
De l'enseignement à l'éducation: des questions à l'évaluation

From Teaching to Education: From Questions to Assessment

Mansour Chemkhi^{1,*}

¹ Université virtuelle de Tunis, ECOTIDI, (Tunisie), chamkhimansour@yahoo.fr

Date de réception: 01/09/ 2019

Date d'acceptation: 28/07/2020

RESUME:

Mots clés:
Evaluation,
Compétence,
Education,
Humaniste,
Curriculum,

L'évaluation, ayant d'ordinaire la fonction de mesurer les niveaux de maîtrise de ce que l'on aura enseigné, se trouve désormais appelée à mesurer les niveaux de développement de ce à quoi l'on aura éduqué. Sensible à des préoccupations de sens et d'équité, les recherches se centrent de plus en plus sur des questions de fond ayant trait au sens de l'action éducative en termes de contribution au développement positif de la personne.

ABSTRACT:

Keywords:
Assessment,
Competence,
Education,
Humanist,
Curriculum,

Assessment, which usually has the function of measuring the levels of mastery of what one has been taught, is now required to measure the levels of development of what one has been brought up on. Sensitive to concerns of meaning and fairness, research is increasingly focusing on fundamental issues related to the educational procedures in terms of their contribution to the positive development of the person.

* Auteur expéditeur

1. Introduction

L'efficacité de l'action éducative est généralement estimée à travers les taux de réussite aux examens. Si la culture des résultats apparaît comme la chose la mieux partagée parmi les évaluateurs, c'est par ce que l'une des missions fondamentales de l'école est d'assurer des formations diplômantes et que, par conséquent, la pratique d'évaluation est appelée à fournir les indicateurs chiffrés nécessaires à la délivrance des diplômes. Dès qu'il est question de certification, seul ce qui est quantifiable est opératoire, tout ce qui n'est pas mesurable s'avère inopérant.

L'une des dérives de la fonction certificative de l'évaluation et qu'elle tend à réduire l'activité évaluative à sa dimension chiffrée. La visibilité immédiate des chiffres ainsi que leur apparente objectivité en font des instruments de mesure incontournables en matière d'évaluation. La demande sociale est si irrésistible dans ce sens que toute mise en question de la certification comme objectif central de l'enseignement, est condamnée à rester quasiment sans écho.

Que la dimension chiffrée puisse masquer la «valeur proprement éducative» de l'action éducative évaluée, théoriciens et praticiens de l'enseignement semblent de plus en plus enclins à le reconnaître. On admet presque à l'unanimité que l'action éducative ne pourrait être réduite au projet de faire réussir à l'examen et que la finalité de l'école (accompagner le développement du potentiel de l'élève) devrait s'inscrire comme une priorité absolue dans tout projet curriculaire.

L'activité évaluative, en quête de sens et de justice, remet en question la valeur de l'objectif de référence de l'évaluation certificative. Hadji (2008) fait remarquer qu'il faudrait distinguer trois grands «projets de questionnement évaluatif»: Le premier, aujourd'hui dominant, porte sur l'efficacité de l'action éducative (la fonction certificative de l'évaluation permet d'en rendre compte); Le deuxième, en expansion, a trait à l'équité de cette action (les curricula favorisent-ils à tout le monde un accès significatif, à part égale, à des ressources éducatives de qualité?); Le troisième, pratiquement inexistant, correspond à ce qu'il propose d'appeler «l'éducativité» de ces pratiques (Quel apport les pratiques éducatives ont-elles au développement du potentiel de l'apprenant?). De ces trois «projets de questionnement» que développe Hadji, nous nous arrêterons particulièrement sur le dernier, celui qui aborde la problématique relative à l'évaluation de la portée éducative des programmes scolaires.

2. Le curriculum ou le projet humaniste de l'école

L'éducation était toujours plus ou moins au centre du projet de l'école. Quand bien même la fonction sommative et certificative orienterait l'activité d'évaluation, les programmes disciplinaires, en favorisant l'apprentissage et la réflexion intellectuelle, sont censées pouvoir contribuer indirectement à l'éducation. L'éducation scolaire, ne pouvant être organisée autrement que de façon disciplinaire, s'efforçait toujours de faire en sorte que la fréquentation des disciplines par les élèves puisse générer chez eux les ressources nécessaires à leur développement individuel et social.

La question de «l'éducativité» ressurgit avec force dans les recherches en sciences de l'éducation. Les conceptions curriculaires actuelles ont comme vocation principale d'envisager les questions ayant trait à l'éducation dans une perspective systémique. Le fonctionnement des apprentissages (depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre) et les démarches d'évaluation y afférent, permettent-ils l'accès des élèves aux ressources éducatives nécessaires à leur développement?

La littérature actuelle relative au concept de curriculum met en évidence deux courants opposés. Lenoir (2006) fait observer que le mot curriculum, d'un usage restreint dans les pays francophones européens, est d'un bon usage dans les sphères anglophones. Ainsi, superposant le concept de curriculum à celui de programmes d'études, la littérature francophone traite prioritairement de savoir, de matière, de programmes disciplinaires, de leur mise en forme, de leur structuration et de leur organisation. En revanche, le courant anglophone, ayant le souci de la fonctionnalité des apprentissages et du développement personnel et social du sujet, fonctionne comme l'un des moyens majeurs pour favoriser l'adaptation d'un système éducatif aux mouvements et aux mutations de la société dans laquelle il s'inscrit.

2.1. Le concept de curriculum dans la littérature francophone

Dans la littérature francophone actuelle, le concept de curriculum se superpose à celui de programme d'études et focalise prioritairement sur les savoirs disciplinaires et sur les contenus d'apprentissage du point de vue de leur structuration et de leur mise en forme dans les curricula.

