



HAL
open science

L'évaluation par compétences

Mehdi Hamadi

► **To cite this version:**

| Mehdi Hamadi. L'évaluation par compétences. Education. 2020. dumas-02936274

HAL Id: dumas-02936274

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936274>

Submitted on 11 Sep 2020

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

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

2019 – 2020

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours arabe

2^{ème} année

L'évaluation par compétences

Mots clés :

Compétences ; connaissances ; ressources ; note ; évaluation

Présenté par HAMADI Mehdi

Encadré par CHENIOUR Samia

REMERCIEMENTS :

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de mon mémoire et qui m'ont aidé durant son élaboration.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à Mme Samia CHENIOUR de m'avoir encadré, aidé et orienté pour la rédaction de mon mémoire.

Je tiens également à remercier M. MAKDANI de m'avoir accueilli en tant que stagiaire en m'apportant de précieux conseils sur la gestion de classes et l'élaboration de séquences.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont conseillé et relu lors de la rédaction de ce rapport de stage et m'ont apporté leur soutien.

SOMMAIRE :

INTRODUCTION	4
I. De la théorie sur l'évaluation par compétences	6
1. La définition de l'évaluation par compétences	6
1.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?	6
1.2 Qu'est-ce qu'une évaluation ?	7
2. De la notation classique à l'émergence de l'évaluation par compétences	8
2.1 Les limites de la notation chiffrée	8
2.2 L'émergence de l'évaluation par compétences	11
2.3 Caractéristiques de l'évaluation par compétences	13
3. Pratiques et expériences de l'évaluation par compétences en milieu scolaire	15
3.1 L'évaluation formative et la notion de compétence	15
3.2 L'approche actionnelle dans l'évaluation par compétences	16
II. De la pratique sur l'évaluation par compétences	18
1. Contexte de l'expérimentation de l'évaluation par compétences	18
1.1 Présentation du collège	18
1.2 De l'évaluation classique à l'évaluation par compétences	19
2. Description détaillé du déroulement de l'expérience	20
2.1 Présentation de deux séquences	20
2.2 Analyse de l'évaluation par compétences et comparaison avec le contrôle de connaissances	23
3. Analyse globale sur la pratique de l'évaluation par compétences	26
3.1 Remarques du personnel enseignant sur l'évaluation par compétences	26
3.2 Analyse personnelle sur la pratique	28
CONCLUSION	30
Bibliographie	32
Sitographie	33
Annexes	34
Résumé	39

INTRODUCTION :

Depuis l'instauration de l'école gratuite, obligatoire et laïque qui a été impulsée par la volonté de valoriser les gens au mérite, les critères permettant de juger les acquis des élèves ont eu une place centrale dans le système éducatif. Dans ce contexte, la note classique fut le moyen privilégié pour valider ou non le travail fourni par l'élève en milieu scolaire. Le professeur, figure de l'autorité et transmetteur des connaissances essentielles, a la fonction de juger les acquis des élèves, de les classer selon les résultats obtenus puis de sélectionner ceux qui semblent être les plus méritants. La position centrale et autoritaire du professeur contraste avec celle de l'élève plutôt passif et dont le rôle est de respecter à la lettre les consignes linéaires qui lui sont imposées.

Progressivement, cette vision traditionnelle de la transmission du savoir a été discutée et remise en question par des psychologues et professionnels du métier. L'idée étant d'inverser le paradigme classique de l'apprentissage en valorisant la construction des connaissances par la participation active de l'apprenant. Constatant également la persistance des inégalités en milieu scolaire, l'existence réelle d'une école égalitaire et méritocratique a été vivement critiquée. Peut-on parler de méritocratie lorsque l'institution scolaire favorise la reproduction sociale ?

Ainsi, l'une des problématiques importantes qui a traversé la remise en cause de cette vision traditionnelle du savoir fut de discuter la légitimité de la notation classique. La perspective de recentrer le processus d'apprentissage sur l'élève a fait émerger la notion de « compétences » dans le cadre des évaluations. Il n'est plus question de vérifier la maîtrise des connaissances théoriques mais d'orienter l'élève à élaborer des tâches pour développer des capacités pratiques. L'apprenant ne doit plus recevoir les informations qu'on lui transmet de manière passive mais agir activement dans le cadre d'un processus plus autonome lui permettant d'améliorer sa capacité à utiliser ses connaissances de manière pratique.

La mise en place progressive de l'évaluation par compétences, depuis 2005 et l'instauration du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, a

beaucoup évolué et continue de faire débat sur sa capacité à remplacer efficacement la notation classique.

En effet, mon stage au collège de Noisy-le-Grand m'a permis de m'intéresser de plus près à ce sujet puisque l'établissement s'appuie sur les compétences pour évaluer les élèves. Mon second stage au lycée Claude Monnet qui adopte une évaluation classique a été l'occasion d'avoir des éléments de comparaison pour analyser les différences entre les deux types d'évaluation.

En quoi l'évaluation par compétences, qui adopte une logique de processus permettant à l'élève de mobiliser des ressources en vue d'une application pratique, est une alternative possible mais imparfaite au contrôle de connaissances en raison de l'influence toujours aussi forte du paradigme de la notation classique ?

Dans une première partie, nous nous efforcerons de définir l'évaluation par compétences en décrivant son historique, ses principales caractéristiques en parallèle des limites que présente la notation classique. Nous exposerons également l'approche qui est favorisée dans le cadre de l'évaluation par compétences.

Dans une deuxième partie, nous ferons un retour de l'expérience dans le cadre du collège international de Noisy-le-Grand qui s'appuie exclusivement sur l'évaluation par compétences pour juger les performances des élèves. Nous nous efforcerons de comparer cette approche à celle plus classique du contrôle de connaissances à travers l'observation menée au lycée Claude Monnet. Nous tenterons de montrer les différences que l'on peut observer entre la logique de compétences et celle du contrôle de connaissances afin de mettre en évidence les apports de l'évaluation par compétences mais aussi les limites que j'ai pu observer.

I. De la théorie sur l'évaluation par compétences

1. La définition de l'évaluation par compétences

1.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

Le terme de « compétence » s'inscrit dans une dynamique nouvelle qui s'abstient de circonscrire l'apprentissage dans une approche par accumulation de connaissances. Cette approche par « compétences » valorise la perspective actionnelle qui inscrit l'acte de parole dans le cadre d'actions à travers l'accomplissement de tâches qui ne sont pas seulement langagières. Ainsi l'action doit être conçue comme un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action.

Le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) définit le terme de compétence comme suit :

« Les compétences sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir »¹

Ainsi Claire Bourguignon explique que : « la compétence est liée au degré d'autonomie dans l'action. La compétence en langue dépend donc de l'aptitude à utiliser la langue d'une manière plus ou moins autonome. »² L'apprenant développe des compétences en langue dans le but d'être capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé sans que l'on ait besoin de lui dire ce qu'il faut utiliser.

La mise en valeur de la compétence permet de s'éloigner de l'apprentissage purement théorique en poussant l'apprenant à ne pas se contenter de la maîtrise de

¹ Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 15.

² Claire BOURGUIGNON, *Pour enseigner les langues avec le CECRL - clés et conseils*, Paris, Delagrave, 2014, 144 p. p. 22

connaissances et de savoir-faire de base. La compétence suppose donc de pouvoir mobiliser toute capacité de façon pertinente dans des situations problématiques ou dans des tâches complexes à effectuer.

