

RENCONTRE ENTRE L'INSPÉ DE LORRAINE ET XAVIER ROEGIERS « L'ÉVALUATION DES ÉTUDIANTS DANS UNE LOGIQUE DE COMPÉTENCES »

LYCÉE VAUBAN — LUXEMBOURG-VILLE
LE 18.09.2020
RETRANSCRIPTION RÉALISÉE PAR LE SU2IP

**Transcription > Séquence 2
« Les approches par compétences »**



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE

Direction de la Formation, de l'Orientation
et de l'Insertion Professionnelle

Service Universitaire
d'Ingénierie et d'Innovation
Pédagogique

SU2IP



Blog : sup.univ-lorraine.fr /  @sup_lorraine



Xavier Roegiers, professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique présente l'approche curriculaire et la notion de compétences à l'Université de Lorraine en présence d'acteurs de l'INSPE de Lorraine.

On va parler des approches par compétences, pour développer parmi celles-là un type d'approche par compétences qui est **l'approche par l'intégration des acquis** (mais il faut savoir que ce n'est pas la seule manière de mener une approche par compétences).

La question : « **Le recours aux compétences peut-il aider à mettre l'efficacité au service du sens ? Tout dépend de ce qu'on entend par le terme compétences et la manière dont on l'active dans le parcours de formation** » (cf / diapositive 8/61 de la présentation).

I. On peut comprendre la compétence dans trois sens différents:

1. « **La compétence comme un savoir-faire, (un 'skill'), par exemple, « accorder le verbe au sujet », « dribbler un adversaire... »** (diapositive 9/61 de la présentation), ça c'est ce que j'appelle **du non complexe évaluable**. La plupart d'entre vous ont connu et connaissent encore la **pédagogie par objectifs** des années 70 qui a apporté énormément à l'enseignement, on l'a trop vite jetée à la poubelle à mon avis. Evidemment, elle était porteuse d'un certain nombre de travers, notamment ce **'saucissonnement'**, ce morcellement des savoirs. Pour moi, elle a énormément apporté à la pédagogie d'aujourd'hui, dans le sens où c'était le premier mouvement pédagogique dans lequel on ne définissait pas des programmes d'enseignement au regard de ce que l'enseignant devait enseigner, mais au regard de ce que l'élève devait pouvoir faire. Je ne peux pas imaginer aujourd'hui définir des **curricula** autrement qu'en partant de ce que l'élève ou l'étudiant doit pouvoir faire. Le problème c'est qu'effectivement on avait du 'non complexe', on avait du 'saucissonné'. Bien entendu, c'est quelque chose qui n'était absolument pas tenable à terme, mais cela a été une étape qui reste pour moi très importante.

2. On est passé d'un extrême à l'autre, au début des années 80, en introduisant la compétence : c'est ce que j'appelle **l'approche par compétence « première génération » : la compétence comme une qualité transversale**. Par exemple, on a dit : « il ne faut plus trop s'occuper des règles de grammaire mais il faut amener l'élève à faire preuve d'initiative, de créativité, de rigueur ». Du « non complexe évaluable » on est passé à du « **complexe difficilement évaluable** » (diapositive 9/61 de la présentation). Effectivement, on est arrivé dans du complexe (et ça c'est une excellente chose évidemment) mais ce complexe n'était pas évaluable. Comment évaluer si un élève peut faire preuve d'initiative ? Comment évaluer s'il est créatif ? Comment évaluer s'il est rigoureux ? Aujourd'hui on commence à avoir les outils pour le faire, mais à l'époque... Quand je dis « difficilement évaluable », je suis encore gentil, parce que c'était pratiquement impossible à évaluer ! Mais l'intention était très louable puisque ce type d'approche par compétences mettait vraiment le sens et les situations complexes au centre des apprentissages. C'est là qu'on a vu surgir dans les classes toutes ces situations de recherche, le fait de mettre les élèves et les étudiants en recherche, sur la base d'un problème donné ou d'une question de recherche donnée. Mais quand il s'agissait d'évaluer, c'était le silence absolu. Et comme on ne savait pas comment évaluer, on retombait dans ce qu'on savait bien faire, c'est-à-dire évaluer des connaissances ou des savoir-faire dans le cadre de la PPO (Pédagogie Par Objectifs).

