

# 4 LES ACQUIS DES ÉLÈVES ET LEUR ÉVALUATION :

## Débats actuels, enjeux et pistes

**Ioan Ratziu**

*Dr en sciences de l'éducation,  
Consultant du BIEF*



La réécriture des objectifs de l'éducation en termes de compétences visés à l'issue de chaque cycle ou année, ainsi que l'émergence de curricula orientés explicitement et fortement vers le développement de compétences – définies idéalement à partir de l'analyse de la vie des gens du 21<sup>e</sup> siècle et des problèmes auxquels ils sont confrontés (Perrenoud, 2004) – oblige à expliciter et à argumenter de manière claire les procédures d'évaluation pour l'atteinte de tels objectifs de formation.

La question essentielle est de savoir si les connaissances acquises par les élèves sont disponibles dans d'autres contextes et s'il est capable de s'en servir pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, guider l'action ou servir de structure d'accueil pour des nouveaux apprentissages. A quoi servent, en effet, des connaissances qui ne seraient utiles qu'à être restituées dans le cadre des examens? L'examen n'est pas le but de l'école. Les examens constituent la garantie que cette dernière, à travers les apprentissages provoqués, prépare les élèves soit à la vie active soit

à un nouveau cursus d'études. L'évaluation des apprentissages n'est donc pas censée être un but en soi, mais le moyen de vérifier si le projet de formation aboutit (ou « a abouti ») et, dans le cas contraire, de modifier le dispositif en le rendant plus approprié. On admet aujourd'hui que l'évaluation représente l'un des principaux leviers par lequel on contrôle et on améliore l'enseignement.

Néanmoins, des débats persistent quant aux différentes manières d'envisager les réformes curriculaires nécessaires tant pour la spécification des compétences poursuivies que pour la planification des moyens pour y parvenir. Quand des divergences apparaissent, par exemple, « pour ou contre » les moyens chiffrés ou le classement des systèmes éducatifs (PISA, PASEC, etc.) c'est toujours au nom des conceptions divergentes d'une même ambition : établir les critères d'une école de qualité et s'y référer pour la faire progresser (Maulini, 2008). Le débat porte moins sur la volonté de faire « au mieux » (Vellas, 2002) que sur la stratégie à favoriser.

***Trois questions, au moins, peuvent être posées dans ce cas :***

1. Comment ces différentes conceptions conçoivent-elles l'évaluation des acquis tout en mettant l'accent sur les apprentissages des élèves ?
2. Est-ce que les différentes manières d'évaluer influencent les manières d'enseigner?

3. Si la relation entre la manière d'évaluer et celle d'enseigner n'est pas mécanique, quelles sont les conditions pour que l'évaluation des acquis puisse orienter la qualité d'un système éducatif tant au niveau de sa pertinence que de son efficacité et de son équité ?

J'aimerais montrer que ces trois questions sont liées, en les abordant l'une après l'autre, en raisonnant en quatre temps :

I° Commencer par rappeler quelques points de controverse qui, tout en dépassant le débat sur la définition de la compétence, portent sur les tensions entre idéologies, approches curriculaires et pratiques effectives dans les classes.

II° Souligner les différents enjeux actuels pour les systèmes éducatifs, notamment celui qui nous semble être le principal défi de l'évolution curriculaire actuelle : combiner le complexe (le sens) et le concret (l'évaluable). La grande majorité des approches qui se sont succédé n'ont pas réussi à effectuer cet assemblage de manière satisfaisante. Que ce soit l'approche par les contenus, la pédagogie par objectifs, l'approche par les compétences transversales ou l'approche par les standards, les approches curriculaires ont toujours privilégié l'évaluable au détriment du complexe ou vice-versa.

III° Proposer des pistes pour ouvrir la voie du complexe évaluable. C'est sur ce principe que repose une approche curriculaire parmi d'autres, appelée pédagogie de l'intégration (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2000, 2010, 2011a ; Miled, 2002). Répandue actuellement dans une multitude de pays de différentes sphères linguistiques, elle repose sur le principe de l'intégration : il s'agit de ce processus, propre à chaque élève, à travers lequel il utilise des ressources acquises (savoirs, savoir-faire...) et les mobilise pour faire face à des situations et des tâches complexes.

IV° Terminer par évaluer le possible impact de ces nouvelles pistes sur le rendement du système éducatif à partir des trois critères de qualités retenues : la pertinence, l'efficacité et l'équité.

## I°. COMPÉTENCES ET LEUR ÉVALUATION:

### convergences et controverses actuelles

La notion de compétence a fait son apparition et s'est progressivement imposée dans les classes depuis les années 80. Son usage dans le monde de l'éducation et de la formation a provoqué des nombreux débats (Crahay, 2006, Dolz et Ollagnier, 2002). Parmi les reproches qu'on lui a formulés on pourrait citer notamment son caractère polysémique et englobant, les valeurs liées à l'économie et la mondialisation. En dépit de débats plutôt « isolés » on peut considérer qu'aujourd'hui la notion dans le contexte scolaire est stabilisée. On lui associe des traits définitoires qui font consensus : elle implique la mobilisation d'un ensemble intégrée de ressources ; elle s'applique à une famille de situations ; elle est orientée vers une finalité (Allal, 2000 ; De Ketele, 2001 ; Roegiers, 2001, 2003).

