

## L'évaluation des compétences en contexte scolaire: des pratiques négociées

JOËLLE MORRISSETTE, MARIE-FRANÇOISE LEGENDRE

**Résumé:** *Depuis une quinzaine d'années, plusieurs pays ont opté pour un curriculum défini en termes de compétences à développer, et c'est la question de leur évaluation qui semble soulever le plus d'interrogation dans les milieux professionnels comme scientifiques. Nous souhaitons contribuer à la réflexion en soulevant quelques enjeux liés à l'évaluation des compétences. Pour ce faire, nous situerons d'abord l'évaluation dans le contexte plus large d'une pratique sociale de plus en plus soutenue. Puis, nous mettrons en relief les défis que pose l'évaluation des compétences à l'école pour les enseignants qui doivent composer avec des demandes évaluatives formelles accrues et une évaluation formative plus continue requise pour soutenir le développement des compétences. Comme nous le verrons, les enseignants négocient cette tension en déployant des «accords pragmatiques», soit une remise en forme des orientations ministérielles en fonction des contraintes et des ressources de la pratique.*

**Abstract:** *Over the past fifteen years, many countries have opted for a curriculum defined in terms of competencies to be developed. It is the question of assessment that seems to generate most questioning, both in professional and scientific settings. We wish to contribute to the ongoing reflection by shedding light on issues pertaining to assessment of competencies. In order to do so, we will, first of all, situate assessment in the larger context of a social practice that is more and more called upon. Following so, we will highlight the challenges brought on by the assessment of competences in school for teachers struggling to compose with increased formal assessment demands as well as a continuous formative assessment required to support the development of competencies. As we will see, teachers negotiate this tension by deploying "pragmatic agreements", a re-working of the ministry's orientations in accordance with the constraints and resources of their practice.*

**Mots clefs:** *compétences, évaluation, pratique, contexte éducatif.*

### Introduction

L'introduction des compétences à l'école soulève de nombreuses controverses. Pour certains, l'approche par compétences répond à des visées es-

sentiellement pragmatiques, conduisant à reléguer les savoirs au second plan, au profit des savoir-faire (Astolfi, 2000; Crahay, 2006). Certains vont jusqu'à associer les compétences à un assujettissement des visées de l'école aux attentes du monde du travail (Boutin, 2004; Hirtt, 2001). D'autres au contraire y voient une façon de revaloriser les démarches de pensée (Fourez, 1999; Romainville, 1996). L'approche par compétence participerait d'un souci de favoriser le transfert des apprentissages en amenant les élèves à mobiliser à bon escient et dans divers contextes les connaissances acquises en contexte scolaire (Perrenoud, 2002; Tardif, 2006).

Toutefois, l'objectif que nous poursuivons dans ce texte n'est pas tant d'alimenter ces débats que de contribuer à la réflexion sur les enjeux reliés à l'évaluation des compétences. Car à partir du moment où les systèmes éducatifs font le choix d'axer la formation sur le développement de compétences, le problème de leur évaluation se pose de manière cruciale. L'évaluation est en effet souvent considérée comme le "nœud" des réformes puisqu'elle peut en compromettre les orientations et pervertir leur mise en œuvre. Comment évalue-t-on les compétences? Dans quelle mesure les acteurs de terrain s'approprient-ils ces nouvelles orientations? Comment parviennent-ils à concilier les visées de développement de compétences et l'évaluation de leur niveau d'atteinte? L'évaluation des compétences apparaît complexe pour diverses raisons. D'une part, la notion même de compétence n'étant pas stabilisée dans le champ de l'éducation (Dolz, Ollagnier, 2002; Legendre, 2008), il est difficile de répondre à ces questions sans d'abord préciser ce qui est visé à travers les compétences. D'autre part, on ne peut aborder leur évaluation sans l'inscrire dans un contexte plus large, lui-même porteur de tensions et d'enjeux variés. À cet égard, l'évaluation des compétences est indissociable de la place et la forme que revêt l'évaluation à l'école et plus largement encore dans la société.

