
Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation

Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation en Communauté française de Belgique.

Vincent Carette*

<p><i>* Université Libre de Bruxelles 50 Av FD Roosevelt 1050 Bruxelles vcarette@ulb.ac.be</i></p>
--

RÉSUMÉ : La promotion de l'évaluation est une nouvelle réalité en Communauté française de Belgique qui se caractérise par de nombreuses initiatives : épreuves d'évaluation externes, épreuves communes à la fin de l'enseignement fondamental... L'idée sous-jacente à cette volonté d'initier les acteurs de la Communauté française de Belgique à ce que l'on pourrait appeler la culture de l'évaluation repose sans aucun doute sur une volonté d'essayer de diagnostiquer et de réguler un système éducatif construisant trop de disparité. Toutefois, si l'on désire que cette initiation porte ses fruits, il est nécessaire de s'interroger sur le type d'évaluation que l'on diffuse dans les écoles. Quels types d'évaluation est-il souhaitable de promouvoir et quels impacts ces évaluations sont-elles susceptibles de produire, sachant que la Communauté française de Belgique définit maintenant « l'attendu » en termes de compétences ? Telles sont les deux questions qui sont au centre des enjeux de la promotion de la culture de l'évaluation et auxquelles nous essayons d'apporter des éléments de réponses dans cet article.

MOTS-CLÉS : évaluation des apprentissages, compétences, système éducatif.

1. Introduction

La promotion de l'évaluation par les politiques éducatives en Communauté française de Belgique est une réalité qui se traduit par une multiplication d'initiatives concrètes. Recherche d'indicateurs de qualité, évaluation externe des acquis des élèves, création d'une épreuve externe en fin de l'enseignement fondamental, construction d'épreuves d'évaluation susceptibles d'aider les enseignants dans l'interprétation des nouveaux référentiels construits en termes de compétences sont les exemples qui indiquent l'importance donnée par les responsables éducatifs à l'évaluation.

L'idée sous-jacente à cette volonté d'initier les acteurs de la Communauté française de Belgique à ce que l'on pourrait appeler la culture de l'évaluation repose sans aucun doute sur une volonté d'essayer de diagnostiquer et de réguler le système éducatif. La disparité des exigences entre les écoles en termes d'attentes vis-à-vis des élèves, la concurrence sans merci que se livrent les établissements [CRAHAY 96] entre eux entraînent un retard et un décrochage scolaire très important qui va totalement à l'encontre des finalités définies par la Communauté française de Belgique.

S'intéresser à l'évaluation, promouvoir son utilisation sont une manière de définir et de contrôler le plus clairement possible ce que l'on attend du système, ce que l'on attend des élèves. Entrer dans une culture de l'évaluation, c'est vouloir proposer des outils susceptibles de mesurer le plus précisément les performances par rapport à ces attentes. De fait, promouvoir l'évaluation, c'est postuler qu'une définition précise de « l'attendu » et l'élaboration d'outils susceptibles de le mesurer ont un impact réel sur les performances d'un système.

A partir du postulat que l'évaluation peut être une porte d'entrée à la régulation du système en exerçant une influence sur l'interprétation de « l'attendu » par les acteurs du monde de l'école, nous posons la question, dans cet article, du type d'évaluation à promouvoir en Communauté française dans le respect de ses finalités. Nos recherches nous ont conduits à émettre l'hypothèse que la fonction et la forme des évaluations exerceraient une influence importante sur les interprétations de « l'attendu » par les enseignants. Quels types d'évaluation est-t-il souhaitable de promouvoir et quels impacts ces évaluations sont-elles susceptibles de produire, sachant que la Communauté française de Belgique définit maintenant « l'attendu » en termes de compétences, sont deux questions qui sont, d'après nous, au centre des enjeux de la promotion de la culture de l'évaluation.

2. La notion de compétence comme nouvelle définition de « l'attendu »

Le décret de « l'école de la réussite » de 1995 et le décret « Missions » de 1997 sont les documents officiels soulignant la volonté de la Communauté française de Belgique de faire évoluer, de transformer son enseignement. Répondre aux besoins d'une société en évolution constante et lutter contre les inégalités, les discriminations, le retard scolaire sont les objectifs centraux de ces réformes.

Au centre de celles-ci se trouve la notion de compétence qui s'impose comme le nouveau concept autour duquel se construit ce que l'on attend des élèves. Dès 1997, des commissions sont créées et redéfinissent en termes de compétences ce que les élèves doivent maîtriser à certains moments de leur cursus (8 ans, 12 ans, 14 ans et fin de l'enseignement secondaire). De fait, depuis 1999, année de la publication des nouveaux référentiels (socles de compétences et compétences terminales), « l'attendu » des élèves se définit sous la forme de compétences et demande la mise en place de stratégies d'évaluation correspondantes.

