.

Cela dit, cette communication se différencie de ce dispositif de recherche. Il exploite les résultats à des épreuves administrées à l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, soit *avant* que ces derniers n'aient pu produire le moindre effet. Les lignes qui suivent n'ont donc pas pour objectif d'évaluer les effets plus ou moins inégalitaire de ces programmes une fois diffusés et mis en pratique. Plus modestement, il s'agit de profiter de mesures de résultats ex-ante afin d'apporter une première réponse à la question du caractère plus ou moins équitable d'un centrage sur les compétences. En d'autres termes encore, il s'agit de savoir ce qu'il adviendrait de l'(in)équité des résultats des élèves si, d'un jour à l'autre, on se mettait à évaluer les élèves exclusivement en termes de compétences.

L'analyse au cœur de cette communication est réalisée à partir des résultats à des questionnaires conçus, administrés et corrigés de manière relativement *centralisée*. Ces analyses ne préjugent en rien du caractère plus ou moins équitable de l'approche par compétences dans un contexte (probable en Communauté française) de mise en oeuvre nettement plus décentralisée, où ce seraient les professeurs qui concevraient, administreraient et corrigeraient les épreuves. Il est l'occasion de se pencher sur la question d'équité une fois l'hétérogénéité des conceptions de compétences et d'évaluation se retrouveront dans le système éducatif.

¹⁶Cette recherche est pilotée actuellement par C. Letor. Elle est supervisée par J-M. De Ketele (FORE), J-L. Jadoulle (DIHI) et V. Vandenberghe (IRES).

La présentation commence par une revue succincte des différentes conceptions de compétences rencontrées lors de l'élaboration des questionnaires. A cette fin nous présenterons les questionnaires compétences construits pour l'occasion. Se posent alors la diversité des convictions concernant la pédagogie des compétences et l'équité dans les chances de résultats des élèves. Quelques pistes de réponses peuvent être formulées à partir des résultats actuels de la recherche. Quels que soient ces résultats, ils ont été obtenus lors d'une évaluation centralisée qui s'en tient à une définition fidèle au décret et programmes d'enseignement. Nous terminerons en abordant la question de l'hétérogénéité des évaluations et des définitions de compétences à attendre dans le système éducatif et de ses implications pour l'équité recherchée.

La notion de compétence

La notion de compétence s'est avérée féconde en publications et discussions. La notion telle qu'elle est employée dans différents champs d'application ou dans les programmes d'études a déjà fait l'objet d'analyses comparatives remarquables (BERNAERDT, et ALII, [1997], BRONCKART et DOLZ, [2000], TILMAN, [2000], BECKERS, [2001], DENYER et AL, [2004]). Je ne vais pas ici refaire les mêmes analyses.

Il s'avère néanmoins nécessaire de rappeler la notion de compétence tel que nous l'avons opérationnalisée dans cette recherche. Nous reprenons la définition adoptée dans le décret «Missions». Elle est proche de celle qui est mobilisée dans la littérature pédagogique en Belgique francophone. Une compétence se caractérise par la mobilisation spontanée et pertinente de ressources afin de répondre à une situation complexe. Les ressources auxquelles elle fait appel sont de l'ordre du savoir, savoir-faire et savoir-être. L'élève est susceptible de recourir tant à des ressources propres qu'extérieures. S'inspirant la proposition de DE KETELE, [1996], elle se résume sous la formule :

Compétence = {ressources X contenus} X familles de situations problèmes.

Au-delà de la définition même de compétence, **l'approche pédagogique** par compétence prétend exploiter la complexité de situations présentées aux élèves comme support d'apprentissage et d'évaluation. En rupture avec les méthodologies qui l'ont précédée, elle se centre non plus sur les contenus et processus à apprendre mais sur **leur mobilisation pertinente et intégrée dans des situations-problèmes**.

Dans ce cas, les compétences sont identifiées en rapport à des situations problèmes. Elles sont rassemblées au sein de familles de situations selon des paramètres qui en constituent les invariants : la tâche demandée, un objet, le type de support présenté et les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) qu'elles sont susceptibles de mobiliser. La variété et la nouveauté des situations se concrétisent dans l'habillage de ces situations, une fois les paramètres établis.

Nous voulons attirer l'attention sur quelques dimensions originales que prétend introduire l'approche par compétences. Ces principes sont interdépendants les uns des autres et leur découpage arbitraire. Leur choix n'est pas étranger à notre propos. Ils explicitent les implications de la définition et ébauchent des pistes pour comprendre comment l'évaluation des compétences y répond.

