

Le défi de l'évaluation des compétences

Olivier Rey

▶ **To cite this version:**

Olivier Rey. Le défi de l'évaluation des compétences. Dossier de veille de l'IFÉ, 2012, 76. ensl-01576214

HAL Id: ensl-01576214
https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576214

Submitted on 22 Aug 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
AGENCE QUALITÉ ÉDUCATION

n° 76
Juin 2012

Sommaire

● **page 1 :** Un enjeu vif de controverses. ● **page 4 :** Les principales caractéristiques d'une évaluation des compétences. ● **page 6 :** Des difficultés de concilier évaluations traditionnelles et évaluation des compétences. ● **page 11 :** Socle commun et évaluation : où en est-on en France ? ● **page 16 :** Bibliographie.

Dossier d'actualité
VEILLE ET ANALYSES

LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'adoption du socle commun de connaissances et de compétences en 2005 en France a suscité de nombreux débats. Malgré diverses hésitations politiques, l'objectif global du socle a finalement été confirmé depuis et ne semble pas devoir être remis en cause par la nouvelle majorité. La généralisation des livrets de compétence dans les établissements scolaires induit en revanche des questions concrètes qui font souvent de l'évaluation le vrai point d'entrée des compétences dans les classes. Si de nombreux travaux ont permis de préciser ce que peuvent être les compétences dans l'éducation, leur évaluation reste en effet problématique. Pour passer d'une évaluation traditionnelle des savoirs à une prise en compte des compétences, les acteurs du système éducatif semblent privilégier la voie de changements incrémentaux. Peut-on faire l'économie d'une révolution traumatisante et donc probablement inefficace au risque de dénaturer les vrais changements dont devrait être porteuse une évaluation des compétences ?



Par Olivier Rey

Chargé d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ)

UN ENJEU VIF DE CONTROVERSES

Il n'est pas dans l'objectif de ce dossier de revenir sur la question des compétences de façon générale, ce qui a été en partie déjà réalisé (Rey, 2008). Il faut néanmoins rappeler qu'au fur et à mesure de la mise en œuvres des réformes qui intègrent la notion de compétences, ces dernières suscitent des polémiques toujours vives.

SAVOIRS ET COMPÉTENCES

Comme pour de nombreuses questions éducatives, le positionnement « pour » ou « contre » les compétences recoupe rarement les lignes de démarcations politiques traditionnelles.

La critique majoritaire de la notion de compétences dans l'éducation consiste à opposer les savoirs aux compétences. Les premiers auraient à voir avec la culture et le patrimoine commun de l'humanité, les deuxièmes seraient limitées à une orientation utilitariste et à des savoirs instrumentaux liés à l'esprit néolibéral individualiste (voir par exemple Del Rey, 2010 ; Hirtt, 2010 ; Laval, Vergne, Clément et Dreux, 2011). Les compétences, prônées par les organisations internationales comme l'OCDE ou la commission européenne, marginaliseraient les savoirs qui ne seraient pas d'utilité économique ou sociale immédiate.

Pour d'autres, la notion de compétence ne s'oppose pas à celle de connaissance mais la complète, en incluant la capacité d'utili-

ser celle-ci dans des situations diverses. « *C'est par exemple savoir calculer le périmètre du rectangle, plus la capacité de s'en servir pour apprécier le périmètre de figures qui ressemblent à des rectangles. C'est être capable de comprendre un texte, plus d'en discuter le message* » (Meuret, 2012).

Certains posent même la question de façon plus radicale : « à quoi sert l'école ? Est-ce qu'elle sert à préparer les élèves à répondre aux questions qu'on leur pose à l'école ou est-ce qu'elle sert à préparer à la vie et donc à des questions auxquelles on n'est pas préparé ? » (Bertemes, 2012).
Perrenoud nourrit depuis plusieurs années des réflexions sur la meilleure façon qu'a l'école de préparer à la vie, en montrant qu'aujourd'hui les connaissances enseignées sont essentiellement destinées à donner des bases à ceux qui poursuivront et approfondiront l'étude d'une ou plusieurs disciplines au delà de la scolarité obligatoire (Perrenoud, 2011).

S'il s'agit au contraire de préparer les futurs citoyens, la capacité à gérer des procédures familiales ou à comprendre les problèmes de crédits à la consommation apparaissent au moins aussi stratégiques que la bonne restitution du théorème de Pythagore, dont on se sert rarement au-delà de l'univers scolaire.

De plus, au sein même de l'univers des disciplines, le répertoire de celles qui sont enseignées aujourd'hui relève sinon d'un arbitraire, du moins d'un choix rarement explicité. En quoi des rudiments de droit ou d'économie, par exemple, seraient moins indispensables que des éléments de physique ou de géographie au sein de la scolarité obligatoire ?

Sans forcément remettre en cause l'ensemble du dispositif scolaire existant, de nombreux pédagogues se sont par ailleurs emparés de la notion de compétence pour son apport dans l'acte d'apprendre lui-même.

La compétence apporterait en effet du sens aux apprentissages, en évitant la décomposition en tâches isolées, elle permettrait de centrer l'apprentissage sur la mise en activité des élèves, sur ce qu'ils savent ou peuvent « faire » à l'issue du cours plutôt que d'en rester à une exposition passive aux savoirs. Enfin, l'approche par compétences permettrait d'insister sur la transformation en profondeur de l'organisation cognitive de l'élève, car il s'agit bien de voir comment le savoir est approprié et opérationnalisé dans des contextes variés, et non pas seulement répété ou restitué dans les mêmes conditions de son acquisition (Rey, Carette, Defrance et Kahn, 2006).

On constate d'ailleurs que, même dans les champs disciplinaires les plus apparemment éloignés de champs professionnels, des réflexions existent sur ce que peut apporter l'approche par compétences, comme par exemple en philosophie (Tozzi, 2010).

ÉVALUER L'INÉDIT DANS UN CADRE SCOLAIRE : LA CONCILIATION DES IMPOSSIBLES ?

Parmi les multiples définitions possibles, on s'accorde souvent sur l'idée que l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison de procédures apprises (Carette, 2009).
Ce qui tranche bien évidemment le plus avec les évaluations scolaires ordinaires est le caractère inédit et complexe des tâches. Cela signifie que ces tâches ne sont pas forcément des situations utilitaristes ou « de la vie réelle » (même si elles s'en rapprochent), mais que les activités sont inscrites dans un contexte qui n'est pas qu'un prétexte à la vérification des connaissances mais fait partie intégrante de la solution. Certains auteurs parlent aussi de situations « authentiques ». Autrement dit, pour résoudre le problème, l'élève doit choisir et combiner des procédures en ayant identifié celles qui sont pertinentes en fonction de la situation, et ce processus de « cadrage » est un constituant essentiel de la compétence.

Décider quels savoirs, connaissances et habiletés mobiliser est une part essentielle de la compétence.