## **1. L'évaluation comme pratique sociale**

L'évaluation est tellement imbriquée à nos pratiques quotidiennes qu'on oublie souvent sa dimension sociale, se centrant uniquement sur ses usages opérationnels. Elle se présente ainsi comme un allant-de-soi dont on ne questionne ni les fondements, ni les finalités, ni les conséquences. Empruntant l'expression à Bruno Latour (1999), on pourrait dire que l'évaluation apparaît *a priori* comme un "objet chauve", c'est-à-dire un matériau inerte, efficace et

sans conséquence. Nous souhaitons substituer à cette image un peu trop lisse une perspective resocialisante de l'évaluation (Morrissette, 2009) qui invite à inscrire les pratiques d'évaluation dans un contexte sociohistorique, les reliant ainsi aux intérêts, projets et réseaux auxquels elles participent.

### **1.1 La place de l'évaluation dans nos sociétés**

L'évaluation est omniprésente dans nos sociétés occidentales depuis quelques décennies où l'on assiste à une montée en puissance de pratiques évaluatives de toutes sortes. Damon (2009) parle même d'une «fièvre de l'évaluation» dans différents domaines. Dans le contexte actuel de reddition de compte et d'obligation de résultats (Lessard, Meirieu, 2004), elle représente un outil privilégié pour la gestion de l'état et de ses politiques publiques, ce qui est aussi le fait du secteur privé. En effet, les décideurs déterminent les actions à entreprendre sur la base des résultats de diverses évaluations qui leur permettent de justifier des orientations, voire d'imposer certaines pratiques. Également, l'évaluation s'adapte à son objet et revêt des formes de légitimité variables en fonction des projets ou intérêts de divers acteurs ou groupes d'acteurs. Bref, on sous-estime souvent la diversité des formes et démarches d'évaluation présentes dans la société, oubliant de s'interroger sur les projets, explicites ou implicites, qui motivent un nouveau «besoin d'évaluation».

Dès lors que l'on reconnaît aux pratiques évaluatives la capacité de produire des savoirs susceptibles d'éclairer des prises de décision et d'orienter l'action, on comprend que la question de l'évaluation est affaire de pouvoir et pas seulement de savoir (Foucault, 2001). En effet, pour tous les acteurs sociaux, l'évaluation devient un moyen de construire un capital politique qui permet d'influencer et de contrôler. Ainsi, la prétention au savoir qu'elle produit est avant tout un pouvoir qu'un acteur – individuel ou collectif – revendique et fait valoir auprès d'un autre, selon des projets particuliers.

### **1.2 L'évaluation en contexte éducatif**

L'essor de l'évaluation dans le domaine de l'éducation n'est sans doute pas étranger à la constitution même de l'évaluation en tant que domaine de recherche. Il y a 40 ans, des revues et des associations en évaluation ont vu le jour, et les universités américaines ont commencé à décerner des diplômes spécialisés en évaluation. Au Québec, la constitution et le maintien de

ce domaine de recherche se sont notamment incarnés dans des activités de transmission de savoirs sur les procédés évaluatifs dans les milieux scolaires. Enfin, l'évaluation des apprentissages s'est graduellement systématisée en concomitance avec un mouvement d'uniformisation du système scolaire. À partir des années '70, des examens nationaux provinciaux – des épreuves standardisées – ont été implantés pour mesurer l'acquisition de connaissances par les élèves. Cet essor de l'évaluation en éducation est également tributaire de la montée en popularité du paradigme de "l'école efficace" qui a imprégné les systèmes éducatifs anglo-saxons au cours des dernières décennies, se traduisant par un ensemble de croyances, d'idéologies et de politiques visant l'amélioration de la rentabilité du système éducatif. Cette façon de concevoir l'évaluation au service de la régulation du système éducatif se serait formalisée en normes et en procédures conventionnées qui inscrivent "l'école efficace" dans les pratiques des acteurs et dans l'orientation des politiques. Selon Normand (2006), ce paradigme relèverait d'une entreprise de réduction de la complexité opérée à l'échelle internationale par une science qui a inventé des instruments de mesure pour faciliter la prise de décision, appuyée par deux courants: celui de la *School effectiveness* (Coleman *et al.*, 1966), qui fait la promotion de différentes mesures scolaires sur les plans cognitif, social et affectif, et celui de la *School improvement* (Boltanski, Chiapello, 1999), centré sur les changements au sein des écoles qui permettraient d'améliorer leur efficacité.