- La mise en situation des apprentissages suppose une certaine conception des connaissances et de l'apprentissage. Elle suppose que les connaissances sont en perpétuelle remise en question et que leur complexité est telle que leur **usage pertinent** doit être privilégié à leur possession. Sans oublier les processus classiquement engagés dans les apprentissages scolaires que sont

l'application de routines ou l'acquisition de savoirs¹⁷. Cette approche met l'accent sur des **processus heuristiques** de résolution de problème tels que la mobilisation, l'intégration et le transfert de savoirs et savoir-faire. A ce propos, J-M. DE KETELE, *définit quatre types d'évaluation tandis que B. REY entrevoit trois niveaux d'évaluation*.

- L'approche par compétence introduit une certaine ouverture autant dans les situations présentées aux élèves que dans les modes de résolution de ces situations. Elle promeut chez l'élève son autonomie et reconnaît sa capacité d'identifier des ressources utiles et de générer des solutions pertinentes mais aussi originales aux situations auxquelles il est confronté. L'évaluation comporte donc une certaine incertitude quant aux réponses des élèves. *C'est à cet égard que l'évaluation critériée se justifie.*
- Cette ouverture est toutefois limitée par le caractère proactif de l'institution scolaire qui ne peut se contenter de constater les compétences à posteriori. Elle est tenue de réguler, planifier, certifier sur base de critères prédéfinis. Dans ce sens, les programmes d'étude, du moins en Communauté française de Belgique, s'orientent vers la définition de **familles-problème (ou situation générique) et de concepts-clés par degré et discipline**. Cet effort cherche à circonscrire la propension à l'imprévisible et permet de définir des critères de reconnaissance de compétence. A cet effet, un arsenal technique est développé pour paramétrer les situations-problème et leur niveau de difficulté.
- En outre, cette approche introduit un renouveau pédagogique où **l'activité de l'élève et la médiation des apprentissages** sont valorisées. Elle donne lieu à plusieurs propositions pédagogiques et didactiques sur le «comment faire apprendre des compétences» (PERRENOUD, [1997], DOLZ & OLLAGNIER, [2000], ROEGIERS, [2001], JADOUILLE & BOUHON, [2001], BECKERS, [2002]¹⁸). Ces propositions se centrent principalement sur l'exercice de processus supérieurs de la pensée. Au-delà de la mémorisation et l'application de savoir, ce sont les processus d'identification, de combinaison, de transfert, de généralisation et de métacognition qui sont mis à l'honneur. Cette approche se veut un **levier pédagogique** pour rendre explicites des **apprentissages occultés** dont certains élèves recourent spontanément et d'autres pas. Enfin, cette approche croit en **l'éducabilité** des aptitudes et des compétences des élèves tout en tenant compte de leurs talents, de leur expérience et de leur rapport à l'école. *Dans ce sens, l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage et n'est pas considérée comme une phase terminale d'un cycle.* L'élève est susceptible d'apprendre pendant et après le moment d'évaluation.
- Cette approche **s'appuie sur le sens que recouvrent les apprentissages**. Les apprentissages sont inscrits dans des situations qui font référence à des pratiques sociales voire professionnelles. Elle met l'élève en perspective devant des demandes concrètes plausibles. Mais la mise en situations n'est pas seulement l'occasion d'illustrer l'usage des concepts et des processus à apprendre. Fondamentalement, elle repose sur des principes selon lesquels d'une part, les connaissances s'acquièrent en situation et d'autre part, la diversité des situations rencontrées et leur complexité exercent la mobilisation et l'intégration des connaissances. En outre, les compétences sont contraires à un savoir neutre et indépendant du sujet. Ce savoir est à la fois rattaché au sujet et rattaché à la situation. BARBIER, [1996] les baptise «savoirs détenus», en opposition à des savoirs neutres, morts ou ignares (DE KETELE, [2001]). Ces savoirs sont constitués de composantes identitaires : elles engagent et impliquent le sujet dans la résolution des situations et par-là, dans ses apprentissages. Cette connaissance construite en situation, par son caractère contextualisé et pragmatique, acquiert une certaine validité aux yeux des élèves, des enseignants et de la société. *L'évaluation tente d'intéresser, d'attacher l'élève.*

¹⁷Nous reprenons la distinction entre les processus d'acquisition et les processus heuristiques (Barbier, [1996])

¹⁸Cette liste est loin d'être exhaustive.