Une démarche rigoureuse d'évaluation des compétences nécessite donc de mettre l'élève face à une situation complexe et inédite, ce qui pose un problème en termes de contrat didactique : la plupart des élèves comme des enseignants estiment logiquement que l'évaluation porte sur des choses qu'on a enseigné or la situation d'évaluation de la compétence ne peut faire l'objet d'un enseignement préalable ! (Kahn, 2012)

Cette caractéristique des compétences a justifié une analyse critique de Marcel Crahay, au cours de laquelle il s'élève contre la complexité inédite « érigée en norme » (Crahay, 2006). Selon lui, cette conception favorise une évaluation d'un « savoir-mobiliser » mystérieux qui est plus de l'ordre d'une intelligence héritée que d'un résultat des apprentissages scolaires. Pourquoi certains élèves savent-ils mieux mobiliser leurs ressources que d'autres ? Sans doute de par leur familiarité avec l'écrit, ou avec la manipulation des concepts et des ressources intellectuelles. Dès lors, une évaluation des compétences risque fort de ratifier avant tout les inégalités préexistantes entre élèves et de contribuer à une pratique élitiste de l'éducation.

On pourrait rapprocher cette analyse de celle sur la difficulté d'apprentissage du « métier d'élève » ou de travaux qui mettent en lumière le fait que les élèves les plus faibles développeraient plus facilement des compétences strictement disciplinaires, faute de pouvoir prendre de la distance par rapport au contexte d'exercice. Au contraire, les bons élèves développeraient cette capacité de mise à distance qu'on vise parfois en voulant identifier les compétences transversales (Morlaix, 2009).

L'analyse de Crahay a rencontré un succès certain, au delà des cercles des chercheurs en éducation, car elle répond à la crainte de nombre d'acteurs de l'éducation que l'évaluation des compétences n'aboutisse finalement à mettre la barre « trop haut » pour les élèves.

Face à ce type de critiques, certains chercheurs ont relevé une identification abusive entre « situation compliquée » et « situation complexe » : si la première peut effectivement conduire à concevoir des situations problèmes avec des éléments de nouveauté absolue, qui n'ont pas leur place au niveau de l'évaluation, la deuxième consiste en revanche à s'attacher à l'articulation d'éléments déjà connus de l'élève. Ce qui est en jeu n'est donc pas de confronter l'élève à des opérations « infaisables » ou trop compliquées pour son niveau, mais lui faire mettre en jeu une articulation différente d'opérations déjà connues ou réalisée (Gérard, 2008).

TENSIONS ET CONFUSIONS

Plus fondamentalement, il y a une tension structurelle entre l'apprentissage pour l'action qui privilégie l'emprunt à plusieurs disciplines, le bricolage et la combinaison pragmatique, et l'apprentissage scolaire traditionnel qui respecte le cheminement ordonné, rigoureux et organisé au sein d'une même discipline.

L'approximation qui caractérise la mise en œuvre d'une compétence dans la vie ordinaire est aux antipodes de la représentation de l'excellence scolaire qu'ont beaucoup de professeurs : c'est un « rapport au savoir que l'école rejette ordinairement » (Perrenoud, 2011).

On a aussi remarqué, par exemple au Québec, que les compétences indiquent, à titre de référentiel, ce qui est attendu et non la manière d'y parvenir, ce qui peut déstabiliser des enseignants habitués au découpage analytique des apprentissages et au langage des objectifs (Legendre et Morissette, 2011). La notion de compétences a un caractère ambigu car elle renvoie autant au résultat attendu qu'au processus qui s'actualise dans une performance.

Concernant le fait de savoir si l'évaluation par les compétences ne serait pas plus inéquitable que l'évaluation traditionnelle, une étude réalisée par le GIRSEF semblait conclure, en 2003, qu'on ne décelait pas de différences significatives entre les évaluations traditionnelles et les évaluations par compétences en Communauté française de Belgique (Letor et Vandenberghe, 2003).

Dans tous les pays qui ont introduit une approche par compétences, on a constaté que l'évaluation constituait un nœud crucial et devait donc être pensée au moment de la réforme curriculaire et non pas après, comme cela est trop souvent le cas (De Ketele, 2009).

De plus, les modalités pratiques d'une évaluation des compétences induisent de nombreux problèmes de mise en œuvre qui nourrissent les controverses.

La principale est que la plupart des systèmes scolaires est régulée par la routine d'évaluations scolaires, sous forme d'items et de grilles de critères, qui assurent la permanence et la fiabilité statistique dont sont demandeurs les parties prenantes de l'éducation (autorités publiques, parents, élèves…).

Or, l'évaluation des compétences implique de remplacer ces techniques éprouvées par une démarche, qui peut être déconcertante, où l'élève se retrouve parfois devant un feuille blanche là où il est habitué à des questions de cours, des rédactions guidées, des exercices, des grilles à remplir, etc.

Une solution fréquente consiste à refaire des épreuves d'évaluations découpant la compétence en items évaluables selon les routines traditionnelles, ce qui rend l'évaluation plus aisée mais dénature l'évaluation de compétence recherchée et nourrit la confusion parmi les enseignants.

LES PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES D'UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Pour Bernard Rey, il faut renverser la perspective : au lieu de chercher à voir comment appliquer l'évaluation au problème nouveau des compétences, il faudrait envisager comment la notion de compétence ne fait, en définitive, que souligner une problématique récurrente de l'évaluation.

ÉVALUER LA CAPACITÉ À REPRODUIRE UNE MÊME PERFORMANCE DANS DES SITUATIONS DIFFÉRENTES

Au cœur de l'évaluation, et particulièrement de l'évaluation certificative, il y a en effet le souci de pouvoir prédire qu'un individu sera capable de répéter à l'avenir le type d'opération qu'on l'a vu accomplir une ou plusieurs fois en situation d'évaluation (examen, épreuve, interrogation). Autrement dit, quand on demande à un élève de résumer les trois idées essentielles d'un texte du 19° siècle, on escompte bien qu'il saura faire de même avec un texte du 20° siècle ! Or, rien n'est plus fragile qu'une telle inférence, qu'un tel pari sur la capacité à reproduire la même performance dans une situation comparable (Rey, 2011).

Cette interrogation est inhérente à toutes les situations d'évaluation et l'introduction de la notion de compétence ne fait que souligner, aggraver ou mettre en évidence cette difficulté.

> Via un certain nombre d'épreuves auxquelles on confronte un individu, les évaluations visent à déboucher sur des performances qui permettent de jauger indirectement, par inférence, la forme d'organisation mentale qu'on appellera la compétence d'un individu, faute de pouvoir la mesurer directement.

Dans les formes d'évaluation des connaissances qu'on appellera ici traditionnelles, les opérations visées restent les mêmes en toutes situations et peuvent être assimilées à des procédures automatisables qui permettent de garantir de façon assez robuste leur reproductibilité, comme des règles grammaticales (accorder un verbe) ou des opérations de calculs élémentaires (mesurer un angle)

Dans le cas des compétences plus complexes, celles qu'on vise quand on parle en général des compétences comme d'un nouveau paradigme, la tâche à accomplir change en revanche de nature selon la situation, qu'il s'agisse par exemple d'adapter un écrit à son destinataire ou d'exploiter les résultats d'une mesure. Dans ce cas, il s'agit non seulement de maîtriser des procédures, mais aussi d'interpréter la situation pour choisir les procédures qu'il convient d'utiliser et de savoir les combiner entre elles à bon escient. L'enjeu crucial est de savoir mobiliser des ressources de façon pertinente. Autrement dit, l'observation d'une action réussie dans une tâche à un moment et dans un contexte donné n'est pas forcément un indicateur prédictif de l'effectivité de la compétence souhaitée (Van der Maren & Loye, 2011). L'incertitude de l'évaluateur est ici plus grande et son travail largement plus ingrat, car il faut imaginer des situations et apprécier des performances qui vont au delà de la mise en œuvre de procédures automatiques, reposant sur la mémorisation et la répétition. Pourtant, au fond, il s'agit toujours de la même chose : évaluer si l'élève pourra répéter sa performance.