L'influence du paradigme de "l'école efficace" alimente le contexte d'obligation de résultats qui sévit à l'heure actuelle, exerçant une forte pression sociale en faveur d'un système éducatif plus "performant". Comme le souligne Lessard (2004), l'obligation de résultats peut renforcer cette tendance latente à enseigner en fonction de l'évaluation à venir; elle risque fort d'assujettir l'autonomie déclarée de moyens des acteurs de terrain à la nécessité de "livrer la marchandise". D'autres phénomènes concourent à accentuer ce contexte. Mentionnons à titre d'exemples les stratégies de régulation des systèmes éducatifs sur le plan international dont l'un des principaux symboles est le PISA, piloté par l'OCDE, ainsi que les stratégies de concurrence auxquelles se livrent les établissements scolaires, fortement canalisées par la publication de palmarès qui trouvent une popularité auprès des médias et de la population en général. Ces phénomènes exercent une pression à l'évaluation alors qu'on est au fait depuis longtemps de ses effets de normalisation (Foucault, 1975), de reproduction des inégalités sociales (Bourdieu, Passeron, 1978), de marquage et d'étiquetage (Rist, 1977).

Ainsi, l'évaluation en contexte scolaire ne concerne pas seulement les apprentissages des élèves, mais également les enseignants, les écoles, les programmes, les institutions, les systèmes éducatifs, voire la performance économique et sociale des pays, etc., ceux-ci étant susceptibles de s'influencer mutuellement. Dans ce cadre, le rôle institutionnel de l'école, elle-même de plus en plus confrontée à une logique de marché, se trouve redéfini. Et bien que l'on assiste en éducation à une recrudescence de l'intérêt pour l'évaluation formative, au service de l'apprentissage et du développement des personnes, on constate paradoxalement que la préoccupation des décideurs est davantage la capacité d'une société à se maintenir dans une compétition globale (Behrens, 2011). D'où l'intérêt de recadrer les questions relatives à l'évaluation des compétences en contexte scolaire dans une perspective resocialisante élargie.

## **2. Quelques enjeux de l'évaluation dans une approche par compétences**

Le système éducatif constituant l'un des piliers du fonctionnement d'une société, il est influencé par les tendances et les valorisations sociales qu'il affecte en retour. En cela, les pratiques scolaires portent la marque de cette "fièvre évaluative" qu'elles contribuent d'ailleurs fortement à reproduire. L'approche par compétences n'y échappe évidemment pas, posant toutefois des défis particuliers.

### ***2.1 Les défis de l'évaluation des compétences à l'école***

Rappelons qu'au Québec les programmes pour la formation générale ont tous été formulés en termes de compétences disciplinaires et transversales, auxquelles ont été associés des contenus de formation. Ces compétences traduisent des visées de formation générales, censées jouer un rôle intégrateur au regard des savoirs à faire acquérir en les structurant autour d'intentions éducatives (Carbonneau, Legendre, 2002). À titre de référentiel, elles indiquent ce qui est attendu et non la manière d'y parvenir. Pour de nombreux enseignants habitués au langage des objectifs, qui va de pair avec un découpage analytique des apprentissages à faire réaliser aux élèves, l'évaluation des compétences suscite des inquiétudes légitimes en raison notamment du caractère ambigu de la notion de compétence qui renvoie

tant au résultat attendu qu'au processus s'actualisant dans la durée, sous des formes variées.