Par suite, il est impossible actuellement en Communauté française de Belgique de parler des enjeux de l'évaluation et de ses impacts sans les lier à la notion de compétence qui s'est imposée comme l'unique référence de ce que l'on attend des élèves. Ainsi, l'enjeu de la promotion de l'évaluation est d'une certaine manière assujéti aux enjeux de la notion de compétence. Entre d'autres termes, nous défendons l'idée qu'une analyse des enjeux de la notion de compétence interfère directement sur les enjeux de la promotion de l'évaluation en Communauté française.

3. Le double paradoxe de la notion de compétence.

Les auteurs [REY et al. 01 ; ROEGIERS 02 ; PERRENOUD 97] s'accordent pour dire que la notion de compétence trouve son origine dans le discours propre au monde de l'entreprise et du travail et qu'elle est passée au monde scolaire par l'intermédiaire de la formation professionnelle. Dans une conjoncture économique caractérisée par des évolutions technologiques de plus en plus rapides et un fonctionnement industriel à flux tendu, commandé par la demande plus que par l'offre, la notion de compétence s'est imposée dans le monde de

l'entreprise et du travail en opposition à la notion de qualification. Pour répondre aux besoins du monde économique, à côté de la qualification attestant d'une formation standardisée, les entreprises se sont mises à valoriser les qualités singulières que peut posséder un individu, du fait de son histoire personnelle ou professionnelle, et qui lui permettent de répondre à des situations de travail inédites. Dans l'entreprise, c'est cet ensemble de capacités singulières qu'on appelle « compétence ». Comme le précise [LE BOTERF 97], la compétence est le fait de « savoir gérer une situation professionnelle complexe ».

[REY et al. 03] font émerger plusieurs caractéristiques de cette conception de la notion de la compétence dans le monde de l'entreprise.

Ils mettent en évidence qu'un point essentiel de la notion de la compétence est l'adaptabilité de l'individu : « est considéré comme compétent, celui, qui dans un domaine donné, peut s'affronter efficacement à une situation inattendue ».

Un second point est que la compétence est toujours singulière et appartient en propre à un individu. « Elle s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation ».

Pour ces auteurs, une troisième caractéristique est qu'il est difficile de savoir de quoi est faite la compétence d'un individu. Elle est inférée à partir de ce qu'il fait, à partir de l'activité réussie [MINET, PARLIER & DE WITTE 94]. On ne voit jamais une compétence, on observe ses effets.

Enfin, une dernière caractéristique essentielle est que lorsque l'on parle de compétence, on ne met pas l'accent tellement sur la possession de savoirs, de savoir-faire, etc., que sur la capacité de les mobiliser et de les combiner pour répondre à une situation toujours nouvelle [LE BOTERF 94].

Dans le monde de l'école, ces différentes caractéristiques sont également présentes. Ainsi si l'on analyse les différentes définitions de la notion de compétences proposées dans la littérature pédagogique, l'ensemble des auteurs et des textes [PERRENOUD 97 ; REY 96 ; BECKERS 03 ; ROEGIERS 02] s'accordent pour dire qu'une compétence est la capacité, l'aptitude qu'a un élève à mettre en œuvre, à mobiliser un ensemble organisé de savoirs, des ressources lors de l'accomplissement d'une tâche.

Un élève compétent, au regard de cette définition, est un élève capable de mobiliser, c'est-à-dire de choisir et de combiner un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de procédures lors de l'accomplissement d'une tâche. En d'autres termes, comme dans le monde de l'entreprise, l'accent est mis sur la mobilisation des savoirs et savoir-faire, sur la nécessité d'adapter à l'élève à s'adapter à des situations nouvelles. Comme dans le monde de l'entreprise, la compétence n'est pas une réalité directement visible. On déduit qu'un élève est compétent s'il est capable de résoudre une tâche qui lui demande de mobiliser des procédures, des ressources acquises auparavant. Ces ressources seront liées, on l'espère, à des apprentissages effectifs réalisés dans le cadre scolaire. Toutefois, on peut émettre l'hypothèse que ce savoir-mobiliser risque d'être également lié à l'expérience de l'élève acquise dans et hors de l'école.

Ce qui différencie l'école du monde de l'entreprise, c'est que l'école est un lieu d'apprentissage de la vie sociale plutôt que son exercice effectif. Ainsi, à l'école, on s'occupe moins de constater qu'un individu est, pour des raisons inconnues, compétent, que de savoir comment et en quoi on peut le rendre compétent. De manière caricaturée, l'objectif de l'entreprise est d'accueillir des individus compétents. Celui de l'école est d'apprendre à un élève à devenir compétent, c'est-à-dire à être capable de mobiliser ses ressources face à des tâches nouvelles.

A l'instar de l'approche par objectifs, l'approche par compétence n'est pas une pédagogie. L'approche par compétence définit ce qui est attendu des élèves à certains moments de leur cursus scolaire, mais en aucun cas ne définit réellement la manière pour les rendre compétents. En d'autres termes, les pouvoirs politiques en introduisant la notion de compétence se sont prononcés sur ce que les élèves devaient être capables de faire à certains moments de leur cursus scolaire sans réellement se préoccuper de la manière d'y arriver.