Encore faut-il comprendre le sens et les différentes facettes. C'est ainsi que lorsqu'on évoque la compétence elle désigne ce que l'élève doit maîtriser. « Eveiller à la démarche scientifique » est une action de l'enseignant. « Découvrir son environnement » ou « Repérer les fonctions du second degré » ne sont pas des compétences non plus. Une compétence évoque une qualité acquise chez l'élève en termes d'un potentiel de réflexion et/ou d'action : « Dans une situation donnée, proposer un ensemble des mesures pour ... » ; « Face à une problématique donnée, émettre un ensemble des questions... » ; Résoudre une situation-problème de tel type ... ; Emettre une proposition argumentée, en référence à ... »

Néanmoins, plusieurs points de controverse persistent. Pour mieux comprendre la portée et les limites des différentes approches par compétences en cours aujourd'hui, on pourrait grouper ces « débats » selon *trois axes majeurs de questionnement* :

#### a) Quelles valeurs et quelles idéologies attache-t-on à la notion de compétence dans le domaine scolaire ?

Pour certains auteurs, la notion de compétence est porteuse de valeurs de l'économie et de la mondialisation. Selon l'idéologie qui lui est attachée, l'école est vue comme un instrument au service du

marché du travail et du profit capitaliste.

Pour d'autres, la notion de compétence est porteuse d'un « savoir-agir » contre les savoirs « ignares » que les élèves acquièrent en classe. Ils sont incapables de les transférer en dehors des murs de la classe et les réutiliser ainsi dans des contextes de la vie quotidienne ou professionnelle. La compétence, pour ces auteurs, participe aux valeurs humanistes et démocratiques de l'éducation et de la formation.

### **b) Quelle diversité des pratiques d'enseignement et d'évaluation retrouve-t-on généralement dans les classes ?**

Il n'y a pas une seule et unique approche par compétences. Dans les différents systèmes éducatifs on distingue différentes variantes : l'approche par « standards », l'approche par « compétences transversales », l'approche par « live skills », l'approche par « l'intégration des acquis ». Tout en partageant certains postulats communs autour de la notion de compétences, elles sont très différentes. C'est ainsi que selon les moyens d'enseignement utilisés des variations importantes existent en fonction de la manière d'articuler les ressources et l'apprentissage de leur mobilisation dans les tâches et les situations complexes. De même, des variations importantes existent entre les modalités d'évaluation des acquis d'apprentissage ainsi qu'entre les moyens d'enseignement au sein d'un même système scolaire ou encore entre des pratiques de classe s'appuyant sur un même moyen d'enseignement. Les enseignants effectuent des emprunts à d'autres modèles, combinent des approches diverses, adaptent les méthodes.

### **c) Quels modèles de la compétence et implicitement quels modèles de mesure pour évaluer les compétences reflètent les différentes évaluations internes et externes pratiquées généralement aujourd'hui ?**

Afin d'améliorer le pilotage des systèmes éducatifs, on constate aujourd'hui la multiplication d'épreuves d'évaluations externes quel que soit le niveau : régional, national et international. C'est ainsi qu'en Belgique francophone, en plus des évaluations internes, sur les quatre types d'épreuves d'évaluation des compétences externes pratiquées, une seule de ces épreuves est réalisée selon les caractéristiques

définitoires de la compétence. Les trois autres sont conçues selon l'approche par objectifs (Carette, 2009). De manière générale on constate une variété des « logiques » d'élaboration (tant pour celles internes qu'externes). Elles diffèrent fortement selon : leur conception, leurs fonctions, le traitement des réponses, le mode de présentation et de diffusion des résultats.

Les enseignants se retrouvent donc confrontés avec des incohérences et des ambiguïtés dues notamment à la diversité de : modèles de la compétence, contenus de formation continue, directives institutionnelles, etc.

On constate que de plus en plus de dispositifs d'évaluation internes font appel au modèle véhiculé par les évaluations PISA et PASEC : le TRI (modèle de la Théorie de Réponses à l'Item) pour estimer les compétences des élèves en se basant sur des tests papier-crayon ou des épreuves proposées sur ordinateur. Ces modèles de mesure – qui se sont imposés dans un premier temps comme standards de référence dans les enquêtes internationales en laissant entrevoir des progrès et des avantages considérables – supposent l'unidimensionnalité de l'objet évalué. On a cru assez longtemps que la transposition de ce modèle à l'évaluation des compétences ne poserait aucun obstacle fondamental. Cependant les savoirs et les savoir-faire complexes sont inévitablement multidimensionnels. En effet, ces modèles de mesure ont donc le grand avantage d'une standardisation très soignée permettant des comparaisons valides, - à condition de ne pas oublier ce qu'elles évaluent réellement et de ne pas généraliser abusivement à ce qu'elles n'évaluent pas - (De Ketele, 2010).

### **Que proposer comme alternative ?**

Trois dimensions semblent essentielles aujourd'hui dans la mise en œuvre d'une éducation de qualité en termes des acquis et des valeurs : tout d'abord, pour motiver les élèves, il faut du sens (contextualisation, mise en projet...); ensuite, pour assurer leur insertion dans la société, il faut des objectifs clairs; enfin, pour faire bénéficier le plus grand nombre des bénéficiaires cette qualité il faut des mécanismes de régulation forts.