Par ailleurs, si la notion de compétence fait l'objet d'interprétations variées, elle n'en présente pas moins certaines caractéristiques assez largement consensuelles qui posent des défis particuliers au regard de l'évaluation (Legendre, 2008). Ainsi, les compétences n'étant pas elles-mêmes observables, elles doivent être inférées à partir de l'activité du sujet qui ne peut être dissociée de la singularité du contexte dans lequel elle s'exerce et des ressources, internes et externes, dont dispose le sujet pour la réaliser. Le caractère dynamique et évolutif des compétences rend par ailleurs difficile le repérage des étapes et trajectoires variées en jeu dans leur construction graduelle. Enfin, elles intègrent une composante métacognitive, liée à la conscience de la manière dont on s'y prend pour réaliser une activité, difficilement accessible à l'évaluation. Ces diverses caractéristiques font ressortir la dimension interprétative en jeu dans l'évaluation des compétences. Celle-ci sollicite le jugement professionnel de l'enseignant, appelé à se prononcer à la fois sur les progrès effectués par l'élève (dimension formative) et sur le niveau atteint au regard d'attentes prédéfinies (évaluation certificative). Différenciation pédagogique, évaluation intégrée à l'apprentissage et jugement professionnel sont autant d'aspects à négocier en lien avec les contraintes d'une pratique inscrite dans un cadre institutionnel donné.

*Des apprentissages inscrits dans la durée et ne s'effectuant pas de façon uniforme*

L'approche par compétences s'inscrit dans une perspective développementale qui aborde les apprentissages dans la durée et les rend indissociables de démarches de pensée devant elles aussi faire l'objet d'enseignements et d'apprentissages. L'idée de compétence suggère que l'on ne peut faire cheminer l'élève sans prendre appui sur son bagage antérieur. Toutefois, les élèves ne disposent pas nécessairement des mêmes ressources et ne parviennent pas tous également à les mobiliser de façon adéquate. L'évaluation des compétences apparaît dès lors indissociable de la *différenciation pédagogique* nécessaire pour adapter les interventions aux trajectoires variées élèves qui ne rencontrent pas nécessairement les mêmes types de difficultés. Cette différenciation présente un défi important dans le contexte d'un enseignement en groupe. Elle exige une bonne connaissance des processus d'apprentissage, permettant d'anticiper des obstacles éventuels à la compréhension des notions, et des habiletés de questionnement des élèves, afin de mieux comprendre comment ils réfléchissent.

*Des apprentissages dont la réalisation nécessite un soutien continu*

L'une des orientations majeures de l'approche par compétences est l'importance accordée à l'évaluation formative, autrement dit *l'évaluation intégrée à l'apprentissage* dont l'objectif est à la fois d'apporter aux élèves un meilleur soutien et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions en continu (Morrissette, 2010). Cette insistance sur l'évaluation formative peut parfois sembler contradictoire avec l'évaluation certificative. Il n'est pas facile pour les enseignants de parvenir à articuler ces deux fonctions: l'évaluation intégrée à l'apprentissage, qui est régulatrice tant de l'enseignement que de l'apprentissage et permet de porter un jugement sur le cheminement de l'élève, et l'évaluation au regard d'attentes qui vise essentiellement à situer l'élève par rapport à des niveaux attendus pour une étape ou un cycle donné. Ces fonctions ne renvoient pas au même projet, même si le suivi de la progression peut fournir des informations utiles lors du bilan des apprentissages.

*Des apprentissages qui ont une importante composante qualitative*

L'évaluation des compétences ne peut se limiter à la seule performance puisqu'il faut pouvoir accéder aux démarches mentales inobservables qui la sous-tendent. Aussi comporte-t-elle nécessairement une importante composante qualitative qui repose sur la compétence de l'enseignant à observer et donc à mettre en place des situations propices à générer des données pertinentes à partir desquelles il sera en mesure de faire des inférences légitimes (Legendre, 2001). En d'autres mots, il doit prendre appui sur son *jugement professionnel* qui renvoie à la dimension nécessairement subjective de toute évaluation. Cette subjectivité est souvent dénoncée; on lui préfère les évaluations chiffrées, soit disant plus "objectives". Or, l'évaluation des compétences implique peu d'objets mesurables, ce qui exige de l'enseignant la capacité d'argumenter les raisons qui fondent son jugement. En ce sens, elle questionne la place des évaluations ponctuelles, la pertinence des notes chiffrées de même que les manières de communiquer le jugement sur la progression des élèves.