Certes, des théories pédagogiques et didactiques sont régulièrement avancées pour répondre à ce défi mais aucune d'entre elles n'a actuellement dépassé le statut de proposition. C'est le cas des propositions constructivistes. L'école, comme semble l'indiquer la littérature sur le transfert [BASQUE 04 ; BRACKE 98 ; FAYOL 97], se trouve aujourd'hui, fortement démunie vis-à-vis de ce que l'on peut appeler le savoir-mobiliser. Si ce qui la différencie de l'entreprise est l'apprentissage de ce savoir-mobiliser, il est interpellant de constater

qu'elle n'a guère de réponses scientifiquement établies à cette question. C'est pour nous le premier paradoxe de la notion de compétence.

Ce premier paradoxe donne des arguments aux détracteurs de l'approche par compétences à l'école. Notion instable, sans base scientifique, à connotation néo-libérale, elle ne serait qu'un synonyme de la notion d'intelligence et conduirait à déstabiliser les enseignants, à les éloigner « des vrais apprentissages ».

Toutefois, avant de reléguer la notion de compétence au musée des notions pédagogiques démodées, il nous apparaît important de s'interroger sur les raisons pour lesquelles cette notion s'est rapidement imposée dans le vocabulaire pédagogique. Une des raisons régulièrement invoquée est que la notion de compétence présente de réels intérêts pédagogiques. [REY et al. 03] en définissent plusieurs :

- Le premier intérêt de la notion de compétence est que sa définition par rapport à une tâche évite la décomposition et la perte de sens. La tâche, dans le langage courant, est une action humaine qui a une utilité, une finalité. De fait, ce qu'une compétence est capable de produire, c'est une action visant un but et donc intentionnelle. En ce sens, la notion de compétence se démarque de celle de comportement qui dans la psychologie béhavioriste est une action qui n'est pas nécessairement accomplie en vue d'un but. Par suite, l'intérêt de la notion de compétence est d'éviter une décomposition de la « matière » en segments telle qu'elle n'aurait plus de sens pour les élèves, car plus orientée vers un but ;
- Dans le même ordre d'idée, la notion de compétence redonne de la finalité et du sens au savoir. Comme le précisent Rey & al, « puisqu'une tâche est une action finalisée, ce qu'introduit l'approche par compétence, c'est une finalisation des activités scolaires. Cela signifie que l'on va s'efforcer de faire pratiquer par les élèves des activités qui ont un usage et, plus précisément encore, un usage perceptible par eux ». Toutefois, des activités qui ont un usage pour les élèves ne se résument pas à l'idée d'utilité extra-scolaire. Il peut s'agir d'une utilité interne au savoir ;
- Un troisième intérêt est que la définition comme disposition à accomplir une tâche conduit à la mise en activité des apprenants. La compétence, en tant qu'elle débouche sur la réalisation d'une tâche est une disposition à un « faire » et non pas à des connaissances, des représentations, des états physiques ou mentaux. Cette idée d'action conduit les apprenants à se mobiliser pour la réalisation du but proposé. Cet intérêt rejoint une des caractéristiques essentielles défendues dans le courant constructiviste ;
- Un quatrième intérêt défini par ces auteurs est que l'approche par compétence redonne à l'apprentissage sa dimension de transformation en profondeur du sujet. La notion de compétence met l'accent sur la capacité de l'individu à faire fonctionner ce savoir. De fait, la notion de compétence évoque non seulement l'opérationnalisation du savoir, mais une opérationnalisation acquise par le sujet, et donc une qualité que possède ce sujet. En ce sens, pour [REY et al. 03], faire apprendre des compétences, c'est provoquer une modification du sujet ou, du moins, de son organisation cognitive.

On perçoit à travers ces arguments défendant les intérêts d'une approche par compétence que cette notion, malgré son instabilité, soulève une question essentielle : quel type d'individu l'école doit-elle former ? La notion de compétence se prononce clairement en avançant que l'école doit former des individus autonomes capables de résoudre des tâches inédites qui leur demandent de choisir et de combiner des savoirs et savoir-faire effectivement appris.

Si la plupart des enseignants, pédagogues, responsables politiques, parents peuvent s'entendre sur cette intention éducative ambitieuse qui correspond aux besoins d'une société en pleine mutation, la polémique et les discordances se situent d'après nous plutôt au niveau des politiques à mettre en œuvre. « Le tout à la compétence » effraie des acteurs éducatifs qui dénoncent, comme nous l'avons déjà exprimé, ce qu'ils appellent une dérive néo-libérale basée sur un concept flou, non scientifique... Ils se méfient de cette notion de compétence qui éloignerait les enseignants des « vrais » apprentissages de base et considèrent ces changements comme une marque de « gourous » pédagogiques emmenant l'école dans ce que certains appellent le « pédagogisme ».