Le sens, les objectifs (clairs) et les mécanismes de

régulation, semblent devoir être articulés aujourd'hui par tout système éducatif, qui à son tour doit être porté par une approche curriculaire appropriée.

Il est donc opportun de s'interroger sur la pertinence de développer de nouveaux modèles et dispositifs pour l'évaluation des compétences, sur leurs caractéristiques. Afin d'assurer la cohérence indispensable entre les différentes composantes du parcours de formation d'un élève, « revisiter » l'approche curriculaire nous paraît essentielle.

## II° LE DÉFI DE L'ÉVOLUTION CURRICULAIRE ACTUELLE

### En fonction de quoi revoir une approche curriculaire ?

*Avec Roegiers (2011b) on distingue 6 principes directeurs qui guident le choix d'une approche curriculaire :*

- (a)** Fonder un curriculum sur un profil de sortie de l'élève ; ce profil pose des questions essentielles : Quel élève veut-on former au terme de la scolarité ? Quel type de valeurs souhaite-t-on véhiculer ?... quelle importance donne-t-on aux savoir-être (autonomie, citoyenneté,...), par rapport aux connaissances et savoir-faire ;
- (b)** Répondre à des problèmes qui se posent au système éducatif ; il s'agit d'apporter un ensemble de réponses appropriés à des problèmes concrets : d'efficacité interne (redoublements, abandons,...), d'efficacité externe (analphabétisme fonctionnel, manque de qualification,...), de problème d'équité (disparités filles/garçons, entre régions, entre écoles, entre élèves d'une même école, etc.), des problèmes d'efficacités (de coût).
- (c)** S'appuyer sur l'existant ; le curriculum ne doit pas se situer totalement en rupture avec les pratiques actuelles de l'enseignement, il doit permettre une évolution progressive, prendre appui sur les forces existantes, voire les développer pour les faire évoluer.
- (d)** S'inscrire dans un projet à plusieurs facettes ; il faut qu'il contient au moins trois composantes : la formation des enseignants,

le matériel didactique, les modalités d'évaluation des acquis des élèves.

- (e)** Articuler le curriculum autour d'énoncés qui font sens ; faire sens ne signifie pas uniquement traiter les grandes problématiques actuelles, mais aussi et surtout les traiter à un niveau de complexité comparable avec les situations de la vie quotidienne ou professionnelle
- (f)** Formuler des énoncés évaluable. Mettre en place un curriculum sans avoir préalablement clarifier les pratiques d'évaluation des acquis mène à des conséquences lourdes de conséquences. Surtout quand on sait que l'évaluation représente un levier fort important dans le changement au niveau des pratiques de classe des enseignants.

Cependant, le véritable enjeu de l'évolution curriculaire actuelle semble concerner surtout les deux dernières caractéristiques : combiner le complexe (le sens) et le concret (l'évaluation). Les approches qui, tour à tour, se sont succédé les derniers temps (l'approche par contenus, la pédagogie par objectifs, l'approche par compétences transversales ou l'approche par standards) n'ont pas réussi d'effectuer cet assemblage : elles ont privilégié soit l'évaluable au détriment du complexe (PPO, standards...) soit le complexe au détriment de l'évaluable (approche par compétences transversales).

Ce phénomène d'oscillation entre les deux extrêmes est illustré dans un ouvrage récent (Roegiers 2010), à travers un diagramme (ci-dessous) qui combine les deux dimensions : la complexité et l'évaluabilité. D'un côté, sur l'axe de la complexité, on considère qu'apprendre nécessite une décomposition des contenus d'apprentissage et des difficultés des apprenants, qu'il n'est pas prioritaire pour l'enseignant de s'occuper « de près » du problème du transfert des acquis. De l'autre côté on considère qu'apprendre consiste à confronter l'apprenant avec des situations complexes, des situations qui ont du sens et qui considèrent que l'un des rôles prioritaires de l'enseignant est d'amener l'élève à transférer les acquis.

Sur l'autre axe, celui de l'évaluation, on envisage d'un côté une manière d'apprentissage sans se préoccuper trop de ce que l'élève fait de ce qu'il apprend, l'importance étant donnée au processus d'apprentissage (à travers un programme le plus varié possible). De l'autre côté

de l'axe il y a une concertation sur un profil que l'on cherche à atteindre. Les apprentissages visent à installer ce profil, appelé « profil de sortie ». On est dans une logique d'attente de résultats, de recevabilité : rendre compte de l'effort qui a été fourni.