3. Il y a une troisième compréhension de la compétence qui est « **La compétence comme un potentiel à pouvoir traiter une situation complexe en autonomie exemple : traduire tel type de texte dans telle langue, préparer et gérer un projet de classe,..** » (même diapositive 9/61).

Et là, ô miracle : « **Du complexe évaluable** » (même diapositive 9/61). On doit ce mouvement tout d'abord à **Jean-Marie De Ketele**, qui était le premier à publier en 1988 dans « Le guide du formateur ». Il a, pour la première fois, évoqué la notion de « **situation d'intégration** ». Il a défini les principales caractéristiques d'une situation d'intégration et a montré comment une situation d'intégration respectait à la fois le sens de la complexité et « **l'évaluabilité** » (le caractère évaluable de la compétence).

Voici quelques exemples d'énoncés :

Si j'ai un énoncé du type :

- « **Calculer la quantité de glucides dans un menu** » (diapositive 10/61), nous sommes dans la première compréhension de la compétence : c'est **concret mais ce n'est pas complexe**. Ce n'est pas pour ça qu'il ne faut pas l'évaluer (ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit !) mais il faut savoir qu'on évalue quelque chose qui est concret mais qui n'est pas complexe.

- « **Se nourrir de manière équilibrée** » (diapositive 10/61) : voilà quelque chose qui est très important, qui est **complexe mais pas du tout concret**.

- « **Composer un menu à partir d'une liste d'aliments donnés** » (diapositive 10/61) : voilà quelque chose qui est à la fois **concret et complexe**, donc il n'y a aucune incompatibilité entre avoir quelque chose de concret et de complexe, mais les pédagogues ont mis 20 ou 30 ans pour le découvrir. Maintenant, ça paraît une évidence pour beaucoup de personnes, mais pas encore nécessairement pour tout le monde.

- « **Déterminer par le test de l'acidité si une roche est calcaire** » (diapositive 11/61) : voilà du **concret mais pas du complexe**.

- « **Respecter son environnement** » (diapositive 11/61) : voilà du complexe mais qui n'est pas concret.
- « **Planifier une campagne d'information sur un problème environnemental dans un contexte donné** » (diapositive 11/61) : voilà quelque chose qui est **concret et complexe**. Et ça c'est valable à n'importe quel niveau de l'enseignement, que ce soit au premier degré ou au second degré ou dans l'enseignement supérieur. C'est quelque chose qui est valable de manière universelle, même en maternelle on peut travailler sur des situations complexes, il n'y a aucune incompatibilité.

II. Deux conceptions ou approches par compétences:

« **Si on exclut le non complexe évaluable qui est dépourvu de sens (c'est-à-dire la PPO), on trouve dans l'enseignement supérieur deux conceptions distinctes mais complémentaires de la compétence.** » (diapositive 12/61). Même s'il y a dans l'enseignement supérieur ça et là encore des îlots de PPO, qui ne sont pas nécessairement mauvais pour moi, il n'y a pas d'incompatibilité dans l'enseignement supérieur quand on parle d'approche par compétences. On évoque généralement les deux dernières conceptions : **l'approche par compétences** que je qualifie de **première génération** et **l'approche par compétences** que je qualifie de **deuxième génération**.

« **Ces deux conceptions déterminent d'emblée deux types d'approche curriculaires** » (diapositive 12/61). Ce sont deux grands paradigmes qui fondent un curriculum d'études « **basé sur des conceptions différentes du profil de sortie de l'étudiant mais aussi basé sur les modalités pédagogiques et l'évaluation des acquis** » (diapositive 12/61). Choisir une approche curriculaire c'est :

- choisir une manière de concevoir le profil de sortie de l'étudiant,
- choisir des modalités pédagogiques et didactiques bien sûr,
- choisir des modalités d'évaluation des acquis,
- et rechercher une cohérence (entre un profil de sortie de l'étudiant, des modalités pédagogiques et l'évaluation des acquis).