Du concept à la mesure de compétences

Venons-en maintenant à la manière d'opérationnaliser l'évaluation de ces compétences et ressources. Dans le cadre de l'évaluation des nouveaux programmes telle qu'elle a été commanditée, nous avons repris comme références, la définition de compétence que nous venons d'exposer et les programmes d'étude de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESec). Deux épreuves ont été construites afin d'évaluer respectivement les compétences et ressources des élèves. L'épreuve de compétence présente une situation problème complexe et implique une réponse spontanée d'intégration. Les épreuves de ressources prétendent évaluer quant à elles, les savoirs et savoir-faire nécessaires pour résoudre la situation problème.

Questionnaire compétence

Pour chaque discipline (Français, Histoire-EDM¹⁹, Sciences), une compétence des programmes de l'enseignement secondaire, a été retenue. Chaque compétence implique une famille de situations-problèmes. Le choix s'est porté sur une compétence commune aux programmes des trois degrés d'enseignement. Le paramétrage des situations prend en considération la présentation de la tâche demandée (par exemple, rédiger un compte-rendu), l'objet sur lequel elle porte, le type de support présenté (graphique, par exemple) et les ressources disponibles (les savoirs et savoirs faire supposés être acquis, le matériel à disposition). Les consignes et la présence de conseils aux élèves a été uniformisée en fonction du degré d'étude. Ce paramétrage a permis de standardiser les compétences évaluées pour une même discipline, de moduler la difficulté de l'épreuve et de construire des grilles de corrections critériées. Ces critères sont compris dans les consignes des épreuves.

La construction des épreuves et des grilles de correction a été effectuée par une commission d'experts et d'enseignants. Elles ont subi un processus de validation dans deux classes chacune contrastée par le niveau socioculturel du public de l'établissement. Cette application pilote a tenu compte de la difficulté de la tâche, de la compréhension des consignes et de la pertinence des réponses. Les grilles de corrections ont été construites en fonction des compétences attendues et de l'application pilote. Elles ont été adaptées à partir d'un échantillon aléatoire des réponses de l'application finale. Pour chaque critère, des indicateurs ont été définis afin de garantir au mieux la fiabilité des corrections. Les critères ont été pondérés sur base de la distinction entre critères minimaux (qui représentent trois quart du total) et de perfectionnement (qui représentent un quart du total) (ROEGIERS, [2001]). Enfin, les corrections des épreuves ont été effectuées par juges sur base de grilles critériées et des indicateurs imposés. L'accord inter-juges a été évalué en cours de correction.

Validité des questionnaires

Les épreuves ont été construites avant l'entrée en vigueur des programmes parfois avant les programmes d'études eux-mêmes. Par exemple, en sciences, les familles problème ont été définies pour l'objet de la recherche. De même les grilles critériées ont été conçues avant ou en même temps que leur conception en commission inter-réseaux pour la Communauté française de Belgique. Nous pouvons prétendre que les instruments de la recherche ont eux-mêmes contribué à l'effort de définition des programmes d'étude, à la réflexion sur l'évaluation des compétences et à la mise en place de matrice d'évaluation inter-réseaux. Dans ce sens, nous pouvons affirmer que les