Pour leur part, Richard et Bisonnette évoquent l'idée de « niveau d'intégration », pour qualifier les connaissances qu'on peut mobiliser, qui sont celles qui non seulement ont été comprises lors de leur acquisition, mais aussi régulièrement réutilisées, faute de quoi elles deviennent de vagues souvenirs inexploitables, comme ces formules mathématiques qu'on a appris à l'école sans plus les utiliser ensuite (Richard et Bissonnette, 2001).

DES ÉVALUATIONS ANCRÉES DANS DES FAMILLES DE SITUATIONS

Pour la plus grande partie des chercheurs francophones, l'approche par compétences implique une entrée par les situations plutôt que par les savoirs (Ayotte-Beaudet & Jonnaert, 2011 ; Perrenoud, 2011). A toute compétence correspondent une situation et une famille de situations dans lesquelles elle se développe et se construit.

Les situations d'une même famille sont presque « isomorphes » entre elles, ce qui permet qu'une compétence utilisée dans le cadre d'une situation A d'une famille peut être réinvestie avec succès dans une situation B de la même famille. Il y a un degré de familiarité suffisant entre ces deux situations pour permettre aux personnes de les reconnaître et donc de mobiliser des connaissances antérieures, déjà utilisées, pour traiter la situation « nouvelle » mais plus ou moins familière par certains de ses traits.

Dans le système scolaire, on a pu parfois assimiler ces situations à des « cas » ou des exercices artificiels à construire pour permettre le développement de compétences qui leur préexisteraient. Jonnaert (2011) s'insurge contre cette conception car, pour lui, les situations sont la source des compétences et le critère qui permet d'affirmer que la personne est compétente : la situation est première. Ce n'est qu'en situation que l'on peut constater, ou non, la compétence.

> Si l'on prend le parti de sortir d'une liste d'habiletés observables à évaluer, ce n'est donc plus le contenu disciplinaire qui a son importance, mais bien les situations dans lesquelles les apprenants utilisent les ressources qu'ils mobilisent. Le contenu disciplinaire ne devient plus une fin en soi, mais un moyen au service du traitement des situations. (Vince, 2012)

Ce qui peut aussi conduire à remettre en cause non seulement l'écriture des programmes de façon disciplinaire comme dans la pédagogie par objectifs, mais aussi l'écriture de compétences (dans des listes, des programmes ou des référentiels de formation) qui ne peuvent être à ce stade que « virtuelles » : seul l'entrée dans les programmes d'études par situa-

tions et familles de situations comme point de départ peut permettre à l'enseignant de traiter l'apprentissage des compétences (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009).

Quand une personne développe une compétence dans différentes situations, on peut en fait analyser cette construction progressive en trois phases : dans un premier temps, un traitement compétent d'une situation (réussir une action), dans un deuxième temps, une mise en mots de ce qui a permis cette réussite (expliciter la compétence) et dans un troisième temps, une utilisation de cette compétence pour une nouvelle situation (adapter la compétence).

Ajoutons également que si l'on vise, dans les situations d'évaluation, la compétence manifestée, il faut également prendre en compte la compétence « ressentie », c'est à dire le sentiment d'être plus ou moins compétent par rapport à un tâche anticipée (Van Der Maren & Loye, 2011). En fonction des expériences antérieures, plus ou moins réussies, en fonction de tel ou tel élément du contexte, l'individu peut s'estimer plus ou moins « compétent » et se comporter différemment en conséquence face à un problème à résoudre.

La question du retour réflexif et du sens donné à l'apprentissage est donc tout aussi, voire plus, important que la dimension qu'on pourrait considérer uniquement comportementale.

Être compétent ne consiste pas à rajouter un savoir-faire et un savoir-être à des savoirs, mais de savoir ce qu'on sait, comment on le sait, avec quel pouvoir d'agir pour faire face à des situations nouvelles (Clerc, 2012).

C'est là toute la difficulté de l'évaluation, puisqu'il ne s'agit pas de constater uniquement un résultat décontextualisé, comme il est souvent d'usage dans le cadre scolaire. L'évaluateur doit être un observateur en situation qui puisse retracer le développement de la compétence dans le temps et comprendre son adaptabilité à d'autres situations. C'est en fait une véritable expertise « d'observateur professionnel des élèves au travail » (Perrenoud, 2004) qu'il faudrait alors développer, comme définition même du métier enseignant.

Une posture complexe, loin de pouvoir être rabattue sur la décomposition en tâches, micro-unités et items pour ensuite additionner les scores des élèves à ces différents items pour en déduire une moyenne !

DES DIFFICULTÉS DE CONCILIER ÉVALUATIONS TRADITIONNELLES ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

On comprend spontanément qu'une telle acception de l'évaluation des compétences ne va pas sans poser problème une fois confrontée à la question des livrets scolaires, des notes, des épreuves à base de QCM ou des examens standardisés.

QUELLE PLACE POUR LES NOTES ?

Différentes formes d'évaluation formative se sont éloignées des méthodologies de la mesure pour privilégier un jugement posé en temps réel et où l'enseignant évalue selon une typification : à force d'aller de situation en situation, certaines situations apparaissent plus représentatives et plus compréhensives des situations semblables, elles servent de points de référence et deviennent des modèles pour les autres, jusqu'à ce qu'une autre situation apparaisse plus riche. Un des mérites de cette forme d'évaluation concernant les compétences tient à sa possibilité de tenir compte de l'histoire de l'apprentissage, de la relation pédagogique et de son contexte (Van Der Maren & Loye, 2011). La difficulté réside dans son caractère subjectif, alors que la pression sociale favorise spontanément la mesure « objective » en éducation, à base de critères chiffrés.

Jean-Claude Coulet considère que la compétence est trop souvent regardée comme la somme d'une juxtaposition statique d'éléments constitutifs. Pour résoudre cette difficulté, il propose un modèle théorique mettant au centre les interactions dynamiques entre les éléments, afin d'exprimer la manière dont la compétence structure l'activité en situation (Coulet, 2010).

Des voix s'élèvent pourtant à différents niveaux du système éducatif pour un recours moins important aux notes voire un abandon de la notation. Un appel pour la suppression des notes à l'école élémentaire a été signé par plusieurs chercheurs et acteurs de l'éducation en 2012. Plusieurs travaux ont en effet montré que la notation focalise davantage l'attention sur la comparaison sociale avec les autres que sur la tâche à accomplir (Buchs, Darnon et Butera, 2011). Modérer le recours à la notation peut également constituer un moyen de limiter le caractère bien connu de prophétie auto-réalisatrice de l'évaluation, qui aboutit à ce que l'élève « noté » comme en échec tend à se considérer comme éternellement « mauvais ».

Il s'agit aussi d'avoir une vision plus globale des apprentissages plutôt qu'une approche segmentée artificiellement synthétisée dans la « moyenne » des notes obtenues dans chaque matière. Derrière une même moyenne, on peut ainsi trouver des élèves qui maitrisent l'expression dans la langue maternelle mais peinent en mathématiques, des élèves qui brillent en langue vivante mais rencontrent des difficultés profondes en sport ou en histoire, etc. Bref, on ne sait rien sur ce que l'élève sait réellement faire, mais on sait le situer par rapport à d'autres moyennes dans sa classe ou dans d'autres établissements, ce qui est l'information évidemment la plus recherchée par de nombreux acteurs du système.

Des promoteurs des compétences ont naturellement critiqué cette pratique traditionnelle de la notation, qui favorise l'enseignement et l'acquisition de morceaux de savoirs, déconnectés voire indépendants les uns des autres. (Bertemes, 2012).

Dans certains pays, comme en France ou dans certains cantons helvétiques, plusieurs expériences tentent et ont tenté de trouver des alternatives à la notation.

Si, au niveau de l'enseignement primaire, les évaluations par cahiers de progression, portfolios ou pastilles de couleur (ou « feux de circulation ») sont assez répandues, les expériences visant à supprimer la notation au début de l'enseignement secondaire suscitent encore souvent bien des débats et rencontrent des oppositions, notamment auprès des parents. Ces derniers sont en effet effrayés tant par la perte d'un outil de contrôle « simple » des performances de leur enfant à l'école, que par la peur d'un décrochage par rapport au reste d'un système scolaire toujours indexé sur la compétition basée sur la note. Le système, par ailleurs, envoie souvent des signes décourageant concernant ce type d'expériences, en maintenant des systèmes de notation basés sur les programmes traditionnels à côté du programme organisé en compétences, comme c'est le cas en France avec le maintien du brevet des collèges à côté du socle commun.

ASSURER L'ÉVALUATION FORMATIVE DES ÉLÈVES

Sans revenir sur les différentes formes d'évaluation (Endrizzi et Rey, 2008), il est pertinent dans ce cadre de retenir la distinction entre l'évaluation formative (jauger les progrès effectués par l'élève et ajuster ses interventions en fonction) et l'évaluation certificative (niveau atteint au regard des attentes prédéfinies).

Un premier accord pragmatique consiste à recourir à des évaluations formatives au quotidien (ardoises, feedback par lettres ou couleurs, etc.), ce qui permet de les banaliser auprès des élèves, tout en garantissant aux parents une forme de contrôle des apprentissages de leurs enfants (Legendre et Morissette, 2011).

Même problème quand au découpage du temps scolaire et aux bulletins censés clore chacune des étapes de l'année, orthogonale à un apprentissage par cycles : le portfolio remis avec le bulletin dans certains établissements au Québec est un moyen de refroidir la tension en portant en lui la dimension progressive et conceptualisée des apprentissages, discutée et mise en perspective lors de rencontres avec les parents et les élèves.

« L'école a tout autant besoin d'organiser le suivi de l'élève dans ses apprentissages que de faire le bilan de ses acquis à certains paliers. Ces deux fonctions doivent trouver leur place dans tout dispositif d'enseignement et doivent être développées. Si leur mise en œuvre est interdépendante, elle ne nécessite pas moins une différenciation et une articulation claires en ce qui concerne les objectifs, les démarches et les formes d'évaluation. Tout livret d'évaluation doit se situer par rapport à cette distinction, distinction qui est trop rarement faite dans notre pays » (Houchot et Robine, 2007).

Largement identifiés au courant dit de la « pédagogie explicite » et souvent opposés aux approches par compétences, assimilées au socioconstructivisme, Mario Richard et Steve Bissonnette ont néanmoins réalisé des travaux pour aider les enseignants du Québec à mettre en œuvre au début des années 2000 la réforme pédagogique axée sur le développement des compétences (Richard et Bissonnette, 2001).

Ils ont identifié trois stades pour arriver à la compétence : celui de l'habileté (quoi faire?), de la capacité (quand, comment et pourquoi le faire ?) et de l'utilisation judicieuse et réussie répétée, qui amène l'automatisation dans un savoir-agir qui libère la mémoire de travail pour gérer la tâche (niveau de conscience métacognitive).
L'enseignant doit par conséquent endosser un rôle de médiateur, pour faire le pont entre une grande variété de tâches sources, menant de l'habilité à la compétence métacognitive.

Les compétences transversales (comme par exemple la capacité à persévérer dans l'effort) se distinguent des compétences disciplinaires par la diversification de leurs contextes d'utilisation, puisqu'elles peuvent être mises en œuvre à l'intérieur des différentes disciplines, comme à l'occasion de problématiques pluridisciplinaires ou pour des problématiques de la vie courante.

Il est donc essentiel que les élèves comprennent bien ce qui est à apprendre pour atteindre le stade des habiletés : d'où l'importance de l'explicitation et de l'objectivation à la fin de chaque séance d'apprentissage. L'enseignant doit demander à l'élève ce qu'il a compris, et pas seulement s'il a compris. Il doit vérifier que celui-ci dépasse le stade des connaissances déclaratives pour s'assurer que les connaissances deviennent procédurales et conditionnelles.

On ne peut pas lâcher un élève devant une tâche complexe sans qu'il soit accompagné, estiment Richard et Bissonnette, sans s'assurer qu'il a surmonté les difficultés dans les tâches simples (habiletés) ou sans l'exercer régulièrement.

ÉVALUER POUR APPRENDRE MAIS AUSSI POUR CERTIFIER

Dans le cadre d'une classe normale, confronter les élèves à des situations d'apprentissage par problèmes amène naturellement à privilégier la coopération des élèves à leur isolement. La capacité à coopérer et à travailler en équipe peut même être une partie de la compétence qu'on souhaite développer. Cela se heurte aux nécessités de l'évaluation individuelle de l'élève dans le système éducatif.

Le souci de contextualiser autant que possible les questions de connaissances pour en faire une évaluation « authentique » (Perrenoud, 2004) plutôt qu'une évaluation qui n'existe que pour le besoin de l'examen, est également peu compatible avec la multiplication des épreuves standardisées.

Examens et tests de niveaux, évaluations diagnostiques nationales, évaluations internationales, épreuves certificatives, évaluations bilans : la succession d'évaluations de natures différentes et relativement indépendantes les unes des autres est évidemment peu compatible avec une évaluation de compétences qui se construit dans le temps et, en tous cas, sur plusieurs classes et sur plusieurs niveaux.

> L'étalement du développement des compétences et son corolaire, la continuité dans l'évaluation des compétences, imposent que les enseignants s'inscrivent résolument dans une logique évaluative qui les amène à situer les évaluations les unes dans le prolongement des autres sur l'ensemble d'un programme de formation (Tardif, 2006).

On peut se demander alors s'il n'est pas nécessaire de séparer une évaluation des compétences de haut niveau qui reste plutôt diagnostique, et renseigne avant tout sur le niveau de maîtrise atteint dans la construction des compétences, d'une évaluation plus sommative ou certificative, qui porte sur la restitution de procédures et de connaissances dans des situations scolaires.

C'est plutôt ce que prônent certains chercheurs quand ils imaginent une évaluation à plusieurs niveaux permettant d'évaluer la capacité de cadrage et de mobilisation des ressources pour approcher la maîtrise de la compétence, au delà de la maitrise des procédures (Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2006) ●.

Leur objectif est d'abord d'évaluer des compétences complexes, autrement dit, la capacité des élèves à choisir et à combiner, parmi les procédures qu'ils ont déjà « apprises », plusieurs d'entre elles, afin de résoudre de façon adéquate un problème nouveau pour eux.

Pour cela, ils ont imaginé une évaluation composée de trois épreuves successives allant du plus complexe (la compétence) au plus simple (la procédure).

En premier lieu, l'élève est confronté à une épreuve complexe (par exemple repeindre une salle de classe, de l'écriture de la demande d'autorisation jusqu'au choix du nombre de pots de peinture à utiliser en fonction de la surface), épreuve à l'issue de laquelle la tâche est considérée comme plus ou moins réussie.

Une seconde épreuve intervient ensuite, dans laquelle la tâche complexe est décomposée en procédures de base à choisir (tâches partielles), pour vérifier la capacité de « cadrage » de l'élève, c'est à dire sa capacité à identifier les ressources pertinentes pour réussir la tâche (par exemple, choisir un style d'écriture approprié pour demander l'autorisation, choisir les règles de calcul pertinentes pour déterminer la surface à peindre).

Enfin la troisième phase vise à vérifier la maîtrise des procédures de base (règles élémentaires de géométrie par exemple) hors contexte, comme dans les exercices scolaires classiques.

Il s'agit de vérifier, à l'issue du dispositif, à quel stade se situent les difficultés rencontrées. Ainsi, il est possible de déterminer si l'élève bute sur la résolution de la situation nouvelle et complexe (identification du problème, choix et mobilisation des procédures pertinentes), sur le choix de la procédure adaptée ou sur la maîtrise même des procédures de base ou des compétences élémentaires.
Le dispositif d'évaluation construit par les chercheurs de l'Université Libre de Bruxelles garantit d'évaluer réellement des compétences tout en permettant une évaluation des degrés de maitrise des procédures compatible avec un objectif d'évaluation formative en contexte scolaire.

En revanche, ainsi que le souligne une des chercheuses impliquées, ce système n'est pas complètement fiable : les individus n'ont pas le même comportement face à des situations qui requièrent pourtant le même « raisonnement mental » mais qui ont des « habillages » différents (Kahn, 2012).

Un constat que l'on peut rapprocher de divers travaux de psychologie sociale qui montrent que le contexte d'une épreuve conditionne en partie la réussite de ceux qui y sont confrontés : face à un examen faisant appel aux mêmes connaissances de type procédurales, des élèves à acquis scolaires équivalents ont des taux de réussite très différents selon que l'examen est présenté comme relevant de leur champ disciplinaire ou d'un champ disciplinaire voisin (Monteil et Huguet, 2002). Autrement dit, la réussite est aussi une question de contexte et pas seulement une question de maitrise de connaissances ou de techniques scolaires.

Une compétence comme « orienter son écrit en fonction de la situation de communication » comporte la mise en œuvres de différents actes qui peuvent être analysés comme autant de procédures. Pour une production écrite, il faut faire un choix de lexique, un choix de conformation à la grammaire de la phrase, à la grammaire du texte, un choix de type de ponctuation, de respect de l'orthographe, de structuration générale du message... (Kahn, 2012).

COMPÉTENCES CLÉS ET ÉVALUATION EN EUROPE

Le lancement de réformes pédagogiques, largement inspirées par la notion de compétences depuis la fin du vingtième siècle, a suscité un champ de réflexion commune dans le monde francophone en Amérique du Nord, en Afrique et en Europe.

Même si sous une forme hybride, la compétence est également présente dans les changements curriculaires des autres pays européens, en particulier sous l'impulsion de l'adoption du cadre des « compétences clés » par l'Union Européenne (Wastiau, 2002 ; Van Woesel et CIDREE, 2008 ; Gordon et al., 2009).

Mêlée aux inflexions liées aux études PISA de l'OCDE ou au développement de standards, la mise en place des compétences présente des caractéristiques très différentes selon les pays, qui rendent la comparaison difficile.

Ce développement a néanmoins conduit à des réflexions naissantes sur la façon dont sont évaluées les compétences clés en Europe ●.

Un réseau européen (« KeyCo-Net ») a été lancé en 2012, aux fins d'analyser les processus d'implantation et de développement des compétences clés dans la scolarité obligatoire. Financé par la commission européenne, KeyCo-Net rassemble 18 partenaires (ministères, institutions de recherche, associations) d'une dizaine de pays : http://keyco-net.eun.org

Ainsi, Pepper a constaté que les trois premières compétences clés sont intensément évaluées à travers les disciplines traditionnelles (langue maternelle et étrangère, mathématiques et sciences), voire uniquement dans ces disciplines, alors qu'elles pourraient être considérées dans d'autres contextes, comme par exemple pour l'expression écrite dans d'autres disciplines que l'enseignement de la langue maternelle (Pepper, 2011). A contrario, les compétences clés transversales sont moins souvent évaluées, que ce soit dans les tests et examens nationaux ou dans les évaluations au niveau des établissements et des classes.

Cela se vérifie également pour les thèmes transversaux du cadre de référence européen, censés être des composantes de chaque compétences clé : pensée critique, créativité, initiative, résolution de problème, évaluation des risques, prise de décision et gestion constructive des sentiments.

Enfin, l'évaluation des attitudes par les enseignants apparaît comme un problème commun à toutes les compétences clés : les systèmes scolaires ont du mal à évaluer ce qui ne relève ni du ressort des connaissances ni des savoirs objectivés dans des activités scolaires. Ils ont aussi du mal à évaluer non seulement les comportements proprement scolaires (par exemple discipline, attention) mais aussi ce qu'on peut identifier comme un comportement plus social (par exemple coopération, esprit d'initiative). La tradition scolaire valorise plus souvent la conformité que d'autres attitudes visées par les compétences clés.

Parmi les solutions envisagées, les portfolios constituent une méthode souvent efficace pour enregistrer les traces des acquisitions en connaissances, compétences et attitudes dans différents contextes, renseignés aussi bien par l'élève que par l'enseignant (Gérard, 2008).

L'union européenne a défini en 2006 huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie :
- communication dans la langue maternelle
- communication en langues étrangères
- compétence mathématique et compétences de base en science et technologie
- compétence numérique
- apprendre à apprendre
- compétences sociales et civiques
- esprit d'initiative et d'entreprise
- sensibilité et expression culturelle

Le développement de l'auto-évaluation et de l'évaluation par les pairs, notamment grâce aux outils numériques, est dans ce cadre un enjeu stratégique pour les compétences clés.

Afin d'évaluer les compétences clés, deux voies d'amélioration sont à explorer pour Pepper : mieux spécifier les compétences clés d'une part, réformer les modes d'évaluation d'autre part.

Il s'agit en premier lieu de mieux identifier les compétences clés, en les désagrégeant en sous-compétences spécifiques, susceptibles de constituer autant d'acquis d'apprentissage (*learning outcomes*) pouvant être évalués de façon opérationnelle. Peu de pays ont spécifié ces termes ou développé de claires politiques d'évaluation en relation avec ceux-ci. Le défi est de mieux spécifier les compétences, sans pour autant descendre à un niveau de détail qui les transforme en série de tâches procédurales. La République tchèque ou l'Irlande du Nord, par exemple, ont essayé de définir des compétences qui puissent être appropriées à des contextes différents.