Comme on va le voir, la conception du profil de sortie de l'étudiant peut être plutôt implicite ou plutôt explicite dans l'approche par compétences première génération.

Le profil de sortie de l'étudiant est très souvent implicite ou on donne quelques grandes lignes mais on ne concrétise pas. On laisse un flou, qui peut être bon ou pas bon, on peut s'entendre là-dessus. Mais d'après moi c'est très souvent une liste d'intentions et non un guide suffisamment fort pour orienter, pour polariser toute une formation.

1.L'approche compétences transversale

Donc prenons la première conception, « **une conception qui fait d'emblée une large place au sens** » (diapositive 13/61). On est ici dans **l'approche compétences transversale**.

« **Le profil de l'étudiant est implicite, la compétence y est une intention forte, l'efficacité est recherchée dans un deuxième temps** » (diapositive 13/61). Dans cette conception de la compétence, on cherche surtout à développer des attitudes de travail, des attitudes de réflexion, des attitudes de pensée chez l'étudiant ; mais dans lesquelles il n'y a pas véritablement une volonté d'efficacité. On est la plupart du temps dans une logique de liste de compétences. Par exemple, on trouve des listes de ce type-ci :

- l'étudiant doit pouvoir « **développer et exercer sa pensée critique** » (diapositive 14/61) ;
- il doit pouvoir « **communiquer de façon adaptée** » ;
- il doit pouvoir « **exploiter l'information** » « **développer et exercer sa créativité** » « **résoudre des problèmes** » « **développer une relation non violente à soi, à l'autre et au groupe** » « **coopérer et travailler en équipe** » « **se donner des méthodes de travail efficaces** » (diapositive 14/61).

Quand on lit ça on applaudit, quelles belles intentions !

Personne ne peut me montrer son désaccord avec une liste de compétences et pourtant, d'après moi, une fois qu'on a dit ça on n'a rien dit !

Comme les discours de ces dirigeants ou ces publicités qui ne font qu'aligner une série de beaux mots, de belles phrases mais le discours est vide, les intentions sont vides, il n'y a pas de projet concret, de projet politique, de projet de société. Et si on a des intentions, on essaie de cacher les intentions réelles derrière des mots qui sont des mots valises. Quand vous voyez la publicité aujourd'hui, quand j'allume la radio, quand je regarde la télévision, dès que j'entends quelque chose qui est beau... je me dis : « Ah on va vouloir me vendre quelque chose ! » Mais tout est galvaudé dans les discours de nos politiques...

Qu'y a-t-il effectivement comme projet ? Comme projet de société, comme projet pour nos jeunes qui sont en souffrance aujourd'hui ? Et encore plus avec le Covid (nous, adultes, souffrons du Covid mais nos jeunes, pour moi, souffrent encore bien plus). C'est très beau mais, à mon sens, la plupart du temps ça reste vide et, je n'hésite pas à le dire, dans certaines institutions, ça permet de se dédouaner, de dire : « On fait de l'approche par compétences. Regardez, on a notre liste de compétences ! » Mais en réalité, qu'est-ce qui change dans nos enseignements ? Qu'est-ce qui change dans notre relation à l'étudiant ? Qu'est-ce qui change dans notre manière de les évaluer ? Eh bien, il n'y a pas grand-chose qui change. Bien-sûr, il y a tel enseignant qui va se dire : « Tiens, je vais essayer de changer, de réorienter mes enseignements dans tel ou tel sens »...mais il n'y a rien qui change en profondeur, parce que ce n'est pas un système qui incite au changement.

2. L'approche par l'intégration des acquis

La conception que je développe, mais que bien d'autres auteurs développent (des auteurs comme **Perrenoud**, comme **Le Boterf**, **Altet**, et bien d'autres... tous ces auteurs vont largement dans ce sens-là) : « **Une conception qui articule d'emblée un profil de sortie évaluable et des questions de sens** » (diapositive 15/61). C'est une approche par l'intégration des acquis qui est une autre approche curriculaire, je pense.

Je fais souvent le parallèle entre l'approche curriculaire et un plan d'architecte. L'approche curriculaire, c'est ce qui précise quel est notre projet et comment on va s'y prendre : là on est dans une optique « d'approche programme ». Si je me réfère à des écrits comme ceux de **Rege-Colet, Pregent** et bien d'autres auteurs encore, nous savons que quand nous parlons d'approche programme nous parlons d'un type d'approche curriculaire qui fait une large place aux profils de sortie et qui aligne à ce profil de sortie les différentes dimensions du curriculum : les contenus, les modalités pédagogiques et l'évaluation. Par conséquent, on n'a plus des contenus d'une part, des modalités pédagogiques d'autre part (que chacun est tout à fait libre de choisir) ainsi que les modalités d'évaluation. On a un alignement de ces éléments avec le **profil de sortie de l'élève, de l'étudiant**.

Dans ce cas de figure, c'est le profil de sortie de l'étudiant qu'on aura défini avec soin et tout à l'heure dans la discussion je voudrais revenir à ce profil de sortie (parce que d'après moi, peut être un des points faibles de votre document, c'est de ne pas, à mon sens, être allé suffisamment loin dans ce profil de sortie de l'étudiant). Maintenant vous avez peut-être d'autres documents qui permettent de le préciser...

Laurent Husson : *pardon, les documents qui vous ont été communiqués sont des documents d'un travail en cours qui eux-mêmes s'inscrivent dans un cadre plus large où le profil de sortie est assez précisément défini par l'institution Education Nationale notamment au travers d'un certain nombre d'attendus qui sont eux-mêmes regroupés en blocs de compétences.*

X.Roegiers :

Je vais prendre un exemple pour bien me faire comprendre. En Belgique francophone, il y a des instituts d'enseignement supérieur qui forment des assistants sociaux, assistantes sociales. Il y a des institutions d'enseignement supérieur qui disent : « *chez nous on n'envoie pas nos étudiants en stage dans la police parce que le profil de sortie d'un assistant social, pour nous, est incompatible avec le fait de travailler dans des services de police* ».

C'est un exemple. Je pense qu'il faut aller jusque-là dans ce qu'on accepte et ce qu'on n'accepte pas. Peut-être qu'on y reviendra tout à l'heure pour illustrer ce qui peut se cacher derrière la notion de profils de sortie. On pense souvent qu'un profil de sortie c'est la définition minimale de l'enseignant ou sur laquelle on s'entend plus ou moins au sein des pays de l'OCDE. Selon moi, on doit aller beaucoup plus loin que ça. Or, très souvent, on s'arrête à un type de profil un peu standardisé, normalisé. Je crois qu'on ne peut plus se contenter de ça aujourd'hui et je vous donnerai des résultats de recherche tout à l'heure qui vont peut-être vous faire réfléchir.

Ainsi : « **Exemple de compétence terminale pour l'assistant(e) social(e)** » « **Face à tel type de situation complexe (à circonscrire...) l'étudiant(e) doit pouvoir mettre en œuvre l'ensemble du processus d'intervention** », c'est-à-dire « **analyse de la situation sociale, élaboration de l'intervention, réalisation de l'intervention, évaluation** » (diapositive 16/61). Voilà un exemple de compétence terminale, qui est une compétence qui peut résumer ce qui est attendu d'un ou d'une assistante sociale en fin de formation. Une compétence peut être découpée en plusieurs compétences parallèles, en noyau de compétences, parce qu'on peut dire : la compétence terminale peut se décomposer en :

- « **Analyser une situation sociale** » qui forme une compétence qui fait sens par elle-même,
- « **Elaborer l'intervention** » qui peut aussi être, on voit bien, un module qui est lié sur le fait d'élaborer l'intervention,
- « **Réaliser l'intervention** »,
- et « **L'évaluer** » (diapositive 17/61).

On voit bien qu'il y a **quatre compétences** qui peuvent être **plus ou moins autonomes au sein de cette compétence terminale**. Dans le fait de l'avoir formulé en quelques lignes, il faudrait bien sûr préciser un certain nombre de choses, vous pouvez très bien avoir un commentaire comme celui-ci avec des limites d'intervention : 'C'est n'importe quelle institution de petite ou de grande taille, exceptée la police'... Vous pouvez l'avoir dans un commentaire.

C'est simplement un exemple qui m'a frappé dans cette institution d'enseignement supérieur qui formait des assistants sociaux, quelque chose qui était très fort et qui notamment caractérise leur projet pédagogique par rapport à des institutions qui peuvent se trouver à quelques kilomètres de là.

III. « Les énoncés de compétences répondent à plusieurs caractéristiques » (diapositive 18/61).

1. « La compétence est définie du point de vue de l'étudiant et non de l'enseignant » (diapositive 18/61)

Vous allez dire : « Mais c'est évident ! ». Et bien je vous assure que je travaille dans d'autres universités françaises, dans d'autres facultés et c'est loin d'être évident pour tout le monde. Une compétence est exprimée du point de vue de ce que l'étudiant doit pouvoir faire et non pas du point de vue de l'enseignant.

2. « L'énoncé exprime un résultat attendu et non un processus de formation » (idem)

Et là, il y a quelques boulons à resserrer aussi dans votre document.

3. « Il amène l'étudiant à mobiliser plusieurs connaissances et savoir-faire développés au cours de la formation : il ne cloisonne pas les intentions et les contenus » (idem)

De nouveau, c'est ça la définition de l'intégration : c'est que l'étudiant doit pouvoir traiter une situation complexe qui va mettre en œuvre un certain nombre de contenus.

4. « L'énoncé suggère des modalités d'évaluation compréhensibles de la même façon par tous » (diapositive 19/61).

5. « *Les énoncés sont en nombre réduit pour garantir que chacun soit effectivement évalué : chaque compétence doit déboucher sur un dispositif d'évaluation spécifique* » (idem)

Il est clair que l'on peut avoir une compétence de type professionnalisant « L'étudiant doit pouvoir préparer une séquence d'enseignement-apprentissage et la dispenser » ou, autre compétence : « L'étudiant doit pouvoir rédiger un mémoire de fin d'étude ». Forcément c'est un dispositif d'évaluation spécifique qui est propre à chaque compétence, ceci pour éviter d'en rester à des déclarations d'intention.

6. « *On a donc peu de compétences mais qui constituent un cadre opérationnel* », et donc qui est : « *un véritable guide pour la formation et pour l'évaluation* » (diapositive 19/61).

Lorsque ce cadre est défini, vous allez constater que tout coule de source ! Mais il faut accepter de faire certains aménagements. Pour certains collègues, cela va être plus difficile que pour d'autres, il faut leur donner le temps.

La bonne nouvelle, pour moi, c'est que : ce que la grande majorité des enseignants font aujourd'hui, ils peuvent continuer à le faire. **Il ne faut pas changer complètement sa manière de donner cours pour entrer dans une logique d'approche par compétences.** Il faudra bien entendu changer un certain nombre de choses, c'est certain, et je reparlerai tout à l'heure de tous les 'enseignants disciplinaires' comme vous les appelez, qui bien-sûr sont invités à faire partie du mouvement. Ils peuvent avoir certaines craintes de voir leur discipline un peu dénaturée par l'approche par compétences, car j'en connais dans plusieurs institutions qui peuvent se dire : « Avec l'approche par compétences, on perd le sens de l'histoire, on perd le sens de la géographie, on ne respecte pas l'épistémologie, la physique, la chimie... ». J'espère vous convaincre, en tout cas au terme de cette journée, qu'il n'en est absolument rien, qu'on peut très bien développer des **situations d'intégration** en chimie, en mathématiques, en histoire, en éducation physique et sportive... Il n'y a aucun problème pour développer des compétences et évaluer des étudiants sur des situations complexes, tout en respectant de manière très précise l'épistémologie et la didactique de chaque discipline.