		Axe de l'évaluabilité	
		Développement diffus de contenus divers et variés (valorisation du processus)	Organisation des apprentissages par rapport à un profil de sortie évaluable (valorisation du résultat)
Axe de la complexité	Recherche de décomposition des contenus (valorisation du découpage pédagogique)	« Eveiller aux différents types de textes littéraires »	« Analyser un texte littéraire à l'aide d'une grille d'analyse »
	Recherche de la complexité (valorisation du sens)	« Apprécier un texte littéraire »	« Produire un écrit relatif à la comparaison de deux textes littéraires (que l'on n'a jamais comparés jusqu'alors) »

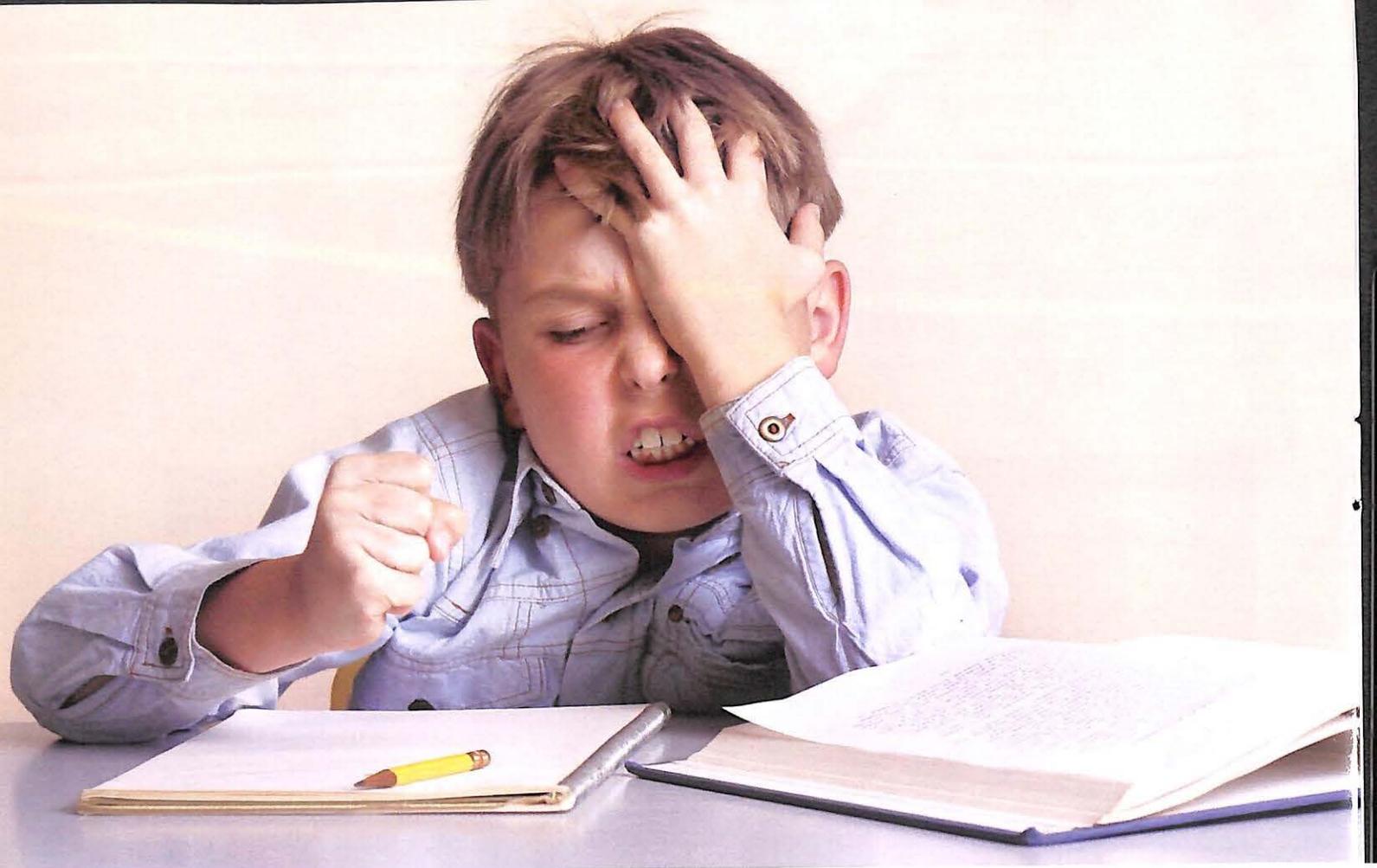
Le recours au concept de compétence permet de proposer un objectif clair : « mobiliser des ressources en contexte d'une telle famille de situations » qui est évaluable, tout en proposant du sens aux yeux de l'élève : le but visé consiste en des situations complexes conceptualisées qui ne cherchent pas l'uniformisation mais à promouvoir certaines valeurs qui fondent une société, tout en outillant les élèves pour agir à l'intérieur de ces situations.

### Combiner le complexe et le concret

*Quelles sont les composantes du caractère complexe?*

Un énoncé qui recourt au complexe implique nécessairement le nouveau. Une tâche ou situation, même très complexe, deviendrait élémentaire une fois qu'elle aurait été résolue. « Restituer une argumentation (réalisée préalablement) d'un

phénomène physique ou chimique étudié (tâche non complexe) n'est pas la même chose avec « Produire une argumentation d'un tel ou tel phénomène étudié (que l'on a jamais réalisé jusqu'alors) » (tâche complexe). Travailler sur du complexe impose à l'élève l'obligation de trouver lui-même les modalités de la production ou de la résolution. Ensuite, la notion de « complexe » fait appel par définition à une combinaison d'une multitude de savoirs et de savoir-faire mais aussi dans la manière de les articuler. Par exemple, argumenter ce qui se passe autour d'une antenne TV ne fait pas appel à un plus grand nombre de ressources que de ce qui se passe autour d'une antenne radio, mais articule celles-ci de manière plus complexe selon les paramètres qui y interviennent. Enfin, complexe signifie « contextualisé » parce que ce qui est standardisé et uniformisé ne peut être que réducteur (Miled, 2002).



