L'ÉVALUATION DES ÉPREUVES DE COMPÉTENCES OU L'ÉVALUATION DE L'INCERTITUDE ?

Vincent Carette, Sabine Kahn

Université Libre de Bruxelles
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Service des Sciences de l'éducation
50, avenue Franklin Roosevelt
1050 Bruxelles
Belgique
vcarette@ulb.ac.be
skahn@ulb.ac.be

Mots-clés : *efficacité, compétences, évaluation, pilotage, mobilisation des acquis*

Résumé. *Notre communication pointe le décalage entre deux dispositifs divergents. Le premier dispositif est constitué par les réformes éducatives qui visent à amener les élèves à acquérir de véritables compétences. Le second dispositif est celui qui vise au pilotage des systèmes éducatifs. Ces deux dispositifs fonctionnent dans des logiques différentes, voire divergentes. Leurs points de rencontres constituent des sources de tensions qui sèment le trouble auprès des enseignants. Nous interrogeons ce décalage ainsi que les postures possibles face à ce dernier.*

---

1. Introduction

Dans de nombreux pays industrialisés, nous pouvons observer une tendance générale à un renforcement du pilotage des systèmes éducatifs à partir, entre autres, d'épreuves d'évaluation. L'objectif est de « mieux » piloter le système et, à partir de recueils d'informations considérées comme fiables, de décider d'orientations susceptibles d'améliorer son efficacité. En parallèle de ce renforcement, nous pouvons également constater l'introduction de l'approche par compétences.

La Communauté française de Belgique n'échappe pas à ces tendances. Depuis 1997 et la publication du décret « Missions », la volonté des responsables de la Communauté française de Belgique est clairement de tenter de mieux piloter un système historiquement décentralisé. Cette volonté a conduit à la mise en place de mesures décrétales qui ont eu des impacts visibles et moins visibles sur le « dispositif ». Par dispositif, nous empruntons la définition de Foucault (1975), qui présente ce concept comme « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments ».

L'ensemble de la réforme est basée sur l'idée d'une régulation du système à partir, entre autres, de l'emploi d'épreuves d'évaluation certificative et non certificative. Augmenter le niveau des acquisitions des élèves mesuré à partir d'épreuves d'évaluation devient l'objectif annoncé. Dans un contexte de redoublement des élèves le plus important d'Europe et d'une dénonciation du caractère discriminant et sélectif du système scolaire, des modifications structurelles sont imposées (les cycles de 2,5 ans à 14 ans) et des référentiels communs à l'ensemble des écoles de la Communauté française de Belgique sont rédigés et publiés en 1999. Ces référentiels sont construits en termes de compétences définies comme l'aptitude qu'un élève a à mettre en œuvre un

ensemble organisé de savoirs, de savoir faire et d'attitudes (Décret « Missions », 1997). Par suite, ce que le système doit mesurer pour évaluer son « efficacité », ce sont des compétences telles que rédigées dans ces nouveaux référentiels.

Si on peut trouver une cohérence à l'ensemble des réformes imposées qui modifient certaines relations au sein du « dispositif », il apparait toutefois que l'introduction du concept de compétence pose de réels problèmes dans son association avec le concept de pilotage. En d'autres termes, nous émettons l'hypothèse que la relation entre pilotage du système basé sur des évaluations des acquis des élèves et le concept de compétence pose des difficultés dans son opérationnalisation et constitue de ce fait « un point aveugle » dans un contexte d'évaluation des dispositifs.

2. Evaluer l'efficacité ?

Si l'on peut admettre que tous les systèmes aspirent à une cohérence et à une efficacité, la définition du concept d'« efficacité » qui sous-tend ces dispositifs et les conséquences que cette conception a sur la pratique des enseignants suscite des tensions.