La distinction entre « maîtriser des connaissances » et être capable de les « mobiliser » renseigne sur la façon dont l'apprentissage est menée. La maîtrise implique des exercices répétitifs aidant à l'assimilation des connaissances. Tandis que la mobilisation induit des tâches qui sont de plus en plus complexes à réaliser

La notion de « compétence » émerge dans un contexte où la langue est perçue avant tout comme étant un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges politiques, culturels, économiques et touristiques. Cette notion est aussi le fruit d'une réflexion sur la place de l'élève dans le processus d'apprentissage et le type de connaissances à valoriser dans le cadre scolaire.

1.2 Qu'est-ce qu'une évaluation ?

Claire Bourguignon définit l'évaluation comme étant « une situation (activité) que l'on propose aux élèves et une démarche qui permet de juger le travail de l'élève. »³

Ainsi l'évaluation se démarque totalement du contrôle. Ce dernier renseigne sur l'apprentissage des connaissances et des capacités avec une logique de résultat par rapport à une attente idéale chez le professeur. Il est demandé à l'élève d'appliquer ce qu'il a appris à travers des exercices prévus à cet effet. De manière générale, l'apprenant est amené, à travers les activités proposées, à puiser de manière quasi-automatique dans un seul registre de ses connaissances, celui qui vient de faire l'objet de son apprentissage.

Par contre, l'évaluation renseigne sur l'usage des ressources ayant fait l'objet d'un apprentissage. Ainsi elle revient à porter un jugement sur une performance, c'est-à-dire sur l'usage qui est fait des connaissances et des capacités. L'évaluation ne se

³ Ibid. p 55

conçoit pas en termes de résultats attendus, mais en termes de paliers sur une échelle en lien avec un objectif à atteindre.

La situation d'évaluation est nécessairement une tâche complexe qui nécessite de mobiliser des connaissances et des capacités et qui débouche non pas sur un bon résultat, mais sur une proposition qui doit être pertinente par rapport à l'objectif annoncé dans la tâche. C'est pourquoi :

« Les situations d'évaluation mettent les apprenants en action dans un contexte inédit mais qui nécessite des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage. Cette situation permet d'évaluer l'autonomie de l'élève dans l'utilisation de ses connaissances et la mise en œuvre de ses capacités. »⁴

Si le contrôle est dans une logique de résultat : à chaque fois qu'une erreur apparaît il faut retirer des points, reflétant ainsi une démarche négative puisque l'on part d'une note maximale et que celle-ci diminue au fil des erreurs. L'évaluation, elle, se situe dans une logique de processus. Cela signifie que l'important n'est pas l'adéquation entre un résultat donné et un résultat attendu, mais le degré d'accomplissement d'une tâche par rapport à un objectif donné.

2. De la notation classique à l'émergence de l'évaluation par compétences

2.1 Les limites de la notation chiffrée

A partir de 1882, l'école devient gratuite, laïque et obligatoire pour les enfants de 6 à 13 ans. Cette réforme va pousser l'institution scolaire à revoir complètement sa manière d'évaluer les élèves. Le besoin d'homogénéiser les différentes classes et de pouvoir juger l'apprentissage de l'élève selon des critères plus efficaces permettra

⁴ Ibid. p 61-62

l'apparition de la notation. Ainsi, en 1890, la France adopte le système de la note allant de 0 à 20.

Comme le dit Olivier Maulini, l'idée de compétition est centrale dans cette volonté d'imposer ce système de notation :

«L'Etat, en se substituant aux collèges religieux, va poursuivre le même objectif (former les élites bourgeoises sur la base de leur mérite) et utiliser les mêmes expédients, qu'il va d'ailleurs perfectionner. Le classement des élèves en groupes hiérarchisés va aboutir à la "notation" de chacune des cohortes. Qu'elles se présentent sous forme de billets palpables ou de simples écritures, de lettres ou de chiffres, qu'elles se situent sur une échelle graduée de 0 à 20 ou de 0 à 6, ces "notes" découleront toutes du découpage imaginé par les Jésuites et leurs contemporains.»⁵

La notation classique a permis pendant deux siècles de classer les élèves en s'appuyant sur un critère clair et sans ambiguïté puisqu'on pouvait distinguer très simplement la réussite ou l'échec de chaque apprenant. Ce système convenait parfaitement au nouveau cadre scolaire qui récompense selon le mérite et permettait de légitimer l'établissement d'une élite par la réussite scolaire.

Pourtant une ambiguïté apparaît clairement entre la valorisation de la méritocratie et l'observation d'inégalités et d'échecs à l'intérieur du système éducatif. Des débats vont être ainsi soulevés sur la manière dont l'école gère de nombreux élèves en difficulté, en pointant notamment du doigt les effets néfastes de la notation classique. En effet : « chaque année on compte environ 100 000 jeunes quittant le système scolaire sans diplôme. Cela représente plus de 10% d'une génération qui n'obtient ni le bac, ni un CAP. »⁶

Le système de notation classique pose plusieurs problèmes :

⁵ TOURRET Louise, Juin 2014. « A quand remontent les notes sur 20 à l'école? » Slate FR

⁶ Solenne Le Hen, Décrochage scolaire : chaque année, 100 000 jeunes sortent du système scolaire français sans aucun diplôme. Francetvinfo.fr

- Elle provoque une angoisse palpable chez l'ensemble des élèves pour des raisons différentes : l'élève en difficulté s'identifie à la note afin de savoir s'il a des chances de passer à la classe supérieure, alors que celui dont les résultats sont élevés s'efforcera d'obtenir les mêmes notes voire de les augmenter.
- La note n'est pas représentative du travail fourni par l'apprenant. Elle n'est qu'une moyenne qui ne reflète pas le niveau de l'élève dans les différentes compétences qui lui sont demandées de maîtriser. La note ne fait qu'assembler de manière superficielle les acquis de l'élève et ses lacunes. Ajoutons que ce système de notation rend extrêmement flou la progression réelle de l'élève tout au long de l'année.
- La note engendre une classification très discriminante entre les élèves dits « faibles » et ceux considérés comme « brillants ». Elle ne permet pas à chacun de se concentrer sur ses aptitudes pour tenter de développer ses acquis et remédier aux difficultés qui lui sont propres. La notation pousse également à une concurrence accrue qui empêche de se focaliser sur soi-même.
- Si la note classique semble être objective puisqu'elle attribue à l'élève un chiffre précis, il n'en reste pas moins que cette note peut énormément varier en fonction du correcteur. Souvent, le problème de la variation des notes selon le professeur qui corrige rend nécessaire l'harmonisation des copies et ce pour éviter des injustices liées à des barèmes très différents.
- L'omniprésence de la note pousse l'élève à ne pas accorder d'importance aux connaissances et à l'apprentissage mais à rechercher uniquement la performance dans les résultats. Et comme le précise Pierre Merle : « l'acquisition du savoir n'attise plus la curiosité des élèves, elle devient plutôt un tremplin pour une autre finalité : obtenir une bonne note. »⁷

⁷ MERLE Pierre, *Les notes : secrets de fabrication*, PUF, 2007, 192 p

2.2 L'émergence de l'évaluation par compétences

L'émergence de l'évaluation par compétences s'inscrit dans un nouveau paradigme développé au début du XXème qui remet en cause le rapport traditionnel entre le professeur et l'élève. D'après cette vision classique, il y aurait d'un côté celui qui détient l'autorité par son savoir en le transmettant et de l'autre des apprenants disciplinés et quasi passifs ayant le devoir d'accumuler et de maîtriser des connaissances souvent théoriques. Sous l'impulsion du constructivisme, cette approche va être très contestée puis abandonnée. En effet, ce courant de pensée considère que l'élève doit être en centre du processus d'apprentissage. La passivité de l'apprenant laisse place à une construction active du savoir. L'interaction avec l'environnement devient alors primordiale pour le développement des capacités de l'élève.