La seconde réponse consiste à modifier la façon d'évaluer les compétences. Les composants des compétences clés (connaissances, compétences et attitudes) doivent être évalués en interaction plus que de façon isolée, sachant que les relations entre les trois ne sont ni linéaires ni uniformes. Les évaluations doivent par conséquent concerner l'application des compétences en contexte et concerner des processus d'apprentissage autant que des acquis d'apprentissage.

On comprend dès lors que les évaluations au niveau des établissements semblent plus pertinentes pour évaluer des compétences dans leur globalité, que les tests ou les examens standardisés à grande échelle.

SOCLE COMMUN ET ÉVALUATION : OÙ EN EST-ON EN FRANCE ?

Pour le meilleur et pour le pire, le socle commun mis en place par la loi de 2005 est devenu le vecteur officiel des compétences dans l'enseignement scolaire en France. Pourtant, divers chercheurs favorables à l'utilisation de la notion de compétences dans l'éducation estiment que le socle commun met en scène des compétences qui ne méritent pas toujours cette appellation, ou que les dispositifs d'évaluation prévus altèrent plus ou moins gravement une véritable démarche d'intégration des compétences dans l'enseignement.

CE QUE LE SOCLE COMMUN A FAIT DES COMPÉTENCES

Les compétences devaient permettre une rupture avec les conceptions traditionnelles d'apprentissages découpés en morceaux, étapes par étapes, en allant du plus simple au plus complexe.

Certains considèrent pourtant que le socle, tel qu'il est rédigé, « *se réfère à la vieille Pédagogie Par Objectifs (PPO) avec les trois domaines de la taxonomie : les savoirs, les savoir-être et les savoir faire* » (Clerc, 2012) derrière la répartition apparente entre connaissances, attitudes et capacités.

> *« On notera au passage une certaine contradiction entre le titre du socle qui dissocie connaissances et compétences et la présentation du décret qui place les connaissances comme une composante de la compétence »* (Henriet et Granier-Fauquert, 2010).

D'autres s'inquiètent du fait que la description de grands domaines, proches des compétences clés européennes, fait l'impasse sur la question des compétences précises utiles pour la vie quotidienne et, surtout, ne décrit pas de situations ou de familles de situations (Perrenoud, 2011). Dès lors, comment feront les enseignants qui ont besoin d'outils pour développer et évaluer des compétences plus proches des acceptions courantes que les concepts généraux du socle ?

N'y a -t-il pas le risque de se rabattre en fait sur une acception la plus proche possible de ce que l'on nomme communément les « compétences » disciplinaires, plus familières et déjà outillées ? En fait, il semble que le suivi de la loi a été mal assuré par les ministres qui se sont succédés, laissant l'administration de l'éducation construire des réponses et des interprétations au fur et à mesure des nécessités de l'application du socle.

Après le vote du socle commun en France, des groupes de travail correspondant aux sept piliers du socle ont été mis en place et ont fonctionné de façon relativement désordonnée, sans coordination précise de l'ensemble (Clément, 2008). A titre d'exemple, la notion de palier d'évaluation, jugée centrale pour les uns, a été considérée secondaire pour les autres. Pour beaucoup, le socle a été entendu comme le noyau de programmes bâtis de façon concentrique, la différence entre les contenus du socle et ceux des programmes résidant essentiellement dans le degré d'approfondissement.

Des conseillers pédagogiques témoignent que si les programmes de 2002 sur l'école primaire avaient progressivement renforcé chez les enseignants l'habitude de penser l'évaluation en terme de « *capable de* », cette proximité « amicale » avec le terme est bousculée dans les années 2005-2010 (Picard, 2012).

De nombreux enseignants ont mal vécu les incohérences de prescriptions concernant l'évaluation, du fait de la coexistence du socle commun (2006), des changements de programme (par exemple en 2008 pour l'école primaire), des livrets de compétences, des exigences de validation de trois piliers (fin de CE1, CM2, troisième), des évaluations nationales en CM2 … sans oublier le maintien du brevet des collèges ! Dans le doute, les enseignants ont souvent bricolé, au risque de reconstituer des « usines à cases » caractéristiques d'anciennes pratiques de la pédagogie par objectifs (Di Martino et Sanchez, 2011).

LE LIVRET DE COMPÉTENCES : UN OUTIL QUI MATÉRIALISE LE SOCLE COMMUN

Les enseignants du primaire ont reçu en 2009 un livret d'attestation des compétences un an après la publication des nouveaux programmes, censés intégrer les compétences du socle. Plus que le décret définissant le contenu du socle ou que les programmes, c'est le livret qui a matérialisé le socle pour une grande part des élèves, des parents et même des enseignants.

Or, certaines « compétences » figurant dans le livret personnel de compétences (LPP) ne figurent pas dans les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences (paliers du socle) ni dans le décret du socle commun lui-même… ●

Une bonne part des compétences dérivées des programmes et qui a été incluse dans le LPP est par ailleurs constituée de procédures de niveau élémentaire plutôt que de compétences au sens ambitieux du terme. Leur nature procédurale présente en revanche l'avantage de les rendre plus facilement évaluables dans des formes scolaires traditionnelles.

A l'inverse, certains items des paliers ne sont pas repris dans le LPP, comme « *exercer des habiletés manuelles, réaliser certains gestes techniques en ce qui concerne la culture scientifique et technologique* » (Duffez, 2012).

C'est par exemple le cas de l'item « repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue) » qui figure dans le palier 2 du livret personnel de compétences (compétence 1> maîtrise de langue française >Lire) mais pas dans le socle ni dans les paliers du socle : elle a en fait son origine dans les programmes de 2008.

Source de confusion pour les enseignants comme pour les partenaires de l'éducation, en premier lieu les parents, cette coexistence de textes qui ne sont pas cohérents entre eux mine de fait l'esprit même du socle commun, qui était de proposer une lecture plus explicite de ce qui devrait constituer la colonne vertébrale de la scolarité obligatoire.

Le livret de compétences apparaît conçu pour évaluer les élèves sur des éléments de compétence distincts les uns des autres au lieu de prendre en compte le processus, la construction continue des compétences qui doit définir le parcours d'apprentissage (Clerc, 2012).

Concernant le livret d'attestation des compétences en école primaire, le caractère binaire de la validation des compétences (« oui » ou « non ») semble poser problème à des enseignants (Delatouche, 2012) car elle écrase les degrés de progression (« en cours d'acquisition », « à renforcer ») souvent utilisés par ailleurs. Sommés de passer d'une gradation à une binarisation, certains enseignants préfèrent même renseigner la case « oui », même si la compétence n'est pas encore totalement acquise, plutôt que de renseigner un « non » qui ne rend pas compte du travail d'acquisition de la compétence en cours. On retrouve en l'occurrence la même préoccupation des chercheurs qui privilégient une approche de l'évaluation pour la régulation des apprentissages, et qui estiment qu'une compétence correspond à un continuum constitué de divers niveaux de complexité plutôt qu'à un palier d'excellence qui est atteint ou pas atteint (Allal, 2007).

Certaines compétences, dont la portée est très générale, peuvent être considérées aussi bien comme des compétences de base qui doivent être acquises à la fin du primaire ou des compétences clés dont l'objectif de maîtrise est, au mieux, la fin de la scolarité obligatoire. Ainsi, « *rédiger un texte d'une quinzaine de lignes (…) en utilisant des connaissances en vocabulaire et en grammaire* » est une compétence que des enseignants du primaire peuvent décider de signaler acquise ou non acquise à la fin du primaire en fonction d'appréciations subjectives sur le niveau qu'il estime « normal » d'avoir atteint en la matière, appréciation qui peut varier en fonction du public, de l'établissement, des convictions propres de l'enseignant, etc. (Duffez, 2012).

Le livret a été donné aux enseignants sans exercices d'accompagnement, ce qui a laissé planer le doute sur le niveau cognitif précis que les items de compétence étaient censés recouvrir.

Si, en primaire, l'objectif de maitrise des compétences n'a pas représenté la source de tension idéologique qu'il a pu incarner dans le secondaire, la certification d'une compétence est apparue par conséquent comme «*un problème professionnel jugé souvent insurmontable*» (Picard, 2012), faute d'outils appropriés et d'injonctions successives vécues comme des modes, sur fond de pression politique croissante en faveur d'évaluations tous azimuts.

Au niveau du collège, la tension est tôt apparue entre le maintien du brevet et la délivrance d'une attestation de maîtrise de connaissances et de compétences à la fin du palier 3, en fin de troisième.

Ce cas de figure d'une concurrence entre un examen classique et une attestation de compétences met notamment à vif les écarts qui peuvent exister entre les pratiques habituelles de compensations des notes pour la « moyenne globale », et la règle de non-compensation entre les sept compétences. Une étude menée par des membres de la direction de l'évaluation (DEPP – MEN) a montré les décalages qui pouvaient exister entre la façon dont les enseignants attestaient la maitrise des compétences et des connaissances par l'attribution globale du socle, et ce à quoi

on aurait pu s'attendre en se basant sur la validation par les mêmes enseignants des différents domaines composant chaque compétence (Daussin, Rocher, Troseille, 2011).

Cette étude a aussi montré des résultats largement différents entre ceux des évaluations standardisées de la DEP sur les « compétences de base » en français et en mathématique et sur les compétences proches dans le socle. Outre qu'elle souligne probablement des conceptions différentes des compétences, l'étude constate surtout qu'au niveau de l'attestation, des éléments liés aux caractéristiques et comportements personnels des élèves, plus qu'à leurs performances cognitives, « biaisent » la validation effectuée par les enseignants. Des constats déjà mis en lumière par des travaux antérieurs mais qui reposent le problème de l'équité dans ce type d'évaluations qui ne sont pas anonymes.

DES EXPÉRIMENTATIONS MULTIFORMES

Du rapport de l'Inspection générale sur les livrets de compétence (Houchot et Roudine, 2007) au rapport du Haut Conseil de l'Éducation sur le socle commun de compétences (2011), en passant par le rapport parlementaire de la « mission Grosperrin »(2010), une littérature officielle abondante souligne que la mise en œuvre de l'évaluation des compétences constitue par bien des aspects le symptôme des difficultés et des hésitations dans le pilotage éducatif de la réforme annoncée par la loi de 2005.

Les différents rapports montrent également qu'au delà des polémiques idéologiques, de nombreux acteurs de l'éducation à tous les niveaux se sont emparés de ces questions en plus ou moins grande cohérence avec les instructions officielles.

Face au défi d'évaluer les compétences, de nombreux enseignants et équipes pédagogiques ont en effet développé diverses expériences, qu'on peut retrouver sur des sites d'académies et sur Eduscol ou dans la banque de données des innovations et expérimentations Expérithèque, à côté des divers outils pour l'évaluation des compétences, produits par la direction générale de l'enseignement scolaire.
Des mouvements pédagogiques publient régulièrement des dossiers qui reflètent les réflexions et les initiatives en la matière, à l'image du dossier des Cahiers Pédagogiques « évaluer à l'heure des compétences » publié en 2011.

On retrouve souvent la même volonté de sortir à la fois de la notation traditionnelle et de l'alternative acquis/non-acquis, tout en respectant les impératifs réglementaires de validation des compétences aux trois paliers : en fin de CE1, en fin de CM2 et en fin de troisième.

On remarque en particulier un large recours aux dispositifs inspirés de l'évaluation descriptive, qui permet de mettre en place sur une échelle des indicateurs et des critères progressifs, éventuellement sur plusieurs années, sans atomiser la compétence.

L'une des matérialisations de cette approche consiste à proposer aux élèves des « ceintures de judo » qui permet de manifester à chacun où il en est et lui indiquer en même temps les progrès à accomplir pour lesquels il peut légitimement demander de l'aide. Souvent utilisées dans le primaire, les « ceintures de judo » ont commencé à se répandre en collège. (Di Martino et Sanchez, 2011).

« *Le moins que l'on puisse dire est que l'évaluation par situations complexes est un processus complexe qui présente beaucoup d'embûches pour l'enseignant désireux de s'y lancer* ». L'auteur de cette remarque n'est pas un contempteur des compétences. Il considère au contraire que cela peut constituer une méthode relativement économique à partir du moment où l'on pourra voir se développer des banques mutualisées de situations entre enseignants (Gérard, 2008).

Malgré les efforts de repérage et de mise en valeur des expérimentations entre académies, on est encore loin de cet horizon en France. Pour l'instant, la mise en route chaotique du livret de compétence dans le

contexte français symbolise toute la fragilité du changement initié par la loi de 2005. Comme souvent, les outils d'évaluation concentrent et révèlent tous les débats et les problèmes qui n'ont pas été résolus en amont, dont parmi eux :

- une grande réforme, le socle commun, qui n'a pas été frontalement remise en cause mais dont le pilotage politique n'a été assuré que par intermittence, laissant de nombreuses ambiguïtés en suspens sur des sujets de fond concernant la scolarité obligatoire ;
- une question lourde dans l'enseignement, la notation et les examens, traitée dans la confusion et les amalgames, alors qu'elle représente un enjeu symbolique et pratique pour les enseignants, les élèves, mais aussi pour l'encadrement de l'éducation, pour les parents et les autres parties prenantes du système.
- un défi compliqué, celui de l'évaluation des compétences, dont la solution représente encore une interrogation pour la plupart des acteurs, au delà de l'hexagone, alors que l'atmosphère plutôt anxiogène qui entoure le système éducatif fait que l'on accepte mal l'absence de certitudes, les tâtonnements et le bricolage pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- Allal Linda (2007). « Régulation des apprentissages : Orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique en éducation ». In Allal Linda & Mottier Lopez Lucie (dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bécu-Robinault Karine & Mercier-Dequidt Clotilde « Des prescriptions officielles sur la validation des compétences à une évaluation formative ». *In ADMEE. Actes du 24° colloque de l'ADMEE-Europe*, Luxembourg, janvier 2012
- Bertemes Jos (2012) L'approche par compétences au Luxembourg Une réforme en profondeur du système scolaire. In J.-L. Villeneuve (Ed.), *Le socle commun en France et ailleurs*. Paris: Le Manuscrit.
- Buchs Céline, Darnon Céline & Butera Fabrizio (dir.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Carette Vincent (2009). « Et si on évaluait des compétences en classe ? A la recherche du «cadrage instruit» ». In Mottier Lopez Lucie & Crahay Marcel (dir.). Éva*luations en tension*. Bruxelles : De Boeck.
- Clément Pierre (2008). Genèses et usage du socle commun. Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus », Nantes : CNES et CREN.
- Clerc, F. (2012). Une avancée ambiguë. In J.-L. Villeneuve (Ed.), *Le socle commun en France et ailleurs.* Paris: Le Manuscrit.
- Colsaët Françoise & Mevel Yannick (2011). « Évaluer à l'heure des compétences ». *Cahiers pédagogiques*, n° 491, p. 15—61.
- Coulet Jean-Claude (2010). « La « référentialisation « des compétences à l'école, conceptions et mises en oeuvre des attendus aux malentendus ». *Recherche et formation*, n° 64, p. 47-62.
- Crahay Marcel (2006). « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 154.