«Dans cette perspective franco-européenne, le concept même de curriculum est pratiquement superposé à celui de programmes d'études. Il propose une organisation et une programmation des programmes d'études. Ce type de curriculum est centré sur la transmission des contenus, qu'ils soient définis en

terme de savoirs, de compétences ou d'objectifs dans les programmes d'études». (Jonnaert et al, 2009, p.27)

L'absence d'un cadre de références orientant les programmes d'études, met à mal le fonctionnement du système éducatif. Quelques disciplines scolaires, perçues comme majeures, se substituent au curriculum et se trouvent, dès lors, jouer le rôle d'orientation de toutes les formations. Jonnaert fait remarquer que, dans ce cas, les programmes éducatifs deviennent l'élément central dans le système éducatif de sorte qu'il y a un risque qu'un ou deux domaines d'apprentissage (mathématiques, sciences, technologies, etc.) prennent le pas sur les autres. (Jonnaert et al, 2009)

Les questions curriculaires ayant trait à l'apprentissage aussi bien qu'à l'évaluation portent, dans une telle perspective, sur un objet central : le contenu disciplinaire liés aux grands domaines d'apprentissage. L'éducation scolaire, organisée autour des disciplines d'enseignement, implique l'émergence d'approches technicistes centrées sur l'acquisition du savoir et notamment sur le savoir issu des disciplines majeures. L'évaluation est amenée, par effet systémique, à s'inscrire dans cette logique de centration sur le savoir et à se réduire, par voie de conséquence, à un outil de mesure des niveaux de maîtrise du savoir-cible.

2.2. Le concept de curriculum dans la littérature anglophone et nord-américaine

Le courant anglophone offre du curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement les programmes d'études. D'Hainaut (1988), ayant introduit en Europe francophone ce courant dans lequel il s'inscrit, définit le curriculum comme un plan d'action qui inclut les programmes d'études. S'il comprend les programmes disciplinaires relatifs aux différents domaines d'apprentissage, le curriculum s'inscrit en amont de ceux-ci dans la mesure où il en précise les finalités, spécifie l'entrée pédagogiques à privilégier pour structurer l'organisation des activités d'enseignement et fournit des indications relatives à l'évaluation.

La présence d'un Cadre de références orientant les différents éléments du curriculum (les programmes d'études, les entrées pédagogiques, les profils de sortie, l'évaluation, la formation des enseignants, etc.) permet au système éducatif d'atteindre des niveaux de cohérence élevés. C'est une synergie entre ces différents éléments (dont les programmes d'études qui ne sont qu'un élément du curriculum) qui s'opère au service du développement personnel et social des élèves.

Déterminé de la sorte et unifié, un curriculum spécifie d'abord ses assises à travers des finalités et des grandes orientations dans un document intitulé «Cadre d'orientation curriculaire». Ce document est fondamental pour assurer la cohérence d'un système éducatif. Il en constitue en quelque sorte le socle sur lequel peuvent reposer l'ensemble des autres éléments du curriculum. Le Cadre d'orientation curriculaire permet de mettre en place les éléments constitutifs d'un curriculum en cohérence avec les finalités et les grandes orientations du système éducatif (Jonnaert et al, 2009).

La fonction principale du curriculum consiste à contribuer au développement de la personne par rapport à un projet éducatif dans une société donnée et ce en s'adaptant à ses besoins, en mouvement permanent, en matière d'éducation.

2.3. Vers des curriculums fondés sur des profils de sortie humanistes

Un curriculum à orientation humaniste prend appui explicitement sur un profil qui ferait sens, c'est-à-dire défini par référence aux valeurs mises en avant par le système éducatif. A faire référence à la distinction qu'établit Hadji (1992: 15) entre l'éducation et l'enseignement, nous pouvons dire que le profil de sortie ne ferait sens que si les pratiques éducatives étaient conçues sous l'angle de l'éducation et non seulement sous celui de l'enseignement.

Le projet de l'entreprise éducative ne devrait en aucun cas se réduire à celui d'instruire les élèves. Il est appelé, par ailleurs, à se donner l'ambition de produire des individus qui seraient :

- «Cultivés, i.e. inscrits dans une culture comme ensemble organisé de significations, de modèles de comportements, et d'objets à valeur tant utilitaire que symbolique;
- Capables de vivre en société, i.e. de reconnaître et de respecter les autres au sein de leurs groupes d'appartenance;
- Bien dans leur corps, dont ils auront harmonieusement développé les potentialités;
- Ayant développé leurs capacités de connaître et d'analyser le monde dans lequel ils vivent, en s'étant dotés des outils appropriés pour cela». (Hadji, 2008, p. 11)

Ce qui caractérise un curriculum humaniste, c'est l'accent qui est mis en avant sur les profils de sortie, lesquels profils sont ouverts aux apports disciplinaires et aux acquis transdisciplinaires.

La dimension du développement intellectuel, dans ces profils, prend appui sur la contribution des diverses disciplines dans leur esprit, leur structure et leur contenu. Il importe de bien mettre en lumière ici l'intérêt des profils de sortie qui

associent bien aux capacités et aux attitudes un univers de connaissances. A cet égard, joindre le développement intellectuel (apprendre à penser/ exercer l'analyse, la synthèse et l'esprit critique) avec le développement social (apprendre à coopérer) et personnel (la capacité de s'exprimer/ le sens de la créativité) paraît, en effet, une voie éclairante et une perspective équilibrée. (Conseil supérieur de l'éducation, 1994).

Se pose avec acuité, en effet, le problème relatif à l'objectivation de ces compétences en termes de contenus d'enseignement-apprentissage et celui des modalités de leur codification dans les curricula mais se pose avec autant, voire plus d'acuité la problématique liée à leur évaluation.

3. Mesurer «l'éducativité»: questions à l'évaluation

Si tous les acteurs de l'éducation souhaitent que les élèves et les étudiants s'approprient, outre les connaissances et les compétences disciplinaires, d'autres habiletés relevant davantage d'états d'esprit et de façons d'être, il faut reconnaître que prendre en compte, au sens de l'enseignement et de l'évaluation, des compétences aussi difficiles à objectiver demeure un sujet qui divise.

