

## Journée d'étude en évaluation

31 mai 2013, Neuchâtel

# Les tâches complexes et leur évaluation

## Entretien avec Jean-Marie de Ketele

Invité à la Journée d'étude «Les pratiques des enseignants en évaluation: que nous apprennent-elles?» à Neuchâtel le 31 mai 2013, Jean-Marie de Ketele, professeur émérite de l'Université catholique de Louvain, s'est exprimé sur les tâches complexes et leur évaluation. Il a accepté de revenir sur certaines questions et de prolonger, dans une interview, la réflexion initiée dans son exposé.



### Jean-Marie de Ketele, vous avez participé dernièrement à la Journée d'étude sur les pratiques d'évaluation des enseignants à Neuchâtel, qu'en reprenez-vous?

Je l'ai trouvée intéressante à plusieurs titres. Tout d'abord, réunir des experts en évaluation, des praticiens et des formateurs pour réfléchir ensemble à l'évaluation présente à mon sens beaucoup d'intérêt, car cela contribue au rapprochement entre les universités et l'enseignement non universitaire. De plus, mon expérience m'a montré que chaque fois qu'il y a une réforme de programme, on s'attache avant tout aux différentes dimensions des

contenus et pas assez à l'évaluation. C'est donc aussi le fait de réfléchir à l'évaluation dans le cadre de l'introduction du Plan d'études romand (PER) qui me semble important. Et j'ai trouvé que de présenter des recherches qui portent vraiment sur les pratiques et impliquent des enseignants était également une très bonne initiative. Il me semble d'ailleurs que le public a montré beaucoup d'intérêt pour cette démarche.

**Jean-Marie de Ketele** est docteur en psychopédagogie, spécialisé en évaluation. Il a enseigné principalement à l'Université catholique de Louvain, où il a ensuite été professeur émérite. Depuis 1994, il est également consultant pour l'UNICEF et pour l'UNESCO. Auteur de nombreux ouvrages et articles tout au long de sa carrière, il est aujourd'hui Rédacteur européen pour la revue «Mesure et Evaluation en éducation» et président de la Section européenne de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies de l'Évaluation en Education).

### Que peut apprendre la recherche des pratiques enseignantes?

Cela permet aux chercheurs de savoir concrètement ce que font les enseignants plutôt que d'en parler sur le plan théorique. Je pense qu'il devrait y avoir une plus grande synergie entre les deux milieux, et les recherches participatives me semblent, à ce titre, très constructives: les experts en évaluation peuvent attirer l'attention sur des dimensions soit oubliées, soit peu pratiquées, tandis que les enseignants ont la possibilité de faire état des contraintes et des ressources qui conditionnent le quotidien de la

classe. Ceci est d'autant plus important dans des périodes de mutation où les réformes se suivent à une grande allure et dans un contexte où les publics changent et où la situation peut être très différente d'un lieu à un autre, notamment entre les régions urbaines et rurales où l'on n'a pas la même conception de l'école. Pour la recherche, une meilleure synergie avec les pratiques enseignantes est donc une manière d'être en prise avec ces réalités.

### On l'a compris lors de cette journée, c'est l'évaluation sommative qui préoccupe le plus l'école romande. Pensez-vous que ce type d'évaluation est compatible avec un enseignement centré sur les compétences et les tâches complexes?

Non je ne le pense pas, et j'ai des arguments qui le démontrent à la fois sur le plan de la démarche sommative et de ce qu'est une compétence. A mon avis, la démarche sommative peut éventuellement s'intégrer dans l'évaluation des compétences mais, à elle seule, elle n'est pas satisfaisante. En premier lieu parce qu'une compétence est nécessairement multidimensionnelle. Actuellement, toutes les démarches sommatives sont unidimensionnelles: on met sur une échelle unidimensionnelle une performance qui est donc censée l'être aussi. Or la compétence s'évalue certes en terme de performance mais sur plusieurs dimensions différentes. Et les tentatives de construire des évaluations communes dans le cadre de HarmoS l'ont bien montré: lors-

qu'on essaie de valider une tâche à travers la théorie de la réponse à l'item<sup>1</sup>, qui se caractérise notamment par l'unidimensionnalité de l'objet à évaluer, les tâches qui relèvent de la compétence sont rejetées. Il n'est pas trop difficile d'évaluer par une démarche sommative des connaissances et même des savoir-faire et des applications de base. On peut estimer sans beaucoup se tromper, non seulement qu'une connaissance en vaut une autre et qu'un savoir-faire de base en vaut un autre, mais aussi qu'on peut les additionner; il y a déjà beaucoup de présupposés derrière cela mais on peut encore le faire sans trop de dégâts. Il n'en va pas de même pour les tâches complexes.