Leurs arguments reposent sur le constat que de nombreux savoirs de base ont disparu des référentiels au profit de compétences hétéroclites sans cohérence et sur l'hypothèse que l'évaluation du « savoir-mobiliser » telle qu'elle est imposée aujourd'hui conduira à une augmentation de la sélectivité de l'école.

Ici, apparaît sans aucun doute, le deuxième paradoxe de la notion de compétence. En effet, il est interpellant de constater que les réformes du curriculum dans l'enseignement francophone de Belgique reposent sur une volonté affirmée de diminuer le retard scolaire qui est le plus important de l'Union Européenne. Sans se pencher ici sur les causes de ce retard, il peut apparaître comme paradoxal de vouloir lutter contre l'échec scolaire en augmentant le niveau d'exigence.

Comme nous l'avons énoncé, la notion de compétence présente des intérêts pédagogiques liés d'après nous à ses intentions philosophico éducatives. Toutefois, la mise en œuvre d'un enseignement basé sur une approche par compétences dépendra de la capacité des acteurs à gérer ces deux paradoxes : le paradoxe d'augmenter le niveau d'exigence attendu des élèves dans une école qui lutte contre l'échec scolaire et le paradoxe d'exiger l'évaluation d'acquis des élèves sans avoir de réelles certitudes sur la manière de conduire un apprentissage performant qui conduit à la maîtrise de ces acquisitions.

4. L'enjeu de la promotion de l'évaluation : la gestion des paradoxes.

Si la promotion de l'évaluation peut être considérée comme un moyen de définir correctement auprès des enseignants ce que l'on attend des élèves, il s'avère nécessaire que cette promotion tienne compte des paradoxes induits par la notion de compétence. Gérer ces paradoxes est une priorité dans une approche par compétences et une manière de les gérer est sans doute de promouvoir des outils d'évaluations.

Deux raisons nous poussent à estimer que des outils d'évaluation pourraient jouer un rôle dans la gestion des paradoxes.

La première raison est que la notion de compétence est introduite par des référentiels qui définissent le niveau des études. En définissant en termes de compétences ce que l'on attend des élèves, les responsables politiques de la Communauté française de Belgique ont choisi le cadre de l'évaluation comme porte d'entrée à la mise en place de cette notion. Concrètement, dans cette optique, la réflexion sur les compétences ne peut pas faire l'impasse d'une interprétation de ce que l'on attend des élèves. Ceci est sans aucun doute lié au fait que la liberté pédagogique propre à chaque réseau ne permettait pas une entrée, par exemple, par les apprentissages.

Par suite, un outil d'évaluation qui traduit concrètement sous la forme d'une épreuve les attentes énoncées dans les référentiels peut se révéler utile. En effet, en se penchant sur des épreuves d'évaluation, les enseignants sont à même d'analyser l'interprétation de « l'attendu » réalisé par les concepteurs des épreuves. De fait, diffuser des épreuves d'évaluation, c'est diffuser une interprétation de « l'attendu » qui peut aider les enseignants dans leur propre interprétation.

La seconde raison est liée à l'incertitude de la notion de compétence. La recherche actuelle, comme nous l'avons déjà énoncé, apporte peu de réponses à la question du « savoir-mobiliser ». Il est nécessaire de construire des outils susceptibles d'objectiver les apprentissages des élèves. Il est donc intéressant de construire des outils d'évaluation qui permettront aux enseignants de se prononcer sur la capacité de leurs élèves à mobiliser leurs acquis. Ce sont les observations recueillies grâce à ces outils qui conduiront les enseignants à se prononcer sur la pertinence des propositions pédagogiques mises en place dans leur classe. L'enseignant, dans cette perspective, devient l'acteur principal de la construction d'un savoir sur le « savoir-mobiliser ». Ceci pourrait se révéler l'enjeu essentiel de l'introduction de la notion de compétence dans le monde de l'école.

Par suite, nous estimons qu'il est nécessaire de promouvoir des outils d'évaluation qui présentent des caractéristiques spécifiques et qui se démarquent en partie des outils habituellement proposés.

5. Quel type d'évaluation proposer dans une approche par compétences ?

La compétence pour le décret « Missions » est définie comme l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être lors de l'accomplissement de tâches.

Si l'on désire évaluer des compétences au sens fort du terme, c'est-à-dire au sens donné par le décret « Missions » tout en gérant les paradoxes liés à cette notion, il est nécessaire de proposer aux élèves des épreuves d'évaluation qui respectent certaines conditions.

La lecture de la littérature [ROEGIERS 03 04 ; DE KETELE 00 ; BECKERS 02 ; SCALLON 04 ; REY et al. 03] montre que trois conditions doivent être respectées si l'on désire construire des épreuves d'évaluation qui évaluent effectivement des compétences.

5.1. Première condition

Si l'on désire évaluer des compétences, il est nécessaire de présenter aux élèves des tâches inédites, c'est à dire des tâches qu'ils n'auraient jamais rencontrées lors de leurs apprentissages.

Par tâche, on entend une activité contextualisée qui présente une finalité et qui a du sens pour les élèves. Toutefois, il est essentiel de ne pas enfermer la notion de tâche dans un aspect uniquement pragmatique ou utilitariste. Une tâche peut présenter une finalité et un sens à l'intérieur même d'une discipline sans pour autant s'inscrire, comme le préconisent certains auteurs, dans la vie courante. Que le contexte soit disciplinaire ou inscrit dans la vie de tous les jours, que les tâches soient authentiques, artificielles ou scolaires, l'important est de présenter une activité inscrite dans un contexte qui ne soit pas un prétexte à la vérification de procédures, mais fasse partie intégrante de la résolution. En d'autres termes, une tâche inédite portera réellement ce nom si elle demande à l'élève le « cadrage » de la situation. Par cadrage, [REY 99] entend la capacité d'un individu à déterminer au sein d'une situation les traits pertinents qui le conduira aux choix et à la combinaison des procédures nécessaires à la résolution de la tâche.

Il est important que la tâche présente un caractère inédit. Sans celui-ci, ce que l'on demanderait aux élèves serait de l'ordre de l'application.

Ce caractère inédit entraîne une rupture du contrat didactique qui est nécessaire lorsque l'on désire évaluer des compétences. Le contrat didactique est un concept présenté par [BROUSSEAU 86] qui défend l'idée que les élèves ne peuvent être évalués que sur ce que l'enseignant a effectivement enseigné.

5.2 Deuxième condition

Si l'on désire évaluer des compétences, il est nécessaire de proposer aux élèves des tâches complexes.

La notion de tâche complexe donne lieu ordinairement à un contre-sens. Ainsi par tâche complexe, les auteurs parlent des tâches qui demandent aux élèves pour les résoudre le choix et la combinaison de plusieurs procédures de base. Autrement dit, les élèves doivent inventer une démarche (un ordre des opérations ou une manière de les organiser). Cette démarche ne lui est pas indiquée dans les consignes. Le terme complexe, de fait, n'est pas synonyme de difficile. La mise en oeuvre d'une procédure peut s'avérer difficile sans être complexe. La résolution d'une tâche peut être complexe sans être difficile. Le caractère complexe est lié aux choix et à la combinaison de plusieurs procédures lors de la réalisation d'une tâche.

5.3 Troisième condition

Une troisième condition si l'on désire évaluer des compétences est qu'il faut présenter aux élèves des tâches complexes et inédites qui font appel à un ensemble de procédures effectivement apprises.

Sans cette précaution, on ne se situerait plus devant une résolution de problèmes mais plutôt devant une situation-problème utilisée lors d'activités d'apprentissage. La situation-problème, en effet, est un dispositif didactique qui permet la construction d'une notion ou d'une proposition nouvelle. Il est basé sur la remise en cause par l'élève des conceptions spontanées qui peuvent s'opposer au savoir et. Pour ce faire, on propose aux élèves des situations-problèmes dont on sait pertinemment qu'ils ne sont pas en état de les résoudre avec leurs conceptions actuelles.

5.4 Pour une quatrième condition

Si on trouve dans la littérature un consensus nuancé sur les trois premières conditions, il apparaît que leur stricte application ne permet pas de répondre aux paradoxes engendrés par la notion de compétence définis ci-

dessus. En effet, proposer uniquement des tâches complexes et inédites qui font appel à la mobilisation de procédures normalement apprises risque de mettre de nombreux élèves en difficulté et n'offre pas, d'après nous, un outil intéressant aux enseignants qui désirent se prononcer sur la capacité de mobilisation de leurs élèves.

De fait, une quatrième condition nous apparaît nécessaire si l'on veut évaluer des compétences en ne se limitant pas à une évaluation qui risquerait d'ériger en norme la « complexité inédite » [CRAHAY 06] et d'accentuer les différences entre les élèves. Il est nécessaire de proposer des épreuves diagnostiques, c'est-à-dire proposer des épreuves qui ne se limitent pas, d'une part, à l'évaluation de tâches complexes et inédites et qui offrent d'autre part, aux enseignants un outil d'analyse du savoir mobiliser de leurs élèves.

6. Un modèle d'évaluation des compétences en trois phases : une proposition.

L'analyse des référentiels de la Communauté française de Belgique montre clairement que l'ensemble des compétences qui y sont proposées ne présentent pas le même niveau d'exigence et que l'on peut dégager plusieurs degrés de compétences en fonction d'une part du caractère simple ou complexe de la tâche et d'autre part de la plus ou moins grande nouveauté de la tâche pour l'individu.

Concrètement, nous retrouvons explicitement dans les référentiels de la Communauté française de Belgique, trois degrés différents que l'on peut définir en ces termes :

Degré 1 : Savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, en classe, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté). Ce sont les « procédures » ou les « compétences élémentaires ».