La littérature sur la question des caractéristiques des enseignants efficaces est révélatrice de la manière d'aborder l'efficacité d'un système. Ainsi, des auteurs ont mis en évidence les conceptions divergentes de l'efficacité selon qu'elles s'inscrivent dans des recherches de type processus-produit ou dans des recherches réalisées dans un paradigme plus écologique. Schématiquement, les recherches processus-produits qui étudient les caractéristiques des enseignants à partir de résultats obtenus à des épreuves standardisées montrent des caractéristiques enseignantes proches de celles prônées durant de nombreuses années dans des approches par objectifs (Bressoux, 1994 ; Attali & Bressoux, 2002 ; Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005). Les recherches écologiques qui soutiennent, d'une certaine manière, le discours pédagogique tenu dans la formation initiale et continue des enseignants de nombreux systèmes conduisent plutôt à décrire l'enseignant efficace comme un professionnel dont les pratiques sont marquées par des propositions découlant des théories socio-constructivistes en éducation (Perrenoud, 1999). A la lecture de ces contradictions, une des questions légitimes est : d'où viennent ces distorsions ?

Les défenseurs des approches processus-produits argumentent en insistant sur le caractère scientifique de leur démarche. Les défenseurs des approches écologiques dénoncent le caractère limité des approches évaluatives qui sont amenées à simplifier, voire édulcorer une réalité hautement complexe.

Au centre de cette distorsion, les enseignants sont amenés à côtoyer des messages contradictoires, peu discutés dans la communauté de recherches et, en général, occultés dans la formation initiale et continue des enseignants.

Pourtant, cette cécité masque un enjeu dont l'un des pôles se borne aux recherches inscrites dans le paradigme processus-produit et l'autre pôle, aux recherches inscrites dans un paradigme écologique. Il s'agit, pour la première catégorie de recherches citée, de démontrer l'intérêt d'un enseignement appelé aujourd'hui « explicite », tandis que pour l'autre catégorie, il est important de considérer les véritables pratiques pédagogiques (soit la totalité et la multiplicité des pratiques enseignantes) et de s'interroger sur les discours pédagogiques contemporains influencés pour la plupart par des théories socio-constructivistes de l'apprentissage.

Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour expliquer le double constat de distorsion et de cécité. Deux d'entre elles nous paraissent éclairer le phénomène de brouillard qui entoure la conception de l'efficacité en matière de processus d'enseignement-apprentissage.

La première est fondée sur le constat que de nombreux auteurs en éducation énoncent des principes qui ne sont pas validés suivant les critères de la recherche scientifique et qui s'inscrivent

dans la voie de la tradition (avec les grands pédagogues, par exemple) et de la conviction pédagogique. Ces auteurs défendent des prescrits pédagogiques fortement imprégnés d'idéologie. Ainsi, les prescrits pédagogiques qui défendent une conception de l'apprentissage basée sur des principes socio-constructivistes se réfèrent à l'idée qu'apprendre, c'est être amené à modifier ses représentations par la confrontation, entres autres, avec les représentations de ses pairs. Cette vision de l'apprentissage fut reçue favorablement par les milieux éducatifs progressistes qui commençaient à essaimer dans l'Ecole dès les années 1970-80 (Rey, 2002). Car dans cette perspective, le jeune ne doit pas s'habituer à la soumission ni à la dépendance intellectuelle. Il doit, en se confrontant à la rugosité du réel, représenté par l'Autre ou par la matière, construire par lui-même un savoir qui, paradoxalement, prend un caractère universel. Didactiquement, les perspectives socio-constructivistes invitent à penser la démarche de construction des savoirs comme une réponse à un problème. Mais il est loisible de se demander si ces dispositifs sont aujourd'hui valorisés du fait de leur intérêt pédagogique et philosophique ou bien du fait de leur capacité à produire des apprentissages.

La seconde hypothèse est fondée sur une interrogation quant à la pertinence des épreuves d'évaluation utilisées dans ces recherches processus-produits qui s'inscrivent, malgré leur dispositif scientifique, également dans une idéologie. L'idéologie prônée dans ces recherches repose sur le principe que l'efficacité se mesure à partir de tests standardisés que l'on analyse au regard des pratiques enseignantes. De fait, ces recherches s'inscrivent dans une idéologie où l'efficacité est estimée à partir de la production des élèves. Si on peut comprendre et même défendre cette démarche de compréhension, il est toutefois perturbant que ces recherches n'interrogent guère les épreuves d'évaluation sur lesquelles reposent leurs analyses. En d'autres termes, si la conception dominante de l'efficacité correspond à celle d'un phénomène qui se mesure sur la base des réponses des élèves à des tests standardisés, il est important de s'interroger sur la nature même de ces tests.