Ainsi, non seulement les compétences sont-elles difficiles à évaluer du fait même de leur ambiguïté qui nécessite que les acteurs s'en construisent une représentation partagée, mais elles nécessitent d'adapter, si ce n'est de transformer les pratiques d'évaluation dominantes à l'école – de type examen – qui ne cadrent pas très bien avec les orientations de l'approche par compétences. On peut même aller jusqu'à dire que les enseignants se

trouvent parfois en *position d'injonction paradoxale*, devant concilier des attentes parfois contradictoires en matière d'évaluation des apprentissages (Rey, 2010). Ils doivent en particulier viser la réussite pour tous, tout en adaptant leurs attentes à la diversité des élèves. Comment s'accommodent-ils de cette position?

## **2.2 La négociation de l'évaluation autour d'accords pragmatiques**

Tout curriculum fait l'objet d'une appropriation et d'une transposition en contexte par les acteurs de terrain chargés d'en assurer la mise en œuvre. Il en va de l'évaluation des compétences comme des autres aspects du curriculum qui sont négociés dans le concret des pratiques. Si le ministère de l'Éducation prescrit certaines orientations (Gouvernement du Québec, 2003), il n'en demeure pas moins que les enseignants sont des professionnels qui disposent d'une marge de manœuvre pour agir et réfléchissent sur cet agir. Ainsi, non seulement les pratiques d'évaluation des apprentissages sont-elles tributaires de ce que Perrenoud (1998) appelle une "transposition pragmatique", qui conduit à une remise en forme des orientations ministérielles en fonction des contraintes et des ressources de la pratique, mais elles sont également le fruit de multiples négociations auxquelles se livrent les enseignants. Nous illustrerons cet art du compromis en puisant à une recherche récente de Morrissette (2010), portant sur les "manières de faire" l'évaluation formative des apprentissages d'enseignantes du primaire (Québec). Cette recherche, impliquant un protocole de rétroaction vidéo, a réuni cinq enseignantes invitées à partager, voire à confronter leurs pratiques d'évaluation en situation d'entretien de groupe. Comme on le verra, les enseignantes, tout en prenant acte des orientations de l'approche par compétences en matière d'évaluation formative, composent avec des contraintes institutionnelles et des pressions sociales demeurées les mêmes en dépit du changement de curriculum. Cela donne lieu à des "accords pragmatiques" qui illustrent la manière dont l'évaluation se négocie sur le terrain.

### *Mobiliser des tâches évaluatives comme des tâches d'apprentissage*

Les enseignantes soulignent la reconnaissance sociale dont jouissent les tâches évaluatives formelles "traditionnelles", essentiellement axées sur la performance et étroitement liées à l'obligation de résultats. Comme l'avancent Lessard et Meirieu (2004), cette dernière exerce une pression consumériste sur l'école, dans la mesure elle conduit à attester de la performance



du système éducatif à travers les résultats des élèves. Ce contexte engendre une tension entre l'évaluation qui sanctionne et *l'évaluation comme soutien à l'apprentissage*, favorisée dans une approche par compétences. Les enseignantes font valoir que même si l'évaluation formative intégrée aux tâches quotidiennes suffit à orienter les processus d'enseignement/apprentissage, il y a une forte pression à utiliser les tâches évaluatives formelles, car elles servent de langage commun entre l'école et les autres acteurs sociaux, notamment les parents des élèves. Elles mentionnent pourtant les conséquences non désirables de ces formes d'évaluation, tels des effets de marquage et d'étiquetage, qui peuvent aller jusqu'à démobiliser les élèves en les dépossédant de leur projet d'apprentissage.

