

## **PEUT-ON ÉVALUER LES COMPÉTENCES SCOLAIRES ?**

Bernard Rey  
Université Libre de Bruxelles

### **INTRODUCTION**

Désormais dans beaucoup de pays, des référentiels de compétences se superposent aux programmes scolaires traditionnels et dans certains cas les remplacent. Nous savons tous de quelle manière cela modifie la façon de formuler ce que l'école veut faire apprendre aux élèves. Alors que les programmes classiques énoncent des notions ou des champs de savoir, les référentiels de compétences énoncent des types d'action que les élèves devraient être capables d'accomplir à un degré donné de la scolarité. Là où l'on pouvait trouver, dans les programmes traditionnels, des formulations du type « Le théorème de Thalès », les référentiels de compétences parleront plutôt de « Savoir résoudre des problèmes impliquant le théorème de Thalès » ou, plus généralement, « Savoir résoudre des problèmes de géométrie ». Lorsqu'un programme traditionnel pouvait mentionner « Les différents types de textes », on trouvera plutôt en termes de compétences des formulations comme « Savoir rédiger un texte argumentatif ». Là où on parlait « des lois fondamentales de la dynamique » ou « du système respiratoire », il sera plutôt question de « savoir construire une démarche expérimentale », voire de « savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ».

On pourrait donc penser que l'approche par compétences est très favorable à l'évaluation des apprentissages, puisqu'en formulant ce que l'élève doit être capable de faire à une étape d'apprentissage, elle semble indiquer directement le type d'épreuve qu'il conviendra d'administrer aux élèves. Pour évaluer les apprentissages d'un élève, il faut nécessairement lui faire accomplir une action et ce qu'on évalue

alors c'est toujours la compétence de l'élève à effectuer cette action. Évaluation et compétence paraissent à première vue être des notions qui s'accordent et se complètent.

Or nous verrons qu'il n'en est rien. La question de savoir comment on peut évaluer des compétences scolaires ouvre sur un faisceau de problèmes qui à la fois subvertissent les traditions évaluatives et interrogent la notion de compétence. Précisons cependant un point : ce n'est pas l'introduction de la notion de compétence qui engendre des problèmes insolubles. Les problèmes (problèmes d'évaluation, mais aussi d'enseignement et d'apprentissage) existaient déjà bien avant que l'on ne parle de compétence. L'introduction de la notion de compétence ne fait que les porter sur le devant de la scène.

## **LES DIFFICULTÉS FONDAMENTALES DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES**

La difficulté majeure qui affecte l'évaluation des compétences et peut-être plus généralement toute évaluation, est que lorsqu'un élève accomplit correctement une action, on n'est jamais sûr que cette réussite ponctuelle indique véritablement qu'il possède la compétence à le faire. Il peut avoir réussi par hasard ou bien du seul fait des conditions dans lesquelles on l'a placé (l'énoncé même de la question, les aides dont il pouvait disposer, etc.). Tel élève a rédigé un texte argumentatif qui répond aux critères scolaires pour ce type de tâche. Mais est-ce que cela garantit qu'il saura rédiger tout texte argumentatif sur n'importe quel sujet ? Il se pourrait que le thème proposé pour l'argumentation lui soit familier ou lui tienne à cœur, qu'il ait déjà fait un exercice identique, que l'ordre spontané des idées qui lui viennent corresponde par hasard à un ordre rationnel, etc.

Cette difficulté majeure se reflète dans la manière dont sont formulées les compétences dans les référentiels. Comme nous l'avons vu, cette formulation consiste à indiquer l'action à laquelle la compétence peut donner lieu (résoudre un problème, écrire un texte, comprendre un texte, analyser des documents, etc.) Or ce qui frappe, c'est que l'action ainsi formulée ne constitue pas la compétence, mais son résultat, autrement dit ce qu'elle rend possible. Ces formulations indiquent précisément ce que la compétence produit (l'analyse des documents, la résolution du problème, etc.), c'est-à-dire ce qu'on appelle parfois la « performance ». La compétence elle-même, c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance et qu'on situe au sein du sujet qui l'a accomplie. Mais ces énoncés de compétences ne disent en réalité rien de la compétence. La compétence que possède un individu est toujours une réalité inférée à partir de ce qu'on lui voit faire. Et cette inférence a toujours quelque chose d'incertain.

Pourtant cette inférence est socialement indispensable : nous avons tous besoin de croire que ce chirurgien qui vient de réussir une opération ne l'a pas fait par hasard, mais l'a réussie parce qu'il possède les dispositions intellectuelles et manuelles (ce qu'on appelle justement sa compétence) qui lui permettront d'en réussir d'autres du même type.