### A ce propos, vous avez fait référence à plusieurs reprises, dans votre exposé, à la formation des professionnels de la santé...

Oui, il y a des travaux très intéressants et j'ai d'ailleurs récemment collaboré à un ouvrage avec des spécialistes de ce domaine<sup>2</sup>. Ceux qui se penchent sérieusement sur la question se rendent compte qu'on ne peut plus se contenter d'évaluer par une démarche sommative et par un examen de fin d'année des compétences médicales ou des compétences professionnelles dans le domaine de la santé. Cela demande non seulement des démarches longitudinales mais aussi l'observation attentive de plusieurs tâches complexes. Dans cette perspective, un portfolio qui rassemble les performances des apprenants sur plusieurs tâches complexes est très intéressant. Au-delà d'indicateurs quantitatifs, cela demande surtout des indicateurs qualitatifs et une démarche interprétative, pas simplement une somme d'indices.

De manière générale, je trouve qu'on utilise trop l'évaluation sommative. Par conséquent, non seulement on évalue des choses qui ne sont pas très valides ou très pertinentes, mais on induit aussi chez l'élève une motivation tout à fait extrinsèque, contraire à la motivation issue du plaisir d'apprendre. Les Académies des sciences du monde entier se sont d'ailleurs réunies pour rédiger un manifeste adressé au G20 lors de l'une de ses dernières réunions, avertissant qu'on était en train de tuer l'enseignement des sciences en négligeant la motivation pour ces disciplines. On s'oriente aujourd'hui plus vers ce domaine pour le statut que donne un diplôme dans une filière scientifique que par motivation pour la matière. Or on a besoin de gens passionnés par les phénomènes scientifiques, car c'est comme cela qu'on apprend mieux et qu'on devient vraiment compétent.

### Vous parliez à l'instant de portfolio, vous pensez donc que c'est un outil pertinent pour aborder l'évaluation des compétences?

Oui je pense que le portfolio est un support excellent, à condition qu'on développe, à partir de là, une démarche véritablement interprétative, c'est-à-dire qu'on essaie de donner du sens à l'évolution des traces qui s'y

trouvent. C'est une condition extrêmement importante à mon sens: le portfolio n'est qu'un outil et la vraie problématique est la manière dont on va l'utiliser. Et j'y vois une démarche très motivante, à la fois pour l'élève, les parents et l'enseignant, en particulier si l'élève contribue à consigner les traces les plus pertinentes qui montrent l'évolution de ses performances au fil du temps. Je me souviens que Linda Allal<sup>3</sup> avait fait une recherche où elle montrait que la réunion de l'enseignant avec les parents et l'élève, sur la base d'un portfolio des réalisations de celui-ci, changeait complètement les relations. Ces entretiens devenaient très constructifs et permettaient de mieux envisager la suite des apprentissages de l'élève. Et tout cela ne repose pas sur une démarche sommative mais interprétative et longitudinale, qui permet d'observer les progrès réalisés au fil de l'année.

<sup>1</sup> Item response theory (IRT en anglais et TRI en français). Modèle statistique fréquemment utilisé aujourd'hui dans l'évaluation, par exemple pour les enquêtes PISA.

<sup>2</sup> Parent, F. & Jouquan, J. (dir.). (2013). *Penser la formation des professionnels de la santé*. Bruxelles: De Boeck. Jean-Marie de Ketele est l'auteur de la préface de l'ouvrage ainsi que de l'article «Évaluer les apprentissages dans la formation des professionnels de la santé».

<sup>3</sup> Professeure puis professeure émérite en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Linda Allal travaille sur le thème de l'évaluation. Parmi ses publications: Allal, L. (1991). *Vers une pratique d'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.; Allal, L. (2012). Les exigences inconciliables des activités évaluatives. In: L. Mottier-Lopez & G. Figari, *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles: De Boeck (pp.181-194).