Un *premier accord pragmatique* qui leur permet de négocier cette tension consiste à recourir quotidiennement aux tâches d'évaluation formelles, mais dans une logique d'apprentissage plutôt que de contrôle. L'emploi quotidien de ces tâches, dans une optique d'évaluation continue et différenciée, a pour effet de les banaliser auprès des élèves qui s'y engagent plus volontiers, n'y voyant pas la marque d'une sanction. Auprès des parents, ces tâches ont une force symbolique puisqu'ils les reconnaissent et y retrouvent des pratiques familières. En somme, ces tâches servent de langage commun permettant un dialogue entre les principaux acteurs impliqués, au sujet de la situation de l'élève face aux apprentissages visés.

#### *Réintroduire le sens de la progression et la contextualisation des apprentissages*

Une contrainte institutionnelle également évoquée par les enseignantes est le découpage du temps scolaire. Au Québec, l'année scolaire est fragmentée en quatre étapes, chacune devant se clore par la remise d'un bulletin qui rend compte de l'appréciation du cheminement de l'élève face aux apprentissages ciblés. Cette contrainte, qui relève de l'imputabilité de l'école envers les parents, met en tension les exigences relatives à l'évaluation statique, consistant à tracer ponctuellement un portrait de ce que peuvent accomplir les élèves, avec le temps discontinu et indéterminé des apprentissages, pourtant mis de l'avant dans *l'organisation par cycles* associée à l'approche par compétences. Les enseignantes témoignent de l'écart entre le temps d'apprentissage, nécessaire à une construction de sens personnelle et collective autour des apprentissages valorisés à l'école et le temps de l'évaluation, figé et normé, qui doit sanctionner chaque élève en le positionnant au regard d'une norme préétablie. Le risque qu'elles évoquent est alors de produire un cliché décontextualisé et réducteur de ce que les élèves peuvent accomplir.

Un *second accord pragmatique* face à cette tension consiste à réintroduire le sens de la progression et de la contextualisation des apprentissages en joignant au bulletin un portfolio, remis aux parents lors d'une rencontre tripartite. Celui-ci sert de support à une interprétation dynamique de chaque étape, en faisant voir la progression de l'élève à travers différentes tâches apparentées et en présentant des grilles d'autoévaluation complétées par les élèves. Ceux-ci sont invités à mettre en relation leurs productions et à proposer une représentation de leur progression à l'aide de ces grilles, tout en étant soutenus par les enseignantes qui leur fournissent des repères pour apprécier leur propre cheminement. Lors des rencontres tripartites, parents, élève et enseignante croisent leurs regards pour faire émerger une représentation compatible de la situation de l'élève face aux apprentissages scolaires. Ces interprétations croisées permettent de tracer un portrait plus complet et négocié de la situation de l'élève à l'école afin de déterminer des stratégies d'action convergentes pour soutenir son cheminement.

#### *Développer des langages communs au service de la différenciation*

Une autre contrainte à laquelle sont confrontées les enseignantes est liée à l'hétérogénéité de leurs groupes d'élèves. Au cours des dernières décennies, la clientèle scolaire s'est considérablement diversifiée, notamment en raison de l'intégration dans les classes dites régulières d'élèves de diverses cultures ou ayant des problématiques particulières (Lessard, Tardif, 1999). Pour les enseignantes, cette hétérogénéité du groupe-classe met en tension des objets d'apprentissage et des critères d'évaluation normatifs avec la *différenciation pédagogique* censée promouvoir, dans une approche par compétences, la réussite éducative des élèves. D'une part, les enseignantes doivent appliquer un curriculum commun qui exerce une forte pression à l'uniformisation. D'autre part, elles sont incitées à différencier leur pédagogie pour adapter leurs interventions à des élèves singuliers qui ne disposent pas des mêmes ressources et ne cheminent pas au même rythme. L'enjeu au cœur de cette tension consiste à assurer la progression de chaque élève au sein du groupe.