D'où la question : comment rendre cette inférence plus certaine ? Que faire pour que la réalisation par un individu d'une action garantisse qu'il est capable de la

répéter même lorsqu'elle porte sur des objets un peu différents ou doit être effectuée dans des contextes qui diffèrent également ?

La réponse à cette question peut s'orienter, à première vue, dans deux voies. Mais nous verrons qu'en fait aucune des deux n'est réellement satisfaisante et qu'il convient d'en envisager une troisième.

La première voie est celle qui a été travaillée par les docimologues et qui repose sur la notion de probabilité. Si un élève de deuxième année du primaire (CE1) effectue avec succès une multiplication, je n'ai pas de garantie solide qu'il réussira d'autres multiplications. Mais s'il effectue correctement un grand nombre de multiplications, alors j'acquiesce une garantie statistique qu'il sait faire les multiplications et que sa réussite ne tient pas au hasard. Ainsi la bonne voie pour évaluer une compétence scolaire consisterait à faire exécuter aux élèves un nombre suffisamment élevé d'exercices correspondant à une compétence. Les docimologues sont capables d'indiquer quel est le nombre nécessaire correspondant à un degré donné de réduction de l'incertitude.

Mais comme l'ont montré De Ketele et Gérard dans un article déjà ancien, mais souvent cité (2005), ce nombre est très élevé. On peut envisager de s'en approcher, lorsqu'il s'agit de vérifier si les élèves savent effectuer une soustraction ou une multiplication, s'ils savent accorder en genre et en nombre l'adjectif avec le nom, etc. Mais lorsqu'il s'agit de vérifier s'ils savent effectuer un commentaire de texte, interpréter des documents historiques, résoudre un problème de physique ou de mathématiques, etc., on a affaire à des activités longues dont on ne peut pas multiplier le nombre. On ne peut guère envisager, dans les conditions scolaires ordinaires, de faire rédiger par un élève une soixantaine de textes argumentatifs avant de pouvoir décider s'il possède la compétence correspondante.

La deuxième voie est d'un tout autre ordre. Elle consiste à chercher une garantie de répétabilité dans la nature même de la tâche. Un certain nombre de tâches scolaires consistent à appliquer des règles identiques d'une fois à l'autre. C'est le cas de deux exemples que nous venons d'évoquer : effectuer une multiplication, accorder l'adjectif avec le nom. Il en va de même pour mettre une phrase anglaise à la forme interrogative, mesurer un angle, effectuer des opérations sur des fractions, calculer les solutions d'une équation du second degré, appliquer des formules en physique, etc. Chacune de ces actions porte sur une catégorie d'objets déterminée (des nombres, des adjectifs, des phrases, des fractions, etc.). Bien entendu, pour chaque type d'actions, les objets changent d'une occasion à une autre : les nombres qu'on va multiplier diffèrent d'une fois à l'autre, tout comme les phrases qu'on va mettre à la forme interrogative, etc. Mais dans chaque catégorie, les objets ont des propriétés invariantes et ce sont les mêmes règles que l'élève aura à mettre en œuvre. On a affaire à la mise en œuvre d'algorithmes. Cette uniformité de la règle simplifie évidemment la tâche de l'évaluateur, à la fois parce qu'il peut se contenter d'un nombre relativement faible d'exercices réussis dans la mesure où ceux-ci témoignent de la maîtrise de l'algorithme et aussi parce qu'il lui est toujours loisible de demander à l'élève d'expliquer la règle. Notons en passant que dans ce type de cas non seulement l'évaluation ne pose pas beaucoup de problèmes, mais il en va de même de l'apprentissage et du dispositif didactique correspondant : c'est l'entraînement répétitif qui permet d'apprendre à exécuter de telles tâches.

Mais il est évident que cette voie pour résoudre le problème de l'évaluation ne concerne qu'une partie des tâches scolaires, celles qui renvoient plus à la notion de « savoir-faire » ou de « procédure automatisable » qu'à celle de compétence. La plupart des énoncés de compétences qu'on trouve dans les référentiels ne renvoient pas à la seule mise en œuvre d'algorithmes. Ainsi en va-t-il par exemple d'énoncés tels que « Savoir formuler une hypothèse » (*Socle Commun*, France et *Socles de compétences*, Belgique), « Savoir résoudre des problèmes » (*Programme de formation de l'école québécoise*), « Savoir quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] élémentaires » (*Socle Commun*, France), « Adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché » (*Socle Commun*, France), « Reconnaître la fonctionnalité d'un texte » (*Programme HarmoS*, Suisse).

