

SYNTHESE DE L'ATELIER

«SAVOIRS ET COMPETENCES : COMMENT LES EVALUER ?»

Bernard REY
Service des Sciences de l'Education
ULB

Comme à l'accoutumé, cet atelier a été le lieu de présentation de recherches très différentes par leur objet, leur méthodologie et leur intention. Mais comme elles sont toutes centrées sur des questions relatives à l'évaluation de compétences, chacune d'entre elles se cale, d'une manière explicite ou implicite, sur une conception de ce qu'est une compétence, conception qui à son tour conditionne les pratiques d'évaluation.

Or ce que l'atelier a fait apparaître, c'est que ces différentes conceptions de ce qu'est une compétence sont très remarquablement convergentes. Les points d'accord entre chercheurs sont désormais plus importants et plus nombreux que les points de désaccord.

Bien entendu, ce consensus n'abolit pas pour autant les débats, les problèmes et même les controverses. C'est heureux, car leur disparition ne serait pas un signe de vitalité de la réflexion et de la recherche. Mais précisément, les débats et désaccords s'articulent autour de quelques problèmes que tous les chercheurs partagent, même quand les réponses qu'ils leur apportent diffèrent les unes des autres.

C'est cette organisation relativement unifiée du débat sur les compétences qui est apparue dans cet atelier et dont nous voudrions rendre compte dans les lignes qui suivent.

Les points de consensus

Trois points de consensus ou de quasi-consensus se font jour dans les interventions. Le premier concerne la notion même de compétence; le deuxième porte sur le problème posé par l'évaluation des compétences, tandis que le troisième concerne le dispositif didactique propre à faire acquérir des compétences.

La notion de compétence

Pour la plupart des chercheurs qui se sont exprimés dans cet atelier, il y a compétence lorsqu'un individu est capable de **mobiliser** des ressources à l'occasion d'une tâche originale. On se refuse donc à nommer «compétence» la simple possession de ressources : qu'un élève soit capable, quand on lui en fait la demande, d'exécuter une opération à laquelle on l'a entraîné ou de répéter un énoncé qu'il a mémorisé, ne constitue pas une compétence au sens propre.

Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il soit capable de choisir lui-même, parmi les ressources qu'il possède, celle qui convient à la situation présente.

Il n'est pas étonnant que l'on découvre une identité de vue parmi les chercheurs belges francophones, puisque ce point est également très largement partagé dans la littérature internationale où l'on met constamment en avant le fait qu'une compétence consiste à **mobiliser** des connaissances ou des savoir-faire et à **s'adapter** à des situations inédites.

Cette conception de la compétence est en outre conforme à la définition officielle qu'en donne le Décret "Missions" : "Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches". La compétence s'appuie sur des éléments préalables ("savoirs, savoir faire, attitudes") que doit posséder le sujet. Mais pour qu'il y ait compétence, il ne suffit pas que le sujet possède ces éléments, il faut encore qu'il soit capable de les "mettre en œuvre" pour accomplir une tâche.

On trouve cette conception de la compétence chez C. LETOR (UCL), S. ANDRIANNE (ULg), V. CARETTE et S. VAN LINT (ULB), F. CHENU (ULg), X. ROEGIERS (UCL). Bien qu'elle ne soit pas formulée comme telle, elle est présente implicitement dans les travaux de M. DAHMEN et F. VAN HOOFF (ULg) ainsi que dans ceux de C. DELFOSSE et B. LENZEN (ULg).

Pour ces chercheurs, il y a compétence lorsque le sujet affronte avec succès une situation **nouvelle** et **complexe** :

- la situation doit être «nouvelle» en ce sens que l'élève ne doit pas avoir été entraîné spécifiquement à répondre à cette situation; car s'il y a été entraîné, il n'a plus à mobiliser des ressources de sa propre initiative; il n'a qu'à appliquer mécaniquement une procédure de base;
- la situation doit être «complexe». Sur ce point, il semble que plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'une situation complexe n'est pas nécessairement «difficile», mais plutôt qu'elle est «ouverte». Mais une ambiguïté subsiste manifestement sur le sens à donner à cette notion de «situation ouverte».

Trois possibilités semblent émerger :

- on peut appeler «situation ouverte» une situation qui peut prendre un nombre infini de formes. Dans ce cas, parler de «situation ouverte» revient à parler de situations dont chacune est «nouvelle»;
- on peut appeler «situation ouverte» une situation que l'on peut traiter au moyen de plusieurs démarches également légitimes. C'est une position explicitement formulée par M. DAHMEN et F. VAN HOOFF (ULg);
- on peut appeler «situation ouverte» une situation qui requiert la mise en oeuvre de plusieurs procédures de base. C'est la position de V. CARETTE et S. VAN LINT (ULB).

Les problèmes posés par l'évaluation de compétences

Dès lors que tous les chercheurs sont d'accord pour dire qu'une compétence digne de ce nom doit permettre d'affronter une situation nouvelle, ils reconnaissent tous également que cela entraîne un problème d'évaluation. Car dès lors on ne peut évaluer une compétence qu'en proposant à l'élève un problème qui est nouveau pour lui.

Certes, ce problème devra requérir la mise en oeuvre de procédures que l'élève est censé maîtriser, c'est-à-dire auxquelles il a été entraîné. Mais ce sera à l'élève de prendre l'initiative de mobiliser ces procédures : l'énoncé de la tâche ne lui indique pas explicitement qu'il doit les appliquer.

En ce sens, l'évaluation d'une compétence exige de l'élève qu'il fasse quelque chose à quoi il n'a pas été complètement entraîné. Il y a donc, jusqu'à un certain point, rupture du contrat didactique.

Ce constat du caractère très particulier d'une évaluation de compétences peut être lu dans des termes positifs. R. VIAU signalait dans la conférence inaugurale du présent congrès qu'il y a une perversion inhérente à l'évaluation scolaire : la situation d'évaluation incite l'élève à répondre au problème posé par ce qu'il pense que l'enseignant attend, plutôt que de réfléchir d'une manière autonome à ce problème. Or l'évaluation de compétences, dans la mesure où

elle éloigne la tâche proposée de ce qui a été explicitement traité par l'enseignant en classe, empêche ou du moins réduit cette perversion.

Mais beaucoup de chercheurs ont plutôt insisté sur les difficultés entraînées par ce caractère spécifique de l'évaluation de compétences. Ce type d'évaluation exclut la standardisation ainsi que le questionnement fermé. Cela semble réduire les possibilités d'une évaluation relativement automatisée telle que J-L. GILLES (ULg) le propose pour répondre à la massification des effectifs dans l'enseignement supérieur.

Dans la même perspective, D. LECLERCQ (ULg) soulignait dans son intervention qu'il est toujours plus aisé d'établir la validité d'une épreuve sommative que d'une épreuve à caractère intégratif.

Les dispositifs didactiques d'apprentissage de compétences

Même si l'atelier était centré sur les questions d'évaluation, un certain nombre de communications évoquent les dispositifs d'apprentissage qu'il est possible de mettre en place pour faire acquérir des compétences.

Si une compétence est la capacité à choisir, parmi des procédures de base auxquelles on a été entraîné, celles qui conviennent à une situation inédite et complexe, deux voies sont possibles pour les cheminements d'apprentissage :

- soit on commence par l'entraînement systématique aux procédures de base pour passer, dans un deuxième temps, à leur mise en oeuvre dans des situations complexes et renouvelées;
- soit on propose dès le départ aux élèves des situations nouvelles, complexes, intégratives.

La grande majorité des chercheurs qui ont évoqué cette question se sont prononcés pour la deuxième option. Elle permet en effet de dessiner d'emblée aux yeux des élèves le type d'attitudes et de situations impliquées par la maîtrise d'une compétence; elle leur évite d'être trop décontenancés par la confrontation avec la forme d'évaluation requise. En outre, ce type de dispositif didactique constitue pour les élèves un défi ou, du moins, les met dans une situation intellectuellement exigeante. Si l'on suit, là encore, ce que suggérait R. VIAU dans sa conférence, un tel dispositif serait plus propre à provoquer chez les élèves une dynamique motivationnelle.

Un chercheur toutefois propose le cheminement inverse. X. ROEGIERS (UCL) décrit un dispositif mis en place en première année primaire dans des écoles de Djibouti. Cinq semaines sont consacrées à des apprentissages ponctuels sur des savoirs, savoir-faire et attitudes. Durant la sixième semaine dite «d'intégration», les élèves sont soumis à des situations complexes au sein desquelles ils sont invités à intégrer leurs acquis. Toutefois, ce cheminement didactique est mis en place dans la situation particulière d'un pays en développement, dans lequel il convient de tenir compte des pratiques habituelles des enseignants et des manuels existants.

Les débats et problèmes

Les points de consensus relatif que nous venons d'évoquer laissent subsister des débats. Le plus visible concerne la référence à la notion de «famille de situations». C'est lui que nous relaterons en premier, avant d'évoquer la question du rapport des épreuves d'évaluation de compétences avec la réalité extra-scolaire.

Le débat autour de la notion de "famille de situations"

Un certain nombre de chercheurs avancent l'idée que les situations qu'une même compétence permet de traiter doivent avoir, de ce fait, quelque chose en commun ; par là elles constituent une "famille de situations" (ou une "famille de tâches"). On rencontre clairement cette idée dans les communications de C. LETOR (UCL), S. ANDRIANNE (ULg) et X. ROEGIERS (UCL).

Une telle hypothèse n'a, à première vue, rien d'illégitime. Mais le débat commence lorsqu'on se demande s'il est possible de dégager ce qui est commun à une famille de situations, si on peut faire connaître aux élèves cet élément commun et si cela peut les aider à aborder des tâches nouvelles relevant de cette famille.

Les chercheurs qui insistent sur la notion de famille de situations font généralement l'hypothèse que ce que les situations d'une même famille ont en commun, c'est qu'elles requièrent la mise en oeuvre de la même opération, de la même démarche ou, comme le dit J-L. GILLES (ULg), du même "processus mental".

Or il n'est pas sûr que ce fait favorise, par soi seul, leur traitement par les élèves. L'abondant travail d'expérimentation mené par la psychologie cognitive ces dernières décennies plaide plutôt pour la position inverse : lorsqu'un individu est capable de mettre en oeuvre un processus mental dans une situation, il n'est pas certain qu'il sera capable, pour autant, de mettre en oeuvre le même processus dans une situation différente. Comme le font apparaître des analyses déjà anciennes (REY, B., [1996], TARDIF, J., [1999]), le transfert n'a rien d'automatique.

Du même coup, cela rend l'évaluation toujours incertaine en creusant un écart irrémédiable entre compétence et performance. Lorsqu'un élève accomplit correctement une tâche, cette performance ne prouve pas qu'il détient la compétence correspondante, car il n'est pas sûr qu'il saura mobiliser le même processus dans une situation différente.

Mais la notion de famille de situations pose en outre, comme nous l'annoncions ci-dessus, la question de la nature de ce qui est commun aux situations appartenant à une même famille. Nous avons montré ailleurs (REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A., KAHN, S., [2003]) que, selon les cas, on repère, comme élément commun à la famille de tâches, des caractéristiques très différentes (parfois la présence d'une même procédure, parfois l'éventualité d'un ensemble de procédures, parfois une même méthodologie, parfois un même processus mental). Du coup la notion même de famille de situations apparaît comme assez arbitraire.

C'est dans le même sens que va F. CHENU (ULg) lorsque il note que d'un certain point de vue, deux situations peuvent apparaître comme semblables et, d'un autre point de vue, comme différentes. Le regroupement ou non de tâches dans une même famille dépend "du choix d'un niveau d'observation" ou, comme nous le disions (REY, B., [1996]) de la visée qu'on a sur ces tâches.

Évaluation en situation "authentique" et évaluation en situation scolaire

Une question qui hante certaines communications est celle du caractère authentique ou non de la tâche proposée aux élèves pour évaluer leur compétence. On trouve nettement cette préoccupation chez S. ANDRIANNE (ULg), chez M. DAHMEN et F. VAN HOOFF (ULg), chez V. CARETTE et S. VAN LINT (ULB) et chez C. DELFOSSE et B. LENZEN (ULg).

Il semble que dans ce domaine trois possibilités soient ouvertes :

Il est possible d'évaluer en situation "authentique". L'élève ou l'étudiant a alors à réaliser une tâche véritable en milieu extra-scolaire: l'élève sera placé dans une situation de communication vraie (par exemple, en langue, parler avec un locuteur de cette langue), ou bien dans une transaction commerciale, ou bien encore dans une activité professionnelle

(stages, etc.) Ce type d'évaluation paraît bien adapté à la notion même de compétence, laquelle implique la mise en action du sujet dans une situation finalisée.

Mais la difficulté tient à la "faisabilité" de telles évaluations et au fait que les épreuves de ce type ont un haut niveau de complexité, puisqu'elles mettent en jeu sans exclusive tous les facteurs de l'activité vraie.

Dans cette option, on tient pour acquis que les compétences à acquérir sont des compétences de la vie réelle. Cela va de soi dans un enseignement professionnel. En revanche, cela représente un choix particulier, lorsqu'il s'agit de définir ce qu'on veut transmettre dans l'enseignement fondamental et le secondaire général.

La deuxième possibilité consiste à évaluer en milieu scolaire, mais à y reconstituer une situation authentique à travers une représentation ou une simulation de celle-ci (généralement sous la forme d'une description langagière). On s'affranchit alors des difficultés matérielles d'une évaluation "authentique".

Dans cette option, on continue à considérer la compétence comme une aptitude qui donne lieu à réalisation de tâches ayant un sens en dehors de l'école.

Toutefois on peut alors se demander si, en remplaçant la mise en situation réelle par la description écrite de cette situation, on ne change pas subrepticement la compétence évaluée, laquelle ne sera plus la compétence à accomplir l'action, mais plutôt des compétences de lecture, de conceptualisation et d'écriture.

Enfin, il est possible d'accomplir l'évaluation en milieu scolaire et sur une tâche également scolaire, c'est-à-dire sur une tâche qui ne tente en aucune manière de simuler une activité de la vie sociale extra-scolaire : c'est le cas quand par exemple on demande à des élèves de résoudre un problème de physique, de composer une dissertation ou de réaliser une synthèse historique. On tient alors pour acquis que l'école a à faire acquérir des compétences internes aux savoirs qu'elle transmet.

Conclusion

Les points d'accord sur la notion de compétence et le resserrement des débats autour de quelques problèmes relativement circonscrits sont la preuve qu'en Belgique francophone, la recherche autour de l'approche par compétences est parvenue à une sorte de maturité.

De ce fait, on peut s'attendre à ce que, dans ce domaine, la recherche en sciences de l'éducation devienne capable d'apporter une aide à la pratique enseignante.

Encore faut-il préciser de quelle manière la recherche peut être utile à la pratique.

La pratique, et tout particulièrement la pratique de l'enseignant, est faite d'une multitude de micro-décisions qu'il faut prendre dans l'urgence. Elle a donc besoin de certitudes. Or l'éthique du chercheur lui commande au contraire de cultiver l'incertitude : son rôle est de soumettre continuellement à la critique ses propres résultats et de ré-interroger les principes didactiques et pédagogiques les plus communément acceptés. Par suite, il ne faut pas s'attendre à ce que le praticien puisse "appliquer" directement les résultats de la recherche. Cela n'est ni possible, ni souhaitable.

L'utilité de la recherche pour l'enseignant praticien est plutôt d'un autre ordre : les travaux des chercheurs ne disent pas ce que l'enseignant doit faire; mais ils attirent l'attention sur des aspects de la réalité scolaire qui pouvaient avoir été laissés dans l'ombre.

En l'occurrence, on peut dire que l'abondant travail accompli, ces derniers mois, par les chercheurs en Communauté française, focalise l'attention sur deux points :

- l'intérêt d'affronter les élèves à des situations nouvelles et complexes,
- l'importance d'entraîner les élèves à la maîtrise de procédures élémentaires.

Bibliographie

REY, B., [1996]

Les compétences transversales en question, Paris, ESF.

REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S., [2003]

Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Bruxelles, Ed. De Boeck.

TARDIF, J., [1999]

Le transfert des apprentissages, Montréal, Ed. Logiques.

Pour obtenir plus d'informations sur cette synthèse :
brey@ulb.ac.be