Les outils d'évaluation sont, bien évidemment, liés à la conception que l'on se fait de la transmission. Quand on ne transmet que des «compétences techniques», on peut évaluer par des QCM ou des épreuves standardisées qui permettent de construire facilement des palmarès individuels et collectifs. Quand on place la culture au premier plan, il faut évaluer des «projets», des «chefs d'œuvres», comme cela se faisait déjà chez les Compagnons du Moyen-Age. Or, c'est peu dire que, sur ce point, la politique actuelle est décevante... (Meirieu: 2013).

Les dispositifs d'enseignement et ceux d'évaluation ont tendance à se rabattre sur ce qui est techniquement enseignable et évaluable et à oublier, du coup, leur responsabilité en matière d'éducation à l'égard des élèves. (Meirieu : 2008).

Si les contenus à visée instructive tels qu'ils sont codifiés dans les curricula (selon un découpage opéré sur un savoir clairement constitué) sont privilégiés au détriment des «contenus» à visée éducative, c'est précisément en raison de leur aspect opérationnel en termes de conception des dispositifs d'enseignement ainsi que ceux ayant trait à l'évaluation. Les contenus rédigés en termes de savoirs sont centrés sur des compétences techniques faciles à enseigner et à évaluer.

L'idéal de la mesure objective constitue un obstacle sérieux devant l'évaluation des compétences et notamment celles qui prennent racine et se développent dans plusieurs disciplines. Or, cet idéal d'objectivité (inaccessible

même quand il s'agit d'évaluer les niveaux de maîtrise d'un objectif d'apprentissage précis) ne semble pas détourner, du moins jusqu'à présent, les spécialistes du domaine de leur objectif de recherche : modéliser des démarches d'évaluation favorisant, sinon la mesure objective, du moins l'interprétation et l'appréciation des compétences personnelles et sociales, perçues comme éléments à intégrer dans le parcours scolaire et universitaire des élèves et des étudiants.

L'intérêt de ce que l'on convient d'appeler de plus en plus communément «les compétences de vie» amène, en effet, les professionnels à créer différents outils de mesure de ces compétences.

3.1. Des compétences pour la vie: du contexte informel au contexte formel

Les ressources nécessaires au développement personnel sont acquises de différentes façons. On les développe aussi bien à travers les expériences de tous les jours qu'à travers la fréquentation des disciplines scolaires. Si les situations d'apprentissage en milieu scolaire sont appelées à devenir un lieu essentiel d'appropriation significative et transférable de ces compétences pour la vie, la prise en compte des caractéristiques de ce contexte pour enseigner, pour apprendre et pour valider ce type d'apprentissages devient primordiale.

L'école n'est pas seulement un lieu où les élèves développent des compétences scientifiques disciplinaires, elle est aussi un espace de vie et de communication dans lequel les élèves peuvent acquérir des expériences autres qu'académiques. Tous les textes législatifs sur l'éducation le rappellent, l'école doit se donner comme projet d'éduquer et d'instruire à la fois. Les questions qui se posent : comment identifier ces compétences et comment les décliner en termes de contenus d'apprentissage ? Comment les enseigner et comment les évaluer ?

Les réformes éducatives récentes, inspirées par la conception anglophones du curriculum, affichent un réel intérêt pour le développement des compétences socio-émotionnelles chez les élèves. Cependant, l'intérêt légitime des curricula pour ces compétences n'empêche pas que leur enseignement demeure majoritairement implicite. Mis à part certains curricula issus des réformes récentes dans certains pays (le Québec et la Belgique comme exemple), la plupart des systèmes éducatifs se trouvent déstabilisés faces aux questions lourdes que suscite la contextualisation de ces nouveaux objets de formation. À partir de quel contenu constituer un syllabus permettant d'organiser un enseignement centré sur l'acquisition des compétences sociales? Comment procéder pour établir des curricula associant à la fois visée éducative et rigueur des objectifs à atteindre ? Comment définir la dimension socio-culturelle en jeu dans une activité

d'enseignement? Comment repérer, en termes opératoires, des contenus d'enseignement centrés sur l'initiation culturelle et sociale?

Les freins sont innombrables pour que l'école puisse prendre en charge, de manière constructive, la responsabilité de favoriser les circonstances propices à l'émergence de ces compétences et à leur construction par les élèves. Sommes-nous face à une erreur de diagnostic ? Est-il permis de demander à l'école de remédier par des moyens pédagogiques à des problèmes civilisationnels inhérents au mouvement même des sociétés ? Faut-il s'étonner que l'école n'en soit pas en mesure?

De manière spécifique, ce sont les compétences elles-mêmes qui présentent la plus grande difficulté: comment en effet développer par l'enseignement des compétences qui, par définition, ne sont mises en œuvre que dans des situations authentiques ? S'agit-il de faire jouer aux élèves les rôles sociaux de références ? Cette méthode est très difficile à mettre en œuvre au quotidien dans une classe : l'approche actionnelle dans le domaine de l'enseignement des langues en est la meilleure preuve. S'agit-il de remplacer les jeux de rôles par des projections de vidéos de mises en scène, suivis de discussions entre les élèves et l'enseignant? Peut-on encore parler de développement de compétences dans ce type d'enseignement?

À l'évidence, non. Il s'agit tout simplement de cours de transmission de connaissances sur les conduites à éviter et celles à adopter. Les pratiques relevant de ce type de modélisation, n'existent-elles pas déjà? Dénoncer le manque de civisme d'un personnage dans un film ou dans un texte peut-il être retenu comme indicateur de développement du sens de la citoyenneté chez l'élève?

Nous nous limiterons à aborder les problèmes que posent les curricula, rédigés en termes de compétences pour la vie, aux pratiques évaluatives. Nous prendrons appui sur un exemple de programmes (le programme de formation de l'école québécoise) pour illustrer notre réflexion.