### **Pour revenir à la compétence, comment comprendre le concept alors qu'il n'est pas stabilisé théoriquement? Il existe plus d'une soixantaine de définitions dans la littérature!**

Cela a été le cas pour tout concept dans l'histoire, par exemple ceux de capacité et de motivation, et c'était même encore pire pour celui de connaissance! Mais il y a au moins un noyau sur lequel tout le monde s'accorde en ce qui concerne le concept de compétence: c'est l'idée de mobiliser des ressources de diverses natures pour résoudre ce qu'on peut appeler soit des situations-problèmes soit des tâches complexes, deux termes différents mais qui renvoient aux mêmes choses. Je n'ai donc pas d'inquiétude à ce sujet.

Je suis plus inquiet lorsque l'on met à peu près tout et n'importe quoi derrière le terme de compétence. Bernard Rey, qui est quelqu'un que j'estime beaucoup et dont je comprends très bien le raisonnement, a peut-être induit une confusion en distinguant trois

niveaux de compétence, allant de la compétence proprement dite à la capacité de répondre à des questions de simples savoirs et savoir-faire. Selon ces termes-là, à peu près tout peut devenir une compétence, et cela pose problème! Ceci dit, je comprends très bien qu'il établisse une hiérarchie. Il y a des niveaux de qualité et de complexité de connaissance, au sens large du terme, qu'il faut distinguer: restituer des savoirs n'est pas aussi complexe qu'appliquer des savoir-faire, de même que pouvoir faire des applications n'implique pas qu'on soit capable de résoudre des tâches complexes. Par conséquent, appeler tous ces niveaux compétences, même si on dit que ce sont des *niveaux* de compétence, cela sème la confusion. A partir de là, n'importe qui peut dire «j'évalue les compétences des élèves» en faisant n'importe quel type d'évaluation.

### **Le concept de compétence peut-il être tout de même opératoire?**

Au niveau opératoire, un aspect me semble primordial: les compétences sont trop souvent formulées de façon tellement générale qu'elles ne veulent plus rien dire; or, si l'on veut qu'un programme soit véritablement appliqué sur le terrain à moyen terme, il faut le concevoir en pensant aux différentes tâches majeures qui forment le noyau des compétences énoncées dans le programme. C'est cela qui permet de les opérationnaliser. Prenons un exemple très simple: il faut pouvoir dire que, au sortir d'une scolarité primaire, un élève est compétent dans l'apprentissage des langues s'il est capable, par exemple, de répondre à une lettre qu'il a reçue, en précisant bien sûr les caractéristiques du texte – le nombre

d'informations attendues, s'il doit donner son opinion, argumenter, etc. Pour rendre les compétences claires et opérationnelles, il me semble donc nécessaire de pouvoir identifier un certain nombre de tâches, celles qui sont les plus représentatives, ou les plus *emblématiques* des compétences qui sont en jeu dans le programme. J'emprunte *emblématique* à Philippe Perrenoud<sup>4</sup>, que j'ai entendu dernièrement dans une conférence, car ce terme me semble illustrer parfaitement l'idée en question. On peut donc définir des choses relativement simples, à la fois utiles pour la vie et très symptomatiques de ce que l'on apprend au niveau de la langue.

### **Et lorsque l'on évalue ces compétences, comment faire la part des choses entre ce qui relève du global (réussite face à la tâche complexe) et ce qui relève des ressources plus spécifiques, mobilisées par la compétence? Autrement dit, faut-il évaluer la réussite globale ou les observables renvoyant aux ressources?**

C'est une question intéressante, qui a en réalité une portée éthique. Si les pratiques dans les classes développaient vraiment des compétences, c'est-à-dire si elles étaient véritablement axées sur l'apprentissage à mobiliser des ressources dans le cadre de la réalisation de tâches ou de situations complexes, on pourrait très bien se satisfaire d'une évaluation qui porte uniquement sur les tâches complexes. En d'autres termes, on pourrait évaluer la tâche à un niveau global, car sa réussite démontrerait la maîtrise des ressources mobilisées. Cela suppose également de développer une démarche d'évaluation interprétative portant sur des ensembles de tâches complexes.

Cependant, j'ai constaté que, dans tous les systèmes éducatifs que j'ai pu observer, les pratiques d'une très grande majorité d'enseignants restent tournées vers l'apprentissage systématique de ressources, tandis que l'apprentissage de la mobilisation de ressources dans des tâches complexes est épisodique – quand elle existe. Ainsi, étant donné qu'il n'y a pas isomorphie entre les apprentissages et une évaluation uniquement globale, il serait dangereux, éthiquement, de n'évaluer que des compétences globales sur des tâches complexes.