Dans ces exemples, l'opération à effectuer prend des formes qui varient en fonction de l'objet sur lequel elle porte et ces objets ne sont pas réductibles à un ensemble de propriétés invariantes. S'il s'agit par exemple de « résoudre des problèmes », il est clair que la notion de « problème » renvoie à une gamme infinie de situations possibles. Dans la compétence « Adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché », les destinataires peuvent être d'une variété infinie. Si les opérations arithmétiques peuvent être automatisées, dans le cas de la compétence « Savoir quand et comment utiliser les opérations arithmétiques élémentaires », il ne s'agit pas d'en exécuter une en réponse à une demande, mais de déterminer laquelle ou lesquelles utiliser dans une situation donnée ; or les situations possibles, là encore, sont infiniment diverses.

Ainsi, la plupart des chercheurs (De Ketele, 2000 ; Beckers, 2002 ; Dolz & Ollagnier, 2002 ; Jonnaert, 2002 ; Lasnier, 2000 ; Le Boterf, 1994, 1997 ; Legendre, 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, 1996 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Roegiers, 2000, 2003 ; Scallon, 2004) se retrouvent sur l'idée qu'une compétence ne consiste pas à répondre, par une action standardisée, à une demande (du type : « Effectuer l'addition des deux fractions suivantes »), mais à s'affronter à des situations toujours quelque peu nouvelles et qui exigent le choix et la combinaison par le sujet de plusieurs procédures adéquates. L'individu compétent est celui qui sait « mobiliser » à bon escient les « ressources » qu'il possède pour répondre à une situation à chaque fois inédite et souvent complexe.

Notons que cette conception de la compétence correspond à l'usage ordinaire du terme. Dans la vie courante on considère qu'un professionnel est « compétent » non pas seulement lorsqu'il est capable d'effectuer, à la demande, des opérations élémentaires propres à son métier, mais lorsqu'il est capable de décider par lui-même quelles opérations il y a lieu de mettre en œuvre pour répondre à une situation relevant de son domaine, mais éventuellement non routinière.

Mais on voit alors que pour évaluer les compétences ainsi conçues, le problème que nous posions au début subsiste d'une manière particulièrement aiguë : lorsqu'un élève est capable, dans une situation donnée, d'adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché, comment puis-je être sûr qu'il le fera sur un autre écrit, avec un destinataire différent et en visant un autre effet ? Comme nous l'avons vu, les conditions matérielles de l'évaluation scolaire ne permettent pas de rechercher une garantie statistique par la multiplication des épreuves pour chaque compétence à évaluer ; et d'autre part, il est clair qu'on ne peut ramener de telles compétences à

l'exécution mécanique d'actes automatisés. Évaluer véritablement une compétence, c'est repérer si l'individu a la capacité à utiliser ce qu'il sait faire d'une manière adaptée à des situations qui, tout en relevant d'un même domaine, sont toutes différentes. Or pour repérer cela, il faut tenter de comprendre ce qui, chez le sujet compétent, assure cette adaptabilité. Autrement dit il faut s'interroger sur le fonctionnement même d'une compétence. C'est ce que nous allons faire maintenant.

## COMMENT PEUT-ON ÊTRE COMPÉTENT ?

Il s'agit donc de comprendre ce qui permet à quelqu'un d'être « compétent » dans un domaine, c'est-à-dire ce qui lui permet de choisir, parmi les procédures et les connaissances qu'il possède, celles qui conviennent à la singularité d'une tâche ou d'une situation. Face à un problème de mathématiques, comment l'élève du primaire peut-il arriver à sélectionner, parmi les opérations arithmétiques qu'il maîtrise, celles qu'il convient d'effectuer ? Devant écrire un texte, comment l'élève peut-il sélectionner les savoir-faire langagiers qui conviennent parmi ceux, nombreux et divers, qu'il possède (relevant du lexique, de la syntaxe, de la grammaire textuelle, de la ponctuation, des caractères propres à chaque type de texte, de sa connaissance du monde, etc.) ?

Différentes théories existent à ce sujet. On peut citer notamment les recherches sur le « transfert » qui ont été très en vogue dans les années 80-90 (on peut consulter sur ce point Richard, 1990) et plus récemment le courant de la didactique professionnelle (voir par exemple Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006). Faute de place, nous n'engagerons pas ici la discussion, nécessairement très technique, sur ces deux orientations. Nous nous permettons de renvoyer le lecteur intéressé à la présentation critique que nous en avons faite ailleurs (Rey, 2014). Nous présenterons plutôt quelques orientations qui ressortent de nos travaux de ces dernières années.

Nous sommes parti de l'idée que pour sélectionner, parmi ses connaissances et ses savoir-faire, ceux qui conviennent à la situation à traiter, il fallait d'abord que l'élève interprète correctement cette situation. Dans le cas de l'élève à l'école, la situation consiste en une tâche scolaire qu'on lui assigne (résoudre un problème, lire ou écrire un texte, analyser des documents, etc.) Une situation ou tout aussi bien une tâche scolaire comporte toujours une multiplicité de traits. Certains sont essentiels à l'accomplissement de la tâche, d'autres au contraire doivent être négligés. Ce qui nous est apparu, à partir de données empiriques, c'est qu'un moment décisif de l'exercice d'une compétence consistait en l'interprétation de la tâche ou de la situation, c'est-à-dire ce repérage par lequel le sujet opère, parmi les traits de la situation, une distinction entre ceux qui importent et ceux qu'il convient de laisser de côté.

Ce qui nous a conduit à cette hypothèse, c'est l'examen d'erreurs d'élèves dans l'accomplissement de tâches impliquant des compétences, c'est-à-dire de tâches inédites et relativement complexes. Il ne s'agissait pas de relever les erreurs tenant à des connaissances ou à la mise en œuvre de procédures, telles que des erreurs de calcul, des erreurs orthographiques ou syntaxiques, des erreurs concernant des connaissances factuelles (dates historiques, faits scientifiques ou géographiques, formules scientifiques, définitions, etc.). Il s'agissait de relever les erreurs

d'interprétation de la tâche ou de la situation, celles qui font apparaître que l'élève n'a pas du tout compris ce qu'on attendait de lui et qu'il est parti dans une mauvaise direction. Nous allons en présenter un exemple. Comme on le verra, celui-ci fait apparaître des erreurs d'interprétation très criantes. Or souvent la divergence des élèves par rapport à l'interprétation correcte de la tâche est plus subtile et plus difficile à analyser que dans notre exemple. Mais celui-ci a l'intérêt de faire apparaître très visiblement pourquoi certains élèves ne sont pas compétents.

Dans notre exemple (cf. Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2003), des élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années du primaire (l'enseignement primaire dure six ans en Belgique) avaient à établir le bon de commande du matériel (peinture, pinceaux) nécessaire pour repeindre une salle. L'énoncé du problème indiquait les dimensions de celle-ci ainsi que les dimensions des portes et fenêtres. Un document authentique (emprunté à un marchand de peintures) donnait des prix de peintures pour les murs, le plafond, les portes, et indiquait le pouvoir couvrant de chacune.

Une majorité d'élèves sont partis dans la direction que nous attendions : ils ont cherché à calculer les surfaces à peindre (murs et plafond) et, en tenant compte du pouvoir couvrant des différentes peintures, à déterminer la quantité nécessaire, puis le prix. Parmi ceux-là, certains ne sont pas allés jusqu'à l'aboutissement de la tâche, certains ont fait des erreurs de calcul, certains ont oublié certains aspects (par exemple de soustraire la surface des fenêtres), mais tous les élèves de ce groupe majoritaire sont partis d'une interprétation correcte de la situation. Or à côté de ce premier groupe, d'autres élèves, en nombre minoritaire mais significatif, ont donné des réponses qui, sous des formulations diverses, revenaient à dire que le mieux serait d'aller acheter un premier pot de peinture et qu'ensuite on aviserait.

Ceux-là sont partis d'une interprétation de la situation qui n'est pas celle que l'école attend. Mais il importe de noter que leur interprétation n'est nullement absurde : elle renvoie sans doute à ce que beaucoup d'adultes font lorsqu'ils ont à repeindre la pièce d'un appartement, parce qu'ils jugent fastidieux d'effectuer les mesures ou parce qu'ils ignorent si le pouvoir couvrant indiqué par le fabricant de la peinture correspond à ce qui va se passer véritablement sur le support où ils vont l'appliquer. Donc on ne peut pas dire que ces élèves ont effectué une interprétation erronée de la situation ; elle s'accorde certainement avec le souci de l'efficacité pratique. Mais elle n'est pas celle que l'école attend.

Dire cela, ce n'est pas dévaloriser ni même relativiser l'interprétation scolairement attendue. Car celle-ci consiste à penser la situation d'une manière rationnelle et anticipatrice et en tentant d'en construire une modélisation mathématique. Il importe que les jeunes soient initiés à ce mode d'interprétation des situations, et c'est précisément le rôle de l'école de le faire. Mais il est de la plus haute importance de remarquer que le regard scolairement attendu sur une situation n'est pas le seul possible. Autrement dit il ne va pas de soi, il n'est pas « naturel ». Cela a des conséquences à la fois pour les choix didactiques de l'enseignant et pour l'évaluation. Pour ce qui est des choix didactiques, en prenant conscience du fait que l'interprétation scolaire des tâches (ce que nous appelons le « regard instruit ») ne va pas de soi, les enseignants pourront mettre en œuvre les moyens pour le faire connaître aux élèves. En ce qui concerne l'évaluation, la perception d'une spécificité de l'interprétation scolairement valable des situations conduit à saisir d'une nouvelle manière les erreurs des élèves. On ne peut plus imputer celles-ci à des carences qui

seraient intrinsèques au seul élève (déficit de travail, d'efforts, d'attention, d'intelligence, etc.), mais plutôt au rapport entre l'élève et les particularités de la culture scolaire, ou encore à l'écart entre la manière spontanée qu'il a d'interpréter les situations et les spécificités du mode scolaire de saisie de la réalité.

Cela change évidemment le sens même de l'acte évaluatif. Car s'il est possible de saisir des indices de cet écart, l'évaluation cesse d'être simplement « classante » et ouvre sur la possibilité d'initier l'élève aux particularités de l'interprétation scolaire des tâches et situations et donc de remédier à sa difficulté. Mais pour en arriver là, il faudrait éclaircir les caractéristiques spécifiques de ce « regard instruit ». Or ce n'est pas chose facile, car les enseignants (et tout autant les chercheurs), du fait qu'ils ont réussi à l'école, ont tellement intériorisé cette façon de voir les choses qu'elle leur paraît « naturelle », qu'ils n'en perçoivent plus les traits particuliers et n'imaginent pas que ceux-ci doivent être systématiquement communiqués aux élèves.

## **QUELQUES HYPOTHÈSES SUR LES CARACTÈRES PARTICULIERS DE L'INTERPRÉTATION SCOLAIRE DES SITUATIONS**

Nous allons présenter ici quelques caractéristiques de la manière spécifique avec laquelle l'école demande aux élèves d'interpréter les tâches et situations. Ce sont des caractéristiques que nous avons inférées à partir de l'examen d'erreurs d'élèves dans l'exécution de tâches inédites et complexes. Bien entendu, nous ne pouvons prétendre que ces caractéristiques soient les seules. L'inventaire des traits spécifiques de la culture scolaire dépasse très certainement ce premier repérage. Mais ce sont ceux qui nous sont apparus. Pour la clarté de l'exposé nous les regroupons autour de trois axes, même si ceux-ci se recoupent.

### **1) L'interprétation au moyen de savoirs scolaires**

Un premier trait, qu'il est essentiel de respecter pour réussir scolairement une tâche, est de traiter celle-ci au moyen de savoirs scolaires. On pourrait penser qu'il s'agit là d'une évidence et qu'il est dépourvu d'intérêt de le préciser. Mais l'examen d'erreurs d'élèves fait apparaître que cela ne va pas de soi pour certains d'entre eux.

Cela est d'autant moins clair pour eux qu'il y a souvent ambiguïté sur le sens de mot « savoir ». Le mot « savoir » doit être pris ici dans son sens fort : il ne consiste pas à connaître des informations, c'est-à-dire à avoir mémorisé des formules en mathématiques, en physique ou en chimie, des énoncés de règles de grammaire, des descriptions d'organes vivants ou de paysages géographiques, des faits historiques, des théorèmes, des définitions, etc. Il s'agit de connaître des « savoirs » au sens de théories explicatives : non pas des énoncés disjoints, mais des énoncés que lient entre eux des relations logiques et qui de ce fait ne se contentent pas de décrire la réalité, mais expliquent pourquoi elle est ainsi. Ces énoncés sont composés de termes dont le sens, loin de référer directement à des objets ou des situations, se définissent mutuellement. Par exemple, le mot « rectangle » en géométrie peut, certes, référer à des objets rectangulaires, mais sa définition s'établit par les relations

qu'il entretient avec les autres notions de la géométrie (quadrilatère, côté, égalité, parallélisme, angle, angle droit, etc.).

Ainsi, tout savoir scolaire saisit la réalité à travers un système de concepts et non avec les catégories du sens commun et de la vie pratique. Il offre ainsi une grille d'interprétation des situations : dans l'exemple indiqué ci-dessus, l'interprétation du sens commun consiste à relever le fait qu'il s'agit de repeindre une salle et de savoir comment on va s'y prendre, alors que l'interprétation attendue par l'école néglige cet aspect anecdotique de la peinture pour se focaliser sur la double proportionnalité prix-quantité-aire.

Cette interprétation des tâches et situations par la médiation des savoirs implique que l'élève doit renoncer à faire état de son expérience personnelle, de sa conviction, de ses émotions et sentiments. Devant la photographie d'un paysage de montagne, ce qu'on attend des élèves en géographie, ce n'est pas d'évoquer le fait qu'ils connaissent l'endroit ou voudraient le connaître, mais de caractériser le paysage au moyen des concepts de la géographie, car c'est ceux-ci qui permettront de comprendre pourquoi, du fait de causes physiques et humaines, il est tel qu'il est.

De même, on connaît bien ce type de dérive dans laquelle des élèves du primaire ou de collège, invités à analyser un texte, se mettent à raconter une expérience personnelle ou développer une question qui les intéresse sans rapport avec le texte à étudier. De même encore, ce qu'on attend d'élèves qui doivent commenter une nouvelle ou un roman, c'est moins de confronter les actes et les sentiments des personnages à ceux qu'ils auraient eux-mêmes dans la même situation, que de repérer la construction narrative et les procédés littéraires qui la soutiennent.

Enfin, pour prendre un dernier exemple, on sait le redoutable malentendu qu'entraînent pour les élèves les sujets de dissertation philosophique qui commencent par « Que pensez-vous de... ? ». Car beaucoup d'élèves se croient autorisés à exposer leur conviction personnelle, alors qu'on leur demande, certes, de défendre une position, mais appuyée sur des analyses et des concepts issus des apports des grands philosophes.

## **2) Passer de l'exécution d'une tâche à la compréhension d'une situation**

Dans la résolution du problème concernant la peinture, un troisième groupe d'élèves, dont nous n'avons pas encore parlé, est apparu. Il s'agit d'élèves qui, réagissant d'une manière directe au fait que l'énoncé leur donnait la longueur, la largeur et la hauteur de la salle à peindre, ont calculé le volume. Comme ceux qui proposaient une solution pragmatique, ces élèves étaient en nombre minoritaire, mais significatif. Généralement leur réponse s'arrêtait immédiatement après ce calcul de volume ; parfois il se prolongeait par une transformation subreptice de  $m^3$  en  $m^2$ .

Cette façon de faire se retrouve, à l'occasion d'autres types de tâches, chaque fois que les élèves renoncent à comprendre véritablement la situation et ce qu'on leur demande et tentent de repérer dans l'énoncé une indication ou une donnée à laquelle ils peuvent accrocher une procédure ou une connaissance ponctuelle qu'ils possèdent. Ils vont donc appliquer à l'aveugle une opération arithmétique, une formule mathématique ou physique ou bien apporter un élément de réponse (une

définition, un fait historique ou scientifique) qui leur paraît pouvoir se rattacher à tel ou tel aspect partiel de l'énoncé de la tâche.

Il s'agit d'élèves qui ont vis-à-vis des tâches scolaires une attitude d'exécution docile. Ils n'ont pas conscience du fait que les activités qu'on leur impose contribuent à un processus d'apprentissage dont ils sont les bénéficiaires. Ils n'ont pas l'idée d'une construction progressive d'eux-mêmes à travers les apprentissages scolaires. Les tâches scolaires leur apparaissent comme des actes qu'il convient d'exécuter pour se mettre en règle avec l'institution, un peu comme un employé doit exécuter les tâches que lui donne l'employeur. Leur attitude est alors une attitude de docilité. On retrouve là, chez ces élèves, une forme de rapport au savoir abondamment décrite par les chercheurs du groupe ESCOL (voir par exemple Bernardin, 2013). Ces élèves ne voient pas l'école comme un lieu de perfectionnement d'eux-mêmes et d'amélioration de leur compréhension du monde. Cela se traduit par le fait que, face à une tâche évaluative, leur souci est de repérer dans l'énoncé tout ce qui peut ressembler à un commandement d'exécuter un acte stéréotypé auquel ils ont été entraînés.

L'école, au contraire, exige que l'élève prenne en charge personnellement la tâche dans sa complexité et ne se contente pas d'appliquer des procédures stéréotypées. Il reste toutefois que cet engagement personnel, comme nous venons de le voir au point 1) ne doit pas être l'occasion de faire intervenir sa propre subjectivité. Ce doit être un engagement personnel, mais au moyen des savoirs scolaires ; et c'est sans doute là toute la difficulté de ce que l'école attend.

### **3) La prise de conscience de la textualité des savoirs scolaires**

Enfin, dans la classe, les savoirs scolaires se déploient sous forme de discours multiples (ce que dit l'enseignant, mais aussi ce qu'il écrit au tableau, ce qui figure sur le manuel ou sur des documents qu'il distribue, les énoncés des travaux à faire, les consignes des activités). Or ces discours multiples, en dépit de leur diversité apparente, constituent, pour une discipline donnée, un ensemble organique qui non seulement doit être dépourvu de contradiction, mais dans lequel les énoncés sont logiquement articulés les uns aux autres et où, comme nous l'avons vu ci-dessus, les termes prennent sens de leur rapport mutuel. À l'intérieur du texte du savoir, un énoncé pris isolément n'a pas de sens ; ce qui lui donne sens, c'est sa relation avec les autres énoncés du même savoir : ainsi pour donner sens à l'énoncé physique selon lequel la force est le produit de la masse par l'accélération, il faut se référer à beaucoup d'autres énoncés. Or il en va de même aussi bien pour des savoirs plus élémentaires. Ainsi la règle selon laquelle l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom ne prend son sens que par relation à d'autres énoncés de la grammaire, notamment ceux qui permettent de définir ce qu'on entend par nom, ce qu'on entend par genre, ce qu'on entend par adjectif, etc.

Or ce caractère des savoirs scolaire a deux implications majeures pour les élèves. Le premier est qu'il exige d'eux d'accéder à un usage très particulier du langage. Dans la vie courante, les interlocuteurs se comprennent facilement, parce que le sens de ce qu'ils disent réfère à des situations qui leur sont communes. Ainsi en va-t-il lorsque, dans la vie familiale ou professionnelle, s'échangent des phrases comme : « Où as-tu mis les clés ? » ou « Elle a appelé le technicien pour la

photocopieuse ». Or la modalité de donation de sens est totalement différente lorsqu'il s'agit de comprendre les énoncés propres aux savoirs scolaires. Comme nous venons de le voir, pour comprendre une phrase énoncée par l'enseignant à un instant donné, l'élève doit la rapporter non pas à la situation vécue, mais à d'autres phrases prononcées antérieurement. Cet usage du langage où les énoncés ne renvoient généralement pas aux situations, mais à d'autres énoncés, introduit pour beaucoup d'élèves une opacité du discours enseignant.

Mais cette caractéristique des savoirs a un autre effet : l'école attend des élèves qu'ils écrivent des textes autosuffisants, c'est-à-dire des textes qui puissent être compris de n'importe quel lecteur, même de lecteurs qui ne partagent aucune situation avec le scripteur. L'élève doit écrire pour un lecteur universel. Or cela est difficile à comprendre et à accepter pour des élèves qui n'ont jamais eu que l'expérience de communications en situations (que celles-ci soient actuelles, passée ou anticipées).

Au total, ce qui semble déterminant dans l'exercice des compétences scolaires, c'est une manière très particulière d'interpréter les tâches, manière qu'on peut définir comme relevant d'une attitude. Celle-ci consiste d'abord à s'estimer digne et capable de traiter par soi-même la situation ; mais aussi à être convaincu qu'on n'en viendra pas à bout en restant dans le rapport synchrétique entre l'expérience personnelle et les singularités de la situation, mais qu'il faut faire appel à une construction conceptuelle extérieure à la situation, celle d'un (ou de plusieurs) savoir(s), laquelle tire sa validité de son organisation textuelle.

## **EN GUISE DE CONCLUSION : CONSÉQUENCES POUR L'ÉVALUATION**

C'est à travers les manquements dans les travaux d'élèves que nous avons relevé ces caractères des attendus scolaires. Ainsi, même si nous ne pouvons pas affirmer qu'ils sont les seuls éléments déterminants des compétences scolaires, nous pouvons au moins dire qu'ils sont nécessaires. Cela signifie concrètement que lorsqu'un élève est défaillant sur l'un d'entre eux, on peut être certain qu'il ne possède pas la compétence concernée, même s'il est arrivé jusqu'à un certain point à accomplir la tâche : c'est le cas par exemple d'un élève qui donne un résultat exact à un problème de mathématiques, mais sans se plier à rédiger une réponse qui donne les explications nécessaires pour qu'un lecteur puisse comprendre sans être au courant de la situation.

On peut donc en tirer quelques considérations pratiques pour conduire les évaluations de compétences. Ces considérations nous serviront de conclusion.

- Il est d'abord tout à fait indispensable, si l'on veut évaluer véritablement une compétence, de confronter les élèves à des tâches inédites et complexes. Car la personne compétente est celle qui est capable, par elle-même, de déterminer, face à une situation nouvelle, les ressources à mobiliser. La tâche doit donc être inédite, en ce qu'elle ne doit pas appeler explicitement à la mise en œuvre d'un algorithme connu. Elle doit être complexe, non parce au sens où elle serait intentionnellement difficile, mais au sens où son

accomplissement exige la mise en œuvre d'une pluralité de procédures et de connaissances.

- Le point décisif dans l'exercice de la compétence est la mobilisation à bon escient des ressources (procédures, connaissances factuelles). Il y a donc lieu d'instituer un dispositif d'évaluation qui permette à la fois d'évaluer la maîtrise (ou non) des ressources et d'évaluer la capacité à les mobiliser à bon escient. C'est dans ce sens que nous voulions aller, lorsque au début des années 2000 (Rey *et al.*, 2003) nous avons proposé une épreuve dans laquelle d'une part les élèves étaient confrontés à une tâche nouvelle et complexe, d'autre part ils étaient confrontés à de petits exercices décontextualisés qui permettaient de vérifier qu'ils maîtrisaient les procédures élémentaires et les connaissances partielles qui entraient dans l'accomplissement de la tâche globale. Cela permettait de voir si leur échec éventuel à résoudre la tâche venait d'une maîtrise insuffisante des ressources en jeu ou d'une incapacité à interpréter la tâche.
- En outre, nous proposons alors entre la tâche complexe et le contrôle des ressources une étape intermédiaire qui, reprenant la tâche de départ, la scindait en opérations simples, mais toujours inédites. Il s'agissait de voir, le cas échéant, si un élève incapable d'interpréter la tâche globale (inédite et complexe) était cependant capable d'interpréter des tâches plus élémentaires qui en constituaient les segments. Pour les détails, on peut consulter Rey *et al.* (2003) ou examiner des épreuves d'évaluation construites sur ce modèle sur le site du ministère de l'éducation de la Communauté francophone de Belgique qui a l'adopté ([www.enseignement.be](http://www.enseignement.be)).
- Au dispositif précédent, nous pouvons ajouter aujourd'hui de nouvelles préconisations sur la base de la saisie de quelques-unes des exigences spécifiques propres aux compétences scolaires. Cette saisie pourrait permettre de repérer, dans le travail d'un élève, des indices qu'il a adopté l'attitude générale propre à l'interprétation scolaire des situations. Deux outils apparaissent comme d'emblée possibles dans cette direction :
  - ♦ Le premier consisterait à présenter aux élèves, à l'issue de la réalisation de la tâche nouvelle et complexe, une ou deux questions qui les interrogeraient sur la manière dont ils s'y sont pris. Il s'agirait de leur demander, par exemple, quels sont les éléments de la tâche qui leur ont paru essentiels et pourquoi, ou bien quels savoirs scolaires leur ont paru impliqués dans cette tâche.
  - ♦ Le second serait de porter une attention particulière (en en prévenant les élèves) à la manière dont ils rédigent leur réponse : le texte (qu'il soit relativement court, comme ce peut-être le cas dans les disciplines scientifiques ou plus étendu, comme ce peut être le cas en français, en histoire, en sciences économiques et sociales, etc.) explicite-t-il suffisamment les explications pour qu'un lecteur extérieur à la situation puisse comprendre à la fois la solution proposée et les raisons sur lesquelles elle s'appuie ?

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie* n° 104, p. 89-99.
- Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin.
- Beckers, J. (2002), *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*, Bruxelles, Labor.
- Bernardin, J. (2013), *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*, Bruxelles, De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex, J.-Y. (1992), *Écoles et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- De Ketele, J.-M. (2000), « En guise de synthèse : Convergences autour des compétences », dans C. Bosman, F.-M. Gérard & X. Roegiers (dir.), *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 187-191.
- De Ketele, J.-M. et Gérard, F.-M. (2005), « La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences », *Mesure et Évaluation en Éducation*, 28 (3), p. 1-26.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) (2002), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation (2001), *Programme de formation de l'école Québécoise, Éducation préscolaire, Enseignement primaire*. Québec.
- Jonnaert, P. (2002), *Compétences et socioconstructivisme – Un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck.
- Lasnier, F. (2000), *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Legendre, M.-F. (2001), « Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation », *Revue de l'AQEFLS*, 23 (1), p. 12-30.
- Ministère de la Communauté française (2000), *Socles de compétences*.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2006), *Socle commun des connaissances et des compétences*.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006), « La didactique professionnelle. Note de synthèse », *Revue Française de Pédagogie* n° 154, p. 145-1.
- Perrenoud, P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.
- Rey, B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003), *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*, Bruxelles, De Boeck.
- Rey, B. (2014), *La notion de compétence en éducation et formation : enjeux et problèmes*, Bruxelles, De Boeck.

- Richard, J.-F. (1990), *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Paris, Armand Colin.
- Roegiers, X. (2000), *Une pédagogie de l'intégration*, Bruxelles, De Boeck.
- Roegiers, X. (2003), *Des situations pour intégrer les acquis*, Bruxelles, De Boeck.
- Scallon, G. (2004), *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*, Bruxelles, De Boeck Université.