### *Quelles sont les composantes du caractère évaluable ?*

Évaluable signifie avant tout « cernable » : ce qui peut être circonscrit à l'intérieur d'un contour déterminé. On ne peut pas évaluer le respect de l'environnement par un élève car ce respect peut prendre une multitude de formes. On doit préciser ce qu'on attend exactement de l'élève. De même, évaluable signifie aussi « mesurable » : c'est-à-dire que ce qu'on évalue doit pouvoir être apprécié à travers des critères. On ne peut pas, par exemple, évaluer le fait d'argumenter un phénomène physique ou chimique « donné », dans l'absolu, sans avoir des éléments précis sur lesquels on doit se baser pour construire l'argumentation. Dans ce sens, évaluable signifie « objectivable » par les élèves. Enfin évaluable signifie aussi que ce qui va être évalué soit reconnu par les acteurs (élèves, parents, enseignants, inspecteurs) comme étant « légitimé », selon un contrat didactique explicite entre l'institution scolaire et les élèves. Il s'agit ici de ne pas « piéger » l'élève.

### **III° PISTES POUR OUVRIR LA VOIE DU COMPLEXE ÉVALUABLE :**

#### **La Pédagogie de l'intégration**

Parmi les autres approches curriculaires conçues dans une logique des compétences, la Pédagogie de

l'Intégration (De Ketele, 1996 ; Roegiers, 2000, 2010, 2011a ; Miled, 2002), ouvre la voie du complexe évaluable ? Elle tente de dépasser les faiblesses de la première génération de mise en place de l'APC en dégageant des pistes pour conserver la dimension « recherche de sens » de la première génération, tout en corrigeant leurs deux lacunes : le manque de réalisme et les pistes pour évaluer. Pratiquée aujourd'hui dans une multitude de pays de différentes sphères linguistiques elle est basée sur le principe de l'intégration : un processus propre à chaque élève, à travers lequel il utilise des ressources acquises (savoirs, savoir-faire...) et les mobilise pour faire face individuellement à des situations complexes. La Pédagogie de l'Intégration (PI) est vue soit comme une manière d'opérationnaliser l'APC (un cadre méthodologique pour la mise en œuvre concrète en classe de l'APC) soit comme une approche curriculaire novatrice, en train de remplacer progressivement l'APC.

En guise d'illustration nous présentons ci-dessous deux exemples des possibles épreuves d'évaluation, formulés chacune, d'abord selon la PPO et ensuite selon la PI, à propos de (A) l'apprentissage et la mobilisation de l'impératif (en français – niveau primaire) et de (B) la nutrition et la circulation sanguine (en SVT – niveau collège).

## A) L'apprentissage et la mobilisation de l'impératif en primaire (tiré de Roegiers, 2011a)

**Exemple 1 :** Exercice (simple savoir-faire unique)

**Consigne :** « Conjugue les verbes suivants à l'impératif : .... »

**Exemple 2 :** Application (contexte + savoir-faire unique)

Lors d'un jeu organisé dans une plaine de jeux, les enfants doivent se disposer de la façon suivante :

1. Alex doit aller derrière la ligne;
2. Elyne, Lilou et Max doivent prendre un drapeau;
3. Grégoire et Simon doivent attendre le signal.

**Consigne :** « Tu es l'arbitre. Donne trois instructions précises ».

**Exemple 3 :** Situation d'intégration(contexte + ensemble de savoir-faire à articuler)

Papa est absent. Il a demandé à Elise, la voisine, de s'occuper des enfants. Sur la table, elle trouve les instructions.

Bonjour, Elise,

Peux-tu passer acheter les médicaments ? Je te laisse un peu d'argent. Ensuite, peux-tu prendre Julien à la sortie de ses cours ?

Merci beaucoup.

Voici un plan du quartier, pour ne pas te perdre (sur ce plan, sont indiquées la maison, la poste, la pharmacie, la banque, l'école).

**Consigne :** « A partir du petit mot du papa, et en te référant au plan, donne les instructions à la voisine pour se déplacer ».

## B) La nutrition et la circulation sanguine – 3ème année de collège (Maroc)

**Exemple 1 :** Exercice (connaissances/simples savoirs – savoir restituer)

1. Définissez l'hémoglobine.
2. Expliquez le rôle de l'hémoglobine dans l'organisme.
3. Décrivez l'organisation du système circulaire.

**Exemple 2 :** Situation d'intégration(contexte + ensemble de savoir-faire à articuler)

### **L'anémie**

Selma (22 ans) est très fatiguée. A chaque fois qu'elle fait un effort physique (montée des escaliers, activité sportive,...) ses rythmes cardiaque et respiratoire augmentent. Elle est hospitalisée pour des examens et des analyses. La sœur de Selma te demande de lui faire une lecture des résultats des analyses et de lui expliquer la cause de la fatigue de Selma.

Supports: a) résultats des analyses; b) tableau sur les besoins journaliers de l'organisme en fer c) texte sur le rôle de l'hémoglobine d) tableau sur le contenu en Fer de certains aliments.