3.2. Retour sur la question de l'évaluation des compétences disciplinaires

L'une des raisons principales du recours à la catégorie de compétence en sciences de l'éducation consiste à essayer d'apporter des réponses à la problématique du transfert des connaissances. La compétence est définie comme un ensemble de connaissances à mobiliser dans une situation donnée en vue d'accomplir une tâche complexe. L'entrée par les tâches et par les situations, que privilégie l'approche par les compétences, est destinée à développer l'efficacité des apprentissages. Au lieu de faire travailler les élèves sur des activités tournant

autour de connaissances, on leur propose des tâches nécessitant l'utilisation de ces connaissances.

L'émergence de la notion de compétence, ayant au départ une portée disciplinaire, visait à donner davantage de sens et d'efficacité aux apprentissages. L'évaluation ne vise pas la vérification des niveaux de maîtrise des connaissances disciplinaires par les élèves mais la vérification de leur capacité à utiliser ces connaissances une fois confrontés à des situations problèmes. Pour l'exprimer différemment, un élève compétent n'est pas celui qui réussit les tests de contrôles (outil pour vérifier les niveaux de maîtrise de la connaissance) mais celui qui se sert de ses connaissances pour agir et résoudre des problèmes. L'évaluation place au cœur de son dispositif non plus la maîtrise du savoir codifié dans les programmes mais le sujet dans son aptitude à utiliser ce savoir en situation. (Bourguignon: 2008).

3.3. L'organisation disciplinaire des enseignements face aux besoins de la société

Jusqu'à une époque récente, on considérait d'ordinaire que les hommes (mis à part une minorité de privilégiés) sont faits pour occuper des postes confinés dans le tissu social. Il leur suffisait, par conséquent, d'être exposé à un savoir disciplinaire utile qui soit prioritairement orienté vers les besoins qu'ils ont pour pouvoir agir avec efficacité dans leur travail. Dès lors, la prise en compte d'un quelconque élargissement de leurs horizons culturels, nécessitant une perspective intégrative des enseignements, était perçue comme inopportune.

Renforcée qu'elle était par la croissance vertigineuse des connaissances ainsi que par la montée en puissance de la didactique des disciplines (la fonction de la didactique d'une discipline donnée consiste à favoriser la scolarisation des savoirs de références liée à cette discipline), la conception de l'enseignement devient de plus en plus orientée vers le cloisonnement des enseignements.

Les compétences sont répertoriées, par disciplines, dans des référentiels dits «référentiels de compétences». Ces instruments de référence inventorient de façon structurée les listes de compétences à décliner en termes de contenus au cours d'un cycle scolaire. Une compétence disciplinaire est, dans cette perspective, la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble de ressources ancrées dans une discipline donnée en vue de résoudre un problème particulier.

Or, cette conception trop réductrice de la fonction de l'école (fournir aux futurs acteurs sociaux des savoirs disciplinaires qui seraient à mêmes de leur permettre la résolution de problèmes peu complexes) n'est plus guère admise

aujourd'hui. Les problèmes à résoudre par l'homme sont trop complexes pour être appréhendés à la faveur d'un savoir issu d'un seul domaine de la pensée humaine.

3.4. Des compétences disciplinaires aux compétences transversales

L'idéal de l'homme parfaitement intégré dans son environnement exige que l'école prenne en compte la complexité des problèmes contemporains. La science du siècle dernier était adaptée à la résolution de problèmes relativement simples, se situant dans un champ de relations homogènes qui pouvaient s'inscrire dans une discipline. Aujourd'hui, une caractéristique essentielle des problèmes est leur grande complexité. Les problèmes actuels auxquels sont confrontés les sujets ne respectent pas le cloisonnement des disciplines. Il faudrait les appréhender à travers des démarches interdisciplinaires: les disciplines, considérées de façon cloisonnée, ne sont pas en mesure de donner une image complète de la réalité des choses.

Cette complexité exige que l'école s'inscrive dans des projets plus significatifs et plus humanistes : l'éducation aux compétences de vie.

Il nous faut obéir à l'injonction du précepteur de l'Emile de Jean Jacques Rousseau: «enseigner à vivre». Certes il n'y a pas de recettes de vie. Mais on peut enseigner à relier les savoirs à la vie. On peut enseigner à développer au mieux une autonomie et, comme dirait Descartes, une méthode pour bien conduire son esprit, qui permet d'affronter personnellement les problèmes du vivre. Et on peut enseigner à chacun et à tous ce qui aide à éviter les pièges permanents de la vie (Morin, 2014, p.22).

Or, ces compétences sont, par définition, transversales. Elles réfèrent aux ressources nécessaires pour permettre à l'apprenant de s'adapter à son environnement, de s'y développer et d'y agir efficacement.

La référence à ce type de compétences (par exemple les compétences sociales, civiques et morales) est devenue presque la règle dans les curriculums de tous les systèmes éducatifs. Ces compétences, ayant émergé en réaction aux limites de l'enseignement cloisonné des disciplines scolaires et universitaires, sont citées pour définir le profil de sortie des élèves et des étudiants à l'issue des cycles de formations qu'ils ont à suivre. Roegiers les définit comme étant «le terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et d'être heureux». (Roegiers, 1994 : 34). Que l'on soit élève ou étudiant, l'on est amené à exercer son métier d'élève ou d'étudiant. Cela suppose la possession de compétences dont la construction ne relève pas uniquement de la responsabilité de l'espace informel, comme la famille ou la société, dans la mesure où elles devraient être sollicitées dans l'espace scolaire en

permanence ; elles devraient y fonctionner comme des normes d'intégration à développer et à promouvoir au travers de l'éducation.

3.5. L'avenir de l'école est-il post-disciplinaire ?

Que faudrait-il mettre en cause au juste? Est-ce les systèmes curriculaires fondés sur les organisations disciplinaires des enseignements? Ou la non-prise en compte de la culture humaniste liée aux disciplines scientifiques? Nous répondrons, sans ambages aucun, en termes empruntés à Lenoir:

«Soyons clair immédiatement: il n'y a pas d'interdisciplinarité sans disciplinarité, c'est-à-dire sans un contenu cognitif formalisé et sans des dispositifs instrumentaux et procéduraux qui lui sont reliés, ce que nous appelons dans le jargon éducatif des «démarches d'apprentissage». Au risque d'être accusé de formuler une lapalissade, rappelons que la réflexion sur l'interdisciplinarité n'a de sens que dans un contexte disciplinaire et qu'elle présuppose l'existence d'au moins deux disciplines de référence et la présence d'une action réciproque». (Lenoir, 2015, p.1).

Ce qu'il faudrait remettre en question, c'est la logique disciplinaire fondée sur un modèle d'école détaché des questions sociétales. Ce qu'il faudrait déplorer, c'est le modèle du savant auquel se substitue peu à peu le spécialiste, érigeant sa spécialité en forteresse et l'isolant de la culture humaniste qui la sous-tend. Le recours à l'interdisciplinarité à l'école a comme objectif de développer chez les élèves la capacité de mettre en œuvre des processus cognitifs intégrateurs en faisant appel à différents savoirs disciplinaires pour appréhender la complexité de la réalité humaine et sociale dans laquelle il vit. (Lenoir: 2015).

4. L'évaluation à l'épreuve des compétences interdisciplinaires

L'une des caractéristiques de la compétence est son caractère disciplinaire ou transversal, selon que celle-ci est envisagée comme ancrée dans une discipline particulière, ou comme susceptible d'être développée dans plusieurs disciplines, voire dans toutes les disciplines. La pertinence des compétences transversales comme élément à prendre en compte dans l'élaboration des programmes d'études (disciplinaires ou interdisciplinaires) tient notamment au fait qu'elles touchent tout autant aux aspects les plus génériques de la pensée humaine qu'aux habiletés à caractère personnel et social. «La construction de la personnalité», «l'acquisition de la responsabilité», «la connaissance de la vie sociale et l'envie d'apprendre », « l'acquisition de méthode de travail efficaces» sont autant de compétences qui font appel à une pluralité de ressources et ne peuvent, par conséquent, avoir de rattachement disciplinaire unique. Le développement de

telles compétence s'appuie sur un dialogue constructif entre des ressources de nature diverses et relevant de champs disciplinaires différents.

4.1. Modéliser des démarches pour évaluer les compétences

La complexité ayant trait aux démarches à mettre en place pour l'évaluation des compétences (quelles soient disciplinaires ou transdisciplinaires) est au centre des préoccupations des spécialistes des curriculums. L'évaluation des compétences nécessite l'observation des élèves au cours de l'activité d'apprentissage, et ce au moyen de grilles d'observation. Evaluer les compétences par la mise des élèves en activité soulève, en effet, des problèmes de faisabilité dans des systèmes d'enseignement où les enseignants sont attirés par le caractère opératoire du test de connaissances permettant une correction rapide et standardisée, donc équitable et irréprochable.

L'une des dérives liées aux démarches méthodologiques concernant l'évaluation des compétences tient à la confusion qu'on a tendance à faire entre deux plans: ce qui est de l'ordre du prescrit (les tâches répertoriées par les référentiels) et ce qui est de l'ordre du réel (l'action sociale de référence).

«C'est le cas en particulier pour les référentiels d'activités et de compétences, les descriptions de postes de travail et les procédures. N'est-il pas souvent implicitement considéré que ce qu'ils décrivent (en termes d'activités, de modalités d'action...) équivaut aux pratiques réelles mises en œuvre par les salariés ou les employés ? Ce sont pourtant deux ordres de réalité différents : il y a erreur de catégorie». (Le Boterf, 2008, p.33).

Le prescrit est par définition pauvre au regard du modèle dont il s'inspire. Une situation didactique est nécessairement simplifiée et standardisée par rapport à la situation sociale de référence.

Ce qui ne veut pas dire que la modélisation de démarches évaluatives devrait se réduire à la mise en œuvre technique des grilles d'évaluation. (Jorro, 2009, p.14). Privilégiant la méthode au détriment de l'esprit de la démarche et se référant à des critères strictement techniques, les pratiques évaluatives ont tendance à prendre le plus souvent un tour protocolaire.

La question de l'évaluation des compétences devient plus complexe dès que la compétence à mesurer dépasse les frontières des disciplines. Évaluer dans une approche curriculaire centrée sur les compétences suppose aussi d'apprécier des compétences transdisciplinaires, utiles à la réussite globale de l'élève et à son insertion dans son milieu social et professionnel.

En fait, c'est l'évaluation de ce type de compétence, sans attachement disciplinaire unique, qui retiendra dans ce qui suit notre attention. Nous tenterons

de réfléchir sur les démarches d'évaluation ayant trait à l'une des neuf compétences transversales figurant dans le programme de formation canadien (Ministère de l'éducation du Québec: 2001): se donner des méthodes de travail efficaces.

Chacune de ces neuf compétences est conceptualisée comme susceptible de:

- être classée dans une catégorie générique de compétences;
- être déclinée par composantes spécifiques;
- être décrite aux moyens de descripteurs de niveaux;
- être évaluée par référence à des indicateurs de performance spécifiques.

Notre objectif est de réfléchir sur l'apport de ce type spécifique de pratiques évaluatives aux orientations humanistes de l'école, sachant que la fonction principale de celle-ci consiste à accompagner le développement de l'individu.

Or, à l'École, la finalité éducative (accompagner le développement du plus grand nombre) nous paraît être une priorité absolue. Faute de quoi l'École perdrait son sens. C'est pourquoi il faut bien reconnaître à l'évaluation formative, et lui accorder, une place centrale dans les activités d'évaluation scolaire. Car, au sein d'une institution dont le but premier est de faire apprendre, l'évaluation a pour fonction première d'aider cette institution à atteindre ce but. Si telle est sa volonté, il n'y a pas à en avoir peur. (Hadji, 2014).

L'évaluation se donne comme finalité principale celle de soutenir l'apprentissage et d'aider les élèves à mieux apprendre. L'école y recourt pour mesurer les niveaux de leur acquisition des objectifs d'apprentissage définis en termes de contenus, d'objectifs ou de compétences disciplinaires. Les conceptions curriculaires actuelles y font appel aussi pour mesurer le niveau de développement des compétences interdisciplinaires, destinées d'ordinaire à définir les profils de sortie, à l'issue d'un cycle de formation.

4.2. Se donner des méthodes de travail: une compétence méthodologique transversale

La rubrique «Sens de la compétence » (Ministère de l'éducation du Québec: 2001) ayant trait à la compétence «se donner des méthodes de travail efficaces) s'ouvre sur le passage suivant:

«Mener à terme une activité, réaliser un projet ou entreprendre un ouvrage de plus ou moins grande envergure supposent l'aptitude à se donner des méthodes de travail efficaces. De telles méthodes reposent sur des savoirs relatifs à la manière dont on va faire les choses, des savoirs méthodologiques que l'on retrouve à la base de toute réalisation humaine et qui constituent un bagage éminemment utile à qui les maîtrise bien».

Une compétence est dite transversale quand elle n'a pas d'ancrage disciplinaire spécifique en ce sens qu'elle est générale par rapport à des compétences proprement disciplinaires. «Se donner des méthodes de travail efficaces» se présente, dans cette perspective, comme une compétence dont le développement implique l'ouverture à l'apport de plusieurs disciplines. Même si, en effet, l'on peut répertorier cette compétence dans des référentiels disciplinaires, elle demeure transversale dans la mesure où la perspective disciplinaire qu'elle prend dans ces référentiels ne peut lui donner un ancrage définitif dans des disciplines particulières. Par exemple, intégrée dans un référentiel de compétences de mathématiques, la compétence « se donner des méthodes de travail efficaces » ne relève que transversalement de cette discipline et ce en dépit du fait qu'elle puisse y être primordiale.

4.2.1. Elle est classée dans une catégorie de compétences

Le curriculum du système éducatif québécois intègre dans les programmes d'études «programme de formation » les compétences dites transversales. Ces compétences, perçues «comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources» et qui «traversent les frontières disciplinaires», s'organisent autour de quatre ordres:

Tableau 1: Compétences transversales du programme de formation de l'école québécoise

Catégories de compétences	Compétences
D'ordre intellectuel	Exploiter l'information Résoudre des problèmes Exercer son jugement critique Mettre en œuvre sa pensée créatrice
D'ordre méthodologique	Se donner des méthodes de travail efficace Exploiter les technologies de l'information et de la communication
D'ordre personnel et social	Structurer son identité Coopérer
D'ordre de la communication	Communiquer de façon appropriée

Les neuf compétences sont regroupées en quatre catégories. elles illustrent la diversité des savoir-agir pris en compte dans un référentiel portant sur ce type de compétences ainsi que l'immensité des apprentissages devant être réalisés par les élèves pour y recourir efficacement. (Tardif, 2013)

4.2.2. Elle est déclinée par composantes spécifiques, par critère d'évaluation et par indicateurs de performance:

L'évaluation des compétences, qu'elles soient transversales ou disciplinaires, soulève la problématique de repérage des indicateurs de performances. « Dans une démarche d'évaluation, un enseignant ou un professeur est sans cesse à la recherche de preuves permettant de démontrer que des apprentissages ont réellement été réalisés et qu'ils sont intégrés significativement en mémoire». (Tardif, 2013: 35). Dans le cas des syllabus définis à partir de découpages opérés sur des contenus disciplinaires ou de façon plus précise sur la base de fragmentations de ces contenus conformément à des objectifs d'apprentissage objectivables, l'enseignant se sert d'outils et d'instruments de mesure opératoires pour vérifier l'acquisition des connaissances-cibles et porter, par conséquent, le jugement adéquat sur l'état de leurs niveaux de maîtrise par l'élève.

Le fait que les preuves de compétences ne répondent pas à un contenu défini selon des critères didactiques et scientifiques et que les performances de l'apprenant ne soient pas orientées vers une finalité déterminée, cela affecte la cohérence des stratégies évaluatives.

«D'ailleurs, l'absence de toute stratégie d'évaluation permettant, d'une part, de vérifier le degré d'acquisition des compétences par l'apprenant et de mesurer, d'autre part, sa progression dans la formation, est un indice révélateur d'incohérence et de faille». (Sahnoun, 2006, p.48).

Pour pouvoir évaluer, il faudra tout d'abord avoir un référent (ce à quoi on se rapporte pour se représenter la performance attendue) auquel on devra confronter, par la suite, un référé (la performance de l'élève). Le jugement d'évaluation s'appuie sur la mesure de l'écart existant entre le référent (plus ou moins construit) et le référé (plus ou moins stable). S'il est difficile d'évaluer une performance langagière relevant de l'oral, comme le pense Sahnoun (2006), c'est précisément en raison de l'absence d'un référent suffisamment construit et, donc,

d'un objectif d'évaluation suffisamment précis. Dans le cas d'une compétence comme « le travail en équipe coopérative » la situation devient beaucoup plus compliquée. L'évaluation est-elle, alors, condamnée à mesurer objectivement ou à disparaître?

On est condamné à évaluer et donc à se débrouiller pour fabriquer des référents et construire des dispositifs d'évaluation. La grille d'évaluation est l'outil auquel on a recours fréquemment pour mesurer le niveau de développement des acquis du moment que les étudiants sont amenés à réaliser des tâches complexes.

«La grille d'évaluation permet de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective» (Scallon, 2004).

La grille suivante spécifie des niveaux de description de la compétence «se donner des méthodes de travail efficaces». Ces niveaux de description sont destinés à décliner cette compétence en catégories (composantes, critères, indicateurs de performance) favorisant son interprétation le plus objectivement possible.

Tableau 2: Grilles d'observation de compétences non-disciplinaires.

	Composantes	Critères d'évaluation (MELS)	Quelques comportements observables	Évaluation
Se donner des méthodes de travail efficaces (Organiser son travail)	1. Analyser la tâche à accomplir	Compréhension de la tâche à réaliser.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ identifie clairement l'objectif du travail. ▪ choisit une façon efficace de procéder. 	
	2. S'engager et accomplir la tâche.	Exécution adéquate de la tâche, analyse du déroulement de la démarche. Persévérance et ténacité dans l'action.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mobilise différentes ressources pertinentes: personnes, matériel, temps, etc. ▪ réajuste adéquatement ses actions au besoin. ▪ mène à terme la tâche à réaliser. ▪ démontre une attitude positive lors de la réalisation de la tâche. 	
	3. Analyser sa démarche.	Formulation de conclusions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reconnaît au moins un élément efficace ou limitatif de sa méthode de travail. ▪ nomme une autre situation où réinvestir la démarche utilisée. 	

Légende des niveaux de la compétence:

- 1: L'élève développe cette compétence de façon marquée.
- 2: L'élève développe cette compétence de façon adéquate.
- 3: L'élève développe cette compétence avec certaines difficultés.
- 4: L'élève éprouve des difficultés importantes dans le développement de cette compétence.

Source: Sébastien Stasse, (2012).

A chaque composante correspondent des critères spécifiques, définis pour servir de base au jugement à prendre par rapport au degré d'atteinte des résultats et des objectifs. Ces critères sont déclinés en indicateurs de performances : signes qui témoignent de l'existence d'un phénomène, d'un effet. Ils sont observables, concrets et constituent les données que l'on va recueillir. Quant à La légende accompagnant la grille, elle fonctionne comme une échelle graduant les degrés de possession de la qualité visée par le critère.

4.2. 3. Elle est spécifiée par descripteurs de niveaux

Les échelles des niveaux de compétence des trois cycles (primaire, premier cycle du secondaire, deuxième cycle du secondaire) sont conçues en continuité : celles du primaire (premier cycle) sont reprises dans les cycles suivants. Cependant, celles des deux cycles du secondaire présentent des niveaux d'exigences de plus en plus élevés en termes d'objectifs d'apprentissage et de développement des composantes de la compétence visée.

Tableau 3: progression des compétences, Ministère de l'éducation du Québec. (2001).

Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
-Déterminer certaines étapes d'une activité -Respecter la démarche proposée -Choisir le matériel et les outils nécessaires à la réalisation de la tâche -Mener sa tâche à terme Communiquer ses réussites et ses difficultés	-Connaître des démarches et des méthodes de travail -Nommer des étapes et des outils nécessaires à la réalisation de la tâche -Appliquer une démarche proposée ou personnelle -Mener sa tâche à terme	-Connaître et utiliser de façon appropriée des démarches et des méthodes de travail -Sélectionner les ressources et les outils nécessaires à la réalisation de la tâche -Choisir la démarche la plus appropriée selon la tâche; se réajuster au besoin -Mener sa tâche à terme -Communiquer ses réussites et ses difficultés

	-Communiquer ses réussites et ses difficultés	
--	---	--

Les descripteurs de niveaux abordent le niveau de compétence à partir de quelques paramètres: niveau de complexité, niveau de maîtrise des connaissances, type de démarches utilisées. Ces descripteurs fonctionnent comme repères plus ou moins précis non seulement pour la planification des situations d'apprentissage, mais aussi pour l'évaluation du parcours de développement de l'étudiant.

4.2.4. Elle est évolutive

Les travaux ayant trait à l'évaluation des compétences, mettent en lumière une idée cruciale: la nécessité de concevoir un parcours d'évaluation fondé sur le suivi de la progression des compétences et sur l'observation de son trajectoire de développement. «Documenter un parcours de développement signifie alors que l'étalement du développement de chaque compétence doit être explicité d'une manière opérationnelle de sorte que les formateurs puissent planifier des évaluations qui donnent accès aux preuves des apprentissages illustrant le parcours en question d'une manière valide et fidèle». (Boyer, cité dans Tardif (2013), 2013).

Une compétence se développe dans le temps. Contrairement aux programmes d'études construits à partir d'objectifs d'apprentissage où chaque objectif est évalué séparément pour vérifier s'il avait été atteint ou non, les programmes rédigés en termes de compétences présupposent une conception différente de l'évaluation. Cette conception repose sur l'observation de la progression des traces de la compétence dans une trajectoire de développement.

Les compétences transversales, celles qui donnent le plus à un curriculum sa dimension humaniste, se manifestent dans des comportements qui font appel à d'autres compétences c'est-à-dire qu'elles supposent la mobilisation de ressources que les curricula ont tendance à associer à des disciplines différentes. Par exemple, «exploiter l'information», «résoudre des problèmes», «exercer son jugement critique», «coopérer», «mettre en œuvre sa pensée créatrice», outre le fait de présenter la caractéristique d'être toujours perfectibles et de pouvoir continuer à se développer tout au long de la vie (Le Boterf, 2002), ces compétences prennent appui sur des ressources transdisciplinaires (langue, mathématiques, sciences, etc).

Soit la compétence «coopérer», retenue dans un programme de formation d'une durée de quelques années. Cette compétence, déclinée en amont en situations d'apprentissage, est à répartir sur le nombre d'années de la formation. La répartition annuelle des apprentissages, rédigés en termes de situations, devrait prendre appui sur les descriptions (relatives aux étapes ou aux phases de développement de ces compétences), fournies par les domaines de recherche de référence.

Il est indispensable, pour l'évaluation des apprentissages, qu'on ait déterminé des étapes ou des phases de développement de ces compétences. En établissant des critères précis qui balisent l'évolution... (de la compétence) du travail en équipe coopérative à chacune de ces années, l'appréciation des apprentissages des étudiants sera réalisée annuellement à l'aune de ces étapes ou de ces phases. Dans la logique du parcours de développement, Boyer (2013), National Research Council (2001) et Tardif (2006) proposent la construction d'un modèle d'apprentissage ou de développement pour chaque compétence d'un programme, que celle-ci soit transversale ou spécifique». (Tardif, 2013, p.34)

Les enseignants, en dépit de leur expertise professionnelle, ont besoin de l'apport des chercheurs dont la responsabilité consiste à concevoir des modèles d'apprentissage et d'évaluation des compétences. Ce travail de modélisation implique un travail d'ingénierie coopérative mettant l'expertise des chercheurs au service de l'expérience du praticien. La modélisation didactique, orientée par la conception théorique, s'attachera à:

- déterminer les étapes de développement d'une compétence;
- déterminer les obstacles au développement d'une compétence;
- différencier les trajectoires de développement;
- déterminer les étapes de développement mutuellement exclusives (Tardif, 2006: 56).

L'évaluation des compétences transdisciplinaires se situe, tout comme celle des compétences disciplinaires, sur une trajectoire de développement. La responsabilité de conception de modèles d'apprentissage et de développement des compétences (concernées par la scolarisation) est partagée entre chercheurs et praticiens, sous la forme d'une ingénierie coopérative où il sera question de solliciter conjointement les connaissances d'expériences des enseignants des disciplines contributoires et celles des chercheurs.

5. Conclusion

L'une des fonctions incontestables de l'évaluation consiste à mesurer le niveau d'atteinte des objectifs que l'on assigne à l'école. Du fait que l'objectif de

l'éducation tend à devenir celui de préparer l'individu à la vie, la fonction de l'évaluation est amenée, dès lors, à devenir la mesure de l'efficacité des pratiques éducatives par rapport à cet objectif de référence. Or quel évaluateur peut aujourd'hui objectiver dans quelle mesure l'école peut préparer à la vie ?

Des propositions de modélisation de pratiques évaluatives commencent à voir le jour. Leur projet de questionnement se centre de plus en plus nettement sur l'apport de l'éducation scolaire au développement positif de la personne. Toutefois, ce projet de questionnement, limité au champ de l'évaluation, serait réducteur dans la mesure où l'activité évaluative puise sa pleine signification dans le fonctionnement des pratiques d'enseignement-apprentissage depuis leur conception jusqu'à leur mise en œuvre. L'activité évaluative, occupant une position aval par rapport au processus d'enseignement, ne peuvent être étudiées qu'au regard du fonctionnement des contenus d'enseignement. En quoi ces contenus (tels qu'ils sont construits, organisés et transmis) favorisent-ils à tous d'accéder aux ressources éducatives et d'en bénéficier pleinement?

Les recherches en sciences du curriculum, sous-tendues par des projets de questionnement centrées sur la fonction humaniste de l'école, ont connu ces dernières années une avancée considérable. L'évaluation n'est plus considérée en dehors du fonctionnement de l'ensemble des éléments du curriculum. Si l'action éducative a pour sens principal de contribuer au développement positif de ceux que l'on éduque, alors, tous les éléments du curriculum doivent avoir aussi pour ambition première d'être un outil au service de ce développement. L'évaluation serait au service des projets humanistes des curricula pour autant qu'elle puisse fonctionner dans un système qui l'oriente dans ce sens. Quoi de plus naturel, à vrai dire, pour une pratique évaluative que d'avoir l'orientation globale du curriculum qui l'inclut?

Références bibliographiques

Bourguignon et al. (2005). L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents. Dans ELA, Interdidacticité et interculturalité. Paris: Éditions Klincksieck, 459-473. Rouen.

Conseil supérieur de l'éducation. (1994). Rénover le curriculum du primaire et du secondaire, Bibliothèque nationale du Québec.

D'Hainaut, L. (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles: Editions Labor.

Hadji, C. (1992). L'évaluation des actions éducatives. Paris: P.U.F.

Hadji, C. (2008). De l'« éducativité » en éducation, et de son évaluation. Dans Acte du colloque international: efficacité et équité en éducation 2008.

IUFM. Rennes

Hadji, C. Le système éducatif peut-il passer de l'évaluation normative à une évaluation constructive?, dans Cycle À propos de l'évaluation. Octobre 2013 - avril 2014. Direction Culture, université de Lille.

Jonnaert et al, (2009), Curriculum et compétences: Un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : enjeux conceptuels et praxéologiques. Dans Jorro, A. (Ed.) La reconnaissance professionnelle en éducation: évaluer, valoriser, légitimer. Ottawa : PUO. 11-40.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'organisation

Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école? Cahiers pédagogiques, 1-8.

Ministère de l'éducation du Québec. (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Québec, Gouvernement du Québec.

Morin, E. (2014). Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation. Arles: Actes sud/Play bac.

Philippe, M. (18,1, 2009). Une école préfigure toujours un projet de société. <https://www.humanite.fr/une-ecole-prefigure-toujours-un-projet-de-societe-philippe-meirieu-666530>

Philippe, M. (8,1, 2013). Va-t-on vraiment refonder l'École française en 2013? Dans Café pédagogique. https://www.meirieu.com/ACTUALITE/refondation_meirieu_2013.pdf

Rogier J.M. (1994), Le latin et les compétences transversales. Cette réforme dont vous êtes le héraut. Bruxelles : F.E. Se. C.

Sahnoun, M. (2016). Didactique de l'oral : articulation et harmonisation, Le français aujourd'hui, vol. 154, no. 3, 45-56.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : ERPI.

Stasse, S. (2012). Grilles d'observation de compétences non-disciplinaires, Education et enseignement supérieur. Québec.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.

Tardif et al. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. Revue française de linguistique appliquée, (Vol. XVIII), 29-45.