Durant de nombreuses années, les contradictions entre les deux approches n'ont guère été discutées. Chacun semblait « camper dans sa vérité ». L'introduction de la notion de compétence a sans doute été un élément mettant à jour ce « point aveugle ».

3. Les conséquences de l'introduction de la notion de compétences sur l'évaluation

La notion de compétence qui s'est imposée rapidement dans le monde scolaire est un concept qui a été très développé dans le monde de l'entreprise. Pour certains auteurs, comme Marcel Crahay et Nico Hirtt, cette influence le rend suspect et les critiques dénonçant l'imposition des visées économiques néolibérales de l'entreprise sur l'école sont nombreuses. Si cette influence du monde de l'entreprise n'est pas nouvelle (la pédagogie par objectifs a également été fortement influencée par le monde économique) et nécessite de s'interroger sur les relations entre école et monde économique, deux raisons, sans prétendre être exhaustif, peuvent expliquer son « irrésistible ascension » dans le monde pédagogique.

Une première raison est politique et pédagogique. La baisse importante de besoin de main d'œuvre non qualifiée a changé le rôle de l'école qui se doit aujourd'hui de former tous ses élèves. Face aux taux d'échecs et d'abandons, un constat récurrent est que de nombreux élèves ne trouvent pas de sens à l'école. Sans sens, il est difficile, comme certains politiques le préconisent, d'exiger des élèves de faire des efforts. C'est ici sans doute que l'école se trompe en se focalisant trop souvent sur la réussite plutôt que sur l'apprentissage. C'est ce que montrent les recherches qui traitent de la question du rapport au savoir (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bernardin, 2002). De fait, prôner une école qui donne du sens aux apprentissages devrait conduire les élèves à conserver ce désir d'apprendre qui les conduira à faire des efforts, efforts qui les amènera à la réussite. La notion de compétence en insistant sur l'importance de former des élèves capables de mobiliser leurs acquis face à des tâches qui, par définition, ont une finalité, peut être une réponse à la recherche du sens.

Une seconde raison est sans doute le lien de parenté qui existe entre les conceptions de l'apprentissage socio-constructivistes et la notion de compétence. Lien de parenté car il y a souvent une confusion entre ces deux concepts. De fait, l'approche par compétence n'est pas automatiquement une approche socio-constructiviste. En effet, la notion de compétence n'est pas une pédagogie mais est un terme qui définit ce que l'on attend des élèves. De fait, la proximité conceptuelle de la notion de compétence avec des approches constructivistes, qui défendent une conception de l'apprentissage où les élèves sont amenés à modifier leurs préconceptions lorsqu'ils sont confrontés à des situations complexes, permet de penser que ces approches peuvent être une réponse pédagogique et didactique pour former des élèves compétents. Toutefois, elles ne sont que des propositions. L'approche par compétence se démarque de l'approche par objectifs qui constituaient, jusqu'à peu, la référence dans la construction des programmes sur un point précis : la priorité donnée à la question de la mobilisation des acquis.

Définie comme la capacité des élèves à pouvoir mobiliser leurs acquis dans de nouvelles circonstances, la notion de compétence a bousculé les « certitudes » liées à l'évaluation. En effet, la notion de compétence, qui se présente comme un nouvel attendu centré sur la question de la mobilisation des acquis, implique pour des auteurs (Beckers, 2002 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Roegiers, 2001) qu'une évaluation des compétences respecte trois conditions : la première est de proposer aux élèves pour les évaluer des tâches complexes, c'est-à-dire des tâches qui leur demandent de choisir et de combiner des procédures normalement apprises ; la seconde est de proposer des tâches inédites, c'est-à-dire qu'ils n'ont jamais rencontrées ; la troisième est de proposer des tâches qui font appel à des procédures réellement apprises. Sur la base de ces conditions, des modèles d'évaluation de compétences, qui se différencient radicalement des épreuves classiques, ont été créés.