Degré 2 : Posséder toute une gamme de ces compétences élémentaires et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient ; là une interprétation de la situation (ou comme nous le dirons plus bas un "cadrage" de la situation) est nécessaire ; on parle ici de "compétence élémentaire avec cadrage" ou de "compétence de deuxième degré".

Degré 3 : Savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe. On parle de "compétence complexe" ou de "compétence de troisième degré".

Si le degré 3 correspond le mieux à la définition des compétences telle qu'énoncée dans le décret « Missions », il reste que les autres degrés de compétences peuvent également faire l'objet d'une évaluation. Certes, les degrés 1 et 2 n'évaluent pas les compétences au sens fort du terme mais peuvent dans une évaluation qui déclinent l'ensemble des degrés de compétence se révéler fort utiles pour diagnostiquer les acquis des élèves.

Dans le modèle d'évaluation de compétences que des membres du service des Sciences de l'éducation de l'ULB [REY et al. 03] proposent, les trois degrés de compétences sont évalués dans le but de permettre aux enseignants de réaliser un diagnostic de la capacité des élèves à résoudre des tâches complexes.

6.1 Le modèle se décline en trois phases :

- **Phase 1** : On demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.

- **Phase 2** : On propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.

- **Phase 3** : On propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées, dont les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans l'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école : par exemple, à l'école primaire, effectuer une soustraction ; écrire des mots ; accorder un verbe avec un sujet, etc. Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la phase 1.

Comme il est facile de le voir, ces trois phases renvoient aux trois degrés de complexité des compétences.

La phase 1 évalue la compétence au sens plein, c'est-à-dire l'aptitude à saisir dans une situation nouvelle et complexe les traits pertinents qui indiquent qu'il y a lieu de choisir et de combiner d'une manière originale des procédures connues. Il s'agit donc d'une "compétence complexe", au sens que nous avons donné à cette expression. En d'autres termes, il s'agit d'une résolution de problème.

La phase 2 évalue l'aptitude à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite ; il s'agit là de ce que nous avons appelé "compétence élémentaire avec cadrage de la situation".

Enfin, la phase 3 permet d'évaluer des procédures de base ou compétences élémentaires et leur degré d'automatisation chez les élèves.

Ce dispositif d'évaluation présente plusieurs intérêts.

Outre l'idée qu'il permet d'éviter d'ériger la « complexité inédite en norme » [CRAHAY 06] en proposant d'évaluer d'autres degrés de compétence, ce dispositif peut aider les enseignants :

- à « interpréter » les référentiels de compétences ;
- à diagnostiquer des difficultés de leurs élèves à résoudre des tâches complexes en répondant aux trois questions suivantes :
 - L'élève est-il capable de choisir et de combiner des procédures lors de la résolution de tâches complexes ?
 - L'élève est-il capable de choisir une bonne procédure lors de la résolution d'une tâche qui ne fait pas appel à la combinaison de plusieurs procédures ?
 - L'élève maîtrise-il les procédures nécessaires à la résolution de la tâche complexe ?
- à situer ses propres pratiques d'évaluation par rapport aux exigences de la notion de compétence.

Toutefois, il est impératif qu'une réelle cohérence entre les trois phases soit respectée afin de montrer que les compétences complexes sont celles vers lesquelles il faut tendre sans négliger pour autant l'importance des procédures automatisées dont la maîtrise est nécessaire. En procédant de la sorte, on montre aux enseignants qu'il est impératif dans une approche par compétence d'amener tous les élèves vers la résolution de tâches complexes tout en acceptant que certains d'entre - eux éprouvent des difficultés.

Un intérêt de ce modèle d'évaluation est d'offrir un outil diagnostique qui permet aux enseignants de s'interroger sur le « savoir-mobiliser ». Notre méconnaissance des processus qui conduisent les élèves à pouvoir mobiliser leurs acquis dans des nouvelles circonstances fait qu'il est important d'associer tous les enseignants dans la recherche des facteurs qui interviennent dans cette activité complexe. Offrir un outil d'évaluation qui permet d'observer le « savoir-mobiliser » permet de sortir du discours prescriptif que de nombreux enseignants refusent pour ses aspects trop souvent dogmatiques. Les confronter et les responsabiliser à la question du « savoir-mobiliser », c'est arrêter de leur faire croire que l'on connaît la manière de rendre les élèves compétents et les associer à l'étude des hypothèses susceptibles de les y amener. Associer les enseignants à ce processus, c'est les considérer comme des professionnels en les encourageant à problématiser leur pratique.

Le modèle d'évaluation créé par des membres du service des Sciences de l'Education de l'ULB permet grâce à la présence des trois phases d'aider les enseignants dans l'observation du savoir-mobiliser.

Evaluer les compétences tout en gérant les paradoxes liés à cette notion est pour nous un des enjeux central de la promotion de l'évaluation en Communauté française de Belgique. Proposer des épreuves d'évaluation de compétences diagnostiques qui permettent aux enseignants de mesurer différents degrés de compétences et d'observer le savoir-mobiliser est la piste que nous privilégions.

Cette position ne repose pas uniquement sur des considérations théoriques. Elle est le fruit d'un travail conséquent de recherches dans les classes. De fait, depuis janvier 2000, nous avons administré des épreuves construites suivant le modèle en trois phases auprès de plus de 3000 élèves d'écoles fondamentales et nous avons entrepris, notamment à travers des formations, une réflexion sur l'évaluation avec des enseignants.

De ces recherches et de ces formations, plusieurs constats peuvent être énoncés :

- la majorité des élèves sont en difficulté lorsque l'on leur propose des tâches complexes ;
- de nombreux élèves maîtrisent souvent les procédures impliquées dans les tâches complexes mais sont incapables de les utiliser ;
- les élèves qui réussissent les tâches complexes sont ceux qui maîtrisent le mieux les procédures nécessaires à leur résolution ;
- la majorité des épreuves d'évaluation (qu'elle soit externe ou locale) n'évaluent pas des compétences complexes (de degré 1), mais évaluent surtout des procédures ou dans une moindre mesure des compétences de degré 2, c'est-à-dire des compétences qui demandent un cadrage limité à l'utilisation d'une procédure ;
- les enseignants comprennent au travers du modèle en trois phases les enjeux de la notion de compétence ;
- les enseignants sont sensibles à l'aspect diagnostique de la démarche. La déclinaison en trois degrés des compétences les aide dans l'analyse de leur pratique de classe ;
- les enseignants, après formation, sont capables de construire des épreuves en trois phases. Toutefois, ils soulignent le temps considérable que ce travail représente ;
- les enseignants dénoncent le manque de cohérence qu'ils observent entre les différentes épreuves externes qu'ils ont l'occasion de consulter ou d'administrer. Ils demandent une meilleure cohérence dans l'interprétation de la notion de compétence entre les différents concepteurs d'épreuves.
- les enseignants s'interrogent sur la définition du niveau des études, lequel semble fluctuer selon les concepteurs des épreuves. Cette subjectivité et cette non-cohérence les déstabilisent.

7. Enjeux et impacts de la promotion de l'évaluation.

Un des enjeux central de la promotion de l'évaluation est la recherche de cohérence entre les dispositifs proposés et les exigences induites par la notion de compétence qui s'est imposée au travers des référentiels comme le concept qui définit ce que l'on attend des élèves.

La notion de compétence en interrogeant le concept du « savoir-mobiliser » pose sans aucun doute une bonne question. Sa fragilité est de ne pas pouvoir apporter de vraies réponses.

Cette fragilité pourrait toutefois devenir une force si les acteurs du monde éducatif acceptent de s'engager dans cette incertitude qui a le mérite de souligner le caractère mystérieux de l'apprentissage.

Toutefois pour s'engager dans cette incertitude, il est nécessaire de se doter d'outils qui permettent d'objectiver les apprentissages des élèves et de manière plus précise des outils qui puissent renseigner l'enseignant sur les capacités de ses élèves à pouvoir mobiliser.

Dans une approche par compétences, le rôle des outils d'évaluation prend une importance considérable. En effet, s'il est difficile actuellement de se prononcer clairement sur les mécanismes et les conditions qui amènent les élèves à pouvoir mobiliser, il est urgent de pouvoir proposer à l'enseignant des outils qui lui permettent d'évaluer la pertinence de ses actions pédagogiques.

Dans ce contexte, des nouvelles pratiques d'évaluation doivent être mises en place. Le terme d'« assessment » [SCALLON 04] qui étymologiquement veut dire « s'asseoir avec » et qui semble s'imposer dans le monde de l'éducation Nord Américain trouve tout son sens dans une approche par compétences. « S'asseoir avec », c'est accepter que l'élève n'y arrive pas et c'est dans ce cas essayer de mieux comprendre les raisons de son insuccès.

Actuellement, l'approche par compétence ne peut faire l'économie d'une réelle approche diagnostique et d'une mobilisation de l'ensemble des acteurs en vue de la compréhension du « savoir-mobiliser ». Car une telle économie pourrait conduire à deux situations qui ne seraient pas conformes aux objectifs de la Communauté française de Belgique.

La première situation serait d'évaluer les compétences des élèves dans le sens fort du terme, c'est-à-dire proposer uniquement des tâches complexes qui font appel aux choix et à la combinaison de procédures lors de la réalisation de tâches complexes et inédites. Si en faisant de la sorte, on se situe bien dans les objectifs de la Communauté française de Belgique (décret Missions), on risque toutefois de mettre en échec de nombreux élèves et d'aller à l'encontre de la volonté de diminuer le retard scolaire.

La deuxième situation est de continuer à évaluer les élèves sur des procédures ou des compétences de faibles niveaux. Dans ce cas, si l'intention de réduire les écarts est prise en compte, il apparaît que l'objectif de mobilisation des acquis perd toute son ambition. De plus, on risque de proposer aux enseignants une interprétation très limitée de la notion de compétence.

Le compromis entre ces deux situations est de s'engager dans une réelle démarche diagnostique construite dans le souci d'amener tous les élèves à être compétent. L'implication de chaque acteur dans la construction d'un savoir sur le « savoir-mobiliser » est pour nous l'enjeu de la promotion de l'évaluation d'aujourd'hui.

8. Conclusion

Promouvoir l'évaluation dans un système éducatif, c'est espérer avoir un impact réel sur ses acteurs au travers de dispositifs qui les conduisent à interpréter « l'attendu ». Cette interprétation devrait, du moins on l'espère, les aider à mettre en place des stratégies éducatives performantes en adéquation avec les besoins du système.

Au travers de cet article, nous avons voulu montrer qu'en Communauté française de Belgique, la promotion de l'évaluation était étroitement liée à la notion de compétence. De fait, vouloir promouvoir l'évaluation dans les pays qui ont introduit la notion de compétence, c'est vouloir promouvoir l'évaluation des compétences.

Cette évaluation des compétences doit tenir compte de la présence de deux paradoxes induits par cette notion. : le paradoxe d'augmenter le niveau d'exigence attendu des élèves dans une école qui lutte contre l'échec scolaire et le paradoxe d'exiger l'évaluation d'acquis des élèves sans avoir de réelles certitudes sur la manière de conduire un apprentissage performant qui conduit à la maîtrise de ces acquisitions. C'est pour tenter d'apporter une réponse concrète aux questions posées par ces deux paradoxes que nous avons créé un modèle en trois phases. Il se veut être une proposition sans prétendre être la solution.

La gestion de ces deux paradoxes qui apparaît comme un des enjeux essentiels de la promotion de l'évaluation des compétences nécessite une poursuite de la réflexion en profondeur sur les outils susceptibles d'aider les enseignants à les gérer.

Sans cette réflexion, le risque est grand de proposer une multitude d'outils différents qui présentent des interprétations, parfois diamétralement opposées, de ce que l'on attend des élèves. Cette non-cohérence pourrait conduire à un rejet par les enseignants d'une politique de promotion de l'évaluation et/ou à un échec massif de la mise en place d'une approche par compétences qui est un élément central des réformes entreprises en Communauté française de Belgique.

9. Bibliographie

- [BASQUE 04] Basque, J., « Le transfert d'apprentissage : qu'en disent les contextualistes ? » In Presseau A. et Frenay M. (Eds.). *Le transfert des apprentissages et leur acquisition*. Québec : Les presses de l'Université de Laval. p. 49 – 76.
- [BECKERS 02] Beckers, J., *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Labor, Bruxelles, 2002.
- [BRACKE 04] Bracke, D., « Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter », *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV. 2004.
- [BROUSSEAU 86] Brousseau, G., « Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques » *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 republié in Brun, J. (Ed.) *Didactique des mathématiques*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1996.

- [CRAHAY 06] Crahay, M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence ». *Revue française de pédagogie*, 154, 2006.
- [CRAHAY 96] Crahay, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*. De Boeck, Bruxelles, 1996.
- [DE KETELE 00] De Ketele, J.M., « En guise de synthèse : Convergences autour des compétences. » In Bosman, C., Gérard, F.M., Roegiers, X. (Eds). *Quel avenir pour les compétences?* De Boeck, Bruxelles, 2000.
- [FAYOL 97] Fayol, M., *L'enfant et le nombre. Du comptage à la résolution de problèmes*, Delachaux & Niesté, Neuchâtel, 1997.
- [LE BOTERF 97] Leboterf, G., *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Les éditions d'organisation, Paris, 97.
- [LE BOTERF 97] Leboterf, G., *Compétence et navigation professionnelle*. Les éditions d'organisation, Paris, 97
- [MINET, PARLIER & DE WITTE 94] Minet, F., Parlier, M., de Witte, S., *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* L'Harmattan, Paris, 1994.
- [REY 03] Rey, B., « La notion de compétence dans les référentiels scolaires », *Actes du congrès de l'AECSE*, Lille, 2003.
- [REY et al. 01] Rey, B., Carette V., Defrance, A. et Kahn, S., Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental, Rapport de recherche en éducation n°67/00, septembre 2001, Communauté française de Belgique.
- [REY et al. 03] Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn S., *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, De Boeck, Bruxelles, 2003.
- [ROEGIERS 01] Roegiers, X., *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université., Bruxelles, 2001.
- [ROEGIERS 03] Roegiers, X., *Des situations pour intégrer des acquis*. De Boeck Université, Bruxelles, 2003.
- [ROEGIERS 04] Roegiers, X., *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*, De Boeck, Bruxelles 2004.
- [PERRENOUD 98] Perrenoud, Ph., *L'évaluation des élèves*, De Boeck, Bruxelles 1998.
- [PERRENOUD 97] Perrenoud Ph., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, Paris, 1997.
- [SCALLON 04] Scallon, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck, Bruxelles 2004.