<sup>4</sup> Philippe Perrenoud est sociologue et professeur honoraire de l'Université de Genève. Il travaille dans le champ du curriculum, des pratiques pédagogiques et des institutions de formation et s'intéresse en particulier à la compétence. Parmi ses publications récentes: Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs?* Paris: ESF / Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée.* Paris: ESF.

### Face à cette réalité, pensez-vous qu'une évaluation «hybride» est réalisable, et si oui, de quelle manière?

En effet, ma position, très pragmatique, est plutôt de recourir à deux phases: évaluer, d'une part, les ressources les plus importantes à mobiliser pour effectuer des tâches complexes et, d'autre part, la mobilisation de ces ressources sur des tâches complexes, et ceci de manière longitudinale. La certification finale devrait elle aussi pouvoir porter sur ces deux aspects. Je n'autorise-

rais pas à certifier négativement un élève uniquement sur sa capacité de mobilisation des ressources alors qu'il n'a pas eu accès à ce type d'apprentissage. Tant qu'un véritable enseignement fondé sur les compétences ne sera pas entré dans les pratiques – et il faudra au moins une génération pour cela – il ne me semble pas réaliste d'évaluer uniquement la réussite des tâches complexes.

### Que retenez-vous des recherches récentes qui remettent en question l'approche par compétences, comme le fait par exemple Marcel Crahay<sup>5</sup>?

Je pense que ce sont très souvent des arguments en partie corrects. Mais ce n'est pas parce que quelques arguments sont corrects et fondés que toute l'argumentation est pertinente. Il est vrai que dans l'approche par compétences, on met moins l'accent sur les savoirs; mais de là à dire qu'on néglige les savoirs, ce serait méconnaître le sens profond de la notion de compétence. Je trouve intéressant de lire ce que dit Marcel Crahay mais je pense qu'on jette le bébé avec l'eau du bain. Qu'on le veuille ou non – et l'avenir nous donnera raison comme les modernes ont toujours eu raison par rapport aux anciens –, l'approche par compétences fait un pas qualitatif en avant dans le statut de la connaissance, car c'est un niveau de connaissance plus complexe que les niveaux antérieurs. Mais faire un pas en avant ne signifie pas rejeter ce qui a précédé; au contraire, on l'intègre! C'est d'ailleurs ce qui s'est déjà passé à plu-

sieurs reprises: la pédagogie par objectifs de Bloom était un pas en avant par rapport à la pédagogie de transmission des connaissances, mais elle ne la rejetait pas. De même l'approche par compétences n'exclut pas du tout les objectifs tels qu'ils sont définis par Bloom. Mais c'est un pas en avant en ce sens que cela implique la maîtrise des objectifs pour pouvoir accéder à un niveau de connaissance qualitativement plus complexe. Et je pense que nous pouvons nous préparer à un nouveau pas en avant dans un futur proche, qui dépassera la pédagogie par compétences et mènera à un niveau de connaissance plus complexe, sans pour autant nier ce qui a précédé. Certains vont sans doute y voir une raison de rejeter l'approche par compétences et c'est ainsi dans toute l'histoire de la civilisation: chaque thèse est contrebalancée par un mouvement d'antithèse. Mais en réalité, ce qu'il faut voir, c'est la synthèse, l'intégration!

### Si vous aviez, pour terminer, un conseil à donner aux groupes qui travaillent sur l'évaluation en Suisse romande, que leur diriez-vous?

Continuez à réunir régulièrement des acteurs divers pour discuter de questions d'évaluation et poursuivez

cette méthodologie de recherche très concrète sur le terrain!

### Jean-Marie de Ketele, merci d'avoir poursuivi la réflexion avec nous!

PROPOS RECUEILLIS PAR ANNE FROIDEVAUX  
JOURNALISTE SCIENTIFIQUE, IRDP

<sup>5</sup> Marcel Crahay a été professeur de pédagogie théorique et expérimentale à l'Université de Liège. Il est actuellement professeur à l'Université de Genève et occupe un poste intitulé «Développement, apprentissage et intervention en situations scolaires». Parmi ses publications sur la compétence: Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la connaissance en éducation, *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110