Les Cahiers du CEDIMES

2022, Volume 17, Numéro 1, https://doi.org/10.69611/cahiers17-1-11

ISSN 2110-6045

L'EVALUATION DES COMPETENCES : UN MODE ALTERNATIF D'ACQUISITION DE COMPETENCES ET D'OPPORTUNITES D'EMPLOI : CAS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR AU MAROC

Aicha El AZZAOUI
Professeure, FSJES, USMBA, FES, Maroc

aicha.elazzaoui@usmba.ac.ma

Ahmed AFTISS
Professeure, FSJES, USMBA, FES, Maroc

ahmed.aftiss@usmba.ac.ma

Résumé :
Le présent article vise à examiner l'un des axes principaux du système de formation et de l'enseignement à savoir l'acquisition de compétences et, plus particulièrement, à cerner le rôle de l'approche en termes de compétences dans la performance de notre propre système de l'enseignement supérieur. Sous l'influence de divers facteurs liés à l'évolution du contexte socio-économique et technologique et aux développements actuels en sciences éducatives, l'approche par compétence est apparue comme un nouvel modèle de mesure des acquis des étudiants en dépassant les modes usuels de formation/enseignement, en particulier ceux qui visent uniquement la transmission des savoirs institutionnalisés. La mise en place de système d'approche par compétence nécessite la prise en compte de certains éléments qui apparaissent comme autant des conditions qui garantiraient son efficacité et sa réussite. L'introduction de l'approche par compétence dans l'enseignement supérieur constitue une condition nécessaire de la performance de ce système et une opportunité d'emploi pour les lauréats des universités et des grandes écoles

Mots clés *: Compétences, apprentissages, enseignants, enseignement, formation.*

Abstract:
The purpose of this article is to examine one of the main axes of the training and education system, namely the acquisition of skills, and more particularly to identify the role of the competency-based approach in the performance of our own higher education system. Under the influence of various factors linked to the evolution of the socio-economic and technological context and current developments in the educational sciences, the competency-based approach has emerged as a new model for measuring student learning by going beyond the usual modes of training/education, in particular those aimed solely at the transmission of institutionalized knowledge. The implementation of a competency-based approach system requires taking into account certain elements that appear to be the conditions that would guarantee its effectiveness and success.The introduction of the competency-based approach in higher education is a necessary condition for the performance of this system and an employment opportunity for graduates from universities and grandes écoles.

Keywords*: Skills, learning, teachers, education, training.*

***Classification JEL** : A2, I230, O15.*

Introduction

Dans un contexte socio-économique évolutif et complexe, l'évaluation des acquis des étudiants devient une question centrale que tous les pays doivent adresser à leurs universités. Pour cela, l'évaluation des étudiants à l'université devrait être considérée comme stratégique pour la qualité des études.

L'évaluation des étudiants devrait être construite de façon plus méthodique en référence aux objectifs des formations et aux compétences que les étudiants doivent maîtriser. Ceci nécessite un travail collectif des enseignants, un contrôle qualité ainsi qu'un pilotage national.

Les acquis des élèves sont considérés comme une pierre angulaire de tout système d'éducation et de formation. Ils sont au centre des préoccupations de notre propre système, sans que celui-ci parvienne à y répondre de manière satisfaisante.

Mettant en évidence qu'on est loin toujours de savoir quelles compétences atteste un diplôme, le rapport défend l'idée que les examens universitaires devraient clarifier leur modèle d'évaluation, enfermé aujourd'hui dans des règles trop complexes, fluctuantes et discutables.

L'objectif de cette communication est d'apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- En quoi l'approche par compétence ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'évaluation au niveau de l'enseignement supérieur ?
- Quelles sont les contraintes de la mise en œuvre de l'évaluation des compétences ?
- -Quelles sont les conditions de l'introduction de ce système dans l'enseignement supérieur au Maroc ?

1. L'évaluation des compétences : un pilier de l'approche par compétence

1.1. Définition de l'approche par compétence

La pédagogie des compétences n'est que l'application de l'approche systémique au domaine de l'éducation et de la formation. Elle est centrée sur les compétences que doivent acquérir les élèves durant leurs cursus scolaires.

Malgré son vif succès, la notion de compétence est loin d'être claire et distincte, de nombreux chercheurs se sont vivement intéressées à elle, visant à la caractériser de manière effective afin d'examiner de quelle manière elle peut structurer les programmes de formation, initiale et professionnelle.

Ces définitions nous amènent à distinguer deux types de définitions de la compétence : d'une part, une définition opérationnelle qui considère la compétence professionnelle comme la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou activité[1] : d'autre part, une définition conceptuelle qui définit la compétence comme la formalisation d'une dynamique complexe d'un ensemble structuré de savoirs (savoir-faire, savoir être, savoir agir, savoirs sociaux et culturels, savoirs expérientiels) mobilisé de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. Une étude récente d'Ardouin et Ronéo (2002) a montré que la compétence est la résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement.[2]

Les définitions mises en évidence ci-dessus ne sont qu'un témoignage de l'abondante littérature centrée ces dernières années sur l'approche par compétences de la formation scolaire et professionnelle. Ce qui explique la complexité de la notion, la difficulté de la cerner, et quelquefois même l'ambiguïté des termes utilisés.

Il apparaît que la notion de compétence peut être confondue avec celle de connaissance (qui est de l'ordre du savoir restituer), ou avec celle d'objectif d'apprentissage ; ou même avec les connaissances de type méthodologique ou procédural (savoir comment faire).

1.2. Caractéristiques de l'approche par compétence

La notion de compétence implique celle de mobilisation de ressources diverses dans des situations variées. Suivant la nature des tâches d'apprentissage qui auront été travaillées en classe, et celle de la tâche à travers laquelle la maîtrise de la compétence est évaluée, l'élève peut en effet être placé dans des situations fortes différentes.

Il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son évaluation. La connaissance de ces contextes est en effet indispensable pour déterminer quelles ressources doivent être mobilisées pour la mise en œuvre de la compétence, et du niveau de complexité de celle-ci.

Pour autant, si trouver un sens commun à la notion de compétence semble difficile, quelques traits caractéristiques se dégagent de l'ensemble des propos des chercheurs :

- La mobilisation et l'intégration d'une diversité de ressources : une compétence repose sur la mobilisation, l'intégration, la mise en réseau d'une diversité de ressources internes (propres à l'individu, ses connaissances, capacités, habilités) et de ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (autres personnes, documents, outils informatiques, …etc.) ;
- La fixation des objectifs : définir les objectifs permet de placer l'apprenant au centre du système et de définir ce qu'il devra être capable de faire à l'issue de la période d'apprentissage ;

[1] Afnor. (1996). X 50 - 750.
[2] Ardouin, T., & Ronéo, J. (2002). Université de Rouen.

- L'utilisation des instruments d'évaluation adéquats : ces outils doivent être adaptés aux objectifs à mesurer. En effet un examen vise à contrôler dans quelle mesure les objectifs ont été atteints et non pas à vérifier la seule capacité de mémorisation des connaissances ;
- La rationalisation et la dynamique de l'action éducative : l'approche par compétence met l'accent sur une conception dynamique de la compétence et vise à rationaliser l'action éducative et à la recentrer sur l'élève et non pas sur les contenus d'enseignement (pédagogie de contenue). Elle invite sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de processus intellectuels et l'adoption d'attitudes et des gestes ;
- Le processus d'adaptation et pas seulement de reproduction : la mobilisation des ressources s'effectue dans une situation donnée, dans le but d'agir. La compétence est nécessairement située ; pour autant, elle s'exerce dans une diversité de situations, à travers un processus d'adaptation et pas seulement de reproduction de savoirs et des schémas mentaux du passé, alors que ceux-ci sont souvent déjà dépassés.

Ces éléments constitutifs de la compétence insistent aussi sur le processus de contextualisation - décontextualisation - recontextualisation qui préside à tout transfert de savoirs et mobilisation de ressources dans de nouvelles situations. Une étude a montré que ces points essentiels font appel à une véritable intelligence des situations1(Mastrioca, Jonnaert, & Daviau, 2003)

2. L'évaluation universitaire : objectifs et finalités

2.1. Objectifs de l'évaluation universitaire

Selon une étude de Thierry Ardouin en 2003, le processus d'évaluation universitaire se construit en phases principales, tous processus d'évaluation comprend quatre phases suivantes :

- La détermination des objectifs à atteindre :

Il s'agit de s'interroger sur le contexte et la nature des décisions à prendre, de définir les exigences en termes de priorités, et de dériver les critères opérationnels et les indicateurs,

- La collecte des informations nécessaires :

Elle nécessite de déterminer les informations à recueillir et de recueillir les informations et les indices pertinents,

- La prise de position et jugement professionnel :

Cette phase consiste, d'une part, à confronter les informations aux critères ; ceux-ci peuvent être normés, venant de l'extérieur et imposés comme tels (lois, textes réglementaires, normes qualité…) ou négociés et contractualisés entre les « protagonistes » de l'évaluation. Une étude récente d'Ardoino. J, et Berger. G (1989) a montré que l'évaluation n'est pas et ne peut être

[1] Mastrioca, Jonnaert & Daviau, (2003). Cité par Jonnaert, 2004

une science mais elle met en jeu des procédures véritables ; et d'autre part à réaliser une synthèse opératoire,

- La prise de décision :

Il s'agit d'optimiser les procédures et les réalisations et de communiquer et diffuser les résultats de l'évaluation

2.2. Les spécificités de l'évaluation universitaire

L'évaluation universitaire est une évaluation de satisfaction dans la mesure où elle se base sur les opinions personnelles, voire les impressions des enseignants par référence à un document de réponse.

En 1990, Charles Vincent parle ainsi « d'évaluation à chaud », ce type d'évaluation permet un retour direct de la formation et détecte les autres besoins en formation, elle favorise ainsi le dialogue et le point qualitatif.

Par ailleurs l'évaluation pédagogique n'est pas faite de manière systématique. Elle est le plus souvent effectuée par l'enseignant afin de vérifier les acquis et la progression du groupe. Lorsqu'elle est pratiquée en fin de formation, elle l'est le plus souvent dans le cadre d'un examen. Nous allons présenter les traits de l'évaluation des acquis pédagogique à l'université :

- Quoi : Cherche à mesurer les acquis des étudiants en termes de connaissances, de méthodologies et/ou de savoir–faire, autrement dit, les objectifs pédagogiques ont-ils été atteints ?
- Qui : différentes catégories d'acteurs en fonctions du type d'évaluations : formative (elle s'effectue pendant la période d'apprentissage à l'intérieur d'une phase pédagogique et a pour finalité de guider les apprenants , dans et au cours, de leur travail universitaire), sommative (elle cherche à fournir un bilan du niveau de connaissances acquises et sanctionne positivement ou négativement le candidat) et/ou diagnostique (elle s'effectue avant une action de formation, elle a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter l'étudiant vers une filière adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à son profil). Mais le plus souvent l'évaluation des étudiants par les enseignants.
- Où : la salle de formation, ateliers
- Quand ; en cours et/ou en fin de formation
- Comment : de manière très différente en fonction de type d'évaluation : diplôme, concours, rapport de stage, devoirs, tests, attestation, …
- Pourquoi : pour attester de l'obtention de connaissances et/ou de compétence, vérifier les acquis par rapport à un cahier des charges préétabli.

2.3. Finalités de l'évaluation à l'université

Les finalités de l'évaluation à l'université au Maroc sont le développement et l'approfondissement des savoirs nécessaires à l'intelligence rationnelle des étudiants.

Cette finalité prioritaire constitue la base et la condition pour que l'évaluation puisse répondre à d'autres finalités : formation, progrès économique, social et culturel, développement de la citoyenneté, aide à la décision, innovations technologiques et sociales.

En 2000, A. Harrouchi a montré que l'évaluation est facteur essentiel d'apprentissage, elle est le meilleur service rendu aux étudiants puisqu'elle incite à apprendre, oriente l'apprentissage, le guide et le facilite.

- L'évaluation incite l'apprentissage :

L'étudiant apprend avant tout pour réussir puisque son avenir en dépend. L'examen et la note constituent ses principales préoccupations, au point que si l'on supprime les examens, peu d'étudiants seraient motivés pour apprendre. De ce fait, il n'apprend que ce qui est utile pour l'examen, c'est-à-dire ce qui sera évalué. A la faculté, annoncez que telle partie du programme ne sera pas évaluée ou ne comptera pas pour l'examen et vous verrez tout de suite les étudiants s'en désintéresser ou la reporter à plus tard.

- L'évaluation oriente l'apprentissage

La nature des épreuves conditionne dans une large mesure la façon d'apprendre. Si les épreuves exigent de la mémoire, l'étudiant oriente son apprentissage vers l'accumulation des connaissances. A l'inverse, lorsque les épreuves exigent analyse, synthèse ou créativité, les étudiants changent leur manière d'apprendre en vue de développer ces habiletés et d'être aussi bien préparés que possible à ce type d'épreuves.

- L'évaluation facilite l'apprentissage

En l'absence d'un feed-back, l'évaluation sera sans intérêt. Celui-ci est fourni par les méthodes qui favorisent l'échange et la discussion, mais aussi par l'évaluation.

En effet, il ne s'agit pas des notes des résultats d'examen ou de certains commentaires, ceux-ci ne renseignent pas utilement l'étudiant car ils sont parfois tardifs, ne permettent pas une analyse du processus et sont perçus parfois en cas d'échec comme une injustice et non le témoin des difficultés.