- Daussin Jeanne-Marie, Rocher Thierry & Troseille Bruno (2011). « L'attestation de la maitrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ? ». In Quéré Michel (dir.). *Les élèves : connaissances, compétences et parcours*. Paris : La Documentation française.

- Dauvisis Marie-Claire (2007). « L'évaluation des compétences au risque des barèmes et des notes scolaires ». In Hatano Maude & Lemaître Denis (dir.). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.

- De Ketele Jean-Marie (2009). « Les compétences dans les curricula du monde francophone et leurs effets attendus sur l'orientation au long de la vie ». In *32e colloque international de l'AFEC : orientation et mondialisation*, Dijon, 25-27 juin 2009.

- Delatouche, Aude (2012). La difficile appropriation du livret d'attestation. In J.-L. Villeneuve (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs.* Paris: Le Manuscrit.

- Del Rey Angélique (2009). *A l'école des compétences : De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.

- Di Martino Annie & Sanchez Anne-Marie (2011). *Socle commun et compétences : Pratiques pour le collège*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Duffez, A.-C. (2012). Démarche permettant la mise en oeuvre des compétences du socle à l'école élémentaire et dans le second degré, In J.-L. Villeneuve (Ed.), *Le socle commun en France et ailleurs.* Paris: Le Manuscrit.

- Endrizzi Laure & Rey Olivier (2008). « L'évaluation au coeur des apprentissages ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 39, novembre. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=39

- Gérard François-Marie (2008). « La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes ». In Ettayebi Moussadak, Opertti Renato & Jonnaert Philippe (dir.). *Logique de compétences et développement curriculaire*. Paris : L'Harmattan.

- Gordon Jean, Halasz Gabor & Krawczyk Magdalena et al. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw : CASE.

- Hirtt Nico (2010). « En Europe, les compétences contre le savoir ». *Le Monde diplomatique*, p. 22-23.

- Houchot Alain & Robine Florence (2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN n° 2007-048.

- Henriet Alain et Granier-Fauquert Marie-Hélène (2010). Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Rapport IGEN-IGAENR n° 2010-111.

- Jonnaert Philippe, Ettayebi Moussadak & Defise Rosette (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.

- Jonnaert Philippe (2011). « Sur quels objets évaluer des compétences ? ». *Education et formation*, n° e-296.

- Kahn Sabine (2012). Intentions des politiques et réalités du terrain en Belgique. In J.-L. Villeneuve (dir.), *Le socle commun en France et ailleurs.* Paris: Le Manuscrit.

- Legendre Marie-Françoise (2008). « La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : Effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.

- Legendre Marie-Françoise & Morrissette Joëlle (2011). « L'évaluation des compétences en contexte scolaire : des pratiques négociées ». *Education Sciences & Society*, n° 2, p. 133-147.

- Letor Caroline & Vandenberghe Vincent (2003). « L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? ». *Cahier de recherche du GIRSEF*, n° 25.

- Meuret Denis (2012). « Ne diabolisons pas les' compétences' ». *Après-Demain*, n° 21.

- Monteil Jean-Marc & Huguet Pascal (2002). *Réussir ou échouer à l'école : Une question de contexte*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Morlaix Sophie (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Pepper David (2011). « Assessing Key Competences across the Curriculum and Europe ». European. *Journal of Education*, vol. 46, n° 3.
- Perrenoud Philippe (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Picard Patrick (2012). « «Peser le cochon tous les jours ne l'a jamais fait grossir» : Représentations et dilemmes des enseignants du premier degré confrontés aux «compétences» ». *Ville-école-intégration Diversité*, n° 169.
- Prieur Michèle, Aldon Gilles & Pastor Alain « Appuis et freins à l'évaluation des compétences du Socle : étude dans deux collèges ». In *Actes du 24° colloque de l'ADMEE-Europe*, janvier 2012. Luxembourg :
- Rey Bernard, Carette Vincent, Defrance Anne & Kahn Sabine (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey Bernard (2011). « Pour comprendre comment on apprend ». *Cahiers pédagogiques*, n°491, p. 25-26.
- Rey Olivier (2008). « De la transmission des savoirs à l'approche par compétences ». Dossier d'actualité de la VST, n° 34, avril. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP). http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=34
- Richard Mario & Bissonnette Steve (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière Education.
- Tardif Maurice (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Tozzi Michel (2010). « Une approche par compétences en philosophie ? ».
- Consulté le 17 juin 2012 : http://www.philotozzi.com/2011/03/une-approche-par-competences-en-philosophie
- Van der Maren Jean-Marie & Loye Nathalie (2011). « A propos de quelques difficultés de l'évaluation des compétences. Réflexions critiques ». *Education Sciences & Society*, n° 2, p. 40-53.
- Van Woesel Chris & CIDREE (dir.) (2008). *A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences*. Sint-Katelijne-Waver (Belgique) : CIDREE.
- Vergne Francis, Laval Christian, Clément Pierre & Dreux Guy (2011). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Vince Stéphane (2012). Les compétences clés : repères notionnels. In CAFOC (dir.). *Développer les compétences-clés*. Lyon: Chronique Sociale.
- Voos Catherine & Beckers Jacqueline (2008). « Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique ». In Audigier François & Tutiaux-Guillon Nicole (dir.). *Compétences et contenus : les curriculums en questions*. Bruxelles : De Boeck.
- Wastiau Patricia (2002). *Compétences clés : Un concept en développement dans l'enseignement général obligatoire*. Bruxelles : Eurydice.



Pour citer ce dossier :

Rey Olivier (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°76, juin.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr

Retrouvez les derniers Dossiers d'actualité :

Musset Marie (2012). « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°75, mai.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=75&lang=fr

Feyfant Annie (2012). « Architecture de l'information, architecture des connaissances ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°74, avril.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=74&lang=fr

Endrizzi Laure, Thibert Rémi (2012). « Quels leaderships pour améliorer la réussite des élèves ? ». *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°73, avril.

En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr

Abonnez-vous aux Dossiers d'actualité :

https://listes.ens-lyon.fr/sympa/info/veille.analyse

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
Télécopie : +33 (04) 26 73 11 45