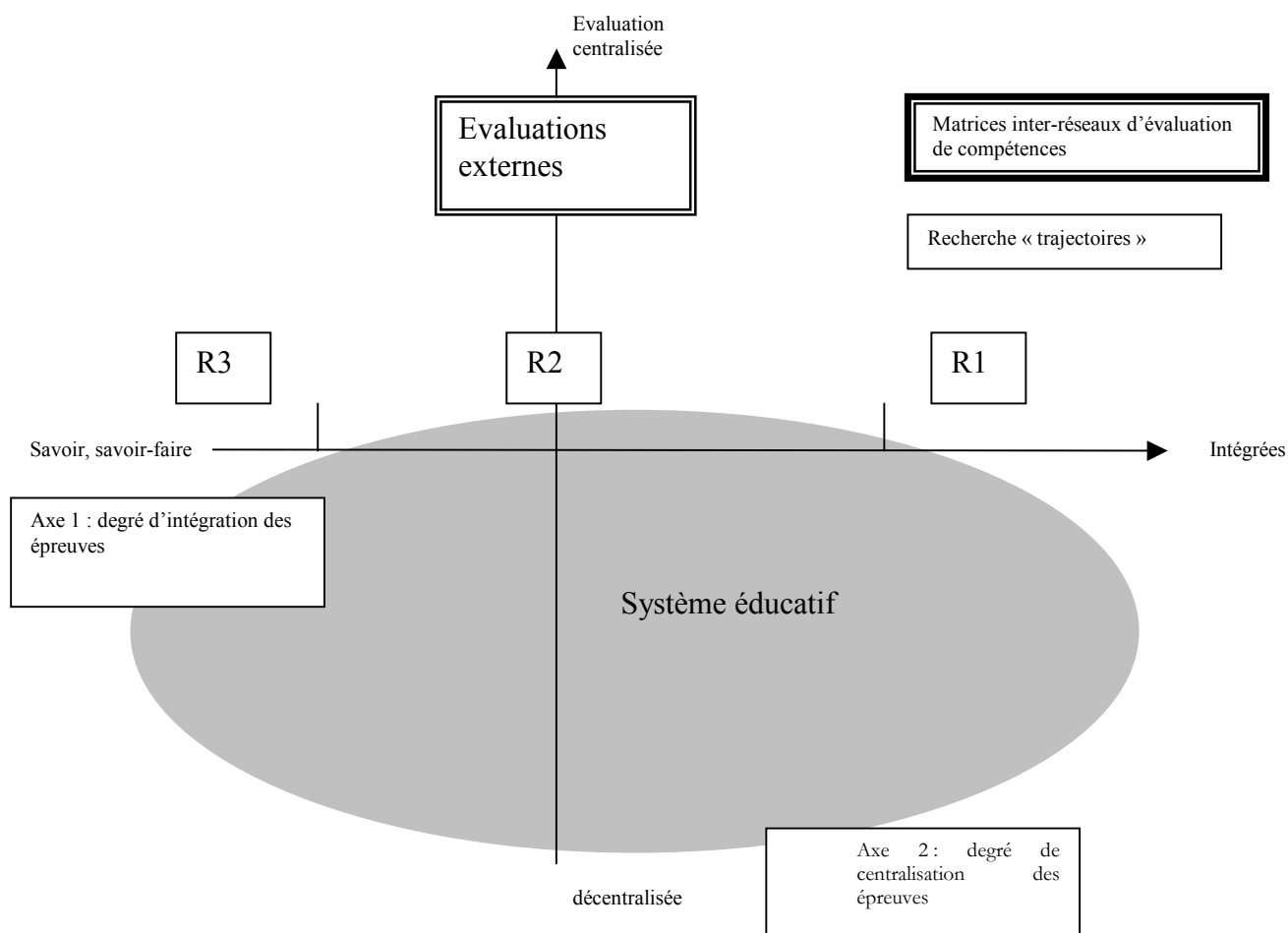
¹⁹Au premier degré, le cours d'étude du milieu remplace celui d'histoire.

épreuves présentées ici, respectent les critères de validité interne et mesurent ce qu'elles prétendent mesurer. A ce jour, une analyse descriptive de la difficulté et du pouvoir discriminant des items a été effectuée. La distribution des résultats selon les critères et items a été vérifiée.

Le cas d'une évaluation décentralisée ?

Dans le cadre de la recherche, le processus de construction des épreuves d'évaluation a conduit à une définition assez univoque de compétence, un paramétrage des situations problèmes et une standardisation de l'application des questionnaires. Nous nous sommes confrontés au cours de ce processus, à des glissements de sens autour de la notion de compétence auxquels le paramétrage des situations problèmes a remédié. Nous nous posons tout de même des questions sur la diversité des nuances dans les conceptions des compétences véhiculées dans le système éducatif, conceptions plus ou moins hybrides entre ressources et compétences. A ce propos REY et CARETTE [2003] proposent pour l'enseignement primaire, des catégories intermédiaires entre des épreuves intégrées similaires à nos épreuves compétences et des épreuves de systématisation des savoirs et savoir-faire, similaires à nos épreuves de ressources. Nous pourrions dès lors classer les épreuves selon le degré de complexité, d'originalité et d'intégration qu'elles supposent. Cette graduation est représentée dans la figure suivante selon l'axe horizontal. Sur un axe perpendiculaire à celui-ci, nous pouvons distinguer le degré de centralité de la construction des épreuves. Le projet de recherche dont il est question dans cette communication – dénommée «Trajectoires» - ainsi que les évaluations de type externes (PISA, TIMSS), se caractérisent par un degré élevé de centralisation. Par contre, dans le système scolaire, l'évaluation des élèves s'effectue de manière décentralisée : chaque enseignant ou équipe éducative produit ses modes d'évaluation. La production de matrice d'évaluation inter-réseaux constitue une solution intermédiaire.

Nous nous interrogeons sur l'effet de la variété des conceptions des compétences sur l'hétérogénéité des résultats des élèves, évalués de la sorte. L'évaluation des compétences ne semble pas plus iniquitable que l'évaluation de ressources, qu'advient-il de la sensibilité de cette évaluation aux traits sociaux hérités dans une évaluation décentralisée ? A ce stade de la discussion, nous ne pouvons y répondre. La question mérite d'être posée.



Dans le cas d'une évaluation centralisée ?

Lors de la construction des épreuves, nous avons veillé à respecter les caractéristiques des compétences et à nous rapprocher des formes d'évaluation telles qu'elles sont envisagées pour les pratiques d'évaluation en classe. Elles impliquent la production spontanée d'une réponse d'intégration et pertinente. Ce mode d'évaluation ne répond pas facilement aux manipulations de validation classique d'items dont les réponses sont prédéfinies. Outre la lourdeur des corrections, nous nous sommes confrontés au problème de la validation des épreuves et des grilles critériées. Une solution serait de renoncer à des épreuves intégrées pour n'en sonder que quelques composantes. Désintégrer les questions et réponses en composantes partielles, en savoir et savoir-faire susceptibles d'être mobilisés, s'éloigne de l'évaluation de compétences pour n'en évaluer que les ressources.

Nous sommes en droit d'insister sur cette question si nous considérons que l'évaluation centralisée et donc externe, des compétences des élèves, n'est pas sans effet sur les pratiques pédagogiques. Nous avons pointé ici la forme plus ou moins complexe des situations présentées et leur degré d'intégration. Dans quelle mesure peut-on attendre un changement des pratiques pédagogiques vers des apprentissages en situations qui engagent la mobilisation intégrée, pertinente et spontanée des ressources et des contenus si l'évaluation n'en tient compte que partiellement ?

Bibliographie

- BARTH, B-M., [1993]
Le savoir en construction. Former à la pédagogie de la compréhension. Paris, Retz.
- BECKERS, J., [2002]
Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité.
Bruxelles, Labor.
- JADOULLE J.-L. & BOUHON, M., [2001]
Développer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve, UCL.
- JADOULLE, J-L., LETOR, C., VANDENBERGHE, V., DE KETELE, J-M., [2001]
Que pensent les enseignants des nouveaux programmes. Expositant Neuf, 10, p. 30 et 31.
- MEURET, D., [2000]
Un canevas d'indicateurs pour comparer l'équité des systèmes éducatifs, mimeo, Dijon : IREDU.
- DE KETELE, J.-M., [1996]
L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pour quoi ? Revue tunisienne des sciences de l'éducation, 23, 17-36.
- DOLZ J. & OLLAGNIER, E., [2000]
L'énigme des compétences en éducation, Bruxelles-Paris, De Boeck Université.
- DUPRIEZ, V & VANDENBERGHE, V., [2003]
L'école en Communauté française de Belgique : de quelle inégalité parlons-nous ?,
Communication à l'Admée, Sept 03, Ulg, Liège.
- LAFONTAINE, D., [1996]
Performances en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale auprès d'élèves de 9 et 14 ans. Bruxelles, De Boeck.
- PAQUAY, L., CARLIER, G., COLLÈS L., HUYNEN A-M., [2002]
L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Louvain-La-Neuve, Presses Universitaires de Louvain.
- PERRENOUD, PH., [1997]
Construire des compétences dès l'école. Paris, ESF.
- REY, B., [1996]
Les compétences transversales en question. Paris, ESF.
- REY, B., CARRETTE, V. [2003]
Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- ROEGIERS, X., [2001]
Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles : De Boeck, 2^{ème} éd.
- SEN, A. [2000]
Repenser l'inégalité, Paris : Ed. Seuil.
- TARDIF, J., [1999]
Le transfert des apprentissages. Montréal, Editions Logique.
- PISA, [2000]
<http://www.pisa.oecd.org/>

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
caroline.letor@psp.ucl.ac.be