Il s'agit de l'évaluation formative qui fournit à chaque apprenant l'occasion de contrôler sa progression et un feedback de qualité lui faisant prendre conscience de ses difficultés et des façons de les surmonter.

Cette évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage, aussi bien pour celui qui apprend que pour celui qui enseigne, elle informe l'enseignant dont son enseignement est reçu et lui permet de réguler et de décider des correctifs nécessaires.

Au total l'évaluation universitaire au Maroc a pour finalités principales de :

- Inciter à apprendre (motivation)
- Renseigner l'apprenant sur son niveau de maîtrise (feedback)
- Modifie les activités d'apprentissage pour permettre de combler les lacunes
- Sélectionner les étudiants
- Décider de succès ou de l'échec
- Renseigne l'enseignant sur son enseignement
- Augmente le prestige de l'institution

3. L'introduction de l'évaluation par compétence dans l'université marocaine : contraintes et conditions

3.1. Les contraintes

L'évaluation dans l'enseignement supérieur au Maroc est caractérisée par la prédominance de système classique de l'évaluation. Dans ce modèle classique d'évaluation, l'enseignement se limite à la transmission des savoirs (surtout les connaissances théoriques) aux apprenants sous forme de sujets à traiter dans un programme déterminé. Les objectifs ne sont pas définis ou à la limite sont mal définis car ils dépendent de contenu et non des compétences que l'apprenant doit acquérir durant un processus d'apprentissage.

Donc la phase d'évaluation se limite à mesurer le degré de la mémorisation des connaissances par l'apprenant. Tout se passe comme si le transfert des savoirs institutionnalisés était une fin en soi et qu'il suffisait d'informer pour former.

De ce fait acquérir et mémoriser les connaissances devient la première préoccupation de l'élève. Celui-ci ne s'intéresse plus à la formation et aux compétences à acquérir, mais à la réussite aux épreuves d'examen.

Pour cela on trouve des jeunes diplômés lauréats des grandes universités et écoles qui rencontrent des difficultés lorsqu'ils arrivent dans la réalité du métier auquel ils s'étaient en principe préparés, ce qui remet en cause leurs acquis scolaires.

Le problème ne réside pas dans leurs capacités mais dans l'incompatibilité des connaissances acquises (mémorisés) avec les compétences exigées par le métier.

Une étude de Serieyx (1989) a montré que l'école enferme les futures élites pour qu'elles apprennent par cœur des savoirs d'hier qui ne leur serviront plus demain, les encaserne ; met en cage leur jugement et, au terme de cette vie de bagnards, leur décerne des diplômes qui prouvent au mieux leur mémoire, leur endurance ou leur capacité à supporter le stress.[1]

Pour répondre à ces questions et assurer une meilleure cohérence que le modèle classique d'évaluation, celui-ci doit être remplacée par un modèle visant l'efficacité de l'action éducative et mettant l'apprenant au centre du système.

3.2. Les conditions

La mise en place d'un système d'évaluation des acquis des élèves en termes de compétences nécessite la prise en compte de certains éléments qui apparaissent comme autant des conditions qui garantiraient son efficacité et sa réussite.

[1] Serieyx, H. (1989). Le Zéro Mépris. Paris, inter Editions.

Parmi ces conditions, la clarification des différentes fonctions de l'évaluation nous semble indispensable. L'école a tout autant besoin d'organiser le suivi de l'élève dans ses apprentissages que de faire le bilan de ses acquis à certains paliers. Ces deux fonctions doivent trouver leur place dans tout dispositif d'enseignement et doivent être développés si leur mise en œuvre est interdépendante, celle-ci ne nécessite pas moins une différenciation et une articulation claires en ce qui concerne les objectifs, les démarches et les formes d'évaluation.

Il s'agit de coordonner les différents outils d'évaluation et de pilotage pédagogique utilisés dans les écoles et les établissements. L'articulation doit se faire entre l'organisation de l'enseignement et la communication de ses résultats d'un côté. L'enjeu est d'organiser progressivement les apprentissages en classe en s'appuyant sur l'évaluation des élèves concernant certaines compétences à certaines étapes sous une forme normalisée des supports différents doivent être développés avec des dénominations différentes si l'on veut remplir des fonctions différentes.

L'intégration de la problématique de la réussite scolaire, et celle de l'échec, dans la réflexion sur l'évaluation est une autre condition déterminant l'évaluation des compétences, en étant totalement intégrée à l'acte d'enseignement, peut en effet devenir, pour les élèves les plus fragiles, la clé de la réussite ou à l'inverse le lieu d'une confrontation permanente à l'échec. Toute démarche qui vient renforcer l'évaluation doit donc prendre en compte cette donnée, tout comme elle devra intégrer la question de la hiérarchisation des compétences, du choix des référentiels et de leur application. Ces points nécessitent une démarche conjuguée des enseignants afin de parvenir à une mise en synergie des disciplines ; ils doivent être résolus et ne peuvent être laissés à la seule initiative des équipes pédagogiques même s'il est important de prendre en compte les expérimentations et savoir-faire développés sur le terrain.

Enfin, une autre condition essentielle à la mise en place d'une évaluation des compétences, l'implication de tous les acteurs de ce changement. On ne peut mettre en œuvre une telle évolution dans les pratiques d'évaluation sans savoir d'abord l'adhésion des enseignants, qui devront repenser leurs pratiques, mais aussi celle des élèves et des parents qui auront à comprendre et accepter ces changements. Cette adhésion nécessite un cheminement, une sorte de passage obligé.

Parents, élèves et enseignants doivent dans un premier temps comprendre et accepter la nécessite de changer l'organisation en place. Ensuite, ils doivent percevoir que ce changement est possible. Car on ne peut demander aux enseignants de renier purement et simplement leurs pratiques antérieures en manière d'évaluation. On ne peut pas plus dire brutalement aux élèves et aux parents que le système qu'ils connaissent et dans lequel ils ont confiance est inopérant.

Il est donc déterminant de leur faire comprendre l'intérêt des ruptures proposées, tout en leur montrant dans quelle logique, quelle continuité, ces évolutions s'inscrivent. Nécessaire, possible, le changement doit aussi apparaître comme utile, intéressant pour chacun, enseignants, élèves et parents. Tout changement est souvent ressenti comme une prise de risque.

Ainsi conçu, le système d'évaluation en termes de compétences est un outil de bon sens en matière d'éducation et de formation que certains ont découverte et appliqué, sans le savoir.

Mais pour d'autres comme Gremy (1988), tout se passe aussi comme si les activités d'enseignement étaient des fins en soi, alors que la seule chose qui compte en définitive c'est la formation acquise par l'apprenant.[1]

Conclusion

L'évaluation est une composante essentielle de l'enseignement, la culture d'évaluation devrait faire partie du système éducatif. L'évaluation est un élément majeur dans l'orientation universitaire. En effet, l'orientation se fait surtout sur la base des notes.

Si on veut développer des compétences, il ne suffit pas seulement d'améliorer des méthodes d'enseignement mais d'agir au niveau du système d'évaluation. C'est le moyen le plus efficace pour modifier le comportement des étudiants, améliorer la qualité de l'apprentissage et donc la formation.

Aujourd'hui plus que jamais, la présence d'un système d'évaluation au niveau de l'université est essentielle. L'architecture des formations actuelles implique une stratégie et un projet personnel pour chaque étudiant tenant compte de ses aptitudes, de ses atouts, de ses difficultés et de l'offre au niveau des formations.

Si l'objectif de changer les démarches, les outils, de clarifier les fonctions de l'évaluation doit être affirmé avec détermination, la mise en œuvre doit pouvoir être inscrite dans le temps pour lui donner les chances d'une réalisation effective.

L'évaluation est une décision majeure pour l'étudiant marocain dans la mesure où elle conditionne non seulement son futur estudiantin mais également ses chances d'accéder à un emploi et à développer ses compétences.

Bibliographie

- Ardouin T. (2003). Ingénierie de formation pour l'entreprise. Editions Dunod.
- Aziza Chbani Hmamouchi (2005), L'évaluation parent pauvre de l'enseignement supérieur : rapport de DRH des 50 ans d'indépendance.
- Bonniol J., & J, Amigues R. (2000), L'évaluation, règles du jeu. 6eme Editions. Paris. ESF.
- Demaily L. (1987), La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. Revue sociologie du travail. n°1, 1987. Paris. Gauthier Villars.
- Gremy F. (1988), La méthode des objectifs : incitation à la clarté. Revue d'éducation médicale XI.

[1] Gremy, F. (1988). La méthode des objectifs : incitation à la clarté. Revue d'éducation médicale XI. 1, 9.

- Harouchi A. (2001), La pédagogie des compétences : guide à l'usage des enseignants et des formateurs. Editions Le Fennec.
- Houchot A et al. (2007), Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport n° 2007-048.
- Lesne M., & Minville Y. (1997), Dix thèses sur l'évaluation en formation d'adultes. Pour. n° 56, 1997.
- Thierry D. (2003), Ingénierie de formation dans les entreprises, édition Dunod, Paris.
- www.men.public.lu
- www.cpass.umontreal.ca
- www.technocompetences.qc.ca