Le professeur n'a plus la place centrale qu'il occupait dans la vision traditionnelle de la transmission du savoir. Son rôle est d'accompagner au mieux l'apprenant dans la construction de son savoir et lui permettre de sortir de sa passivité pour être dans l'action. Le professeur doit faire naître et développer son désir de connaissances en étant en adéquation avec ses intérêts et ses attentes. Ainsi, la progression de l'élève et son auto-évaluation sont centrales dans la compréhension des enjeux de son apprentissage personnel.

Il n'est plus question d'évaluer les élèves selon une démarche quantitative en termes de points mais de juger un ensemble d'acquis et de connaissances très différents pour mieux cerner les capacités de l'élève.

C'est pourquoi : « la centralité de l'élève dans le processus d'apprentissage aboutit à la prise en compte de la motivation des apprenants et l'émergence de la pédagogie différenciée. »⁸

En 2005, l'Education nationale introduit le socle commun de connaissances et de compétences. Il s'agit de l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes que l'élève doit acquérir pour réussir sa scolarité. Cela concerne les élèves

⁸ DIERENDONCK Christophe, *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De Boeck, 2014, p 35

du CP à la 3^{ème}. Ce socle commun a évolué au fil des années et se décompense aujourd'hui en 5 domaines de formation :

- Langages pour penser et communiquer : apprentissage de la langue française, de langues étrangères et régionales, des langages informatiques, des médias, des arts et du corps.
- Méthodes et outils pour apprendre : enseignement des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets et de l'organisation des apprentissages.
- Formation de la personne et du citoyen : apprentissage de la vie en société, de l'action collective, de la citoyenneté.
- Systèmes naturels et techniques : approche scientifique et technique de la Terre et de l'univers, qui vise à développer la curiosité, le sens de l'observation et la capacité à résoudre des problèmes.
- Représentations du monde et l'activité humaine : compréhension des sociétés dans le temps et l'espace, interprétation de leurs productions culturelles et connaissance du monde social contemporain.⁹

L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour but d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis.

L'apparition du socle commun de connaissances et de compétences permet de mener une réflexion plus profonde sur l'enseignement des langues pour adopter les méthodes d'apprentissage les plus efficaces selon les besoins de l'apprenant dans son environnement social :

« Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la

⁹ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F23488>

vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète »¹⁰.

L'important est donc la capacité à mobiliser les acquis à travers des tâches complexes afin de pouvoir utiliser ce qu'on a appris de manière pertinente. Le socle commun de connaissances et de compétences s'inscrit donc dans la même démarche que le CECRL tout en l'a renforçant, c'est-à-dire être dans une démarche d'apprentissage et d'usage de la langue qui vise à développer des compétences centrées sur l'individu.

2.3 Caractéristiques de l'évaluation par compétences

L'évaluation par compétences possède plusieurs caractéristiques permettant de mieux cerner les apports de cette nouvelle évaluation :

- Elle développe la capacité de l'élève à reproduire une même performance dans des situations différentes. Dans les formes d'évaluation des connaissances traditionnelles, les opérations visées restent les mêmes en toutes situations et peuvent être assimilées à des procédures automatisables, comme des règles grammaticales ou des opérations de calculs élémentaires. Dans le cas des compétences, la tâche à accomplir change de nature selon la situation, comme par exemple adapter un écrit à son destinataire. Comme le fait remarquer Olivier Rey :

« Dans ce cas, il s'agit non seulement de maîtriser des procédures mais aussi d'interpréter la situation pour choisir les procédures qu'il convient d'utiliser et de savoir les combiner entre elles à bon escient. L'enjeu crucial est de savoir mobiliser des ressources de façon pertinente. »¹¹

¹⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf

¹¹ Rey Olivier, *Le défi de l'évaluation des compétences*, 2012, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°76, juin. Lyon : ENS de Lyon

- L'évaluation par compétences a pour but de concentrer l'élève sur ses propres capacités et de retirer le poids de la concurrence avec les autres élèves. C'est une manière de contourner les dissensions qui peuvent advenir entre certains apprenants et qui sont liées au résultat obtenu. Cette évaluation permet de recentrer l'élève sur son action et sa production sans avoir le besoin de se comparer aux autres.
- L'évaluation par compétences apporte des précisions importantes sur les compétences des élèves. Si la note généralise et empêche de différencier les acquis de chaque apprenant, l'évaluation par compétence permet de faire apparaître la spécificité de chacun dans ses acquis et ses lacunes. Ainsi l'homogénéisation de la notation très arbitraire laisse place à une observation des capacités de l'élève beaucoup plus profonde.
- L'incapacité de l'école à être un tremplin efficace pour les élèves dans l'accès au marché du travail est l'une des grandes problématiques de l'enseignement. L'évaluation par compétence est un moyen d'aider les professeurs à valoriser non seulement les savoirs disciplinaires mais aussi les compétences acquises durant leur scolarité. Ainsi : « La flexibilité, qualité importante pour se démarquer sur le marché du travail, demande à l'élève ayant terminé sa scolarité d'être capable de s'arracher du savoir purement théorique afin de pouvoir répondre aux attentes d'un travail. »¹². Il est aussi exigé de pouvoir faire face à des situations pratiques et inédites qui obligent la personne à posséder des compétences bien déterminées.
- L'évaluation par compétences permet à l'élève de s'investir dans le processus d'apprentissage de façon beaucoup plus sereine. La notation classique catégorise les apprenants de manière très caricaturale car le résultat final empêche souvent les élèves en difficulté de s'appuyer sur les points positifs et les acquis pour remédier aux lacunes. Ainsi, un élève ayant obtenu une note basse aura tendance à ne voir que le côté négatif de sa production, tandis

¹² DIERENDONCK Christophe, LOARER Even, REY Bernard, 2014. *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*. De Boek, p 102

qu'un élève obtenant une note au-dessus de la moyenne sera disposé à se focaliser ce qui a été réussi sans percevoir les lacunes. Il est assez courant de voir des apprenants se retrouver en difficulté sans pouvoir cerner la raison profonde de leur échec. La valorisation des compétences est un outil important qui apporte à l'élève et au professeur une meilleure lecture de l'évolution du niveau de chacun.

3. Pratiques et expériences de l'évaluation par compétences en milieu scolaire

3.1 L'évaluation formative et la notion de compétence

L'évaluation formative a un lien important avec la notion de compétences. Contrairement à l'évaluation sommative qui se fixe pour objectif d'attester et de reconnaître les acquis des élèves, l'évaluation formative, elle, organise et régule le travail de l'apprenant. Elle permet d'estimer les progrès des apprenants en mettant le doigt sur les raisons des difficultés et des lacunes qu'ils rencontrent durant le processus d'apprentissage. L'évaluation formative n'a pas pour but d'attester de la maîtrise de connaissances mais elle renseigne sur le rapport entre le travail fourni par l'élève en rapport avec les objectifs qui ont été fixés au début de la tâche.

Ainsi, l'élève est capable d'avoir une analyse personnelle sur l'accomplissement de la tâche et son évolution. Il devient un acteur dans le processus d'apprentissage et participe à la prise de décision quant aux moyens à user pour parvenir à réaliser les objectifs attendus.

Aucun critère qualitatif n'est décisif dans l'évaluation formative. L'élève n'est pas contraint d'arriver à une quelconque performance ou bien de maîtriser une certaine quantité de connaissances. Très subtilement, l'importance de la progression remplace la notation classique et permet à l'apprenant de se concentrer sur les compétences par l'intermédiaire desquelles il est possible d'arriver aux buts fixés.

Cette évaluation facilite le développement de stratégies nouvelles chez l'élève. Ce dernier ne dépend plus totalement du jugement du professeur censé être celui qui détermine à la fois l'ensemble des moyens mais aussi les objectifs de l'apprentissage.

L'évaluation formative valorise ainsi l'auto-évaluation de l'élève qui est une compétence centrale dans le processus d'apprentissage. C'est pourquoi : « La pression qui pèse souvent sur les épaules de l'apprenant lors d'une évaluation est très largement diminuée par la responsabilisation positive mise en place. »¹³ Ainsi, l'erreur n'est plus une faute que l'on tente absolument de supprimer de peur d'être sanctionné mais une opportunité d'évoluer et d'améliorer les capacités de l'élève.

Ce type d'évaluation est donc un moyen extrêmement efficace de retourner le paradigme traditionnel qui s'appuyait sur la maîtrise pure des connaissances et la culpabilisation de l'élève et d'instaurer un rapport au savoir basé sur le développement individuel des capacités et la construction active des compétences.

3.2 L'approche actionnelle dans l'évaluation par compétences

L'un des objectifs premiers de l'approche par compétences est de donner du sens à l'apprentissage. Toute assimilation de connaissances ou acquisition de capacités doit se réaliser dans le but d'une activité concrète et pratique.

L'apprenant doit comprendre la raison de l'accomplissement d'une tâche en étant capable de se représenter son cadre d'action et son contexte. C'est avec cette prédisposition que l'élève est capable de connaître les ressources dont il a besoin pour effectuer la tâche.

À la suite de cela, il est nécessaire que l'apprenant s'attelle à la tâche afin de déterminer avec exactitude ce qu'il a véritablement compris et ce qui reste vague et confus.

C'est en ce sens que la logique de compétences est à relier avec l'approche actionnelle comme le souligne le CECRL :

¹³ Hobivola A. Rabearivelo et Jihane Lamouri, *L'évaluation « affranchie des objectifs » : une approche sans but*, PERFEVAL, 2011, p 65

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. »¹⁴

Cette approche se décline en plusieurs étapes bien déterminées afin de permettre à l'apprenant de progresser de façon intuitive.

En premier lieu, il est important de préciser que l'approche actionnelle accorde une place à ce que l'on nomme : « compétence linguistique », c'est-à-dire la connaissance de la grammaire, du lexique ou encore de ce qui touche à la culture. Seulement, elle est un moyen pour pouvoir communiquer et non une fin. Cette connaissance théorique doit être couplée à un savoir-faire pratique qui servira de ressources à mobiliser en vue d'accomplir une tâche et d'acquérir des compétences.

Prenons l'exemple du descripteur B1 dans le cadre de l'interaction écrite générale : « Peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément. »¹⁵

Si nous utilisons ce descripteur pour des élèves de seconde LV2 dans le cadre de la notion « sauver la planète, penser les futurs possibles » dont la thématique est le réchauffement climatique, nous pouvons partager un texte court traitant du sujet. Il sera alors demandé aux élèves de repérer les mots clés du texte afin d'acquérir une compréhension globale du propos et de la thématique. C'est une tâche simple qui fait appel à une seule capacité : lire un texte de façon stratégique.

Cette tâche simple peut alors servir d'appui à une tâche plus complexe qui fera appel à plusieurs capacités. Par exemple, former des groupes de trois élèves et proposer de rédiger une brochure de sensibilisation sur le réchauffement climatique destinée aux élèves en langue arabe d'un autre lycée.

¹⁴ Cadre européen commun de référence pour les langues p 15

¹⁵ Ibid p 65

La consigne peut comporter plusieurs contraintes comme le fait d'argumenter en s'appuyant sur des chiffres. La complexité de la tâche nécessite le recours à des stratégies de la part de l'apprenant pour traiter les connaissances, les intérioriser et pouvoir les exploiter comme des ressources pour effectuer une tâche.

II. De la pratique sur l'évaluation par compétences

1. Contexte de l'expérimentation de l'évaluation par compétences

1.1 Présentation du collège

Le collège international de Noisy-le-Grand est un établissement très récent puisqu'il a ouvert ses portes le 1er septembre 2014. C'est dans ce collège que j'ai pu effectuer mon stage d'observation et de pratique durant l'année 2018-2019. Il accueille des élèves de la 6^{ème} à la 3^{ème} qui étudient tous une des quatre langues de section internationale : l'anglais américain, l'arabe, le chinois et le portugais du Brésil.

Le collège international a pour ambition de proposer au plus large public d'élèves une immersion linguistique et culturelle dans la langue de section. L'objectif étant qu'au terme de leur scolarité du secondaire (collège et lycée), ils aient la possibilité de passer l'option internationale du baccalauréat avec un très bon niveau de langue à l'écrit comme à l'oral, mais également de disposer de tous les éléments liés à la culture et à la littérature de cette aire géographique.

Ce collège met en œuvre une pédagogie différente de celle habituellement menée dans la plupart des établissements, tout en conservant la même exigence de réussite. Elle se traduit, entre autres, par la mise en place de dispositifs particuliers et présentés sur le site du collège tels que :

- Une séance de cours dure uniquement 45 minutes au lieu d'une heure comme il est de coutume dans les autres établissements.
- Toutes les classes sont dépourvues de note et sont évaluées par compétences. Celles-ci peuvent être suivies, au jour le jour, par les élèves et leur famille.
- La communication est privilégiée et facilitée via l'Espace Numérique de Travail (ENT) utilisé par l'intégralité de la communauté du collège (professeurs, élèves, parents, direction et administration, etc.)¹⁶

1.2 De l'évaluation classique à l'évaluation par compétences

Afin de mettre en relief cette expérimentation et de mieux cerner les points observés sur l'évaluation par compétences, nous croiserons l'analyse avec celle d'une évaluation classique menée au lycée Claude-Monnet à Paris durant le stage pratique de cette année.

L'établissement regroupe des classes de collège, de lycée et de classes préparatoires. Il accueille des sections internationales de différentes langues dont la langue arabe, mais représentée uniquement au niveau du collège. Il s'agit donc d'un cadre assez proche de celui du collège international de Noisy-le-Grand.

Pour introduire cette analyse, il est important de bien distinguer la démarche du contrôle et celle de l'évaluation par compétence :

- Le contrôle de connaissances se contente de comparer entre un résultat attendu et la production d'un élève, tandis que l'évaluation par compétences est dans une logique de processus afin de valider le degré d'accomplissement d'une tâche.

¹⁶ <http://international-noisylegrand.webcollege.fr/page-d-exemple/college-experimental/>

- L'évaluation par compétences s'inscrit dans une démarche valorisante qui met en lumière ce qu'a réussi à accomplir l'apprenant tout en l'aidant à combler les lacunes. Par contre, le contrôle de connaissances sanctionne et attribue une note sur le seul critère du nombre d'erreurs commises.
- Le contrôle de connaissances a une logique essentiellement quantitative. La seule façon pour l'apprenant de se repérer est l'absence ou la présence d'erreurs. L'évaluation par compétences à une démarche qualitative car elle tente d'adopter des critères souples afin de permettre à l'apprenant d'améliorer sa capacité à mobiliser des ressources en vue de l'accomplissement d'une tâche.

2. Description détaillée du déroulement de l'expérience

2.1 Présentation de deux séquences

La séquence concerne les élèves de 3^{ème} en langue arabe et correspond à un niveau B1.

J'ai pu observer une séquence dans l'axe « Rencontres avec d'autres cultures » qui s'appuie sur un support écrit mettant en scène une conversation entre Yaqoub de confession juive et Moussa de confession musulmane.¹⁷ Les deux personnages du dialogue discutent de leurs religions et de leurs différences.

La séquence débute par la compréhension écrite avec une analyse du lexique par l'intermédiaire d'une fiche d'activité distribuée au début de la séance. L'activité est dirigée puisque les élèves reçoivent des consignes précises sur le lexique qui doit être repéré pour comprendre correctement le texte. Précisons que ce lexique est en français

¹⁷ Voir annexe

et que le rôle des élèves est de retrouver son équivalent en arabe. À chaque nouvelle partie du support écrit, les élèves doivent répéter la même activité en déterminant le vocabulaire en arabe. Lorsque l'exercice est terminé, le professeur fait relire le paragraphe à voix haute. Au terme de la séance, les élèves doivent rédiger un texte court et argumenté sur la pluralité des religions dans les pays arabes. L'observation de cette séance montre que la logique d'évaluation par compétences n'est pas présente. Les consignes sont très précises et ne permettent pas de se familiariser avec le support écrit de manière intuitive. Cette séance donne l'impression d'assister à un cours classique avec une assimilation linéaire du vocabulaire.

Durant la deuxième séance, le professeur va s'appliquer à corriger la rédaction des élèves qui a été demandée durant le cours précédent. Cette séance s'appuie sur un assistant dont le rôle est de favoriser l'immersion des élèves par l'utilisation exclusive de la langue arabe pour interagir. La moitié des élèves restent donc avec le professeur et l'autre moitié est en compagnie de l'assistant. Ce dernier organise un jeu de rôle en divisant les élèves en deux groupes de quatre élèves. Chaque groupe a pour mission de préparer une conversation entre un musulman, un juif, un chrétien et un athée.

Le but est de pouvoir mobiliser les ressources acquises durant la première séance. L'assistant reste à la disposition des élèves pendant la préparation pour ce qui relève du vocabulaire ou de la formulation de certaines tournures de phrases. Cette séance est intéressante, car elle inclut la logique de processus voulue par l'évaluation par compétences. Les élèves, durant cette tâche, se retrouvent en difficulté malgré la préparation. Ils doivent utiliser de manière pratique un vocabulaire étudié et assimilé théoriquement. L'assistant adopte une attitude qui valorise la performance de l'élève et l'accompagne dans ce qu'il réussit à faire. Il aide également l'élève lorsque ce dernier se retrouve en difficulté par manque de vocabulaire ou d'idées pour développer la conversation.

La troisième séance commence par une réactivation du lexique étudié durant la première séance. Le professeur demande aux élèves d'employer le vocabulaire oralement à l'intérieur de phrases construites. Il met en commun les réponses des élèves afin de construire et d'améliorer les performances de chacun. Cela permet dans le même temps aux élèves les plus en difficultés de prendre la parole sans avoir à craindre de se tromper. Par la suite, le professeur forme des groupes de trois élèves

afin d'échanger oralement sur le thème qu'ils ont développé à l'écrit : « la pluralité des religions dans les pays arabes ». Cette séance doit être comprise et observée comme un complément du travail accompli précédemment par l'assistant. On peut constater que cette complémentarité est fructueuse puisqu'elle permet aux élèves de mobiliser leurs ressources à plusieurs reprises.

L'expérience au lycée Claude-Monnet est l'occasion de noter les différences entre la démarche de contrôle de connaissances et celle d'évaluation par compétences. J'ai eu ainsi l'occasion de côtoyer une classe de 6^{ème}. Tout d'abord la disposition des tables est classique contrairement à celle du collège de Noisy-le-Grand où elles sont disposées en U et permettent une interaction beaucoup plus fluide.

Le professeur adopte l'approche fonctionnelle qui consiste à se concentrer d'abord sur la production orale dans le but de permettre aux élèves d'assimiler plus facilement les connaissances via l'interaction. La mise en valeur de l'oral facilite le passage à la compréhension écrite, puis à l'expression écrite.

La séquence était liée à l'unité 4 de « Kullo Tamam » : "رحلة عائلية" (voyage familial)

Le professeur commence par appréhender le premier dialogue de l'unité en posant des questions de compréhension à l'oral. Il met en commun les réponses et fait participer l'ensemble des élèves. Nous voyons donc que contrairement à la séquence précédente qui commence par la compréhension écrite, celle-ci débute par la compréhension orale. À chaque nouvelle séance, le professeur débute par une réactivation orale afin d'assimiler les connaissances par la répétition.

Pourtant, les limites vont apparaître durant la seconde étape de cette approche, c'est-à-dire la compréhension écrite et l'expression écrite. En effet, l'effort demandé à l'élève est individuel. Il est ainsi plus difficile pour le professeur de maintenir la classe à la même intensité de travail. L'entraide, comme nous l'avons souligné pour la séquence précédente, est délicate à appliquer.

Par ailleurs, on assiste à une restitution des connaissances très simple qui est demandée à l'élève durant toute la séquence. Par exemple, la tâche intermédiaire consiste à écrire un message simple pour demander à un ami des indices permettant de retrouver le trésor. Et ce, en s'appuyant les indications données par le professeur. On ne demande pas aux élèves de mobiliser des ressources en vue de faire face à des

situations réalistes et spontanées. L'interaction est limitée à celle entre les élèves et le professeur, car le passage à l'écrit rend nécessaire une production individuelle pour obtenir un résultat attendu. Si l'oral est un point très valorisant dans l'approche fonctionnelle, elle ne permet pourtant pas d'être dans une logique de processus avec une progression adaptée à chacun selon des critères souples. La répétition orale devient donc le seul outil efficace pour assimiler des connaissances théoriques afin notamment de préparer les élèves au contrôle de connaissances.

2.2 Analyse de l'évaluation par compétences et comparaison avec le contrôle de connaissances

Concernant la séquence qui s'est déroulée au collège de Noisy-le-Grand, le professeur a décidé d'évaluer les élèves en reprenant le jeu de rôle entre : un musulman, un chrétien, un athée et un juif. La classe est divisée en cinq groupes de quatre élèves. Cela consiste à mettre en scène une conversation entre les différents protagonistes. Le professeur laisse aux élèves quelques minutes pour rassembler un maximum d'informations. Ils ont la possibilité d'utiliser les dictionnaires et les ordinateurs de la classe. Cependant, une restriction leur est imposée : les élèves doivent parler uniquement en arabe durant leur recherche.

Le professeur a choisi quatre compétences pour évaluer les élèves :

- Prendre part à une conversation improvisée ;
- Échanger des informations ;
- Savoir justifier son propos ;
- Raconter ses expériences personnelles.

La première compétence est intéressante car elle pousse l'élève à mobiliser des ressources dans une situation à laquelle une personne peut être confrontée. L'improvisation est un moyen efficace d'évaluer si les connaissances peuvent être

employées de manière pratique. Elle constitue également une contrainte qui est inhérente à l'évaluation par compétences.

La seconde compétence évalue la capacité de l'élève à communiquer avec autrui. Il n'est pas question de réciter un texte appris par cœur. Avec la troisième compétence, nous observons que le but est de vérifier l'usage qui est fait des connaissances et des capacités ayant fait l'objet d'un apprentissage.

La quatrième compétence permet d'évaluer la capacité de l'élève à développer des connaissances en adéquation avec ses besoins. La compétence valorise l'appropriation du savoir par l'apprenant à travers sa personnalisation. Ainsi, l'auto-évaluation se met en place car l'élève doit choisir des expériences personnelles cohérentes avec le déroulement de la conversation.

Durant l'évaluation, le professeur se tient au côté des élèves en les aidant parfois à relancer le dialogue lorsqu'ils trouvent des difficultés à trouver leurs mots. Chaque groupe est intégré dans un contexte différent selon le choix du professeur : un café, un aéroport, un centre commercial, ou encore un zoo. Cela rajoute évidemment une part d'improvisation et de difficulté à la tâche.

En prenant l'exemple d'un élève très à l'aise avec la tâche, nous voyons que sa prestation est sereine. Il est capable de mobiliser des ressources parfaitement adaptées à la conversation. Sa prise de parole indique qu'il arrive à improviser puisqu'il cherche ses mots à quelques moments en réussissant toutefois à exprimer des phrases correctes. Lorsqu'un élève de son groupe se trouve en difficulté, il réussit à relancer la conversation en trouvant un nouvel objet de discussion.

En analysant un élève en difficulté, nous pouvons observer la solidarité de son groupe afin de l'aider à prendre la parole. Le professeur apporte également une aide en accordant un vocabulaire essentiel à la fluidité de la conversation. C'est une manière de réduire les inégalités entre les apprenants en créant une entraide fructueuse.

Ainsi, cette évaluation permet de vérifier la capacité des élèves à accomplir une tâche nécessitant de mobiliser des connaissances de type pratiques et conformes à des situations réalistes.

Quant au contrôle des connaissances au lycée Claude-Monnet à la fin de la séquence, nous constatons tout d'abord que les consignes sont extrêmement classiques : dictée ; traduction de mots et de phrases ; relier le mot avec son contraire ; retrouver les questions qui correspondent aux réponses données et un texte à trou. Le contrôle est totalement dans la logique qui l'anime habituellement, c'est-à-dire la comparaison entre un résultat attendu et la production de l'élève. Il s'agit d'une vérification des connaissances acquises durant l'ensemble de la séquence. L'élève doit retranscrire exactement ce qu'il a assimilé. Notons également que certains exercices ressemblaient fortement à ce qui a été effectué pendant la séquence. À plusieurs reprises, la réactivation faite sous forme de dictée et par une révision des noms interrogatifs avant le contrôle, a permis aux élèves d'accomplir l'exercice qui consistait à retrouver les questions des réponses proposées avec aisance. Il convient de préciser que les élèves en difficulté ont bénéficié d'une correction adaptée afin de ne pas les sanctionner de manière excessive.¹⁸

Cette comparaison entre l'évaluation par compétences et le contrôle de connaissances montre plusieurs différences :

- Le contrôle de connaissances n'échappe pas à la logique de sanction, car la seule façon de valoriser une copie est de ne lui soustraire aucun point. À l'inverse, l'évaluation par compétences inclut une souplesse dans la vérification permettant à l'élève de construire son savoir plus librement.
- L'évaluation par compétences ne tombe pas dans la binarité du jugement : correct/pas correct. Elle s'adapte au niveau de l'élève afin de l'aider à progresser. Quant au contrôle de connaissances, il pointe exclusivement ce qui n'a pas été réussi. L'élève n'a plus qu'à corriger la faute sans comprendre forcément les points à améliorer.
- L'évaluation par compétences permet de diversifier les capacités de l'élève et l'aide à adopter un comportement plus autonome vis-à-vis des connaissances qu'il considère indispensable à sa progression. Par contre, le contrôle de

¹⁸Voir annexe

connaissances est entièrement cadré par l'attente du professeur. L'élève doit être capable de comprendre et d'appliquer les attentes du professeur.

Toutefois, nous pouvons nuancer ces distinctions observées en remarquant que la notion de tâche est plus difficile à mettre en place dans le cadre d'une classe de 6^{ème} débutant dans l'apprentissage de la langue arabe comparée à une classe de 3^{ème}.

De plus, l'évaluation par compétences peut constituer une étape ultérieure au contrôle de connaissances sans forcément s'opposer à sa logique propre. La distinction opérée et décrite entre les deux démarches ne signifie donc pas qu'elles ne peuvent être complémentaires. Ainsi, il est tout à fait possible d'avoir une séquence structurée autour de l'assimilation de connaissances afin de préparer les élèves à aborder une séquence qui s'appuiera sur les critères de l'évaluation par compétences.

3. Analyse sur la pratique de l'évaluation par compétences

3.1 Remarques du personnel enseignant sur l'évaluation par compétences

En interrogeant plusieurs enseignants du collège sur l'évaluation par compétences, il en ressort qu'elle était un moyen efficace de révéler les acquis et les lacunes de l'élève. Ce type d'évaluation permet de ne pas retomber dans une problématique similaire à celle de la note classique qui sous-tend une démarche quantitative en terme de points et binaire sur le mode correct/pas correct. L'évaluation par compétences valorise l'hétérogénéité de la copie et s'éloigne de la logique d'une moyenne arbitraire qui ne permet pas d'analyser l'évolution de l'élève sur un trimestre.

Cependant, l'évaluation par compétences, d'après l'avis global des enseignants du collège, présente d'autres faiblesses qui nuancent son efficacité :

- Certaines compétences sont parfois difficilement utilisables pour juger efficacement l'élève. Le professeur m'a donné en exemple l'intitulé de la compétence suivante : « Échanger des informations dans une interaction orale ». Cette compétence, d'après lui, est tellement vague qu'elle ne permet pas aux élèves de comprendre ce que l'on attend véritablement d'eux, ni d'avoir la possibilité d'améliorer leur performance pour une prochaine séquence. Cela peut laisser place à l'interprétation subjective du professeur et creuser les inégalités entre les élèves à cause de l'incompréhension de certaines de ces compétences.
- Si l'évaluation par compétences a permis un changement terminologique clair, elle n'a pas encore réussi à imposer un changement de paradigme. D'après les enseignants interrogés, l'évaluation donne un nouvel emballage sans remettre en question la place et le sens du savoir. On se pose beaucoup plus la question de la manière dont une séquence peut se conformer aux critères de l'évaluation par compétences au détriment du contenu véritable de ce qui est enseigné. Ainsi, les divers apports et modifications qui sont apportés semblent être une juxtaposition de nouveaux outils, ce qui est un frein à l'appropriation pleine de la logique d'évaluation par compétences. La multiplication des descripteurs pour évaluer les compétences n'aide pas forcément à rendre les attentes plus claires dans l'esprit des professeurs. Cela rend même la démarche plus complexe car moins fluide alors que les nouveaux outils sont sensés faciliter l'appropriation de cette logique.
- L'évaluation se focalise essentiellement sur la quantité au détriment de la qualité contrairement à ce qui est affiché dans les objectifs de la démarche par compétences. Les professeurs évaluent globalement le niveau de l'élève selon le nombre de fautes de grammaire ou de conjugaison, tandis que la qualité globale du travail est reléguée au second plan.

- L'évaluation par compétences ne met en aucun cas un terme à la logique de compétition entre élèves. Le professeur du collège à Noisy-le-Grand a interrogé ses élèves de 3^{ème} et sur les vingt-deux élèves seulement quatre lisent les intitulés des compétences sur lesquelles ils sont évalués, le reste les lisent parfois ou jamais. J'ai pu constater également que lorsque le professeur rend les copies, la logique de comparaison entre les élèves est toujours présente, sauf qu'elle ne concerne plus les notes, mais des niveaux de compétences. Chacun interroge l'autre pour prendre connaissance du résultat obtenu par le camarade.

3.2 Analyse personnelle sur la pratique

Cette expérimentation de l'évaluation par compétences permet de dégager plusieurs points d'analyses :

- La mise en place de cette évaluation propose une plus grande liberté pédagogique pour l'enseignant. Les moyens numériques qui sont à la disposition des professeurs permettent à ces derniers de choisir très aisément des supports variés pour organiser les séquences. L'évaluation par compétences est un outil qui atténue l'angoisse que les élèves peuvent ressentir à l'égard de la note classique. Cela se ressent sur l'ambiance de la classe et l'état d'esprit des élèves.
- L'évaluation par compétences facilite un type d'apprentissage où l'élève est acteur durant les tâches qui lui sont demandées d'accomplir. Le rapport entre l'élève et le savoir ne se résume pas à la maîtrise de connaissances et à une acquisition linéaire des acquis. Il y a un élargissement des moyens pour parvenir à réaliser les objectifs attendus, ainsi que des activités beaucoup plus diversifiées qui permettent de centrer le processus d'apprentissage sur l'élève.

- Cette expérimentation a montré que la logique de la notation classique était encore très présente dans la conception de l'apprentissage. Ceci est encore plus apparent dans la correction du test d'entrée en seconde section internationale. On attend que l'élève réponde d'une certaine manière à la différence qu'on ne lui attribue pas une note chiffrée, mais un niveau de compétence. Cette liberté, dont jouit l'apprenant, est donc encadrée par des consignes très orientées du professeur.
- L'imposition de l'évaluation par compétences n'a pas forcément été suivie par la formation des professeurs à l'appropriation des outils indispensables permettant une application efficace de cette évaluation. Les enseignants sont toujours dans une logique assez linéaire et une exigence qui aboutit à l'attente d'un résultat précis et idéal. Cela s'explique notamment par le fait qu'il y a toujours la nécessité de distinguer le « bon » du « mauvais » travail. En effet, il y a le sentiment que le collège reste une exception dans l'application de l'évaluation par compétences et qu'il faut préserver en partie le modèle de la notation classique afin de ne pas déboussoler l'élève après son passage dans l'établissement.
- L'observation de la classe m'a permis de constater le manque d'intérêt que les élèves portent à cette évaluation. En effet, la plupart d'entre eux sont, à la base, appliqués et motivés à apprendre. Si on ajoute à cela le fait que la maîtrise des connaissances est toujours très présente, il devient difficile pour les élèves d'adopter positivement l'évaluation par compétences. On peut également déplorer que la concurrence entre les élèves par rapport aux résultats obtenus soit presque toujours aussi vive.

CONCLUSION :

En s'inscrivant dans un nouveau paradigme de transmission du savoir, l'évaluation par compétences a réussi à remettre en question la légitimité du système de notation classique. Le but est de valoriser l'élève en le mettant au centre du processus d'apprentissage afin de lui donner la possibilité d'interagir avec son environnement. La centralité de l'apprenant aboutit alors à la prise en compte de sa motivation et l'émergence de la pédagogie différenciée. Si la note pousse à généraliser le jugement et empêche de différencier les acquis des élèves, l'évaluation par compétence donne la possibilité de mettre en lumière la spécificité de chacun dans ses propres capacités et les difficultés rencontrées. L'élève a ainsi l'opportunité de se concentrer sur lui-même et de ne pas être soumis à la rude concurrence avec les autres élèves. L'évaluation par compétence est également un moyen pour le système scolaire de mieux préparer les apprenants à la vie active en développant chez eux un savoir pratique qui les arrache de la simple connaissance théorique. Ainsi, l'élève est capable de faire face à des situations inattendues qui l'obligent à analyser intelligemment ce qu'il a appris en classe pour développer des compétences bien déterminées.

L'évaluation par compétence tente aussi de remédier à la catégorisation des élèves selon un résultat final attendu comme le sous-tend la logique de la notation classique. Dorénavant, la finalité est de se focaliser sur le processus d'apprentissage pour évaluer les progrès des élèves et également valoriser les acquis d'une part et remédier aux lacunes d'autre part. Il ne s'agit pas d'attester de la maîtrise des connaissances, mais de renseigner sur le rapport entre le travail fourni par l'élève et les objectifs fixés au début de la tâche. Ce nouveau paradigme permet d'intégrer l'auto-évaluation et d'atténuer la pression qui pèse sur les épaules de l'apprenant en le responsabilisant positivement.

Pourtant, l'évaluation par compétences affiche des limites qui remettent en cause son imposition définitive en milieu scolaire. En effet, le système de notation classique reste le moyen privilégié et sans ambiguïté de comprendre où l'élève doit se positionner par rapport aux attentes de l'enseignant. Ce type d'évaluation entretient un flou sur l'interprétation de certaines compétences proposées, ce qui augmente les

possibilités de creuser les inégalités entre les élèves. Ajoutons que le paradigme de l'évaluation par compétences n'a pas réussi à mettre fin à la logique de concurrence entre les élèves, puisque la compétition pour obtenir les meilleurs niveaux de compétences est toujours présente. L'une des causes principales est liée au fait qu'en dépit d'une plus grande liberté pédagogique pour le professeur, le processus d'apprentissage est encore très influencé par le modèle de la notation classique. On ne cherche pas fondamentalement à développer les compétences de chaque élève, mais toujours à vérifier la maîtrise des connaissances. De même que l'évaluation ne se conçoit toujours pas en termes de paliers sur une échelle en lien avec un objectif à atteindre, mais plutôt en termes de résultats attendu.

Pour finir, il serait intéressant de diversifier les expérimentations de l'évaluation par compétences et notamment dans des établissements où les élèves rencontrent des difficultés scolaires liées à la stigmatisation provoquée par la notation classique. Cela permettrait d'étudier de manière plus significative les effets de l'évaluation par compétences sur l'amélioration des acquis et la motivation des élèves. Il serait également opportun de faciliter l'intégration de cette évaluation en formant les professeurs à bien assimiler la logique qui sous-tend l'évaluation par compétences afin que son application soit intégrale et efficace.

Bibliographie :

- Claire BOURGUIGNON, (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL - clés et conseils*, Paris, Delagrave.
- DEL REY Angélique, (2009). *A l'école des compétences : de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Cahiers Libres.
- DIERENDONCK Christophe, (2014). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De Boeck.
- LAMOURI Jihane, (2011). *L'évaluation « affranchie des objectifs » : une approche sans but*, PERFEVAL.
- MAULINI Olivier, (1996). *Qui a eu cette idée folle un jour d'inventer [les notes à] l'école ?* Association Agatha
- MERLE Pierre, (2007). *Les notes : secrets de fabrication*, PUF
- MERLE Pierre, (2014). *Faut-il en finir avec les notes ?* La Vie des Idées
- PANNIER Isabel, Juillet, (2010). *Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences*. Cahiers Pédagogiques n°438
- Rey Olivier, (2012). *Le défi de l'évaluation des compétences*, Dossier d'actualité Veille et Analyse, n°76, juin. Lyon : ENS de Lyon

Sitographie :

- Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL [En ligne], <https://rm.coe.int/16802fc3a8> Consulté le 13 mars
- TOURRET Louise, A quand remontent les notes sur 20 à l'école? [En ligne], <http://www.slate.fr/story/89081/notes-sur-20-ecole> Consulté le 15 mars
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture [En ligne], https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/00/0/socle-commun-decret_162000.pdf Consulté le 20 mars
- Livret personnel de compétences, [En ligne], http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_competchances_149027.pdf Consulté le 25 mars
- Collège international de Noisy-le-Grand [En ligne] <http://international-noisylegrand.webcollege.fr/page-d-exemple/college-experimental/> Consulté le 20 mars
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, CECR [En ligne] <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> Consulté le 20 mars

Annexes :

1. Support écrit de la séquence pour l'évaluation par compétences :

Texte

1 (في الكويت ، كان الطفل اليهودي « يعقوب » يلتقي بشكل يومي على شاطئ البحر بصديقه « موسى »)
أذكر في أول لقاء لنا سألتني عن اسمي ، فأجبت ، فُرسم خطوطاً بعضاً صغيرة على رمال الشاطئ الناعمة ،
فسألته : ما هذا الذي رسمته ؟
أجاب مبتسماً : يعقوب ، اسمك هكذا يُكتب .
ثم هجّاه : ياء عين قاف واو باء ، يعقوب .
فسألته : وكيف تكتب اسمك ؟
فخطّ شيئاً على الرمال ، ثم قال : هذا اسمي .
فنظرت في وجهه عاجزاً ، فقال : موسى ، اسمي موسى .
قال ذلك وهو يُشير بالعصا إلى الأحرف ، سألته مستغرباً : أنت يهودي ؟
ردّ قائلاً : أنا مسلم .
سألته مستغرباً : كيف تكون مسلماً واسمك موسى ، وهو اسم نبي اليهود ؟
فوضّح لي : سُمّيت موسى على اسم جدي .
وللتأكد سألت : وما اسم أبيك ؟
أجاب : عيسى .
15 رفعت حاجبي مستغرباً وقلت : وعيسى نبي المسيحيين .
رفع كتفيه قائلاً : عادي .
من هنا بدأ الإقتراب الشعوري ... سألتني :
- ألا تعرف القراءة والكتابة ؟
فأجبت : أعرف القراءة والكتابة بالعبرية .
ولمّا سألتني مستغرباً : وما هي العبرية ؟
قلت : لغة اليهود .
- أنت يهودي ؟
- نعم .
سأل بالبراءة نفسها : لديك ربّ ؟
- نعم .
- تصلّي ؟
- نعم .
- مثل صلاتنا ؟
- لا أعرف كيف هي صلاتكم .
ظلنا صامتين ، نتأمل اكتشافاتنا دون دهشة كبيرة ، ولعلّ تلك كانت فضيلة الطفولة ..
عن « أمّا بعد .. » لوليد الرحيب (بتصرف)

15 AP V2 ME4

أمّا عيسى

2. Copie d'une élève ayant bénéficiée d'une correction adaptée pour le contrôle de connaissances.

Evaluation

Exercice 1 : Dictée /3

مرطبة
طباة سلوى
مرطبة سالو قبي الصخر
الخدمه امام الدم

Exercice 2 : Traduire les mots suivants /5

Oasis	ا ويا
Le temps	الطبيب
Source	البحر
Palmier	البلوط
Soleil	الشمس
Chameau	الجمال

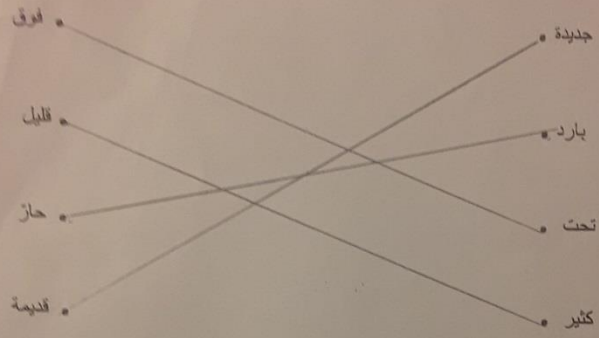
Exercice 3 : Traduire les phrases suivantes /3

- Est-ce qu'il y a du nouveau ? هل هناك جديد

- J'ai une agence de voyage ^{توكيل} أنا أديرو المكتب سياح

Exercice 4 : Relier le mot qui correspond à son contraire

4/4



Exercice 5 : Retrouver les questions des réponses suivantes :

5/5

.....(1) أسافر إلى الصحراء

أسافر إلى الصحراء

.....(2) أذهب مع أهلي

أذهب مع أهلي

.....^{على} (3)

أسافر بعد ثلاثة أيام إن شاء الله

..... (4)

لا، لا يعرف أبي الطريق إلى الصحراء

..... (5)

كانت الرحلة ممتازة

Exercice bonus : Compléter le texte à trou avec les mots proposés : /2

الطريق / العين / كحل / جار / رائحة / أكل / تعب / شرب / الطقس / عائلية / مكتب سياحة / مرضت

.....رحلة.....

يسافر باسم مع .. إلى الصحراء لكن أبو باسم لا يعرف . إلى الصحراء

سأل باسم سلوى لأنه عنده ..

ذهب باسم إلى مدينة و القهوة عند البدو

كانت الرحلة لكن باسم وأخته عواطف لأن بارد

3. Exemple de compétences à évaluer proposés via l'Espace Numérique de Travail (ENT) au collège de Noisy-le-Grand.

Choix des compétences à évaluer



Référentiels par domaine		Référentiels par matière	
Cycle 4 personnel		Langues	
<input type="checkbox"/>	Nb.	Compétences	Niv. LV
<input type="checkbox"/> Tout cocher veau B1 du CECRL en rapport avec ce qui a été travaillé en cours.			
		▲ Expression écrite : Etre capable de rédiger un texte articulé et cohérent sur des sujets concrets ou abstraits/ familiers Rédiger un message personnel (sentiments, impressions, souhaits, opinions, avis) Faire le compte rendu d'une expérience ou d'un événement Rédiger un texte articulé et cohérent sur des sujets concrets et abstraits Restituer avec ses propres mots le contenu d'un document Ecrire un récit d'imagination en suivant des codes littéraires travaillés en classe (anglais, portugais) Prendre des notes sous forme d'une liste de points Pouvoir utiliser du vocabulaire spécifique et/ou technique Savoir produire un texte avec peu d'erreurs de grammaire et d'orthographe Sous-item 9	
		▲ Interaction orale : Etre capable de faire face à des situations variées avec une relative aisance Défendre, récuser des opinions Prendre part sans préparation à une conversation dans une situation familière, en rapport avec ce qui a été travaillé en cours Échanger des informations Interviewer et/ou être interviewé	
		▲ Expression orale en continu : Etre capable de s'exprimer de manière simple sur des sujets variés Raconter une histoire (livre, film) ou restituer une information et exprimer ses réactions Donner son opinion et la justifier Exposer ses projets, ses rêves	

Total des compétences évaluées : 0

Annuler

Valider

Résumé :

De l'instauration de l'école laïque et obligatoire jusqu'au milieu du XXème siècle, la notation classique a été le moyen privilégié pour juger le travail accompli par l'élève en milieu scolaire. Or, la remise en question de la vision traditionnelle du savoir va pousser également à se questionner sur la pertinence de la note classique.

C'est dans ce contexte que la notion de compétences émerge pour valoriser la centralité de l'élève dans le processus d'apprentissage. Il ne s'agit plus de vérifier l'assimilation de connaissances théoriques mais de pousser l'apprenant à élaborer des tâches pour développer des capacités pratiques en mobilisant les ressources nécessaires.

La mise en place progressive de l'évaluation par compétences interroge sur la logique qu'elle adopte et son efficacité dans le processus d'apprentissage.

L'analyse se portera ainsi sur les caractéristiques et les apports de l'évaluation par compétences en parallèle des limites de la notation classique. Il s'agira également d'analyser l'évaluation par compétences en tant qu'alternative possible et imparfaite au contrôle de connaissances à travers une observation concrète des deux logiques.