### **Consignes :**

1. Explique à la sœur de Selma, pourquoi celle-ci se sent fatiguée lors d'un effort physique.
2. Explique-lui pourquoi il y a une élévation du rythme respiratoire et cardiaque lorsque Selma fait un effort physique.
3. Propose-lui des aliments qui conviennent pour soulager la fatigue de Selma.

On peut constater que les énoncés des situations (exemples A3 et B2) présentent bien les caractéristiques des situations d'intégration :

- ◆ signification pour l'élève, c'est-à-dire lui parler, lui donner l'envie de se mettre au travail ;
- ◆ véhiculent des valeurs positives ; en effet, comme elles sont des fenêtres ouvertes sur la vie quotidienne de l'élève, elles doivent intégrer les valeurs sur lesquelles repose le système éducatif : citoyenneté, respect de l'environnement, etc. ;
- ◆ nécessitent plusieurs démarches, mettent en œuvre plusieurs notions ;
- ◆ ne donnent aucune indication pour la résolution ;
- ◆ sont adaptées au niveau de difficulté souhaité.

Sur le plan scientifique et technique, des avancées incontournables ont été réalisées ces derniers temps en ce qui concerne l'évaluation des compétences. La vision réductrice répandue encore aujourd'hui selon laquelle on surdimensionne dans la recherche de « qualité » l'aspect l'efficacité au détriment des autres aspects, tout aussi importants, comme ceux de la pertinence et de l'équité, peut être dépassée.

## IV° IMPACT POSSIBLE SUR LE RENDEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF

La Pédagogie de l'Intégration s'inscrit dans la voie permettant d'assurer l'assemblage entre complexe (le sens) et le concret (l'évaluable). En posant de manière claire la question des valeurs « la qualité au service de quoi ? », celle de l'équité « au service de qui ? » elle permet ainsi aux systèmes éducatifs publics de gagner à la fois en pertinence, en efficacité et en équité.

*Qu'entend-on par pertinence, équité et efficacité lorsqu'on parle de la qualité d'un système éducatif ?*

**La pertinence**, pose la question : « L'organisation des apprentissages et de l'évaluation des acquis correspond à notre société, à ces enjeux ? Va-t-elle dans le sens de ce que nous souhaitons que nos jeunes deviennent plus tard ? » Elle pose la question

des valeurs qui fondent les apprentissages.

**L'efficacité** pose la question des gains des apprentissages: « Les résultats globaux des élèves sont-ils meilleurs qu'hier ? Les acquis des élèves sont-ils de qualité, à court terme (efficacité interne) ou aussi à long terme ? Lui permettront-ils de s'insérer dans la vie active ou de continuer sa scolarité (efficacité externe) ? ».

**L'équité** pose la question de la justice distributive de ces gains : « Fait-on en sorte que chaque élève ait les mêmes chances de bénéficier de ces gains potentiels ? Cherche-t-on à savoir si l'écart entre les élèves les plus forts et les moins forts est en train de diminuer ? »

Il y a donc un choix de valeurs à poser. Entre les deux extrémités, celles d'une uniformisation vide de sens et celle d'un conservatisme obstiné au nom d'une efficacité sélective, certains systèmes tentent d'ouvrir des voies intermédiaires, des approches ouvertement tournées vers l'avenir des jeunes, de manière à la fois profonde, contextualisée et réaliste et en partant de ce que les enseignants pouvaient faire de meilleur. La pratique d'enseignement ne connaît pas de grandes révolutions. Elle évolue compte tenu des expériences de terrain et de résultats de la recherche en éducation, sans pour autant renoncer aux valeurs éprouvées.

En matière d'apprentissages et d'évaluation des compétences, comme dans d'autres aspects d'un curriculum, rien n'est évident. Tout doit être interrogé: **les pratiques d'abord** « *En quoi des pratiques d'enseignement-apprentissage peuvent-elles être vecteur de plus de pertinence, de plus d'efficacité, de plus d'équité ?* » ; **la recherche éducation ensuite** « *Ne se réduit-elle pas souvent à la comparaison des résultats des élèves à des épreuves internationales standardisées limitées à la vision d'une certaine efficacité, au détriment de la dimension contextuelle des apprentissages, et qui mettent les résultats au-dessus des processus ?* » ; enfin mais surtout **les politiques curriculaires** : « *En quoi un choix d'organisation des apprentissages et du système d'évaluation influence-t-il les acquis des élèves ?* »

L'approche par l'intégration des acquis (la PI) n'est cependant pas la seule approche qui permet d'articuler

le complexe et le concret dans l'organisation des apprentissages et de l'évaluation. Dans d'autres pays, des réalisations curriculaires pensées sur d'autres bases permettent également d'améliorer la pertinence, l'efficacité et l'équité des systèmes publics d'éducation.

Analysons brièvement ce que l'approche par l'intégration des acquis semble apporter en termes d'impact sur ces trois plans :

1. En termes de *pertinence*, l'approche par l'intégration des acquis apporte une double réponse. A un niveau sociétal, dans le sens où il s'agit d'une approche contextualisée : les situations d'intégration auxquelles l'élève doit faire face ne sont pas des situations « normalisées », ou « standardisées », mais des situations contextualisées à un pays, à une région, etc. De plus, elle amène régulièrement à un travail sur le complexe. Enfin, au niveau de chaque élève, comme elle accorde une grande importance à la remédiation, elle véhicule une préoccupation forte de différenciation.

2. Elle apporte aussi une réponse à la diminution d'*efficacité* des systèmes éducatifs, comme l'ont mis en lumière plusieurs études. Elle n'apprend pas aux élèves à mieux maîtriser les ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être), mais à mieux les mobiliser dans des situations complexes, et à installer celles-ci à long terme. C'est la raison pour laquelle, s'il faut travailler sur les situations quotidiennes de mise en place des ressources, la priorité semble être d'installer des moments d'intégration (modules, activités...) centrées sur les compétences qui entrent dans le profil de l'élève.

3. Elle est source d'une plus grande *équité*, en travaillant sur la complexité avec chaque élève, et pas seulement avec les plus avancés. En effet, si un élève est plus avancé, c'est souvent parce qu'il est capable de transférer de manière spontanée. Par contre, les moins avancés n'ont souvent pas cette capacité de transférer de manière spontanée, et ont besoin de multiplier les occasions d'apprendre à transférer individuellement à l'école. Ces occasions sont offertes à travers les situations d'intégration mises en place par les enseignants.

Ce constat apparaît de plus en plus dans les résultats de recherche : il semblerait que plus les élèves travaillent individuellement sur des situations complexes de leur niveau, et sont évalués à travers des situations complexes, plus le système serait équitable (Rey, Carette, Defrance, Kahn, 2003 ; Letor&Vandenberghe, 2003). L'explication pourrait être résumée ainsi : les élèves qui vivent dans un environnement culturel plus riche en stimulations ont plus de chances de réussir face à des évaluations portant sur les savoirs, alors que le travail individuel sur les situations complexes met davantage tous les élèves sur un même pied d'égalité, quelle que soit leur provenance socioculturelle (Roegiers, 2011c).

En guise de conclusion, on pourrait dire que les systèmes éducatifs sont avant tout confrontés à un choix de valeurs sociétales. Le message principal de cette communication est de remettre la question de la pertinence, la question du « pourquoi former ? » au cœur des débats, et de mettre la question « comment former » avec ses corollaires d'efficacité et d'équité au service de cette question de la pertinence. A cette époque de « tout aux résultats » il convient de nous interroger : « où nous mènent ces résultats ? »

C'est d'abord une question de choix de valeurs, mais aussi une question de dispositif concret utilisé en classe qui devrait aller dans le sens de ces valeurs.

## **Bibliographie :**

**Allal, L. (2000).** Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives, pp. 77-95.

**Carette, V. (2009)** Et si on évaluait des compétences en classe ? À la recherche du « cadrage instruit » In Lucie Mottier Lopez et Marcel Crahay, *Évaluations en tension*. Bruxelles : De Boeck.

**Crahay, M. (2006).** Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n°154, 97-110.

**De Ketele, J-M. (2010).** Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, in Figari, G., Achouche, M. (eds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.

**De Ketele, J-M. (2010).** Facés visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement obligatoire. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n°54, septembre 2010, pp. 39-49.

**De Ketele, J-M. (1996).** L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, 17-36.

**Dolz, J., Ollagnier, E. (2002).** *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : Editions De Boeck et Larcier

**Letour, C. & Vandenberghe, V. (2003).** L'accès aux compétences est-il plus inéquitable que l'accès aux savoirs traditionnels ? *Les cahiers du GIRSEF*, Louvain-la-Neuve, n°25, novembre 2003.

**Maulini, O. (2008).** Organiser le travail scolaire autrement : nécessité et complexité de l'innovation. Communication à la Conférence européenne pour la recherche en éducation (ECER, Goeteborg, septembre 2008). Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

**Miled, M. (2002).** Elaborer ou réviser un curriculum. *Le français dans le monde*, mai-juin 2002, n°321, 35-38.

**Perrenoud, Ph. (2004).** Évaluer des compétences. In *l'Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, pp. 8-11.

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

**Roegiers, X. (2000, 2e éd. 2001).** *Une pédagogie de l'Intégration*. Bruxelles : De Boeck.

**Roegiers, X. (2003, 3e éd. 2011).** *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : de Boeck.

**Roegiers, X. (2010).** *La Pédagogie de l'Intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

**Roegiers, X. (2011a).** *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire : la Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck.

**Roegiers, X. (2011b).** Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement, in P. Martinez, M. Miled, R. Tirvassen (Éds.). *Curriculum, programmes et itinéraires en langues et cultures, /Le Français dans le monde/*, janvier 2011, n°49, pp.36-47.

**Roegiers, X. (2011c).** Pertinence, équité et efficacité interne : réflexion critique sur l'évolution des curricula scolaires dans les systèmes éducatifs. Séminaire d'intégration, octobre 2011, FOPA, UCL. Vellas, E. (2002). *Eduquer au mieux. Une finalité qui appelle la contribution de la recherche pédagogique*. In: *Education et francophonie*. vol.XXX, 1.

## Annexes :

### Annexe 1 : Grille de correction pour l'exemple B2 (SVT – 3e année au Maroc)

Consignes	Pertinence	Utilisation correcte des outils de la matière	Cohérence
1	<p>L'élève obtient deux points s'il propose une hypothèse qui a une relation avec .... :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en se référant à ses acquis sur .... ;</li> <li>- en se référant au contexte.</li> </ul> <p>Même s'il n'utilise pas correctement les outils de la matière.</p>	<p>L'élève obtient deux points :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- si l'hypothèse proposée est bien formulée ;</li> <li>- s'il utilise correctement ses acquis sur .....</li> </ul> <p>Même si sa production n'est pas pertinente.</p>	<p>L'élève obtient deux points si l'hypothèse proposée est logique.</p>
2	<p>L'élève obtient deux points s'il donne une explication qui a un rapport avec .... :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en se référant à ses acquis sur .... ;</li> <li>- en se référant au contexte et aux documents 1 et 2 ou au document 1 au moins.</li> </ul> <p>Même s'il n'utilise pas correctement les outils de la matière</p>	<p>L'élève obtient deux points :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'il interprète correctement les documents qu'il a choisis ;</li> <li>- s'il utilise correctement ses acquis sur les fonctions .....</li> </ul> <p>Même si sa production n'est pas pertinente.</p>	<p>L'élève obtient deux points s'il donne une explication logique.</p>
3	<p>L'élève obtient deux points s'il essaie d'expliquer la relation entre la nutrition et le problème vasculaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en se référant à ses acquis sur .... ;</li> <li>- en se référant au contexte et aux documents 1, 2 et 3 ou aux documents 1 et 3 au moins.</li> </ul> <p>Même s'il n'utilise pas correctement les outils de la matière</p>	<p>L'élève obtient deux points :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'il interprète correctement les documents qu'il a choisis ;</li> <li>- s'il utilise correctement ses acquis sur .....</li> </ul> <p>Même si sa production n'est pas pertinente.</p>	<p>L'élève obtient deux points s'il n'y a pas de contradiction dans sa production.</p>

## Annexe 2 : Epreuve d'évaluation en mathématique (2e année – Maroc) - avec grille de correction

**Palier 3 de la compétence 1 :** A la fin du 3e palier de la 2e année de l'enseignement collégial, et à partir de différents supports (écrits, images, photos,...), l'élève sera capable de résoudre une situation- problème significative et complexe en mobilisant, de façon intégrée, ses ressources liées aux opérations sur les nombres rationnels, l'ordre, les équations, le tableau de proportionnalité et les diagrammes.

### **L'huilerie**

Omar a décidé d'envoyer une somme d'argent à son frère Ali, qui habite dans une ville connue pour la qualité de son huile d'olive, pour lui demander de lui acheter 90 litres de cette huile et les lui envoyer par route (**document 1**).

Ali hésite entre 3 propositions (**document 2**).

### **Document 1**

- ◆ 1 t d'olives fournit 200 L d'huile
- ◆ Prix de 1 kg d'olives : 3,5 DH

Frais de transport

Quantité (L)	Prix (DH)
Moins de 50	50
De 51 à 100	100
De 101 à 500	150

### **Document 2**

- **1re proposition** : le prix d'un (1) litre d'huile est de 30 DH.
- **2e proposition** :
  - ◆ Acheter les olives et les écraser
  - ◆ Coût de la transformation des olives en huile : 4 DH par litre ;
- **3e proposition** :
  - ◆ Acheter les olives et les écraser
  - ◆ Coût de la transformation des olives en huile : perception d'un dixième de la production d'huile.

### **Consignes :**

**En t'aidant des documents et de tes acquis, aide Ali à déterminer la somme d'argent envoyée par son frère Omar dans chacun des cas suivants:**

- 1- Il choisit la 1re proposition ;
- 2- Il choisit la 2e proposition ;
- 3- Il choisit la 3e proposition.

## Grille de correction

	Critère 1 : pertinence	Critère 2 : Utilisation correcte des outils de la discipline	Critère 3 : Cohérence	Critère 4 : Présentation de la copie
Consigne 1	<p>Choix des données (90, 30, 100) et des bonnes opérations pour calculer la somme d'argent dans le cas de la 1<sup>re</sup> proposition :</p> <p>même si les calculs ne sont pas exacts.</p> <p>2</p>	<p>L'élève effectue correctement ses calculs selon les opérations choisies.</p> <p>2</p>	<p>- Choix de la bonne unité (DH) ;</p> <p>- La somme trouvée est comprise entre 2500 et 3500 DH.</p> <p>2</p>	<p>- Ecriture lisible ;</p> <p>- Pas de rature.</p>
Consigne 2	<p>Choix des données (90 ; 200 ; 3,5 ; 90 ; 4 ; 100) et des bonnes opérations pour calculer la somme d'argent dans le cas de la 2<sup>e</sup> proposition :</p> <p>même si les calculs ne sont pas exacts.</p> <p>2</p>	<p>L'élève effectue correctement ses calculs selon les opérations choisies.</p> <p>2</p>	<p>- Enchaînement logique des opérations choisies</p> <p>- Choix de la bonne unité (DH) ;</p> <p>2</p>	
Consigne 3	<p>Choix des données (100 ; 200 ; 3,5) et des bonnes opérations pour calculer la somme d'argent dans le cas de la 3<sup>e</sup> proposition :</p> <p>même si les calculs ne sont pas exacts.</p> <p>2</p>	<p>L'élève effectue correctement ses calculs selon la relation choisie</p> <p>2</p>	<p>- Enchaînement logique des opérations choisies</p> <p>- Choix de la bonne unité (DH) ;</p> <p>2</p>	
	6	6	6	2