Un *troisième accord pragmatique* qu'elles déploient pour négocier cette tension entre les critères d'évaluation normatifs et le soutien différencié aux apprentissages prend forme dans la définition de langages communs partagés dans la classe. À titre d'exemple, elles recourent à l'ardoise pour prendre le *pouls de leur groupe* d'élèves et évaluer approximativement l'effet d'une leçon au fur et à mesure de sa progression, afin de définir les suites immédiates à donner; elles utilisent également un code de rétroaction – soit

à l'aide de lettres ou de couleurs – qu'elles apposent sur la plupart des réalisations des élèves, une intervention formative "économique". Ces langages communs leur permettent d'identifier les élèves qui nécessitent une aide supplémentaire, et de leur apporter un soutien différencié dans le contexte d'un enseignement en groupe plutôt axé sur l'uniformisation.

Les accords pragmatiques déployés par les enseignantes sur le terrain illustrent bien le caractère négocié des pratiques d'évaluation. Les exemples que nous avons donnés illustrent cet art du compromis qui permet de faire face à certaines formes d'"injonctions paradoxales", en mettant en place des pratiques propres à soutenir l'apprentissage des élèves, tout en répondant à des exigences institutionnelles qui semblent peu compatibles avec l'approche par compétences. Ces pratiques témoignent bien de l'importance d'aborder l'évaluation sous l'angle de la façon dont les enseignants interprètent et négocient le prescrit concrètement dans leurs pratiques quotidiennes.

## **Conclusion**

Comme nous avons cherché à le montrer dans ce texte, l'approche par compétences soulève des enjeux particuliers qui tiennent non seulement au caractère ambigu de la notion même de compétence, mais également au contexte éducatif, social et culturel plus large dans lequel elle s'insère. Le contexte actuel, très marqué par le souci de performance qui exerce une forte pression sur l'évaluation en milieu scolaire, peut compromettre les orientations majeures de l'approche par compétences telles que l'égalité de chances et la réussite éducative pour tous. Ainsi, le risque d'utiliser les compétences pour créer de nouvelles formes d'excellence demeure bien présent. L'introduction des compétences à l'école ne saurait donc constituer à elle seule une réponse à l'échec scolaire. Plusieurs conditions sont requises pour ce faire, entre autres, une meilleure formation des enseignants à l'évaluation formative, un autre type de rapport au savoir, une plus grande différenciation pédagogique, tout cela dans un contexte qui n'est pas nécessairement des plus favorable à la mise en œuvre de telles orientations. Perrenoud (2005) nous rappelle par ailleurs que même bien conçu, un programme ne peut prétendre à lui seul faire évoluer les pratiques, car il n'a d'effet qu'à travers les représentations que s'en construisent les enseignants et leur traduction pragmatique dans la classe. Dans cette perspective, la transformation des pratiques d'évaluation à l'école, dans le cadre d'une approche par compétences, ne reposerait pas tant sur l'élaboration de nouveaux outils proposés aux enseignants que sur la formation et l'accompagnement des pratiques.

**Présentation des Auteurs:** Joëlle Morrissette est professeure-adjointe à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal (Québec, Canada) depuis juin 2009. Ses travaux, qui portent la marque d'une perspective sociologique, s'inscrivent dans deux domaines: l'évaluation des apprentissages et les méthodologies qualitatives. Elle privilégie les approches collaboratives avec les enseignants, visant la formalisation de leurs savoirs pratiques.

Marie-Françoise Legendre est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Spécialiste des processus de développement et d'apprentissage, elle s'est intéressée aux divers fondements théoriques et épistémologiques de l'approche par compétences et a rédigé plusieurs écrits sur le sujet.