Pour comprendre la différence de constructions entre des approches classiques et par compétences, De Ketele et Gérard (2005) partent du constat qu'il existe trois approches dans la manière d'envisager l'enseignement : une approche centrée sur les contenus qui considère l'enseignement comme des contenus à transmettre ; une approche centrée sur les objectifs qui a, comme porte d'entrée, des comportements observables structurés, qui sont séparés les uns des autres et qui sont à développer chez les apprenants et, enfin, une approche par compétences qui cherche à développer la possibilité par les élèves de mobiliser un ensemble de ressources lors de la résolution d'un problème.

Chaque approche entraîne, pour ces auteurs, des pratiques d'évaluation différentes. Ainsi, dans l'optique d'une approche de contenus, « évaluer consiste à prélever un échantillon de contenus représentatif de l'univers de référence des contenus enseignés ». Evaluer, dans une approche par objectifs, « consiste à prendre un échantillon d'objectifs spécifiques et opérationnels et à générer un échantillon de questions qui traduisent au mieux cet échantillon d'objectifs ». Evaluer, dans une optique par compétences, « consiste à proposer une ou des situations complexes appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessitera(ont) de la part de l'élève une production elle-même complexe pour résoudre la tâche ». (De Ketele & Gérard, 2005).

Dans les approches de contenus ou par objectifs, les techniques de validation des épreuves d'évaluation scolaire reposent pour la plupart d'entre elles sur une approche psychométrique, c'est-à-dire sur une approche qui se réfère à une distribution normale, en forme de courbe de Gauss. « Un indice fréquemment utilisé est l'indice de discrimination, qui vise à vérifier si les items de l'épreuve sont à même de discriminer les élèves, c'est-à-dire de distinguer les élèves faibles des élèves forts. Cet indice est la différence entre l'indice de difficulté de l'item pour le groupe dit "fort" et l'indice de difficulté pour le groupe dit "faible" : plus l'écart est grand, plus l'item discrimine entre les sujets. Le groupe fort est constitué des sujets qui ont obtenu un score total qui les situe dans la catégorie des 27 % supérieurs et le groupe faible dans la catégorie des 27 % inférieurs (Laveault & Grégoire, 1997). » (De Ketele & Gérard, 2005). Pour De Ketele, il apparaît clairement que, non seulement cette méthode se fonde sur une distribution normale, mais

il apparaît aussi que l'épreuve elle-même est conçue pour déboucher sur une distribution normale des résultats afin de pouvoir discriminer au mieux, de la manière la plus fine possible.

La manière de procéder pour estimer la validité d'une épreuve de compétences pose plusieurs problèmes majeurs.

Le *premier problème*, qui ne concerne pas uniquement les épreuves de compétences, est le fait que pour estimer habituellement la validité d'une épreuve, on a recours à « des techniques utilisées en psychométrie, alors que l'on est dans le champ de l'édumétrie (Carver, 1974), qui ne dispose pas d'outils suffisamment développés, en cohérence avec la spécificité de l'éducation ». (De Ketele & Gérard, 2005). Cardinet, en 1973, dénonçait déjà ce problème. Ainsi, analyser la validité d'une épreuve au regard de la distribution normale, c'est en quelque sorte nier la spécificité de l'enseignement qui devrait avoir comme rôle de justement modifier par son action cette répartition. L'objectif défendu, entre autres, dans ce que l'on a appelé la pédagogie de maîtrise est d'arriver à amener tous les élèves à un seuil de maîtrise. Dans ce cas, la répartition des résultats des élèves ne se présente plus suivant la forme d'une courbe de Gauss, mais devrait prendre la forme d'une courbe en J. De fait, construire des épreuves d'évaluation au regard de la distribution normale soulève un réel problème.

Le *second problème* que De Ketele et Gérard (2005) mettent bien en évidence est que l'estimation de la validité d'un test dans la théorie classique des scores dépend directement du nombre d'items que l'épreuve doit contenir. Théoriquement, « de la même manière que l'on souhaite, lors d'un sondage d'opinions, obtenir un échantillon représentatif de la population en procédant par tirage aléatoire, le caractère représentatif de l'échantillon des items d'une épreuve d'évaluation est atteint au mieux lorsqu'il est constitué de manière aléatoire ». Si, dans une approche par objectifs ou contenus, la multiplication des items est possible pour tendre vers cette condition, ceci est totalement impossible dans une approche par compétences lorsque l'on présente une ou deux tâches complexes aux élèves. Il n'est, en effet, dans ce type d'épreuve, pas possible de constituer un nombre d'items « X », parce que ceci reviendrait à décomposer la tâche complexe en sous-unités, ce qui ne permettrait plus d'évaluer la compétence qui consiste bien à gérer la complexité. « Il n'est donc pas question, dans des épreuves d'évaluation construites selon l'approche par les compétences, de valider les outils comme on le fait avec des épreuves classiques (fondées sur les contenus et/ou les objectifs) en prenant comme unité d'analyse les "items" constituant l'échantillon issu de l'univers de référence. Dans une épreuve selon les compétences, ces "items" n'existent pas : il n'y a qu'une production complexe, ne constituant certainement pas un échantillon statistiquement représentatif de toutes les productions complexes relativement à la compétence. » (De Ketele & Gérard, 2005)

Enfin, un *autre problème* est que les épreuves de compétences, en proposant des tâches complexes, font intervenir plusieurs dimensions, plusieurs aptitudes scolaires spécifiques et combinées que des techniques unidimensionnelles ne peuvent pas prendre en compte.

En synthèse, les systèmes éducatifs, en introduisant la notion de compétences, ont modifié ce que l'on attend des élèves et un minimum de souci de cohérence devrait les conduire « théoriquement » à modifier leurs rapports à l'évaluation.

Théoriquement, car les implications de la notion de compétences sur l'évaluation soulèvent des problèmes que certains aimeraient sans doute « camoufler ». En effet, dans un souci de pilotages des systèmes, on observe dans de nombreux pays la multiplication d'épreuves d'évaluation. La Communauté française ne déroge pas à la règle. Or, pour des raisons liées, entre autres, à la gestion statistique des analyses, les épreuves d'évaluation de compétences proposées sont construites suivant des principes qui soulèvent de vrais problèmes.

Ainsi, si l'on observe les épreuves externes d'évaluation proposées en Communauté française de Belgique, deux tendances dans la construction des tests se dégagent (Carette, 2006) :

- *Première tendance :*

  Dans une approche par compétences, il est nécessaire de proposer des tâches complexes et inédites. Que le contexte soit disciplinaire ou inscrit dans la vie de tous les

jours, que les tâches soient authentiques, artificielles ou scolaires, l'important est de présenter une activité inscrite dans un contexte qui ne soit pas un prétexte à la vérification de procédures, mais fasse partie intégrante de la résolution. En d'autres termes, une tâche inédite portera réellement ce nom si elle demande à l'élève le « cadrage » de la situation.

Ce que l'on désire évaluer, c'est la capacité qu'a un élève, dans une situation donnée, à choisir et à combiner des procédures normalement apprises. Pour ce faire, la déclinaison d'une épreuve en items mesurant des objectifs isolés n'a aucun sens. De fait, une caractéristique essentielle d'une épreuve d'évaluation de compétences est de « mettre l'élève devant une feuille blanche ». Des questions fermées ou ouvertes à réponses courtes ne permettent aucunement de respecter ce principe.

Les techniques statistiques de validité et de fiabilité habituellement utilisées dans les épreuves d'évaluation plus classiques ne sont pas utilisables dans une approche par compétences. Ceci est essentiellement dû à ce que ces techniques statistiques demandent des épreuves constituées d'un nombre d'items suffisamment importants.

- *Seconde tendance :*

De nombreuses épreuves affirmant évaluer des compétences continuent à emprunter des principes de conception issus de ceux qui régissent dans l'approche par objectifs. La nécessité de proposer des épreuves comprenant un nombre suffisant d'items pour estimer leur validité et de leur fiabilité conduit à proposer des questions où la situation se révèle être un prétexte à l'évaluation de procédures. Dans le meilleur des cas, une tâche complexe est proposée, mais les élèves ne sont pas invités à la résoudre. Ils sont interrogés sur la tâche. Dans ce cas, les élèves sont plutôt amenés à résoudre des questions qui évaluent des compétences qui leur demandent de choisir une et une seule procédure dans une situation. La construction de la démarche ne leur est pas demandée.

Ces épreuves présentent de nombreuses questions ouvertes à réponses courtes ou des questions fermées qui présentent l'avantage de pouvoir être codée de manière binaire : bon ou mauvais.

4. Pour conclure : compétence et pilotage, un mariage impossible ?

Piloter le système pour mieux le réguler est un objectif des réformes mises en place en Communauté française de Belgique. Former des élèves compétents est un autre objectif. Pour réguler le système, il est nécessaire de proposer des outils d'évaluation fiables et valides. Toutefois, comme nous venons de le développer, les conditions d'une évaluation de compétences permettent de répondre difficilement à cette exigence. De fait, plusieurs types d'épreuves, construites selon des principes différents, annonçant évaluer des compétences se côtoient

Cette réalité soulève un problème majeur. Alors que le système éducatif de la Communauté française de Belgique s'est engagé dans une approche par compétences, il envoie auprès de ses enseignants des messages contradictoires que la majorité d'entre eux ne sont pas capables, par manque d'outillage conceptuel, d'analyser (Carette & Dupriez, 2010). Plus grave, alors qu'une volonté des responsables de la Communauté française était d'emprunter la porte de l'évaluation comme levier de changements des pratiques pédagogiques, le système diffuse des évaluations « classiques » qui incitent, sur la base des résultats des recherches processus-produits, à prôner des pratiques dont les fondements font appels à des principes proches de ceux défendus dans les approches par objectifs.

Pourtant, si l'on se réfère à des recherches menées par Carette (2006), les caractéristiques des enseignants efficaces analysées à partir d'épreuves de compétences qui demandent aux élèves de résoudre des tâches complexes pourraient être différentes de celles prônées par les défenseurs des recherches processus-produits. Dans une recherche réalisée entre 2000 et 2006, Carette a montré que les enseignants des classes « performantes » dans la résolution d'épreuves respectant les conditions imposées par la notion de compétences présentaient des orientations socio-

constructivistes qui se démarquaient catégoriquement des propositions mises en avant par les chercheurs s'inscrivant dans une démarche processus-produit « classique ».

Par suite, si sur le papier, vouloir réguler un système à partir d'évaluation de compétences apparaît cohérent, une analyse de l'opérationnalisation de cette volonté met en évidence des points aveugles qu'il ne faudrait pas sous-estimer. Ces difficultés résultent des implications imposées par la notion de compétence qui comprend en elle-même des paradoxes qui mettent en tension les relations entre apprentissage et évaluation.

Synthétiquement, trois paradoxes peuvent être dégagés. Le premier que nous venons de décrire est la difficulté de produire des épreuves valides et fidèles dans un contexte d'approche par compétence. De fait, si on désire évaluer des compétences, la validité et la fidélité est clairement remise en question.

Le second paradoxe dénoncé par des auteurs comme Marcel Crahay est de relever le niveau d'exigences dans un contexte de luttes contre l'échec et le retard scolaires. En effet, si ce que l'on attend des élèves est qu'ils soient capables de résoudre des tâches complexes (c'est-à-dire des tâches qui demandent le choix et la combinaison de procédures normalement apprises) et inédites (des tâches que les élèves n'ont jamais rencontrées), les recherches montrent que nombreux sont ceux qui éprouvent des difficultés face à ces nouvelles exigences.

Le troisième paradoxe est que la littérature sur la question de la mobilisation des acquis souligne notre méconnaissance quant à cette activité cognitive. En d'autres termes, l'état actuel de nos connaissances ne nous permet pas d'expliquer pourquoi certains élèves réussissent à mobiliser leurs acquis et d'autres pas, pourquoi des élèves sont capables dans une situation de les utiliser et n'y parviennent pas dans une autre situation qui fait pourtant appel aux mêmes procédures.

Par suite, on peut comprendre que ces paradoxes conduisent à des débats importants sur l'intérêt de la notion de compétence (et de son évaluation) considérée par certains auteurs comme extrémiste, pas scientifique, élitiste… (Crahay, 2008).

Face à ces critiques parfois virulentes, trois attitudes peuvent être adoptées :

- La première prônée par certains auteurs est radicale. Il faut supprimer cette notion qui, au-delà des paradoxes énoncés, nierait l'importance de l'apprentissage des savoirs. Toutefois, ce refus de la notion de compétence conduirait sans doute rapidement à l'abandon de la question de la mobilisation des acquis qui est une bonne question.
- La seconde attitude est de défendre l'intérêt de la notion de compétence et de proposer des modèles susceptibles d'aider les enseignants à former des élèves compétents. Cette attitude « prescriptive » présente toutefois le risque de proposer aux enseignants des modèles « imaginés » qui, vu notre méconnaissance de l'acte de mobilisation, risquent de rapidement montrer leur non pertinence et de décourager les enseignants. De surcroît, il est fort probable qu'elle donnerait lieu, dans les pratiques enseignantes, à des traductions particulièrement inopérantes en matière de mobilisation des acquis des élèves (Kahn, 2009).
- La troisième attitude est d'informer les enseignants de l'incertitude engendrée par la notion de compétence et de les impliquer dans un processus de compréhension de l'acte de mobilisation qui tienne compte des contraintes de leur environnement. Cette troisième attitude a le mérite de positionner l'enseignant dans sa classe face à la réalité d'un métier qui lui demande, au quotidien, de gérer l'incertitude liée aux apprentissages de ses élèves. Au-delà de la question de la mobilisation des acquis posée par la notion de compétence, l'idée d'inviter les enseignants à gérer l'incertitude semble un apport essentiel de son introduction. Pour aider les enseignants à « gérer l'incertitude », il est important de proposer des outils d'évaluation diagnostique qui leur permettent de repérer les capacités de leurs élèves à mobiliser leurs acquis. A l'heure actuelle, cela paraît même la voie la plus prometteuse, voire la seule possible, pour infléchir les pratiques enseignantes (Kahn, 2010).

Toutefois, cette position se heurte à la volonté d'un pilotage qui se marie difficilement avec l'incertitude.

5. Bibliographie

Attali, A. & Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et seconds degrés*. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école. Paris : La documentation française.

Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

Bernadin, J. (2002). *Comment les enfants rentrent dans la culture écrite*. Paris : Retz.

Bissonnettes, S., Richard, M. & Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie, 150*, 87-141.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. *Revue française de pédagogie, 108*, 91-137.

Cardinet, J. (1973). *Comparaison de méthodes pédagogiques ou analyse du système scolaire, monographie.* Neuchâtel : Institut Romand de recherches et de documentation pédagogiques.

Charlot, B., Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues … et ailleurs.* Armand Colin : Paris.

De Ketele, J.-M. & Gérard F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation, 28* (3), 1-26.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Kahn, S. (2009). *A la recherche du cycle perdu. Mise en place des cycles d'apprentissage dans les écoles primaires de trois pays : Belgique, France, Québec.* Lille : ANRT.

Kahn, S. (2010). Les réformes contre le redoublement ou les limites des recherches non collaboratives. *Recherches en Education, 1* (HS).

Laveault, D. & Grégoire, J. (1997). *Introduction aux théories des tests en sciences humaines.* Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF.

Rey, B. (2002). Diffusion des savoirs et textualité. Les savoirs entre pratique de formation et recherche. *Recherche et formation, 40*, 43-57.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.