## Bibliographie

- ASTOLFI, J.P. (2000), «École des savoirs, école des compétences. Glissement de sens, sens d'un glissement», *Revue de l'AQEFLS*, 22 (1-2), 15-32.
- BEHRENS, M. (2011), «Les transformations de l'organisation scolaire: retour vers la qualité de l'enseignement», *Revue française de pédagogie*, 1 (174), 71-90. URL: [www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-1-page-71.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2011-1-page-71.htm).
- BOLTANSKI, L., CHIAPPELLO, E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1970), *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minit.
- BOUTIN, G. (2004), «L'approche par compétences en éducation; un amalgame paradigmatique», *Connexions*, 1(81), 25-41.
- CARBONNEAU, M., LEGENDRE, M.F. (2002), «Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels», in *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC, US Government Printing Office.
- CRAHAY, M. (2006), «Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation», in *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- DAMON, J. (2009), «La fièvre de l'évaluation», in *Sciences humaines*, 208, octobre 2009, 18-23.
- DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (2002), «La notion de compétence: nécessité ou vogue éducative», in *L'énigme de la compétence en éducation. Raisons Éducatives*, Bruxelles, De Boeck, 7-24.
- FOUCAULT, M. (2001), *Dits et écrits* (vol. I et II), Paris, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- FOUREZ, G. (2002), «Compétences non disciplinaires pour une éducation citoyenne», in Groaters, D., Tilman, F., *La pédagogie émancipatrice*, Bruxelles, Peter Lang, 153-163.
- (1999), «Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes», in *Pédagogies Forum*, 26-31.
- GIDDENS, A. (1987), *La constitution de la société*, tr. di M. Audet, Paris, PUF.

- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2003), *Politique d'évaluation des apprentissages: formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*, Québec, Ministère de l'éducation, n° 03-00062.
- HIRT, N. (2009), «L'approche par compétences: une mystification pédagogique», *L'École démocratique*, 39, 1-34.
- LATOUR, B. (1999), *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris, La Découverte.
- LEGENDRE, M.F. (2001), «Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages», in *Vie pédagogique*, 120, 15-19.
- (2008), «La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires: effet de mode ou moteur de changement en profondeur», in F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, *Compétences et contenus: les curriculums en questions*, Bruxelles, De Boeck, 27-51.
- LESSARD, C. (2004), «L'obligation de résultats en éducation: de quoi s'agit-il? Le contexte québécois d'une demande sociale, une rhétorique du changement et une extension de la recherche», in C. Lessard, P. Meirieu, *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, PUL, 23-48.
- LESSARD, C., MEIRIEU, Ph. (dirs.) (2004), *L'obligation de résultats en éducation*, Québec, PUL.
- LESSARD, C., TARDIF, M. (1999), *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Québec, PUL.
- MORRISSETTE, J. (2009), «Une resocialisation de l'évaluation», in *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education* (CJNSE/RCJCE), 1, n. 2, in: <http://www.cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/57/63>.
- (2010), *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages: analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*, Sarrebruck, CH, Les Éditions universitaires européennes.
- NORMAND, R. (2006), «L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire», in *Revue française de pédagogie*, 32, n. 1, 53-70.
- PERRENOUD, Ph. (1998), «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences», in *Revue des sciences de l'éducation*, 24, n. 3, 487-514.
- (2005), «Entrevue avec Philippe Perrenoud», in *Formation et profession. Bulletin du Crifpe*, avril, 5-12.
- (2002), «Que faire de l'ambiguïté des programmes scolaires orientés vers les compétences?», in *Pátio. Revista pedagógica*, 23, 8-11, in: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2002/2002\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_12.html).
- REY, B. (2010), «Les référentiels (entretien)», in *Recherche et formation*, 64, 117-120.
- RIST, R.C. (1977), «On understanding the processes of schooling: The contributions of labelling theory», in Karabel, J., Halsey, A.H., *Power and ideology in education*, New York, Oxford University Press, 292-305.
- ROMAINVILLE, M. (1996), «L'irrésistible ascension du terme "compétence" en éducation...», in *Enjeux*, 37-38, 132-142.
- TARDIF, J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière.