

COMPETENCES ET / OU REPRESENTATIONS SOCIALES
Christian B  lissou*

* Université de Rouen
Laboratoire CIVIC –
christian.belissou@val-de-marne.gouv.fr

Mots-clés : compétence, représentations sociales, évaluation,

Résumé.

La compétence est un concept qui englobe de nombreux phénomènes. Est-ce un concept d'objet, dans ce cas observable, ou une catégorie, qui aurait alors plus une fonction générique et heuristique ? Dans ce dernier cas, est-il adapté aux situations d'évaluation ? Après une brève approche étymologique et une rapide revue de la littérature, nous aborderons les différentes problématiques que pose ce concept, à partir d'un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale. L'analyse des discours nous offrira les outils pour approfondir l'étude, soit de documents officiels (fiches du RNCPE), soit d'entretiens réalisés auprès d'examineurs d'un diplôme professionnel d'animateur (le BEATEP).

1. Un petit historique sur la notion de compétence :

Le concept de compétence s'est affirmé, un premier temps, dans son acception juridique, comme reconnaissance à accomplir un acte. De cette première acception est dérivée, à la fin du 17^{  me} siècle la reconnaissance des connaissances qui confèrent le droit de juger ou de prendre des décisions. J.P. Bronckart et J. Dolz nous brossent un rapide historique sur la génèse de cette notion :

« Le terme de *compétence* est attesté dans la langue française depuis la fin du XV^{  me} siècle ; il désignait alors la légitimité et l'autorité conférée aux institutions pour traiter de problèmes déterminés (un tribunal est *comp  t  nt* en matière de ...) ; depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, sa signification s'est étendue au niveau individuel et il désigne depuis lors toute capacité due au savoir et à l'expérience (...) L'expression de compétence linguistique a été introduite par Chomsky (1955) dans le cadre d'un article qui constitue l'un des textes fondateurs de la « révolution cognitive » en sciences humaines. L'objectif de l'auteur était alors de combattre le béhaviorisme linguistique et plus spécifiquement la thèse selon laquelle le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnements, renforcements » (*dans* J. Dolz & E. Ollagnier ; 2002 : 31, 32).

Le concept de compétence est ensuite repris par les ergonomes dans les années 1980 (M. de Montmollin, J. Leplat). Il s'agit alors d'interroger les processus cognitifs mis en œuvre par les acteurs, pour accomplir certaines tâches. Les ergonomes introduisent ainsi la différence entre le travail prescrit et le travail réel. Mais ce concept est alors « de l'ordre de la description et non de l'évaluation » (M. de Montmollin ; 2001 : 13). Ils observent les compétences à partir d'un ensemble d'activités des protagonistes : schèmes et routines intériorisées en fonction des situations ; ressources mobilisées, matérielles, organisationnelles, cognitives (connaissances déclaratives et procédurales) et humaines ; processus cognitifs pour analyser la situation, coordonner les schèmes et hiérarchiser les actions ; enfin, modes d'interactions et de communication organisés au sein d'une équipe. Le concept de compétence se généralise aussi au sein des milieux de la formation professionnelle, avec les travaux de G. Malglaive et de B. Rey. Il acquiert alors une autre signification, les performances apparaissant comme une expression des compétences. Ces auteurs s'émancipent ainsi du schéma réducteur de la pédagogie par objectifs pour une approche plus

globale de la formation et des compétences à acquérir. Mais c'est surtout à partir des assises du MEDEF en 1998 à Deauville que le concept se popularise (A. Dupray ; C. Guitton ; S. Monchatre ; 2003). Au début du XXI^{  } siècle, avec l'élaboration des fiches du RNCP (répertoire national de la certification professionnelle), le concept de compétence est entré dans les mœurs. Mais d'un point de vue scientifique, l'évaluation des compétences n'est pas sans poser maints problèmes. Un rapide parallèle étymologique avec le concept de « fonction » a l'intérêt de mettre en valeur comment les significations actuelles de la compétence se sont construites au fil des siècles. Un concept n'est jamais isolé, il s'inscrit dans des ensembles conceptuels et ceux-ci reflètent l'évolution des mœurs et de l'organisation sociale. Au XVIème siècle, la fonction est un « faire » à accomplir pour remplir un « rôle » (ensemble de missions copi  es dans un rotulus, parchemin). La fonction évolue à la fin de celui-ci, en particulier dans les essais de Montaigne (1580), elle devient une des propriétés des organes qui contribuent à un même but. C'est au XVII et XVIIIème siècles, en particulier avec les travaux de Leibniz, qu'elle acquiert sa signification mathématique, celle de rapports fonctionnels entre des éléments. Au XIXème siècle, la fonction devient la profession contribuant à la vie sociale, de laquelle a été décliné le terme de « fonctionnaire ». Au XXème siècle, elle acquiert de nouvelles acceptions scientifiques, en particulier en linguistique où elle signifie la propriété logico-grammaticale des unités langagières, ou en sciences de l'éducation où elle qualifie les principaux « faire » professionnels. Mais dans ce cas, une question fondamentale se pose : ces concepts, compétence et fonction, font-ils référence à des objets ou s'agit-il de catégories ? Cette question n'est pas neutre, car si, par essence, les objets possèdent des attributs observables, ce n'est pas le cas d'une catégorie qui fait référence aux processus cognitifs mis en jeu pour conduire la méthodologie. Ainsi, si la compétence est une catégorie, elle n'est pas observable et, de ce fait, elle n'est pas évaluable non plus. Si en revanche, il s'agit d'un concept d'objet, il est possible d'en préciser les attributs qui lui donnent du sens dans nos réalités quotidiennes. La conception de la compétence sera alors logiquement déterminée (au sens linguistique) par des concepts attributs, dont les référents sont identifiables à travers nos pratiques ou dans notre univers sensible.

2. Les limites de la compétence :

Lorsque N. Chomsky définit son concept de compétence, il réinterprète la dichotomie de F. de Saussure entre la parole et la langue : il oppose la performance, qui est de l'ordre de la production hic et nunc, à la compétence qui exprime l'idée d'une structure profonde. La performance langagière est l'actualisation de la compétence dans une situation de communication donnée. N. Chomsky infère donc la compétence grammaticale à partir de la performance discursive. Mais ainsi conçu, le modèle de la compétence a plus une fonction heuristique qu'une fonction objective et prédictive. Par ailleurs, D.H. Hymes (1973/1991), dont les travaux sont fondés sur une approche ethnologique, a critiqué l'insuffisance des conceptions de N. Chomsky, qui a réduit le modèle de la compétence à des acquisitions langagières coupées de l'apprentissage de la vie en société. Or il existe aussi des compétences de communication sociale, non langagières, apprises par tous les membres d'une même communauté culturelle. La compétence linguistique/ grammaticale, existerait-elle sans les compétences de communication, qui offrent du sens à tous les événements qui surviennent dans notre environnement :

« Un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement grammaticale, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication (cf. Goffman) » (D.H. Hymes ; 1973/1991 : 74).

La compétence linguistique n'est donc qu'un aspect de la communication, autrement dit une des diverses compétences de communication qui s'expriment sous la forme de conduites normalisées d'une communauté culturelle. Ces modes de communication sont intériorisés très tôt et ils acquièrent du sens à travers les relations de référence avec des modes implicites : les systèmes de rôles (routines), les façons de faire, les attentes réciproques, etc. La compétence appar  t ainsi comme un concept générique pour signifier un ensemble de phénomènes. Elle exprime l'organisation des divers modes de communication du milieu professionnel : procédures, processus cognitifs, systèmes de référence, etc. Si on se réfère à la définition de G. Le Boterf (1994), la « compétence » est une « mobilisation de ressources » pour agir (p. 17), un « acte d'énonciation » (p. 19), un « système, une organisation structurée qui associe de façon combinatoire divers éléments » (p. 22), un « savoir intégrer » (P. 23), « c'est avoir autorité pour... et les moyens de l'exercer » (p. 28), c'est un « savoir agir » (p. 32) « reconnu » (p. 35), mais c'est aussi une « unité bi-polaire » qui allie « situation professionnelle » et « sujet acteur » (p. 50), un ensemble construit de « représentations opératoires » (p.53), une « intention » qui communique un sens, une « signification » aux actes (p. 66), des « savoirs mobilisables » (p.73) : « savoirs théoriques » (p.73), « savoirs procéduraux » (p.84), « savoirs faire procéduraux » (p. 87), « savoirs expérientiels » (p. 89), « savoirs faire sociaux » (p. 102) ; des « savoirs faire cognitifs » (p. 108) ; mais aussi,    la marge du système, des « pratiques professionnelles et performances » (p. 117) et des « boucles d'apprentissage » (p. 122). De telles définitions attirent notre attention sur la complexité des phénomènes et leur enchevêtrement : elles sont certainement adaptées à des interventions sur le terrain (formation, conseil, etc.), dans la mesure où elles fournissent un modèle systémique (sorte de check-list pour les praticiens) de tous les domaines à envisager, en fonction des problématiques posées par les partenaires. Mais une définition si large n'est guère satisfaisante pour la recherche, et elle est difficile à exploiter dans le domaine de l'évaluation (voire de la formation au niveau opérationnel), dans la mesure où il y a une trop grande diversité de phénomènes à observer. Quelles dimensions le concept de compétence apporte-t-il en sus des autres concepts qui définissaient les capacités à acquirer en cours de formation ? Cette problématique a été aussi formulée, en d'autres termes, par J.P. Bronckart et J. Dolz :

« Sans verser dans le purisme conceptuel, il nous paraît évident qu'on ne peut raisonnablement penser la problématique de la formation en usant d'un terme qui finit par désigner tous les aspects de ce que l'on appelait autrefois les « fonctions psychologiques supérieures » » (dans J. Dolz & E. Ollagnier ; 2002 : 35).

La conception des ergonomes est, nous l'avons vu plus haut, déjà beaucoup plus précise. Mais là encore, le concept appar  t beaucoup plus comme une entité générique qui permet de regrouper certains phénomènes pour répondre à certaines problématiques : adaptation des ressources mobilisées aux routines, difficultés de communication au sein des équipes, décalage entre schémas cognitifs et réalités de la situation, etc. Il paraît bien difficile de qualifier tous les aspects d'une compétence, à plus forte raison de les évaluer, l'objectif des ergonomes est bien plus modeste. La compétence est certainement un concept générique tout à fait pertinent pour faire progresser la recherche sur les processus cognitifs mis en jeu au cours des situations professionnelles, mais tel qu'il est défini à l'heure actuelle, il est bien loin de signifier un objet identifiable... et évaluable.

3. L'  ducation nationale française et la notion de compétence :

Ce serait une erreur de penser qu'il ne s'agit là que d'une critique des milieux scientifiques. Les milieux professionnels ont été aussi sensibles à ces contradictions. Ainsi un rapport de l'IGEN (Inspection Générale de l'  ducation Nationale) ne manque pas de faire remarquer que la compétence est « une notion aux contours flous » (2007 : 10). Bien que les auteurs parviennent à cerner un noyau commun aux diverses définitions, qui s'articule autour de la mobilisation de diverses ressources et de l'adaptation de celles-ci    une situation donnée (idem : 11), ils soulignent la complexité de « définir une échelle de niveau des compétences » :

« A partir de quelle quantité de ressources mobilisées pourra-t-on parler d'élaboration de compétences et non plus de restitution de processus automatisés ? De quelle variété de situation parle-t-on ? » (Idem : 12).

La compétence signifie un ensemble de processus complexes, qui varie en fonction des situations. En tant que concept générique, il a certainement un grand intérêt pour réfléchir aux situations d'apprentissage, pour favoriser les acquisitions des élèves et leur adaptation aux différentes situations, mais c'est un concept difficile à transformer en objet d'évaluation. D'ailleurs, les évolutions qui se sont opérées, en France, avec le socle commun de compétences (idem : 15) ou, en Angleterre, avec le National Curriculum (idem : 18), illustrent bien la tendance de ce concept à acquérir un caractère générique :

« chaque grande compétence du socle commun est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité » (annexe du décret du 11 juillet 2006).

Le socle commun français est construit autour de sept compétences : « la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste (...), les compétences sociales et civiques et, d'autre part, l'autonomie et l'initiative des élèves » (idem). De même le National Curriculum britannique s'articule autour des compétences clés suivantes : la communication, les applications numériques, les technologies de l'information, le travail avec les autres, l'amélioration de son propre apprentissage et de ses performances et la résolution de problèmes. On voit ainsi se dessiner, derrière ce terme, un concept générique qui regroupe des connaissances, des capacités de réalisation et des attitudes adaptées à certaines situations. On retrouve ici, comme signification de ce concept, le triptyque savoir, savoir-faire et savoir être et les définitions proposées dès 1992 par les inspecteurs de l'éducation nationale dans l'enseignement technique (B. Porcher, C. Letemplier, I. Rak et ass. ; 1992). Mais dans ce cas, ce sont des connaissances, des procédures et des attitudes (certainement serait-il plus exact de parler d'habitus) qui sont observées et évaluées, le concept de compétence n'apportant que la dimension d'ajustement / d'adaptation de celles-ci au contexte proposé / imposé à l'apprenant. G. Le Boterf a émis des réserves sur cette conception de la compétence, somme de savoirs, savoir-faire et savoir-être (2000/2009). P. Perrenoud, au contraire, l'a reprise à son compte (1999 : 17). Mais derrière ces débats, ne faut-il pas identifier la complexe négociation, souvent implicite entre, d'une part, la dynamique de développement de cette notion au niveau des entreprises et, d'autre part, les modes d'évaluation traditionnels appliqués au sein du système scolaire ?

Après avoir passé en revue la façon dont les autres pays francophones ont intégré ce concept dans leurs curricula scolaires (Québec, Belgique, Suisse), puis avoir étudié son appropriation par les diverses disciplines du secondaire français, le rapport de l'IGEN souligne différentes difficultés. En analysant l'exemple Québécois, trois critiques sont relevées : une incompréhension de la part des familles, une difficulté technique pour les enseignants et un rejet généralisé de l'évaluation des attitudes (idem : 24). Des problèmes similaires sont relevés en Suisse et en Belgique, en particulier la résistance des familles. Par ailleurs, le rapport souligne « la déstabilisation des enseignants, leur donnant le sentiment de ne plus comprendre les objectifs de l'école, de ne plus savoir ce que l'institution attendait d'eux » (idem : 45). « En France, la situation est encore plus complexe » puisque l'appropriation de ce concept est différente, « non seulement entre le premier et le second degré mais aussi d'une discipline à l'autre » (idem : 45). Les inspecteurs généraux font ensuite différents constats pour expliquer ces résistances : en particulier les « injonctions institutionnelles qui n'hésitent pas à multiplier les formules et les prescriptions », mais aussi la confusion entre les concepts (compétence, savoir-faire, capacités, connaissances...), l'incohérence des programmes surtout en termes d'interdisciplinarité, le défaut de repères et d'outils de formation pour les enseignants, et le manque de communication avec les familles. Au delà des questions de confusion conceptuelle et du manque de repères, qui interpellent les sciences de l'éducation, ces obstacles soulèvent un autre problème de fond : l'évaluation n'est-elle pas, avant tout, un système de communication qui a une fonction sociale ? Cette dimension apparaît complètement occultée de toutes les réformes. A vouloir mesurer les performances des élèves, l'essentiel est ainsi oublié. Ces

questions nous renvoient donc directement aux interrogations épistémologiques qui ont été soulevées dans les deux premiers paragraphes : 1^o La compétence n'est pas un objet, observable et identifiable, mais une catégorie : concept à la fois générique, qui regroupe de nombreux phénomènes, et    la fois fonctionnel, qui interroge les pratiques professionnelles. 2^o L'évaluation n'a pas pour seule fonction de mesurer des acquisitions, c'est avant tout un système de communication qui a pour vocation de transmettre aux jeunes générations le patrimoine culturel de l'humanité.

Ces deux questions nous conduisent à une certaine réserve par rapport au modèle de la compétence de la linguistique, c'est à dire au couple performances (observables) / compétences (structures profondes), au delà de sa valeur heuristique. Tout d'abord, il génère l'illusion d'une possible objectivité, c'est-à-dire de la possibilité d'inférer des compétences en structure profonde à partir d'observations ciblées et de procédures codées dans des situations déterminées. Ensuite et surtout, il occulte la dimension communicationnelle intrinsèque aux processus et systèmes d'évaluation. Cela ne veut pas dire que ce concept soit sans intérêt : dans sa fonction de catégorie, la compétence permet de penser globalement le processus d'évaluation (telle pertinence de la connaissance / procédure / attitude pour telle situation sociale ou professionnelle), et par la même, elle donne du sens à l'acte d'évaluation, pour les élèves mais aussi pour les parents. Le rapport lui même fait ressortir certains aspects positifs de cette conceptualisation : « clarifier l'attente institutionnelle, développer et coordonner les différentes fonctions d'évaluation pour favoriser la réussite des élèves, hiérarchiser et articuler entre elles les compétences à évaluer, articuler les diverses composantes d'une compétence, faire émerger des convergences entre disciplines, penser les coherences entre évaluation et situations d'apprentissage » (idem : 51 à 53) Mais, pour ce faire, le concept de compétence doit retrouver sa juste place dans les processus d'évaluation, c'est-à-dire la position qu'il est susceptible de remplir pour enrichir nos conceptions éducatives.

4. La compétence existe-t-elle indépendamment de la représentation qu'en ont les acteurs ?

Cette question a d  j été évoquée, sous différentes formes, par divers auteurs, en particulier par G. Malglaive quand il critique les taxonomies d'évaluation : les apparences observables des comportements humains n'ont pas de sens en soi ; « pour être compris, (ceux-ci) doivent être construits par la pensée de l'observateur » (1990/1993 : 119 à 121). Par conséquent, la compétence inférée à partir des observations n'a de sens qu'en référence à la représentation que les différents acteurs ont de la situation. A. Sch  tz (1943/1998) a insisté sur cette fonction de nos représentations pour interpréter les comportements d'Autrui : notre façon d'appréhender les actions de l'Autre ne peut l'être que sur le mode de la « typification », dans la mesure où nous ne pouvons connaître ni ses motivations, ni son interprétation de la situation d'après ses propres schémas qui sont le produit de son histoire biographique. Toute action individuelle est motivée par un « projet » qui n'existe pleinement que dans la pensée de son auteur. Pour appréhender de l'extérieur l'action de cet individu, l'observateur l'analyse d'après la façon dont il conçoit le projet de cet acteur, chose qu'il ne peut faire qu'à partir d'une analyse typique de la situation, construite à partir de comparaisons avec sa propre expérience, et/ou de connaissances qu'il a sur les éléments qui constituent cette situation. Lorsqu'il s'agit de routines de la vie quotidienne, nous interprétons ainsi les actions de nos pairs en raison de notre connaissance de leur finalité. Les choses deviennent plus complexes lorsque les actions sortent de nos schémas familiaux. L'évaluation des actions des élèves (ou des candidats lors des examens) implique nécessairement une interprétation. Celle-ci est fonction des représentations que le professeur (l'examineur) a de la situation d'évaluation, de la compétence mise en jeu lors de celle-ci, mais aussi de la pertinence à évaluer cette compétence. Son appréciation est orientée par son interprétation des buts de la situation d'évaluation, qui sont aussi censés avoir été compris par l'élève (ou le candidat) : schémas-types normalisés qui font référence à cette situation et    la façon dont il faut s'y adapter. En d'autres termes, pour reprendre les concepts de la sociologie interactionniste (E. Goffman), les évaluateurs font référence aux « représentations sociales » induites par la situation et le contexte. L'évaluation, au niveau de l'éducation, appar  it donc bien moins une mesure d'une quelconque compétence (cf. la difficulté d'élaborer des échelles de compétence évoquée par le rapport de l'IGEN) que

l'appréciation d'une prestation en fonction des représentations que le professeur (l'examineur) a de la situation. L'élève ou le candidat ont-ils la capacité de percevoir les enjeux de la situation et de mettre en scène les actions attendues, les modes de communication adaptés au contexte. Lors d'un examen, un candidat à un diplôme doit ainsi montrer qu'il a bien cerné les représentations sociales du milieu professionnel. N'en est-il pas de même lors des situations d'évaluation scolaire ? P. Perrenoud (1984), en particulier, traduit ces enjeux à travers la formule « apprendre le métier d'élève » ?

« Assimiler le curriculum, c'est devenir l'indigène de l'organisation scolaire, devenir capable d'y tenir son rôle d'élève sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière » (1984 : 251). « Ainsi réussir à l'  cole, c'est d'abord apprendre les règles du jeu » (idem : 249).

Bien entendu, pour répondre à ces attentes, l'élève doit développer les capacités cognitives qui sont sollicitées au cours des situations d'évaluation : connaissances, mais aussi adaptation aux situations, résolution des problèmes, positionnements pertinents, etc. Mais la question posée dans cet exposé n'est pas de savoir ce qu'il convient de travailler pour se préparer à ces épreuves, mais bien comment est-il possible, pour les enseignants et les examinateurs, d'évaluer les prestations mises en scène au cours de celles-ci. Et quel est le sens de ce système d'évaluation ? On peut donc faire l'hypothèse que la compétence, en tant que concept générique, présente une certaine pertinence pour organiser le curriculum de formation ; mais, en revanche, quand il s'agit d'évaluation, justement en raison de ce caractère générique, elle n'est guère opérationnelle. Cette hypothèse, nous pouvons l'appréhender par une approche macrosociologique, en comparant quelques curricula de formation, ou par une approche microsociologique, en analysant quelques processus cognitifs mis en œuvre par des examinateurs.

5. L'analyse de quelques représentations sociales du métier :

Cette hypothèse a été indirectement abordée lors de l'édition précédente de l'ADMEE (Paris ; 2011) au cours de laquelle on a comparé quelques représentations que les professionnels avaient de leur métier, à partir d'une analyse discursive des fiches du RNCP (répertoire national de la certification professionnelle). Il a été ainsi possible de mettre en valeur, à partir de l'analyse de la position syntaxique des concepts les plus significatifs, que les conceptions des métiers divergent fortement entre l'industrie pharmaceutique, chimique ou agroalimentaire, où s'est fortement développée la gestion des compétences et les secteurs professionnels de la fonction publique aménagée (FPA), où les diplômes sont requis pour exercer un métier (sport, assistant social, éducation spécialisée, psychomotricité, ergothérapie). En particulier, les formes substantives des verbes (noms formés à partir de verbes avec le suffixe « tion ») montrent que les premières conceptions font beaucoup appel à des procédures hiérarchisées, alors que les secondes privilégient la « relation ». De même, les compléments circonstanciels brossent le contexte le plus significatif qui est pris en considération : pour les premières, la « sécurité » et le « travail d'équipe » sont privilégiés, alors que pour les secondes, il s'agit du « cadre » de l'action professionnelle. Par conséquent, la conception de la compétence, pour un métier donné, n'est pas forcément généralisable à un autre. L   où les uns observeront la construction des procédures en fonction de standards ou de schémas-type, les autres analyseront le positionnement relationnel et la façon de s'impliquer dans la communication au sein du groupe. L   où les uns privilégieront la cohésion des équipes et la vigilance interindividuelle, les autres seront plus sensibles aux analyses proposées du cadre de l'action professionnelle. Les compétences attendues sont donc bien fonction des représentations que les professionnels ont de leur métier. Chaque profession privilégie certains schémas-type, certains modes de fonctionnement, qui ont de l'importance en raison du contexte de l'action. Nous avons vu ainsi que, pour la FPA, « connaître, comprendre et analyser le cadre des interventions professionnelles » apparaissait essentiel. Mais les cadres à maîtriser eux aussi sont différents en fonction des milieux professionnels : là où les sportifs (DEJEPS sport) parlent de cadres réglementaires, de la compétition et des objectifs de l'organisation, l'éducateur spécialisé (DE) parle de politiques partenariales et d'équipes pluridisciplinaires. Les épreuves mises en œuvre pour « vérifier l'acquisition de ces compétences » sont donc bien différentes, au même titre

que les positions, les processus cognitifs et les conceptions attendus. Certes, il est possible de regrouper toutes ces formes d'observation derrière le vocable générique de « compétence », mais celui-ci traduit alors des phénomènes forts divergents, et le concept n'apporte alors plus grand chose pour les étudier. L'observation du type de compétences est donc bien induite par la représentation qu'en ont les évaluateurs : elle est souvent déterminée (au sens linguistique) par leur conception du métier et de la fonction de l'évaluation pour le corps professionnel. Il n'existe donc pas de compétence indépendamment de la représentation qu'en élaborent les acteurs qui sont désignés pour l'évaluer.

6. L'analyse de quelques entretiens d'examinateurs :

Pour illustrer ce questionnement, on analysera ensuite quelques éléments d'entretiens d'examinateurs, auxquels il a été demandé d'expliquer la façon dont ils construisent leurs appréciations lors de certaines épreuves. Des entretiens non directifs ont été effectués auprès d'examinateurs (nommés « experts ») d'un diplôme professionnel de l'animation, le BEATEP aujourd'hui remplacé par le BPJEPS. Les épreuves (unités de formation technique et pédagogique) se déroulaient en trois temps : une mise en situation, précédée et suivie d'un entretien avec le candidat. Un premier paradoxe avait attiré notre attention. On aurait pu s'attendre à ce que les spécialités les plus techniques (par exemple, avec une option « environnement ») se traduisent par des entretiens plus courts que les spécialités plus généralistes (par exemple, « activité sociale et vie locale »), en raison d'une observation plus aisée de tous les aspects techniques au cours de la séance. C'est l'inverse qui s'est produit. Les experts exigeaient beaucoup plus de justification des candidats qui avaient suivi les formations les plus techniques. 83% minutes en moyenne pour l'environnement contre 67% pour ASVL. Il apparaissait ainsi que ce n'était pas tant l'observation des procédures et la vérification des savoir-faire qui justifiaient la décision finale, car celles-ci auraient été plus aisées et plus rapides avec les spécialités techniques. L'analyse des entretiens, en particulier de la construction des argumentaires, a permis de mettre en lumière quelques contraintes particulières aux processus cognitifs de la prise de décision. Un premier traitement par le logiciel TROPES, mis au point par R. Ghiglione et son équipe (1998), a permis de dégager des listes d'énoncés autour de certaines caractéristiques syntaxiques, en particulier les propositions où figuraient les verbes modaux dont on propose ici l'étude. On qualifie de « modal » un verbe qui détermine d'autres verbes (faire ou être) et qui signifie par la même une modalité de ceux-ci (devoir, pouvoir, savoir, vouloir, etc.). Les verbes modaux précisent ainsi un état subjectif du sujet de l'action (avec un faire) ou de l'état (avec être ou avoir). « Pouvoir faire » signifie que le sujet a le pouvoir nécessaire pour effectuer l'action, « pouvoir être » qu'il a les capacités pour adopter l'état en question. Les verbes modaux sont donc particulièrement pertinents pour analyser les qualités subjectives du candidat, attendues par l'interviewé. Par ailleurs, l'enchaînement de la construction argumentative entre ces propositions modalis  es permet d'analyser la façon dont l'interviewé structure le raisonnement qui le conduit à la décision. Bien entendu, d'autres formes syntaxiques induisent la même signification (par exemple, « il est capable de » ou « il connait »), mais les verbes modaux ont l'intérêt de structurer la charpente de l'argumentaire. On aurait pu s'attendre, là aussi, à avoir surtout des propositions avec les modalités du verbe « savoir », en raison de la question initiale : sur quoi vous appuyez vous pour justifier votre décision d'accorder ou non l'unité de formation ? Or si l'on constate que les experts adoptent effectivement ce type de modalisation, parfois après avoir évoqué « les grilles de critères », c'est-à-dire le référentiel d'évaluation, les modalités du « savoir » (y compris avec le verbe « connaître ») restent bien modestes par rapport aux autres formes de modalisation. L'analyse prédicative offre un aperçu des argumentations mises en œuvre, et la faible proportion des savoirs apparait alors intrinsèque au processus d'évaluation.

Analysons les réponses d'un CEPJ (conseiller technique et pédagogique du ministère), expérimenté dans l'évaluation de ce diplôme, en centrant notre focale sur les verbes modaux. Après avoir introduit le propos par des modalités générales (« d'après la question, je dirai, il faut trouver la trame commune »), les premières modalisations sont des savoirs : « c'est savoir faire des diagnostics de situation, savoir poser des objectifs par rapport à ce diagnostic, c'est savoir partir de ces ... je dirai être capable de mettre en place des critères d'évaluation sur ces

objectifs ». D'autres modes de savoir apparaissent un peu plus loin : « *c'est quelqu'un qui a fait l'effort de connaître un contexte professionnel (...) qui a su reconstruire un projet d'animation (...) qui sait se situer (...) sait animer un groupe* ». Mais très vite s'intègrent dans le propos deux autres modes importants, le « *devoir* » et le « *pouvoir* ». Le *devoir* concerne l'examineur (« *si je dois poser* »), le *pouvoir* concerne le candidat : « *c'est quelqu'un qui peut (...) pourra transférer son métier d'animateur* ». Cette dernière modalisation coexiste avec une autre qui concerne l'examineur : « *ce que j'essaie de voir* ». Ces deux modes se développent ainsi de façon co-occurrence : il y a    la fois « *ce qu'on voit* » (l'examineur), à la fois « *ce qu'il peut* » (le candidat) : « *rappeler quels pouvaient être les critères d'évaluation (...) Est-ce qu'il pourrait en trouver d'autres* ». L'entretien évolue ensuite vers les attentes impératives de l'intervi  w  -examineur, exprimées dans les modalisations du « *devoir* », essentiellement sous forme de « *il faut* ». La transition s'opère à travers la proposition suivante : « *   la limite, il peut faire un choix, mais qu'il le justifie, qu'il l'argumente* », suivie un peu plus loin de : « *ce que je lui demande, c'est de me le justifier* », puis « *il faut qu'il me le justifie également par des critères* ». On retrouve cette structure plusieurs fois : « *on peut faire une séance, on peut perdre pied (...) mais il faut qu'il argumente, il faut qu'il le justifie, il faut qu'il comprenne (...) il faut qu'il nous propose* » ; ou encore « *une séance peut mal fonctionner, peut des fois d  raper (...) mais il faut que le candidat nous l'explique (...) d'une façon structurée, argumentée, objective* ». Sur la fin de l'entretien, le « *il faut* » fait référence à l'évaluateur et non plus au candidat, il exprime des valeurs : « *il faut réduire cette part de subjectivité* », « *il faut prendre en considération* ». Ainsi l'évaluateur fait donc référence à des savoirs ou des connaissances. Mais ceux-ci ne s'observent pas en tant que tels : l'évaluateur « *essaie de voir* » ce que « *peut faire* » le candidat, c'est-à-dire ce qu'il a la possibilité de mettre en scène. Les attentes explicites surgissent alors : « *il faut que* ». En bref, l'observation porte sur le « *il peut* », par rapport à la situation, cela induit l'inférence du « *il sait* » à partir du moment où le candidat fait « *ce qu'il faut* ». L'examineur crée ainsi les possibilités et analyse la façon dont le candidat s'y adapte.

Cette structure apparaît à travers les argumentations des autres interviewés, mais elles commencent parfois par le « *pouvoir faire* » ou par le « *devoir* » : « *arriver un peu à cerner ce qu'on peut attendre d'un animateur* » (un professionnel / formateur occasionnel -PFO) ou « *il faut que le projet soit cohérent dans son ensemble* » (un professionnel - P). Ainsi les ancrages dans l'argumentation s'avèrent diversifiés : savoirs, capacités ou connaissances qui figurent dans le référentiel, possibilités de jugements et d'observation, valeurs fondamentales en termes de « *devoir* ». Cependant on retrouve toujours certaines constantes, certaines structures qui semblent constitutives de l'argumentation. Les connaissances du candidat : « *comprendre un public, d'apprendre à le connaître* », « *il connaît tous les dispositifs* », « *il connaît tous les mécanismes* » (P) ; « *elle ne connaissait pas les règles* », « *elle ne connaissait pas ce qu'était un 100 mètres* », « *elle ne savait pas se servir d'un chronomètre* » (P). Mais cela ne suffit pas, il s'agit aussi de « *voir* » « *s'il sait faire participer tout le monde* », « *comment il sait écouter* » (P). « *On a vu des grands techniciens mais qui ne savaient pas faire passer la technique* » (P). Il est alors fait appel largement, pour apprécier ces savoir-faire, à la modalisation du « *pouvoir* ». Il y a tout d'abord ce que peut « *voir* » l'examineur : « *moi, de ce que j'ai pu voir* » (P), « *donc là on a pu juger, on a pu apprécier sa technicité* » (P), un « *pouvoir* » qui a ses limites et dont ont conscience les interviewés : « *on peut trafiquer les chiffres* » (P), « *quelques fois, on peut se faire leurrer* » (P), « *il peut se présenter sous un très mauvais jour et puis...* », « *Il pourra être bien aujourd'hui et très mauvais demain et inversement* » (P). Mais il y a aussi ce que « *peut faire* le candidat ». « *Qu'est ce qu'on peut faire avec un public, avec l'outil ? Qu'est ce qu'on peut faire techniquement* » (un formateur - F). « *Elle pouvait leur montrer* », « *elle pouvait quitter son atelier à d'heure* », « *quelqu'un qui est à l'aise peut répondre* » (P). « *Comment avez-vous pu répondre et puis trouver des réponses à ses difficultés* » (F). Le « *pouvoir faire* » du candidat est toujours situé par rapport aux possibilités de la situation : « *s'il a pu gérer la prestation du groupe, s'il a pu analyser les phénomènes qui ont pu se suivre pendant la séance* » (PFO), « *on peut les rattacher éventuellement à des phénomènes de groupe* » (F). Le « *pouvoir* » est ainsi au centre de l'acte d'évaluation ; il s'apprécie en fonction de ce qui « *peut être* », c'est-à-dire des schémas-type implicites à adopter dans la situation présentée, ce qu'E. Goffman appelle des « *cadres de*

l'expérience » (1974). Cette modalisation est complexe : elle ouvre sur des sens bien différents en référence aux divers schémas-type du contexte qui déterminent la situation d'examen. Tout d'abord, il y a la position de l'examinateur à la recherche *« des éléments concrets que je peux constater pendant la séance »* (F) *« ce serait bien qu'on puisse le vérifier »* (CEPJ). Ces éléments, *«   a peut être une réflexion au détour d'une phrase, ça peut être une attitude, ça peut être un mot, ça peut être, euh, souvent c'est petit »* (P). Mais les choses ne sont pas si simples car, en soi, ces éléments concrets n'ont pas de sens. Ils n'en acquièrent qu'à partir du moment où ils s'insèrent dans une représentation plus globale de la situation, dont plusieurs modes sont exprimés à travers le discours. Cela peut se traduire par des questions pragmatiques : *« qu'est ce qu'on peut faire avec ? »* (F) ; *« en quoi je peux améliorer ma séance ? »* (CEPJ). Il y a aussi ce que *« pourrait être »* l'animation : *« elles pourraient être un peu plus détaillées »* (F). Un *« pouvoir »* au conditionnel qui fait référence à la représentation que l'examinateur a de la profession : *« ce que peut être le rôle de l'animateur »* (PFO), *« là vous faites l'apprenti sorcier, vous pouvez faire beaucoup de dégâts »* (PFO), *« l'évaluation même des difficultés peut permettre... »* (P). Celle-ci peut alors renvoyer vers des connaissances évoquées plus haut : *« les dispositifs qui peuvent exister », « les mécanismes qui peuvent amener... »* (P) : le candidat est-il capable de les mobiliser pour résoudre le problème ? Pour cela, il a besoin d'une analyse correcte de la situation, du moins d'une représentation adaptée : *« qu'est ce que je pensais que je pouvais apporter à mon public avec ce projet là ? »* (F) *«   a peut aussi être se passer dans les quartiers tous les jours »* (PFO) ; *« ils peuvent être du fait de la structure »* (P). Tous ces *« pouvoir être ou faire »* s'inscrivent dans une conception du métier : *« ma conception, c'est de dire qu'une hiérarchie, elle ne peut pas être pyramidale »* (P). *« Je ne peux pas concevoir que quelqu'un... »* (PFO). *« On ne peut jamais tout maîtriser, ce qui est important... »* (F). Et cette conception s'enracine dans un questionnement éthique qui guide les examinateurs : *« est-ce qu'on peut pénaliser »* (P), *« là, en termes de responsabilité morale, je pense que je ne pouvais pas »* (PFO) ; ou encore, elle oriente leur façon d'agir, au moment de l'épreuve : *« on peut faire un boulot intéressant de conseil »* (P), *« s'il y a un endroit où on peut agir là-dessus »* (PFO) ; *« on peut le pousser à franchir le pallier »* (CEPJ). Cette représentation éthique du pouvoir appar  t dans la dernière partie des entretiens, de façon co-occurrence, avec les modalités du devoir, qui expriment les valeurs de l'interviewé. Celles-ci ont une double face : il y a la déontologie, *« ce que doit faire »* l'examinateur, mais il y a aussi l'impératif catégorique qui s'adresse au candidat : *« il faut que... »*.

Ainsi, on voit bien apparaître d'une part les *« connaissances »* et *« savoir-faire »* dont parlent les taxonomies, concepts qui ont envahi les programmes de l'éducation nationale et les projets de formation, d'autre part les valeurs ou les *« visions du monde »* dont parlent J. Ardoino et G. Berger (1989). Mais entre ces deux grands modes, l'articulation des situations d'évaluation s'organisent autour du pouvoir : *« pouvoir faire »* du candidat, mais aussi possibilités d'observation des examinateurs. Ce *« pouvoir »* est co-construit avec les mêmes concepts que la notion *« capable de »* (*« capable d'argumenter », « capable d'écouter »*), structure syntaxique qui vient souvent se substituer au *« pouvoir faire »*. La *« capacité »* ne serait-elle pas, de ce fait, ce *« pouvoir faire »* appliqué aux situations vécues ou décrites par le discours ? Mais ce *« pouvoir »* ne saurait alors se construire sans faire appel aux représentations que les candidats et les examinateurs ont de la situation. Ce *« pouvoir »* s'exerce effectivement en fonction des possibilités de la situation, des capacités du candidat à les analyser, à y apporter les types de schémas d'action adéquats, à y intégrer des connaissances qui peuvent apporter des solutions adaptées. Mais aussi l'examinateur évoque ce que le candidat *« pourrait faire »* au regard de sa représentation et des conceptions qui orientent sa façon d'agir. L'évaluation n'est donc pas seulement une capacité que le candidat a ou n'a pas, mais bien une confrontation entre les représentations que le candidat a de la situation, la façon dont il l'analyse et il s'y adapte, et celles d' *« experts »*, c'est-à-dire de professionnels, formateurs ou conseillers techniques et pédagogiques plus expérimentés que lui. A travers tous ces *« pouvoirs faire »*, évoqués au cours de ces entretiens, ne retrouve-t-on pas toutes les définitions de la compétence proposées par G. Le Boterf et par les ergonomes ?

7. Conclusion :

Le schéma de la « compétence », tel qu'il est conçu par N. Chomsky et qu'il s'est généralisé dans les milieux de l'enseignement, ne reflète donc pas la complexité des processus qui sont mis en place au cours de l'évaluation. Il y a là une illusion des « experts » sur leurs propres capacités, au sens défini ci-dessus, c'est-  dire sur les possibilités qu'ils auraient d'inférer les capacités du candidat à partir des « faire » qu'il met en scène. (Il est d'ailleurs intéressant de remarquer que les principales limites à l'exercice, dans l'expérience précédente, ont été évoquées par des professionnels). Illusion ne veut pas dire que cela n'est pas possible, mais cela ne peut se faire sans prendre appui, r  f  rentiellement, sur les représentations de la situation et la conception du métier. L'évaluation est une confrontation de représentations sociales, les unes affirmées (les « experts »), les autres en construction (les candidats) et non pas une hypothétique recherche de compétences profondes chez le candidat. Si l'on constate, avec le linguiste (E. Benveniste ; 1966 : 197, 198), que les verbes modaux sont une évolution de nos langues indo-européennes à partir des verbes d'état (savoir = j'ai le savoir ; pouvoir = j'ai le pouvoir) et que le verbe « avoir » est lui-même une lente transformation à partir du verbe «   tre » (« avoir » est le renversement de «   tre à »), on aperçoit à quel point ces représentations sociales sont fortement ancrées dans notre inconscient collectif. L'évaluation est un ensemble de modes sociaux qui régissent nos relations en société et qui ont mis des millénaires à se constituer, et    s'instituer.

8. Références et bibliographie

- Ardoino, J., Berger, G. (1989). *L'évaluation en miettes*. : Matrices Andsha.
- Benveniste, E. (1966) *Problème de linguistique générale. Tome 1*. Paris : Gallimard.
- Brangier, E. & Dubois, N. & Tarquinio, C. (sous la direction de) (1997) *Compétences et contextes professionnels*. (Metz : actes du colloque – ADRIPS)
- De Montmollin, M. (1986/1996) *L'ergonomie*. Paris : la découverte.
- De Montmollin, M., & Leplat, J. (2001) *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octar  s.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2002) *L'énigme de la compétence en   ducation*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Dupray, A. & Guitton, C. & Monchatre, S. (sous la direction de) (2003) *Réfléchir la compétence*. Toulouse : Octar  s.
- Ghiglione, R., Landre, A., Bromberg, M., Molette, P. (1998) *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod .
- Goffman, E. (1974 / 1991) *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit
- Hymes, D.H. (1973, 1982/1991) *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier / Didier.
- I.G.E.N. (2007) Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. *Rapport N   2007-48 de juin 2007*. Paris : Ministère de l'  ducation Nationale.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les   ditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000/2009) *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : les   ditions d'organisation – groupe Eyrolles.
- Malglaive, G. (1990/1993) *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz.
- Perrenoud, P. (1999) *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Porcher, B. & Letemplier, C. & Rak, I. et ass. (1992) *Du référentiel à l'évaluation*. Paris : Foucher.
- Sch  tz, A. (1943-1966/1998) *  l  ments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

AU CAREFOUR DU CURRICULUM PRESCRIT ET DU CURRICULUM IMPLANTE :
POLEMIQUE ET POLYSEMIE AUTOUR DU TERME DE COMPETENCE EN FEDERATION
WALLONIE-BRUXELLES

Natacha Duroisin*, Sabine Soetewey**, Marc Demeuse***

* Université de Mons. natacha.duroisin@umons.ac.be

** Université de Mons. sabine.soetewey@umons.ac.be

*** Université de Mons. marc.demeuse@umons.ac.be

!

!

Mots-clés : Compétence – Curriculum prescrit – Curriculum implanté – Savoir – Savoir-faire.

Résumé. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997) présente la compétence comme étant une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Le terme de compétence a été défini par bon nombre d'auteurs (i.e. Legendre, 2004 ; Roegiers, 2000 ; Tardif, 2006) et sa signification varie au fur et à mesure des interprétations. Par le foisonnement des acceptions, il est difficile d'aboutir à une vision commune, comprise et acceptée par tous. Ainsi, comme l'écrivent Demeuse et Strauven (2006), « la compétence est une notion complexe et nomade ». Proposée à partir des données d'une recherche portant sur l'analyse du curriculum en sciences dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire, cette communication présente, d'une part, une analyse des référentiels de compétences terminales et des programmes d'études en sciences et, d'autre part, des données issues d'entretiens individuels et de questionnaires écrits réalisés auprès d'enseignants à propos de leur compréhension du terme de compétence et de notions qui lui sont associées. Les premiers résultats, concernant le travail d'analyse des documents cadres (curriculum prescrit), démontrent de nombreuses incohérences dans l'utilisation de la terminologie employée. Les autres résultats de la recherche rendent compte du degré de maîtrise par les enseignants sur ces notions clés du « jargon pédagogique » et décrit la place de ces dernières dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes (curriculum implanté).

1. De la liberté (d'enseignement) à la diversité (des programmes)

Le Pacte scolaire, dont la loi a été votée en 1959, est le garant de trois grands principes fondamentaux du système éducatif belge : la liberté de choix de l'école par les parents, la fin des tensions entre les réseaux et la gratuité de l'enseignement. Si le pouvoir fédéral a la responsabilité de faire appliquer cette loi, l'organisation de l'enseignement ne fait pas partie de ces prérogatives et est décentralisée au niveau d'entités fédérées que sont les communautés. Le Pacte scolaire a permis de définir deux grands réseaux éducatifs : le réseau officiel et le réseau libre. Chacun de ces réseaux comprend des pouvoirs organisateurs différents. Ainsi, pour les réseaux officiels, le pouvoir organisateur est une personne de droit public, l'organisation de l'enseignement dit « officiel » est réalisée par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) ou par le réseau des villes et des provinces. Pour les réseaux libres, le pouvoir organisateur est une personne de droit privé et l'organisation de l'enseignement dit « libre » repose sur les réseaux libres confessionnels ou les réseaux libres non confessionnels. L'article 24 de la Constitution permet la liberté d'enseignement. A ce titre, un troisième réseau a été reconnu : le réseau privé. Dans ce cas, le pouvoir organisateur est une personne de droit privé déterminée par l'autorité parentale. En outre, cette liberté d'enseignement réserve la possibilité, pour chaque réseau, de rédiger ses propres programmes d'études, et ce pour chaque discipline, en se reposant sur des documents cadres (tels que le Décret missions) et en veillant à atteindre, au terme des 2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire, les exigences prescrites dans les référentiels terminaux. Cette liberté d'enseignement conduit donc inévitablement à une pluralité dans l'approche des thèmes prescrits et, en conséquence, aboutit à une grande diversité des

programmes d'études. En effet, le réseau de la FWB dispose des programmes qu'il définit, le réseau des villes et des provinces se rapporte aux programmes des Provinces et Communes¹ et les réseaux libres appliquent leurs propres programmes. Tout cela laisse entrevoir le nombre important de programmes d'études disponibles et utilisés pour l'enseignement obligatoire. Pour la présente recherche, le travail réalisé porte sur treize programmes d'études différents (en cours d'utilisation en 2010-2012) du le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. Contexte de la recherche

Dans le cadre d'une recherche financée par le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est question d'explorer le curriculum en sciences dans les 2e et 3e degrés de l'enseignement organisé par ce réseau d'enseignement, quelles que soit les filières et options choisies, afin de décrire la situation et d'identifier les éléments pouvant être améliorés. Cette exploration a été exécutée en trois phases distinctes. La première consiste en l'analyse du curriculum prescrit (Perrenoud, 1984) ou formel (Demeuse et Strauven, 2006 ; Perrenoud, 1984) à savoir, les documents écrits servant de cadres ou de supports à l'enseignement des sciences tels que les décrets, les référentiels terminaux, les programmes... Cette phase comprend, entre autres, un état de l'art, une approche théorique du curriculum prescrit et de la didactique des sciences. La deuxième phase est caractérisée par l'analyse du curriculum implanté (Audigier, Crahay et Dolz, 2006 ; Soetewey, S., Duroisin, N., Demeuse, M., 2011), c'est-à-dire la manière dont les professionnels de l'éducation traduisent et transposent le curriculum prescrit pour une utilisation concrète. La troisième phase prévoit le rapprochement du curriculum prescrit et du curriculum implanté dans l'optique d'enrichir l'état des lieux et de cibler plus précisément des pistes d'amélioration du curriculum en sciences voire une ré-écriture des programmes d'études. La présente communication se centre sur l'adéquation de la compréhension terminologique d'un nombre défini de concepts pédagogiques clés : le savoir, le savoir-faire et la compétence.

3. Méthodologie de la recherche

Basé sur une méthodologie mixte, le recueil de données s'est effectué en trois étapes. La première étape a consisté en l'analyse théorique (forme et fond) de l'ensemble des programmes d'études et des référentiels de compétences terminales et savoirs requis en sciences. Compte tenu des éléments dégagés lors de cette analyse, la deuxième étape est la réalisation de 23 entretiens individualisés accompagnés d'un questionnaire écrit dont le but est de caractériser le curriculum implanté et d'interroger les enseignants sur la traduction du curriculum prescrit en curriculum implanté. Un échantillon de convenance a permis de privilégier une représentation maximisée des différentes filières d'enseignement au dépend de la représentation des zones d'enseignement puisque le but était l'exploration de la diversité des vécus des enseignants (Duroisin & Soetewey, 2011).

Afin d'explorer, de façon approfondie, cette diversité des vécus, les questions de l'entretien portaient sur sept thématiques différentes et ont été posées de manière successive suivant un canevas en entonnoir : « non dirigé », « semi-dirigé » puis « dirigé ». Le canevas d'entretien débute donc par une question ouverte où le discours de l'interviewé est spontané (non dirigé). La question de départ, commune à l'ensemble des entretiens menés, est la suivante : « Quel est votre avis général sur les programmes de sciences ? ». Pour chacune des thématiques, des questions tantôt plus globales (questions ouvertes), tantôt plus spécifiques (questions ciblées) sont posées. Ce type de canevas d'entretien a été élaboré afin de pouvoir recentrer le dialogue sur les points les plus critiques. L'ensemble des résultats présentés ici porte sur les questions en rapport avec la compréhension des concepts-clés utilisés dans les programmes d'études : le savoir, le savoir-faire et la compétence. En fonction du déroulement des entretiens, la formulation et l'introduction des questions posées pouvaient subir des variations.

Réalisée à l'aide du logiciel NVivo9, l'analyse qualitative des informations recueillies lors des entretiens a notamment permis d'évaluer le degré de compréhension, par les enseignants, des termes issus des programmes d'études, de caractériser les besoins et difficultés des enseignants, de caractériser l'implantation des programmes en classe et de réaliser un inventaire des outils pédagogiques utilisés. En d'autres termes, cette analyse permet d'obtenir une vision plus globale de ce qui est véritablement perçu, vécu et effectué sur le terrain afin de définir des améliorations pouvant être apportées lors de la ré-écriture du curriculum prescrit afin qu'il soit davantage fonctionnel, accessible et cohérent pour ses utilisateurs.

=====

¹ Ou à ceux de la FWB.

4. Résultats de l'analyse sémantique dans le curriculum prescrit

Les premiers résultats présentés sont issus de l'analyse sémantique réalisée sur l'ensemble des documents curriculaires (programmes d'études en sciences, référentiels de compétences pour les humanités générales et technologiques ainsi que pour les humanités professionnelles et techniques, décrets...). A ce niveau, des incohérences et contradictions importantes ont pu être mises à jour. Les seconds résultats émanent de l'analyse qualitative menée à partir des entretiens et questionnaires réalisés. Ces derniers rendent compte de la multiplicité des discours et témoignent de la difficulté qu'éprouvent les enseignants à expliquer les termes clés.

a. Les concepts-clés savoir, savoir-faire et savoir-être

Le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (2005) définit le savoir comme « un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues » et le savoir-faire comme étant « la capacité à modifier une partie du réel selon une intention, et ce, par les actes mentaux et gestuels appropriés ». Selon Gohier (2006), le savoir-être est quant à lui « la connaissance et l'expression de soi, le respect de l'autre, individu ou collectivité tout aussi bien que l'aspiration du Bien (...) [il] désigne au point de départ l'émergence de l'être, de ses potentialités, virtuellement présentes et ne requérant qu'un environnement stimulant pour être déployées » (p. 182). Les concepts de savoir et de savoir-faire ne sont définis à aucun endroit dans les programmes d'études, ni même décrits en référence à des auteurs. Les seules indications disponibles sont mentionnées sous la forme de tableaux et de listings (voir Figure 1). Si le concept de savoir-être n'est pas défini en tant que tel dans les programmes d'études en sciences, ces derniers mentionnent toutefois des « attitudes » et indiquent que celles-ci « déterminent la manière d'apprendre, d'utiliser ses connaissances, de penser et d'agir. Elles sont indispensables à tout citoyen appelé à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ».

Par la

Figure 1, présentée ci-dessous, est présenté un exemple de listings d'apprentissage, issu du programme d'études de physique de 4e transition.

B. Niveau Sciences générales	
I. Mouvements	
<p>Prérequis</p> <ul style="list-style-type: none"> Relation entre déplacement et durée dans le MRU et dans le MRUV. Tracés et interprétations de graphiques. Enoncés de lois mathématiques à partir de mesures. 	<p>Exemples de questionnement</p> <ul style="list-style-type: none"> Quelle est l'accélération d'une voiture de course au démarrage ? Est-elle plus importante que celle d'une pomme qui tombe ? Quel est le mouvement d'une pierre lancée ? Jusqu'où peut-elle aller avant de toucher le sol ? Dans quelle direction nager pour traverser une rivière perpendiculairement aux rives ?
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser le mouvement d'un objet lors d'une chute libre, sur un rail incliné. Déterminer la valeur de g. Calculer des vitesses et des accélérations. A partir d'un énoncé ou d'un tableau, tracer et exploiter un graphique de position, vitesse ou accélération en fonction du temps. Donner l'ordre de grandeur de vitesses et d'accélérations dans quelques exemples de la vie quotidienne. Associer la vitesse à la pente du graphique $x(t)$, l'accélération à la pente du graphique $v(t)$. Interpréter des graphiques de position, vitesse et accélération en fonction du temps et retrouver l'un à partir de l'autre. Etablir et discuter les équations des mouvements étudiés. 	<p>Savoirs</p> <p>Mouvements rectilignes : MRU, MRUV, ...</p> <p>Position, vitesse moyenne et vitesse instantanée.</p> <p>Lois du MRU et du MRUV.</p> <p>Accélération moyenne et accélération instantanée dans le cas d'un mouvement rectiligne quelconque.</p> <p>Mouvements à deux dimensions</p> <p>Composition de deux mouvements uniformes.</p> <p>Tir horizontal.</p>
Programme de Physique de 4 ^e transition	

Figure 1 – Extrait du programme d'études en sciences physique de 4e transition

Tout comme le terme de savoir, celui de savoir-faire apparaît à de nombreuses reprises dans les programmes d'études en sciences sans pour autant y être défini ou préalablement présenté (

Figure 2).

Activité 1 : Force d'Archimède dans les liquides			
Objectifs de l'activité			
<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler la notion de forces pressantes exercées par l'eau (et tous les liquides) sur les surfaces du récipient qui la contient (surfaces pressées). • Découvrir que les forces pressantes exercées par l'eau agissent aussi sur les corps : <ul style="list-style-type: none"> - partiellement immergés (corps flottants) ; - complètement immergés. • Découvrir les paramètres qui influencent la force d'Archimède. • Effectuer des mesures afin d'estimer la valeur de la force d'Archimède. • Conclure en dégagant les 3 étapes conduisant à la loi d'Archimède : <ol style="list-style-type: none"> 1- un objet dans un liquide déplace un volume de liquide ; 2- ce volume de liquide déplacé a un poids 3- la valeur de la force d'Archimède est égale à la valeur de ce poids. 			
Objectifs de savoirs			
<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de la notion de corps flottants - immergés. • Découverte de la force d'Archimède. • Découverte de ses caractéristiques (à l'exception du point d'application) et des paramètres d'influence. • Applications. 			
Objectifs de savoir-faire			
<ul style="list-style-type: none"> • Dégager les variables dépendante et contrôlée lors d'une expérience. • Tracer un graphique et dégager le coefficient de proportionnalité. • Transférer certaines notions dans d'autres contextes. 			
Physique	2 ^e degré - 3 ^e année	Module 3 - niveau A	61

Figure 2 – Extrait issu du programme d'études en sciences physique de 3e année:

!

b. Le concept-clé compétence

Si Tardif (2006) définit la compétence comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », d'autres auteurs, qui mettent en évidence le caractère global, évolutif ou inédit du terme, s'entendent sur d'autres définitions (Beckers, 2002 ; Depover, C. et Noël, B., 2005 ; Legendre, 2004 ; Perrenoud, 1999 ; Roegiers, 2000). Les textes fondateurs du système éducatif belge proposent quant à eux des définitions du mot compétence et des notions qui lui sont associées. Dans les programmes d'études de sciences, la définition du terme de compétence est reprise de l'article 5 du décret missions qui la décrit comme une « aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Comme présenté en Figure 3!- Extrait du programme de sciences chimie du deuxième degré, cette définition est complétée par une représentation du concept sous la forme d'un organigramme. Parallèlement aux informations directement fournies dans les documents curriculaires, les conseillers pédagogiques ont pour mission (lors de formation continue, par exemple) de compléter cette définition du terme en mettant en avant le caractère inédit de la tâche ainsi que le fait qu'elle soit à réaliser sans aide pédagogique particulière.

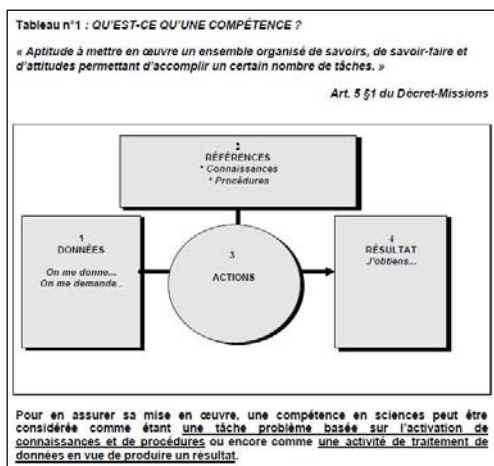


Figure 3- Extrait du programme de sciences chimie du deuxième degré

!

L'analyse effectuée fait remarquer qu'à l'intérieur même des programmes d'études et des référentiels de compétences terminales et savoirs requis en sciences pour les humanités générales et technologiques, les énoncés rédigés en termes de compétence, de savoir, de savoir-faire ou encore d'attitude sont « confondus » à plusieurs reprises. Pour exemples, dans le référentiel de compétences terminales et savoirs requis en sciences pour les humanités générales et technologiques, les éléments mentionnés ci-dessous sont appelés « compétences spécifiques » (Tableau 1) :

Tableau 1 – Compétences spécifiques issues du référentiel de compétences terminales et savoirs requis en sciences pour les humanités générales et technologiques

!

Compétences spécifiques	Avis de l'équipe de recherche
! Utiliser une clé dichotomique	Savoir-faire
! Représenter dans le plan une molécule d'hydrocarbure saturée	Savoir-faire
! Connaître les principes de fonctionnement du corps humain	Savoir
! Savoir que la croissance, l'émotivité, les cycles sexuels sont sous la dépendance d'hormones	Savoir
! Utiliser un multimètre	Savoir-faire

Par ces exemples, on constate que des éléments repris sous l'appellation de compétences spécifiques n'en sont pas pour autant. En effet, les notions « Utiliser une clé dichotomique », « Représenter dans le plan une molécule d'hydrocarbure saturée » et « Utiliser un multimètre » s'apparentent à des savoir-faire et non à des compétences. De même, il paraît évident que « Connaître les principes de fonctionnement du corps humain » et « Savoir que la croissance, l'émotivité, les cycles sexuels sont sous la dépendance d'hormones » sont des savoirs.

5. La place des concepts-clés dans le curriculum implanté

Dans le Tableau 2 sont présentés quelques exemples de définitions fournies par les enseignants lors des entretiens individuels. Les questions sur lesquelles portent les résultats présentés ci-après concernent les termes de savoir, savoir-faire, compétence et sont reprises sous le libellé « Selon vous, qu'est-ce qu'... ? ». La liberté est laissée aux enseignants de préciser le terme en formulant une définition, en énonçant des exemples ou en proposant une définition argumentée d'exemples. La colonne de droite intitulée « degré de fiabilité » renseigne sur l'exactitude des définitions fournies par les enseignants par rapport à l'avis de l'équipe de recherche qui se base sur le corpus de définitions précédemment énoncé.

Tableau 2- Exemples de définitions du concept « savoir » fournies par les enseignants lors des entretiens

	Définitions fournies par les enseignants	Degré de fiabilité
a.	« Un savoir? Ben, c'est une connaissance de, de, une connaissance de la matière dans le sens où, euh, c'est une loi, c'est une, euh, c'est tout ce qui est à mémoriser. »	Forte fiabilité, référence à la connaissance, à la mémorisation
b.	« Ben pour moi ça représente les connaissances scientifiques, je ne sais pas si je réponds à votre question, les connaissances scientifiques de base hum sur lesquelles on peut s'appuyer pour avancer dans une démarche vraiment de type scientifique »	Forte fiabilité, référence à la connaissance scientifique
c.	« Le savoir, ce sont les choses qu'ils doivent, euh, quand même, euh, et de un, euh, connaître au départ, et, pouvoir, éventuellement, les améliorer. »	Fiabilité moyenne
d.	« Un savoir? Ben c'est à partir du moment où il a compris, je vais dire, compris, où il a su faire le lien entre ce qu'il a appris en classe et la pratique, parce que vous savez, vous apprenez également à bien connaître le code de la route, si vous conduisez la voiture comme un sauvage, ça sert à rien... »	Fiabilité faible, confusion avec la pratique

Il apparaît que sept enseignants fournissent des définitions fiables (comme a. et b.) faisant référence aux connaissances, définitions, lois... Plus d'une dizaine d'enseignants donnent une définition approximative de ce concept (c.). Cependant, deux enseignants définissent de manière incorrecte le terme demandé (d.).

À propos du terme de « savoir-faire », des exemples d'explications fournis par les enseignants sont proposés dans le Tableau 3.

Tableau 3- Exemples d'explications du concept « savoir-faire » donnés par les enseignants lors des entretiens

	Explications fournies par les enseignants	Degré de fiabilité
a.	« Savoir-faire c'est juste un exercice du même type qu'ils font en classe par exemple si je reprends mes exercices de nomenclature si je pose des exercices de nomenclature en classe que ça soit alcane ou alcène en 5 ^e ou alcool et acide en rhéto je refais les mêmes exercices ça reste du savoir-faire. »	Forte fiabilité, référence à l'exécution d'exercices
b.	« Et un savoir-faire c'est de la, c'est de la mise en oeuvre. C'est de la pratique, en utilisant le vocabulaire qui a dû être étudié. Ou une démarche qui a été travaillée au cours, etc. Ca, c'est un savoir-faire. Appliquer une démarche sur un, pour, pour pouvoir résoudre un problème. »	Forte fiabilité, référence à l'application de savoirs
c.	« Tandis qu'un savoir-faire, c'est plus une démarche, par exemple construire un graphique, faut placer les..., oui donc c'est plutôt connaître la démarche... »	Forte fiabilité, référence à l'acquisition d'une démarche
d.	« Euh j'ai plus facile à travailler un savoir-faire parce que c'est, pour moi c'est du conditionnement, donc je leur montre comment ça se passe, je leur donne un exercice qu'ils font avec moi, au fur et à mesure, et puis la deuxième fois, je les laisse se tromper, donc je passe entre les bancs, ça ça va, ça ça va pas et la troisième fois, je commence à vérifier et à vraiment commencer à noter... Et donc après, je les drille, devoir sur devoir, et ça passe... »	Fiabilité moyenne, référence à l'exécution d'exercices

L'analyse qualitative des discours des enseignants permet de constater que ces derniers se réfèrent à trois notions distinctes pour expliquer ce qu'est un savoir-faire. Selon neuf enseignants, le savoir-faire peut être partiellement ou totalement défini comme l'exécution d'exercices (comme a. et d.). Sept enseignants mentionnent que le savoir-faire fait appel à l'application de savoirs (b.) tandis que quatre enseignants indiquent que le savoir-faire s'apparente davantage à l'acquisition et la mise en oeuvre d'une démarche dans une perspective de résolution de problèmes (c.).

Concernant le terme de compétence, les explications recueillies chez les enseignants se réfèrent à trois modèles distincts. Le premier d'entre eux est celui présenté par le décret missions et complété par le message des conseiller pédagogique qui mentionnent le caractère inédit et non-pédagogique de la tâche, le deuxième porte sur les éléments énoncés par le décret missions. Le troisième et dernier modèle évoqué est celui de l'intersection de trois cercles « savoir – savoir-faire – attitude ». Compte tenu de ces approches différentes, les réponses fournies par les enseignants ont été traitées en fonction de celles-ci.

Tableau 4- Exemples d'explications du concept « compétence » fournis par les enseignants lors des entretiens !

Explications fournies par les enseignants	Degré de fiabilité
« ce qu'on entend par compétence c'est utiliser plusieurs savoirs, associés à plusieurs savoir-faire dans une situation nouvelle. Donc, quelque chose qu'ils n'ont jamais rencontré. »	Fiabilité forte, modèle du décret missions complété par les messages des conseillers pédagogiques
« Une compétence c'est un, c'est l'application de savoir-faire et de savoirs, dans une situation inconnue, voilà. Donc ils ont acquis des savoir-faire et des savoirs, pendant le cours, et il faudrait une situation nouvelle, dans lequel ils utilisent ce qu'ils ont acquis. »	Fiabilité forte, modèle du décret missions complété par les messages des conseillers pédagogiques
« Ben c'est l'intersection entre le savoir, le savoir-faire et les attitudes, c'est ça... Oui, savoir, savoir-faire, attitudes, c'est l'intersection. »	Fiabilité forte, modèle de l'intersection des trois cercles
« ... une compétence, puisqu'une compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoirs-être, dans une seule phrase on ne sait pas... »	Fiabilité forte, modèle de l'intersection des trois cercles
« Ben c'est, c'est, c'est la ligne de conduite principale à tenir, c'est le contenu principal de la matière, que l'élève doit comprendre, c'est le franc qui doit tomber... »	Fiabilité très faible, définition erronée
« C'est d'arriver à inculquer à un élève une matière, euh (Petite pause), et qu'il puisse la trouver, pas lui donner et lui imposer, c'est qu'il puisse, euh, après, euh, diverses choses arriver à, par lui-même à la trouver. »	Fiabilité très faible, définition erronée

Huit enseignants interrogés décrivent ce qu'est une compétence en se rapportant, d'une part, à la définition énoncée dans le décret missions et, d'autre part, au message des conseillers pédagogiques tandis que cinq autres font allusion, au moins partiellement, au décret missions. Les informations contenues dans le Tableau 5 permettent de rendre compte des éléments de définition fournis par chaque enseignant qui se sont rapportés de manière implicite au décret et/ou au discours des conseillers pédagogiques.

Tableau 5- Eléments de définition fournis par chaque enseignant, pour ceux se référant de façon implicite au décret missions et au message des conseillers pédagogiques

ELEMENTS DE DEFINITION	DECRET MISSIONS + MESSAGE DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES								DECRET MISSIONS				
	Profil de chaque enseignant												
Capacité													V
Mettre en œuvre		V	V				V	V					
Savoirs	V	V	V	V	V	(v)	V	V	V	V	V	V	V
Savoir-faire	V	V	(v)	V	V	(v)	V	V	v	V	v	V	
Attitudes	V												
Tâche à accomplir				V	V	V				V			
Inédite	V	V	v	v	V	V	V	V					
Non pédagogique	V												

Le modèle de l'intersection des trois cercles permet à trois enseignants d'expliquer ce qu'est une compétence en mettant en avant le fait que la compétence désigne le croisement entre le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Concernant les autres réponses des enseignants, trois d'entre eux, disposant d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) ou équivalent, ont fournis des explications erronées du terme de compétence. Un enseignant agrégé donne, quant à lui, un exemple inadéquat en mentionnant que la notion de valence est une compétence disciplinaire. Enfin, un enseignant met en avant une série d'exemples de compétences issue du programme

d'études du 1^{er} degré et un dernier propose une explication tellement confuse du concept-clé qu'il est difficile d'en extraire une quelconque véracité.

6. Le degré de certitude et de maîtrise relatif au concept de compétence

Les discours des enseignants interrogés permettent aussi de mettre en évidence les certitudes ou incertitudes concernant l'appropriation des termes utilisés dans les programmes d'études ou dans d'autres documents curriculaires. Force est de constater que chez 14 des enseignants interrogés, les explications du terme demandé sont empruntées de nombreuses marques d'hésitation et d'incertitude. Le Tableau 6 présenté ci-dessous comporte quelques-unes des retranscriptions des discours des enseignants lorsque ces derniers évoquent la compréhension qu'ils ont du terme de compétence.

Tableau 6 - Extraits des discours des enseignants qui permettent de mettre en évidence les incertitudes relatives à la compréhension de ce qu'est une compétence

Extraits issus des retranscriptions effectuées
« (...) [Dans] ce bouquin « socle de compétence », ce ne sont pas des compétences. Et dans le programme, on a la même chose et donc on est en désaccord, on utilise un même terme pour deux choses tout à fait différentes, [...] euh compétences en math, compétences en chimie, en physique, en bio, compétences en français ou en langues, c'est le même mot pour des choses totalement différentes... »
« Donc comment voulez-vous libeller tout ça? Nous, entre collègues de sciences, on estime que c'est impossible à libeller... Donc quand les collègues le font, (...) ils ne font que libeller un savoir-faire (...) »
« Les compétences, il n'y a aucune compétence, fin d'après ce que j'ai compris, il n'y en a aucune dans le programme hein. Les compétences c'est quelque chose qu'on crée. (...) on utilise beaucoup le terme "compétence", mais euh en tant que prof, je m'emmêle un peu les pinceaux. On me parle de compétences, de savoirs, de savoir-faire, et de motivations d'élève, au milieu c'est la compétence (...) je suis un peu perdue moi ».
« Voilà, je vais vous traduire ce qu'on m'a expliqué et que j'ai enfin je pense avoir accepté, je pense... »
(Pause). « On se dit mais 'Qu'est-ce qu'ils nous veulent?' ».
En fait, ça dépend, c'est très difficile à définir, une compétence.
« J'espère que je ne me trompe pas, parce que bon, c'est toujours difficile »

Dans le but de constater si les enseignants maîtrisent les concepts-clés issus des programmes d'études, ceux-ci ont été confrontés à une série d'énoncés qu'ils ont dû identifier comme étant des savoirs, des savoir-faire, des compétences ou appartenant à une catégorie nommée « autre/inconnu ». 16 énoncés, provenant des programmes d'études en sciences, ont été sélectionnés pour cet exercice de maîtrise comparée. Les référentiels identifient 9 de ces énoncés comme étant une compétence (ex. Connaître les principes de fonctionnement du corps humain) et 7 autres comme un savoir (ex. Notion de composé organique). L'équipe de recherche a, quant à elle, identifié ces mêmes énoncés et compte parmi eux 3 compétences, 9 savoirs, 3 savoir-faire (ex. Connaître les principes de fonctionnement du corps humain) et un « autre ». Il a été remarqué que l'identification effectuée par les enseignants est plus proche de celle réalisée par l'équipe de recherche que celle provenant des référentiels. Le degré de maîtrise comparée permet de remarquer que la confusion existante dans l'utilisation des termes a un impact important sur l'identification des énoncés par les enseignants. En effet, les énoncés identifiés par les référentiels ou l'équipe de recherche comme étant des savoirs sont reconnus comme tel par les enseignants alors que la distinction concernant les énoncés compris comme étant des compétences reste plus difficile à établir.

7. Conclusions

Au-delà du fait que la compétence soit qualifiée de « complexe, globale et intégrative, interactive ainsi qu'évolutive » (Legendre, 2004), la difficulté qu'éprouvent les enseignants à composer avec ce terme a ici été explicitement constatée. Cette observation n'est pas propre au réseau étudié; en effet, Hirtt (2005) dresse également un constat sévère par rapport à l'un des autres réseaux d'enseignement. Les données issues des entretiens individuels et des questionnaires écrits ont permis d'apprécier le degré de concordance ou de discordance existant entre les deux types de curriculums étudiés, d'explorer la diversité des vécus des enseignants dans la transformation du curriculum prescrit en curriculum implanté et de percevoir l'éventuel impact de la compréhension de la terminologie sur la pédagogie mise en œuvre. Il faut donc constater que la compréhension et l'appropriation des concepts-clés « savoir » et « savoir-faire » ne posent pas de difficulté particulière aux enseignants interrogés alors que ces derniers ne sont, à aucun endroit dans les programmes

d'études ou autres référentiels, définis de manière claire et précise en prenant appui sur un corpus de connaissance. Par contre, il n'en va pas de même pour le terme de « compétence » qui lui est sujet à une plus forte controverse. Malgré le fait que la plupart des programmes d'études proposent la définition du décret missions voire même des organigrammes explicatifs, on constate une multitude et une variabilité des significations de ce terme ainsi qu'un degré d'incertitude assez élevé pour plus de la moitié des enseignants interrogés. Sur la base des éléments dégagés, des pistes de travail pour la ré-écriture de programme d'études devront ainsi être envisagées.

8. Bibliographie

- Audigier, F., Crahay M. et Dolz J. (2006). Curriculum, enseignement et pilotage. Bruxelles : De Boeck.
- Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Bruxelles : De Boeck.
- Depover, C. & Noël, B. (2005). Le curriculum et ses logiques. Bruxelles : De Boeck.
- Duroisin, N. & Soetewey, S. (2011). Méthodologie de la recherche. Université de Mons
- Gohier, C. (2006). Les sources du savoir-être comme finalité éducative : former à être, une injonction paradoxale ? *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, n°2, p. 172-185.
- Hirtt, N. (2005). Pédagogie de l'incompétence. Les nouveaux programmes de physique dans l'enseignement catholique francophone belge. *L'école démocratique*. Consulté le 30 juin 2011 de <http://www.skolo.org/spip.php?article275>
- Legendre, M. – F. (2004). Cognitivism et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau programme de formation. In Philippe Jonnaert et Armand M'Batika, *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. (p.15-47). Québec : Presses de l'Université du Québec. 2004.
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.
- Perrenoud, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz, (2^e édition augmentée 1995).
- Perrenoud, Ph. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore à l'autre : implications sociologiques et pédagogiques, *Raisons éducatives* (2). Récupéré le 29 juin 2011 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Soetewey, S., Duroisin, N., Demeuse, M. (2011). Le curriculum oublié. Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. *Revue internationale d'Education*. Sèvres, n°56, 123-134.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Éducation, p.22.

COMMENT EVALUER LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES ETHIQUES EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS ?

Antoine Sautelet*

* Institut Supérieur de Pédagogie Galilée antoine.sautelet@galilee.be, Université Catholique de Louvain antoine.sautelet@student.uclouvain.be

Mots-clés : évaluation – compétences – formation initiale des enseignants – éthique – développement moral

Résumé. Cette communication présente un outil de mesure développé spécifiquement pour évaluer la compétence éthique des étudiants en formation initiale d'enseignants. Basé sur une approche développementale de la morale et de l'éthique (Kohlberg, 1981) et sur la théorie du double aspect des comportements éthiques de Lind (2008), cet outil devrait permettre aux chercheurs et aux formateurs d'approcher la compétence éthique professionnelle des enseignants et des futurs enseignants.

Introduction

De nombreux auteurs tels que Gohier (1997), Moreau (2009), Desaulniers et Jutras (2006) insistent sur la nécessité de prendre en compte la dimension éthique dans la formation des enseignants. En Communauté Française de Belgique, le décret Dupuis (12/12/2000), a instauré un référentiel pour la formation initiale des enseignants qui comporte notamment la compétence « mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ». Dans le cadre de la formation des enseignants en haute école, différents cours et modules visent le développement de cette compétence.

L'évaluation de la compétence éthique visée par ces cours pose question. Celle-ci se fait souvent au travers de rapports réflexifs sensés retracer le développement de la compétence chez l'étudiant, ses réflexions, son évolution. Une des limites de ce type de rapport écrit, est la tendance de certains étudiants à écrire ce que l'évaluateur veut lire et non pas toujours sa propre réflexion. Ce problème se révèle particulièrement présent dans les questions éthiques (Johnson, 2008).

Dans une recherche récente, Johnson (ibidem) a montré que les futurs enseignants semblent parfois faire preuve de compétences éthiques élevées en répondant à des questions types telles que « quelles sont les responsabilités éthiques des enseignants ? ». Toutefois, lorsqu'ils se retrouvent en face de dilemmes éthiques concrets, ils éprouvent beaucoup plus de difficultés à raisonner par eux-mêmes. Selon Johnson, si les étudiants peuvent facilement répéter des discours éthiques proches de ceux qu'ils entendent durant leur formation, cela ne veut pas dire qu'ils savent mesurer les enjeux éthiques ni mettre en œuvre leurs valeurs dans des réflexions à dimensions éthique. Johnson (ibidem) nous enjoint à ne pas confondre une « régurgitation éthique » avec une « réflexion éthique ».

Un des objectifs de l'outil présentés dans cette communication est de parvenir à mesurer le développement d'une compétence en raisonnement éthique qui se distinguerait clairement de la capacité des étudiants à répéter un discours éthique entendu pendant leur formation.

I. Cadre théorique

L'outil se base sur l'approche développementale de l'éthique et de la morale de Lawrence Kohlberg (1981) et sur la compétence de jugement éthique telle qu'elle a été définie par Georg Lind (2008).

1.1 Les stades du jugement moral selon Kohlberg

Kohlberg (1981) distingue trois formes d'opération caractérisant la cognition morale, trois niveaux différents qui correspondent à trois logiques de construction du sens dans le domaine moral : le niveau préconventionnel, le niveau conventionnel et le niveau postconventionnel. Selon Kohlberg, un individu au niveau postconventionnel est capable de prendre des décisions éthiques en tenant compte des perspectives des autres membres de la société et en se basant sur des principes universels de justice qu'il préférera à l'application pure et simple de règles juridiques ou de normes sociales. Ces 3 niveaux sont eux-mêmes chacun divisés en 2 stades. Le développement moral s'opérerait, selon Kohlberg, du premier stade au sixième stade en suivant un ordre bien déterminé :

Stade	Niveau
1er stade : orientation punitive et obéissance à l'autorité (obéissance aux personnes qui disposent du pouvoir, afin d'éviter les punitions) ;	Préconventionnel
2ème stade : morale individuelle et instrumentale (but pragmatique : maximiser la satisfaction de ses besoins et désirs et en minimiser les aspects négatifs)	
3ème stade : orientation en fonction des relations interpersonnelles (l'individu considère bien agir s'il est gentil et s'il plaît à autrui)	Conventionnel
4ème stade : moralité de l'autorité et du maintien de l'ordre social (le sujet ne se conforme plus aux standards d'autres individus, mais bien à l'ordre social en tant que tel.)	
5ème stade : les droits individuels et la loi démocratiquement acceptée (La moralité se fonde sur des accords entre individus, qui désirent respecter des normes qui leur paraissent nécessaires pour maintenir l'ordre social et les droits des personnes) ;	Postconventionnel
6ème stade : orientation des principes éthiques universels (les principes universels de justice, réciprocité, égalité, respect représentent un idéal intériorisé qui guide les actions du sujet indépendamment des réactions d'autrui).	

Tableau 1 : stades de développement moral selon Kohlberg (1981)

1.2 La compétence de jugement éthique (Lind 2008)

Cette compétence de jugement éthique est liée à « la capacité de l'individu de percevoir les implications éthiques d'une situation et d'organiser et appliquer de façon cohérente des règles et des principes éthiques à des situations concrètes » (Lind, 2008). Dans cette optique, le comportement éthique est fondé sur des principes éthiques propres aux individus et non pas sur des normes sociales externes ou imposées. Cette vision des comportements éthiques intègre les aspects affectifs et comportementaux. La compétence de jugement éthique, inclut, en outre, la capacité de réflexion critique et de discours rationnel.

Un des intérêts de l'approche de Lind est qu'elle permet de distinguer clairement les aspects affectifs des aspects cognitifs de l'éthique. Les aspects affectifs étant définis comme les idéaux, les principes et les valeurs des individus ; tandis que les aspects cognitifs concernent les capacités cognitives à mettre en œuvre des idéaux ou des principes éthiques. C'est cette capacité à mettre en

en œuvre des principes éthiques ou moraux propres à chacun que Lind définit comme compétence éthique.



Figure 1 : la compétence éthique selon Lind (2008)

Pour illustrer cette conceptualisation, prenons un exemple concret issu du test MJT (Test de jugement éthique) conçu par Lind pour évaluer cette compétence en jugement éthique. Face au dilemme d'un médecin qui accepte d'euthanasier une patiente, les sujets peuvent être ou non avec le comportement du médecin, ce n'est pas cela qui déterminera une compétence en jugement éthique. Mais la façon dont ils jugent des arguments en faveur et en défaveur du comportement du médecin est un bon indicateur de cette compétence. Un sujet qui juge des arguments en fonction du niveau de raisonnement de cet argument démontre une compétence de jugement éthique élevée. Tandis que celui qui juge des arguments en fonction de sa position (pour ou contre le comportement du médecin) sans tenir compte des principes sous-jacents (du niveau de raisonnement moral modélisé par Kohlberg) révèle une compétence de jugement éthique faible.

Ainsi, à un niveau conventionnel de l'échelle de Kohlberg (1981), on peut être d'accord avec l'euthanasie parce que beaucoup de médecins l'acceptent déjà ou bien on peut être en désaccord parce que sa religion l'interdit. Au niveau postconventionnel, on peut accepter l'euthanasie par respect pour la dignité humaine ou bien la refuser en estimant que la vie est plus importante que les autres considérations. Les sujets qui sont en accord (ou en désaccord) avec les arguments cités ci-dessus, uniquement parce qu'ils sont soit « pour », soit « contre » l'euthanasie, obtiendront un score de jugement éthique faible. Alors que les sujets qui jugent les arguments en fonction de leur niveau de raisonnement (peu importe qu'ils soient pour ou contre l'euthanasie) obtiendront un score de compétence morale élevée.

II. Création d'un test de jugement éthique original

2.1. Un test basé sur le MJT (Lind, 2008)

Le test créé s'inspire du fonctionnement MJT développé par Lind (2008) mais est composé d'items originaux créés pour répondre aux spécificités de la formation initiale des enseignants. Il existe de nombreux tests pour mesurer le développement éthico-moral des maîtres mais le système du MJT imaginé par le Professeur Lind nous paraît être un des plus intéressants pour deux raisons : 1) il ne se cible pas sur les valeurs ou les idéaux des étudiants mais sur leur aptitude à mettre ces valeurs en pratique dans une réflexion. 2) il est articulé autour d'une tâche éthique à résoudre et en ce sens permet d'évaluer une compétence morale.

Le MJT a été créé par Lind afin d'évaluer la compétence en jugement éthique telle que Kohlberg l'a définie : la capacité à prendre des décisions et des jugements basés sur des principes internes et d'agir en accord avec ces jugements (Kohlberg, in Lind, 2008). Outre la compétence en jugement éthique (qui correspond à l'aspect cognitif du comportement éthique) le MJT, mesure également les préférences morales du sujet (les stades kohlbergiens de cognition morale préférés). Ces deux aspects sont évalués simultanément, mais de façon indépendante. Le MJT offre donc des mesures pour chacun de ces deux aspects. L'intérêt de mesurer ces deux aspects de façon distincte est que ceux-ci ne sont pas forcément liés. Une personne peut très bien valoriser les valeurs universelles de justice, mais être incapable de les utiliser avec cohérence lorsqu'il évalue une position morale avec laquelle il est en désaccord.

Le MJT comporte deux histoires comportant un dilemme moral. Pour chacun de ces dilemmes, le test propose six arguments qui justifient le comportement du protagoniste de l'histoire et six autres qui sont en désaccord avec ce comportement. Chacun de ces arguments est construit en référence à un stade Kohlbergien de raisonnement moral. Les sujets doivent 1° se positionner en accord ou en désaccord avec le comportement des protagonistes de l'histoire et 2° évaluer dans quelle mesure les arguments en faveur ou en défaveur du comportement des protagonistes sont acceptables ou non (entre pas du tout acceptable et tout à fait acceptable).

Le score principal obtenu par ce test, l'index-C, est compris entre 0 et 100 et mesure la consistance des jugements émis par les sujets à propos des différents arguments. Un individu qui valide les arguments en référence aux principes qu'ils sous-tendent (les stades de raisonnement moral) obtiendra un haut score de compétence en jugement moral. Ainsi un sujet qui attribue de façon constante un score élevé aux arguments d'un niveau spécifique aura un score C élevé.

Le MJT est un outil qui a été utilisé dans de nombreuses recherches et qui, au cours de celles-ci, a acquis un degré de validité élevé, ainsi que de nombreuses données permettant des comparaisons variées. Toutefois, les dilemmes qu'il propose sont fort éloignés de la réalité professionnelle des enseignants. Le premier concerne une situation de conflit social entre une direction et des ouvriers et l'autre un cas d'euthanasie pratiqué par un médecin.

Les recherches autour des compétences professionnelles ont régulièrement mis en avant l'importance de la contextualisation des tâches qui visent à mesurer des compétences. Une compétence professionnelle se mesure au mieux dans un contexte le plus authentique possible, le plus proche de la réalité professionnelle concernée. Au vu de ces considérations, il nous semblait nécessaire de concevoir un outil basé sur le fonctionnement du MJT mais dont les dilemmes proposés aux sujets se dérouleraient dans un milieu scolaire.

2.2. Construction de l'outil

Pour construire cet outil, nous avons commencé par élaborer deux dilemmes moraux susceptibles de se dérouler dans une école primaire ou secondaire. Le premier concerne la question de la dénonciation d'un comportement non adapté d'un collègue à la direction. Et le deuxième a trait à l'évaluation d'une élève. Nous avons scrupuleusement suivi les consignes de Lind (2008) pour la création de ces dilemmes. Ce dernier estime, en effet que pour être opérationnel, un dilemme doit :

- raconter l'histoire d'une personne fictive qui est susceptible d'exister et qui doit avoir un prénom ;
- montrer que la décision prise par le sujet comporte une difficulté ;
- comporter une décision claire du sujet ;
- être court et aisément compréhensible ;
- doit être intéressant pour des raisonnements moraux élevés (stades 5 et 6 de Kohlberg) mais aussi pour des raisonnements plus bas ;
- doit permettre des arguments intéressants, aussi bien pour les sujets qui sont en accord avec la décision du protagoniste que pour les sujets qui sont en désaccord avec elle.
- Une fois les deux dilemmes rédigés, nous avons conçu les six arguments en accord avec le comportement du protagoniste et les six arguments en désaccord, et ce pour les deux dilemmes, soit 24 arguments.

Ici aussi, nous avons suivi les prescriptions du professeur Lind (ibidem), à savoir que les arguments doivent :

- être aussi courts que possible, de préférence une phrase, pas trop complexe et pas trop technique ;
- représenter le plus possible chacun des six stades Kohlbergiens ;
- être tous abordés positivement (ils ne doivent pas sembler ironiques ou dépréciatifs) ;
- être compatibles pour un même stade : deux arguments d'un même stade doivent être équivalents sans être contradictoires au point de ne pas pouvoir être acceptés en même temps.

2.3. Procédure de validation de l'outil

Une fois les deux dilemmes et les vingt-quatre arguments construits, l'outil a été soumis à un Professeur reconnu au niveau académique pour son expertise dans le domaine du développement moral et la théorie Kohlbergienne, afin de vérifier la représentativité conceptuelle des arguments conçus. Dans un second temps, l'outil a été soumis à un prétest auprès de 5 étudiants afin de détecter les problèmes de compréhension des dilemmes. Les sujets ont répondu au test en situation réelle avec la consigne supplémentaire de souligner les termes ou formulations qui semblaient ambigus, ou peu clairs. Un entretien semi-directif a également été mené afin de permettre aux étudiants d'exprimer leurs remarques. Ces multiples regards ont permis d'adapter et de clarifier certaines formulations dans les dilemmes et les arguments conçus. La version adaptée de l'outil a ensuite été administrée à 44 sujets.

La validation de cet outil ne peut se faire selon les mêmes critères que ceux en vigueur pour les questionnaires classiques, tels que les critères de consistance interne. En effet, la consistance des réponses des sujets est justement l'élément que nous voulons mesurer par ce test. Nous avons suivi les critères de validité énoncés par Lind (ibidem) pour valider notre outil. Lind (ibidem) distingue 3 critères auxquels une version adaptée du MJT devrait répondre.

Le premier de ces critères concerne les préférences morales des sujets. Celles-ci, devraient être suivre un ordre de préférence prévisible : les arguments de stade six devraient être préférés aux arguments de stade 5, eux-mêmes préférés aux arguments de stade 4 et ainsi de suite. Selon Lind, cette préférence hiérarchique se retrouve dans tous les tests étudiant le raisonnement moral, et ce, dans des cultures très différentes (Lind, 2008, p. 203). Cela n'empêche pas que certaines petites inversions se retrouvent, par exemple entre les stades 1 et 2 ou entre les stades 5 et 6. Ces petites inversions n'invalident pas la version étudiée, elles sont même fréquentes.

Le deuxième critère de validité énoncé par Lind (ibidem) est que les données doivent suivre une structure quasi-simplex, c'est-à-dire que les stades voisins (5 et 6, par exemple) doivent être davantage corrélés que les stades plus éloignés (stades 3 et 6 par exemple).

Le troisième critère concerne le parallélisme affectif-cognitif : les préférences morales pour les stades élevés doivent être clairement corrélées positivement avec le score de l'index-c, alors que les préférences morales pour les stades moraux les plus bas doivent être clairement corrélées négativement avec l'index-c.

Les résultats de l'analyse menée sur l'échantillon (n=44) montrent que le test de jugement moral professionnel que nous avons conçu répond au premier critère de validation. Les arguments du stade 5 sont ceux qui s'avèrent les plus préférés, suivis du stade 6, 4, 3, 2, et 1. Une inversion existe entre les stades 5 et 6, mais celle-ci n'est pas suffisante pour invalider le test et se retrouve fréquemment dans le MJT (Lind, 2008)

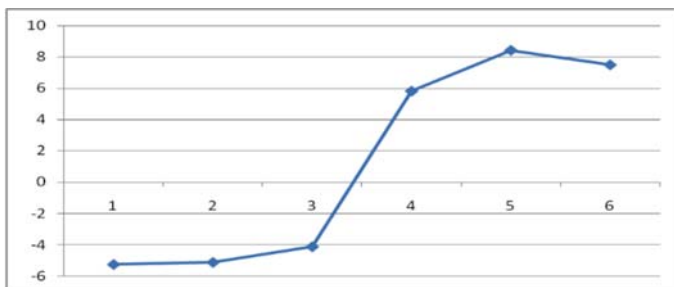


Figure 2 : somme des préférences des sujets pour les arguments des 6 stades moraux

Les résultats montrent également que le deuxième critère de validité est rencontré. Les données récoltées montrent que les stades voisins obtiennent des scores de corrélation plus élevés que les stades éloignés.

Le troisième critère de validation, celui du parallélisme affectif-cognitif est lui aussi respecté : les stades élevés sont clairement corrélés positivement au score C, les stades faibles sont clairement corrélés négativement avec celui-ci.

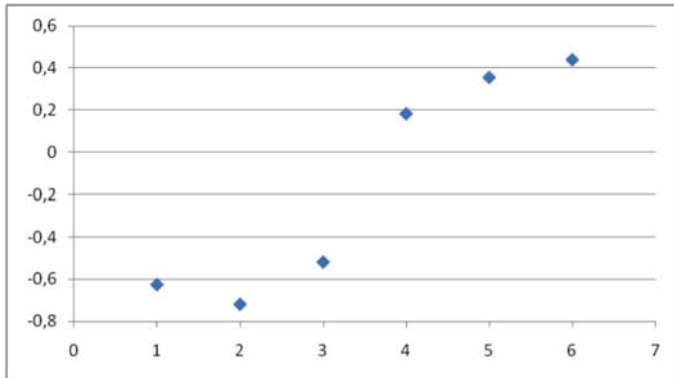


Figure 3 : corrélations entre les préférences des sujets pour les 6 stades et leur score C.

Premiers résultat et discussion

Outre les tests de validation de la procédure mise au point par Lind, nous avons également voulu comparer les données récoltées par le MJT « enseignant » développé dans cette étude et le MJT original de Lind. Les résultats de cette comparaison se révèlent particulièrement intéressants. En effet, les scores C obtenus par les sujets sont significativement plus élevés pour le dilemme enseignant (moyenne de 47,57) que pour le dilemme original du MJT (moyenne de 30,77).

Plusieurs raisons peuvent expliquer ce score plus élevé pour l'outil créé, mais il semble légitime d'interpréter celui-ci comme un indicateur d'une compétence morale professionnelle. Ces résultats tendraient à confirmer l'hypothèse que la compétence morale n'est pas une aptitude générale applicable dans toutes les situations et tous les contextes, mais qu'il s'agit bien d'une compétence dont le degré de performance dépend du contexte dans lequel elle est mise en œuvre. Le contexte professionnel enseignant dans lequel se passe le dilemme créé pour cette version du MJT est familier aux futurs enseignants qui ont répondu au test. Ces étudiants ont été amenés à réfléchir à des dilemmes enseignants durant leur formation. Il était donc prévisible que leurs résultats soient meilleurs pour un MJT enseignant que pour un MJT standard.

Des analyses comparatives plus poussées entre les résultats du MJT original et les résultats de cet outil seront réalisées, une fois que nous disposerons d'un plus grand échantillon ayant utilisé les

deux tests, afin d'approfondir la question de la contextualisation de la compétence en jugement éthique.

Perspectives et limites

Les premiers résultats obtenus tendent donc à confirmer la validité de l'outil créé et justifient sa pertinence dans le cadre de recherches autour à la compétence éthique des enseignants. Ce test semble en effet plus indiqué que le MJT original de Lind (2008) pour mesurer l'évolution de la compétence en jugement éthique des futurs enseignants.

Le MJT enseignant décrit dans cette communication devrait aider les chercheurs à appréhender la compétence en jugement éthique des futurs enseignants. Il est toutefois utile de souligner les limites de ce test. En effet celui-ci n'englobe pas toutes les dimensions de l'éthique enseignante, le cadre théorique choisi propose une interprétation forcément limitée de l'éthique. Il est également nécessaire de préciser que cet outil n'a pas pour vocation d'être utilisé comme méthode d'évaluation individuelle dans un processus d'examen ou de sélection. Ce type d'usage aurait notamment le défaut d'inciter les candidats à s'entraîner pour le réussir en apprenant son fonctionnement interne, ce qui fausserait complètement sa validité.

L'outil décrit dans cette communication ouvre également de nouvelles perspectives de recherche ; il sera en effet utilisé dans une étude en cours qui tente de comprendre les conditions de l'agir éthique dans la formation des futurs enseignants. Il permettra de mesurer la compétence éthique des étudiants en formation initiale et de mesurer son évolution.

Bibliographie

- Desaulniers, M. P. & Jutras, F. (2006) L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Gohier, C., (1997) Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés, dans M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G.A. Legault (dir.), Les défis éthiques de l'éducation, 191-205. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Johnson, L. E. (2008) Teacher candidate disposition : moral judgement or regurgitation ? dans Journal of moral Education, 37 (4), 429-444
- Kohlberg, L. (1981) Essays on moral development (Vol. 1): The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice. San Francisco, CA : Harper and Row.
- Lind, G. (2008) The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model, dans D. Fasko & W. Willis, Eds., Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education, 185 - 220. Cresskill, NJ : Hampton Press.
- Moreau, D. (2009) La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres, dans Brassart, G. et Legrand, D. (eds), Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais

EVALUATION DE LETTRES COMMERCIALES A VISEE PERSUASIVE (LE CAS DES
ETUDIANTS DE L'ECOLE NATIONALE DE COMMERCE ET DE GESTION
D'AGADIR / MAROC).

Amina Saoussany, Université Ibn Zohr, Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir,
MAROC, aminasaoussany@hotmail.com

Mots-clés : évaluation, compétence argumentative, lettres commerciales, communication spécialisée, persuasion, analyse textuelle.

Résumé. Quelles sont les principales difficultés en argumentation écrite rencontrées par les étudiants de l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir lors de leur production de lettres commerciales à visée persuasive et comment réussir leur compétence argumentative en français sur objectifs spécifiques (FOS) dans cette institution? Telle est la question centrale de cette étude. A partir de deux méthodes différentes de recueil de données: le questionnaire et les productions écrites effectives des étudiants, l'étude a abordé les questions fondamentales relatives à l'évaluation de la communication spécialisée en milieu institutionnel. Le cadre théorique porte essentiellement sur les concepts de base de la linguistique textuelle (Adam, 2005, 1999, 1990, Bronckart, 1996...) et expose les caractéristiques du FOS avec une attention particulière pour la communication épistolaire (Grassi, 1998). Il développe également les différentes théories de l'argumentation qui servent de base à la détermination des critères entrant dans la construction de notre grille d'évaluation (Anscombe & Ducrot, 1980, Grize, 1996, Amossy, 2000...). Les conclusions tirées de l'analyse des données suggèrent des réajustements pédagogiques pour améliorer l'enseignement de la communication spécialisée à l'ENCG d'Agadir.

Introduction

L'article que nous présentons se propose d'analyser les difficultés en argumentation écrite d'étudiants marocains en formation économique lors de leur production des lettres commerciales à visée persuasive. Cette étude est née de nos observations quotidiennes en tant qu'enseignante des Techniques d'Expression et de Communication à l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir et motive notre volonté de contribuer à l'amélioration de la formation en français sur objectifs spécifiques des étudiants qui envisagent soit la carrière de commercial, soit celle de gestionnaire au sein de l'entreprise.

L'enseignement d'une langue de spécialité en milieu institutionnel vise à développer chez les étudiants la maîtrise de cette langue à des fins communicatives orales et écrites liées au domaine professionnel. Sur le plan de l'écrit, entrer dans une communication spécialisée, c'est mettre en œuvre des compétences langagières bien déterminées et des savoirs linguistiques particuliers, relatifs au monde de la profession. Cependant, lorsque les apprenants sont des bacheliers arabisés n'ayant pas une solide maîtrise du français - comme c'est le cas avec les étudiants marocains - la pratique de cette langue devient un exercice souvent difficile. Dans une telle situation, le rôle de l'enseignant consiste à proposer des activités pédagogiques appropriées capables d'aider les apprenants à s'approprier les savoirs et savoir-faire nécessaires à leur réussite.

Produire des lettres commerciales à dominante argumentative, c'est savoir mobiliser un ensemble de compétences à la fois linguistiques, pragmatiques et textuelles. Il s'agit, d'une part, de répondre aux exigences d'une bonne formation textuelle et, d'autre part, de parvenir à toucher l'énonciataire consommateur potentiel en mettant en œuvre des stratégies à visée persuasive. Quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants en formation économique à l'ENCG d'Agadir lors de leur production des lettres de prospection de clientèle? Comment évaluer leurs productions? C'est à

ces questions générales que nous avons tenté d'apporter des éléments de réponses dans cette étude. A l'ENCG, nous avons en effet observé que, malgré les dispositifs mis en place et les efforts des enseignants pour développer la compétence scripturale des apprenants, nombre d'entre eux éprouvent des difficultés à produire des lettres de prospection de clientèle cohérentes et structurées sur le plan argumentatif. D'où le choix de ce thème de recherche qui touche de près à notre activité et à notre responsabilité d'enseignante.

1. Les fondements théoriques de la recherche

Sur quels indicateurs appuyer notre évaluation de lettres commerciales à visée persuasive produites par nos étudiants? Le recours à la théorie nous a permis de repérer les traits linguistiques et discursifs qui font qu'un texte est argumentatif et persuasif et d'identifier les composantes qui entrent dans ce genre de texte. Nous avons cherché dans la théorie les outils nous permettant de décrire ce qui serait un texte modèle « un modèle prototypique », pour ensuite mieux relever les manques et les réussites des textes des étudiants. Le champ scientifique général est celui de la linguistique textuelle, discipline de base de l'analyse des textes. Nous avons fait référence aux auteurs du domaine tels que Bronckart (1996, 1997), Adam (1990, 1996, 1997), Maingueneau (1996, 1998), en leur empruntant différents concepts comme celui de genre, de séquences séquentielles et autres. Mais, c'est la nature de notre corpus qui a guidé notre travail de recherche. Les textes à évaluer sont de type argumentatif et relèvent de la correspondance commerciale. C'est sur ces deux aspects que nous allons insister en les distinguant pour la clarté de notre présentation, bien qu'ils soient interreliés.

1.1. L'argumentation

L'argumentation est la dominante de notre travail et nous avons consacré beaucoup de lectures et de temps à cette notion très complexe. Les apports des différentes théories de l'argumentation, celle d'Anscombe & Ducrot (1981, 1983), de Grize (1996) et d'Amossy (1999, 2000) nous ont été utiles pour caractériser ce qu'est l'argumentation et pour déterminer ses fondements logiques, théoriques et pragmatiques. L'analyse argumentative des textes s'inscrit dans différents courants de la pragmatique, fait intervenir la rhétorique ou l'art de persuader qui est revenu sur le devant de la scène avec les travaux de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1970). Ces auteurs qui ont fait fructifier l'héritage de la rhétorique antique définissent la théorie de l'argumentation comme « l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses que l'on présente à leur assentiment » (1970 : 5). Cette conception nous a paru bien adaptée à la nature de notre corpus. L'argumentation développée dans les textes de nos étudiants doit avoir une visée persuasive, ce qui veut dire que les textes doivent avoir une force illocutoire afin de produire un effet sur le destinataire. Nous sommes renvoyée ici à la théorie des actes de langage mais en sachant que la force illocutoire d'un discours peut se réaliser à travers plusieurs procédés différents. Ce sont ces procédés que nous avons voulu repérer. Les deux domaines que nous avons repérés dans ce que nous avons appelé la logique argumentative sont les modes de raisonnement comme la déduction et l'explication qui enchaînent des arguments à valeur de preuve. Ce sont aussi les connecteurs, en particulier les connecteurs argumentatifs.

1.2. Les procédés de l'analyse argumentative

La lettre commerciale, devant présenter un nouveau produit et vanter ses qualités, il a été nécessaire d'identifier les procédés par lesquels un objet doté d'une valeur peut persuader et pousser le destinataire à désirer l'acheter. Les travaux de Catherine Kerbrat-Orrechioni (1986) sur la subjectivité dans le langage nous ont mis sur la piste des adjectifs axiologiques, exemple super, efficace, moderne, qui présente le produit dans une stratégie de valorisation. Le deuxième procédé concerne le texte en tant que lettre commerciale qui s'inscrit dans un dispositif énonciatif explicite : un scripteur qui établit un contact avec un destinataire. Ce dispositif obéit à des normes sociales liées aux rôles et aux statuts des deux protagonistes : c'est un responsable de la prospection et du marketing qui s'adresse à un client potentiel qu'il ne connaît pas.

Dans l'analyse du dispositif énonciatif, nous avons isolé deux éléments. Le premier est la construction de l'image de soi par le scripteur que nous avons traité à travers la notion d'éthos évoquée par Amossy. Le deuxième est le contact établi avec le destinataire qui vise à réduire la distance avec l'autre et à renforcer l'impact de son discours. Un destinataire que l'on implique sera plus réceptif au discours d'action ou plutôt au discours d'influence qu'on lui adresse. Le texte a une fonction pragmatique qui passe par des moyens d'action sur l'autre avec l'exemple de l'usage des questions rhétoriques et de l'impératif qui incitent l'autre à faire quelque chose, ici à acheter le produit.

Nous avons accordé de l'importance à l'image du texte. Notre objectif était de vérifier s'il y avait appropriation des conventions de l'écrit épistolaire professionnel par les étudiants. Cet aspect peut être moins relié à l'argumentation, mais le découpage en paragraphes peut jouer un rôle dans la mise en valeur des arguments. De même, les mots en gras, en italique, l'usage des majuscules, ces procédés que Jean Peytard (1982) nomme entailles scripto-visuelles, sont des moyens de capter l'attention du lecteur destinataire. De façon générale, nous pouvons dire que tout le texte est traversé par une visée argumentative qui assure son homogénéité.

La relation avec le destinataire qu'on veut influencer impose cependant des limites. Ainsi, contrairement à la publicité qui se base sur l'argumentation impressive ou la séduction et l'affectivité remplacent le raisonnement - on veut persuader le destinataire du message sans se soucier de la vérité -, les lettres de prospection de clientèle doivent utiliser l'argumentation de façon mesurée pour rester crédibles aux yeux du destinataire. Les lettres doivent contrôler l'argumentation afin de ne pas donner l'impression au destinataire qu'on est trop insistant. Elles doivent aussi valoriser le produit avec modération. L'usage de l'hyperbole est exclu, l'excès de valorisation est malvenu. La description de l'objet doit aussi satisfaire à la condition de vérité. Les différentes dimensions de la persuasion et de l'argumentation qui ne sont pas faciles à articuler montrent que la lettre de prospection de clientèle est un acte complexe qui implique des compétences de nature diverses que les étudiants que nous formons doivent acquérir et qu'ils doivent manifester dans la tâche qui leur a été demandée : produire une lettre de prospection de clientèle en se projetant dans un rôle professionnel futur.

1.3. La grille d'évaluation

Les écrits théoriques sur l'argumentation nous ont conduites à considérer quatre phases principales en interrelation constante qui sont à la base de la construction de la grille d'évaluation des lettres commerciales à visée persuasive qui constituent notre corpus.

Première phase : Etude de l'image du texte. Ce niveau nous permettra d'évaluer :

- la présentation de la lettre (aire scripturale normative de la lettre - zone paratextuelle et zone textuelle -, graphie) ;
- la structure typographique des paragraphes et leur structure textuelle.

L'objectif est de voir dans quelle mesure les lettres produites par les étudiants respectent les normes conventionnelles de présentation des écrits épistolaires professionnels.

Deuxième phase : Gestion du discours argumentatif. Nous analyserons la structure compositionnelle de la lettre (ouverture, exorde, corps de la lettre, péroraison et clôture) pour rendre compte du schéma textuel de la lettre et voir dans quelle mesure les écrits épistolaires produits par nos étudiants respectent le plan prototypique du genre épistolaire. Nous nous intéresserons également à l'étude du mouvement argumentatif avec l'analyse de l'emploi des connecteurs argumentatifs intraphrastiques et interphrastiques, l'enchaînement des arguments et leur structuration dans les lettres produites par nos étudiants.

La relation énonciateur/énonciataire sera analysée afin de voir comment l'énonciataire est interpellé et impliqué dans le discours. L'usage des impératifs et des questions comme procédés pragmatiques d'action sur l'autre est à prendre en considération dans ce sens.

Troisième phase : Analyse de l'objet à promouvoir pour voir comment il est présenté et décrit par l'énonciateur :

- L'objet présenté : nous étudierons la cohésion nominale, qui ayant la fonction d'introduire des thèmes, des personnages, des objets et d'assurer leur reprise anaphorique tout au long du texte, nous aidera à étudier le système de la référence à l'objet dans le discours et à analyser les phénomènes d'anaphore qui posent des problèmes ;
- L'objet décrit : nous effectuerons une analyse de la description objective et de la description subjective du produit. La description objective nécessite l'identification des principales qualités techniques du produit et l'apport de preuves en vue de persuader l'énonciataire de l'intérêt du produit décrit. La description subjective consiste à valoriser le produit et à le décrire positivement pour favoriser sa vente. L'usage des adjectifs non axiologiques dans le premier cas et des adjectifs axiologiques dans le second est à prendre en considération dans l'analyse de ces deux types de description.

Quatrième phase : Etude du dispositif d'énonciation. Il s'agira d'étudier les mécanismes de prise en charge des énoncés par l'énonciateur et la référence au destinataire dans le discours.

Les mécanismes de prise en charge énonciative assurent la cohérence pragmatique et interactive du discours. Ils permettent de savoir quel est le mode de prise en charge énonciative des instances qui prennent en charge ce qui est énoncé dans le texte et les évaluations (modalisations) formulées à l'égard du contenu thématique. Pour notre cas, il s'agira de voir comment la référence à l'énonciateur se fait dans la lettre et quels sont les indices d'allocution utilisés à cette fin.

L'inscription de l'énonciataire dans la lettre se fait à l'aide de plusieurs procédés que nous tâcherons d'analyser dans les lettres des étudiants (pronoms d'adresse, désignations nominales, termes d'adresse...).

Le tableau suivant explicite la grille ci-dessus :

Phase 1	Etude de l'image du texte.	- Présentation de la lettre ; - Structure typographique des paragraphes et leur structure textuelle.
Phase 2	Gestion du discours argumentatif.	- Structure compositionnelle de la lettre ; - Mouvement argumentatif ; - Relation émetteur/récepteur.
Phase 3	Analyse de l'objet à promouvoir.	- L'objet présenté : cohésion nominale. - L'objet décrit : - description objective ; - description subjective.
Phase 4	Etude du dispositif d'énonciation.	- Les mécanismes de prise en charge énonciative ; - La référence à l'énonciataire dans le discours.

Tableau 1: Grille d'évaluation du corpus

Après avoir présenté le cadre théorique de notre recherche et dressé la grille à partir de laquelle il sera possible d'évaluer notre corpus, nous présenterons dans la suite de ce travail le cadre d'expérimentation dans lequel nous avons recueilli les données qui constituent notre corpus ainsi que l'analyse de ce même corpus.

2. Méthodologie de recueil de données

2.1. Sélection du public d'enquête

Le public sur lequel est axée notre étude comprend des étudiants de la deuxième année de l'ENCG d'Agadir (promotion 2007 - 2008). Ces étudiants marocains, venus de différentes régions du pays, doivent passer cinq ans à l'ENCG dans le cadre de leur formation en commerce et / ou gestion. Ils sont destinés à travailler en entreprise en tant que commerciaux, gestionnaires, chargés d'audit, publicitaires, chefs de produit...

A leur admission à l'ENCG en septembre 2007 après la réussite au TAFEM¹, les étudiants étaient au nombre de 171. A leur passage en deuxième année, ils étaient 150 répartis dans 6 groupes (groupes 1 - 6), chaque groupe étant constitué approximativement de 25 étudiants.

La répartition en groupe se fait en prenant en considération les caractéristiques des apprenants (âge, série de bac, origine géographique, sexe). Chaque groupe est représentatif de l'ensemble. Il est constitué d'étudiants originaires d'Agadir, mais aussi des différentes régions du Maroc. Ceci pour faciliter l'intégration entre eux et éviter le cloisonnement des apprenants originaires de la même région. Toutes les séries de bac sont également représentées dans chaque groupe ; ce qui fait que l'on trouve les sciences expérimentales avec les sciences économiques, les techniques de gestion comptable et les techniques de gestion administrative dans la même classe. Pour ce qui est de l'âge, les étudiants sont tous des jeunes âgés de 18 à 21 ans. Ils ont tous le même nombre d'années d'enseignement du français (11 ans) et ils ont étudié les mêmes programmes en français au fondamental et au secondaire.

Le cours de Techniques d'Expression et de Communication en français est assuré, en deuxième année, par trois professeurs. Pour notre part, nous avons dispensé ce cours dans deux groupes (les groupes 3 et 4) et nous avons eu en totalité 48 étudiants. Sur ces quarante huit étudiants, seuls 28 ont participé à notre expérimentation.

2.2. Méthodologie de l'enquête

Pour atteindre les objectifs de notre étude, nous avons adopté une approche à la fois qualitative et quantitative. Le recueil de données a été effectué principalement à travers la passation d'un questionnaire aux étudiants et la réalisation d'une activité d'expression écrite par les apprenants à partir d'une consigne. Cette activité concerne la production d'une lettre commerciale à dominante argumentative.

Le questionnaire sur lequel est basée l'enquête comprend cinq parties et totalise 38 questions. Il vise à diagnostiquer les axes suivants :

- Identification des enquêtés ;
- Le répertoire linguistique ;
- La relation à la langue française ;
- Les usages du français à l'écrit ;
- Les difficultés en français en expression écrite.

¹ Le concours d'accès à l'ENCG est appelé Test d'Admissibilité à la Formation En Management (TAFEM). Il est composé d'un test écrit et d'un entretien oral.

Ces informations ont été demandées en fonction des hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les attitudes des étudiants marocains vis-à-vis de la langue française ont une influence sur leur compétence langagière et par conséquent sur leur pratique de l'écrit argumenté. En partant des études sur les représentations du français et sur la compétence langagière des apprenants marocains faites par Benzakour (2000) et Boukous (1995), nous avançons l'hypothèse que les étudiants qui considèrent que le français est une langue importante pour leurs études ont une motivation instrumentale forte pour apprendre cette langue et donc moins de difficultés dans la production des textes en français.

- Hypothèse 2 : en considérant le fait que les types d'usage faits d'une langue non maternelle peut avoir une incidence sur le niveau de l'écrit de cette langue, nous émettons l'hypothèse que les sujets qui font des usages spécialisés du français écrit hors de l'institution de formation ont moins de difficultés à rédiger des textes argumentatifs de type professionnel.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons recueilli des productions écrites effectives de ces 28 étudiants pour évaluer leur compétence argumentative et voir les effets de l'enseignement que nous dispensons. Nous avons demandé aux étudiants de produire une lettre commerciale argumentative à propos d'un produit précis : le téléphone mobile Samsung SGH-E330. La consigne de travail a été formulée comme suit :

L'entreprise MAROCTELECOM (SA au capital de 900000000 dhs, R.C. C7653, Code APE : 8763, Tel : 02387562, Fax : 02345680) vient de lancer sur le marché marocain sa nouvelle création dans le domaine des télécommunications : le mobile Samsung SGH-E330. En tant que responsable chargé de la prospection et du marketing au sein de cette société, rédigez la lettre de prospection de clientèle que vous allez envoyer à votre client pour lui présenter les qualités de votre nouveau produit et le persuader d'effectuer son achat.

Essayez de le convaincre en l'impliquant et en lui apportant les arguments de vente les plus ciblés.

3. Les résultats de l'enquête

L'évaluation des lettres commerciales à visée persuasive du corpus a montré que les difficultés des étudiants en argumentation écrite en communication de spécialité sont d'ordre textuel et discursif. Les problèmes locaux touchant à des micro-éléments de la phrase (morphologie, orthographe d'usage, conjugaison...) ne sont pas abordés, non que ceux-ci soient mineurs, mais ce sont des problèmes auxquels nous n'avons pas accordé attention eu égard aux objectifs de recherche que nous nous sommes fixés.

Nous présentons les résultats de manière résumée. Nous passons rapidement sur l'image du texte qui ne présente pas de difficultés majeures sauf pour la structuration en paragraphes qui n'est pas toujours bien maîtrisée. En ce qui concerne l'objet à promouvoir, les stratégies de valorisation par la mise en valeur des qualités techniques de l'objet et par l'emploi d'adjectifs positifs axiologiques sont généralement bien employées. Le problème se situe plutôt au niveau des enchaînements discursifs des arguments relatifs à l'objet qui devraient être mieux mis en ordre, mieux organisés pour être plus convaincants et persuasifs.

Les mécanismes de cohésion nominale à propos de l'objet sont utilisés de manière satisfaisante même s'il y a des procédés répétitifs. Quant au discours argumentatif proprement dit, c'est principalement l'usage des connecteurs argumentatifs qui posent des problèmes aux étudiants et en particulier des connecteurs interphrastiques tels que : ainsi, or...

Enfin, la plupart des étudiants sont conscients de l'importance de la relation énonciative et mènent bien les indices d'allocation. Mais, l'impératif et les questions rhétoriques comme moyens

d'action sur l'autre ne sont pas bien utilisés. Ceci affaiblit, selon nous, le caractère interactionnel et argumentatif de la lettre.

Sur le plan général de la lettre, l'appropriation du schéma prototypique épistolaire présente quelques défaillances. Il manque parfois la séquence d'ouverture et de clôture, voire une phase importante comme la péroraison. Mais, les textes ont été réalisés en situation de simulation et non pas en situation réelle. On ne sait pas si les étudiants, une fois en situation professionnelle, feraient de tels oublis.

Les résultats de l'analyse confirment nos hypothèses : un rapport positif à la langue française va de pair avec une motivation instrumentale forte pour apprendre le français. Les étudiants, dans ce cas, s'impliquent davantage dans leurs études et ont de meilleurs résultats que les autres. D'autre part, les difficultés relevées se manifestent moins chez les étudiants qui font des usages spécialisés du français écrit hors de l'école. Ces usages ont renforcé leur compétence argumentative et cela s'observe dans leurs productions.

4. Conclusion et recommandations

Comme apport principal, cette étude nous a permis d'identifier les principales difficultés des apprenants marocains en formation économique au supérieur dans un exercice particulier : l'argumentation dans une lettre de prospection de clientèle. Certains problèmes relèvent de l'enseignement du français (usage des connecteurs argumentatifs, enchaînement des arguments), tandis que d'autres touchent le domaine de la formation en Techniques d'Expression et de Communication (implication du destinataire dans le discours, inscription de l'affectivité dans la lettre, appropriation de la structure compositionnelle de la lettre). Les réajustements pédagogiques que l'on pourra proposer pour améliorer l'enseignement de la communication de spécialité au sein de l'ENCG doivent tenir compte des problèmes relevés.

Deux grands axes de suggestions pédagogiques peuvent être dégagés. Le premier met l'accent sur les dispositifs à mettre en œuvre et à renforcer par les enseignants au profit des étudiants et le deuxième concerne directement les enseignants, leur formation continue et le développement de leurs pratiques d'enseignement.

D'après les résultats de l'analyse, le degré d'investissement de nos étudiants dans l'écriture spécialisée ne se révèle pas important. Alors que de façon globale, ils affichent des attitudes positives à l'égard de l'écrit en français, ils ne s'adonnent pas beaucoup à des activités écrites en français de spécialité à l'École et en dehors des cours. En vue de développer leur compétence langagière en communication spécialisée en entreprise, il serait utile d'enrichir le contenu du programme des Techniques d'Expression et de Communication en deuxième année par d'autres activités en français de spécialité : production d'articles économiques, de dissertations à partir de sujets économiques d'actualité, de textes publicitaires, de lettres commerciales à dominante argumentative à partir d'un spot publicitaire diffusé à la télévision ou d'une brochure qui décrit les qualités du produit, etc.

Pour développer la compétence argumentative des apprenants dans la formation donnée à l'École (cours de communication), il faudrait travailler davantage sur des extraits de magazines spécialisés, de journaux économiques et de revues de commerce. L'objectif serait de faire acquérir des savoirs et savoir-faire en communication spécialisée qui pourraient être utilisés dans l'exercice de la profession.

Au sein des classes des Techniques d'Expression et de Communication à l'ENCG et pour contribuer à résoudre les problèmes de langue rencontrés par les apprenants en formation économique, nous jugeons utile de faire travailler les étudiants sur l'analyse des textes en vue d'étudier leur structure et d'explicitier le fonctionnement des connecteurs, leur rôle au sein du

discours et l'enchaînement des arguments qui déterminent la force argumentative globale de la lettre.

En outre, et en vue de développer la compétence linguistique et langagière des étudiants marocains arabisés, nous estimons essentiel de proposer aux nouveaux bacheliers admis à l'ENCG une formation de base en français en première année pour améliorer leur niveau en langue, corriger leurs lacunes et contribuer, par conséquent, à renforcer leur compétence textuelle en français de spécialité.

Nous estimons également essentiel de former les étudiants de l'ENCG qui sont en majorité, titulaires d'un doctorat en littérature ou en linguistique en français sur objectifs spécifiques qui est une orientation pas reconnue pour eux pour leur permettre de s'ouvrir à une nouvelle voie de formation indispensable à la formation de nos étudiants. Les séminaires de formation et les stages organisés par l'Institut Français d'Agadir seraient d'un apport intéressant au projet de formation de nos enseignants.

Références et Bibliographie

- Adam, J.-M. (1997). L'Argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion. Paris : Nathan Université.
- Adam, J.-M. (1996). Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication, dialogue. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). Eléments de Linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège: Mardaga.
- Adam, J.-M. (1985). Quels types de textes. Le français dans le monde, 192(39-43).
- Amossy, R. (2000). L'argumentation dans le discours. Discours politique, Littérature d'idées, Fiction. Paris : Nathan.
- Amossy, R. (1999). Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos. Genève: Delachaux et Niestlé.
- Anscombre, J.-C. (1995). Théories des topoi. Paris : Editions Kimé.
- Anscombre, J.-C. & Ducrot, O. (1983). L'argumentation dans la langue. Liège : Mardaga.
- Anscombre, J.-C. & Ducrot, O. (1981). Interrogation et argumentation. Langue Française, 52(5-21).
- Benzakour, F. (2000). Le français au Maroc, lexique et contacts de langues. Bruxelles : Éditions Duculot.
- Boukous, A. (1995). Société, Langues et Cultures au Maroc. Enjeux symboliques. Casablanca : Imprimerie Annajah Al-Jadida.
- Brassart, D.G. (1992). Enseigner/apprendre le texte argumentatif. CRDP de Lille.
- Breton, P. (1996). L'argumentation dans la communication. Paris : Editions La Découverte.
- Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, texte et discours: Pour un interactionnisme socio discursif. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1996). Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. Enjeux, 37/38(31- 47).
- Bronckart, J.-P. (1994). Action, langage et discours. Les fondements d'une psychologie du langage. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 59(7- 46).
- Charolles, M. (1995). Cohésion, cohérence et pertinence du discours. Travaux de Linguistique, 29(125-151).
- Charolles, M. (1976). Grammaire de texte-Théorie du discours-Narrativité. Pratiques, 11 /12(133-154).
- Ducrot, O. (1980). Les échelles argumentatives. Paris : Editions de Minuit.
- Eggs, E. (1994). Grammaire du discours argumentatif. Paris : Kimé.

Everaert-Desmedt, N. (1984). La communication publicitaire. Etude socio-pragmatique. Louvain-La-Neuve : Cabay.

Grize, J.-B. (1996). Logique naturelle et communication. Paris : PUF

Jouve, M. (1990). La communication publicitaire. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (1998). Analyser les textes de communication. Paris : Dunod.

Maingueneau, D. (1996). Les termes clés de l'analyse du discours. Paris : Seuil.

Perelman, C., Olbrechts-Tyteca. (1970). 1ère éd. (1958). Traité de l'Argumentation. La nouvelle Rhétorique : Editions de l'Université de Bruxelles.

Peytard, J. (1982). Littérature et classe de langue. Paris : Hatier-Crédif.

!

!

"

"

"

"

"

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN CONTEXTE COLLECTIF : POIDS DES RELATIONS SOCIO-AFFECTIVES SUR LES CONDUITES.

Lucie Mougnot

GEPECS équipe TEC, Université Paris Descartes. l_mougnot@yahoo.fr

Mots-clés : compétences collectives, conduites motrices, sociométrie.

Résumé. Notre étude est orientée autour des compétences collectives et de leur évaluation en milieu scolaire. L'activité collective et donc les interactions nous ont incités à nous rapprocher de la sociométrie et des rapports que les relations affinitaires entretiennent avec les décisions des individus. À partir d'une observation différée nous avons recherché des corrélations pouvant exister entre les réseaux relationnels existants entre les élèves et les conduites observables au cours d'un jeu collectif avec interaction motrice. Nos résultats montrent que la composition des équipes tenant compte des réseaux affinitaires a des répercussions au niveau de la coopération entre les membres du groupe. De plus, les élèves les plus rejetés dans la classe sont aussi sujets à un type de jeu particulier.

1. Introduction

Aider les élèves à devenir plus compétents et surtout pouvoir évaluer ce cheminement est une tâche des plus complexes pour les enseignants. Or une difficulté supplémentaire apparaît quand on s'aperçoit que si l'école a pour vocation de préparer à la vie sociale et professionnelle, 59% des salariés déclarent réaliser une partie de leur travail en groupe ou collectivement (selon une enquête du Changement Organisationnel et Information, Connaissance de l'emploi n°16, 2005). Les compétences collectives seraient essentielles dans la vie professionnelle mais ne semblent pas être au cœur des préoccupations scolaires. En effet, le socle commun de compétences définissant selon trois niveaux les connaissances, capacités et attitudes essentielles, ne fait référence au niveau social qu'à l'apprentissage des règles de vie en groupe, à la tenue d'un projet, mais sans que ne soit mentionné un lien direct avec l'acquisition de compétences collectives, c'est-à-dire en interaction avec les autres (décret du 11 juillet 2006). Les compétences sociales semblent détachées des compétences plus disciplinaires, et servent l'acquisition de savoirs individuels.

Nous nous sommes ainsi intéressés aux activités collectives présentes à l'école permettant de développer à la fois des compétences individuelles et collectives. Nous avons choisi de réaliser une expérience en Education Physique et Sportive (EPS), et ceci pour deux raisons. La première est que l'évaluation en EPS aux examens se déroule sous forme de contrôle en cours de formation la majorité du temps, ce qui amène une nécessaire centration des enseignants sur les compétences à atteindre définies dans les référentiels, et une transposition de ces niveaux en outils d'évaluation les plus fiables possibles. La seconde raison est relative à la spécificité de la discipline. Celle-ci réside dans le fait que les apprentissages se déroulent de façon collective, mais les évaluations sommatives sont individuelles comme dans les autres disciplines, pour répondre aux exigences institutionnelles de notation. Or les apprentissages sont issus de nombreuses interactions entre les individus dans un grand nombre d'activités physiques. Par conséquent, les actions des uns motivent et induisent celles des autres, demandant une constante adaptation. L'évaluation ne dépendrait donc pas seulement de compétences individuelles, mais d'une articulation entre les compétences des individus étant en interaction.

Cela pose alors problème quand on constate le foisonnement de questions touchant la notion même de compétence individuelle, scolaire, et de son évaluation. Caillot (1994) montre que

ce concept n'aurait pas fait l'objet d'une analyse suffisamment approfondie avant d'être introduit à l'école. Dans certains programmes, le concept de compétence se substitue tout simplement à celui d'objectif. Dès lors, comment évaluer les élèves quand on cherche à atteindre des compétences en activité collective, quand les conduites des uns dépendent de celles des autres ? La compétence collective serait issue de « la coopération et de la synergie existantes entre les compétences individuelles » (Bataille 1999). Plus qu'une simple addition des compétences individuelles, elle nécessite coopération, communication entre les membres du groupe. En EPS plus spécifiquement, quand les élèves sont impliqués dans des jeux collectifs nécessitant de coopérer et de s'opposer, la communication est la clé de la réussite de l'équipe (Parlebas, 1992). La notion de compétence collective a toute sa place dans ce type de situations. Dans ce contexte collectif, il nous est apparu intéressant de mesurer l'impact que peuvent avoir les relations socio-affectives entre élèves sur leurs conduites. Par exemple, la composition de l'équipe en elle-même, et de l'équipe adverse n'est pas neutre. En EPS cette gestion de groupe se fait selon les niveaux d'habileté essentiellement pour aboutir à un rapport de force équilibré et indispensable au jeu. La mixité, le nombre de joueurs, les rôles particuliers font aussi partie des critères de composition d'équipes, mais finalement, les affinités sont assez peu prises en compte. D'ailleurs, certaines dérives peuvent apparaître comme la paresse sociale (Ringelmann, 1913), ou la constitution de rapports de force déséquilibrés, ou l'isolement de certains élèves quand on les laisse choisir leurs coéquipiers. Dans tous les cas, on s'aperçoit que selon les affinités entretenues entre les personnes, les décisions prises dans l'action peuvent diverger. Au cours d'un jeu collectif, c'est l'interaction entre les individus qui permet à chacun d'orienter, de décider des actions à entreprendre. Comment percevoir l'influence que peuvent avoir les uns sur la conduite des autres ? Les décisions prises dans les situations collectives à but opératoire sont-elles tributaires des relations socio-affectives ?

Deux hypothèses majeures organisent notre recherche. Tout d'abord nous pensons qu'il existe des corrélations entre certains profils socio-affectifs et les décisions prises au cours d'un jeu. Ensuite, selon la composition des équipes faisant référence à la gestion de groupe, les conduites et progrès des élèves vont être différents. C'est à partir du questionnaire sociométrique et d'un outil d'évaluation des conduites créé pour notre expérience que nous avons pu mettre avant des corrélations entre les données socio-affectives recueillies dans une classe et les conduites motrices observées lors d'un jeu collectif. Après avoir explicité la méthodologie employée, nous discuterons nos principaux résultats mettant en avant les différences significatives apparaissant notamment entre les conduites motrices des équipes composées d'amis et les autres. Les élèves les plus rejetés dans la classe seront aussi l'objet de toute notre attention au regard de leur propre conduite sur le terrain, mais aussi de celle des autres à leur égard.

2. Méthodologie

21. Contexte d'intervention

Notre recherche a été menée dans un lycée de région parisienne avec une classe de seconde générale en EPS. Les élèves ont suivi un cycle de basket-ball que nous avons construit en fonction des compétences issues des programmes et de leur niveau de jeu observé lors de la première séance. L'enseignant de la classe est l'enseignant habituel. Les élèves ont été filmés lors d'un jeu global à 4 contre 4 en évaluation diagnostique et sommative par le chercheur.

22. Les relations sociométriques

A partir du questionnaire sociométrique de Moreno (1954) nous avons mesuré les relations socio-affectives dans la classe (voir tableau 1 infra).

Phases	1	2	3	4	5
	Pré test	Séance 1	Séances 2 à 7	Séance 8	Post test

	Questionnaire sociométrique	Evaluation diagnostique	Cycle de 7 séances	Evaluation sommative	Questionnaire sociométrique
--	-----------------------------	-------------------------	--------------------	----------------------	-----------------------------

Tableau 1 : plan d'expérience

Le questionnaire rempli de façon personnelle et spontanée en classe fait référence à l'organisation d'une sortie ludique en groupe, sans but opératoire car il doit permettre de mesurer uniquement les relations affinitaires entre les membres du groupe. Nous avons retenu quatre questions spécifiquement pour cette recherche :

- Avec qui aimerais-tu passer cette journée ?
- Avec qui n'aimerais-tu pas passer cette journée ?
- Selon toi qui t'a choisi ?
- Selon toi qui ne souhaite pas être avec toi ?

Les élèves ont rempli le questionnaire en heure d'Accompagnement Personnalisé avec leur professeur principal. Il a été présenté comme un outil permettant de composer des équipes affinitaires en vue d'une sortie ludique pour ne pas que les élèves puissent établir de lien avec la composition des équipes en EPS. Les données recueillies sont traduites sous forme de tableau à double entrée où toutes les dyades d'élèves apparaissent selon le type de relation affinitaire ; par exemple deux élèves qui se choisissent mutuellement, ou alors un élève qui s'attend à être choisi mais ne l'est pas par l'autre... des scores individuels et collectifs sont ensuite calculés, ce qui nous permet de dégager certains profils d'élèves particuliers : les élèves populaires, les rejetés, les oubliés, ceux qui rejettent le plus... Nous construisons ensuite sous forme de graphe, des représentations de ces relations pour voir apparaître cette fois-ci les différents sous-groupes affinitaires qui se détachent dans la classe.

Les données recueillies nous ont permis de composer six équipes selon trois catégories différentes, à savoir deux équipes composées d'élèves qui s'apprécient mutuellement, deux équipes composées d'élèves se rejetant, et deux équipes dites neutres, c'est-à-dire composées d'élèves n'ayant pas d'avis particulier à donner sur leur partenaires de jeu (ni choix, ni rejet). Les équipes ainsi créées ont été utilisées la première séance d'évaluation diagnostique, la dernière séance d'évaluation sommative et quelques fois au cours du cycle pour habituer les élèves à jouer entre eux. Cependant, par moments, d'autres configurations d'équipes ont été mises en place par l'enseignant de la classe, à des fins pédagogiques et didactiques.

23. L'observation des conduites des élèves

L'objectif de notre recherche étant de mettre en relation les données sociométriques avec les conduites des élèves, nous avons construit un outil de recueil d'informations précis pour identifier l'ensemble des décisions et actions de chaque élève en fonction de la configuration du jeu.

Nous avons ainsi réalisé une observation différée en basket-ball. Le basket-ball étant une activité sociomotrice à but opératoire, les interactions motrices entre partenaires et adversaires exigent une adaptation constante des décisions et actions de chacun aux autres joueurs. Nous nous sommes inspirés des travaux de Parlebas (2002) pour déterminer à partir des rôles et sous-rôles toutes les actions possibles du joueur à chaque moment du match. Dugas (2006) a créé et utilisé un outil permettant de repérer toutes les actions possibles et de calculer des scores individuels, collectifs pour mesurer ensuite des progrès. Notre grille a été conçue à partir de ces références puis retravaillée en fonction des conduites typiques observables dans ce jeu (tableau 2). Chaque action est donc répertoriée selon si elle est favorable ou non à l'équipe du joueur. Par exemple un dribble ne sera favorable que si le joueur n'a pas d'autre choix que de tenter le duel pour avancer, c'est-à-dire s'il n'a pas de partenaire démarqué lui permettant d'avancer plus vite vers la cible. L'action et la prise de décision sont essentielles et indissociables. Chacune action identifiée se voit attribuer

des points, allant de - 3 à + 3, selon la conséquence que cette action a sur l'ensemble du jeu : par exemple une passe interceptée équivaudra à - 2 pour le passeur et + 2 pour le défenseur qui intercepte.

Le jeu de chaque élève a ainsi été filmé et analysé au terme des séances 1 et 8, lors de 2 rencontres de 8 minutes, avec les mêmes équipes dans la mesure du possible (la gestion de groupe a parfois été légèrement modifiée en fonction des absents ou des inaptes).

Statut du joueur	Actions favorables à l'équipe	Actions défavorables à l'équipe
Le joueur est porteur de balle	Tir réussi : + 3 Passe de conservation : + 2	Tir non favorable raté : - 3 Passe interceptée : - 2
Le joueur est attaquant non porteur de balle	Se démarque : + 1 Se démarque et reçoit : + 2	Placement non judicieux : - 2 Ne monte pas en attaque : - 3
Le joueur est défenseur	Intercepte une passe adverse : + 2 Dissuade la passe : + 1	Inaction sur tir adverse : - 2 Placement non judicieux : - 2

Tableau 2 : exemples d'actions de jeu et points attribués, en fonction du statut du joueur.

24. Analyse des données

Les données sociométriques ainsi que celles relatives aux conduites des élèves ont été quantifiées et catégorisées pour pouvoir être mises en relation ensuite par le test du khi2.

Au niveau sociométrique, dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé les résultats pour composer les équipes et pour nous centrer sur un profil typique d'élèves dont les conduites se différencient de celles des autres, à savoir les élèves les plus rejetés. Au niveau des conduites motrices nous avons mis en avant des équipes ou des joueurs qui se détachent des autres en fonction de :

- Leur score global (différence entre actions positives et négatives)
- Leur volume de jeu (nombre de balles jouées)
- Leur score en attaque et en défense
- Leur niveau de coopération avec et sans ballon
- Leur progrès

3. Résultats

31. données globales de progression.

L'évolution du jeu entre S1 et S8 nous montre un jeu plus rapide, avec davantage de prises de risque. Par exemple pour le même temps de jeu, nous constatons une augmentation du nombre de passes (+ 38%), du nombre d'interceptions (+ 24%) et moins de statisme, sans que ces données soient corrélées au profil de l'équipe. Elles concernent donc indifféremment l'ensemble des joueurs. Pour contrebalancer ces progrès, l'analyse des scores globaux individuels entre les séances 1 et 8 montre que pratiquement la moitié des élèves a régressé : la somme des actions défavorables soustraite à la somme des actions favorables est plus faible en séance 8 qu'en séance 1. Par ailleurs, il est primordial de noter que le nombre total d'actions pour un même temps de jeu a augmenté. La vitesse de jeu a ainsi évolué, amenant davantage de pression temporelle, complexifiant la prise de décision et rendant plus difficile aussi l'efficacité des actions. La

qui nous montre une certaine contradiction : un bon joueur devrait recevoir plus souvent la balle de la part de ses partenaires, et se démarquer efficacement.

En défense, ces élèves sont aussi surreprésentés parmi ceux qui ont le plus grand nombre d'actions défavorables (statisme, placement ou déplacement non favorable, retour en défense très tardif...) et le plus petit score d'actions positives (interception, placement et déplacement permettant de freiner l'attaque adverse, dissuasion de la passe adverse, contestation du tir). Enfin, ces élèves sont surreprésentés parmi ceux ayant un score total d'actions négatives élevé, ce qui est différent du niveau de jeu global car ici nous ne prenons pas en compte les actions favorables pouvant contrebalancer le score global.

4. Discussion

Au terme de cette recherche nous observons que les relations socio-affectives peuvent interférer avec les conduites décisionnelles dans une situation collective de coopération et d'opposition à but opératoire. Cette situation scolaire nécessite l'implication de chacun pour optimiser le niveau de compétence collective de l'équipe. Dans le monde du travail, la notion de compétence collective suscite un engouement non négligeable en valorisant la capacité des équipes à résoudre des problèmes et à s'adapter aux aléas (Chétodet, Pujol, 2009). Bataille (op.cit.) a montré qu'il ne suffit pas de faire rencontrer les personnes les plus compétentes pour qu'elles deviennent un collectif compétent. C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressés à la variable affective définissant chaque dyade d'individus et pouvant selon nous avoir des répercussions sur les décisions individuelles et donc collectives prises dans une situation avec interaction.

En effet, dans notre expérience en situation collective nous avons constaté que les données sociométriques sont parfois corrélées de façon très significative aux décisions prises au cours du jeu. Tout d'abord la composition des équipes tenant compte des relations socio-affectives au sein de la classe nous montre que même en situation à but opératoire, le facteur relationnel reste présent et peut amener plus ou moins de coopération entre les membres du groupe. Ainsi, les deux équipes formées d'élèves s'appréciant ont mis en place un jeu significativement plus coopératif. Leur niveau de performance n'est pas supérieur à celui des autres, mais ces élèves se conduisent d'une telle façon dans le jeu qu'ils collent davantage aux exigences des grilles de compétences attendues définies par les programmes officiels de la discipline (bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 et fiches d'accompagnement de février 2011).

Ces documents préconisent en attaque collective comme capacités à acquérir pour le niveau 3 en basket, de progresser collectivement vers la cible adverse, d'utiliser un relais, d'exploiter la profondeur et d'utiliser les couloirs latéraux. Or on s'aperçoit à l'issue de notre recherche que les équipes d'amis se conduisent davantage dans cette direction que les autres, sans pour autant gagner le match. Les référentiels d'évaluation aux examens en EPS tiennent compte du niveau de maîtrise, c'est-à-dire des moyens mis en œuvre, beaucoup plus que de la victoire qui représente ici le but du jeu. Les deux équipes d'amis ont ainsi devancé les autres équipes au niveau de leur capacité à se démarquer pour aider le porteur de balle, de leur récupération des rebonds offensifs, et de leur recherche de solutions pour éviter les tirs en situation défavorable. La recherche de conservation de la balle de façon collective est privilégiée pour ces deux équipes, mais surtout elle concerne l'ensemble des joueurs. Tous ont progressé dans le jeu sans ballon en attaque. L'atteinte de la compétence relative à l'organisation collective en attaque paraît facilitée par la bonne entente des joueurs de l'équipe.

Chétodet et Pujol (op. cit.) ont mis en avant le processus d'identification sociale pour mieux comprendre l'articulation entre compétence individuelle et collective. Dans la sphère professionnelle, il a été montré que la diversité de compétences individuelles permet d'augmenter le répertoire de ressources potentielles pour faire face à la situation rencontrée en milieu collectif (Thomas et Ely, 2001). Mais ceci peut être potentiellement source de tensions car crée des

discriminations par exemple entre groupes sociaux, au point parfois de créer un rejet du principe même de l'équipe (dis-identification) chez certains sujets : celui-ci ne s'identifie pas à son groupe, la communication se révèle donc difficile et les conflits apparaissent. Notre expérimentation va dans ce sens en mettant en lumière que les groupes d'amis, même s'ils sont au final pas plus efficaces que les autres (au moins pour la période donnée et non à long terme), s'organisent mieux collectivement et cherchent à offrir des solutions aux membres de l'équipe pour atteindre leur but commun. La communication entre eux (non verbale) leur permet de mieux s'organiser et de s'entraider davantage que dans les autres équipes.

Nos résultats mettent aussi en avant l'importance du jeu sans ballon en jeux collectifs. Les actions répertoriées sont bien plus nombreuses sans ballon, qu'avec ballon, le temps de possession de balle par joueur au cours d'un jeu étant très court. Evaluer les actions d'un joueur c'est prendre en compte ses actions à chaque moment du match en fonction de la situation de jeu. La centration que peut avoir un spectateur sur le porteur de balle ne rend pas compte du niveau global de ce joueur, ni du travail de ses partenaires pour optimiser cette possession de balle. D'ailleurs dans le cadre scolaire les programmes et référentiels d'évaluation traduisent bien ce constat en accentuant les capacités à développer autour du jeu sans ballon et de l'entraide entre joueur (BO 31 du 06/09/2007). Jouer sans ballon c'est aider, soutenir le porteur de balle, mais aussi oser se démarquer au risque de ne pas avoir la balle. S'investir dans le démarquage et les actions d'entraide est un acte de pure coopération, d'autant plus qu'il n'aboutit évidemment pas à chaque fois à une gratification individuelle se traduisant par la récupération de la balle.

Individuellement maintenant, certains élèves dispersés dans les équipes ont aussi un profil de jeu significativement différent de celui des autres joueurs. C'est notamment le cas des élèves rejetés. Bien qu'ils ne soient pas d'un niveau de jeu inférieur à celui des autres, ils reçoivent moins la balle de la part de leurs partenaires et ont un score en démarquage significativement inférieur à celui des autres : leur placement et déplacement pour aider le porteur de balle de leur équipe est moins efficace. Comme ceci n'est pas corrélé à leur niveau de jeu global, nous pouvons nous demander si cette faiblesse ne résulte pas d'un choix, d'un moindre effort pour coopérer, tout en sachant qu'ils reçoivent aussi moins souvent de passes que les autres ? En effet, être rejeté par les autres et obtenir moins souvent de passe ne motive pas à s'investir et à faire des efforts pour aider. Selon Moreno (Mucchielli, 1973, p. 9) « la dimension sociale de l'individu est l'essentiel de la personnalité ». Et tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe, les uns par rapport aux autres. Apprendre en classe, c'est interagir avec les autres, c'est aussi s'adapter aux autres, et donc communiquer (Abric, 1996). L'enjeu est fondamental au niveau des apprentissages sociaux mais aussi au niveau des apprentissages cognitifs, moteurs et affectifs. En EPS la dimension collective des apprentissages est reconnue. Une nouvelle étape a été franchie en déterminant des niveaux de compétences collectives, notamment au baccalauréat dans les activités sociomotrices où une partie de l'évaluation est collective. Par contre de nouveaux obstacles apparaissent en contexte collectif, contrairement aux activités sans interaction et ne sollicitant que des ressources individuelles. La présence interactive des autres a pour conséquence que les relations socio-affectives font partie de la situation collective et ne peuvent être écartées, sous prétexte de la poursuite d'un but commun, ou d'une évaluation.

5. Conclusion

L'accent mis sur la dimension socio-affective nous paraît importante car corrélée à la façon de jouer des élèves, et à leurs progrès. Que ce soit au niveau de la composition des équipes, ou des caractéristiques relationnelles plus individuelles nous notons des corrélations très significatives qui amènent les élèves à se centrer davantage sur des actions de coopération ou de non-coopération avec les joueurs de leur équipe. Or les référentiels d'évaluations scolaires prennent en compte ces notions d'adversité et de coopération (stratégie collective en attaque et défense, Bulletin Officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010). Les joueurs, selon les affinités entretenues avec leurs pairs sont donc dans des situations ne leur permettant pas toujours d'exceller dans tous

les domaines. C'est par exemple le cas des élèves rejetés dans notre recherche, qui reçoivent moins la balle que les autres de la part de leurs partenaires.

L'activité collective entraîne une sollicitation particulière des compétences individuelles, du fait même de la présence d'autrui, et donc des relations affinitaires entre les joueurs. Or, cet appui sur les relations affectives n'est que rarement mis en relation avec les conduites motrices observées en EPS (sauf par exemple Parlebas, 1986 ou Bordes, 2002). Plus souvent, la gestion de groupe est appréhendée par rapport à l'apprentissage moteur, par la réalisation de groupes de niveaux, de tutorat, de groupes homogènes, mixtes... Les critères utilisés par les enseignants pour composer les groupes étant majoritairement de l'ordre des habiletés motrices. Or, nous constatons que la variable sociométrique implique aussi des conduites motrices spécifiques, des choix particuliers relatifs notamment à la coopération. La compréhension de l'importance des facteurs affectifs et psychologiques au sein des groupes a été au cœur de la problématique de dynamique des groupes impulsée par Lewin dès les années 1940. Mais dans le cadre scolaire, la dimension sociale des apprentissages reste peu exploitée. La logique institutionnelle hiérarchise les élèves dans un but d'orientation, évince les relations affectives ce qui revient à nier les sentiments, émotions et affects des apprentissages qui pourtant en font partie (Wallon, 1934). L'activité collective qui paraît être déterminante à l'école pour former les futurs citoyens à leur vie sociale et professionnelle reste peu exploitée, mais surtout est indifférente aux données socio-affectives que l'on tente d'évincer à l'école, pour ne pas qu'elles interfèrent avec la réalisation des tâches en groupe. Or, même la poursuite d'un but commun n'est pas garante d'une disparition des affects existants entre les personnes, surtout à l'école, à l'âge où la construction identitaire passe par la reconnaissance sociale, les liens d'amitié et la recherche d'appartenance et d'identification au groupe. D'ailleurs, les enjeux dans le cadre scolaire sont différents de ceux que l'on pourrait trouver dans d'autres contextes comme par exemple la sphère professionnelle. Nos résultats obtenus en EPS auraient certainement été différents en contexte sportif dans un cadre comportant d'autres enjeux, c'est-à-dire une logique externe différente, dont les caractéristiques auraient été répercutées d'une autre façon sur les conduites motrices (Dugas, 2011).

Bibliographie :

- Abric, J-C. (1996). Psychologie de la communication : méthodes et théories. Paris : A. Colin.
- Bataille, F. (1999). Compétence collective et management des équipes opérationnelles. Une étude longitudinale de Philips Consumer Communications. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Caen.
- Bordes, P. (2002). Les effets des modes de regroupement des élèves en EPS. In *Hyper EPS*. 218, 10-14.
- Caillot, M. (1994). Des objectifs aux compétences dans l'enseignement scientifique : une évolution de vingt ans. In F. Ropé & L. Tanguy, *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation*. Paris : L' Harmattan. 95-117.
- Chétodet, F. & Pujol, L. (2009). De la compétence individuelle à la compétence collective : l'influence des processus d'identification sociale. In D. Retour, T. Pico & C. Defélix (Eds.) *Gestion des compétences - Nouvelles relations nouvelles dimensions*. Paris : Vuibert coll. AGRH.
- Dugas, E. (2006). La evaluación de las conductas motrices en los juegos colectivos : presentación de un instrumento científico aplicado a la educación física. In *Revue internationale Apunts*, Espagne. 83, 61-69.
- Dugas, E. (2011). *L'homme systémique. Pour comprendre les pratiquants de jeux sportifs*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy. Collection épistémologie du corps.
- Gréhaigne, J-F., Guillon, & R. Roche, J. (1991). Contribution à une réflexion sur les savoirs en sports collectifs à l'école. In G. Bui-Xuan & J. Gleyse (Eds.). *Enseigner l'Education Physique et Sportive*. Clermont-Ferrand : AFRAPS. 27-38.
- Moreno, J. L. (1954). *Fondements de la sociométrie*. Paris : PUF.
- Mucchielli, R. (1973). *La dynamique des groupes*. Paris : ESF.

Parlebas, P. (1986). *Éléments de sociologie du sport*. Paris : PUF.

Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris : PUF.

Parlebas, P. (2002). Réseaux dans les jeux et sports. In *l'année sociologique*. 2002/2, 52, 315-349.

Ringelmann, M. (1913). Recherches sur les moteurs animés : travail de l'homme. *Annales de l'Institut National Agronomique*, 2nd series, 12, 1-40.

Wallon, H. (1934/1976). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : Boivin. 6ème éd., Paris : PUF, 1976.

DETERMINANTS PERSONNELS DES COMPETENCES DE L'ECOLIER : LE CAS DE SA PERFORMANCE SCOLAIRE ET DE SES REACTIONS ENVERS LA CLASSE

Halim Bennacer

IR DU-CNRS,¹ Université de Bourgogne
halim.bennacer@u-bourgogne.fr

Mots-clés : compétences, caractéristiques personnelles, caractéristiques affectives de départ,  cole élémentaire, analyse en pistes causales

Résumé. Cette étude analyse les déterminants personnels des compétences cognitives de l'élève (soit sa performance scolaire) et de celles relevant du savoir-être (ou ses réactions envers la classe). Nous testons un modèle théorique, par l'analyse en communautés (n = 554), quant à son applicabilité aux principes d'association et de non-artificialité. Les caractéristiques externes et cognitives antérieures de la personnalité ( ge, sexe, CSP, passé scolaire) agissent directement sur les critères, et indirectement à travers les mécanismes dynamiques de la personnalité relatifs à cinq attitudes envers l' cole (Bennacer, 2008).   l'aide de l'analyse en pistes causales, nous aboutissons à un modèle structural qui explique 39 % de la variance dans la performance scolaire, et de 19   39 % de la variance dans les réactions envers la classe. Nous déterminons, finalement, le profil de l'élève ayant de mauvais résultats scolaires et des réactions négatives envers la classe.

1. Introduction

Tous les auteurs s'accordent à dire que la réussite de l'élève et ses compétences scolaires dépendent de sa personnalité, ou de ses caractéristiques personnelles (Chamarro-Premuzic & Furnham, 2003 ; Potvin & Paradis, 2000). Cette étude porte sur les déterminants personnels de deux types de compétences chez l'élève : celles d'ordre cognitif et les compétences relevant du savoir-être. Les premières concernent sa performance scolaire, les secondes ses réactions envers la classe relatives à son bien-être, à sa satisfaction envers l'apprentissage, le maître et la classe.

La quasi-totalité des chercheurs a tenté d'expliquer les compétences et le comportement scolaires de l'élève par ses caractéristiques externes, d'ordre statique, qu'il importe de retenir. Il s'agit de l'âge, du sexe et de la classe socioprofessionnelle des parents. Il a été prouvé que le développement des individus diffère selon l'âge (voir Guidetti, 2002). L'augmentation dans l'âge s'avère, par exemple, positivement liée aussi bien   l'absentéisme et   la performance scolaire des élèves qu'à leurs attitudes négatives et leur insatisfaction envers le collège (Bennacer, 1994). Concernant le sexe, des travaux montrent que les filles et les garçons présentent, dès la rentrée à l' cole, des différences comportementales typiques à leur genre liées aux stéréotypes caractérisant l'environnement socio-familial (Duru-Bellat, 2004 ; Lajoie, 2003). Sous l'effet de ces stéréotypes, les filles ont souvent appris l'écoute, le respect, la souplesse et certaines valeurs sociales qui facilitent l'acceptation des exigences scolaires. Alors que les garçons se caractérisent plus par l'individualisme, la quête d'autonomie, le non-respect des règles, la turbulence, le chahut scolaire et des conduites asociales (Deschesnes et al., 2003). Les filles développent des attitudes plus favorables envers l' cole, consacrent plus de temps à leurs devoirs et ont plus d'aspirations scolaires (Cloutier, 2003). Par rapport aux garçons, elles créent ainsi les conditions de leur meilleure réussite en adoptant des conduites qui expriment une forte adhésion aux normes et aux

¹ Institut sur la Recherche en  ducation (IR DU), UMR.

valeurs de l'école (Lajoie, 2004). Au niveau de la classe socioprofessionnelle des parents, on a constaté que les attitudes des élèves et leur performance scolaire sont d'autant meilleures que l'on augmente dans son importance. Ce sont les élèves des classes moyennes et aisées qui montrent plus d'affection envers l'école (Francis, 1992) et obtiennent une bonne réussite scolaire (Jeantheau & Murat, 1998). Ce constat a fait l'objet de nombreuses controverses scientifiques et politiques en sociologie de l'éducation (Forquin, 1996). Les recherches insistent également sur l'importance des caractéristiques cognitives antérieures, relatives à l'histoire ou au passé scolaire de l'élève (Heller et al., 1978). Celle-ci s'est avérée un déterminant majeur autant de ses attitudes envers lui-même et envers l'école (Gladney, 1998) que de sa réussite ultérieure et de l'abandon des études (Janosz et al., 2000).

Les traits généraux de la personnalité n'ayant pas permis d'expliquer la performance et les compétences scolaires de l'élève (voir Kneip, 1979), les auteurs se sont tournés vers l'étude des dimensions affectives spécifiques de type situationnel, dites « dynamiques ou motivationnelles », qui se développent dans l'école. À l'issue de l'examen d'une cinquantaine d'études, Bloom (1979) propose pour désigner ces dimensions le concept des « caractéristiques affectives de départ ». Celles-ci se constituent selon lui des attitudes et intérêts envers les matières scolaires, des attitudes vis-à-vis de l'école et de la perception de soi scolaire. L'auteur constate que ces caractéristiques permettent d'expliquer jusqu'à 25% de la variance dans la performance scolaire. Des études plus récentes soutiennent leur importance dans la détermination du comportement et du développement de l'élève (voir Potvin & Paradis, 2000). Il ressort, par exemple, que les attitudes positives de l'élève au sein de l'établissement scolaire telles que sa satisfaction générale envers l'école, son engagement ou intérêt scolaire et ses aspirations éducationnelles découragent chez lui les problèmes comportementaux comme la délinquance juvénile (Mak et al., 2003), le chahut scolaire, l'usage fréquent de la cigarette et de l'alcool (Perry et al., 1993) ainsi que l'abandon des études (CRSC, 1999). De plus, elles s'accompagnent souvent d'autonomie, de motivation (Cock & Halvari, 1999), de contrôle interne et d'une bonne estime de soi surtout scolaire (Saint-Laurent, 2000). Les attitudes favorables à l'égard de l'école constituent aussi de bons prédicteurs des résultats scolaires de l'élève (Abu-Hilal, 2000 ; Bragard, 2000). Elles déterminent favorablement ses bonnes réactions vis-à-vis de la classe comme le bien-être, sa satisfaction envers le professeur et l'enseignement (Bennacer, 2003).

De la revue de la littérature, force est de constater que les recherches ont souvent porté sur de simples associations entre certaines variables personnelles et la performance ou les compétences scolaires de l'élève. Elles n'ont cependant pas tenté de saisir, dans un modèle théorique de base, les mécanismes dynamiques par lesquels la personnalité de l'élève influe sur sa performance ou ses compétences scolaires. Cette approche conduit à une compréhension superficielle du phénomène étudié. Force est de constater par ailleurs qu'aucune recherche n'a étudié, au sein d'un même modèle théorique, les relations entre les compétences scolaires d'ordre cognitif et celles relevant du savoir-être, relatives respectivement à la performance de l'élève et ses réactions envers la classe telles que son bien-être, sa satisfaction envers l'apprentissage, le maître et la classe. Cette étude a pour intérêt principal d'identifier chez l'élève le rôle de certains facteurs personnels et mécanismes dynamiques de la personnalité dans l'explication de ces deux types de compétences. Nous y identifions aussi les relations et l'articulation entre ces derniers.

2. Modèle théorique de base et hypothèses

L'examen des travaux a permis de développer un modèle de base, qui récapitule les considérations théoriques de l'étude (voir Figure 1). Il est considéré que la personnalité de l'élève détermine sa performance scolaire et ses réactions envers la classe directement par des variables distales, et indirectement à travers des variables proximales. Les premières ne sont pas proches des phénomènes expliqués, et sont – relativement – stables dans les situations. Elles se constituent des facteurs d'entrées relatifs aux caractéristiques externes (âge, sexe, classe socioprofessionnelle des parents) et cognitives antérieures de l'élève (telles que l'histoire ou le passé scolaire). Les secondes, qui font comprendre le pourquoi du comportement (Cattell, 1965), renvoient aux déterminants les plus

directs des critères et se rapportent aux attitudes affectives de départ dites motivationnelles (Bloom, 1979). Elles sont dynamiques, car elles évoluent et se structurent dans l' cole selon les situations, et jouent un rôle intermédiaire dans le mécanisme d'influence en dépendant des variables distales et expliquant en même temps les critères.

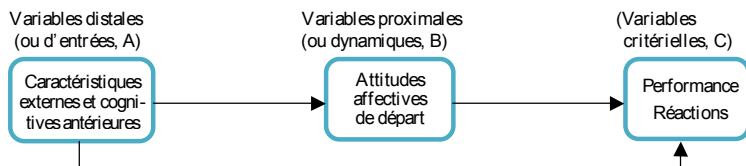


Figure 1. Modèle théorique de base sur les déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève et de ses réactions envers la classe

Suivant l'ordre causal adopté, ce modèle clarifie les relations entre les blocs de variables retenus. Il récapitule ainsi les principales hypothèses de l'étude :

1. Les attitudes affectives de départ (bloc B) sont liées aux caractéristiques externes et cognitives antérieures de l'élève (bloc A), qui les pr c dent dans l'ordre causal.
2. Ces deux groupes de variables exercent, individuellement et ensemble, des effets spécifiques dans la prédiction de la performance de l'élève et de ses réactions envers la classe (bloc C).
3. Les attitudes affectives de départ (bloc B) apportent, indépendamment des caractéristiques externes et cognitives antérieures (bloc A), des effets – ou explications – supplémentaires qui leurs sont propres dans l'explication des variables crit rielles de l'étude (bloc C).

3. Méthode

3.1 Participants

Ils concernent 554 élèves, âgés de 6 à 12 ans (moyenne = 9,22, 51,5 % de filles). Ces élèves fréquentent 25 classes réparties équitablement, et choisies selon la méthode d'échantillonnage par grappes, en fonction des cinq niveaux scolaires de l' cole élémentaire.

3.2 Mesures

Trois caractéristiques externes de l'élève sont retenues à savoir son sexe (1 = garçon, 2 = fille), son âge (ou années vécues) et l'origine socioprofessionnelle de ses parents (1 = famille favorisée, 2 = moyenne, 3 = défavorisée). Les caractéristiques cognitives antérieures ont porté sur le passé scolaire de l'élève, se rapportant au nombre d'années d'échecs qu'il a connu dans sa scolarité. Les variables dynamiques de la personnalité furent représentées par les cinq dimensions de l'échelle des attitudes des élèves envers l' cole élémentaire ( A E, Bennacer, 2008). Il s'agit de l'affectivité négative envers l' cole, du désintérêt scolaire, des aspirations pour les études futures ainsi que des facteurs : « anxiété, souci et stress scolaires » et «  cole drôle, lieu de distraction » (voir Tableau 1).

Dans le questionnaire, nous avons aussi introduit les variables crit rielles (dites aussi critères) relatives à la performance scolaire de l'élève, ou la note globale accordée par le maître, et à ses réactions envers la classe estimées par quatre items (voir Tableau 2). Celles-ci concernent le bien-être, la satisfaction envers le maître, l'apprentissage et la classe. Nous avons ensuite constitué le facteur : « réaction globale envers la classe », qui correspond au score composite à ces quatre variables et comporte un coefficient alpha de 0,76.

Tableau 1. Description des dimensions de l'échelle des attitudes des élèves
envers l' cole élémentaire ( AEE, Bennacer, 2008)

Dimension	Alpha (N = 336)	Exemples d'items
Affectivité negative envers l'�cole (7 items)	.89	L'�cole, c'est formidable (F). J'aime aller à l'�cole (F).
Désintérêt scolaire (6 items)	.72	En classe, j'écoute souvent mon maître (F). Je m'intéresse beaucoup à mon travail (F).
Aspirations pour les études futures (4 items)	.81	Quitter l'�cole, �a me ferait beaucoup plaisir (V). Je rêve de ne plus aller à l'�cole (V).
Anxiété, souci et stress scolaires (9 items)	.76	J'ai souvent peur quand je pense à mon travail (V). � force de penser à l'�cole, je m'énerve souvent (V).
�cole drôle, lieu de distraction (6 items)	.66	L'�cole, c'est drôle (V). L'�cole n'est pas un endroit où l'on s'amuse (F).

Note. Les réponses aux items sont dichotomiques

Tableau 2. Variables crit rielles de l'étude et leurs indicateurs

Variable	Indicateur ou item
Performance scolaire	Note globale accordée à l'élève par le maître
A. Bien-�tre	Comment te sens-tu dans ta classe ? (4 réponses : de "Très mal à Très bien")
B. Satisfaction envers le professeur ¹	Es-tu content (e) de ton maître ?
C. Satisfaction envers l'apprentissage ¹	Es-tu content (e) de ce que tu apprends en classe ?
D. Satisfaction envers la classe ¹	En général, es-tu content (e) de ta classe ?
Réaction globale envers la classe	A + B + C + D (alpha = .76, n = 554)

Note. ¹ Quatre réponses : "Pas content du tout"   "Très content".

3.3 Procédures

La passation du questionnaire a eu lieu au troisième trimestre de l'année. Pour étudier les relations entre les blocs de variables et vérifier les hypothèses, nous avons utilisé l'analyse en communautés (voir Nimon, 2010). En plus du principe de causalité respecté dans le cadre théorique, cette méthode permet de tester le modèle général quant à son applicabilité aux principes d'association entre les blocs et de non-artificialit ². Ceux-ci sont indispensables pour l'explication du comportement, si l'on croit Herschi et Selvin (1975, cités in Dickes, 1978). Nous avons ensuite appliqué une analyse en pistes causales (voir Kuha & Goldthorpe, 2010), qui permet une compréhension plus fine du rôle des variables et de sélectionner le meilleur modèle structural.

4. Résultats

4.1 Test du modèle de base

4.1.1 Prédiction des attitudes affectives de départ

Toutes les corrélations multiples sont significatives ($p < .001$), et au moins égales à .15 (voir Tableau 3). Le principe d'association entre les blocs A et B est ainsi respecté. Les caractéristiques

² La non-artificialité exige que l'association entre A et B ne disparaisse pas quand on supprime les effets des variables qui les pr c dent dans l'ordre causal.

externes et cognitive antérieure de l'élève sont liées à ses attitudes affectives de départ. Elles permettent d'expliquer entre 2,3 et 7,5 % de la variance dans les attitudes générales envers l'  cole (soit   cole drôle, Aspirations pour les études et Affectivité négative). Les parts de variance s'élèvent dans l'explication des attitudes directement liées au travail scolaire, et atteignent 11,3 et 12,4 % respectivement pour le désintérêt scolaire et le facteur « Anxiété, souci et stress scolaires ».

Tableau 3. Régressions multiples du bloc relatif aux caractéristiques externes et cognitive antérieure (A) sur les attitudes affectives de départ (B)

Attitudes affectives de départ	Rm	Rm ² %
Affectivité négative envers l'��cole	.336*	07.5
Désintérêt scolaire	.274*	11.3
Anxiété, souci ou stress scolaires	.352*	12.4
Aspirations pour les études futures	.259*	06.7
��cole drôle, lieu de distraction	.152*	02.3

Note. Caractéristiques externes et cognitive antérieure (sexe, âge, CSP des parents, passé scolaire). Variance expliquée dans une attitude affective (Rm² %). N = 554 élèves. * p < .001

4.1.2 Prédiction des variables crit  rielles

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les blocs A et B exercent, individuellement et ensemble, des effets spécifiques sur la performance scolaire et la réaction globale envers la classe. Toutes les corrélations multiples sont, en effet, significatives à .001 (voir Tableau 4). Le principe d'association est donc respecté.

Tableau 4. Prédiction des compétences scolaires de l'élève (C). Analyse en communautés des blocs de variables relatifs aux caractéristiques externes et cognitive antérieure (A) et aux attitudes affectives de départ (B)

Bloc de Variables	Performance scolaire (C)				Réaction globale envers la classe (C)			
	Rm	Rm ² %	A	B	Rm	Rm ² %	A	B
A	.582*	33.9	14.1		.484*	23.4	08.5	
B	.551*	30.4		10.6	.641*	41.1		26.2
AB	.667*	44.5	19.8	19.8	.704*	49.6	14.9	14.9
Total			33.9	30.4	Total		23.4	41.1

Note. Pour les variables des blocs, voir Tableau 3. Part de variance expliquée (Rm² %, effet spécifique). Les colonnes A et B indiquent 2 parts de variance unique (significatives à .01) se rapportant à un bloc ou à l'influence commune de AB (effet commun). N = 554 élèves. * p < .001.

Les caractéristiques externes et cognitive antérieure expliquent dans la performance scolaire une part de variance spécifique, légèrement, plus élevée que celle des attitudes affectives de départ (33,9 contre 30,4 %). Elles rendent compte, cependant, de parts moins importantes dans la réaction globale envers la classe que celles relatives aux attitudes affectives, à savoir 23,4 contre 41,1 %. Ce constat soutient le bilan des études fait par Bloom (1979), qui montre que les caractéristiques affectives de départ expliquent jusqu'à 25 % de la variance dans la réussite scolaire. Avec l'ensemble des variables des blocs A et B, nous obtenons des valeurs plus importantes que celles se rapportant à l'un ou à l'autre bloc. La validité prédictive du critère correspond à 44,5 et 49,6 % respectivement pour la performance scolaire et la réaction globale envers la classe.

L'analyse des variances univariées, significatives à .01, montre que chacun des blocs A et B apporte des contributions propres, dans l'explication de la performance scolaire et de la réaction globale envers la classe. La variance unique est de 10.6 et 26.2 %, respectivement. Nous confirmons l'hypoth ese selon laquelle les attitudes affectives de départ exercent, sur les critères, un effet suppl ementaire à celui des caractéristiques externes et cognitive antérieure. Le principe de non-artificialité est respecté. L'examen des variances communes, correspondant à 19.8 et 14.9 %, permet de constater que l'influence des blocs A et B sur les critères se fait aussi, de manière conjointe et considérable, avec les caractéristiques affectives de départ. Les résultats relatifs au facteur global (réaction globale) s'appliquent à toutes les réactions de l'élève envers la classe (voir Tableau 5).

Tableau 5. Prédiction des réactions de l'élève envers la classe (C). Analyse en communautés des blocs de variables relatifs aux caractéristiques externes et cognitive antérieure (A) et aux attitudes affectives de départ (B)

Bloc de variables	Réactions de l'élève envers la classe (C)											
	Bien-�tre			Satisfaction envers le maître			Satisfaction envers l'apprentissage			Satisfaction envers la classe		
	Rm	Rm ² %	A B	Rm	Rm ² %	A B	Rm	Rm ² %	A B	Rm	Rm ² %	A B
A	.333*	11.1	02.8	.438*	19.2	08.3	.351*	12.3	03.8	.323*	10.4	05.1
B	.513*	26.3	18.0	.507*	25.7	14.8	.523*	27.4	18.9	.383*	14.7	09.4
AB	.539*	29.1	08.3 08.3	.583*	34.0	10.9 10.9	.559*	31.2	08.5 08.5	.445*	19.8	05.3 05.3
Total			11.1 26.3	Total		19.2 25.7	Total		12.3 27.4	Total		10.4 14.7

Note. Pour les variables des blocs, voir Tableau 3. Part de variance expliquée (Rm²%, effet spécifique). Les colonnes A et B indiquent 2 parts de variance unique (significatives à .01) se rapportant à un bloc ou à l'influence commune de AB (effet commun). N = 554 élèves. * p < .001.

4.2. Affinement du modèle de base

4.2.1 Premier modèle structural

L'application à nos données d'une analyse en pistes causales a permis d'aboutir à un premier modèle structural, qui s'ajuste exactement aux données (voir Figure 2). Le chi-carré est non significatif à .05 [soit $\chi^2(23) = 27.65$, $p = .229$]. Le RMSEA est seulement de .009. Les mesures d'ajustement GFI, AGFI et CFI correspondent à des valeurs respectives aussi élevées que .991, .975 et .992.

4.2.1.1 Relations intra-blocs

Le passé scolaire est positivement lié à l'âge de l'élève (.23) et   la classe socioprofessionnelle de ses parents (.23). Les enfants ayant connu un échec scolaire, plus âgés, proviennent probablement de familles défavorisées socialement. En ce qui concerne les attitudes affectives de départ, il importe de constater que l'affectivité négative envers l' cole s'accompagne autant d'un degré très faible en aspirations pour les études futures (-.51) que du désintérêt scolaire (.18), qui renforce l'anxiété de l'élève (.26). Celle-ci engendre la désaffectation envers l' cole (.34), et n'encourage pas les aspirations pour les études futures (-.19). Le niveau élevé dans ces dernières s'accompagne d'une bonne perception de l' cole comme drôle et amusante (.19), qui inhibe la désaffectation envers l' cole (-.20). Une meilleure performance de l'élève encourage, plus probablement, le développement d'une bonne réaction globale envers la classe (.13).

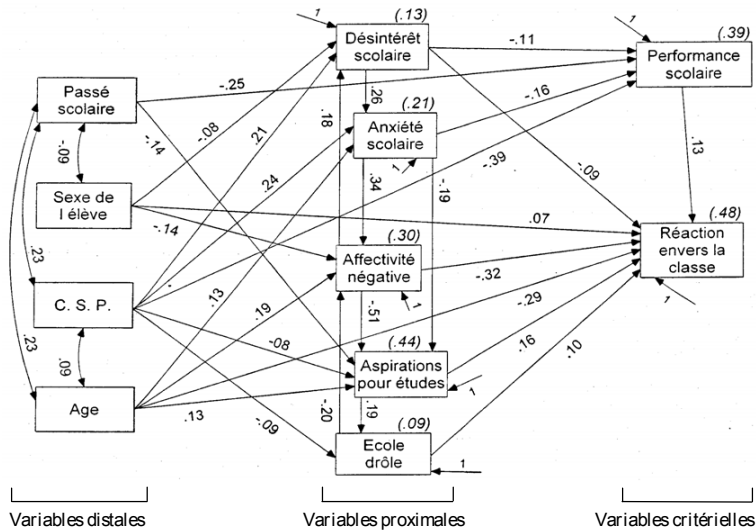


Figure 2. Modèle structural sur les déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève et de sa réaction globale envers la classe (Les estimations des paramètres, standardisés, sont significatives à $p < .05$. La part de variance expliquée est indiquée entre parenthèses, pour les variables endogènes. CSP = classe socioprofessionnelle des parents. N = 554 élèves)

4.2.1.2 Relations des variables des blocs A avec les attitudes affectives

Avec le modèle obtenu, nous expliquons entre 9 et 44 % de la variance dans les attitudes affectives de départ. Celles-ci dépendent, en effet, des caractéristiques externes de l'élève. À mesure que l'on augmente dans l'âge, l'élève éprouve une désaffection envers l'école (.19) et une anxiété scolaire (.13) en souhaitant faire de longues études futures (.13). Par rapport aux garçons, les filles montrent moins probablement une affectivité négative envers l'école (-.14) et un désintérêt scolaire (-.08). Les enfants de familles défavorisées développent plus des attitudes affectives négatives, plus particulièrement un désintérêt (.21), une anxiété scolaire (.24) et une perception de l'école comme un lieu ennuyeux (-.09 avec École drôle). Le passé scolaire a un effet négatif sur les aspirations pour les études (-.14). Ce sont, en effet, les redoublants qui n'espèrent pas faire d'études.

4.2.1.3 Relations des variables des blocs A et B avec les critères

Le modèle permet d'expliquer des variances aussi importantes que 39 et 48 % dans la performance scolaire et la réaction envers la classe. Les caractéristiques externes et cognitive antérieure ont chacune un effet sur, au moins, un critère. L'augmentation dans l'âge engendre plus une mauvaise réaction globale (-.29). Les filles développent légèrement une bonne réaction (.07). À mesure que le niveau de la classe sociale des parents décroît, les élèves obtiennent une moins bonne performance (-.39) comme les redoublants (-.25 avec Passé scolaire). Ce qui soutient le constat selon lequel les enfants de familles défavorisées et ceux ayant connu au moins un échec scolaire sont moins performants à l'école que les autres (Forquin, 1996 ; Jeantheau & Murat, 1998). Les attitudes affectives de départ sont liées chacune, au moins, à un critère ; plaidant ainsi en faveur de leur importance (Bloom, 1979 ; Gladney, 1998). Ce sont les attitudes liées au travail en classe, relatives à l'intérêt et à l'anxiété scolaires, qui déterminent de manière négative la performance de l'élève

(-.11, -.16). Alors que les attitudes générales envers l'école influencent la réaction globale vis-à-vis de la classe. Cette dernière est d'autant meilleure que l'élève manifeste une faible désaffection envers l'école (-.32), des aspirations pour les études (.16) et perçoit l'école comme drôle (.10).

4.2.2 Deuxième modèle structural

Nous a obtenu un deuxième modèle portant sur les différentes réactions envers l'école (voir Figure 3), qui présente un bon ajustement aux données. Le chi-carré est non significatif à .05 [soit $\chi^2(31) = 46.32, p = .44$]. Le RMSEA est égal seulement à .010. Les mesures d'ajustement GFI, AGFI et CFI correspondent à des valeurs respectives aussi élevées que .988, .978 et .999. Le modèle permet d'expliquer des variances qui varient entre 19 et 39 % dans les réactions envers la classe.

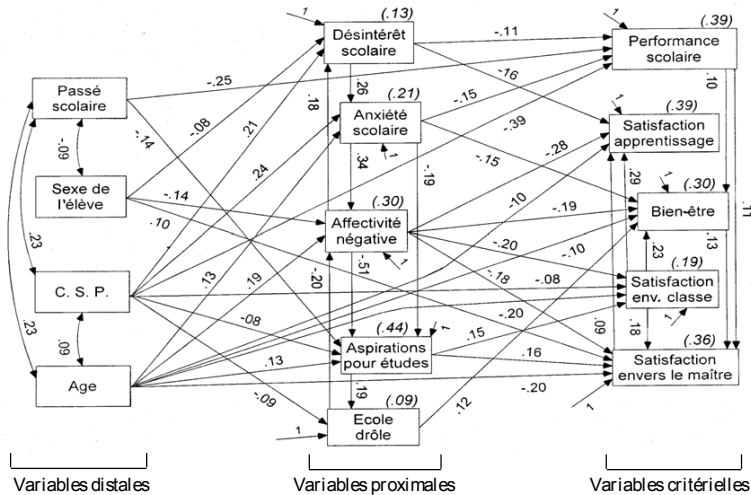


Figure 3. Modèle structural sur les déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève et de ses réactions envers la classe (Les estimations des paramètres, standardisés, sont significatives à $p < .05$. La part de variance expliquée est indiquée entre parenthèses, pour les variables endogènes. CSP = classe socioprofessionnelle des parents. N = 554 élèves)

4.2.2.1 Relations au sein du bloc C

Au niveau des relations entre les critères, il ressort d'abord que la satisfaction envers la classe exerce autant une influence directe sur la satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage (.29), qu'un effet indirect à travers le bien-être (.23) et la satisfaction envers le maître (.18). Il s'avère aussi que la performance scolaire a un effet positif sur le bien-être de l'élève (.10) et sa satisfaction envers le maître (.11). Cependant, elle ne fait l'objet d'aucune influence de la part des réactions de l'élève.

4.2.2.2 Relations avec les critères

Les attitudes générales de l'élève envers l'école déterminent ses quatre réactions envers la classe. C'est l'affectivité négative qui engendre le plus des réactions défavorables (-.18 à -.28), suivie des aspirations pour les études futures qui favorisent la satisfaction envers la classe et le maître (.15, .16). Vient, en dernier lieu, le facteur : « École drôle » qui encourage chez l'élève son bien-être (.12). Celui-ci dépend aussi, négativement, de l'anxiété scolaire (-.15). L'augmentation dans l'âge

engendre toujours de mauvaises réactions envers la classe (-.10 à -.20). Par rapport aux garçons, les filles sont probablement plus satisfaites de leur maître (.10 avec Sexe). Les enfants de familles défavorisées s'avèrent légèrement moins satisfaits de leur classe (.08 avec CSP).

5. Conclusion et discussion

Dans ce travail, nous confirmons le modèle de base en respectant les principes indispensables à l'explication du comportement requis par Herschi et Selvin (1975; in Dickes, 1978, voir plus haut). Il ressort que la personnalité de l'élève agit sur sa performance et ses réactions envers la classe de manière directe par les caractéristiques externes et cognitive antérieure, ou indirectement à travers les facteurs dynamiques relatifs aux attitudes affectives de départ. Celles-ci jouent un rôle intermédiaire dans le mécanisme d'influence, en dépendant des dernières caractéristiques et prédisant les divers critères. Elles expliquent d'importantes parts de variances spécifiques (14.7 à 41.1 %, soutenant ainsi le bilan d'études selon lequel ces attitudes expliquent jusqu'à 25 % de la variance dans la réussite scolaire (Bloom, 1979). De plus, elles apportent d'importantes contributions supplémentaires dans l'explication des critères (9.4 à 26.2 %), ce qui plaide en faveur du respect du principe de non-artificialité. Les caractéristiques externes et cognitive antérieure ont cependant un poids moins élevé dans la prédiction des diverses réactions envers la classe (variances uniques = 2.8 à 8.5 % uniquement).

Cette étude suggère d'agir sur les caractéristiques (ou attitudes) affectives de départ pour favoriser le développement des réactions favorables envers la classe, à l'instar des zones d'enseignement prioritaires (ZEP). Dans ces dernières, les enfants présentent une meilleure estime de soi que les élèves hors ZEP (Maintier, 2004), grâce surtout aux moyens mis à la disposition de leur école. Il serait cependant difficile d'améliorer considérablement la performance scolaire de l'élève, qui dépend plus des effets des caractéristiques externes et cognitives antérieures (voir Bennacer, 2005).

Nous avons affiné le modèle général en aboutissant à deux modèles structuraux, qui déterminent le rôle de chacune des variables retenues. Ce sont les attitudes négatives directement liées au travail en classe, à savoir l'intérêt et l'anxiété scolaires, qui expliquent la faible performance de l'élève. Alors que les mauvaises attitudes générales envers l'école, notamment l'affectivité négative, prédisent les réactions défavorables envers la classe. Cette étude montre que la performance scolaire agit sur le bien-être de l'élève et sa satisfaction envers le maître, sans subir aucune influence la part des réactions de l'élève envers la classe. Elle permet, aussi, de déterminer les caractéristiques personnelles de l'élève qui manifeste des attitudes négatives envers l'école, une faible performance scolaire et/ou des réactions défavorables vis-à-vis de la classe.

6. Références

- Abu-Hilal, M.-M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology*, 20, 75-84.
- Bennacer, H. (1994). Évaluation des attitudes des élèves envers l'école : élaboration d'un instrument et étude des mesures comme variables dépendantes et indépendantes. *Psychologie et Psychométrie*, 15(1), 44-64.
- Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 35(1), 50-55.
- Bennacer, H. (2005). Étude des déterminants personnels du comportement scolaire de l'élève : test d'un modèle structural. *Psychologie Française*, 50(4), 451-469.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 58(2), 75-87.
- Bloom, B.-S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire* (1976). Bruxelles : Labor.
- Bragard, J.-L. (2000). *Concept de soi, performances scolaires et apprentissages fondamentaux*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.

- Chamarro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality*, 17, 237-250.
- Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes. *Vie Pédagogique*, 127, 9-12.
- Cock, D. & Halvari, H. (1999). Relations among achievement motives, autonomy, performance in mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports*, 84, 983-997.
- CRSC (centre de recherche sur les services communautaires) (1999). L'abandon scolaire. *Bulletin du CRSC* (Québec), 19 (www.crsclaval.ca).
- Deschesnes, M., Demers, S. & Fin s, P. (2003). Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais, 1991-1996-2002. Direction de santé publique, RRSSS de l'Outaouais (www.santepublique-outaouais.qc.ca).
- Dicks, P. (1978). Le savoir-lire de l'enfant en première année de l' cole primaire :  valuation et prodromes. Thèse de doctorat, Université de Liège.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons : Approches sociologiques et psychosociales, 2 me partie (La construction scolaire des différences entre les sexes). *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Francis, L.-J. (1992). The influence of religion, gender, and social class on attitudes toward school among 11-year-olds in England. *Journal of Experimental Education*, 60, 339-348.
- Forquin, J.-C. (1996).  cole et culture : le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck Univ.
- Gladney, L.-S. (1998). Fictive Kinship, racial identity, peer influence, attitudes toward school, and goals: Relationships with achievement for African American high school students. *Dissertation Abstracts International Section*, 59A, 1066.
- Guidetti, M. (2002). Les étapes du développement psychologique. Paris : Armand Colin.
- Heller, K., Rosemann, B. & Steffens, K.-H. (1978). *Prognose des schulerfolgs*. Beltz: Weinheim.
- Jeantheau, J.-P. & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP du "panel 1997". *Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Note d'information né 98-40*.
- Janosz, M., Fallu, J.-S. & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 117-163). Québec : P U du Québec.
- Jeantheau, J.-P. & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP du "panel 1997". *Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Note d'information né 98-40*.
- Kn p, E. (1979). Les déterminants de la performance scolaire. Thèse de doctorat, Université Nancy II.
- Kuha, J. & Goldthorpe, J.-H. (2010). Path Analysis for Discrete Variables: The role of Education in Social Mobility. *Journal of the Royal Statistical Society*, 173(2), 351-369.
- Lajoie, G., 2003. *L' cole au Masculin*. Québec : Septembre  diteur, Sainte-Foy.
- Lajoie, G. (2004). Les garçons, les filles et l' cole. Consultable sur le site : www.petitmonde.com.
- Maintier, C. (2004). L'estime de soi des élèves au sein d'écoles élémentaires françaises. In *ADRIPS 5 me Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française* (pp. 431-432). Grenoble : PUG.
- Mak, A., Heaven, P. C.-L. & Rummery, A., 2003. The role of group identity and personality domains as indicators of self-reported delinquency. *Psychology Crime and Law*, 9, 9-18.
- Nimon, K. (2010). Regression commonality Analysis: Demonstration of an SPSS Solution. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 36, 1, 10-17.
- Perry, C.-L., Kelder, S.-H. & Komro, K.-A., 1993. The social world of adolescents: family, peers, schools, and the community. In S.-G. Millstein, A.-C. Peterson & E.-O. Nigthingale, (Eds.), *Promoting the Health of Adolescents: New Directions for the Twenty-First Century* (pp. 73-96). New York: Oxford University Press.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. *Rapport de recherche, CRIRES, Université Laval, études et recherches*, 5, 133 pages.
- Saint Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents, Tome 2 : les problèmes externalisés* (pp. 5-54). Québec : Presses Universitaires du Québec.

EVALUER DES COMPETENCES LATENTES PAR L'ANALYSE DES ERREURS : L'EXEMPLE D'EPREUVES DE RAISONNEMENT

Philippe Chartier*

* INETOP/CNAM/CRTD. philippe.chartier@cnam.fr

Mots-clés : erreur, raisonnement, tests, compétence latente, potentiel

Résumé. Dans l'évaluation des compétences l'observation est le plus souvent centrée uniquement sur le niveau de réussite, alors même que la prise en compte d'autres types d'information, comme ici l'analyse des erreurs, est négligée. Dans l'exemple que nous développerons ici - l'évaluation des compétences de raisonnement logique par un test- nous proposons de différencier des types d'erreurs en fonction du degré de proximité de celles-ci avec la bonne réponse attendue. Dans ce cadre nous calculons un score supplémentaire qui vise à rendre compte de compétences latentes, c'est-à-dire de compétences qui ne sont pas obligatoirement prises en compte par le score classique de l'épreuve. Les résultats indiquent bien que des élèves de niveau comparable peuvent être différenciés sur ce score et qu'il est donc possible de compléter l'indicateur classique du niveau de réussite à l'épreuve par cet indice issu de l'analyse des erreurs. L'utilité et la validité de cette approche fait l'objet de la discussion.

Dans l'évaluation des compétences l'observation est trop souvent centrée sur la performance d'un sujet, placé dans une situation donnée, à partir de critères de réussite définis. Pourtant l'analyse des erreurs mériterait une attention particulière car, sous certaines conditions, elle permet d'apporter des éléments d'information sur le fonctionnement cognitif des personnes mais également, et c'est l'objet de notre communication, de rendre compte de capacités latentes qui ne sont pas obligatoirement prises en compte dans le calcul du score à l'épreuve. Nous présenterons quelques références théoriques concernant l'utilité de cette approche avant de l'illustrer à partir de propositions de principes de notation des réponses dans une épreuve de raisonnement logique.

1. Les approches de l'analyse des erreurs

Cette approche a été surtout développée dans le cadre général de l'évaluation formative / diagnostique et de la didactique des disciplines qui ont donné un nouveau statut à l'erreur : « on est globalement passé d'une conception négative donnant lieu à une sanction à une autre, où les erreurs se présentent plutôt comme des indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves » (Astolfi, 1997, couverture). A partir de cette rupture épistémologique (Favre, 1995) l'erreur n'est plus une faute (Favre, 2010) mais devient un indicateur, une information pertinente, un objet possible d'analyse. Il s'agit par exemple de rendre compte des procédures de résolution utilisées par un élève qui l'ont amené à fournir une réponse fautive, de retrouver les opérations intellectuelles dont elles sont la trace ou encore de renseigner sur le type de représentation mentale de la situation élaboré par une personne (Astolfi, 1997). Cette variable est également pertinente dans une perspective méta-cognitive comme moyen pour faire réfléchir les élèves sur leur propre fonctionnement intellectuel « l'objectif est alors que l'élève maîtrise ses procédures, qu'il sache faire et dire, qu'il s'interroge sur ce qu'il a fait, comment il a fait pour faire mieux, pour trouver des réponses (domaine d'analyse des stratégies, de la gestion des procédures, réflexivité, métacognition...). » (Bayet et Seknadjé-Askénazi, 1998, p. 136). L'erreur est ainsi une bonne occasion de « réfléchir, de rectifier

ou d'approfondir ses connaissances, de mieux se connaître soi-même» (Baruk, 1985, p.73). Analyser les erreurs, tenter de les comprendre et de les modéliser, c'est aussi se donner les moyens pour développer des situations de remédiation adaptées (Morissette, 2009). Sans pouvoir ici être exhaustif sur les auteurs et les approches qui accordent à l'erreur un certain statut, signalons que l'intérêt pour l'analyse des erreurs se retrouve également dans le cadre plus général de la psychologie cognitive (par exemple Fayol, 1995) ou encore en ergonomie (Leplat, 1999).

2. L'analyse des erreurs dans les tests de raisonnement

Reste que cet intérêt semble moins développé pour ce qui relève de l'évaluation de compétences cognitives. En effet dans ce domaine, et tout particulièrement dans celui de l'évaluation des compétences de raisonnement à partir de tests, la pratique la plus fréquente consiste à identifier une (et une seule) bonne réponse pour chaque item, puis à sommer celles-ci afin d'obtenir le score total à l'épreuve. L'évaluation ne repose donc que le nombre d'items réussis sans tenir compte des autres informations présentes dans le protocole. On considère alors, au moins de manière implicite, qu'il n'existe pas de différences interindividuelles, ou du moins de différences interindividuelles méritant d'être prises en compte, autre que le score observé. Pourtant on peut observer que :

1° des sujets obtenant un même score à une épreuve peuvent être différenciés sur les items qu'ils ont réussi (leur profil des bonnes réponses)¹,

2° des sujets échouant à un même item ne fournissent pas obligatoirement la même réponse erronée (le type d'erreur).

Nous ne développerons ici que la seconde forme de différence liée aux erreurs commises (pour une illustration de la première voir Chartier, 2010a). Pour pouvoir interpréter des différences éventuelles à ce niveau il est nécessaire de disposer d'une typologie des réponses. Par exemple, et c'est l'un des rares cas d'analyse de ce type, dans le manuel des matrices de Raven APM² une typologie des erreurs est proposée. Quatre types d'erreurs ont été identifiées (Raven, Court et Raven, 1998, p. 15-19) :

1° Solution incomplète (type A) : identification incomplète des règles à prendre en compte,

2° Mode de raisonnement arbitraire (type B) : principe de raisonnement qualitativement différent de celui que requiert l'item,

3° Choix surdéterminé par des éléments intrus (type C) : solutions « fourre-tout » qui combine souvent le maximum d'éléments disponibles,

4° Répétitions (type D) : sélection d'une figure identique à l'une des figures du problème.

Ces types d'erreurs se différencient au niveau de leur qualité : certaines étant proches de la bonne réponse (type A), d'autres plus éloignées (type B ou D). Il peut être alors pertinent de repérer le type d'erreur le plus fréquent chez un sujet donné afin, par exemple, de tenter de comprendre ses logiques de raisonnement, d'identifier les difficultés spécifiques rencontrées. On observe ainsi que la proportion de ces différentes erreurs varie selon le niveau de compétence : les sujets de faible niveau commettent plus d'erreurs de type B alors que ce sont les erreurs de type A qui sont les plus fréquentes chez les sujets de niveau de compétence plus élevé.

Bien que l'intérêt de l'analyse des erreurs sur cette épreuve fasse encore l'objet de débats (voir par exemple Grégoire, 2004) cette approche nous semble intéressante car elle permet de prendre en compte des informations pertinentes concernant les conditions de réalisation d'une performance et met en évidence l'existence de différences individuelles autres que le score à l'épreuve. Il est possible également de mettre en place des pratiques d'évaluation qui complètent une évaluation traditionnelle par un retour réflexif, avec le sujet, sur les items échoués (Barbot, 2010).

¹ Par exemple un total de 20 points est considéré comme équivalent à tout autre total de 20 même si ces points ne sont pas obtenus sur les mêmes items.

² Cette épreuve très connue visant à évaluer le raisonnement logique (de type aptitude générale ou facteur g) consiste à choisir une matrice qui vient compléter une configuration proposée.

Nous trouvons également une analyse des erreurs dans un autre test de raisonnement : le test BLS4 de Bonnardel (Thiébaud, 2000). Sans élaborer de manière explicite une réelle typologie des erreurs l'auteur relève les différentes réponses données par les sujets pour les 16 premiers items de l'épreuve. Mais l'utilisation possible de ces données dans une pratique d'évaluation n'est pas abordée, l'analyse reste assez descriptive et développe de façon rapide la problématique de la variabilité interindividuelle.

Enfin rappelons que la cotation de certains subtests des échelles de Wechsler (2005) peut être interprétée en terme d'analyse de l'erreur avec une approche différente de la notation classique juste (1)/faux (0) en distinguant trois niveaux de qualité de la réponse : la note 1 correspondant à un niveau intermédiaire se situant entre la mauvaise réponse (cotée 0) et la bonne réponse attendue (cotée 2).

On retrouve également cette approche dans certains items de l'enquête PISA pour lesquels il est prévu une cotation selon une modélisation à crédit partiel à trois niveaux : crédit complet, crédit partiel et absence de crédit (Lafontaine & Raïche, 2011).

3. Partie expérimentale

3.1 Présentation du test RCC³

Ce test vise à évaluer les capacités de raisonnement logique à partir d'un support original : des cartes à jouer (Chartier, 2008 et 2010a). La tâche est inspirée du test MGM de Pire (1957) dans lequel le sujet doit découvrir les caractéristiques (famille et valeur) d'une carte retournée qui complète une série proposée. Pour les familles il existe quatre possibilités de réponse (carreau, cœur, trèfle et pique), pour les valeurs dix possibilités (seules les cartes de 1 à 10 sont utilisées). Nous avons repris le principe de cotation du test original : la réponse est considérée comme juste si la personne fournit à la fois la bonne famille et la bonne valeur. En additionnant les items réussis on obtient le score RCC.

3.2 Principe général d'analyse des erreurs au RCC

Ce principe général de cotation peut être discuté car il revient à attribuer la note 0 à toute réponse différente de la bonne réponse attendue, alors même qu'il peut exister des différences de qualité entre les réponses fausses. Ainsi il nous semble pertinent de repérer ici au moins deux types d'erreur :

Type 1 (ou erreur 00) : des réponses entièrement fausses qui ne comportent aucun élément de la bonne réponse (valeur et famille fausses) ;

Type 2 : des réponses fausses qui comportent une partie de la bonne réponse, c'est-à-dire un élément correct parmi les deux attendus (valeur fausse ou famille fausse).

Nous proposons de nommer les réponses de type 2 Bonnes Réponses Partielles (B. R. P.) car elles sont plus proches des bonnes réponses attendues que les réponses de type 1 et comportent de fait une facette du raisonnement que l'on cherche à estimer par le test RCC. De plus des études exploratoires ont montré qu'il existait des différences interindividuelles non négligeables sur ces réponses fausses (Chartier, 2010b).

Deux types de B.R.P peuvent être distingués ici :

1/ des réponses qui comportent la bonne valeur, mais avec erreur pour la famille, nous nommerons ces réponses des Bonnes Réponses Partielles valeur (B.R.P valeur),

2/ le cas inverse : des réponses qui comportent la bonne famille, mais avec erreur sur la valeur, nous nommerons ces réponses des Bonnes Réponses Partielles famille (B.R.P famille).

Dans une approche descriptive nous pouvons repérer, par exemple, quelles sont les types d'erreurs les plus fréquentes pour un individu donné. Mais l'analyse peut se poursuivre par une approche quantitative et le calcul de deux indicateurs :

³ Raisonnement sur Cartes de Chartier.

- le score Réussite Partielle (R.P) qui consiste à accorder $\frac{1}{2}$ point pour toute réponse de type B.R.P.

- le score RCC Potentiel qui consiste à ajouter le score RP au score RCC initial.

Ce score Potentiel vise à prendre en compte des capacités/compétences latentes de raisonnement qui n'apparaissent pas dans le calcul de l'indicateur classique RCC.

3.3 Méthodologie

Le test RCC a été passé auprès de 123 élèves de 6^{ème}, scolarisés en France (âge moyen d'environ 11 ans).

3.4 Résultats

Les données descriptives figurent dans le tableau 1. Les valeurs nous indiquent que le test présente des qualités métriques convenables et que son niveau de difficulté convient aux élèves de notre échantillon. Comme attendu les élèves se différencient sur leur score RCC qui témoigne de leur compétence générale de raisonnement logique. Rappelons que ce score RCC ne prend en compte que les réponses complètement correctes (famille et valeur justes).

	Nb d'items	moyenne	écart type	mini	maxi	alpha
RCC	40	18,6	6,6	1	33	.87

Tableau 1 : résultats descriptifs du RCC

En reprenant notre cadre d'analyse des erreurs nous pouvons également calculer les taux relatifs des différentes réponses fausses. Les données sont présentées dans le tableau suivant.

	moyenne	mini	maxi	écart type
T1 : erreur 00	82%	50	100	11
T2 : BRP valeur	6%	0	27	5
T2 : BRP famille	12%	0	40	9

Tableau 2 : répartition des réponses fausses

On peut observer que les réponses de type 1 (erreur 00) sont les plus fréquentes, les réponses de type 2 ne représentant que moins de 20% des réponses. Parmi celles-ci les BRP famille sont deux fois plus nombreuses que les BRP valeur, ce qui n'est pas étonnant car il est statistiquement plus probable de trouver la bonne famille (4 possibilités seulement) que de trouver la bonne valeur (10 possibilités). Mais ce que ce tableau nous apporte c'est l'illustration d'une variabilité importante entre les élèves : certains ne fournissant aucune réponse de type 2 alors que pour d'autres élèves ce type de réponse est très fréquent. On retrouve ici des différences interindividuelles concernant la qualité des réponses erronées.

L'étape suivante consiste à la notation du score Réussite Partielle (RP) en attribuant $\frac{1}{2}$ points à chaque réponse de type 2. En cumulant ce score RP avec le score RCC on obtient alors le score RCC Potentiel (voir tableau 3).

	moyenne	écart type	mini	maxi
RP	3,6	2,5	1	14,5
RCC Potentiel	22,2	6,3	6,5	36,5

Tableau 3 : valeurs descriptives des scores RP et RCC Potentiel

Les différences interindividuelles apparaissent ici de manière flagrante sur le score RP : les élèves obtiennent en moyenne 3,6 points mais les écarts sont importants et varient de 1 à 14,5 points. En comparant les scores RCC et RCC Potentiel (tableaux 1 et 3) on observe que l'augmentation est plus importante pour les scores RCC faibles (passage du score minimum de 1 à 6,5) que pour les scores élevés (passage de 33 à 36,5). Effectivement il est probablement plus facile d'obtenir des demi points supplémentaires lorsque le protocole comporte beaucoup d'items échoués que lorsque le score est proche du maximum (pour un score très élevé au RCC le nombre d'erreur est faible, donc la marge possible de progression est beaucoup plus réduite que dans le cas d'un score très faible). C'est pour cette raison qu'il est utile de comparer les élèves qui ont obtenu le même niveau global de raisonnement. Pour cela nous avons sélectionné les scores RCC les plus fréquents et avons relevé les scores RCC Potentiel des élèves concernés (voir tableau 4). La question est la suivante : à niveau équivalent les élèves peuvent-ils être différenciés sur le score Potentiel ?

	Scores		RCC	
	14	16	22	23
Effectifs	11	9	13	8
moyenne RP	3,1	4,6	3,3	4,4
score RP mini	.50	1	.50	1
score RP maxi	8	10	7,5	6,5
scores RCC Potentiel	14,5 à 22	17 à 26	22,5 à 29,5	24 à 29,5

Tableau 4 : variabilité des scores RCC Potentiel pour quelques scores RCC

Quel que soit le score RCC d'origine (ici 14, 16, 22 ou 23) on observe d'importantes différences inter-élèves sur les scores RCC Potentiel. Par exemple pour un score RCC de 16 points le score RCC Potentiel varie de 17 à 26 points. Ainsi certains élèves, lorsqu'ils donnent une réponse fautive, elle est souvent de type 1 (ce qui aboutit alors à un score RP faible et aux scores Potentiel les plus faibles du groupe) alors que d'autres élèves, de même niveau⁴, fournissent plus fréquemment des réponses fautes de type 2, plus proches des bonnes réponses attendues (d'où un score RP élevé, qui aboutit aux scores RCC Potentiel les plus élevés du groupe).

Et ces différences se retrouvent à tous les niveaux de réussite. Autrement dit des élèves considérés comme comparables vis-à-vis de leur compétence générale de raisonnement (scores RCC identiques) peuvent présenter des différences parfois importantes lorsque l'on prend en compte la qualité de leurs réponses fautes.

L'une des questions qui se pose alors est la suivante : pour rendre compte des capacités/compétences des élèves quel est le meilleur indicateur : le score RCC ou le score RCC Potentiel ? Cette question se pose de manière encore plus vive dans le cas des élèves qui présentent un score RCC Potentiel très supérieur à leur score RCC.

Conclusion

L'analyse des erreurs, largement négligée dans l'évaluation des compétences de raisonnement à l'aide de tests, mérite pourtant toute notre attention car elle peut fournir différentes informations aussi bien sur les conditions de réalisation d'une performance que sur les réelles capacités des sujets. Si, comme nous l'avons illustré, à la suite d'une typologie des erreurs il est possible de différencier celles-ci sur leur degré de proximité avec les bonnes réponses attendues, les différences interindividuelles observées à ce niveau pourraient alors être interprétées comme des

⁴ Même score RCC.

différences de compétences latentes, c'est-à-dire de compétences qui ne permettent pas (ou qui ne permettent pas encore) de donner la bonne réponse mais qui permettent au sujet de fournir une réponse de qualité supérieure aux autres erreurs possibles. Ces compétences ne sont pas obligatoirement prises en compte dans l'indicateur classique des tests : le score total. Pour cette raison nous avons proposé le principe de calcul de deux indicateurs 1° le score de Réussite Partielle (RP) qui consiste à accorder $\frac{1}{2}$ points aux réponses fausses considérées comme étant de qualité supérieures aux autres possibilités de réponse, 2° le score RCC Potentiel, qui consiste à rajouter ce score RP au score initial RCC.

Ces scores sont complémentaires au score RCC et visent à fournir des informations spécifiques concernant l'existence de compétence latente chez les sujets. Nous pourrions émettre l'hypothèse suivante : le score classique RCC évaluerait la performance tandis que le score RCC Potentiel évaluerait plutôt la compétence (référence ici à la distinction compétence/performance proposée par Chomsky dans le cadre de la linguistique). L'interprétation des résultats d'une personne pourrait alors reposer bien entendu sur le niveau global de performance (le score RCC) mais aussi sur la différence entre ces deux indicateurs à partir de références normées (de type étalonnage) pour ces deux scores.

Nous pouvons rapprocher notre approche du courant de l'évaluation dynamique des aptitudes qui vise également, mais à partir d'un cadre théorique différent et de pratiques spécifiques, à rendre compte d'une même réalité, qui n'apparaît pas obligatoirement totalement dans les procédures classiques d'évaluation : les potentialités des personnes (Chartier et Loarer, 2008).

Même si les recherches sont à poursuivre pour conforter la signification, la validité et les utilisations possibles de ce type d'indicateur, nous considérons que l'analyse des erreurs représente des perspectives pertinentes aussi bien pour la recherche que pour la pratique.

Enfin, l'approche que nous proposons peut être généralisée à tout test existant, comme par exemple les matrices de Raven, les tests de type dominos etc., mais elle permet également de proposer un cadre de référence pour l'élaboration de nouvelles épreuves à visée diagnostique permettant de recueillir une pluralité d'informations sur la réalisation d'une performance et ainsi pouvoir en inférer de manière plus précise la compétence.

Références

- Astolfi, J-P. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner. Paris : ESF.
- Barbot, H. (2010). Evaluation psychométrique des élèves en grande difficulté scolaire pour un accompagnement et un conseil en orientation. Communication au Colloque International L'accompagnement à l'orientation aux différents âges de la vie, INETOP/CNAM, Paris, 17-19 mars.
- Baruk, S. (1985). L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques. Paris : Seuil.
- Bayet, B. & Seknadjé-Askénazi, J. (1998). Les enjeux de l'évaluation. La nouvelle revue de l'ALS, 4, 131-136.
- Chartier, P. (2010a). Prise en compte de différentes formes de variabilité interindividuelle dans des tests de type facteur g. In A. De Ribaupierre, P. Ghisletta, T. Lecarf et J-L. Roulin (Ed.), Identité et spécificité de la psychologie différentielle, (pp. 81-86). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chartier, P. (2010b). Analyse des profils des réponses et des erreurs dans les tests d'aptitudes : principes et illustrations. Colloque International L'accompagnement à l'orientation aux différents âges de la vie, CNAM/INETOP Paris, 17-19 mars.
- Chartier, P. (2008). Expérimentation d'une épreuve de facteur g utilisant comme support des cartes à jouer. In E. Loarer, J-L. Mogenet, F. Cuisinier, H. Gottesdiener, P. Mallet et P. Vrignaud (Ed.), Perspectives différentielles en psychologie (pp. 39-42). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chartier, P. & Loarer, E. (2008). Evaluer l'intelligence logique. Paris : DUNOD.
- Favre, D. (2010). Cessons de démotiver les élèves. Paris : DUNOD.

- Favre, D. (1995). Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue Française de Pédagogie*, 111, 85-94.
- Fayol, M. (1995). La notion d'erreur, éléments pour une approche cognitive. In G. Blanchet, J. Raffier et R. Voyazopoulos (Ed.), *Intelligence, scolarité et réussite* (pp. 137-152). Paris : La pensée sauvage.
- Grégoire, J. (2004). L'examen clinique de l'intelligence de l'adulte. Sprimont : Mardaga.
- Lafontaine, D. & Raïche, G. (2011). Principes méthodologiques et techniques des enquêtes internationales, *Mesure et évaluation en éducation*, 34, 2, 25-55.
- Leplat, J. (1999). Analyse cognitive de l'erreur. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 49, 1, 31-41.
- Morissette, J. (2009). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation*, 32, 2, 1-27.
- Pire, G. (1957). Test MGM. Manuel d'instructions. Paris : Editions scientifiques et psychotechniques.
- Raven, J-C., Court, J-H. & Raven, J. (1998). Manuel des Raven : section 4. Paris : EAP
- Thiébaud, E. (2000). Manuel du test BLS4. Paris : EAP.
- Wechsler, D. (2005). WISC-IV. Manuel d'administration et de cotation. Paris : ECPA.

La face cachée des compétences en lecture

Patricia Schillings, Université de Liège – aSPe, patricia.schillings@ulg.ac.be
France Neuberg, Université de Liège – aSPe, france.neuberg@ulg.ac.be
Ariane Baye, Université de Liège – aSPe, ariane.baye@ulg.ac.be

Mots-clés : autoévaluation– lecture- compétence.

Résumé. Un modèle de compétence en lecture intégrant des aspects motivationnels (perception de ses difficultés et progrès) et une mesure d'attitudes envers la lecture a été testé dans le cadre des évaluations externes en Belgique francophone. Validé auprès de deux échantillons contrastés d'adolescents, ce modèle confirme le rôle déterminant des perceptions de soi comme lecteur sur le développement des attitudes envers la lecture. Ces dernières constituent quant à elles une charnière en lien direct avec les performances. Ces résultats amènent à proposer des pistes et outils didactiques incluant un travail sur l'efficacité de ses processus de lecteur et une analyse réflexive de ce qui rend un texte difficile pour un lecteur particulier.

Pour la plupart des auteurs, la compétence suppose un agir efficace en situation de résolution de problème. Identifier et mobiliser les ressources nécessaires à la résolution d'une tâche complexe et inédite suppose chez l'apprenant une capacité de réflexion sur l'action qui prend pour objet à la fois les caractéristiques de la tâche et l'évaluation de la qualité de ses propres démarches. La définition de Beckers insiste bien sur le caractère subjectif de la difficulté de la tâche « la capacité d'un sujet à mobiliser, de manière intégrée, des ressources internes (savoirs, savoir-faire et attitudes) et externes pour faire face efficacement à une famille de tâches complexes pour lui (2002, p. 57).

Les modèles d'expertise en lecture soulignent également le lien incontournable entre la perception de la difficulté de la tâche et la mise en œuvre de stratégies de lecture : un lecteur compétent serait capable d'adapter sa lecture à la difficulté du texte en passant d'un mode de lecture automatisé (caractérisé par un usage non conscient des procédures mises en œuvre) à un mode contrôlé, caractérisé par un usage conscient et volontaire de stratégies de lecture (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Mais la perception de la difficulté de la tâche suffit-elle à déclencher chez l'élève la mobilisation de ses ressources cognitives ?

Dans les approches théoriques de la motivation pour la lecture, de même que dans les modèles d'apprentissage autorégulé, l'efficacité perçue joue un rôle central dans le développement de la compétence. Wigfield et Eccles (1992, 2000) insistent sur le rôle de variables telles que le sentiment d'efficacité personnelle par rapport à une tâche précise (Suis-je capable de réussir cette tâche ?) ou la valeur accordée à cette même tâche. Cette seconde variable serait affectée par l'intérêt porté par l'apprenant pour la tâche, l'importance qu'il accorde au fait de la mener à bien, la mesure dans laquelle il perçoit l'utilité de la tâche et le coût estimé en termes d'efforts cognitifs à fournir. Pour Guthrie et Wigfield (2000), ces variables motivationnelles sont d'autant plus importantes à prendre en compte qu'elles conditionnent chez le lecteur la mise en œuvre de ses stratégies de lecture.

Comment dès lors envisager l'évaluation à large échelle des compétences des élèves ? Quelles variables évaluer si l'on se place dans une logique diagnostique ? Quels aspects de la compétence mettre en évidence dans les documents didactiques envoyés aux enseignants dans le but de réguler des apprentissages ?

Les évaluations externes non certificatives en lecture et production d'écrit menées en novembre 2010 auprès des élèves de 5^e secondaire de la Communauté française de Belgique ont permis le recueil de données ciblées sur les aspects cognitifs et motivationnels des adolescents. Deux échantillons représentatifs sont constitués au départ des deux formes d'enseignement (transition et qualification).

Trois dimensions ont été évaluées au sein d'un questionnaire adressé aux élèves après la passation de l'épreuve de lecture :

- Les attitudes envers la lecture : cette dimension composée de dix items présente un indice de consistance (alpha de Cronbach) de .90.
- Les difficultés perçues en lien avec la lecture : cette dimension amène l'élève à se positionner face à des obstacles tels que la déconcentration, la mémoire ou la confusion entre les personnages. Elle est composée de cinq items et présente un indice de consistance interne de .76.
- Les progrès perçus visent le sentiment d'avoir effectué des progrès en lecture depuis la deuxième année du secondaire. Cette dimension est composée 5 items. L'alpha de Cronbach s'élève à .70.

La mise en lien de ces trois variables avec les performances des élèves permet de souligner l'importance de mettre au point dans les classes des situations d'évaluation susceptibles de donner à voir aux élèves des indices de leur progression. Les résultats confortent également le rôle prépondérant des activités métacognitives axées sur l'autoévaluation de la maîtrise des stratégies de lecture y compris au sein des filières d'enseignement dites qualifiantes. Enfin, les résultats montrent une fois de plus l'importance de maintenir effectif jusqu'en fin d'enseignement obligatoire un curriculum d'enseignement des stratégies de lecture.

Afflerbach, P., Pearson, D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61,(5), 364-373.

Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.

Guthrie, J. T.; & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In Kamil, M.L. and Mosenthal, P.B. (Eds), *Handbook of reading research*, Volume 3 (pp. 403-422),. Mahwah : Erlbaum.

Wigfield A., & Eccles, J.(2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

Wigfield, A., & Eccles, J.(1992). The development of achievement task value : A theoretical analysis. *Developmental review*, 12, 265-310.

QUELLE ARTICULATION ENTRE LES COMPÉTENCES PAR DOMAINE ET
PROFILS DE COMPÉTENCES : L'EXEMPLE DE PISA EN SUISSE

Jean Moreau*, Christian Nidegger**

* Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Jean.moreau@unil.ch

** Service de la recherche en éducation, christian.nidegger@etat.ge.ch

Mots-clés : profils de compétences, évaluation, comparaison

Résumé. Les enquêtes à large échelle PISA ont comme objectif d'évaluer les élèves de 15 ans et de mettre en relation les performances ainsi observées avec les caractéristiques des élèves ainsi qu'un certain de variables permettant de cerner le contexte scolaire. Les compétences évaluées relèvent de trois domaines: la lecture, les mathématiques et les sciences. Cependant on trouve peu d'analyses qui prennent en compte les trois domaines de compétences en même temps en établissant ainsi des profils de compétences. La prise en compte de tels profils d'élèves permet une meilleure comparaison de l'efficacité des différents systèmes scolaires. Ainsi on tentera de répondre à un certain nombre de questions. Les élèves ont-ils le même niveau de compétences dans chaque domaine ? L'influence des caractéristiques des élèves est-il le même si on prend en compte les trois domaines de compétences ? Les profils de compétences sont-ils influencés par des dimensions culturelles ou les caractéristiques des systèmes scolaires ?

1. Introduction

Les enquêtes à large échelle PISA, initiées par l'OCDE, sont devenues un élément incontournable du paysage éducatif suisse. Ces enquêtes ont comme objectif d'évaluer les élèves de 15 ans et de mettre en relation les performances ainsi observées avec les caractéristiques des élèves par exemple le niveau socioéconomique, l'origine de la famille, la langue parlée à la maison, le genre de l'élève ainsi qu'un certain de variables permettant de cerner le contexte scolaire. Cette évaluation vise à cerner les compétences des élèves qui leur permettent de maîtriser les situations de la vie quotidienne et de répondre aux défis de leur vie future (OCDE 2010). Les compétences évaluées relèvent de trois domaines qui sont le plus souvent testés dans les épreuves à large échelle : la lecture, les mathématiques et les sciences. Les publications de l'OCDE fournissent de nombreuses comparaisons et analyses sur le lien entre les compétences d'un des trois domaines et les différentes variables disponibles. Cependant on trouve peu d'analyses qui prennent en compte les trois domaines de compétences en même temps en établissant ainsi des profils de compétences. La prise en compte de tels profils d'élèves permet une meilleure comparaison de l'efficacité des différents systèmes scolaires. Le concept de littératie décliné dans chacun des trois domaines ne permet pas de réduire la notion de compétence à une seule dimension qui serait transversale et pourrait être mesurée indépendamment d'un domaine de compétence. En effet certains élèves peuvent avoir une certaine « maîtrise » des trois domaines alors que d'autres élèves ne maîtrisent que deux domaines seulement, voire un seul ou aucun. Par ailleurs on peut se poser un certain nombre de questions. Les élèves ont-ils le même niveau de compétences dans chaque domaine ? L'influence des caractéristiques des élèves est-il le même si on prend en compte les trois domaines de compétences ? Les profils de compétences sont-ils influencés par des dimensions culturelles ou les caractéristiques des systèmes scolaires ?

2. Résultats par domaine

Les comparaisons internationales ont porté sur les élèves de 15 ans, mais la Suisse et certains cantons (dont l'ensemble des cantons romands) ont étendu leur échantillon afin de pouvoir mener des analyses sur les élèves de 9^e année, c'est-à-dire auprès des élèves qui sont à la fin de leur scolarité obligatoire, indépendamment de leur âge. Les résultats qui suivent concernent les élèves de 9^e année.

Les résultats globaux ont été le plus souvent centrés sur la moyenne des performances des élèves, domaine par domaine. Cette position centrale ne donne que peu d'indications sur l'ensemble de la distribution des scores des élèves. Une autre option est de considérer les taux d'élèves les plus performants et d'élèves les moins performants. En effet, le fait de savoir si un système scolaire génère, par exemple, peu d'élèves en difficulté ou encore peu d'élèves brillants permet de mieux apprécier son efficacité. On constate que ces taux varient beaucoup entre les cantons (figure 1). Par exemple, le pourcentage d'élèves faibles en mathématiques est d'environ 5% à Fribourg (FR), alors qu'il atteint près de 20% à Zurich (ZH). A l'intérieur d'un même canton, on peut également relever des différences importantes entre domaines. Par exemple, dans le canton du Jura (JU), le taux d'élèves faibles en mathématiques est de 4.2%, alors qu'il est de 11.9% en littérature.

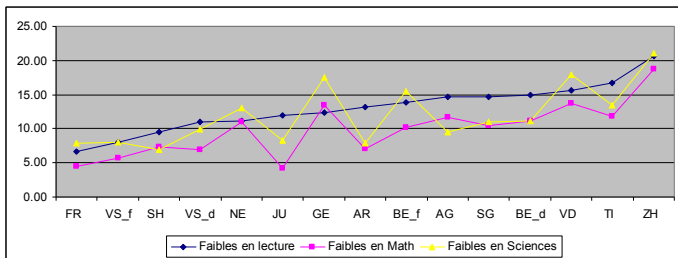


Figure 1: Proportion d'élèves faibles (niveaux <2) dans chacun des trois domaines pour les cantons Suisses

3. Profils de compétences

Les taux d'élèves faibles ou performants dans un seul domaine ne donnent qu'une vision incomplète de l'efficacité d'un système scolaire. Les différences sont, en effet, importantes entre domaines de compétence. Pour obtenir une appréciation plus synthétique de la performance des systèmes, il convient de considérer simultanément les différents domaines. Pour ce faire, on cherche à établir des profils de compétence. Pour déterminer ces profils, on considère les niveaux de compétence des élèves dans chacun des domaines. On peut attribuer à chaque élève le profil de ses niveaux en mathématiques, lecture et sciences. Il y a 294 profils possibles correspondant aux combinaisons des 7 niveaux de mathématiques et sciences (de <1 à 6) et 8 niveaux de lecture (<1, 1b, 1a jusqu'à 6). En fait, on associe, les niveaux plausibles de compétence correspondant pour obtenir cinq profils de compétence plausibles par élève.

Il est intéressant de considérer d'une part les élèves ayant des performances très faibles dans les trois domaines (niveau inférieur ou égal à 1) et d'autre part les meilleurs élèves obtenant dans chaque domaine les meilleurs scores (niveau 5 et 6), les proportions de ces différents types d'élèves étant révélatrices de la qualité du système scolaire dans son ensemble. On constate que l'évaluation de la performance par la considération de 3 domaines (3 niveaux faibles ou 3 niveaux

forts) se distingue nettement d'une évaluation déterminée par un seul domaine (figure 3). Par exemple le Jura présente 2% d'élèves faibles dans les 3 domaines et 11.9% en lecture ; Le Tessin (TI), 5.1% d'élèves faibles dans les 3 domaines et 16.7% en lecture.

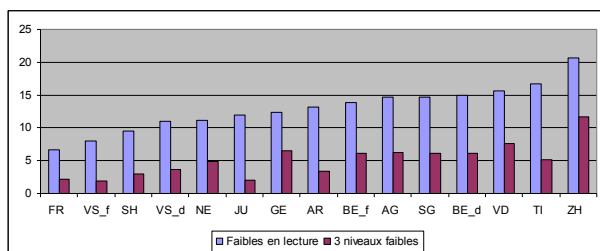


Figure 2 : Proportion d'élèves faibles (niveaux <2) en lecture et dans les trois domaines pour les cantons Suisses

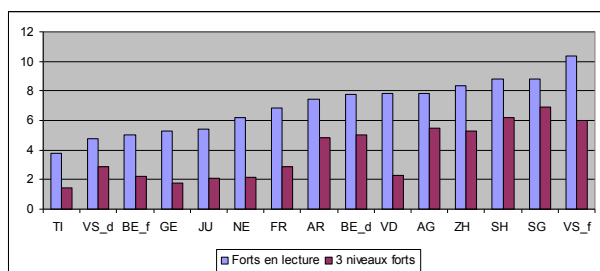


Figure 3 : Proportion d'élèves forts (niveaux 5 et 6) en lecture et dans les trois domaines pour les cantons Suisses

En Suisse, les résultats de PISA 2009 mettent en évidence des différences d'une certaine ampleur entre les cantons (figure 4). Les taux d'élèves très faibles dans les trois domaines peuvent atteindre plus de 11% (Zurich). Celui des très bons élèves (dans les trois domaines) près de 7% de à Saint-Gall (SG). Les cantons romands se signalent par des taux plus faibles de très bons élèves (moins de 3%). Ce taux pouvant atteindre 1.4% au Tessin. Ces cantons se distinguent entre eux, avant tout, par leurs taux d'élèves très faibles. Le canton de Zurich occupe toujours une position particulière avec à la fois beaucoup d'élèves très faibles et beaucoup d'élèves très brillants. Les cantons comportant des grandes villes (Genève, Zurich) recèlent un grand nombre d'élèves faibles (migration, niveau socioéconomique faible) mais elles devraient aussi être le lieu d'un grand nombre d'élèves forts (cf. Zurich) en raison de la concentration des classes aisées. On pourrait donc faire l'hypothèse que les cantons se distinguent aussi bien en fonction de leur appartenance linguistique que des caractéristiques de leurs populations notamment en termes de degré d'urbanisation.

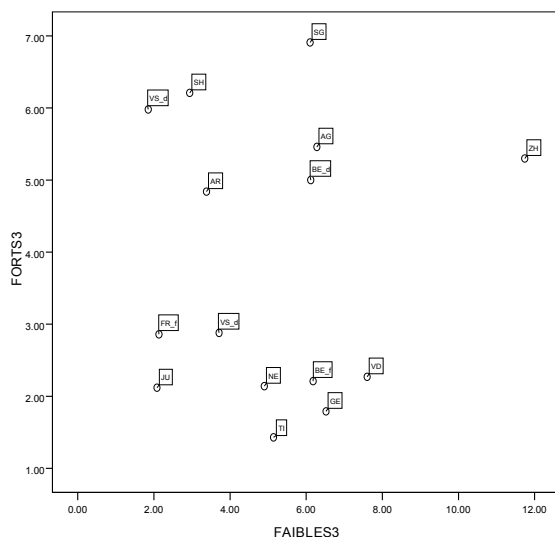


Figure 4 : Proportion d'élèves faibles (3 niveaux <2) et d'élèves forts (3 niveaux 5 ou 6) dans les trois domaines pour les cantons Suisses

3.1 Evolution des profils

La définition des niveaux de compétence étant identique pour les enquêtes PISA 2006 et 2009, nous sommes en mesure de comparer les profils de performances des cantons suisses pour ces deux évaluations. La figure 5 présente la position des cantons Suisses en 2006 et 2009 en fonction de leurs taux d'élèves faibles et forts dans les trois domaines.

On constate, dans la plupart des cantons alémaniques une tendance à l'augmentation des élèves forts et faibles sauf à Schaffhouse (SH) où on observe une diminution des élèves forts. En Suisse romande en général, on relève une évolution moins importante se caractérisant surtout par la diminution des élèves faibles sauf dans le canton de Vaud (VD) où on observe une légère augmentation des élèves faibles et dans le Valais francophone (VS-f) une augmentation des élèves forts. Globalement, il est difficile d'observer des tendances générales entre les cantons. On pourrait faire l'hypothèse que les différents contextes locaux ont un impact non négligeable sur l'évolution des profils entre 2006 et 2009.

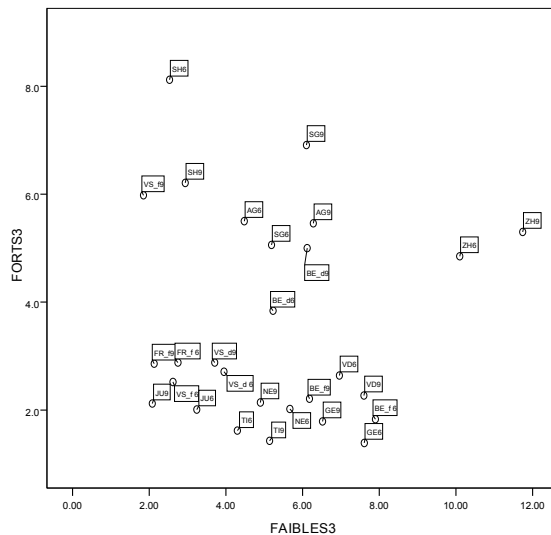
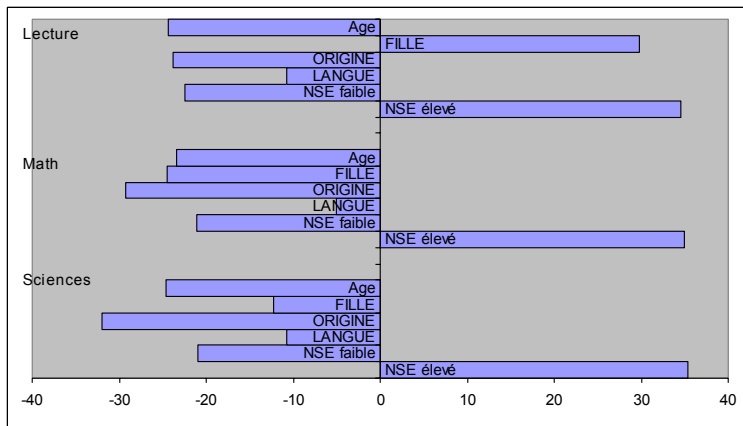


Figure 5 : Proportion d'élèves faibles (3 niveaux <2) et d'élèves forts (3 niveaux 5 ou 6) dans les trois domaines pour les cantons Suisses pour les enquêtes PISA 2006 et 2009

4. Effets des caractéristiques individuelles sur les performances

Il est possible d'évaluer l'effet des caractéristiques individuelles (genre, origine, niveau socioéconomique) sur les résultats des élèves dans chacun des domaines investigués. Il est intéressant de préciser en quoi l'introduction du concept de profil de performance permet d'apprécier ces effets sur l'ensemble des performances des élèves.

On rappelle (figure 6), que ces différentes caractéristiques ont un effet marqué sur les performances dans tous les domaines (Nidegger, 2011). Le niveau socioculturel de la famille a l'influence la plus importante sur les performances. En ce qui concerne le genre des élèves : Les garçons obtiennent de meilleures performances en sciences et surtout en mathématiques et les filles en lecture. Les élèves plus âgés ont de moins bonnes performances que les autres dans tous les domaines. Les habitudes linguistiques (la langue parlée à la maison) ont une influence importante sur les performances en sciences et en lecture mais faible sur les compétences en mathématiques. L'origine de la famille (ne pas être né en suisse) peut également prêter les élèves dans tous les domaines et particulièrement en sciences.



Les barres du graphique indiquent, pour chaque domaine, la différence moyenne de performance selon les caractéristiques personnelles suivantes: l'âge (une année de plus), le genre (fille), l'origine de l'élève (pas né en Suisse), la langue parlée à la maison (ne parle pas la langue du test), le niveau socioculturel (faible et élevé). Ces différences moyennes sont déterminées par rapport au score moyen d'un garçon d'âge moyen, né en Suisse, de niveau socioculturel médian (second et troisième quartile) et parlant la langue du test à la maison.

Figure 6 : effet des caractéristiques individuelles des élèves sur les performances des élèves dans chacun des domaines

5. Profils et caractéristiques individuelles

On constate que les effets de ces différentes caractéristiques ne sont pas les mêmes selon les domaines. C'est particulièrement le cas pour le genre, Les filles étant plus performantes en lecture et les garçons en mathématiques. Il est intéressant de considérer simultanément les domaines pour apprécier globalement l'influence des différentes caractéristiques des élèves. Les effets peuvent également différer selon les cantons (Nidegger, 2011), on précisera donc chacune des situations cantonales.

5.1 Le genre

On détermine, pour chaque canton, le pourcentage de filles et de garçons présentant des niveaux faibles (<2) ou des niveaux forts (5 et 6). La figure 7 présente les diverses situations cantonales. Chaque canton est représenté par le profil des filles et celui des garçons. On peut apprécier à l'intérieur d'un même canton, les différences entre les profils des filles et des garçons. Certains cantons présentent peu de différence entre filles et garçons sur la proportion d'élèves faibles et forts (FR, VD). Lorsque les différences sont plus importantes, On constate que les profils des filles présentent souvent des taux plus importants de niveaux forts que ceux des garçons (ZH et VS-f). A l'opposé, à GE on relève des taux plus faibles de filles avec des niveaux faibles.

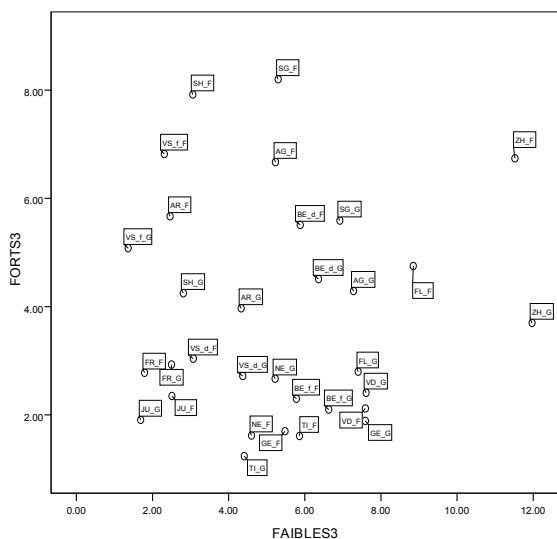


Figure 7 : Proportion d'élèves faibles (3 niveaux <2) et d'élèves forts (3 niveaux 5 ou 6) dans les trois domaines pour les cantons Suisses selon le genre

5.2 L'origine

On détermine, pour chaque canton, le pourcentage d'élèves nés en Suisse et celui d'élèves nés à l'étranger, présentant des niveaux faibles (<2) ou des niveaux forts (5 et 6). La figure 8 présente pour chaque canton les profils de ces différentes populations d'élèves : Natifs (N) et non Natifs (NN). Cette représentation permet d'apprécier d'une part, à l'intérieur d'un même canton les différences de profils entre ces deux catégories d'élèves et d'autre part les différences entre les situations cantonales. A l'intérieur d'un canton, les différences peuvent concerner à la fois le taux d'élèves faibles et le taux d'élèves forts (ZH) ou plutôt le taux d'élèves forts (FR). Les profils des élèves natifs romands apparaissent comme relativement proches.

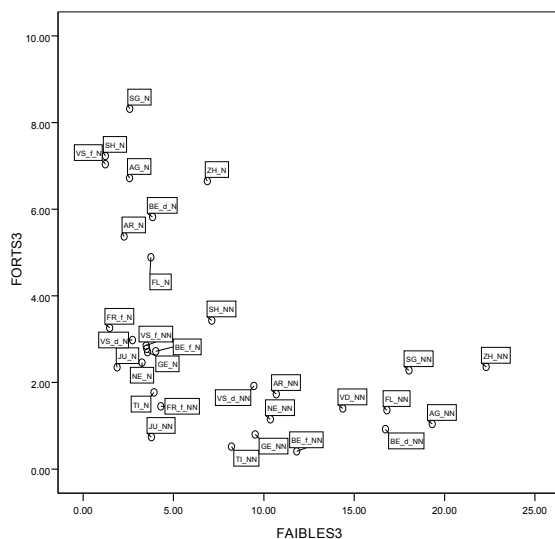


Figure 8 : Proportion d'élèves faibles (3 niveaux <2) et d'élèves forts (3 niveaux 5 ou 6) dans les trois domaines pour les cantons Suisses selon l'origine

5.3 Le niveau socioéconomique de la famille

On considère dans chaque canton deux populations d'élèves selon le niveau socioéconomique de leur famille. Les élèves les plus défavorisés (quartile inférieur de l'indice socioéconomique NSE1) et les autres élèves. La figure 9 présente pour chaque canton les profils de ces différentes populations d'élèves selon les pourcentages de niveaux faibles et de niveaux forts. Les différences sont marquées entre les cantons et à l'intérieur des cantons. Cette analyse va dans le même sens que l'analyse précédente et indique que les différences peuvent également se retrouver à l'intérieur d'une même région linguistique. Toutefois la tendance générale observée va d'une augmentation de la proportion des élèves forts et d'une diminution de la proportion des élèves faibles chez les élèves qui ne sont pas issus des milieux socioéconomiques défavorisés. Cette tendance se retrouve également pour la comparaison entre élèves natifs et non-natifs.

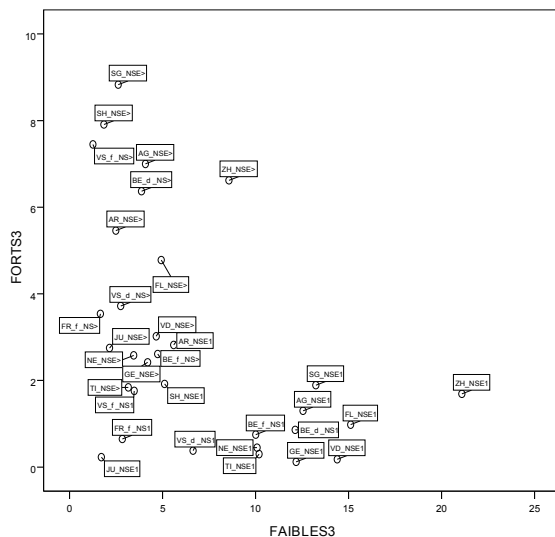


Figure 9 : Proportion d'élèves faibles (niveaux <2) et d'élèves forts (niveaux 5 et 6) dans les trois domaines pour les cantons Suisses selon le niveau socioéconomique de la famille

6. Discussion

La prise en compte simultanée des trois domaines de compétences met en évidence des situations différentes de celles obtenues par des analyses séparées par domaine. De plus, cette vision globale correspond plus à la situation que l'on rencontre dans les différents systèmes où l'on attend des compétences des élèves sur les différents aspects qui font l'objet d'enseignement. Ceci se manifeste par le fait que la réussite des élèves est jugée sur la maîtrise de compétences relevant de plusieurs domaines même si, en s'appuyant sur les données PISA, on ne peut prendre en considération que les trois domaines qui font l'objet de l'évaluation alors que les systèmes scolaires visent l'acquisition d'une palette plus grande de compétences.

Par ailleurs, la mise en relation des profils avec les caractéristiques individuelles des élèves donne une image un peu différente de l'effet de ces caractéristiques. Par exemple la différence de proportion de filles et de garçons dans les niveaux forts ou faible varient selon les cantons alors la variation des élèves forts ou faibles en fonction du niveau socioéconomique va dans le même sens, mais avec une intensité différente, dans tous les cantons: plus élèves sont favorisés plus ils ont tendance à être nombreux dans les niveaux forts et moins représentés dans les niveaux faibles.

7. Références bibliographiques

Moreau, J. (2007). Compétence et contexte des élèves vaudois lors de l'enquête PISA 2003, comparaisons entre cantons, filières et types d'élèves. Lausanne : URSP

Moreau, J. (à paraître). PISA 2006 : Vaud à la mesure des cantons suisses. Lausanne : URSP

Nidegger, Ch. (coord.) (2011). PISA 2006: Compétences des jeunes romands: Résultats de la quatrième enquête PISA auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : IRDP.

Nidegger, Ch. (coord.) (2008). PISA 2006: Compétences des jeunes romands: Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année. Neuchâtel : IRDP.

OECD (2010). Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2009. Paris : OECD.

DES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUE FRANCAISE DES
ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Wajiha Smaili

Université Libanaise, faculté de pédagogique wsmaili@cnam.fr

Mots-clés : Evaluation en langue, FOS, dispositif de formation, tâche, compétence.

Résumé. Dans cet article, nous présentons des outils d'évaluation préparés dans le cadre d'un module de formation pour enseigner la langue française à des enseignants de mathématiques, sciences et français au primaire à l'université libanaise, faculté de pédagogie. Les outils et instruments existants pour évaluer les compétences en langue de nos étudiants tel que les examens du DELF/DALF sont inadaptés à notre dispositif. Le programme de formation était préparé en se basant sur un référentiel conçu pour les besoins spécifiques langagiers des enseignants, il était nécessaire d'adopter une évaluation qui tient en compte des compétences professionnelles de notre public. Pour préparer les outils en question, nous sommes partis des tâches fixées dans le programme, nous avons déterminé les composantes langagières : pragmatique, linguistique et sociolinguistique de chacune, préparer des activités, des critères et des éléments observables ainsi qu'un barème.

1. Contexte du projet

Au Liban le français a le statut de langue seconde, il est enseigné dès l'  cole maternelle en parallèle avec la langue maternelle dans plus de la moitié des institutions scolaires, il est aussi la langue d'enseignement des disciplines scientifiques (mathématiques, sciences de la vie, physique et chimie) dans le primaire, le collège et le lycée.

Dans ce contexte, le bilinguisme instauré à l'entrée de l'  cole réussit parfaitement à former des enfants bilingues quand les enseignants sont capables d'utiliser la langue française dans leurs pratiques langagières professionnelles.

Cependant, beaucoup d'enseignants utilisent l'arabe comme langue d'enseignement au lieu du français alors que les manuels et les examens sont en français. Ces pratiques langagières affectent la qualité de l'enseignement : les élèves par faute de compréhension des consignes, faillent aux examens officiels. Parfois, cet échec est du au manque d'outils linguistiques pour s'exprimer et comprendre les consignes et les énoncés.

La faculté de pédagogie de l'université libanaise est la première institution du pays pour assurer des formations initiales et continues aux maîtres des écoles. Alert  e par le problème du niveau en langue des enseignants, les responsables ont introduit dans le cursus des formations un module de français intitulé « français de l'enseignement ». Ce module vise à compléter la formation linguistique pour amener les apprenants (  tudiants ou enseignants en exercice)    maîtriser la langue française utilisée pour enseigner.

Dans ce cadre, un programme et un contenu ont été préparés pour ce module. La préparation s'est basée sur une analyse des besoins langagiers des apprenants. Les compétences et tâches langagières à utiliser par le public en question ont été répertoriées, ce qui a permis de constituer un référentiel de formation. Ce référentiel a servi de base pour concevoir des unités didactiques sur

objectifs spécifiques pour développer les compétences langagières nécessaires dans la formation universitaire comme celles importantes pour l'exercice de la profession de l'enseignement (Smali : 2012).

Suite à l'application des contenus préparés du module, la question de l'évaluation des acquis s'est imposée. Il n'existe pas d'outils d'évaluation adaptés au programme en question, ceux-ci sont à concevoir. C'est le travail qui a été mené et qui sera présenté dans le cadre de cette étude.

Notre travail se situe alors dans un domaine précis : l'évaluation des compétences en langue. Il s'appuie sur un cadre conceptuel et référentiel d'où il tire ses principes, les démarches de sa conception.

2. Cadre conceptuel

Une évaluation des acquis des apprenants dans une discipline donnée part toujours d'une conception de la discipline et des méthodologies d'enseignement/apprentissage adoptées. De nos jours, Le langage est considéré comme un outil de communication en référence à des comportements d'échanges observables entre divers intervenants (Hymes : 1972), c'est un moyen de communication permettant de véhiculer des idées et d'interagir avec les autres. Dans cette perspective, la didactique des langues vise en priorité le développement de la communication qui met l'accent dans l'enseignement sur les situations authentiques de communication en développant les habilités linguistiques dans un contexte socioculturel (Lussier : 1992).

Une référence de base est incontournable actuellement en didactique et en évaluation des langues, c'est le cadre européen commun de référence (CECR, Conseil de l'Europe : 2000) qui définit six niveaux de compétences en langues (A1, A2, B1, B2, C1, C2). C'est un instrument pratique qui permet aux différents acteurs en formation de langues de pouvoir établir les objectifs à atteindre, il décrit les capacités langagières, les savoirs mobilisés pour les développer, les situations et domaines dans lesquels on peut être amené à utiliser une langue étrangère pour communiquer.

Le CECR adopte les recherches des linguistes Canale et Swaine (1981) ainsi que celles de Bachman (1990) et propose pour l'enseignement un modèle dit « actionnel ». La perspective actionnelle considère l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement données,    l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Une tâche est définie par le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'il s'est fixé ». Une tâche requiert un plan de travail pour atteindre un objectif qui est extralinguistique qui passe par l'utilisation de la langue et la réflexion, elle incite alors à la communication entre les apprenants et aboutit à un produit communicatif.

Notre programme de formation se situe dans ce cadre méthodologique, il se base aussi sur le domaine de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) qui « est une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques » (Cuq : 2003).

Préparer une formation et évaluer dans une perspective FOS « consiste à procéder à l'analyse des besoins langagiers des apprenants, c'est-à-dire à recenser les situations de communications cibles et les discours qu'elles comportent en collectant des données langagières authentiques, sélectionnées, traitées et transformées en support de formation linguistique » (Cuq : 2003). Ainsi la préparation aboutit à un programme sur mesure qui fixe des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (Mangiante et Parpette : 2004). L'évaluation dans une telle

formation suit la même logique dans le sens où elle va cibler les objectifs spécifiques du programme pour être une partie intégrante de la démarche d'enseignement/apprentissage.

Nos cours ont préparé les étudiants de niveau B1 et B2 (CECR)    réaliser des tâches dans des situations de communication liées à leurs besoins langagiers dans le cadre de leur formation ou dans des situations professionnelles d'enseignants.

3. Programme du français sur objectifs spécifiques et problématique de l'évaluation

Suite à l'analyse des besoins langagiers de nos étudiants, nous avons constaté que la priorité est à accorder à l'utilisation du français dans le cadre des activités de l'étudiant au cours de sa formation à l'université et celles de sa profession comme enseignant à l'  cole. Le tableau 1 présente les principaux objectifs déterminés pour notre module de formation:

Objectifs liés aux activités de la profession d'enseignants	Objectifs liés à la formation à l'université
<ul style="list-style-type: none"> • Préparer une leçon (lecture/ math. /sciences). • Animer un cours (sciences, mathématiques, français) • Présenter aux élèves une expérience au laboratoire. • Présenter un livre aux enfants pour motiver à lire. • Conter / raconter aux élèves. • Rédiger un compte rendu suite à une visite lors d'une sortie scolaire. • Préparer et gérer les élections des délégués de classe. • Animer une heure de vie en classe. • Réaliser un panneau d'information. • Réaliser un livre documentaire. • Participer aux réunions à l'��cole (réunion de coordination, conseil de classe). • Animer une réunion avec les parents d'élèves. • Rédiger une fiche pédagogique d'une leçon. <p>....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Suivre un cours et prendre notes. • Préparer et présenter un exposé oral. • Rédiger ou présenter oralement un compte rendu d'une visite à l'��cole. • Rendre compte/ résumé par écrit ou oralement un document lu. • Rendre compte à l'oral d'un projet réalisé ou d'une séance animée lors du stage. • Présenter un compte rendu oral d'activités préparées ou réalisées dans le cadre des travaux pratiques à l'université. • Rédiger une synthèse de documents. • Rédiger un rapport d'observation de classe. • Rédiger un rapport de stage. • Rédiger un article d'opinion à publier dans le journal de l'université. • Participer à un forum de discussion sur internet. • Participer à un entretien d'embauche.

Tableau 1 : Objectifs du module de formation

Lors de la première application de ce programme de français sur objectifs spécifiques, la question de l'évaluation des acquis s'est imposée. Il n'existe pas d'outils d'évaluation adaptés à notre dispositif. Dans un premier temps, une évaluation suivant les modalités des examens de certification DELF/DALF¹ a été appliquée, elle nous a permis de bien évaluer le niveau linguistique des apprenants. Elle avait également l'avantage de mettre à notre portée des outils et instruments d'évaluation bien précis (critères, modalités, barème...). Cependant, l'inconvénient de telle modalité est qu'elle ne s'articule pas convenablement avec le contenu enseigné et les compétences et savoirs faire du domaine professionnel de nos apprenants. En présentant les tâches

¹ DELF = Diplôme d'étude en langue française. DALF = Diplôme approfondi de langue française

langagières de notre programme en face de celles du DELF, le tableau 2 illustre cette inadéquation :

Tâches langagières de notre dispositif	Tâches langagières des épreuves du DELF
<ul style="list-style-type: none">• Préparer une leçon (lecture/ math. /sciences). PE²• Animer un cours (sciences, mathématiques, français). PO³• Présenter aux élèves une expérience au laboratoire. PO• Animer une réunion avec les parents d'élèves. PO• Suivre un cours et prendre notes. CO⁴, PE• Préparer et présenter un exposé oral. PO• Rédiger ou présenter oralement un compte rendu d'une visite à l'��cole. PE ou PO	<ul style="list-style-type: none">• ��crire une lettre formelle/un article critique pour prendre une position argumentée. PE (B2)• ��crire un essai/courrier/article pour exprimer une attitude personnelle. PE (B1)• présenter et défendre son point de vue à partir d'un document. PO (B2)• Participer à un entretien dirigé par l'examineur. PO (B1)• Exprimer un point de vue à partir d'un document déclencheur. PO (B1)

Tableau 2 : Différence entre les tâches langagières du programme et celles du DELF

Nos formés ont besoin par exemple de préparer et animer un cours, de participer à une réunion de travail (conseil de classe, réunion de coordination...) or les examens du DELF évaluent leurs niveaux en leur proposant d'écrire un courrier, un article, un essai... Les savoirs et savoirs faire requis dans ces deux types de production sont différents. Ainsi l'évaluation n'est pas adaptée aux contenus du cours et surtout elle n'est pas liée aux compétences scolaires et professionnelles de notre public. Evaluer suivant le DELF nous a contrain  t à consacrer une partie de la formation pour la préparation aux modalités et types d'épreuves du DELF. Il nous a conduit par la suite à la recherche et    la conception des évaluations plus cohérentes avec notre programme.

4. Démarche dans la conception d'outils

Conformément aux principes du CECR relatifs à l'évaluation, l'apprenant est considéré comme un acteur social qui mobilise ses compétences pour réaliser des tâches. Les activités d'évaluation sont conçues en fonction des tâches fixées dans le programme de formation.

La première étape de la démarche est la « délimitation » de chaque tâche, cela consiste à présenter les compétences nécessaires à sa réalisation et permet de déterminer les éléments à prendre en considération dans l'évaluation. Ce travail est appelé « schématisation de la tâche » (CIEP : 2012) ou « table de spécification » (Tagliante : 2005).

En vue des éléments du schéma de la tâche, une ou plusieurs activités d'évaluation sont préparées avec des consignes claires et éventuellement des supports adaptés. Ces activités sont choisies en fonction du niveau des apprenants à évaluer et de leurs centres d'intérêt.

Par la suite et pour mettre en œuvre une évaluation critériée qui permet d'évaluer la compétence langagière, comme le préconise le CECR, nous retenons comme catégories de base les 3 composantes de la compétence de communication en langue : pragmatique, linguistique et sociolinguistique/ socioculturelle. La composante pragmatique renvoie à la maîtrise fonctionnelle de la langue, celle linguistique renvoie à la connaissance de la « norme » de la langue. Quant à la

² PE = Production   crite

³ PO = Production orale

⁴ CO = Compréhension orale

composante sociolinguistique, elle représente les outils nécessaires pour l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale.

Pour chaque composante un ensemble de critères sont fixés, pour chacun nous avons déterminé « les indices de performance » qui sont les éléments observables dans la réalisation de l'activité d'évaluation. Un indice de performance est appelé « indicateur, c'est la trace concrète de ce qu'écrit ou dit l'apprenant. Un même critère peut se traduire par une variété d'indicateurs » (Barbé : 2005).

Enfin il faut mesurer le degré de performance de l'apprenant en établissant un barème. Tous les critères n'ont pas la même valeur et on ne peut s'appuyer sur des grilles standard. Nous avons préparé pour chaque outil un barème pondéré c'est « la grille de notation établi avant l'évaluation et indiquant quelle valeur accorder à chaque critère » (Tagliante : 2006).

En résumé, Chaque tâche du programme a été modélisée à l'aide d'un schéma présentant ses caractéristiques et les compétences à prendre en considération pour l'évaluer. Ensuite sont préparés, l'activité d'évaluation, les critères, les indices de performance et le barème. Afin d'illustrer notre travail, nous allons choisir, parmi les outils conçus, un exemple pour évaluer une tâche de notre formation.

5. Outils d'évaluation de la tâche : faire une fiche de préparation d'un cours de mathématiques au primaire

Concevoir une fiche de préparation d'une leçon est une tâche réalisée par l'étudiant futur enseignant de mathématique au primaire durant sa formation initiale à l'université, elle fait aussi partie des activités professionnelles de l'enseignant. Cette tâche est en adéquation avec le profil et le niveau de compétences des apprenants, il s'agit du niveau B1 du CECR.

Nous présentons sa schématisation (sa table de spécification), l'activité d'évaluation préparée, les critères d'évaluation avec les indices de performance ou éléments observables et enfin le barème pondéré en fonction des critères, du niveau et des indices déterminés.

5.1 Schéma de la tâche

C'est « un outil de travail qui concrétise et fait visualiser, de façon non linéaire, les différents éléments qui entrent dans la réalisation d'une tâche » (Tagliante : 2005). Ces éléments, présentés dans le CECR, sont :

- Le contexte de la communication,
- Les compétences générales c'est-à-dire les savoirs, savoir faire, savoir être et savoir apprendre non langagiers,
- Les compétences à communiquer en langue avec les trois composantes : pragmatique, linguistique et sociolinguistique définis antérieurement,
- Les stratégies ou tactiques utilisés pour faciliter la communication ou faire face aux difficultés. On les répartit en trois catégories : de préparation, de sélection et de communication,
- Les activités langagières mises en jeu dans la réalisation de la tâche c'est-à-dire la compréhension orale ou écrite, l'expression orale ou écrite et l'interaction orale,
- Le domaine (public ou privé),
- Le thème.

Pour déterminer tous les éléments composant le schéma d'une tâche, il est nécessaire de se baser sur une expérience réelle de réalisation de la tâche à schématiser et d'avoir analysé le produit communicatif obtenu. Les données présentées dans le schéma (figure 1) sont constituées suite à un travail d'analyse, à la fois d'un corpus de fiches de préparation de leçons, adoptées dans notre institution mais aussi d'un corpus de cours de mathématiques enregistrés dans les écoles au Liban.

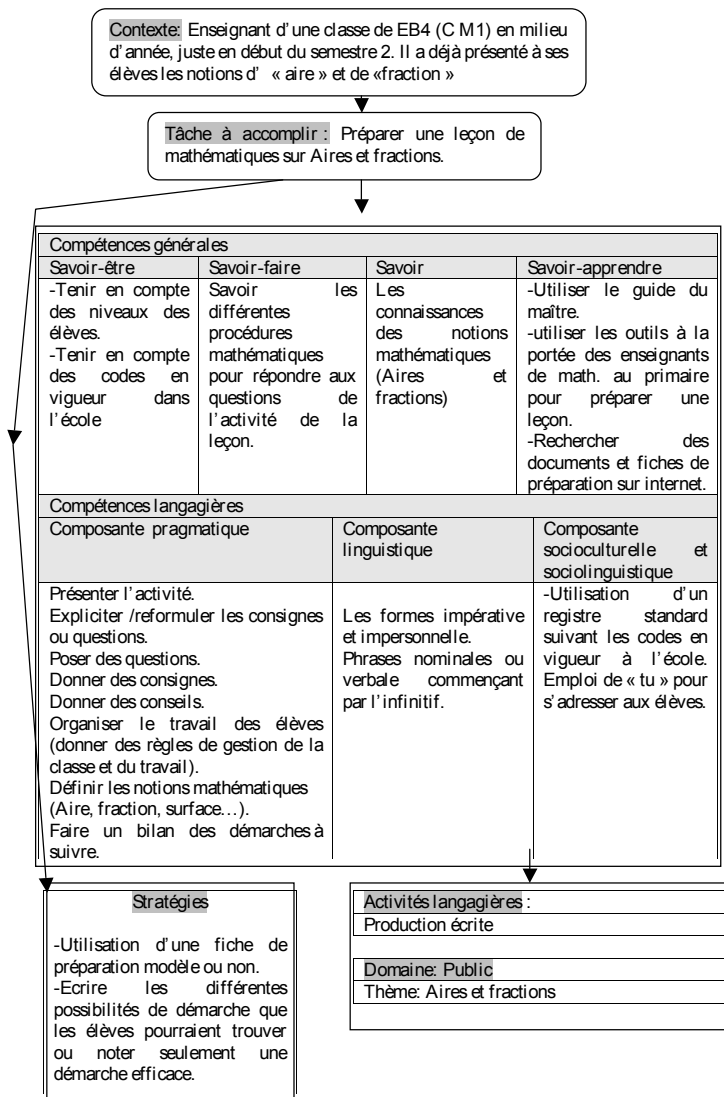


Figure 1 : Schéma de la tâche

5.2 L'activité d'évaluation

Pour préparer une leçon l'enseignant à recours à un support pédagogique comme le manuel. Nous avons choisi une leçon d'un manuel de mathématiques de EB4 (classe de 4^{ème} année primaire) et l'activité consiste à mettre l'apprenant évalué en situation de communication réelle, il est amené à réaliser la fiche de préparation.

Il est important de signaler qu'une fiche de préparation de leçon peut être conçue suivant des formes, composantes et modalités très variées. Le modèle et la structure qu'on a choisis se base sur le corpus des fiches et les modèles donnés dans notre institution de formation. Des cours de mathématiques enregistrés dans les écoles primaires au Liban nous ont guidé dans le choix des différentes phases de la leçon et par conséquent les différentes parties de la fiche à préparer.

Nos consignes ont indiqué d'une manière précise ce que l'apprenant doit faire. Nous avons opté pour une production très guidée afin d'éviter des variations dans la présentation et les composantes de la fiche ce qui compliquera la tâche de l'évaluateur et rendra l'évaluation moins objective. Voici l'épreuve préparée.

<p>Module : Le français de l'enseignement Epreuve de Production écrite B1 Durée : 1h</p> <p>Vous trouverez à la page suivante une activité à préparer pour une leçon de mathématiques en classe de EB4 (CM1). Faites une fiche de préparation de cette leçon, en y intégrant :</p> <p>Partie 1 : fiche descriptive <u>Classe :</u> <u>Titre de la leçon :</u> <u>Durée totale :</u> <u>Objectifs de l'activité :</u> <u>Matériel :</u> <u>Modalité du travail :</u></p> <p>Partie 2 : Reformulation des consignes de l'activité Après avoir écrits les données de l'activité au tableau certains élèves n'ont pas compris les consignes. Pour les aider à comprendre proposer une reformulation de chacune de 4 consignes.</p> <p>Partie 3 : Consignes de gestion du travail Vous avez choisi une modalité de travail en classe pour faire cette activité par vos élèves. Donnez 4 consignes à vos élèves pour organiser le travail en classe.</p> <p>Partie 4 : Définir les notions de la leçon Vous trouvez qu'il est nécessaire d'expliquer à certains élèves les notions de « Aire », « surface », « fraction ». Formulez une définition de chacune de ces trois notions à donner à vos élèves.</p> <p>Partie 5 : Synthèse-bilan de la démarche suivie Vous formulez : -une synthèse de la (des) démarche(s) à suivre pour construire les surfaces dans 1 et 2 -un corrigé de 3 en expliquant la démarche suivie -une réponse à la question 4 en présentant la démarche à suivre pour obtenir cette réponse.</p>
--

Figure 2 : Consignes de l'activité d'évaluation

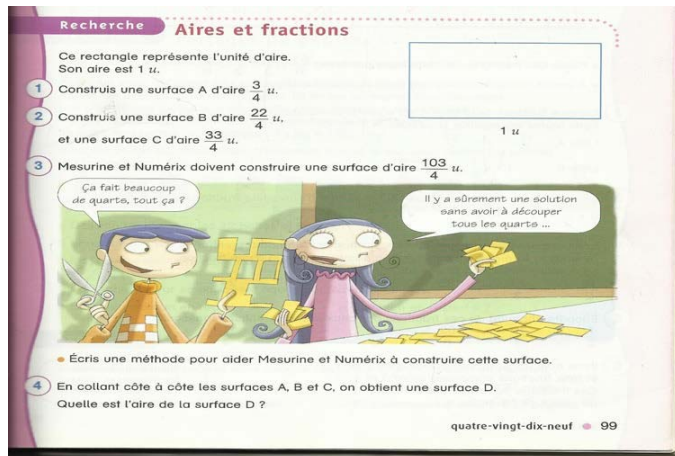


Figure 3 : Support de l'activité

5.3 Critères d'évaluation et indices de performance (Tableau 3)

Afin de rendre l'évaluation objective, il faut déterminer des critères auxquels peut se référer l'évaluateur. Ces critères sont plus précis si on détermine des indices observables dans la production des apprenants. La grille critériée (Tableau 3) retenue dans notre démarche de conception comporte les 3 trois composantes d'une compétence de communication.

Dans la composante pragmatique, il s'agit de vérifier si l'apprenant a :

- Respecter les consignes de l'activité qui se traduit par le respect du type de discours demandé (informatif, injonctif, argumentatif), la présence des fonctions langagières nécessaires à la réalisation de la tâche, du respect de la longueur demandée,
- Formuler les actes de parole pertinents en fonction du discours à produire et surtout de la tâche réalisée,
- Présenter un discours cohérent et enchaîner logiquement.

Dans la composante sociolinguistique et socioculturelle, on évalue :

- Le code de présentation qui est constitué des éléments formels de présentation dans les écrits, le non verbal, l'adaptation du comportement du locuteur à la situation de communication et le respect des tours de parole à l'oral,
- Le registre de langue s'il est adapté à la situation de communication.

Dans la composante linguistique, il s'agit de vérifier :

- La morphologie c'est-à-dire la structure interne des mots : conjugaison, contraction des articles, formation des adjectifs...
- La syntaxe qui concerne l'organisation des phrases, l'adéquation des temps et modes verbaux utilisés, l'accord des noms et des adjectifs, la structure des phrases, l'utilisation des articulateurs...
- Le lexique dans sa variété et sa pertinence par rapport au contexte,
- L'orthographe et la maîtrise de la ponctuation en production écrite,
- La prononciation dans la production orale.

5.4 Pondération des critères (Tableau 3)

Pour établir un barème équilibré, permettant de mesurer la performance de l'apprenant dans la réalisation de la tâche, il faut hiérarchiser les critères retenus. Dans cette perspective, deux paramètres sont pris en considération : le niveau et la spécificité de la tâche évaluée.

L'exemple d'outils que nous présentons est destiné aux étudiants de niveau B1. A ce niveau intermédiaire la composante linguistique n'est pas encore bien maîtrisée, on accorde par conséquent plus d'importance à la composante pragmatique qui reflète la capacité de l'apprenant à communiquer même si certaines erreurs linguistiques sont encore présents dans sa production.

La nature du discours à réaliser influence la pondération des critères. L'aspect sociolinguistique et la maîtrise du discours sont moins importants dans une fiche de préparation. D'une part, c'est un écrit destiné à son producteur. C'est également un discours présenté en tirets et points qui servent d'articulation sans recours à beaucoup de procédés d'articulation.

Composante pragmatique (8.5points)		0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Respect des consignes												
- Fiche avec ses différentes parties												
- Respect du nombre d'éléments demandés.												
- 20 – 30 lignes												
Pertinence des fonctions langagières												
- Présenter l'activité.												
- Expliciter /reformuler 4 consignes												
- Donner 4 consignes / conseils pour organiser le travail des élèves.												
- Définir les notions mathématiques.												
- Faire un bilan des démarches à suivre pour résoudre les 4 parties de l'activité.												
Maîtrise du discours												
- Adaptation des explications pour age de EB4.												
- Enchaînement logique des idées.												
Composante socioculturel et sociolinguistique (4points)												
Registre de langue : Registre standard adéquat pour élèves primaires. Tutoiement.												
Code de présentation : Mise en page fiche de préparation (Sous titres et liste). Parties espacées.												
Composante Linguistique (7.5points)												
Morphologie :												
- Conjugaison des verbes réguliers et irréguliers au présent, au futur et à l'impératif. Nominalisation.												
- Participe présent des verbes utilisés.												
Syntaxe : Phrases simples, déclaratives et impératives.												
- Phrases relatives avec « qui », « dont ».												
- Articulateurs déduction/ conséquence « alors », « donc ».												
- Articulateurs succession « d'abord », « ensuite ».												
Lexique : adapté et étendu.												
- Les verbes d'opération en géométrie et en calcul (découper, tracer, calculer, mesurer...), les synonymes du lexique mathématique employé. Le lexique pour exprimer la fraction (le quart, trois quarts...), de la mesure (longueur, largeur)...												
Orthographe : Maîtrise de l'orthographe des mots utilisés.												
- Maîtrise de la ponctuation.												

Tableau 3 : Critères, indices de performance et pondération

Conclusion et perspective

En guise de validation, nous avons fait une première expérimentation des outils préparés avec trois groupes d'enseignants en formation continue. En comparaison avec les évaluations du DELF les apprenants en formation ont tous fait toutes les activités demandées, il n'y avait pas de productions hors sujet, ils ont constaté la cohérence entre les enseignements donnés et l'évaluation et cela a été exprimé dans une « fiche d'évaluation de la formation » remplie au terme de leur session de formation. Du coté des enseignants, ils sont amenés à centrer leur cours sur les objectifs spécifiques du programme. Alors qu'auparavant, ils consacraient une partie de la formation à préparer aux épreuves du DELF et parfois à cibler d'autres objectifs non liés au programme de la formation.

N'ayant pas encore constitué une base d'outils qui couvre l'ensemble des tâches du programme, la première perspective de ce travail est de constituer une base d'outils complète, à alimenter régulièrement par des nouvelles activités. Nous envisageons également évaluer notre dispositif de formation afin d'observer ses conséquences sur les enseignements, les apprentissages et particulièrement sur le développement des compétences langagières professionnelles.

Références bibliographiques

- Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1987) The Construct Validation of Some Components of Communicative Proficiency TESOL Quarterly, 16, 4, 449 – 465.
- Barbé, G. (2005) Stratégies de formation pour changer les pratiques évaluatives. In Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. (pp. 82 -101). Bruxelles : De Boeck.
- Canale, M. & Swain, M. (1981) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language and testing. Applied Linguistics, 1, 2-43.
- Centre international d'études pédagogiques CIEP (2012) PRO FLE/ évaluer, professionnalisation en français langue étrangère. <http://cned-bb9.blackboard.com/>
- Conseil de l'Europe (2000) Cadre européen commun de référence Paris : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé international.
- Hymes, D. (1975) Towards Communicative Competence. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Lussier, D. (1992) Evaluer les apprentissages dans une approche communicative. Paris : Hachette.
- Mangiante, J.M. & Parpette, C. (2004) Le Français sur Objectif Spécifique, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE.
- Smaili, W. (2012) Des ressources pédagogiques actionnelles pour les cours de français à l'université. In Communiquer, Echanger, Collaborer en français dans l'espace méditerranéen et balkanique. Actes du 7^e congrès Panh  lienique et International des Professeurs de Français. Athènes : Université d'Athènes.
- Tagliante, C. (2005) L'évaluation et le cadre commun européen, Techniques et pratiques de classe. Paris : Clé international.
- Tagliante, C. (2006) La classe de langue, Techniques et pratiques de classe. Paris : Clé international.

L'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF D'INSERTION ;
ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PERÇU DES ANIMATEURS PAR
L'ANALYSE DES COMPÉTENCES

Lucie Aussenel*

* Université de Toulouse
UMR « Éducation, Formation, Travail et Savoirs »
École Nationale de Formation Agronomique de Toulouse-Auzeville (ENFA)
2 route de Narbonne
31326 Castanet-Tolosan Cédex (France)
lucie.aussenel@educagri.fr

Mots-clés : évaluation de dispositif – analyse du travail – développement professionnel perçu – entretiens d'autoconfrontation – évaluation de compétences

Résumé. Nous proposons d'appréhender le développement professionnel perçu à travers l'évaluation d'un dispositif d'insertion. Cette évaluation menée dans le cadre d'un appel à projet vise à appuyer le développement de ce dispositif. Nous expliciterons le dispositif d'évaluation que nous avons mis en place ainsi que les premiers résultats concernant le développement professionnel des animateurs de ce dispositif d'insertion. La mise en œuvre de cette expérimentation a entraîné une normalisation des pratiques modifiant le « travailler ensemble » de ces animateurs. Ainsi, des pratiques de type collaboratif ont émergé et les échanges entre les travailleurs ont augmenté. À travers l'analyse d'entretiens d'autoconfrontation, nous avons constaté que l'opérationnalisation de ce dispositif a entraîné pour ces animateurs l'accroissement de nouvelles compétences. Nous avons ciblé la compétence comme un indicateur de développement professionnel. Nous présentons les trois catégories de compétences que l'analyse des entretiens d'autoconfrontation nous a permis de déceler.

Introduction

L'évaluation, au cœur de ce travail, a pour objet un dispositif expérimental destiné à favoriser l'orientation et l'insertion d'étudiants français inscrits dans l'enseignement supérieur agricole¹. Porté par une association spécialiste du recrutement et de l'insertion des cadres et techniciens du secteur agricole, il s'est déroulé sur les deux années de formation des étudiants. Tout d'abord, durant leur première année (2009/2010) les étudiants ont suivi un module devant leur permettre de découvrir les fonctions de l'entreprise, de décrypter les profils métiers. Ensuite, durant leur seconde année (2010/2011), ils ont pu participer à un module complémentaire davantage axé sur les démarches de recherche d'emploi. L'expérimentation a été mise en place sur l'ensemble du territoire national français, auprès de soixante-sept classes (770 étudiants) préparant quatre spécialités de l'enseignement supérieur agricole². Nous proposons dans cette contribution, d'appréhender dans un premier temps, l'évaluation du dispositif puis, dans un second temps, de développer les premiers résultats de notre recherche sur le développement perçu des animateurs de ce dispositif.

1 Cadre théorique

Nous envisageons le dispositif comme une organisation complexe (Morin, 1990) permettant d'organiser l'espace social par la médiation d'instruments (Rabardel, 1995) et de créer les

¹ Préparant un BTS : brevet de technicien supérieur agricole

² Les options : Analyse et Conduite des Systèmes d'Exploitation (ACSE), Gestion et Protection de la Nature (GPN), Service en Espace Rural (SER) et Sciences et Technologies des Aliments (STA) ont participé à l'expérimentation.

conditions nécessaires à la réalisation d'une intention. Le dispositif pour Peeters et Charlier (1999) permet de prendre en compte la dimension technique de certains phénomènes sociaux. Il est un moyen de traiter des zones d'ombres laissées auparavant de côté en dépassant les cadres initiaux d'analyse. Il existe selon Audran (2010) deux types de paradigmes permettant d'analyser le dispositif. Il présente tout d'abord, un paradigme déterministe dans lequel le dispositif existe par la volonté d'un concepteur et agit sur une situation. Selon l'auteur, on peut parler d'intentionnalité, de stimulus. Il présente ensuite, un paradigme phénoménologique, où la situation préexisterait à sa propre actualisation. Ainsi, selon ses deux cadres d'analyses, le dispositif pourrait être une forme d'influence dirigée « sur » dans l'intention de normaliser les individus, mais aussi un moyen, un support à l'autonomie individuelle dirigée « pour ».

L'évaluation est un système normé de jugements d'un référé vis-à-vis d'un référent en vue de prendre une décision quant à l'action évaluée. Le référé renvoie selon Hadji (1989) à « des données qui sont de l'ordre du fait, et qui concerne l'objet réel à évaluer » (p.25) et les référents à « des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concerne des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet » (Ibid., p.25). Figari (2008) indique qu'en opposition à l'évaluation des apprentissages, plusieurs notions existent qui relèvent du « système », de « l'organisation », de « l'institution », du « curriculum », de la « politique éducative ». Selon lui, celles-ci sont larges et permettent difficilement de « circonscrire des objets précis et isolables » (p.78) rendant peu courantes les études portant sur le sujet en éducation. Même si l'emploi courant de « dispositif » est approximatif, il existe selon Figari (Ibid.) des définitions de référence et des utilisations qui s'imposent par leur récurrence. Il en fait ainsi la synthèse, le dispositif éducatif est :

- un objet concret observable (alternance, formation à distance, formation continue des enseignants, etc.) ;
- une abstraction (découpage de phénomènes donnant lieu à une représentation précise et une explication de leur régularité : dispositif de lutte contre l'échec scolaire, etc.).

Ainsi, dans le domaine de l'éducation se référer aux dispositifs reviendrait à convoquer un système complexe de situations reliées autour d'une intention de base articulée vers un public ciblé (des étudiants, des élèves, des décrocheurs, etc.) Son caractère générique lui permet d'être adapté à n'importe quelle situation. Ce qui le rend unique est qu'il est un artefact imaginé, construit et mis en place par l'homme pour résoudre ou améliorer une situation.

2 Évaluer un dispositif d'insertion

Nous proposons ici d'explicitier le dispositif d'évaluation que nous avons mis en place. Celui-ci est organisé selon deux orientations ; la première doit permettre de fournir des informations pour objectiver (a), et la seconde doit permettre de fournir des informations pour expliquer (b).

Ainsi, le premier objectif que nous poursuivons est un objectif de vérification. C'est une mesure de l'effet poursuivi. Nous l'obtenons par la comparaison de l'adéquation ou de l'inadéquation des résultats de l'expérimentation (référés) et des finalités visées par les expérimentateurs (référents). Cet axe concerne spécifiquement les étudiants à qui s'adresse cette expérimentation. Nous voulons connaître les effets de ce dispositif sur l'insertion réelle des étudiants d'une part (a) et sur les représentations d'autre part (b). Nous avons constitué un groupe témoin, composé d'étudiants ne participant pas au dispositif, afin de comparer leurs réponses à ceux du groupe expérimental (T= témoin, E= expérimental). Les étudiants du groupe E s'insèrent-ils mieux que ceux du groupe T ? L'idée d'une « meilleure » insertion s'étoffe sur le principe que les étudiants qui ont reçu de l'information sur le fonctionnement de l'entreprise ainsi qu'une préparation à la démarche de recherche d'emploi (E) auront plus de facilités à discerner les postes ou les poursuites d'études auxquelles ils peuvent prétendre que ceux qui n'ont pas eu accès au contenu du dispositif (T). Pour réaliser une « bonne » insertion, nous formulons l'hypothèse que les étudiants devraient recourir à l'orientation professionnelle, c'est-à-dire être capable de sélectionner les débouchés potentiels de leur formation et cibler leur demande. Ainsi, les étudiants qui parviendraient à s'orienter seraient plus rapidement que les autres en emploi ou en formation et dans une situation qu'ils jugeraient convenable. La maîtrise de l'orientation pourrait être un atout pour l'insertion. Nous formulons

l'hypothèse que la « meilleure » orientation des étudiants passe également par un changement des représentations que les étudiants se font du marché de l'emploi, du fonctionnement de l'entreprise, de leurs possibilités de poursuite d'études et/ou de carrière. La participation au dispositif permet-elle de faire évoluer les représentations des étudiants ? Une comparaison entre les deux groupes (T et E) a été mise en place afin de constater l'évolution de la représentation des étudiants. Ce niveau d'évaluation des représentations des étudiants permet d'expliquer le niveau d'efficacité de l'expérimentation. Le recueil d'information s'est effectué par questionnaires.

Deuxièmement, dans une approche complémentaire, l'évaluation permet de révéler un effet induit par l'innovation (b). Il s'agit de porter attention sur des aspects non envisagés par les expérimentateurs et de regarder ce qu'il se passe au-delà des effets recherchés sur les étudiants. Nous nous intéressons aux effets du dispositif sur les animateurs, c'est-à-dire au développement professionnel de ces travailleurs engagés dans le dispositif. Le développement professionnel correspond à la construction de « compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes » (Marcel, 2009). Dans quelle mesure la participation à cette expérimentation permet-elle le développement professionnel de ces acteurs ?

Troisièmement, à travers l'étude de l'efficacité perçue de chacune des phases de l'expérimentation, nous nous intéressons au sentiment de réussite des acteurs sur sa mise en place et ses finalités (b). Dans ce volet il est question de mettre au jour l'efficacité³ du dispositif. C'est ce que nous déterminerons par le récit de l'expérience vécue des différents acteurs de l'expérimentation (étudiants/animateurs).

3 Appréhender le développement professionnel perçu des animateurs

Nous détaillons un des volets de l'évaluation centrés sur le développement professionnel perçu des animateurs de ce dispositif d'insertion. Nous envisageons le développement professionnel comme un ensemble « de transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier, Chaix et Demailly, 1994). Ainsi il correspond à la construction de « compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi à la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes. » (Marcel, 2009, p.157). Nous nous intéressons au développement professionnel perçu que nous évaluons par la mise en valeur des compétences développées lors du déploiement de ce dispositif. Ainsi, nous utilisons les compétences comme indicateurs du développement professionnel perçu des animateurs. La compétence est le processus générateur du produit qu'est la performance, elle est finalisée, contextualisée, spécifique et contingente (Wittorski, 1998). La compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité et se réalise dans une situation donnée. (Lenoir 2011, p.20) « Est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est appréciée comme positive » (Wittorski, 2005 p.187). Il en va de la compétence un jugement de valeur impliquant un cadre de référence : une culture sociale, professionnelle. C'est un « construit social dynamique » (Lenoir, 2011, p.19). La compétence peut être individuelle ou collective qu'elle soit produite seule ou en interaction avec d'autres. La mise en place de ce nouveau dispositif entraîne une situation innovante de travail qui crée pour ces travailleurs des « zones d'incertitudes » (Crozier & Friedberg, 1977). Nous formulons l'hypothèse que les animateurs vont chercher à maîtriser ces « zones d'incertitudes », notamment par l'appropriation du nouveau projet avec la construction de compétences. Cela pourrait être l'acceptation du changement et son appropriation, le développement professionnel apparaîtrait alors comme un nouvel équilibre, comme le « traitement de la complexité inédite » (Crahay, 2006).

³ L'efficacité d'une cause est la capacité de celle-ci à produire un effet, elle est contextualisée ; une cause efficiente est une cause qui obtient des résultats dans son activité.

4 Méthodologie de recherche

Étudier le développement professionnel perçu signifie se placer du point de vue des enquêtés. Pour être en mesure d'effectuer ce basculement nous avons décidé de travailler sur des propos recueillis. Plus encore que de mener des entretiens semi-directifs, nous avons choisi de faire passer des entretiens d'autoconfrontation simples (Clot et Faïta, 2001) sur la base des séquences filmées durant les observations. Cette méthode nous a paru la plus adéquate, car elle est la création d'une nouvelle situation : dite d'« activité sur l'activité » (Faïta, 2007). Nous avons demandé aux animateurs de visionner les films en même temps que nous, et de nous commenter leur activité. L'entretien d'autoconfrontation est dit simple, car aucune autre personne n'a assisté à l'entretien (collègues, étudiants, etc.) Cette pratique permet à l'animateur de devenir « successivement acteur de la nouvelle situation initiée à partir de son vécu, puis analyste lui-même » (Faïta, 2007, p.60/61). Cet exercice lui permet ainsi d'expliquer ses choix et ses stratégies, ses réussites et ses difficultés et de mettre au jour les compétences mobilisées. Le produit de l'autoconfrontation est le résultat d'une co-élaboration, Clot (2001) parle de co-analyse, car selon lui, le cadre de l'analyse est fait des rapports entre chercheur et individus entretenus. Ainsi, « lorsqu'il est engagé dans un processus d'autoconfrontation [...] le sujet s'adresse en premier lieu à lui-même, sous couvert des commentaires qu'il destine à l'observateur, car il projette sur son activité passée un regard qui le transforme en interlocuteur actuel de celui qu'il a été au moment de l'action » (Faïta, 2007, p.34).

Les animateurs que nous avons suivis sont tous salariés de la même association, porteuse de l'expérimentation sociale. Nous avons choisi d'observer les interventions de six animateurs sur les quatorze concernés par la mise en place du dispositif. Nous les avons sélectionnés en fonction de leur niveau d'implication dans le déroulement du dispositif. Nous avons pu constituer deux groupes. Deux femmes et un homme composent le premier groupe, ils sont fortement impliqués, ils se sont inscrits dans le groupe de travail qui a créé la trame pédagogique du module de formation. Ils sont considérés comme experts au moment où nous commençons l'enquête. Deux femmes et un homme composent également le second groupe. Ils ont une implication plus faible, ils sont considérés comme novices au démarrage de l'enquête.

Nous nous sommes intéressés au développement professionnel perçu de ces animateurs dans un contexte d'innovation au travail. Ils sont employés d'une association organisée en délégations couvrant l'ensemble du territoire métropolitain. Ils ont participé à la création et à la mise en place du dispositif qui est le point de départ du contexte d'innovation. Elle entraîne quatre changements ; une nouvelle organisation du travail, de nouvelles pratiques, un nouveau public (des étudiants plus jeunes), de nouveaux objectifs. Dans ce cadre particulier de rupture de la routine professionnelle, nous questionnons la capacité d'adaptation de ces travailleurs. Quels effets ces changements provoquent-ils sur leur développement professionnel perçu ?

5 Résultats

Nous présentons ici les premiers résultats de notre étude. Nous ne prétendons pas affirmer avoir évalué objectivement les compétences de ces animateurs, mais grâce au procédé des entretiens d'autoconfrontation nous leur avons permis d'exprimer les compétences qu'ils mobilisent dans cette activité précise. Nous sommes d'accord pour dire qu'ils ont pu mobiliser bien plus de compétences qu'ils n'en ont décrites, mais nous nous basons uniquement sur leur discours. Nous avons détecté dans les discours trois types de compétences.

- a) Les compétences de contenu correspondent à des compétences ayant un lien direct avec le contenu du dispositif d'insertion. Elles pourraient s'apparenter aux compétences fonctionnelles qui permettent de répondre au caractère technique des tâches « en s'appuyant au savoir relatif au domaine de l'emploi de référence » (Leduc & Valléry, 2006). Ce sont les gestes, les postures, les paroles, mais aussi le raisonnement des opérateurs en lien avec la résolution d'un problème spécifique.

Ex. : innover, maîtriser/ s'approprier les outils et illustrer son discours d'exemples concrets, utiliser l'espace, etc.

- b) Les compétences pédagogiques, qui relèvent de la mise en place de ce contenu. Elles pourraient s'apparenter aux compétences sociales qui sont, pour Leduc & Valléry (2006), des « aptitudes à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes ». Elles interviennent selon eux dans la gestion des interactions avec l'environnement social, elles se fondent sur les connaissances de l'autre à un moment donné.

Ex. : repérer les profils des étudiants, rendre les étudiants acteurs de l'intervention, traduire son discours (reformuler pour être compris-e de tous), guider la progression du travail, créer une ambiance de travail, aider à la conceptualisation, etc.

- c) Les compétences de distanciation mobilisent la réflexivité, elles correspondent à l'analyse que font les animateurs de la situation qu'ils observent. Nous n'avons pas trouvé dans la littérature, pour le moment, une catégorie qui pourrait correspondre à ce type de compétence, nous les appelons provisoirement compétences réflexives.

Ex. : Repérer ce qu'on pourrait améliorer de sa pratique, avoir un regard critique (positif ou négatif) quant au contenu de la formation, repérer les points forts et points faibles de son intervention, faire des propositions d'amélioration du contenu de la formation, etc.

Nous avons été attentifs aux compétences énoncées en fonction des deux groupes que nous avons constitués : expert et novice. Voici les premiers constats que nous sommes en mesure de faire :

- ! Les animateurs du groupe novice ont tendance à énoncer davantage les compétences de contenu. Nous pensons que cela peut s'expliquer parce qu'ils n'ont pas participé à la création du module de formation, ainsi il leur a été plus coûteux de s'approprier le dispositif, c'est cet effort qu'ils mettent en valeur ;
- ! Les animateurs du groupe expert ont davantage mentionné des compétences pédagogiques. Nous pensons qu'ils sont plus à l'aise avec le contenu de la formation, et qu'ils axent davantage leur discours sur leurs relations avec les étudiants ;
- ! Les compétences de distanciation ont été exposées de la même façon par les deux groupes. La distinction expert-novice n'est plus adéquate pour ce type de compétence basé sur l'analyse de pratique. Les animateurs se trouvent sur un « pied d'égalité » face à cette situation.

Par ailleurs, nous avons remarqué que tous (animateurs experts ou novices) ont moins cité de compétences lors du second entretien. Ceci s'explique par la diminution de l'aspect innovant de l'expérimentation ; une banalisation liée à l'expérience, la routine professionnelle s'installant autour de ce projet.

6 Conclusion

Nous avons abordé le développement professionnel des animateurs de ce dispositif à travers une approche par les compétences. Celle-ci à cela de particulier qu'elle mobilise les acteurs dans une démarche d'analyse de l'activité. Nous avons pensé la compétence comme un indicateur potentiel de développement professionnel dans un contexte de mise en œuvre de dispositif. La compétence énoncée, perçue, place l'individu au cœur de son récit n'éloignant de son discours ni « la configuration de ses modalités d'action mises en œuvre en situation », ni « l'environnement professionnel » (Lefevre, Garcia, & Namolovan, 2009, p. 290), les deux autres composants du développement professionnel. Au contraire, l'individu en tant que praticien réflexif (Schön, Heynemand, & Gagnon, 1994) fait le lien entre le contexte et ses actions. Pour Lefevre & al. (2009, p.290), « ces trois éléments sont interdépendants et participent à décrire, à comprendre et à expliquer le développement professionnel ».

Nous nous sommes, en effet, basés sur les discours des animateurs afin d'y observer le type de compétence qu'ils énonçaient dans un exercice d'analyse de la pratique. Le premier constat que nous avons pu établir est celui de la présence de compétences énoncées dans chacun des entretiens que nous avons menés. En effet, quel que soit le groupe auquel ils appartiennent, les animateurs commentent leur activité en décrivant les compétences qu'ils mobilisent. Néanmoins, nous avons pu observer des « comportements » différents en fonction des groupes d'animateurs que nous avons créés (expert/novice). En effet, les animateurs des deux groupes n'ont pas formulé les mêmes types de compétences. Nous avons lié ces particularités au niveau d'expérience acquise dans le projet.

Il nous paraît important de poursuivre cette recherche en explorant le sentiment d'efficacité professionnelle (SEP) de ces animateurs. En effet, en complétant cette analyse avec une étude du SEP des animateurs nous pourrions approfondir les explications de ces « comportements ».

Références bibliographiques

- Audran, J. (2010). Dispositifs et situations. Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à la Direction de Recherches. Paris
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* (4), 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente* (146), 17-25.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, (154), 97-110.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système les contraintes de l'action collective. *Sociologie politique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). Un débat en analyse du travail deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse : Octarès
- Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
- Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils (ESF Editeur.). Paris.
- Lefeuve, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel, 5(11), 277-314.
- Lenoir, Y. (2011). Conséquences des conceptions curriculaires actuelles sur les modes éducatifs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (25), 13-28.
- Marcel, J.-F. (2009). Le sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions vives*, 5(11), 161-176.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Points. Paris: Seuil.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15-23.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies approche cognitive des instruments contemporains. U. Paris: A. Colin.
- Schön, D. A., Heynemand, J., & Gagnon, D. (1994). Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. *Collection Formation des maîtres*. Montréal: les Éd. Logiques.
- Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, n°135.

LESEVALUATIONS A FAIBLES ENJEUX : QUEL RÔLE JOUE LA MOTIVATION ? UNE EXPERIENCE A PARTIR DE PISA.

Saskia Keskpaik*, Thierry Rocher**

* Ministère de l'éducation nationale – DEPP, saskia.keskpaik@education.gouv.fr

** Ministère de l'éducation nationale – DEPP, thierry.rocher@education.gouv.fr

Mots-clés : PISA, motivation, thermomètre d'effort

Résumé. Bien réussir un test nécessite de la motivation de la part des répondants. On peut ainsi s'interroger sur le rôle de la motivation dans des évaluations à faibles enjeux, telles que l'évaluation internationale PISA. Cette communication vise à étudier cette question en présentant une expérimentation réalisée lors du pré-test PISA en printemps 2011. Des éléments d'analyse sont offerts afin de pouvoir juger de l'effet des actions entreprises dans le cadre de cette expérimentation sur la motivation et la performance des élèves participant au test. La mesure de motivation de PISA – le « thermomètre d'effort » – est également présentée et discutée en termes de variabilité dans différentes évaluations nationales.

1. Introduction

La France se caractérise dans PISA (Programme for International Student Assessment) par un important taux de non-réponse aux questions ouvertes, qui appelle une réponse structurée et construite. La question sous-jacente est de savoir pour quelles raisons les élèves français n'y répondent pas : le font-ils par méconnaissance intrinsèque des connaissances et compétences requises ou par absence de motivation ?

L'évaluation internationale PISA ainsi que la majorité des dispositifs d'évaluation de la DEPP¹ constituent, pour les élèves participants, des évaluations à faibles enjeux. N'étant pas notées et n'ayant pas d'impact sur le parcours de l'élève, ces évaluations suscitent sans doute moins d'anxiété mais aussi moins d'implication de la part des élèves que des épreuves notées.

Ceci a amené certains pays participant à PISA à prendre des mesures afin de favoriser la motivation des établissements et des élèves. Très variées selon les pays, ces mesures incluent des dispositifs d'animation et de communication (p.ex. Islande, Allemagne) ainsi que différentes formes d'incitations (p.ex. Etats-Unis, Grande-Bretagne, Brésil).

Nous nous sommes intéressés, dans ce travail, aux questions suivantes :

- Quelle est l'importance du degré de motivation ?
- Comment favoriser la motivation ?
- Quel est le rôle de la motivation dans la validité et la comparabilité des évaluations ?

2. Expérience à partir de PISA

Les   preuves PISA 2012 ont fait l'objet d'un pré-test en 2011 sur 56 établissements français. Nous avons souhaité utiliser cette phase de pré-test de l'interrogation pour étudier l'effet de la motivation des élèves sur la participation et le niveau de performance obtenu. Ces

¹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

56 établissements ont été répartis en deux populations, l'une – dite « groupe témoin » – pour laquelle aucune information supplémentaire à celles ordinairement diffusées n'a été donnée conformément au protocole d'évaluation, l'autre – appelé « groupe expérimental » – pour laquelle des actions spécifiques de sensibilisation à l'importance du dispositif PISA ont été engagées.

S'agissant de cette deuxième population, une campagne d'information et de sensibilisation à l'importance de PISA a été menée sous les formes ciblées suivantes :

- réunion préalable des chefs d'établissement et fourniture de matériels de communication (affichage, présentation Powerpoint, exemples de courriers aux fédérations de parents et aux syndicats, « diplômes » de passation du pré-test de PISA 2012) ;
- information ciblée vers les enseignants concernés (information par mails, exemples d'items commentés, etc.) ;
- information auprès des parents d'élèves sous la forme de réunions d'information préalables ;
- sensibilisation auprès des élèves selon l'implication des chefs d'établissement (présentation de PISA, dédramatisation de l'évaluation, repas spéciaux, goûters pour les élèves participant à PISA dans l'établissement).

Un troisième groupe – appelé « groupe actif » – a pu être distingué au cours de l'expérimentation. Constituant un sous-ensemble du groupe expérimental, les établissements « actifs » étaient les plus impliqués dans cette expérimentation (figure 1). En particulier, les chefs d'établissement du groupe actif se sont déplacés à Paris, à la DEPP pour une réunion d'échanges et d'informations.

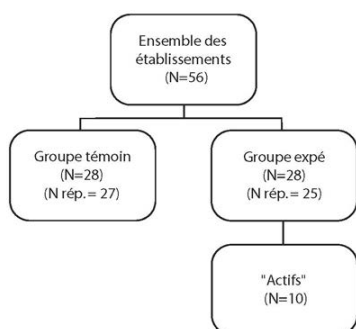


Figure 1 : Répartition des établissements dans les différents groupes de l'expérimentation

Par ailleurs, un questionnaire a été adressé à tous les établissements participant au pré-test les interrogeant sur leur connaissance préalable de PISA ainsi que sur l'organisation de l'enquête dans l'établissement et sur les actions entreprises par l'établissement dans le but de motiver les élèves à la passation PISA. Les réponses à ce questionnaire montrent que les établissements connaissent relativement mal l'évaluation PISA : 2 établissements sur 5 se disent peu ou pas informés sur PISA avant la passation. En outre, PISA est considéré comme un dispositif très complexe : 2 établissements sur 3 perçoivent la mise en place de PISA comme contraignante ou très contraignante. En ce qui concerne les actions pour motiver les élèves, la mesure la plus souvent prise par les établissements est celle d'informer sur PISA : la plupart des établissements informe de la passation PISA les parents d'élèves et les enseignants, le faisant le plus souvent seulement par courrier.

En raison de la politique de redoublement et de la coupure collège/lycée à 15 ans, la population évaluée dans PISA (les élèves de 15 ans) est très différente selon le type d'établissement : les élèves à l'heure sont au lycée (60 %) et les élèves en retard au collège. Ce dernier point est

important dans la mesure où, dans les collèges, les élèves sélectionnés pour représenter la France dans PISA sont exclusivement des redoublants. Ces élèves font plus souvent partie des élèves les moins performants de leur collège ce qui rend plus difficile l'enjeu de la participation et de la motivation au sein des établissements vis-à-vis des enseignants tout particulièrement.

3. Résultats selon le groupe d'établissements

Nous attendons de ces mesures une augmentation de la participation des élèves, une diminution des non-réponses aux questions ouvertes, un degré de motivation plus fort et, in fine, de meilleures performances observées dans l'échantillon d'établissements ayant développé une politique active d'information et de sensibilisation.

Les résultats observés montrent une légère augmentation de la participation des élèves du groupe expérimental par rapport à ceux du groupe témoin dans les lycées sans que la participation augmente sensiblement dans les collèges (tableau 1). En revanche, l'expérimentation n'a pas eu d'impact sur les réponses aux questions ouvertes : il n'y a pas de variation significative du taux de non-réponse selon les différents groupes d'établissements (tableau 2).

	Ensemble		Collège		Lycée	
	Etab.	%particip.	Etab.	%particip.	Etab.	%particip.
Témoin	27	79,0	11	74,7	16	82,0
Expé	25	81,2	11	77,3	14	93,6
Actifs	10	93,3	3	90,0	7	95,0
Ensemble	52	80,1	22	76,0	30	87,5

Tableau 1 : Taux de participation des élèves au test PISA

	Ensemble	Collège	Lycée
Témoin	33,9	46,8	25,6
Expé	31,7	46,8	20,7
Actif	29,1	47,7	21,3
Ensemble	32,8	46,8	23,1

Tableau 2 : Taux de non-réponse aux questions ouvertes à réponse construite (n=44)

En ce qui concerne l'impact de l'expérimentation sur la performance des élèves, on observe une légère augmentation du score moyen dans des groupes expérimental et actif par rapport au groupe témoin et cela pour toutes les épreuves PISA : l'épreuve sur ordinateur (computer based assessment, CBA), l'épreuve sur papier en culture financière (financial literacy, FL), l'épreuve sur papier en culture mathématique (paper based assessment of mathematics literacy, PBM) (tableau 3). En revanche, cet effet s'atténue lorsqu'il est analysé « toutes choses égales par ailleurs ». Les résultats d'une régression linéaire montrent que le fait d'appartenir au groupe expérimental ou au groupe actif par rapport au groupe témoin n'a pas d'impact significatif sur la performance dans le cas où les diverses caractéristiques des élèves telles que le sexe, le retard scolaire et le type d'établissement sont maintenues constantes. Ainsi, une meilleure motivation à répondre de la part des élèves suite à cette expérimentation ne se traduit pas clairement par une amélioration dans la performance au test.

	CBA		FL		PBM	
	Moyenne	σ	Moyenne	σ	Moyenne	σ
Témoin	+0,3	1,0	0	1,1	+0,9	1,2
Expé	0	1,3	0,1	1,3	+0,7	1,4
Actif	0,3	1,1	0,5	1,1	+0,4	1,2
Ensemble	+0,2	1,2	0	1,2	+0,8	1,3

Tableau 3 : Score moyen en CBA, FL et PBM selon le groupe d'établissements

4. Mesure de la motivation : le thermomètre d'effort

4.1 Thermomètre PISA : effort au test, effort à l'épreuve notée, effort relatif

L'évaluation PISA mesure la motivation des élèves à l'aide d'un « thermomètre d'effort » (figure 2). Les élèves répondent à deux questions concernant, d'une part, l'effort qu'ils ont fourni pour répondre au test PISA et, d'autre part, l'effort qu'ils auraient fourni si la note obtenue lors du test avait compté pour leur bulletin scolaire. L'effort fourni au test PISA varie selon les pays. Les résultats de PISA 2006 montrent que les élèves français se caractérisent par un effort PISA relativement faible : la France occupait la 36^e place parmi 38 pays, ne devant que le Japon et l'Islande.

Quel effort avez-vous fourni pour répondre à ce test ?

Essayez de vous imaginer face à une situation de la vie réelle (à l'école ou dans un autre contexte) qui est très importante pour vous personnellement. Vous auriez envie de bien réussir, et pour cela, vous tentez de donner le meilleur de vous-même, en y consacrant le plus d'efforts possibles.


Dans cette situation, vous cochez la valeur la plus élevée sur le « thermomètre de l'effort », comme ci-dessous :	Par rapport à la situation que vous venez d'imaginer, quel effort pensez-vous avoir fourni en répondant à ce test ?	Si la note obtenue lors de ce test comptait pour votre bulletin scolaire, quel effort auriez-vous fourni ?
 <input checked="" type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10	<input type="checkbox"/> 10
<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9	<input type="checkbox"/> 9
<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8	<input type="checkbox"/> 8
<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7	<input type="checkbox"/> 7
<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6	<input type="checkbox"/> 6
<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 5
<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 4
<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 3
<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1

Figure 2 : Thermomètre d'effort de PISA

On note des variations inter-pays également pour l'effort fourni à l'épreuve notée. Butler et Adams (2007) proposent l'effort relatif comme une mesure qui prend en compte ces variations et qui exprime, pour chaque pays, l'effort fourni au test PISA par rapport à l'effort fourni à l'épreuve notée. Ces auteurs regroupent ensuite certaines des catégories de l'échelle de l'effort relatif afin de dégager des « profils » d'effort (tableau 4).

Différence(Effort)(PISA)2	Profil	Effort)relatif	PISA) .006)France	score
Effort)épreuve)notée			%	
'9		1	0,6	526
'8		2	1	467
'7		3	1,3	497
'6	Cyniques	4	1,7	485
'5		5	3,7	462
'4		6	7,2	491
'3		7	14,8	487
'2	Réalistes	8	21,3	494
'1	Assidus	9	17,1	479
0	Partisans	10	12,6	479
>0	Irréalistes	0	2,3	433
'	Non réponse	'	16,3	478

Tableau 4 : Niveaux d'effort selon les groupes

La figure 3 met en évidence des différences importantes entre les pays en ce qui concerne la répartition des élèves selon le profil d'effort. On note également la variation considérable du score en fonction de ce profil. Par exemple, en France comme en Suisse, ce sont les élèves du profil « cyniques » qui sont les plus nombreux. Au Danemark, en revanche, ce sont les élèves « assidus » (qui déclarent 1 point de différence entre les deux échelles). En outre, en Suisse, les élèves « cyniques » sont les plus performants alors que ce n'est pas le cas en France. Cela signifie que les mêmes réponses au thermomètre traduisent potentiellement des comportements différents selon les pays et le niveau des élèves.

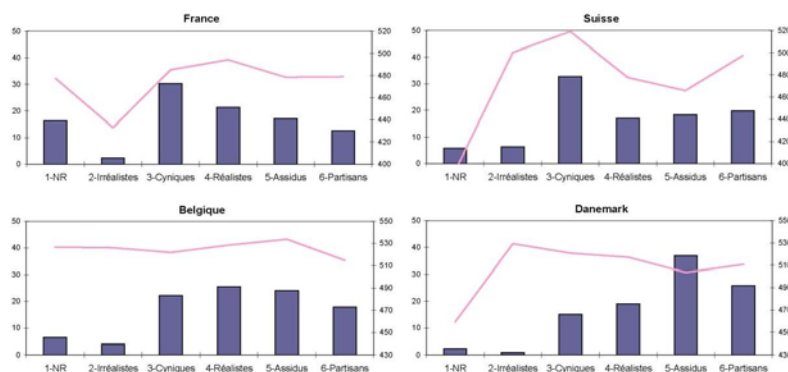


Figure 3 : Score selon profils d'effort relatif, PISA 2006

4.2 Thermomètre dans l'expérimentation sur la motivation

Nous avons analysé les trois groupes d'établissements selon leurs profils d'effort. Les résultats de cette analyse montrent que les élèves du groupe expérimental ainsi que ceux du groupe actif sont proportionnellement plus nombreux à être « assidus » et moins nombreux à avoir le profil « cyniques » que les élèves suivant leur scolarité dans des établissements témoins (figure 4). En

revanche, on note aussi un plus grand taux de non-réponse aux questions de motivation parmi ces élèves vis-à-vis des élèves du groupe témoin. La figure 4 montre également que la relation entre le profil de motivation et la performance est plus affirmée pour les groupes expérimental et actif que pour le groupe témoin.

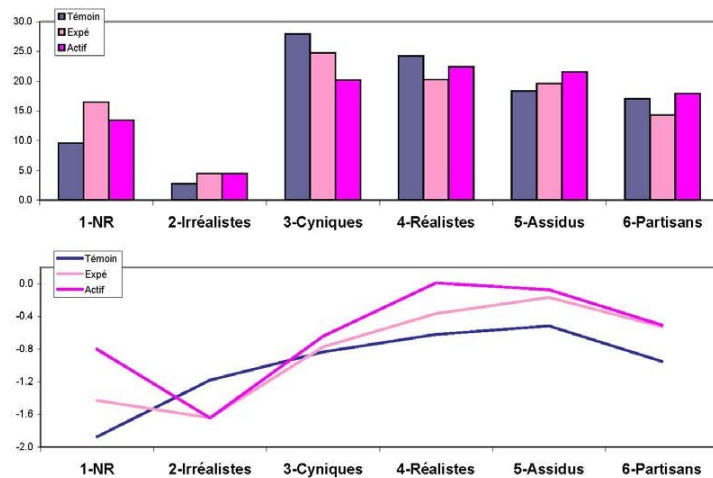


Figure 4 : Effort relatif et score selon le groupe d'établissements

4.3 Résultats pour d'autres tests

Nous avons introduit le thermomètre d'effort dans plusieurs évaluations nationales réalisées en 2011 :   valuation socle commun à l'  cole et au collège, expérimentation « internat d'excellence » et expérimentation « enseignement intégré de science et technologie » (EIST). L'analyse des résultats de ces évaluations nous permet de juger de la variabilité de cette mesure vis-à-vis des disciplines évaluées, des niveaux scolaires et de certaines caractéristiques des élèves.

L'effort fourni au test semble avoir un lien avec l'âge des élèves. Selon les résultats de l'expérimentation « internat d'excellence », l'effort fourni aux épreuves de français et de mathématiques diminue avec l'âge des élèves (figure 5).

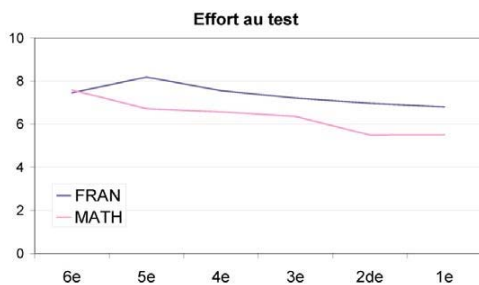


Figure 5 : Effort fourni aux épreuves de français et de mathématiques, internat d'excellence 2011

En outre, l'âge ou le niveau scolaire des élèves joue également sur la relation entre l'effort fourni et le score. Les résultats de l'évaluation socle commun montrent qu'en fin de collège, les scores obtenus en français (compétence 1) et en mathématiques (compétence 3) augmentent lorsque l'effort relatif augmente. En revanche, le lien entre la performance et l'effort relatif est nettement moins linéaire en fin de primaire (figure 7).

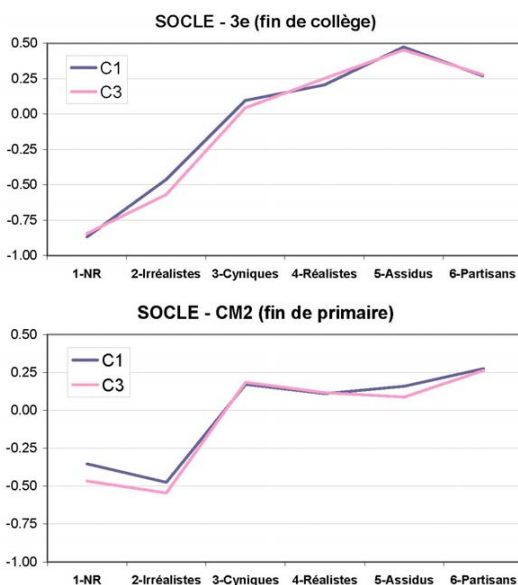


Figure 6 : Score en fonction de l'effort relatif, socle 2011

On note aussi des différences entre les filles et les garçons et notamment une moindre motivation de la part des garçons (tableau 5).

	Différences filles, garçons (standardisées)	
	Test standardisé	Epreuve noté
PISA	0,13	0,09
Socle école	0,22	0,09
Socle collège	0,27	0,16
EST	0,20	0,02

Tableau 5 : Différences filles-garçons

5. Conclusion

L'expérimentation sur la motivation menée à partir de PISA a donné des effets relativement modestes. En termes d'enseignement, l'échantillon traité (56 établissements) est peut-être trop restreint pour que l'amélioration de la motivation et de la participation se traduise effectivement en amélioration de la performance. Le fait que la campagne d'information et de sensibilisation ait plus influencé le comportement des lycées que celui des collèges implique un effort particulier à porter sur les collèges. En 2012, la DEPP mettra en place l'évaluation PISA en l'accompagnant d'une campagne d'information (affiches, renforcement préalable de la communication autour de cette opération) à l'échelle de tous les établissements de l'échantillon.

L'expérimentation a pu mettre en évidence l'intérêt d'un indicateur de motivation pour le suivi des différentes opérations d'évaluation. Elle a aussi amené à revoir le terme « effort » qui pose un problème d'interprétation en mélangeant l'implication ou la motivation de l'élève avec la difficulté de test.

6. Références et bibliographie

Butler J., Adams R. J. (2007), The Impact of Differential Investment of Student Effort on the Outcomes of International Studies, *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 279-304.

Ndinga P., Frenette E. (2010), Elaboration et validation de l'Echelle de motivation à bien réussir un test (EMRT), *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 33, n° 3, 99-123.

Site internet de PISA : <http://www.pisa.oecd.org>

UN DISPOSITIF INTÉGRÉ POUR L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES DE 7^E ANNÉE À MADAGASCAR

François-Marie Gerard*

* BIEF – fmg@bief.be

Mots-clés : dispositif, compétences, situation, évaluation

Résumé. Dans le cadre de la mise en œuvre du Plan « Éducation pour Tous », le Ministère de l'Éducation Nationale de Madagascar expérimente une réforme structurelle – le primaire est passé de 5 ans à 7 ans – et pédagogique – de nouveaux curriculums ont été élaborés, selon une approche par les situations. Pour évaluer les acquis des élèves de 7^e année issus de cette réforme, un dispositif d'évaluation a été élaboré et expérimenté. Ce dispositif doit permettre d'évaluer, tant de manière formative que certificative, l'ensemble des objectifs visés dans le cadre de la réforme pédagogique. Il est structuré autour de quatre modalités d'évaluation complémentaires les unes aux autres : l'évaluation classique des ressources, l'évaluation par situation complexe, la confrontation à une situation réelle à problèmes et des mini-projets. Ces quatre modalités d'évaluation se situent dans un continuum selon certaines dimensions essentielles de l'apprentissage et de l'évaluation.

1. Introduction

Dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Éducation pour Tous, le Ministère de l'Éducation Nationale de Madagascar a entrepris une réforme du système éducatif. Dès 2003, des travaux – accompagnés par le BIEF – ont permis de réorganiser les curriculums pour passer d'une pédagogie par les contenus et les objectifs à une approche par les compétences (APC) au niveau de l'école primaire. Cette approche a été généralisée à toutes les écoles primaires en 2008, avec des résultats très positifs (Gerard & Roegiers, 2011). Depuis 2009, le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) est délivré sur la base d'un examen évaluant les savoirs et savoir-faire de manière traditionnelle, mais aussi les compétences, à travers des situations complexes.

Depuis l'année scolaire 2008-2009, une nouvelle réforme est expérimentée dans 20 CISCO, sur les 111 circonscriptions scolaires de la République. Dans les écoles concernées, le primaire est passé de 5 ans à 7 ans. De nouveaux curriculums ont été élaborés, selon une approche par les situations (APS). Étant donné la situation politique de Madagascar, la réforme n'a jusqu'à présent pas été étendue à d'autres CISCO, mais les curriculums des 7 années ont été élaborés et sont mis en œuvre dans les classes concernées.

Pour évaluer les acquis des élèves de 7^e année issus de cette réforme, un dispositif d'évaluation a été élaboré et expérimenté par le Service de la Conception, de l'Encadrement et de l'Évaluation (SCEE) de la Direction générale de l'Enseignement fondamental et de l'Alphabétisation (DGEFA), avec le soutien de l'UNICEF et l'appui technique du BIEF.

2. Présentation du dispositif d'évaluation

Lorsque les membres du SCEE se sont posé la question de l'évaluation des acquis des élèves de 7^e année, ils ont rapidement pris conscience de la nécessité d'un dispositif varié, car – pour tenir compte des objectifs de la réforme – il fallait évaluer une pluralité d'objets :

- Les changements de comportement face aux situations que les élèves rencontrent, vers plus de responsabilité, d'autonomie, de compétence et d'intégration des valeurs socio-culturelles malagasy ;
- La mise en œuvre, face à une situation réelle, d'une démarche d'analyse, de recueil d'informations, de comparaison et de prise de décision pour améliorer des situations réelles de la vie courante ;
- La mobilisation des ressources nécessaires et pertinentes pour mettre en œuvre cette démarche et améliorer la situation ;
- La maîtrise des ressources qui pourront être mobilisées en situation.

En d'autres termes, le dispositif à élaborer ne devait pas seulement mesurer la quantité de savoirs acquis par l'élève. Il devait aussi mettre en valeur les compétences, et notamment la capacité à analyser une situation concrète, à construire un raisonnement et à adopter un comportement pour résoudre le problème que cette situation pose.

2.1 La définition du profil de sortie

Pour affiner les objets à évaluer, le SCEE – en collaboration avec des représentants d'autres directions et en particulier de la Direction des Curriculums et des Intrants (DCI) – a dégagé un profil de sortie de l'élève de 7^e année, en se fondant sur différents documents¹.

<p>Pour pouvoir poursuivre ses études ou s'insérer dans la vie active de la société, à la fin de la 7^e année, l'élève :</p> <p>A Maîtrise au niveau attendu la langue malagasy, de par son statut de langue maternelle et nationale</p> <p>B Maîtrise au niveau attendu les deux autres langues officielles : le français et l'anglais</p> <p>C Réinvestit les acquis langagiers dans des situations de communication orale et/ou écrite de la vie courante</p> <p>D Utilise les connaissances et les aptitudes requises dans les domaines des mathématiques, des sciences, de la technologie, des sciences humaines, des arts et de l'éducation physique et sportive, et les réinvestit dans des situations de la vie courante</p> <p>E Manifeste de la créativité, de l'initiative et l'esprit d'équipe face aux tâches à réaliser</p> <p>F Utilise une démarche de recueil d'informations, d'analyse, de comparaison et de prise de décision pour améliorer des situations réelles de la vie courante, dans le respect des valeurs civiques, environnementales et culturelles malagasy</p> <p>G Agit en fonction de ses droits et de ses devoirs de jeune Malagasy pour améliorer la qualité de sa vie et celle de ses proches</p> <p>H Se prend en charge en santé et promeut un comportement préventif face aux maladies transmissibles, au VIH/SIDA, à la toxicomanie pour améliorer la qualité de sa vie et celle de ses proches.</p>

Tableau 1 - Profil de sortie de 7^e année

¹ Les finalités de l'éducation suggérées par la « concertation technique de juin 09 » ; le projet de profil de sortie de 7^e année, défini en février 2008, dans le document « Cadre d'orientation du curriculum » ; le projet de profil de sortie de fin de primaire, défini en juin-juillet 2005, dans le cadre de l'APC.

Ce profil a servi de base pour élaborer le dispositif d'évaluation, en permettant de dégager des modalités complémentaires d'évaluation.

2.2 Le dispositif d'évaluation

Les acteurs malgaches ont estimé que tous les énoncés du profil devaient faire l'objet d'évaluations formative et certificative. Pour chaque énoncé, les modalités possibles d'évaluation ont été identifiées, en fonction de la spécificité de l'énoncé. Parmi ces modalités possibles, une modalité préférentielle a été identifiée pour chaque énoncé. Cette modalité préférentielle n'exclut pas les autres, mais elle est celle qui apparaît comme réunissant les meilleurs degrés de pertinence, de validité et de faisabilité pour évaluer l'énoncé concerné selon chaque fonction de l'évaluation. Le dispositif d'évaluation des acquis des élèves de 7^e année est dès lors un ensemble cohérent de modalités et d'outils destinés à évaluer les progrès des élèves dans le cadre de la mise en œuvre de la démarche d'apprentissage.

Le dispositif est structuré autour de quatre modalités d'évaluation complémentaires les unes aux autres :

1. L'évaluation classique des ressources porte sur la maîtrise des savoirs et des savoir-faire, dans toutes les disciplines évaluées (Malagasy – Français – Anglais – Mathématiques – Sciences et technologie – Sciences sociales – Arts). Elle concerne avant tout l'évaluation formative des énoncés A, B et D du profil de sortie, mais peut aussi entrer dans l'évaluation certificative. Dans ce cas, elle doit porter sur les ressources principales, considérées comme essentielles. Le plus souvent, elle fait l'objet de questionnaires avec des réponses fermées (V/F, QCM, appariement) ou des réponses ouvertes courtes ou moyennement longues. Elle peut aussi se dérouler oralement.
2. L'évaluation par situation complexe porte sur le réinvestissement et la mobilisation des savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation délimitée. Elle consiste – dans les 7 disciplines évaluées – à proposer à l'élève une situation complexe, c'est-à-dire nécessitant de combiner plusieurs ressources pour pouvoir la résoudre. La situation proposée est construite par l'évaluateur qui s'efforcera de la rendre la plus proche possible de la vie courante. Elle est particulièrement pertinente pour évaluer la maîtrise des « catégories d'action » ou des « compétences ». Face à la situation, l'élève doit faire une production elle-même complexe qui nécessite le recours à des critères et des indicateurs pour son appréciation. Elle est utile pour l'évaluation formative des énoncés C et D du profil de sortie, mais permet aussi l'évaluation certificative des « catégories d'action » essentielles.
3. La confrontation à une situation réelle à problèmes porte sur la mise en œuvre de la démarche d'analyse telle qu'elle est travaillée dans le cadre de l'APS. La situation devrait être une situation réelle issue de l'environnement des élèves et qui présente un certain nombre de problèmes. Face à cette situation, les élèves vont mettre en œuvre la démarche préconisée en l'analysant, en recherchant de l'information, en la comparant avec des situations passées, en la reliant à de nouvelles technologies ou à de nouveaux modes de pensée et en proposant des solutions. Pour réaliser cette démarche, ils devront mobiliser des ressources pertinentes. Ce qui est évalué est essentiellement la mise en œuvre de la démarche, mais aussi ses produits. Le traitement de la situation est interdisciplinaire, mais peut déboucher sur des informations disciplinaires. La confrontation à une situation réelle à problèmes sera surtout utilisée pour l'évaluation formative des énoncés F, G et H du profil de sortie, soit pour identifier les éléments nouveaux qui méritent d'être traités ultérieurement (orientation), soit pour identifier les erreurs commises par les élèves et les corriger (régulation). L'auto- et la co-évaluation peuvent être mobilisées.
4. Les mini-projets sont une occasion pour les élèves de vivre à travers le déroulement d'un projet qu'ils ont choisi une démarche d'exploration, de compréhension, de résolution de problèmes en vue d'un résultat concret et tangible. Ces mini-projets sont réalisés en partie en petits groupes, permettant une évaluation collective, mais doivent comporter également un travail individuel. Ils permettent d'évaluer la mise en œuvre de la démarche, la mobilisation

et la maîtrise de ressources ainsi que les attitudes des élèves². C'est la modalité privilégiée pour l'évaluation certificative finale de l'ensemble des objectifs définis dans le profil de sortie de l'élève de 7^e année, mais en particulier les énoncés E et F, en combinaison avec les autres modalités. Pour préparer cette évaluation finale, il est indispensable que les élèves vivent deux ou trois mini-projets durant l'année scolaire dans une perspective d'évaluation formative, avec une part importante d'auto- et de co-évaluation.

2.3 Tableau récapitulatif des modalités d'évaluation

Le tableau suivant reprend les quatre modalités du dispositif d'évaluation en mettant en évidence un certain nombre de caractéristiques.

	Évaluation classique des ressources	Évaluation par situation complexe	Confrontation à une situation réelle à problèmes	Mini-projets
Objets d'évaluation	Savoirs et savoir-faire (S et SF)	Mobilisation des S et SF pour résoudre une situation construite, délimitée et proche de la vie « Compétences » ou Catégories d'action	Mise en œuvre de la démarche d'analyse (APS)	Mise en œuvre d'une démarche d'exploration, de compréhension, de résolution de problèmes en vue d'un résultat concret et tangible Attitudes (savoir-être)
Objet d'observation	Produit surtout	Produit surtout	Processus surtout	Processus et produit
Types d'évaluation	Formative avant tout Certificative (sur les S et SF essentiels)	Formative avant tout Certificative (sur les catégories d'action essentielles)	Formative (orientation par identification des S et SF à travailler, régulation par identification et remédiation des erreurs)	Formative Certificative
Moments d'évaluation	Après (ou pendant) les apprentissages des S et SF	Après (ou pendant) les apprentissages des S et SF et de leur intégration	Avant les apprentissages de S et SF Après l'apprentissage de la démarche APS	À la suite d'une confrontation à une situation réelle à problèmes
Type de recueil d'informations	Dispersé : différentes questions sans lien entre elles	Intégré : présentation d'une situation complexe construite à résoudre, avec tous les supports	Confrontation à une situation réelle issue de l'environnement des élèves et qui présente un certain nombre de problèmes	Réalisation du mini-projet
Type de production de l'élève	QCM – V/F – Appariement – Réponses courtes ou moyennes	Production complexe pour résoudre la situation	Mise en œuvre des différentes étapes de la démarche APS	Production en fonction du mini-projet
Types de critères d'évaluation	Exactitude de la réponse	Pertinence de la production Utilisation correcte des outils de la	Pertinence des données collectées Pertinence de la problématique	Pertinence du mini-projet Respect de la démarche de projet

² Cette évaluation des attitudes n'est pas sans poser de difficultés. Voir notamment Gerard (2011).

		discipline Cohérence de la production	Cohérence des savoirs mobilisés avec le problème Fiabilité de la solution	Pertinence des ressources Créativité Participation au groupe Écoute et respect des autres
Portée de l'évaluation	Individuelle	Individuelle	Collective	Collective et individuelle

Tableau 2 - Tableau récapitulatif des modalités d'évaluation

2.4 Analyse comparative des modalités

Les quatre modalités d'évaluation sont complémentaires les unes aux autres. Elles se situent dans un continuum selon certaines dimensions essentielles de l'apprentissage et de l'évaluation :

Évaluation classique des ressources	Évaluation par situation complexe	Confrontation à une situation réelle à problèmes	Mini-projets
Individuel	—————>	—————>	Collectif
Ponctuel	—————>	—————>	Global
Simple	—————>	—————>	Complexe
Contrôlé	—————>	—————>	Autonome
Décontextualisé	—————>	—————>	Contextualisé
Disciplinaire	—————>	—————>	Interdisciplinaire

Figure 1 - Analyse comparative des modalités

Les quatre modalités d'évaluation peuvent aussi être rangées dans le même ordre, mais de manière contrastée, en fonction des trois qualités essentielles de toute évaluation : la pertinence, la validité et la fiabilité. En prolongement de ce que De Ketele & Gerard (2005) ont pu mettre en évidence, on peut montrer que – dans le cadre de la démarche pédagogique expérimentée par la réforme du système éducatif malgache – les modalités les plus pertinentes sont la confrontation à une situation réelle à problèmes et les mini-projets, mais aussi que ces modalités posent des difficultés en termes de validité et de fiabilité. Pour réduire ces difficultés de validité et de fiabilité, qui sont propres à de nombreux outils ouverts d'évaluation, il convient de déterminer ce que Gerard (2006) a appelé des « clés de fermeture » - notamment grâce à des grilles d'observation construites sur des critères et des indicateurs précis – afin de bien cadrer ces modalités, de définir leur portée et le sens qu'elles apportent à l'évaluation.

3. Utilisation du dispositif d'évaluation

En juin 2010, une première expérimentation d'un dispositif d'évaluation des acquis des élèves de 7^e année a été réalisée, mais elle portait uniquement sur la modalité « Mini-projets » et avait une portée exclusivement collective. Cette expérimentation a cependant permis de dégager des observations concrètes qui ont aidé l'élaboration plus complète du dispositif.

En juin 2011, le dispositif complet a été testé dans 6 CISO (sur les 20 CISO expérimentales). L'objectif de ce test était avant tout de vérifier la validité et la faisabilité du dispositif. À la suite de ce test, un grand travail a été accompli pour améliorer les outils utilisés, notamment en termes de validité et de fiabilité.

En juin 2012, le dispositif devrait être utilisé pour réaliser l'évaluation certificative des élèves des 20 CISCO. Dans le même temps, le dispositif devrait permettre de réaliser une étude comparative entre les acquis des élèves de « 7^e année » (ceux de la réforme) et ceux des « classes de 5^e » (ceux des classes suivant les curriculums traditionnels).

Cette étude comparative devrait permettre de mieux analyser et comprendre certains constats qui ont été observés sur la base des résultats obtenus en juin 2011. Notamment, de manière relativement paradoxale par rapport aux travaux réalisés dans le cadre de l'évaluation des compétences (Gerard & BIEF, 2008 ; Gerard & Roegiers, 2011 ; Rey, Carette, DeFrance & Kahn, 2003 ; Roegiers, 2004 ; Scallon, 2004), il est apparu que les résultats les moins performants ont été obtenus pour la modalité « Évaluation classique des ressources » (M1), alors que les résultats pour la modalité « Évaluation par situation complexe » (M2) étaient meilleurs. Assez logiquement par contre, on a pu observer les meilleurs résultats pour l'évaluation par « Mini-projets » (M4), comme le montre le graphique suivant.

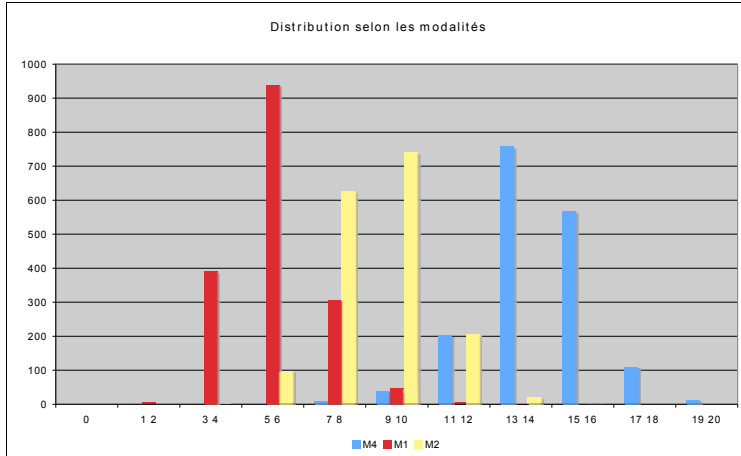


Figure 2 - Distribution des résultats selon les modalités, lors de l'expérimentation du dispositif

L'opération de juin 2011 visait l'expérimentation du dispositif. Sur la base de celle-ci et des informations recueillies, il n'est pas possible d'analyser ces résultats paradoxaux de manière suffisamment fine et valide. L'étude comparative entre la population concernée par la réforme pédagogique et un échantillon témoin composé d'écoles non impliquées dans la réforme devrait permettre de recueillir l'information nécessaire pour mieux analyser ces éléments.

4. Conclusion

La principale qualité du dispositif d'évaluation des acquis des élèves de 7^e année de Madagascar réside vraisemblablement dans la diversité des modalités et des outils d'évaluation mis en place. Face à une réforme pédagogique qui vise le développement de différentes dimensions – depuis l'acquisition de savoirs et de savoir-faire typiquement scolaires jusqu'à des changements de comportement en termes d'autonomie, de responsabilité et de citoyenneté en passant par le développement d'une méthode d'analyse de situations réelles à problèmes afin de leur apporter des

améliorations – les acteurs malgaches ont choisi de n'étudier aucune de ces dimensions, mais d'élaborer des instruments permettant de les prendre chacune en compte.

Inévitablement, le dispositif est complexe. Il nécessite des investissements importants non seulement pour la conception des outils, mais aussi pour la formation des enseignants qui sont appelés à les mettre en œuvre. Dans un pays où les difficultés de tout ordre ne manquent pas, le dynamisme et l'engagement des acteurs ne suffisent sans doute pas pour déboucher sur des outils parfaitement pertinents, valides et fiables. Néanmoins, l'utilisation du dispositif sur le terrain a pu montrer non seulement sa capacité à évaluer les acquis des élèves, mais aussi à participer à la formation des enseignants et par là à celle de leurs élèves.

5. Références et bibliographie

- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Évaluation en Éducation*, Volume 28, n°3, 1-26.
- Gerard, F.-M. (2006). Les outils ouverts d'évaluation, ou la nécessité de clés de fermeture, in G. Figari & L. Mottier Lopez (Ed.). *Recherche sur l'évaluation en éducation - Problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 147-154). Paris : L'Harmattan.
- Gerard, F.-M. (2011). L'apprentissage et l'évaluation des attitudes et des savoir-être, in X. Roegiers. *Curricula et apprentissages au primaire et au secondaire – La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action* (pp. 146-150). Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F.-M. - BIEF. (2008, 2^e édition 2009). *Évaluer des compétences – Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Gerard, F.-M. & Roegiers, X. (2011). Currículo e Avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes, in M.P. Alves, & J.-M. De Ketele. (Dir.). *Do Currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 143-158). Porto : Porto Editora.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004, 2^e édition 2010). *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.

DETERMINATION DU SEUIL DE MAITRISE POUR L'ATTRIBUTION DES
COMPETENCES DU SOCLE COMMUN
COMPARAISON DE DIFFERENTES METHODES

Pascal Bessonneau*, Thierry Rocher**

* Ministère de l'éducation nationale – DEPP, pascal.bessonneau@education.gouv.fr

** Ministère de l'éducation nationale – DEPP, thierry.rocher@education.gouv.fr

Mots-clés : création de tests, modèle de réponse à l'item, standard settings, points de césure.

Résumé. Le socle commun de connaissances et de compétences est un référentiel de compétences très variées que tout élève doit maîtriser en fin de scolarité obligatoire en France. Entrée en vigueur en 2005, le socle commun occupe une place grandissante dans le système éducatif français : la maîtrise des sept compétences qui le composent est, depuis 2011, nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (9  me année de scolarité). La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) s'est vue confier la mission de mesurer la maîtrise de ces compétences au moyen de tests standardisés, sur des échantillons représentatifs de plusieurs milliers d'élèves de CM2 (5  me année) et de 3e (9  me année), dans le but de produire des indicateurs nationaux de suivi temporel des performances des élèves. Cette présentation vise à décrire et à comparer les différentes procédures utilisées pour la détermination des seuils (« standard-setting ») portant sur la maîtrise de la langue française et sur les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique en 2011.

1. Contexte général

1.1 Le socle commun de connaissances et de compétences

Le socle commun de connaissances et de compétences (SOCLE)   t   crée en 2005. C'est un standard de compétences et de connaissances minimales requises à la fin de la scolarité obligatoire :

« La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et réussir sa vie en société »

Les attestations de maîtrise sont délivrées par les équipes enseignantes au sein d'un livret personnel de compétences.

Depuis 2011, une nouvelle étape a été franchie puisque la maîtrise du SOCLE est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B.).

Le SOCLE se décline selon 7 compétences :

1. La maîtrise de la langue française (C1)
2. La pratique d'une langue vivante étrangère (C2)

3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique (C3)
4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication (C4)
5. La culture humaniste (C5)
6. Les compétences sociales et civiques (C6)
7. L'autonomie et l'initiative (C7)

L'approche pédagogique est transdisciplinaire. Dans ce sens, il est possible de la rapprocher de l'approche des « Compétences Clés » pour l'Union Européenne.

1.2 La Loi organique de la loi de finances

La Loi organique de la loi de finances (LOLF) impose des indicateurs de mesure de l'efficacité des politiques publiques. Cette mesure de l'efficacité se fait à travers la définition dans la loi d'indicateurs de performance. Par exemple, parmi les critères, un critère porte sur la performance à PISA (par exemple OCDE, 2011) des élèves français.

Ainsi, avec le SOCLE, doit se mettre en place un processus permettant la proportion d'élèves maîtrisant le SOCLE :

- pour chaque compétence ;
- les élèves à la fin de l'école primaire (CM2) et en fin de collège (3^e) ;
- décliner selon le secteur de scolarisation¹ ;

Ces indicateurs doivent être pertinents pour chacune des strates formées par les critères présentés ci-dessus. En outre ils doivent garder leur pertinence au niveau national. Enfin la mesure des politiques éducatives suppose que ces indicateurs doivent être objectifs et doivent permettre des comparaisons temporelles.

En France, la DEPP a mis en place depuis 2003, un dispositif d'évaluations standardisées dont l'objectif est d'assurer le suivi global des performances des élèves de CM2 et de 3^e : le « Cycle d'Évaluations Disciplinaires Réalisées sur Échantillon » (CEDRE). Le lecteur pourra se reporter par exemple à la Note d'information pour des résultats récents (Bourmy et al., 2010). Cependant, ces évaluations sont organisées selon un cycle de six ans alors que les indicateurs de la LOLF sont annuels. En outre, les évaluations CEDRE adoptent une perspective disciplinaire et non le point de vue du socle commun.

2. L'expérimentation des épreuves en fin de primaire (CM2)

La DEPP, comme pour certains indicateurs de la LOLF, a été chargée d'élaborer des évaluations permettant la mesure de la proportion d'élèves maîtrisant le SOCLE pour ces différentes populations et compétences. Ces épreuves ont été réalisées en collaboration avec l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN).

Afin d'être simple à administrer, les épreuves se présentent sous la forme de QCM, au moins pour la première année. D'autres types d'épreuves expérimentales viendront s'ajouter en 2011 pour répondre aux nouvelles attentes pédagogiques liées à la spécificité du SOCLE. Les cahiers utilisés se présentaient sous la forme de cahiers tournants. Pour la compétence C1, 122 items ont été testés et 148 items pour la compétence C3.

¹ Quatre grandes catégories de type d'établissements sont distinguées : les établissements privés, les établissements publics hors éducation prioritaire et deux types d'établissements relevant de l'éducation prioritaire (à l'époque du recueil des données : RRS, réseau de réussite scolaire et RAR –réseau ambition réussite).

Entre le 16 et le 27 mai 2011, 277 écoles ont été sollicitées pour participer à cette évaluation. Le taux de réponse est élevé puisque les données finales comptent 262 écoles participantes soit 7489 élèves.

3. Détermination d'un seuil

Les indicateurs de la LOLF portent sur la proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences du SOCLE. Par conséquent un seuil de maîtrise doit être défini pour chaque compétence, à partir des résultats obtenus au test portant sur la compétence en question. Les propriétés attendues pour ce seuil doivent être les mêmes que pour le test : fidèle, valide, stable dans le temps, ... En outre dans notre cas, ce seuil doit pouvoir être défini indépendamment des items choisis parmi les items expérimentés, c'est-à-dire que ce seuil doit être valide indépendamment du cahier administré.

La définition de score seuil a fait l'objet d'une littérature importante notamment dans la littérature anglo-saxonne. Le processus visant à définir un score seuil est qualifié en anglais de « standard setting ». Nous allons illustrer différentes méthodes de « standard setting » employées dans le cadre des indicateurs de la LOLF, en se basant le plus souvent sur les données issues de l'expérimentation de l'épreuve du SOCLE C1 en primaire.

2.1 Introduction

La détermination normative est commune dans le domaine de la santé (George et al.). Il s'agit, à partir d'une population de référence, de définir un seuil à l'aide d'indicateurs statistiques tels que les quantiles ou l'écart-type. Dans le domaine de l'éducatrice, le seuil peut être déterminé à partir des données en fonction par exemple des 15 % d'élèves les plus en difficulté.

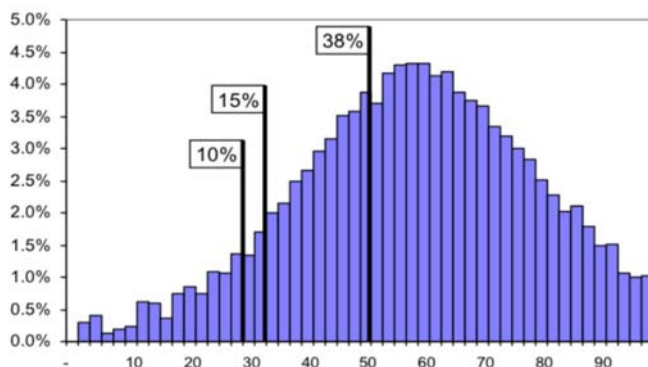


Figure 1. Détermination normative d'un seuil avec différents pourcentages de réussite au test

L'inconvénient de cette méthode est évident. La décision revient au statisticien (ou à une décision politique) ou à un autre acteur qui fixe ce seuil a priori. Elle est donc indépendante du contenu du test et est subjective. Toutefois c'est une méthode très simple pouvant présenter un intérêt dans le cadre de comparaisons temporelles comme dans CEDRE ou PISA.

Dans la suite de ce document, il s'agira d'envisager une approche qui croise les exigences et les attentes des pédagogues avec les résultats empiriques observés aux items du test. Afin d'assurer la

validité de ce score seuil au niveau psychométrique, nous décrivons le processus d'étroite collaboration entre statisticiens et pédagogues qui permet d'aboutir à un seuil valide des deux points de vue.

2.2 Données recueillies lors de l'épreuve du SOCLE

Les données recueillies lors des épreuves expérimentales du SOCLE en 2011 sont multiples. En effet le but était de disposer de plusieurs faisceaux d'informations afin de se placer dans des conditions optimales pour décider d'un score seuil. Ainsi nous disposons de trois sources d'information :

3.1.1 Les   l  ves

Les informations portent sur la réussite aux items de la population d'élèves testés en 2011 qui concernent sur un échantillon « représentatif » d'environ 8000 élèves de CM2. Nous disposons donc d'une information sur les items d'une part et des scores d'autre part. Le score des élèves et les paramètres d'items des items sont issus d'une modélisation par un modèle de réponse à l'item à 2 paramètres. Il est important de noter que seuls les items valides d'un point de vue psychométrique sont utilisés dans cette étude.

3.1.2 Les professeurs des élèves échantillonnés

Pour chaque élève, le professeur indique si l'élève maîtrise ou non la compétence C1 du SOCLE, la compétence C3 ou les deux. Un cahier spécial contenant une partie des items expérimentés et représentatifs des items des cahiers leur est fourni. Une décision leur est demandée pour chaque item (cf. Tableau 1). Enfin deux questions sont posées dans ce cahier concernant le minimum et le maximum d'élèves qui, selon eux, maîtrisent le SOCLE (cf. p6).

Selon vous, les élèves maîtrisant la comp��tencedoivent absolument réussir cet item (A)	...devrait pouvoir réussir cet item (B)	...ne doivent pas forcément réussir cet item (C)
Item 1	X		
Item 2		X	
...
Item N			X
Total	Σ = score minimal		N items - Σ = score maximal

Tableau 1. Importance des items pour la maîtrise du SOCLE (cahier professeur).

3.1.3 Des experts en pédagogie

Un groupe d'experts d'environ une dizaine de personnes constitués par des professeurs, des concepteurs et des inspecteurs généraux sont sollicités en premier lieu pour effectuer le travail de jugement sur chaque item testé (cf. Tableau 1) et pour indiquer le pourcentage minimum et maximum d'élèves maîtrisant le SOCLE (cf. p6). Enfin ils ont été convoqués pour finaliser le choix du score seuil.

4. Méthodes envisagées

Les méthodes envisagées sont au nombre de trois :

- Méthode des contrastes : comparaison des scores des élèves et des attestations données par leurs enseignants
- Méthode des zones de jugement (Hofstee) : comparaison résultats statistiques et jugements par les experts des items
- Méthode des marque-pages (bookmarks) : positionnement d'un seuil dans une liste d'items classés par ordre de réussite décroissante

Pour la compétence C3, une première approche disciplinaire a été utilisée en séparant les données sur les items de mathématiques et de sciences afin de faciliter le travail des enseignants et des juges. Néanmoins les attentes portaient sur une seule proportion de réussite pour cette compétence. En outre l'analyse du test C3 (sciences et mathématiques) montrait une unidimensionnalité suffisante.

Pour une revue des méthodes de détermination d'un ou de plusieurs scores de césure, le lecteur est invité à se reporter par exemple à : Bunch M. B. et al., 2007. Cizek G. J. et al., 2004. Rupp A. A. et al., 2009.

4.1 Méthodes des contrastes

Cette méthode consiste à confronter les résultats obtenus au test avec le jugement des enseignants sur les élèves. La figure 2 illustre cette méthode essentiellement graphique.

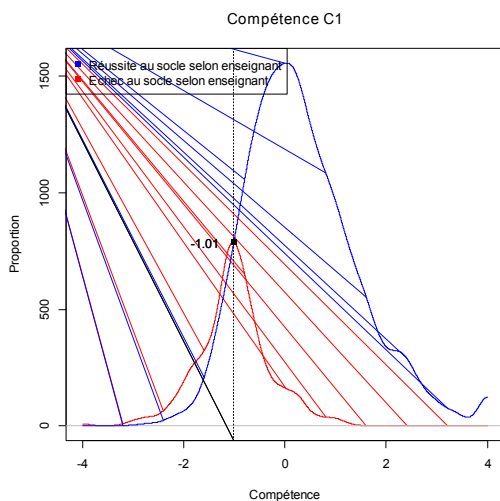


Figure 2. Méthode des contrastes pour la compétence C1 du SOCLE.

Les deux distributions des scores se croisent en un point qui d'une part minimise les faux négatifs et les faux positifs. Ici ce point de croisement est positionné à une habileté de $-1,01^2$.

² L'unité est l'habileté calculée par le modèle de réponse à l'item. Elle est approximativement centrée en zéro et d'écart-type 1.

Toutefois on peut noter que les distributions ne sont pas optimales. Ainsi la proportion d'élèves pour lesquels l'enseignant n'a pas attribué le SOCLE et qui « réussissent », c'est-à-dire qu'ils ont une habileté supérieure au point de césure est importante.

Dans le cas de la figure 3, il apparaît nettement que le test est un indicateur relativement pauvre de la décision du professeur d'attribuer ou non le SOCLE.

4.2 Méthodes des zones de jugement (méthode d'Hofstee)

Le principe de cette méthode est de confronter toujours graphiquement les informations données par les professeurs à la courbe empirique cumulée de réussite au test.

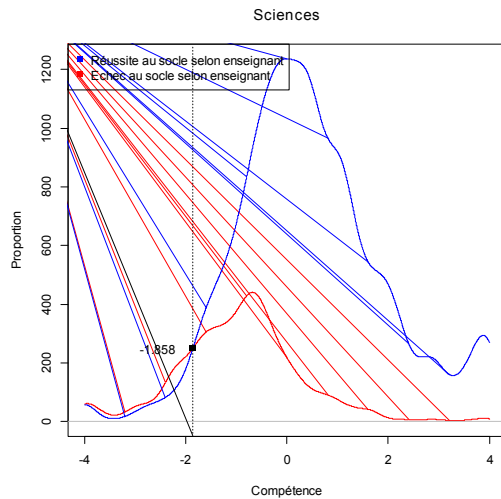


Figure 3. Méthode des contrastes pour la compétence en sciences

Le principe de cette méthode est résumé sur la figure 4. Les deux questions formulées pour définir le pourcentage minimum et maximum d'élèves maîtrisant le SOCLE sont les suivantes :

- « Sur la base de votre expérience professionnelle, quels sont, selon vous, le pourcentage minimum et le pourcentage maximum d'élèves maîtrisant la compétence ? »
- « Quel est le score – en terme de nombre de bonnes réponses – au-delà duquel les élèves peuvent être considérés comme maîtrisant la compétence ? Plus précisément, il s'agit de déterminer un score minimal « acceptable » correspondant à une notation large et un score maximal « acceptable » correspondant à une notation sévère.

Principe de la méthode Hofstee

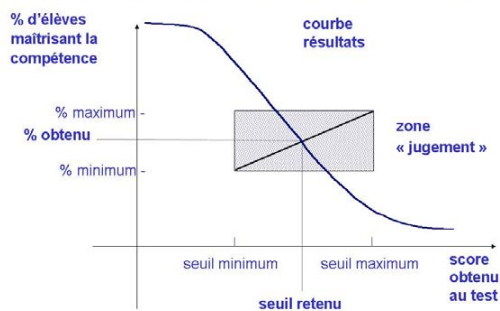


Figure 4. Principe de la méthode d'Hofstee

Alors que la méthode d'Hofstee utilise dans la littérature plutôt un jugement basé sur le test (le score minimum et maximum au test), les scores minimaux et maximaux ont été définis à partir d'un jugement sur les items composant le test. En effet il nous semblait plus adéquat, étant donné la structure en cahiers tournants et d'autre part plus fiable, de demander aux professeurs leur jugement sur les items plutôt que sur un cahier « modèle ».

Le score minimum est calculé en sommant le nombre d'items classés (A) et le score maximum en calculant le nombre d'items classés (A) et (B). Au total 263 enregistrements sont utilisables.

A l'aide de ces résultats, nous pouvons tracer la courbe empirique cumulée des droites : les droites coupant la courbe en bleu et les courbes ne la croisant en rouge sur la figure 5.

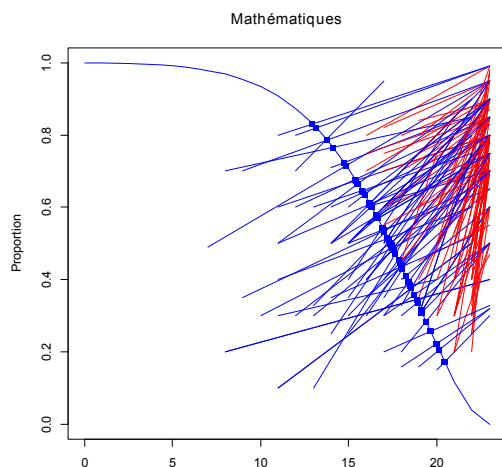


Figure 4. Méthode d'Hofstee pour les mathématiques (sous compétence de C3)

3.4 Marque-pages (bookmarks)

Depuis la généralisation de l'utilisation des modèles de réponse à l'item, la méthode des marque-pages s'est souvent imposée dans les pratiques. Elle est issue d'une vision des « standards settings » où le jugement des experts se porte sur les items. Elle se situe donc dans la lignée des méthodes dites de « Angoff » très usitées avant l'utilisation des modèles de réponse à l'item.

Dans cette méthode, un groupe « flottant » correspond à des élèves « fragiles » est pris comme référence. L'objectif est que les juges déterminent le niveau de difficulté des items qui caractérisent le mieux les élèves de ce groupe « flottant ».

Pour le socle, une première étape a été de demander aux experts de définir une zone de 5 items au maximum. Pour les items de cette zone, les élèves « fragiles » doivent avoir une réussite de 50 % aux items.

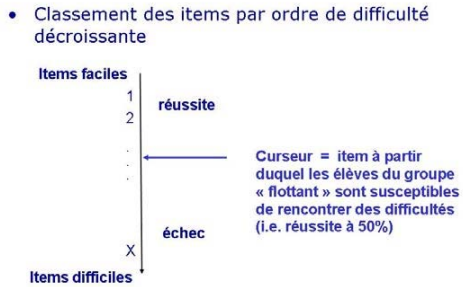


Figure 5. Méthode des marque-pages

Puis dans une seconde phase, afin d'obtenir un consensus, des informations sur le choix de la zone de décision pour chaque juge est donné anonymement ainsi que le pourcentage d'élève maîtrisant le SOCLE en utilisant chacun des points de césure proposé. Pour la compétence C3, un soin particulier est porté sur l'alignement entre les maths et les sciences. Au final, la zone retenue pour la compétence C1 amène à un pourcentage d'élèves maîtrisant le SOCLE de 80 % et pour la compétence C3 à un pourcentage de 72 %.

5. Conclusion

Les résultats obtenus au final pour chaque méthode sont les suivants sont figurés dans le tableau 6.

Méthode	Intervenants	Réussite au SOCLE
Contrastes	Professeurs	83 %
Hofstee	Professeurs	66 %
Hofstee	Experts	62 %
Marque-pages	Experts	80 %

Tableau 5. Comparaison des résultats pour la compétence C1

La définition des points de césure et le calcul des proportions de réussite selon les établissements montre une certaine disparité par rapport aux jugements des enseignants illustrant une certaine disparité dans le processus de décision des enseignants.

	C1		C3	
	Test	Attestations	Test	Attestations
Public hors EP	81,4	80	75	79,4
RRS	64,3	66,6	51,2	66,3
RAR	59,9	64,7	46	61,9
Privé	84,3	86,9	72,8	86,3
Ensemble	79,5	79,3	71,5	78,6

Tableau 4. Points de césure obtenus par type d'établissements

Pour mai 2012, à partir des informations collectées, les items du test final seront choisis afin de maximiser la précision sur la proportion de réussite obtenue. En outre des items additionnels, expérimentaux seront ajoutés (réponse ouverte longue, ...).

Ce travail ouvre la voie vers le même type de démarche pour les autres compétences du SOCLE. Toutefois ce travail a pu mettre en lumière la fragilité des informations fournis par les enseignants, en particulier en 3^e où de très nombreuses classes n'étaient composées que d'élèves maîtrisant le SOCLE, selon l'attestation des enseignants. Cela renforce le doute qui pèse sur la qualité des attestations de validation du SOCLE actuellement établies par les enseignants (Daussin et al., 2010).

D'un point de vue méthodologique, la méthode d'Hofstee a posé des difficultés car un nombre non négligeable des zones de jugement n'incluait pas la courbe empirique. Par conséquent la méthode de Beuk sera peut être privilégiée dans l'avenir car elle pose moins de problème de ce type.

En conclusion, malgré certains écueils évoqués, les résultats fournis par les enseignants étaient intéressants pour aider les juges dans la phase finale de détermination du point de césure. Notamment le premier tour lors d'une session de « marque-page » montre une certaine disparité naturelle entre les juges où toutes les informations supplémentaires sont appréciables pour aboutir au cours des tours ultérieurs à un consensus.

Des études ultérieures vont être menées afin de tenter d'expliquer les différences observées par types d'établissement, par professeurs, ...

6. Références et bibliographie

Bourny G., Bessonneau P., Daussin J.-M et Kesksaik S. (2010), L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Bunch M. B., Cizek G. J. (2007), Standard Settings, SAGE.

Cizek G. J., Bunch M.B. et Koons H. (2004), Setting Performance Standards : Contemporary Methods. NCME.

Daussin J.-M., Rocher T. et Trosseille B. (2010), L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?, *Educations et formations*, n°79.

George S., Sayeed Haque M. et Oyebo F. (2006), Standard setting: Comparison of two methods, *BMC Medical Education*, Vol 6. n°46.

OCDE (2011), Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, Editions OCDE.

Rupp A. A., Vock M. and Harsch C. (2009), The Development, Calibration, and Validation of Standards-based Tests for English as a First Foreign Language at the IQB, IQB. Humboldt University Berlin.

EVALUER DES COMPETENCES DANS UNE OPTIQUE SITUATIONNELLE : UN GAGE DE VALIDITE ?
L'EXPERIENCE DE DEVELOPPEMENT D'OUTILS D'EVALUATION DES COMPETENCES EN
HISTOIRE AU SECONDAIRE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Jean-Louis JADOULLE*

Université de Liège, Service de Didactique Spéciale de l'Histoire, jjadoulle@ulg.ac.be

Mots-clés : compétence, évaluation, familles de situations, validité, fiabilité

Résumé. L'expérience d'élaboration des outils d'évaluation des compétences en histoire telle qu'elle a été conduite dans le cadre d'une recherche « technologique » qui a été réalisée en 2000-2001, puis prolongée au sein de la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire, tend à montrer que la définition de familles de situations permet d'assurer la validité des situations d'évaluation des compétences des élèves. La définition de critères et d'indicateurs constitue quant à elle un moyen d'assurer, autant que faire se peut, la fiabilité de l'évaluation.

La présente contribution s'organise autour d'une triple préoccupation. Il s'agit d'abord de présenter la teneur des outils d'évaluation des compétences en histoire qui ont été élaborés, sous notre direction, au sein de l'Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'Université catholique de Louvain ainsi que le processus de recherche qui y a mené. Une attention particulière sera également portée à l'approche situationnelle sur laquelle ce travail d'élaboration d'outils d'évaluation a pris appui. Nous tenterons de montrer en quoi le choix de cette approche constitue un gage de validité au plan de l'évaluation des productions des élèves. Enfin, nous expliciterons les éléments qui ont été mis en place pour assurer la fiabilité de l'évaluation.

1. Quelques éléments de contexte

Initiée en 1997 suite au vote, par le Parlement de la Communauté française de Belgique du « Décret-Missions »¹, la réforme des programmes d'enseignement de l'école secondaire² est entrée en application en 2001-2002 en classes de 1^{ère}, 3^{ème} et 5^{ème} années, en 2002-2003 en 2^{ème}, 4^{ème} et 6^{ème} années. Parmi les attendus de cette réforme, il faut souligner le projet de développer les « compétences » des apprenants. Le « Décret-Missions » définit la compétence comme l'« aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »³. La compétence est donc vue comme une habileté intégrative qui impose que l'élève mobilise un ensemble de ressources préalablement apprises. Cette définition rejoint celle de nombreux auteurs dont, en Communauté française de Belgique, celles de Roegiers et De Ketele (2000), Beckers (2002) et encore Roegiers (2010a et b).

Dès avant l'entrée en application de la réforme, les enseignants d'histoire ont manifesté leur perplexité par rapport à la manière d'évaluer les compétences des élèves. Cette perplexité allait de pair avec un grand scepticisme quant à la probabilité que la réforme leur apporte un surcroît d'efficacité sur le plan de l'évaluation des performances des élèves. Ainsi, en avril 2001, soit cinq mois avant l'entrée en vigueur des nouveaux programmes, nous avons interrogé l'ensemble des enseignants d'histoire, de français, de sciences, de mathématiques et d'« étude du milieu »⁴ travaillant dans les établissements affiliés à la Fédération de

¹ Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997.

² Sur les antécédents historiques et le contexte qui a mené à cette réforme, voir JADOULLE, J.-L. (2011a).

³ Décret définissant les Missions prioritaires de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire et organisant les Structures propres à les atteindre, 24 juillet 1997, p. 90.

⁴ Dans l'enseignement « libre confessionnel », au premier degré (1^{ère} et 2^{ème} années), l'histoire est intégrée dans un cours dit d'« étude du milieu » dont l'objet est l'étude du mode de vie des hommes, aujourd'hui, en Occident. Cette étude doit porter sur six activités essentielles (habiter, produire, consommer, se cultiver, circuler, vivre en société) et être menée dans une optique interdisciplinaire (histoire, géographie, sciences sociales et économiques).

l'Enseignement secondaire catholique⁵. Ces enseignants avaient pu prendre connaissance des programmes qu'ils avaient la responsabilité de mettre en œuvre à partir du mois de septembre. Le questionnaire qui leur a été administré visait à cerner leur position par rapport aux nouveaux curricula et leur motivation à les mettre en œuvre (Jadoulle, J.-L. et Letor, C. [2002]). Un des items qui leur était soumis portait sur le gain qu'ils escomptaient au plan de l'évaluation des performances des élèves.

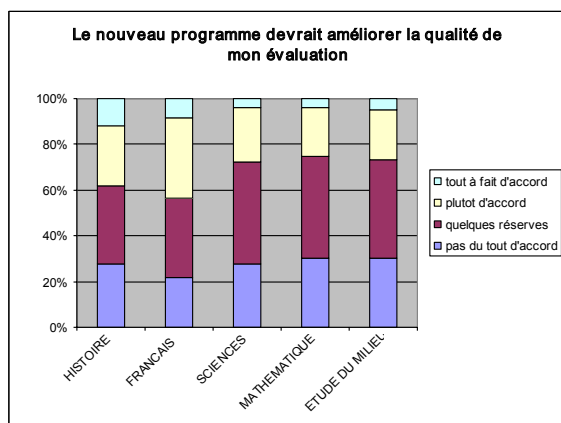


Figure 1 : Gain escompté par les enseignants au plan de l'évaluation des performances des élèves (D'après Jadoulle, J.-L. et Letor, C. [2002]).

D'une manière générale, la majorité des enseignants se montraient pour le moins réservés à l'idée que leurs pratiques d'évaluation puissent évoluer positivement, à la faveur des nouveaux curricula. Parmi les enseignants d'histoire, 59,05 % des répondants étaient soit convaincus que leur évaluation ne devrait pas s'améliorer soit très réservés à ce sujet. Une minorité de répondants (36,17 %) escomptait un bénéfice.

2. Le dispositif de recherche

C'est dans ce contexte que, en 2000-2001, nous avons dirigé, au sein de l'Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'Université catholique de Louvain, une recherche de type « technologique » financée par le Ministère de l'Education et de la Recherche scientifique de la Communauté française. Cette recherche a été réalisée par M. Bouhon et C. Dambroise (Bouhon, M. et Dambroise, C. [2002]). Il s'agissait, pour deux des quatre compétences (tableau 2) dont les enseignants d'histoire avaient la charge, d'élaborer, à destination des professeurs, des « outils d'évaluation ». Ces deux compétences portaient d'une part sur l'énoncé de questions de recherche en histoire et, d'autre part, sur la fabrication d'un outil de communication d'un savoir historique préalablement appris (tableau 2). Le dispositif de recherche (figure 2) était organisé en cinq étapes.

⁵ La Belgique étant un Etat fédéral, l'éducation est gérée par les Communautés qui sont au nombre de trois : la Communauté française, la Communauté flamande et la Communauté germanophone. Ces communautés financent quatre « réseaux d'enseignement ». Le réseau « officiel » est financé et organisé directement par le Ministère de l'Education de la Communauté. En Belgique francophone, en 2009-2010, il scolarisait environ 23,7 % des élèves de l'enseignement secondaire. Le réseau organisé par les provinces et les communes (CEPEONS) est subventionné au plan du fonctionnement et de la rémunération des enseignants par le Ministère de l'Education : il scolarisait, en 2009-2010, environ 16 % des élèves de l'enseignement secondaire. Le réseau « libre confessionnel », organisé par des « pouvoirs organisateurs » réunis au sein de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (Fesec) et subventionné par le Ministère de l'Education scolarisait, en 2009-2010, environ 60,3 % des élèves de l'enseignement secondaire. Enfin, le réseau « libre non confessionnel », organisé par des « pouvoirs organisateurs » privés mais subventionné au plan du fonctionnement et de la rémunération des enseignants par le Ministère de l'Education.

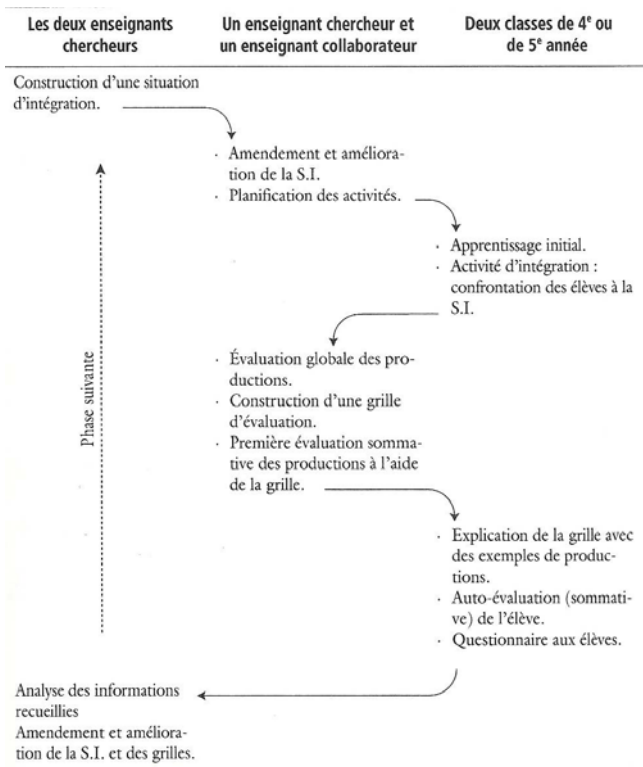


Figure 2 : Description du dispositif de recherche
(D'après Bouhon, M. et Dambroise, C. [2002], p. 47).

2.1 La conception des situations d'intégration et la planification des activités d'apprentissage des ressources

Le travail d'élaboration des situations d'intégration a été réalisé conjointement par les deux chercheurs, également enseignants dans le secondaire, et, pour chacune des deux compétences choisies, par un autre professeur. Par « situation d'intégration », on entend l'activité à travers laquelle les élèves doivent faire la preuve de leur capacité à intégrer ou à mobiliser conjointement les ressources qu'ils ont apprises pour résoudre le type de problème qui définit chacune des deux compétences choisies (tableau 3). Ces situations d'intégration étaient donc, tout à la fois, des situations d'apprentissage et d'évaluation des compétences. La tâche des chercheurs et des enseignants consistait aussi à préparer la séquence d'apprentissage des ressources qui allait se déployer avant la phase d'intégration.

2.2 La mise en œuvre de la séquence et l'évaluation de la maîtrise de la compétence

Cette phase de préparation de la séquence d'apprentissage était suivie d'une phase de mise en œuvre. Celle-ci était organisée en deux temps : d'abord l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire dont les élèves devaient avoir la maîtrise en phase d'intégration, ensuite l'exercice de la compétence proprement dite. Pour chaque compétence, la séquence a été mise en œuvre dans deux classes de deux niveaux d'étude différents (4^{ème} et 5^{ème} années) par deux professeurs différents.

2.3 L'analyse du matériel récolté, la fabrication d'une grille d'évaluation et l'évaluation des productions des élèves

La mise en œuvre des situations d'intégration dans les différentes classes a permis de rassembler, pour chaque compétence évaluée, entre 40 et 60 productions d'élèves. Celles-ci ont été examinées par les chercheurs et les enseignants. Dans un premier temps, les professeurs ont été invités à classer de manière intuitive les productions des élèves selon qu'elles leur semblaient d'une qualité très bonne ou bonne, satisfaisante, faible ou insuffisante. Ils ont ensuite été amenés à verbaliser les raisons qui les conduisaient à les apprécier de cette manière. Ce travail a permis de mettre au jour un ensemble d'éléments, lesquels ont été progressivement rassemblés et organisés en critères et en indicateurs (cf infra 3.2). Le travail de verbalisation et d'échange s'est prolongé jusqu'à saturation c'est-à-dire jusqu'au moment où il ne permettait plus de mettre au jour de nouveaux critères ni de nouveaux indicateurs. Ceux-ci ont ensuite été organisés sous forme d'une grille d'évaluation adaptée à chaque situation d'intégration. Sur base de cette grille, l'enseignant-chercheur et l'enseignant qui avaient mis en œuvre la même situation d'intégration ont alors passé au crible les productions des élèves et les ont évaluées.

Tableau 1 : Exemple de grille d'évaluation relative à une situation d'évaluation de la compétence 1 sur l'organisation sociale au Moyen Âge (D'après Bouhon, M. et Dambroise, C. [2002], p. 63).

Critères	Éléments à observer	(1)			(2)		
		Q1	Q2	Q3	Q1	Q2	Q3
Pertinence des questions	<i>Cochez les cases qui ne satisfont pas aux items ci-dessous. Si une des cases est cochée dans une colonne la question vaut 0 point.</i>						
	1 La question est en lien avec les trois dimensions du thème de recherche : · espace (Occident) · époque (Moyen Âge) · concept (stratification sociale)						
	2 La question s'appuie sur une interprétation correcte des documents.						
	3 La question est une vraie question de recherche. La réponse à la question ne se trouve ni dans les documents ni dans le cours.						
	4 La question est différente des autres.						
		/2	/2	/2	/2	/2	/2
Précision des questions	Sont explicitement mentionnés dans la formulation de la question : · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ; · les dimensions du thème de la question : la chronologie ou le lieu ou les classes sociales ... <i>Retirez 0,5 point par case cochée</i>						
					/2	/2	
Correction du langage	La question est formulée dans un français correct. Elle a du sens pour tout lecteur. <i>Retirez 1 point par case cochée</i>						
					/2	/2	
Exploitation des documents	<i>Cochez d'abord ci-dessous les documents qui ont été de toute évidence exploités pour formuler une question (2 points par <input type="checkbox"/> coché).</i>				/4	/4	
	<i>Reliez ensuite les documents qui ont été confrontés de façon pertinente pour formuler une question (1 point par confrontation pertinente).</i>				/2	/2	
Confrontation des documents	(1) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/>						
	(2) Doc 1 : <input type="checkbox"/> Doc 2 : <input type="checkbox"/> Doc 3 : <input type="checkbox"/>						
Exploitation des connaissances	Les connaissances suivantes sont exploitées correctement : <i>cochez les cases en fonction du type de connaissance et de la question.</i> · Division de la société en groupes selon des critères. · Inégalité de conditions entre ces différents groupes. · Autres connaissances mobilisées correctement :						
	<i>Comptez 2 points par connaissance exploitée une première fois et 0,5 point par occasion supplémentaire si celle-ci apporte quelque chose en plus par rapport à la première fois.</i>				/4	/4	

(1) Évaluation de l'élève (2) Évaluation du professeur

2.4 L'évaluation formative des élèves

Dans chaque classe, les enseignants ont conduit ensuite une séance d'évaluation formative. Celle-ci était organisée en quatre temps. Les élèves étaient d'abord amenés à découvrir la grille qui avait servi à évaluer leur production. Ensuite, le professeur leur soumettait quelques productions, venant de l'autre classe qui avait été confrontée à la même situation d'intégration. Ces productions avaient été choisies pour les qualités et les défauts qu'elles présentent, de telle sorte que les élèves puissent, par l'analyse, mettre en évidence les principaux critères et indicateurs présentés dans la grille d'évaluation et donc s'approprier celle-ci. Chacun était ensuite invité à auto-évaluer sa production, à l'aide de la grille. La séance se terminait par l'administration d'un questionnaire qui interrogeait les élèves sur la lisibilité des grilles, leur pertinence et leur caractère formatif.

2.5 L'analyse des réponses des élèves, de leur auto-évaluation et des grilles d'évaluation

La démarche se terminait par l'analyse, par l'enseignant-chercheur et son collègue professeur d'histoire, des réponses des élèves au questionnaire, de leurs réactions durant la phase d'auto-évaluation ainsi que de l'écart entre la note qu'ils s'étaient chacun attribuée et celle octroyée par l'enseignant. La grille d'évaluation a fait également l'objet d'un examen attentif. Les critères et les indicateurs retenus sont-ils pertinents ? La pondération semble-t-elle judicieuse ? La grille est-elle aisément maniable par l'enseignant ? Et l'élève ? ...

L'ensemble de cette démarche a ensuite été réitérée à deux reprises, les élèves étant donc soumis à deux nouvelles séquences d'apprentissage, chacune comprenant une situation d'intégration portant sur la même compétence. À chaque reprise, la grille d'évaluation était ajustée de telle sorte que, à l'issue du dispositif de recherche, les chercheurs ont été à même de proposer, pour chacune des deux compétences qui avaient été choisies, une grille d'évaluation-type qui propose aux enseignants un choix de critères et des types d'indicateurs (cfr infra 3.2).

3. La construction des situations d'intégration et des grilles d'évaluation : une question de validité et de fiabilité

Parmi les nombreux problèmes méthodologiques qu'a posés cette recherche, il en est deux que rencontrent aussi les enseignants, dès lors qu'ils entreprennent d'évaluer les compétences des apprenants.

- Le premier problème concerne l'élaboration des situations d'intégration elle-même : comment faire en sorte que ces situations donnent lieu à une production dont l'évaluation permettra d'inférer la maîtrise par l'élève d'une compétence, celle dont l'apprentissage est visé ? Poser cette question revient à s'interroger sur la manière d'assurer au mieux la validité de l'évaluation.
- Le second problème concerne la fabrication de la grille d'évaluation et la manière de s'y prendre pour réduire, autant que faire se peut, l'écart entre les appréciations que pourraient porter des correcteurs différents, au premier chef l'enseignant et l'apprenant lui-même. Poser cette question revient à s'interroger sur la manière d'assurer au mieux la fiabilité de l'évaluation.

3.1 La conception des situations d'intégration

3.1.1 Une question de validité... mais aussi de cohérence

Pour De Ketele (1989), évaluer consiste à :

- recueillir un ensemble d'informations ;
- examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats ;
- et ce en vue de prendre une décision : celle-ci peut être de type diagnostique, formatif ou certificatif.

Dès le recueil d'informations, une question de validité se pose : comment faire en sorte que les informations, de par leur nature et les conditions de leur recueil, renseignent bien sur la maîtrise de la compétence à propos de laquelle le professeur ou le chercheur tentent de se documenter ? Ce problème de validité prend une dimension plus large quand il s'agit d'outiller un grand nombre d'enseignants, par exemple l'ensemble des professeurs d'histoire en Communauté française de Belgique : quelles orientations leur fournir pour assurer la validité du recueil auquel ils procéderont dans leurs différentes classes, au fil des semaines et des années ? Quel outillage leur fournir pour que les situations d'intégration qu'ils fabriqueront évaluent bien les compétences énoncées dans les programmes et qu'ils prétendent évaluer ?

Appliquée à l'échelle d'un système éducatif, cette question de validité recèle donc aussi un enjeu en terme de cohérence : sur un plan « macro » ou « méso », comment faire en sorte qu'un enseignant, qu'elle que soit son école ou sa classe, mette en place des situations d'évaluation suffisamment isomorphes par rapport à celles qu'un autre enseignant mettra en place dans une autre école, une autre classe ? Et sur un plan « micro », comment faire en sorte que, d'une séquence d'apprentissage à l'autre, les situations d'évaluation construites par un même enseignant à propos d'une même compétence soient suffisamment isomorphes les unes par rapport aux autres ?

La première question intéressera d'abord les responsables des systèmes d'enseignement (niveau « macro ») mais aussi les chefs d'établissements (niveau « méso »), soucieux l'un et l'autre que les objectifs de formation poursuivis par les enseignants d'une discipline donnée, dans l'ensemble du système éducatif ou dans leur école, soient proches sinon identiques. La seconde question intéressera davantage le pédagogue, le didacticien et l'enseignant (niveau « micro ») soucieux que l'« approche par compétences » ne fasse pas le jeu des élèves dont les pré-acquis mais aussi les déterminants socioculturels les rendent plus aptes à gérer la complexité. Il convient en effet de rappeler que faire apprendre des compétences constitue une entreprise ambitieuse en ce qu'elle est nourrie par le projet de rendre les élèves capables de transférer leurs connaissances et donc d'accéder à la maîtrise de tâches complexes d'un haut niveau taxonomique. À moins de se résoudre à faire le jeu des déterminants socioculturels, pareille ambition suppose le respect d'un certain nombre de conditions au nombre desquelles il faut citer la garantie ferme qui est faite à l'apprenant que les conditions d'évaluation d'une même compétence seront identiques, d'une situation d'intégration à l'autre (Jadoulle, J.-L. [2011b]).

Il convient de souligner combien ces questions relatives à la cohérence des situations d'intégration, au niveau du système éducatif et de l'établissement d'enseignement d'une part, au niveau de la classe d'autre part, sont loin d'être anecdotiques. Elles renvoient en effet à deux objectifs fondamentaux de la réforme des programmes qui a été mise en œuvre en Communauté française de Belgique (Jadoulle, J.-L. [2011a]). Le premier objectif concerne la volonté de clarifier les tâches attendues des élèves en fin de formation et s'origine dans le constat d'un déficit de précision tel que les enseignants étaient devenus, en somme, les détenteurs de ce pouvoir exorbitant de définir ce qui est attendu des élèves et qu'il était, dès lors, quasi impossible d'évaluer l'efficacité du système éducatif. Le second objectif concerne le projet de réduire les inégalités scolaires, tellement accusées en Communauté française de Belgique.

Pour permettre aux enseignants d'assurer la validité et la cohérence des situations d'intégration élaborées en vue de faire apprendre et d'évaluer une même compétence, la recherche qui a été conduite a pris appui sur les familles de situations qui avaient été énoncées, pour chaque compétence, dans le programme de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique.

3.1.2 Le choix d'une optique situationnelle : un gage de validité

Suite au « Décret-Missions » de 1997, la Ministre de l'Éducation avait désigné, dans chaque discipline scolaire, une commission composée d'experts et d'enseignants de tous les « réseaux » d'enseignement. En histoire, la commission a proposé à la Ministre une liste de quatre « compétences terminales » que le Parlement de la Communauté française a votée, le 24 avril 1999.

Compétence terminale n°1 Au départ d'une situation du passé ou du présent, élaborer une problématique de recherche et sélectionner dans divers lieux d'information et de documentation des renseignements utiles.	Compétence terminale n°3 Sur base d'un nombre limité de données, organiser une synthèse mettant en évidence, selon les cas, des permanences, des processus évolutifs, des changements ou des synchronismes et formuler des hypothèses explicatives.
Compétence terminale n°2 En fonction d'une question déterminée, remettre dans son contexte historique, analyser et critiquer un ensemble limité de sources.	Compétence terminale n°4 Concevoir, préparer et mener à bien une stratégie de communication d'un savoir historique en ayant recours à différents modes d'expression, écrit, oral, visuel ou audiovisuel.

Tableau 2 : Les « compétences terminales » en histoire votées par le Parlement de la Communauté française, le 24 avril 1999 (D'après Ministère de la Communauté française, Compétences terminales et savoirs requis en histoire, Bruxelles, 1999, p. 11.)

La constitution belge garantissant à tous les « réseaux » la « liberté de méthode », l'appropriation, par les deux principaux « réseaux » d'enseignement⁶, des énoncés de « compétences terminales », s'est faite en des termes sensiblement différents.

⁶ Les réseaux « officiel » et « libre confessionnel ».

Dans l'enseignement « libre confessionnel » (Fesec), au sein du « groupe à tâche » chargé, dès 1999-2000, de rédiger le nouveau programme d'histoire, l'absence de précisions quant aux tâches attendues des élèves et aux situations dans lesquelles elles devront être mises en œuvre, a paru source de problèmes. Ceux-ci ont été évoqués plus haut et concernent à la fois le pilotage du système éducatif (niveau « macro »), la cohérence des objectifs de formation poursuivis au sein d'un même établissement (niveau « méso ») et l'isomorphisme des situations d'intégration proposées par un même enseignant en vue de l'apprentissage et de l'évaluation d'une même compétence (niveau « micro »).

Ce constat a conduit le groupe à opter pour une approche dite « opérationnelle » ou « situationnelle »⁷. Inspirée des travaux de De Ketele et Roegiers (2000) puis de Beckers (2002) et Jonnaert (2003), cette approche suppose la définition, pour chaque compétence, d'un type ou d'une famille de situations, nouvelles et complexes, dont les contours sont délimités par un certain nombre de paramètres. Ils sont censés assurer que les différentes situations d'apprentissage et d'évaluation d'une même compétence, situations proposées par un même enseignant ou par des enseignants différents, appartiennent bien à la même famille.

Le « groupe à tâche » chargé de l'écriture du nouveau programme d'histoire de la Fesec a donc assorti chaque énoncé de compétence d'une famille de situations et à ainsi précisé et interprété les énoncés votés par le Parlement. Le tableau 3 en précise les paramètres principaux.

<p>Compétence 1 — Énoncer un ensemble organisé de questions de recherche pertinentes et originales</p> <ul style="list-style-type: none"> ! En fonction d'un objet de recherche ! Sur base de l'analyse d'un ensemble de documents : <ul style="list-style-type: none"> — d'un genre déjà rencontré — suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche — comportant des paradoxes, des contradictions, des divergences entre eux et/ou avec des informations apprises ! En mobilisant un concept qui soit : <ul style="list-style-type: none"> — un réel outil de compréhension de l'objet de recherche, — un réel outil d'investigation de la documentation 	<p>Compétence 3 — Répondre à une question de recherche sous forme d'un texte de synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> ! En fonction d'une question de recherche ! Sur base d'un ensemble de documents : <ul style="list-style-type: none"> — d'un genre déjà rencontré — suffisamment fiables par rapport à l'objet de recherche — comprenant des informations pouvant être mises en relation entre elles et/ou avec des connaissances apprises ! En mobilisant un concept qui soit : <ul style="list-style-type: none"> — un réel outil de compréhension de l'objet de recherche, — un réel outil d'investigation de la documentation
<p>Compétence 2 — Identifier les documents pertinents et, pour une source au moins, énoncer les raisons de s'y fier ou de s'en méfier</p> <ul style="list-style-type: none"> ! En fonction d'un objet ou d'une question de recherche ! Sur base d'un ensemble de documents <ul style="list-style-type: none"> — d'un genre déjà rencontré — pertinents et non pertinents par rapport à l'objet de recherche — posant des problèmes de critique ! Sur base d'informations relatives au contexte de production des documents 	<p>Compétence 4 — Communiquer des savoirs préalablement appris sous forme d'une ligne du temps, d'un schéma, d'un tableau, d'un plan, d'un « poster »</p> <ul style="list-style-type: none"> ! Des savoirs préalablement appris ! Des matériaux nouveaux à traiter (documents d'un genre familier) pour fabriquer le vecteur de communication auquel les élèves ont été initiés

Tableau 3 : Les énoncés des compétences en histoire dans les établissements affiliés à la Fesec ou le « réseau libre confessionnel » (D'après Programme d'histoire, Bruxelles, Fesec, 2000)

- La première compétence a donc pour objectif d'apprendre à l'élève à énoncer des questions de recherche sur base de l'analyse d'un ensemble documentaire nouveau et en mobilisant un concept étudié auparavant. La sélection par l'enseignant des documents doit donc être l'objet de la plus grande attention : rassemblés autour d'un objet de recherche nouveau, les informations qu'ils contiennent doivent pouvoir être confrontées entre elles ou avec des connaissances apprises et être éclairées par la mobilisation d'un des concepts préalablement étudiés.
- La deuxième compétence vise à rendre l'élève capable d'identifier, parmi un ensemble de documents et en fonction d'un objet ou d'une question de recherche, la ou les sources pertinente(s) et d'en évaluer la crédibilité. Pour ce faire, il dispose, à propos de chaque document, d'informations fournies par l'enseignant et/ou d'instruments de travail et qui peuvent le renseigner sur les différents témoins, leurs options, le contexte dans lequel ils ont témoigné, leurs intentions et leur(s) destinataire(s)...

⁷ Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000), p. 96.

- La troisième compétence a pour finalité d'apprendre à l'élève à rédiger une synthèse en vue de répondre à une question de recherche nouvelle, en analysant un ensemble de documents nouveaux et en mobilisant un concept préalablement appris.
- La quatrième compétence porte sur l'aptitude de l'élève à transposer des connaissances préalablement apprises, et ce sous forme d'un « poster », d'un tableau, d'une ligne du temps ou d'un schéma.

Ce choix distingue, assez nettement, l'histoire des autres disciplines du cursus secondaire en Belgique francophone. En effet, dans la plupart d'entre elles, les compétences qui ont été définies correspondent tantôt à des capacités générales (savoir écrire, savoir observer, savoir analyser...), tantôt à des savoir faire techniques (résoudre une équation, accorder un participe passé...), tantôt encore à des attitudes (faire preuve d'autonomie, planifier son travail...). Ces énoncés se situent donc dans une optique que l'on peut qualifier de « généraliste » ou « longitudinale »⁸. Dans cette optique, la compétence est vue comme une capacité générale dont le développement passe par la rencontre de situations très diverses, au contraire de l'approche « opérationnelle » ou « situationnelle » qui postule que l'apprentissage d'une compétence suppose que cette diversité soit contenue dans le paramétrage de la famille de situations attenante à cette compétence. Dans le « réseau officiel », le nouveau programme d'histoire publié en 2000, tout en déclinant les quatre « compétences terminales » en sept compétences, s'inscrit dans cette optique « généraliste » ou « longitudinale ».

Toutefois, depuis 2000, un processus de rapprochement est en cours à la faveur des travaux de la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire. Chargée de guider les enseignants et de fournir à l'inspection inter-réseaux des modèles pour apprécier le niveau des études, cette commission élabore et diffuse des outils d'évaluation des compétences en histoire valables pour tous les « réseaux » d'enseignement⁹. Ils ont été élaborés sur base de l'énoncé, pour chacune des quatre compétences terminales, d'une famille de situations, de telle sorte que les différents « réseaux » d'enseignement s'acheminent, de facto, vers une interprétation commune des compétences terminales en histoire.

Dans le cadre de la recherche sur l'évaluation des compétences dont il est question dans la présente contribution, ces familles de situations, alors énoncées au sein du programme de l'enseignement « libre confessionnel », se sont révélés de précieux outils pour garantir la validité des outils d'évaluation élaborés par les chercheurs et les enseignants.

3.2 La conception des grilles d'évaluation

Une fois le recueil d'informations réalisé, d'une manière qui le rende aussi valide que possible, il convient d'assurer la fiabilité de l'examen de ces données et de la prise de décision qui s'en suit. Pour outiller en ce sens les professeurs du secondaire, les deux chercheurs et les enseignants participants à la recherche ont dégagé, pour chaque compétence, une série de critères c'est-à-dire de qualités attendues de la production de l'élève (Roegiers, X. [2010 a et b]). Ceux-ci ont été hiérarchisés en critères principaux et critères secondaires, la maîtrise des premiers étant jugée nécessaire et suffisante pour décider de la maîtrise de la compétence. Pour chaque critère, des indicateurs ou des types d'indicateurs ont été identifiés de telle sorte que le professeur dispose d'éléments observables sur base desquels il puisse déterminer si le critère est satisfait ou non (Roegiers, X. [2010 a et b]).

Cet ensemble de critères et d'indicateurs a été présenté sous forme de grilles d'évaluation-typ, lesquelles ont été ensuite complétées par des propositions en termes de seuils de maîtrise pour chaque critère et pour l'appréciation de la performance globale.

⁸ Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000), p. 96. Elle est aussi qualifiée de « virtuelle » par Jonnaert, Ph. (2003), p. 39-40.

⁹ Ils sont téléchargeables à la page <http://www.enseignement.be/index.php?page=24420>.

Critères	Éléments à observer
<i>CRITÈRES MINIMAUX</i>	
Pertinence des questions	<ul style="list-style-type: none"> · Chaque question est-elle en lien avec les trois dimensions du thème de recherche ? <ul style="list-style-type: none"> · espace · époque · concept · Chaque question s'appuie-t-elle sur une interprétation correcte des documents ? · Chaque question est-elle une vraie question de recherche ? La réponse à la question ne se trouve-t-elle pas dans les documents ou dans le cours ? · Chaque question est-elle différente des autres ?
Exploitation des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> · L'élève a-t-il mobilisé les principales caractéristiques du concept susceptibles d'être exploitées pour formuler ses questions ? · L'élève a-t-il exploité des savoirs pertinents du cours pour formuler ses questions ? · L'élève a-t-il exploité d'autres savoirs pertinents ?
Prise en compte des documents	<ul style="list-style-type: none"> · Les questions se fondent-elles sur les documents ?
<i>CRITÈRES DE PERFECTIONNEMENT</i>	
Précision des questions	<ul style="list-style-type: none"> · L'élève a-t-il explicitement mentionné dans la formulation de chaque question : <ul style="list-style-type: none"> · le ou les document(s) sur le(s)quel(s) la question s'appuie ? · les composantes de la situation historique sur laquelle la question s'appuie ? · la chronologie, les faits, les lieux, les institutions, les personnes
Organisation des questions	<ul style="list-style-type: none"> · Les diverses parties qui composent la question sont-elles cohérentes ? Certaines sous-questions ne devraient-elles pas être rapprochées d'autres questions ?
Correction du langage	<ul style="list-style-type: none"> · La question est-elle formulée dans un français correct ? A-t-elle du sens pour tout lecteur ?
Confrontation des documents	<ul style="list-style-type: none"> · L'élève confronte-t-il les documents entre eux pour rechercher des informations qui posent question ?

Tableau 4 : Critères et type d'indicateurs proposés pour l'évaluation de la compétence 1 (D'après Bouhon, M. et Dambroise, C. [2002], p. 24).

L'ensemble de cet outillage a été diffusé sous la forme d'une publication (Bouhon, M. et Dambroise, C. [2002]) et dans le cadre de séminaires de formation qui ont été et sont organisés périodiquement. Ces formations ont également incorporés peu à peu des outils conçus, dans le même esprit, et relatifs aux deux compétences sur lesquelles la recherche dont il est question dans la présente contribution ne s'était pas arrêtée. Ces autres outils ont été diffusés dans d'autres publications (Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. [2001, nouv. éd. : 2003] ; Jadoulle, J.-L., Bouhon, M. et Nys, A. [2004]). L'ensemble de ces éléments a également nourri les travaux de la Commission inter-réseaux des outils d'évaluation en histoire dont les situations d'évaluation des compétences ont, à leur tour, alimenté les formations et complété l'équipement des enseignants, tous « réseaux » confondus.

Notre propre expérience et celle des nombreux enseignants mais aussi des étudiants en formation initiale que nous côtoyons nous indiquent que ces grilles d'évaluation constituent un moyen efficace qui permet d'« éviter le pire en matière de subjectivité... » (Beckers, J. [2002]). Il convient en effet de rappeler que si le recours à une certaine technicité permet effectivement de réduire les écarts entre correcteurs, il ne permet évidemment pas de les neutraliser tous, à coup sûr. L'évaluation restant un processus inférentiel, le jugement de l'enseignant, fut ce-

t-il outillé et encadré, demeure une composante de l'acte d'évaluer (Roegiers, X. [2010b]). Pour réduire les écarts, il convient, nous semble-t-il, d'assurer une réelle appropriation de la grille d'évaluation par les enseignants et, dans le cas où l'on pratique l'auto- et la co-évaluation, par les élèves.

4. Les outils d'évaluation des compétences en histoire en Communauté française de Belgique : quel impact ?

En l'absence de données empiriques, l'impact de ces outils sur les pratiques d'évaluation des enseignants demeure inconnue. Largement diffusés, ils ont été repris par de nombreux enseignants. Mais sous quelle forme et avec quelles adaptations ? Et pour quels résultats ? Ces questions demeurent sans réponse.

La seule donnée empirique dont nous disposons provient d'une enquête que nous avons conduite, à la faveur de la recherche doctorale de Bouhon (2009). Ainsi, entre avril et juillet 2008, le questionnaire qui avait été soumis à l'ensemble des enseignants d'histoire, en avril 2001, a été réadministré auprès de 130 professeurs d'histoire de l'enseignement « libre confessionnel ». Même s'ils n'ont pas été choisis sur base d'une procédure d'échantillonnage, ces enseignants peuvent être considérés comme représentatifs des professeurs d'histoire oeuvrant dans les établissements de ce réseau.

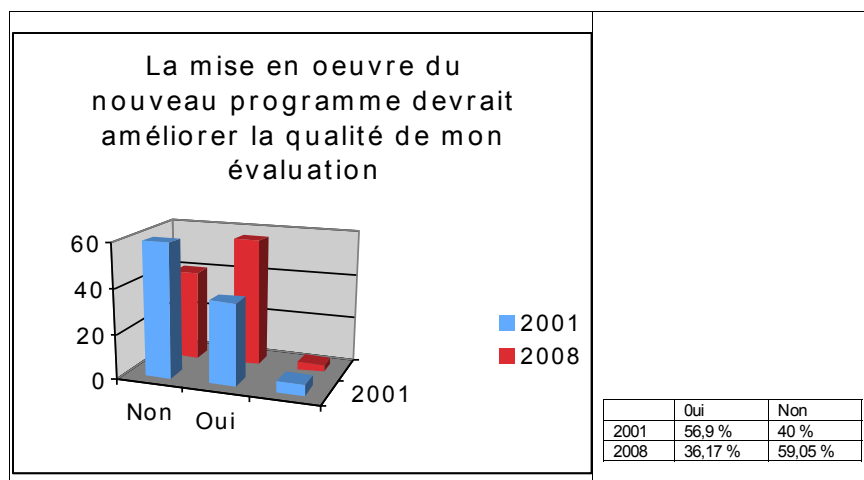


Figure 3 : Evolution entre 2001 et 2008 du gain escompté par les enseignants au plan de l'évaluation des performances des élèves (D'après Jadoulle, J.-L. et Letor, C. [2002] et Bouhon, M. [2009]).

En avril 2001, à la question de savoir si le nouveau programme allait modifier la qualité de leur évaluation, 59,05 % des répondants étaient soit convaincus que leur évaluation ne devrait pas s'améliorer soit très réservés à ce sujet. Seule une minorité de répondants (36,17 %) escomptait un bénéfice. En 2008, par contre, ils sont 56 % à adhérer à l'affirmation selon laquelle la mise en oeuvre du nouveau programme a amélioré la qualité de leur évaluation.

Ce résultat doit évidemment être pris avec les précautions d'usage. Il témoigne, au mieux, d'un sentiment de plus grande efficacité des enseignants au plan de l'évaluation des compétences de leurs élèves. L'imputer au nouveau programme et aux outils d'évaluation à la réalisation desquels nous avons contribué serait hasardeux.

5. Références et bibliographie

Beckers, J. (2002). Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles : Labor.

- Bouhon, M. (2009). Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et son enseignement. Louvain-la-Neuve : UCL.
- Bouhon, M. et Dambroise, C. (2002). Evaluer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve: Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'UCL.
- De Ketele, J.-M. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. In Université et société: le rendement de l'enseignement universitaire. Bruxelles : Fondation Universitaire.
- Jadoulle, J.-L. (2000). Développer des compétences « historiennes » en classe d'histoire. In Actes du 1^{er} Congrès des chercheurs en éducation. Le point sur la recherche en éducation en Communauté française (p. 257-259). Bruxelles : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique.
- Jadoulle, J.-L. (2003). Evaluer des compétences en histoire : oui mais comment ? In Les outils d'évaluation des compétences disciplinaires dans l'enseignement secondaire. Actes de l'Université d'été, Université de Liège, 23 août 2002 (p. 26-29). Liège : ULg.
- Jadoulle, J.-L. (2009). Faire apprendre et évaluer des compétences en classe d'histoire. Cahiers Pédagogiques, 471, 21-23.
- Jadoulle, J.-L. (2011a). Faire apprendre des compétences en classe d'histoire : tenants et aboutissants d'une réforme au long cours en Communauté française de Belgique. In M.-A. Ethier, D. Lefrançois et J.-F. Cardin (Ed.), Enseigner et apprendre l'histoire : manuels, enseignants et élèves (p. 331-357). Québec : Presses universitaires de Laval.
- Jadoulle, J.-L. (2011b). Approche par compétences et équité des apprentissages : un mariage impossible ? Etude de cas à propos de l'enseignement de l'histoire. Puzzle. Revue du Centre interfacultaire de formation des enseignants de l'ULg, 30, 33-37.
- Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. (2000 ; nouv. éd. : 2003). Développer des compétences en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve : Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'UCL.
- Jadoulle, J.-L., Bouhon, M. et Dambroise, C. (2000). Comment évaluer des compétences en classe d'histoire ? In L. Paquay (Ed.), L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements (p. 117-124). Louvain-la-Neuve : UCL-GRIFED.
- Jadoulle, J.-L., Bouhon, M. et Dambroise, C. (2002). Evaluer des compétences en classe d'histoire. Le point sur la recherche en éducation, 23, 3-29.
- Jadoulle, J.-L. et Bouhon, M. et Nys, A. (2004). Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire. Louvain-la-Neuve : Unité de Didactique et de Communication en Histoire de l'UCL.
- Jadoulle, J.-L. et Letor, C. (2002). Que pensent les enseignants des nouveaux programmes ? Exposant neuf, 10, 30-31.
- Roegiers, X. (2010a). La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010b). L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris-Bruxelles : De Boeck.

EVALUER L'HISTOIRE DES ARTS A L'ÉCOLE PRIMAIRE, DISCOURS ET DISPOSITIFS

Gaëlle Boubenec*, Laurent Séjourné**, Cécile Vendramini***

* IUFM de Bretagne - Université de Bretagne Occidentale, gaelle.boubenec@bretagne.iufm.fr

** IUFM de Bretagne- UBO, laurent.sejourné@bretagne.iufm.fr

*** IUFM de Bretagne- UBO, cecile.vendramini@bretagne.iufm.fr

Mots-clés : histoire des arts, éducation artistique, école primaire, livret de compétences, transdisciplinarité

Résumé. L'histoire des arts est un nouvel enseignement transdisciplinaire qui est apparu dans les programmes de l'école primaire française en 2008. Dès son apparition, son évaluation a été prévue dans le livret personnel de compétences de l'élève, introduit la même année dans le cursus du premier degré. La teneur des items proposés pour cette évaluation pose quelques questions d'interprétation. L'équipe de recherche a élaboré un scénario sous forme audio-numérique dont la pertinence en matière d'évaluation transdisciplinaire a été validée par des formateurs d'IUFM en arts (musique, arts visuels, cinéma), en histoire et en lettres. L'étude rend compte de la réception de ce dispositif par des acteurs du terrain et de leur discours quant à sa mise en œuvre possible en classe (articulation entre les référentiels, les compétences des maîtres et l'évaluation par compétences en éducation artistique).

Introduction

Cette recherche en cours fait suite à une étude récente sur l'introduction de l'histoire des arts dans le premier degré de l'école¹. Apparu au lycée dans les années 1990, l'enseignement de l'histoire des arts a été intégré aux programmes de l'école primaire en 2008 et du collège en 2009². Une première réflexion a été effectuée sur les interrogations³ et polémiques soulevées à propos de la réception de cette injonction ministérielle, en formation initiale des maîtres (Vendramini, Gourlaouen, 2011). Cette communication fait état des travaux de recherche menés actuellement par ce même groupe à propos des dispositifs de mise en œuvre et de l'évaluation de ce nouveau domaine d'enseignement dans le premier degré de l'école. Dès son apparition, l'évaluation de l'histoire des arts a été prévue, comme le soulignent les divers discours d'accompagnement mis en place : « Tout projet nouveau nécessite qu'on envisage le processus d'évaluation (...) Comment aider un nouvel enseignement à être considéré comme tel, dans un système qui reste très marqué

¹ L'équipe de recherche (2010-2013) comprend trois enseignants-chercheurs (Musique, Cinéma, Histoire et géographie), six formateurs disciplinaires (deux en musique, deux en arts visuels, une formatrice lettres et un formateur Tice), et une professeure des écoles.

² L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire a été publiée dans le B.O. n°32 du 28 août 2008.

³ La première interrogation portait sur le pluriel employé (histoire des arts et non de l'art). Le concept d'« histoire des arts », a été défini par le recteur Philippe Joutard en 1989, mais Marie Lavin souligne également l'influence de Gérard Monnier dans cette décision de mettre les arts au pluriel : « Gérard Monnier repère des voies nouvelles : succès récent de l'art des jardins, espaces publics investis par de nouvelles pratiques artistiques dans des relations temporaires : danse, mode, musique, cinéma, arts de la rue, nouvel art mural conçu comme intervention de proximité en rapport avec une problématique locale (...) La prolifération de tous ces arts justifiant le pluriel. » (Lavin, 1998, 77-78).

par la notation, la correction, le classement, si on ne lui permet pas d'accéder au rang de discipline officielle par l'octroi d'une épreuve, quelle qu'elle soit ? »⁴ Ainsi, parallèlement à l'introduction de ce nouvel enseignement, une épreuve en histoire des arts au brevet des collèges faisait son apparition dans le second degré et l'évaluation de ce domaine prenait toute sa place à l'école primaire dans les items du livret de compétences du socle commun, à partir du cycle 2. Il est ainsi précisé que si l'évaluation « au sens traditionnel » se pratique uniquement au collège, lors du diplôme national du brevet (DNB), « on saura apprécier le degré d'atteinte d'un certain nombre d'acquis à chaque niveau, car ce qu'on vise relève davantage du savoir-être que du savoir-faire. Et on gardera la trace des parcours culturels effectués »⁵. Pour avancer dans la réflexion sur les compétences à acquérir en histoire des arts à l'école primaire, l'équipe de recherche a élaboré un scénario sous forme audio-numérique dont la pertinence en matière d'évaluation transdisciplinaire a été validée par des formateurs d'IUFM en arts (musique, arts visuels, cinéma), en histoire et en lettres. Cet article rend compte de la réception de ce dispositif par des acteurs du terrain et de leur discours quant à sa mise en œuvre possible en classe (articulation entre les référentiels, les compétences des maîtres et l'évaluation par compétences en éducation artistique).

1. Du discours des enseignants sur les dispositifs choisis en histoire des arts

Lors des premières réflexions sur l'introduction de l'histoire des arts à l'école primaire, la question des compétences des enseignants dans ce nouveau domaine « sans spécialiste à la clé »⁶, avait été posée. Si depuis 2004 une certification en histoire des arts est nécessaire pour l'encadrement de l'histoire des arts au lycée⁷, elle n'est pas demandée au niveau du collège, ni imposée aux formateurs d'institut de formation des maîtres (les formateurs concernés sont en général des enseignants en histoire, lettres ou éducation artistique). Dans un article récent sur l'intégration de l'histoire des arts dans la scolarité, le sociologue Jean-Miguel Pire n'avait d'ailleurs pas hésité à mettre en doute les compétences des préposés à cet enseignement (Pire, 2010, 341). Nos nouvelles investigations se sont portées sur le discours en la matière que tiennent les enseignants du terrain de l'école primaire. Dans un premier temps, des questionnaires ont été passés à des enseignants de cycle 3 ayant suivi un stage de formation continue en histoire des arts. Puis deux enseignantes de CM1 ont été sollicitées pour réagir à un dispositif possible d'enseignement de l'histoire des arts.

1.1 Quelques dispositifs d'enseignement de l'histoire des arts

Pour avoir un indicateur sur l'auto-évaluation des compétences en histoire des arts du côté des acteurs du terrain, un questionnaire a été passé à une soixantaine d'enseignants du premier degré, dans le cadre d'une formation continue dans ce domaine⁸. Les questions portaient sur l'organisation choisie pour mettre en œuvre ce nouvel enseignement et sur l'appréciation des problèmes soulevés. L'analyse des réponses tient compte du fait que ces enseignants avaient choisi cette formation continue, et les propos tenus ne reflètent que l'état d'esprit de ce groupe de maîtres du premier degré. Leurs réponses montrent que l'introduction de l'histoire des arts à l'école

⁴ E.S.E.N (2010). L'ESEN, Ecole supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche est un service à compétence nationale, fondé par arrêté du 24 août 2011 et rattaché à la direction générale des ressources humaines des ministères de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche.

⁵ Ibid note 4.

⁶ Il n'y a pas en France de CAPES d'histoire des arts.

⁷ B.O. n° 39 du 28 octobre 2004.

⁸ Dès la rentrée 2008, il est demandé aux corps d'inspection de « veiller à la mise en place effective de ce nouvel enseignement, dans toutes les écoles primaires. » (Préparation de la rentrée 2008 – BO n° 15 du 10 avril 2008.) Cette formation continue avait lieu dans le département du Finistère.

primaire a été dans l'ensemble plutôt bienvenue, ce nouveau domaine d'enseignement étant considéré comme « très riche et intéressant ». A travers lui, les enseignants visent plutôt à faire naître « la curiosité, l'envie de connaître, le sensible plutôt que l'acquisition de connaissances ». Ils semblent se sentir « moyennement compétents » en la matière, tout en se disant très démunis au niveau des ressources et du temps à trouver pour une pratique cohérente. Rappelons que le cadrage de cet enseignement repose sur trois incontournables : 1) les cinq périodes historiques suivantes : Préhistoire et Antiquité gallo-romaine, Moyen-Âge, Temps modernes, XIX^{ème} siècle, XX^{ème} siècle et notre époque ; 2) les six grands domaines artistiques que sont « Arts de l'espace », « Arts du langage », « Arts du quotidien », « Arts du son », « Arts du spectacle vivant » et les « Arts visuels » ; 3) la liste de références d'œuvres artistiques destinées à aider les enseignants dans leur choix des supports qui seront étudiées en classe. La seule indication donnée aux enseignants est un volume horaire annuel de vingt heures qui concerne l'ensemble des domaines disciplinaires. Chaque enseignant est libre d'organiser l'histoire des arts comme il le souhaite. Pour mieux cerner cette organisation, un entretien a été mené avec la conseillère pédagogique en éducation musicale qui encadrerait la formation, et qui a pu décrire quatre organisations adoptées par des enseignants du premier degré dans leur classe :

1. « Les 20 heures annuelles sont intégrées dans l'ensemble des disciplines en fonction de l'entrée choisie, de l'œuvre abordée, d'un événement, d'un projet. Il n'y a pas de plage horaire spécifique « histoire des arts » dans l'emploi du temps.
2. Un moment de « découverte artistique » est instauré et organisé chaque semaine. Il figure à l'emploi du temps : 30 à 35 minutes autour d'une œuvre artistique.
3. Un temps d'histoire des arts est programmé régulièrement (ex : une demi-journée par mois). Il figure à l'emploi du temps. Une liste d'œuvres et de sujets d'étude est établie pour l'année.
4. Des projets liant pratiques artistiques et histoire des arts sont proposés aux élèves.
5. Une demi-journée par semaine est consacrée à ces projets artistiques et culturels. Le temps consacré à ces projets dépasse le volume horaire strictement prévu pour les pratiques artistiques et l'histoire des arts car ces projets permettent un lien avec d'autres disciplines (maîtrise de la langue et littérature, histoire, TICE...) »

Elle précise que la première organisation est la plus courante. Les séances d'histoire des arts sont alors essentiellement liées au programme d'histoire et concernent plus particulièrement les arts de l'espace, arts du quotidien et arts visuels. Cette conseillère en arts note que la seconde organisation pose le problème de la mise en relation des œuvres avec d'autres domaines artistiques. Cela aboutit souvent à un catalogue d'œuvres décontextualisées, n'ayant aucune relation les unes avec les autres. Les deux dernières organisations, pourtant très peu pratiquées, permettent un travail d'appropriation et de réflexion plus approfondi autour des œuvres et donnent davantage lieu à une mise en réseau d'œuvres de différents domaines artistiques. Si les organisations des dispositifs en histoire des arts des maîtres du premier degré peuvent être listés, la question de leur évaluation est très peu évoquée. En général, les enseignants semblent assez réticents à évaluer ce domaine, comme l'explique l'une d'entre eux : « Pour le livret de compétences, nous sommes nous-même en pleine réflexion dessus car l'année dernière nous n'avions pas à le remplir en entier mais seulement sa première page qui est la feuille récapitulative des domaines de compétences à valider. Nous ne savons pas encore clairement si nous devons le remplir en entier cette année, nous attendons des éclaircissements de la part de l'inspectrice.»

2. Du discours officiel sur l'évaluation en histoire des arts

2.1. Les compétences affichées du livret personnel de compétences

Cette enseignante fait allusion à un nouveau livret de compétences qui a fait son apparition parallèlement à l'introduction de l'histoire des arts à l'école primaire. En 2010, ce livret personnel

des compétences du socle commun de 25 pages⁹ a été conçu comme le fil rouge de la scolarité de l'élève, du CE2 à la fin du collège. Il s'agit de la mise en forme d'une évaluation des compétences du socle commun, institué, rappelons-le, en 2005, pour répondre à une harmonisation européenne des compétences scolaires. Si l'on se réfère aux items spécifiques à l'histoire des arts qui apparaissent dans ce livret au cycle 3, ils se résument à deux compétences d'ordre historique et sociologique/ « situer une œuvre dans son époque » et « comprendre une œuvre à travers son époque » ; et à deux compétences à dominante transversales : « rencontrer des œuvres » et « développer la curiosité pour de nouvelles œuvres ». Les deux premières compétences sous-entendent un éventail implicite de connaissances qu'un enseignant de l'école primaire ne pourra pas toujours déployer. Quant aux deux autres compétences, elles se réfugient dans le lot habituel de compétences transversales que l'on retrouve en général en éducation artistique.

Si l'on résume les attentes officielles, l'enseignement de l'histoire des arts aurait pour objectif « d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ; de les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ; de leur permettre d'accéder progressivement au rang « d'amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible, maîtrisant des repères dans le temps et dans l'espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l'art ; de les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essai, d'un théâtre, d'un opéra, et tout autre lieu de conversation, de création et de diffusion du patrimoine artistique ; de donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture. A l'école primaire, l'enseignement de l'histoire des arts se veut progressif, cohérent et toujours connecté aux disciplines. Les objectifs, à ce niveau, seraient de susciter la curiosité, de développer le désir d'apprendre, stimuler la créativité, notamment en lien avec une pratique sensible. Il s'agit aussi de développer l'aptitude à voir et regarder, entendre et écouter, observer, décrire, comprendre »¹⁰.

2.2 Les acquis attendus

Plus précisément, à la fin du cycle 3, à travers l'étude d'œuvres relevant de la liste de référence, appartenant aux six domaines artistiques et à chacune des périodes historiques, l'élève aura acquis des connaissances, des capacités et des attitudes. On attendra ainsi de lui qu'il connaisse :

« - des formes d'expression, des matériaux, des techniques et des outils, un premier vocabulaire spécifique ;

- des œuvres d'art appartenant aux différents domaines artistiques ;
- des grands repères historiques ».

Par ailleurs, il devra être capable :

« - de mobiliser ses connaissances pour parler de façon sensible d'œuvres d'art ;
- d'utiliser des critères simples pour aborder ces œuvres, avec l'aide de l'enseignant ;
- d'identifier une œuvre étudiée par son titre, le nom de l'auteur, l'époque à laquelle cette œuvre a été créée ».

Enfin, on attend de l'élève « qu'il fasse preuve de curiosité et de créativité artistiques, qu'il développe une aptitude au dialogue et à l'échange, qu'il découvre et apprécie la diversité des domaines artistiques, des cultures, la pluralité des goûts dans le respect de l'autre et la tolérance¹¹ ».

⁹ Bulletin officiel n°27 du 8 juillet 2010.

¹⁰ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts – BO n° 32 du 28 août 2008.

¹¹ Ibid note 9.

3. Construction d'un outil pour une évaluation transdisciplinaire en histoire des arts

3.1 Présentation de l'outil

Le Pouvoir du Pingouin Blanc est un jeu sérieux (élaboré par quatre membres de l'équipe de recherche¹²) qui se présente comme une situation-problème. Pour sa résolution, cette situation nécessite la mobilisation d'un nombre important de procédures. Ce jeu sérieux propose des tâches à caractère interdisciplinaire dans les domaines de la littérature, de la géographie, des arts visuels, de l'éducation musicale et de l'histoire des arts. C'est la mise en perspective des savoirs, des savoirs-faire et des attitudes dans chacune de ces disciplines qui permet in fine de résoudre l'énigme¹³. Ce jeu sérieux est destiné aux élèves du Cycle 3, du collège et de l'ASH et nécessite pour sa réalisation une mise en œuvre de trois à six semaines selon le niveau de classe et le temps que l'enseignant décide d'y consacrer.

3.1.1 Situation

Le jeu sérieux débute par la lecture aux élèves d'une lettre prétendument reçue par le professeur. Il s'agit d'un vieux garçon, Arthur Bardonchet qui vient demander de l'aide, car on lui a volé la carte ultime de sa collection Cacao Pop, celle du Pingouin Blanc : « C'est pourquoi je fais appel à vous. Un regard nouveau sur cette affaire sera peut-être plus perspicace que le mien. A présent, pour vous aider dans la résolution de cette énigme, je me propose de vous retracer ma vie du mieux possible. J'espère que cela vous aidera un peu dans vos recherches. Je ne sais pas trop par quel bout commencer... »

3.1.2 Documents d'accompagnement

Les élèves disposent pour résoudre cette énigme d'un corpus composé :

1. De la lettre d'Arthur Bardonchet qui raconte son histoire (support papier).
2. De l'accès au forum des collectionneurs qu'il fréquente sur internet et de sa page Facebook (support papier et numérique).
3. D'un plan de la ville où se déroule l'action du jeu (support papier / support numérique).
4. De la série de messages qu'a laissée le voleur sur le répondeur téléphonique d'Arthur Bardonchet (support audio).
5. D'une série de prises de vue de différents quartiers de la ville où sévit un énigmatique colleur / décolleur d'affiches Cacao Pop (support papier / support numérique).
6. Du jeu de cartes à collectionner Cacao Pop (format papier).

3.2 Procédures permettant la résolution de l'énigme

La stratégie la plus courte et la plus efficace pour résoudre la situation-problème est la suivante :

1. Lecture de la nouvelle, relevé d'indices et identification des suspects
2. Lecture du plan de la ville et mise en relation du plan et de la nouvelle
3. Compréhension acousmatique de l'enregistrement audio
4. Mise en relation de l'enregistrement audio avec le plan de la ville et la nouvelle

¹² Laurent Séjourné, Isabelle Zimmermann, Gaëlle Boubenec et Pascal Bertrand.

¹³ La notion d'énigme est à comprendre ici dans son double sens : énigme policière comme le laisse entrevoir la thématique de la situation-problème, mais également comme l'écrit Philippe Meirieu « (...) créer l'énigme : faire du savoir une énigme susceptible de mobiliser le désir de l'apprenant...chercher à faire naître l'intérêt de l'élève en laissant entrevoir le plaisir de savoir sans livrer le secret de la connaissance. » (Meirieu, 1987, p.92).

5. Lecture d'images : les affiches lacérées Cacao Pop
6. Lecture du forum des collectionneurs et mise en relation avec la lecture d'images et la nouvelle
7. Synthèse des preuves récupérées et écriture d'un e-mail à Arthur Bardonchet

3.3 Avantages et précautions liés à l'outil

3.3.1 Situation-problème, jeu et motivation

Il existe une littérature abondante qui traite des liens entre jeu / motivation et apprentissages. (Brougère, 2005, Sauvé et al. 2007)¹⁴ L'ensemble des activités proposées dans notre situation-problème est tourné vers la résolution de l'énigme. Bien que pluridisciplinaire, et mettant en jeu un grand nombre de procédures, l'objectif est perceptible de tous. A cet égard la situation-problème constitue une véritable plus-value dans la mesure où elle donne réellement du sens aux apprentissages. C'est cette compréhension du sens qui est la garantie d'une grande motivation de la part des élèves. Elle favorise également un engagement immédiat des élèves dans les activités. En outre, la situation-problème proposée relève pour une grande part de l'activité ludique telle que la définit Brougère.

1. Le second degré ou l'absence de littéralité de l'activité ludique ce qui renvoie au différentes modalités du faire-semblant
2. La décision, non seulement celle d'entrer dans le jeu mais plus encore le fait que le jeu n'est qu'une succession de décisions ou que jouer c'est décider.
3. La règle, qu'elle s'impose de l'extérieur au joueur, qu'elle soit négociée ou qu'elle se construise au fur et à mesure du jeu.
4. La frivolité ou la minimisation des conséquences de l'activité.
5. L'incertitude (Brougère, 2005).

La limite de cette définition au regard de notre situation-problème réside d'une part dans la décision de jouer ou non et d'autre part dans le doute que suscite la situation.

3.3.2 Le vrai et le vraisemblable

Si la majorité des élèves devraient comprendre et accepter la situation du jeu, quitte à faire semblant de croire que Arthur Bardonchet a réellement besoin d'eux pour retrouver sa carte à collectionner, quelques-uns pourront douter d'être effectivement en train de jouer. La documentation qui accompagne le jeu est vraisemblable. Que ce soit la nouvelle qui accompagne l'énoncé de la situation, la page Facebook, l'affiche photographiée en ville, le plan de la ville et même le message téléphonique, l'ensemble de ces éléments donne une certaine crédibilité à la situation. Si cette documentation, qui semble authentique, n'est sans doute pas étrangère à l'engagement des élèves dans l'activité, elle contribue à semer le doute dans l'esprit de certains... La gestion du doute nécessitera une réflexion de la part de l'enseignant de manière à ne pas « décevoir » outre mesure les élèves qui pourraient hésiter à s'engager de nouveau dans ce type d'activité.

3.3.3 Sortir du jeu. Le rôle du maître

Les élèves, pour mener à bien leur enquête, doivent mettre en œuvre un nombre significatif de procédures dont certaines sont nouvelles pour les plus jeunes. C'est pour cette raison que l'enseignant doit, par moment, extirper les élèves du jeu afin de leur proposer des procédures

¹⁴ La motivation crée « des conditions favorables à l'apprentissage et, en ayant un impact positif sur les apprentissages cognitifs, affectifs et psychomoteurs [...], le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problèmes et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes » (Sauvé et al., 2007, p.89).

élémentaires décontextualisées. Ce temps d'analyse doit également permettre aux élèves de rapprocher les situations nouvelles à des « familles de tâches » (Beckers, 2002) auxquelles ils sont familiers. L'enseignant doit également veiller à ce que les élèves ne soient pas exclusivement centrés sur la résolution pragmatique de l'énigme. Cette approche serait sans doute inopérante mais également dommageable pour la construction des compétences. Cette « visée instruite » (Rey, 2006) qui doit être privilégiée ici doit favoriser une démarche réflexive plutôt que spontanée. Le nombre de suspects étant limité, le hasard ou l'intuition peuvent suffire à démasquer le coupable, mais en aucun cas cette logique de l'efficacité ne permettrait de le compromettre de manière irréfutable. Si l'élève doit être invité à sortir de la logique de l'efficacité, le professeur doit également proposer des temps de stabilisation du savoir. Ces temps ne peuvent avoir lieu qu'en dehors du jeu de manière à permettre une systématisation des tâches. En outre, il peut être nécessaire de définir et de théoriser certaines notions qui « ne s'inventent pas ». C'est cette stabilisation des savoirs, qui permettra de transférer les procédures rencontrées en dehors du contexte particulier du jeu. Le rôle de l'enseignant dans la gestion des jeux dans le cadre des apprentissages est donc différent du rôle du maître « générateur de savoir » (Barthélémy-Ruiz, 2006). Sa situation se rapproche de celle qui est mise en œuvre dans les approches socio-constructivistes. Son rôle est alors de déstabiliser l'élève, de lui faire prendre conscience de la limite de ses conceptions et de le faire renoncer à ses convictions pour appréhender une posture nouvelle¹⁵.

3.3.4 Problèmes liés à la didactique des disciplines artistiques

Les habitudes de classe en matière de didactique des arts sont variées d'un enseignant à l'autre. Néanmoins, l'approche par compétences et par la résolution de situation-problème dans les domaines artistiques sont rares. En éducation musicale, les pratiques vocales sont majoritairement proposées sous forme de chants ou de jeux vocaux et la culture de l'oreille sous forme d'auditions dirigées. Ces cultures de l'oreille et de la voix sont parfois rattachées à l'histoire des arts. Dans l'outil proposé, culture vocale, culture de l'oreille et histoire des arts sont non seulement liées, mais rattachées aux autres disciplines. Pour palier au manque d'habitude lié à la pratique de situation-problème dans le domaine des arts, trois livrets pédagogiques sont proposés en éducation musicale, en arts visuel et en histoire des arts.

3.4 Évaluation des compétences proposée par l'outil

L'outil propose plusieurs entrées pour l'évaluation. La première, dichotomique, peut se résumer à la question suivante : « au terme de la séquence, l'élève ou le groupe d'élèves est-il parvenu à identifier le coupable et à justifier de sa culpabilité ? ». Cette évaluation ne propose aucun diagnostic et ne rend compte ni des procédures engagées ni des interactions au sein du groupe. Elle permet en revanche dans le cas où la réponse est affirmative de supposer les procédures engagées et de valider leur mise en œuvre. Afin de proposer un outil de diagnostic, les évaluations en éducation musicale ont été divisées en trois phases (Rey, 2006)¹⁶. Trois évaluations sont proposées dans le livret du professeur, chacune devant correspondre à trois moments de la séquence (début – milieu – fin). Ces évaluations ne comportent aucun caractère obligatoire et ne permettent pas à

¹⁵ « On ne distribue plus les connaissances, on accompagne plutôt les élèves dans leurs découvertes. D'enseignant, on devient animateur, meneur de jeu [...] il faut donc coiffer une autre casquette [...]. Et, même si l'on voit comment les élèves devraient s'y prendre, rester très discret pendant le temps de jeu, consacré à une observation dont les éléments seront utilisés au moment du débriefing. » (Barthélémy-Ruiz, 2006, p.20)

¹⁶ « 1. Savoir exécuter une opération (...) en réponse à un signal (..) « compétence élémentaire » ou « compétence de premier degré ». 2. posséder toute une gamme de ces compétences élémentaires et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient (...) nous parlerons de « compétences élémentaires avec cadrage » ou de compétence de deuxième degré » ; 3. Savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation complexe. Nous parlerons alors de « compétence complexe » ou de « compétence de troisième degré » (Rey, 2006, p. 26).

proprement parler de résoudre l'énigme. Leur mise en œuvre est donc à la discrétion de l'enseignant.

4. La réception du dispositif

4.1 De la définition de l'histoire des arts

Deux enseignantes de CM1 ont été volontaires pour se prêter à l'évaluation du dispositif. La première enseignante (que nous appellerons E1) a 38 ans et 12 ans d'ancienneté dans la même école rurale. Elle dit pratiquer depuis toujours l'histoire de l'art, mais « en partant seulement de l'histoire » (discipline qu'elle assure, dit-elle, avec aisance) et en s'appuyant seulement sur les « arts plastiques ». Concernant l'éducation artistique, elle a plus de penchant pour la musique, mais se dit maintenant attentive, avec l'introduction de « l'histoire des arts » à toucher à tous les arts. La seconde (E2) a une quarante d'années. Elle enseigne depuis 2 ans dans une école péri-urbaine, après avoir passé plusieurs années en poste à l'étranger. Elle dit « ne pas savoir exactement ce que l'on entend par histoire des arts » et attend « qu'on lui explique ». Elle pratique des échanges de service en assurant l'histoire en CM2 et affiche une plus grande expertise en arts visuels et en théâtre. Les deux enseignantes n'ont pas caché que leur motivation première pour participer à cette recherche était un besoin d'outils pour mener à bien ce nouvel enseignement.

Les propos tenus par la conseillère pédagogique finistérienne montrent que cette recherche d'outils est la principale question qui se pose en dehors du problème du temps et de l'évaluation. « Quelques éditeurs ont commencé à s'approprier ce nouveau domaine, mais les outils proposés restent souvent très disciplinaires. Souvent, le choix a été fait d'intégrer ce domaine au manuel d'histoire. Un certain nombre de manuels ou guides pédagogiques sont parus dans le domaine de l'histoire de l'art (arts de l'espace, arts du quotidien, arts visuels), beaucoup moins dans le domaine des « arts du son » ou « des arts du spectacle vivant ». D'autres outils, tenant le pari d'intégrer l'ensemble des domaines artistiques, se sont attachés à suivre la chronologie définie par les périodes historiques au programme. S'ils couvrent l'ensemble des périodes ainsi que l'ensemble des domaines artistiques, ces outils n'invitent pas véritablement à créer de liens entre les domaines et les périodes. Pour le moment, les enseignants convaincus de l'importance de cet enseignement et soucieux de l'introduire dans leur classe travaillent avec des outils divers : CDthèques d'écoles ou personnelles, DVD, Sites internet, reproductions d'œuvres picturales essentiellement. Très peu d'entre eux ont opté pour un manuel. Tous avouent tâtonner, s'éparpiller et ne pas parvenir à structurer cet enseignement de l'histoire des arts »¹⁷.

4.2 Leur vision de l'outil

Pour E1, ce genre de support s'apparente à un « projet arts », comme un autre puisqu'elle en fait un chaque année. Pour E2, c'est un projet « multi-activités », qui lui permet « de rompre un peu avec le travail traditionnel, pour qu'il y ait une rupture dans l'enchaînement des séances ». Toutes les deux n'ont pas l'habitude de mener des projets collectifs avec toute l'école : « Dans quelques directions qu'on aille, la classe et moi c'est notre groupe, ensemble et on va dans une direction » (E2). Quand on aborde la question du jeu, les réponses sont partagées : « ça semble être un jeu à certains moments, mais même temps, ça ressemble à des activités scolaires, comme on a l'habitude de les faire en classe, lire un texte, des mots que l'on ne comprend pas, on va chercher dans le dictionnaire du vocabulaire, on fait du travail sur les synonymes, ça c'est du travail classique et puis après, quand on cherche le voleur, là, ça sera plutôt du jeu. » (E2).

¹⁷ Entretien CPEM, juin 2011.

4.3 Les évaluations envisagées

D'emblée, il s'agira essentiellement pour toutes les deux d'évaluations par compétences. Tous les domaines abordés leur semble évaluable. En ce qui concerne l'histoire des arts, pour E1, c'est très clair, puisque lors de l'entretien, elle liste spontanément les compétences en question, en précisant qu'elle a toujours travaillé ainsi dans sa classe. « Concernant le livret des compétences du socle commun, j'utilise les compétences qui y figurent (pas toutes) et j'ai complété mon propre livret avec des compétences plus détaillées car certaines compétences proposées me semblaient trop vagues ou pas évaluable (...) Certaines ne sont même pas des compétences d'ailleurs ! Enfin bref, je n'y adhère pas complètement alors j'ai fait ma propre petite cuisine... Nous on a décidé que chacun avait son livret, Gaëlle (enseignante de la même école, en CM2) et moi, on a notre propre livret. En fait, ce qui s'est passé, c'est que l'année dernière on a acheté celui préconisé par l'inspection, qu'on ne connaissait pas du tout, et quand on l'a reçu, Gaëlle et moi, on a été catastrophées, parce que c'était trop général, y'avait des compétences qui n'étaient pas des compétences, c'était des titres, comme s'il fallait évaluer un titre de leçon, enfin... il est pas si bien fait que ça ! On trouve ça très succinct, c'est difficile d'évaluer sur des choses aussi générales. »

Les compétences qu'elle a retenues et listées en histoire des arts dans le cadre d'un travail avec le dispositif proposé sont les suivantes : a) avoir des connaissances et des repères relevant de la culture artistique ; b) rencontrer des œuvres, les identifier et nommer leur auteur ; c) situer dans le temps, l'espace et les civilisations des œuvres artistiques ; d) définir et caractériser simplement une œuvre ; e) être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique ; f) être capable de porter un regard critique sur une œuvre.

Pour E2, l'évaluation envisagée en histoire des arts est beaucoup moins précise, même si elle a prévu de critères d'évaluation pour tous les domaines abordés dans le support. Lorsqu'on aborde la question, elle revient sur son souci de définir ce qu'est l'histoire des arts : « alors, d'abord, je ne sais pas ce que c'est que l'histoire des arts, je sais ce que ça veut dire pour moi, mais vous allez me dire ce que c'est que l'histoire des arts pour vous parce que moi j'aimerais savoir si on parle de la même chose, vous et moi, quand on dit histoire des arts ». Lorsqu'on lui demande ce qu'elle pense des items figurant dans le livret des compétences du socle commun, elle semble assez perplexe : « Oui il y a, je ne sais même plus ce qu'il y a (...) il peut y avoir le discours et puis il peut y avoir la réalité. (Elle va chercher le livret). Ici, par exemple, on vous dit rencontrer des œuvres, oui nous rencontrerons des œuvres. Développer la curiosité pour de nouvelles œuvres, oui, moi j'ai des élèves qui diront : « j'ai vu ça chez moi dans un livre. » On voit que quand on reste sur un œuvre, sur un artiste, ça reste, il y a des choses qui restent, c'est un bagage qui reste (...) Ce que je vais cocher chez les enfants, c'est Rencontrer des œuvres et Développer la curiosité, ça oui ! (...) Situer dans son époque, et Comprendre une œuvre dans son époque, je le ferai à un autre moment, oui plutôt en histoire. » Dans le dispositif, il y a possibilité de travailler sur des événements artistiques précis (années 70-80), mais, au contraire de E1, elle ne compte pas s'emparer pas de cette possibilité, qui pour elle, dépasse l'histoire des arts.

Conclusion

Il s'agit ici d'une étude en cours qui ne prend en compte qu'une analyse a priori des enseignants. En amont de l'évaluation en histoire des arts, la question de l'évaluation en éducation artistique se pose avec toujours autant d'acuité. Les recherches sur l'évaluation des compétences en éducation artistique à l'école primaire restent rares. Les ouvrages généraux sur l'évaluation des compétences scolaires étudent souvent d'ailleurs les savoirs à acquérir dans ce domaine du « sensible », cantonnant ce terrain au domaine du seul « savoir être » (Guimard, 2010, Gimmonet, 2007). Il semble que les recherches concernant les théories de la transposition didactique en éducation artistique continuent de se heurter au manque de lisibilité de l'enjeu didactique, du contenu à apprendre et d'une évaluation appropriée (Vendramini, séjourné, 2009). Cette recherche tente d'apporter un éclairage nouveau sur ces questions en proposant des cheminements possibles et abordables pour les enseignants polyvalents du premier degré. La mise en œuvre du dispositif proposé est actuellement en cours dans trois écoles primaires et devrait continuer d'alimenter le

débat entre chercheurs et acteurs de terrain à propos des stratégies didactiques soulevées par cet élargissement de l'éducation à l'art.

Bibliographie

- Barthélémy-Ruiz Chantal (2006). Le mariage de l'eau et du feu ? Jeu et éducation à travers l'histoire. Les cahiers pédagogiques, 448, 20.
- Beckers J. (2002) Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité. Bruxelles: Labor
- Brougère G. (2005). Jouer/Apprendre. Paris : Economica-Anthropos.
- Brougère G. (1995). Jeu et éducation. Paris : L' Harmattan
- E.S.E.N (2010). Dossier d'accompagnement des enseignants pour la mise en œuvre de l'histoire des arts <http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/enseignements/l-enseignement-de-l-histoire-des-arts/>.
- Gimmonet B. (2007). Les notes à l'école. Paris : L' harmattan
- Guimard P. (2010).L'évaluation des compétences scolaires. Rennes: PUR.
- Lavin M. (1998). Histoire des arts, l'émergence d'un enseignement. Paris : Hachette Education.
- Meirieu P. (1987). Apprendre, oui... mais comment. Paris : ESF
- Rey B. (1996) Les compétences transversales en question. Paris : ESF
- Fivec M., Fivec P.(2009). What do we know from research about the use of games in education ?, http://games.eun.org/upload/gis-full_report_en.pdf (Chapter 7). Consulté en janvier 2012.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck
- Pire J-M (2010). Vers l'intégration de l'histoire des arts dans la scolarité : la fin d'une exception française. In D.Poulot, J.M. Pire & A. Bonnet (Ed.) « L'Éducation artistique en France, du modèle académique aux pratiques actuelles ». Rennes : PUR.
- Sauvé L., Renaud L. & Gauvin M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. Revue des sciences de l'éducation, 33, 89-107.
- Vendramini C., Gourlaouen G. (2011). Histoire des arts à l'école primaire : questions sur une didactique nouvelle, Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté? INRP, Lyon, actes à paraître.
- Vendramini, Séjourné (2009), « Création artistique via une interface de captations sonores et gestuelles en milieu scolaire : étude de faisabilité ». In Georges-Louis Baron, Eric Bruillard, Luc-Olivier Pochon, Informatique et progiciels en éducation et en formation », Collection Technologies nouvelles et éducation, INRP, 132-149.

LES COMPETENCES PERSONNELLES ET SOCIALES EN QUESTION.
ILLUSTRATION A TRAVERS DEUX OUTILS D'EVALUATION EN EDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE

Lenzen Benoît*, Déneraud Hervé**, Poussin Bernard***

* Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport & Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, Benoit.Lenzen@unige.ch

** Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport, Université de Genève, Herve.Deneraud@unige.ch

*** Institut universitaire de formation des enseignants & Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport, Université de Genève, Bernard.Poussin@unige.ch

Mots-clés : compétences personnelles, compétences sociales, éducation physique et sportive, évaluation

Résumé. Dans cette contribution, nous questionnons la notion de compétences personnelles et sociales, avatar de la notion de compétence que l'on retrouve fréquemment aujourd'hui dans les documents professionnels, instructions officielles et autres référentiels de compétences. En nous appuyant sur une littérature professionnelle et scientifique conséquente, nous démontrons d'abord la fragilité conceptuelle de cette notion. Nous illustrons ensuite cette (re)mise en question à travers la confrontation de deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive (EPS). Cela nous conduit finalement à proposer de substituer à cette notion insatisfaisante de compétences personnelles et sociales la notion plus consistante de compétences dans et autour de l'action.

1. Introduction

Depuis une trentaine d'années, l'approche par compétences tend à s'imposer dans les systèmes d'éducation et de formation professionnelle de nombreux pays francophones, suscitant moult débats quant à sa pertinence, sa fragilité conceptuelle, sa légitimité, etc. (Bronckart, 2009 ; Crahay, 2006). Il est généralement admis que la notion de compétence a d'abord été introduite en linguistique, dans le cadre des premiers travaux de Chomsky (Bronckart, 2009 ; Rey, 1996). Elle désignait alors un pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions, une puissance générative (Rey, 1996). Mais une autre vision de la compétence s'est développée parallèlement dans les milieux du travail et de la formation des adultes (Bronckart, 2009 ; Rey, 1996). Dans ce cadre, la compétence est plutôt attachée aux conditions particulières d'une situation donnée, spécifique à la tâche ou au type de tâches qu'elle permet d'accomplir avec efficacité (Rey, 1996). C'est, nous semble-t-il, sur cette dernière acception que s'est construite l'approche par compétences actuelle.

Très vite, la notion de compétence s'est accompagnée de son lot d'avatars : e.g., compétences transversales ; compétences spécifiques, démultipliatrices, stratégiques et dynamiques (Leclercq, 1987). Les compétences personnelles et sociales s'inscrivent dans cette lignée. Comme Rey l'a remarquablement fait il y a une quinzaine d'années pour la notion de compétences transversales, il nous a semblé utile de questionner, de manière évidemment moins approfondie ici, la solidité conceptuelle de cette notion de compétences personnelles et sociales, pour ensuite illustrer cette

En revanche, d'autres modèles et instruments d'évaluation révèlent une toute autre vision de la notion de compétences personnelles. Ainsi, le modèle discuté par Greenspan et Driscoll (1997) associe à cette notion les quatre éléments suivants : (a) la compétence académique (incluant l'intelligence conceptuelle) ; (b) la compétence quotidienne (intelligence pratique et sociale) ; (c) la compétence physique ; et (d) la compétence affective. Dans ce modèle, la frontière ne semble pas très nette entre compétences personnelles et compétences sociales. Le modèle de McGrew et Bruininks (1990), qui inclut les dimensions de (a) compétence physique, (b) intelligence pratique, (c) intelligence conceptuelle et (d) compétence émotionnelle, est très proche du précédent. Dans ces deux modèles, on remarquera l'amalgame entre les notions de compétence et d'intelligence, notions que nous retrouverons associées dans d'autres modèles relatifs aux compétences sociales. Autres exemples : lorsque Pender, Walker, Sechrist et Frank-Stromberg (1990, cités par Wallston, 1992) ont repris et adapté la Perceived Competence Scale de Wallston (1989, cité par Wallston, 1992), ils l'ont rebaptisée Personal Competence Rating Scale. Des items de cet instrument tels que « je réussis dans les projets que j'entreprends » et « normalement, mes plans ne fonctionnent pas bien » (traduits par nous) témoignent du fait que la notion de compétence personnelle y est considérée comme une sorte d'auto-efficacité généralisée, en référence aux travaux de Bandura (1977). Dans l'étude de Ahmed, Minnaert, van der Werf et Kuyper (2010), la compétence personnelle est référée à un domaine disciplinaire, en l'occurrence les mathématiques. La Personal competence beliefs measure, un des instruments utilisés dans cette recherche, évalue en fait (a) à quel point les participants s'estiment compétents en mathématiques, (b) à quel point ils s'attendent à être performants à l'avenir en mathématiques, et (c) à quel point ils s'estiment capables d'apprendre efficacement quelque chose de nouveau en mathématiques. De la même façon, la notion de compétence personnelle est donc considérée par ces chercheurs comme une sorte d'auto-efficacité, circonscrite dans ce cas au domaine des mathématiques. En conclusion, malgré son usage fréquent dans les documents professionnels, les instructions officielles (programmes, plans d'études...) et autres référentiels de compétences, il apparaît que la notion de compétences personnelles est une notion pour le moins floue et ambivalente.

2.2 Les compétences sociales

Les compétences sociales constitueraient quant à elles « l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social » (OFSPO, 2010, p. 9). Pour l'EPS, elles sont déclinées en quatre facettes : (a) la communication, elle-même déclinée en expression claire et adéquate, écoute et compréhension, et expression non verbale appropriée ; (b) la coopération, décomposée en disposition à jouer des rôles, participation active, et maintien de la distance nécessaire par rapport au groupe pour conserver son identité personnelle ; (c) la gestion des conflits, déclinée en reconnaissance et approche des conflits, prise en compte des intérêts et objectifs des deux parties, et recherche d'une solution commune ; et (d) la morale, subdivisée en connaissance et application des règles, respect des règles même en présence d'autre besoins, et fair-play.

Dans un modèle de référence pour le diagnostic du retard mental, Greenspan et Grandfield (1992) subdivisent la compétence générale en compétence instrumentale d'une part, et en compétence sociale d'autre part. Chacune de ces composantes est elle-même subdivisée en aspects intellectuels et non intellectuels. Pour la compétence sociale, les aspects non intellectuels sont subdivisés en deux dimensions de la personnalité : le tempérament et le caractère ; les aspects intellectuels renvoient quant à eux d'une part à l'intelligence pratique, typiquement évaluée à l'aide de checklists de comportements adaptatifs à la vie quotidienne, et d'autre part à l'intelligence sociale, désignant l'habileté à comprendre et gérer efficacement les objets et événements de la vie interpersonnelle et sociale, et incluant des dimensions telles que la prise de rôle, l'empathie, la perception d'autrui, le jugement moral, la communication, etc. La composante compétence sociale de ce modèle s'appuie sur un important corpus de littérature théorique et empirique sur la

le résultat de l'action (le temps pour traverser la salle). Or, s'il faut donner un sens à l'activité sociale de ce jeu, nous pensons que c'est bien pour aller plus vite. Ainsi, les habiletés motrices, au cœur des enjeux d'apprentissage de l'EPS, ne font l'objet d'aucune évaluation. Par conséquent, nous pensons que ce test évalue les élèves dans une situation de collaboration et de coopération factice, car non reliée à des enjeux de savoirs disciplinaires, d'habiletés motrices en l'occurrence. L'enjeu d'efficacité (en termes de performance ou de maîtrise) étant occulté, les élèves vont alors pouvoir s'engager dans une activité sociale à moindre frais car déconnectée de savoirs consistants et d'enjeux propres aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) enseignées traditionnellement en éducation physique et sportive.

Qeps.ch ne propose pas uniquement des exemples pratiques pour évaluer les « compétences personnelles et sociales ». D'autres tests sont proposés pour évaluer les « compétences disciplinaires ». Là, la référence à la culture sportive et à la pratique sociale est bien plus visible que pour l'exemple du « radeau » présenté précédemment. Par exemple, pour la course d'endurance, le test de Cooper de 12 minutes cherche à tester les élèves sur leur capacité à utiliser et améliorer leur potentiel aérobie. Le but du test est de courir la plus grande distance possible sans s'arrêter ni marcher. L'épreuve se déroule sur un stade ou sur une piste balisée et l'organisation prévoit que la moitié des élèves courent pendant que les autres relèvent les distances et les arrêts. En toute logique, les critères d'observation portent sur ces mêmes aspects : nombre d'arrêts et distance accomplie. Ils serviront à évaluer la compétence des élèves à « appliquer les principes de bases de l'endurance pour entraîner cette capacité ». A l'inverse du test précédent qui évaluait de manière exclusive les « compétences sociales », ce test se centre exclusivement sur les « compétences disciplinaires ». Cela ne nous satisfait pas plus tant il est vrai que les enjeux éducatifs de l'enseignement de la course d'endurance sont absents de cette évaluation et que celle-ci est alors enseignée pour elle-même et non pas pour les valeurs qu'elle peut véhiculer et qui constituent un des facteurs décisifs pour la programmation d'une APS (au profit ou au détriment d'une autre) en milieu scolaire. Ces enjeux éducatifs pour la course d'endurance peuvent porter sur des aspects d'« autoréflexion » sur ses propres capacités aérobie, sur des aspects de coopération entre les élèves pour échanger des informations sur la course ou sur des aspects de « morale » liés au respect des règles de l'activité.

4.2 L'évaluation « dans » et « autour » de l'action dans un même test

Dans sa version hybride, qeps.ch offre la possibilité aux cantons d'adapter la démarche « qualité » aux contextes locaux de l'enseignement de l'EPS. A Genève, la lecture que nous faisons du concept de compétence, développée en début d'article, nous a amenés à postuler que les compétences « disciplinaires » et « personnelles/sociales » ne pouvaient être dissociées et devaient faire l'objet d'une évaluation dans un même test. Parmi les tests développés dans cette optique, nous retiendrons un test d'endurance consistant à accomplir trois courses de 600 mètres avec une période de repos (équivalente à la moitié de la durée de la course précédente) entre chaque course. L'épreuve se déroule sur un stade ou un terrain balisé et les élèves sont regroupés en binômes (un coureur et un « observateur », qui changeront de rôle une fois la course terminée). Les compétences évaluées dans cette épreuve sont de (a) préparer un projet de course incluant des temps de récupération passive pour reproduire une performance au maximum de ses possibilités aérobie et (b) prendre les temps de passage et gérer les temps de récupération sur la course d'un camarade pour valider sa performance. Les critères d'observation retenus sont : (a) le temps cumulé des trois courses ; (b) le pourcentage de vitesse maximum aérobie (VMA⁶) du coureur auquel la course a été accomplie ; (c) l'écart entre le projet de course formalisé avant la course et

5 <http://www.sport.admin.ch/q-shop/kompetenzraster.php>, page consulté le 7.2.2012.

6 La VMA est la vitesse à laquelle la consommation du métabolisme en oxygène est maximale. Selon les sujets, cette vitesse peut être tenue de manière continue entre 4 et 7 minutes.

le projet réalisé ; et (d) la fiabilité de la prise des temps de passage et la gestion de la durée des temps de repos entre chaque course.

Cette épreuve vise donc à évaluer de manière simultanée des compétences « dans l'action » (compétences « disciplinaires » dans qeps.ch) et « autour de l'action » (compétences « personnelles et sociales » dans qeps.ch). Ce type d'évaluation nous semble plus cohérent autant d'un point de vue théorique que pratique. En effet, dans ce test les savoirs disciplinaires sont premiers. Cette épreuve confronte les élèves à des enjeux de savoirs spécifiques à la course d'endurance. Ainsi, l'épaisseur culturelle de cette APS est conservée, en veillant toutefois à ce que cette culture ne soit pas seulement une culture en mot mais bien une culture en acte, adaptée au public et à une pratique scolaire (Dhellemmes et al., 2007). A travers cette composante culturelle, nous pensons que la question du sens de l'action et du mobile pour agir trouve des éléments de réponse. Pratiquement, cela se traduit pour l'élève par l'exigence de performance et donc de modification de sa motricité. En course d'endurance, cela se mesure par le temps accompli pour effectuer la distance prévue et le pourcentage de VMA auquel la course est réalisée. Ceci est évalué dans l'épreuve. Toutefois, dans cette épreuve, il y a d'autres enjeux de formation, indissociables des enjeux disciplinaires. En effet, la réussite et donc la compétence passe aussi par l'apprentissage d'autres ressources : (a) des connaissances (sur le règlement de la course, sur son potentiel aérobie par exemple) ; (b) des habiletés méthodologiques (pour utiliser les fonctions d'un chronomètre par exemple) ; et (c) des attitudes (pour tenir à jour son carnet d'entraînement par exemple). Ainsi, ces compétences « autour de l'action » devront se développer pour permettre une efficacité « dans l'action ». Pour ce faire, différents rôles sociaux doivent être mis en scène afin d'engager les élèves à collaborer, à échanger, à coopérer pour devenir des coureurs d'endurance compétents dans cette épreuve. Ces compétences « autour de l'action » s'évaluent via deux indicateurs : (a) l'écart entre le projet de course et le temps effectivement réalisé ; et (b) la fiabilité de la prise des temps de passage et la gestion des temps de repos. Pourquoi ces critères ? Etablir un plan de course réaliste (temps de course et pourcentage de VMA) engage les élèves à une autoréflexion sur leurs capacités aérobies et à une analyse des informations collectées lors des leçons précédentes durant leurs entraînements. Relever les temps d'un camarade et gérer ses temps de repos engage à une attention envers l'activité de l'autre ainsi qu'à une habileté méthodologique spécifique à la course d'endurance. De plus, cela va permettre de communiquer avec son camarade sur un objet précis, l'efficacité de son action, un peu comme pourrait le faire un entraîneur avec son athlète.

Ainsi, les compétences « dans l'action » et « autour de l'action » se conjuguent dans un même projet, finalisé par une épreuve unique. Cette perspective nous semble plus prometteuse pour mettre en œuvre en EPS l'approche par compétences.

5. Discussion

Dans cette section, nous tenterons d'abord de mettre en relation l'origine de la notion de compétences personnelles et sociales avec le caractère transversal inhérent à cette notion, que nous (re)mettons en question à la suite de Rey (1996). Nous discuterons ensuite des conséquences de l'utilisation de cette notion dans l'enseignement de l'EPS sur le type d'activités et d'objets d'apprentissage proposés aux élèves.

inhérent à la mise en œuvre, dans cette discipline scolaire, d'une conception orientée vers les traits – donc transversale – de la notion de compétences personnelles et sociales, est comparable au phénomène de « décatégorisation » des questions étudiées à l'école observé par Schneider-Gilot (2006) dans d'autres disciplines scolaires suite à la généralisation de l'approche par compétences. D'après cette auteure en effet, « il semble qu'on mésestime là le fait que l'exercice dans une discipline d'une compétence 'candidate' à la transversalité ne favorise pas forcément son exercice dans une autre discipline tant sont différents et spécifiques les 'espaces didactiques' (au sens de Leutenegger et al., 2003) que constituent les multiples disciplines abordées par un élève lors de sa scolarité, mobilisant des approches, des normes, des codes... particuliers, non réductibles les uns aux autres sauf à sacrifier l'épistémologie propre de ces différentes disciplines et risquer ainsi de favoriser des apprentissages 'creux' chez les élèves au sein de chacune d'elles » (p. 94). Notre proposition de remplacer la notion de compétences personnelles et sociales, ainsi bien entendu que les pratiques d'enseignement et d'évaluation que celle-ci sous-tend, par les notions de compétences « dans l'action » et « autour de l'action » – même si cette terminologie est critiquable et pourrait faire l'objet de remaniements ultérieurs – participe de cette volonté de réintroduire du disciplinaire et de la vigilance épistémologique à l'école.

6. Conclusion

Dans cette contribution, nous (re)mettons clairement en question la notion de compétences personnelles et sociales, tant pour son manque de solidité conceptuelle que pour ses conséquences fâcheuses sur le type d'activités et d'objets d'apprentissage proposés aux élèves en EPS. Nous proposons de lui substituer la notion de compétences dans l'action et autour de l'action, plus en accord avec le concept-mère de compétence et plus garante du respect de l'épistémologie propre aux différentes disciplines scolaires, dont la nôtre.

Références

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G. & Kuyper, H. (2010). The role of competence and value beliefs in students' daily emotional experiences: A multilevel test of a transactional model. *Learning and Individual Differences*, 20, 507-511.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beauchamp, M.H. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
- Bronckart, J.-P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? L'école démocratique. Consulté le 21.06.2011 sur Internet : <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitude et incomplétude de la logique de compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crow, L.M., Beauchamp, M.H., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767-785.
- Delignières, D. & Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Editions Revue EPS.
- Dhellemmes, R., Barbot, A., Bonnefoy, G., Coltice, M., Coston, A., Grasset, L., Mascret, N., Metzler, J., Portes, M., Tribalat, T. & Ubaldi, J.-L. (2007). Pour une culture scolaire des APSA en EPS. *Revue EPS*, 328, 61-67.
- Greenspan, S. & Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a broad model of personal competence. In D.P. Flanagan, J.L. Genshaft & P.L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 131-150). New York, NY : Guilford Press.

- Greenspan, S. & Granfield, J.M. (1992). Reconsidering the construct of mental retardation : Implications of a model of social competence. *American Journal of Mental Retardation*, 96(4), 442-453.
- Griffin, K.W., Scheier, L.M., Botvin, G.J. & Diaz, T. (2001). Protective role of personal competence skills in adolescent substance use : Psychological well-being as a mediating factor. *Psychology of Addictive Behaviors*, 15(3), 194-203.
- Jones, M.I. & Lavallee, B. (2009). Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 159-167.
- Jourdan, D. (2010). Éducation à la santé. Quelle formation pour les enseignants ? Saint-Denis : Inpes.
- Leclercq, D. (1987). L'ordinateur et le défi de l'apprentissage. *Horizons, Philips Professional Systems*, 13, 29-32.
- McGrew, K.S. & Bruininks, R.H. (1990). Defining adaptive and maladaptive behavior within a model of personal competence. *School Psychology Review*, 19(1), 53-73.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Evaluation des compétences à l'école primaire genevoise : entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-53.
- Office fédéral du sport suisse (OFSP) (2010). *Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive*. Maastricht : OFSP
- Patte, C. (1997). Comment l'enseignant d'EPS pourrait-il ne pas prendre le sport comme référence culturelle ? *Contrepoint*, 1, 48-50.
- Petitpas, A.J., Van Raalte, J.L., Cornelius, A.E. & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for High School student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 325-334.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Schneider-Gilot, M. (2006). Quand le courant pédagogique « des compétences » empêche une structuration des enseignements autour de l'étude et de la classification de questions parentes. *Revue française de pédagogie*, 154, 85-96.
- Ubaldi, J.-L. (Ed.) (2006). *L'EPS dans les classes difficiles*. Paris : Editions Revue EP.S.
- Wallston, K.A. (1992). Hocus-Pocus, the focus isn't strictly on locus: Rotter's social learning theory modified for health. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 183-199.!

EVALUATION DE LA COMPÉTENCE A COMMUNIQUER A L'ÉCRIT ET A L'ORAL
EN FORMATION INITIALE DES MAÎTRES : ÉTAT DE LA SITUATION AU QUÉBEC

Christian Dumais* et Nancy Goyette**

* Doctorant à l'Université du Québec en Outaouais, chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal et à l'Université de Montréal, dumais.christian@uqam.ca

** Doctorante et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, nancy.goyette@uqtr.ca

Mots-clés : compétence, écrit, oral, formation des maîtres, Québec

Résumé. Depuis 2001, le Québec s'est doté d'un référentiel composé de douze compétences professionnelles que doit développer tout étudiant évoluant dans un baccalauréat en enseignement. Parmi ces compétences à développer, l'une concerne la communication écrite et orale dans divers contextes liés à l'enseignement. Cette compétence doit faire l'objet d'une évaluation. Pour obtenir son brevet d'enseignement, l'étudiant doit faire la preuve de la maîtrise de cette compétence. Pendant plusieurs années, les universités ont pu choisir la façon de l'évaluer par divers outils. Toutefois, afin d'harmoniser et d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation du français, et pour valoriser la qualité de la langue écrite, une entente interuniversitaire adopta la création d'une épreuve unique de certification en français écrit, le TECFÉE. À l'oral, aucune mesure particulière n'a été prise par l'ensemble des universités québécoises pour permettre l'amélioration de cette compétence. L'implantation du TECFÉE ne s'est pas fait sans heurt et le taux d'échec élevé a engendré la mise en place de différentes mesures d'aide à l'écrit et aussi à l'oral dans quelques universités. Malgré cela, nous nous interrogeons à propos de l'efficacité de ces mesures.

1. Introduction

Depuis le début des années 2000, le Québec s'est doté d'un référentiel composé de douze compétences professionnelles que doit développer tout étudiant évoluant dans un baccalauréat en enseignement (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Pour chacune des compétences, un niveau de maîtrise est attendu afin que l'étudiant puisse obtenir le droit d'enseigner. Parmi ces compétences à développer, l'une concerne la communication écrite et orale dans divers contextes liés à l'enseignement. Cette compétence doit faire l'objet d'une évaluation.

2. Problématique

La problématique privilégiée lors de notre communication était celle de l'articulation entre le référentiel de compétences, les pratiques d'enseignement/formation des étudiants en enseignement et les pratiques d'évaluation. En effet, en 2001, les États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec dénonçaient le fait que la moitié des futurs enseignants québécois ne possédait pas une maîtrise de la langue française suffisante pour exercer leur fonction (Gouvernement du Québec, 2001a). Devant ce constat, une collaboration entre le ministère de l'Éducation du Québec et les universités permit la mise en place de normes particulières en matière de langue. Dès 2003, une réflexion fut amorcée par l'Association des doyens et directeurs

pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec au sujet d'une politique et de modalités communes entre les universités pour harmoniser les pratiques d'enseignement et d'évaluation du français et, aussi, valoriser la qualité de la langue dans la formation. Cette réflexion mène, en 2008, à une entente interuniversitaire rendant possible l'utilisation d'une épreuve unique, dans toutes les universités québécoises, qui évalue la compétence langagière écrite en français de tous les futurs enseignants. Ce test, le TECFÉE (test de certification en français écrit pour l'enseignement), s'il est réussi, ouvre la porte à l'entrée dans la profession, en permettant l'émission du brevet officiel d'enseignement si l'étudiant réussit tous les cours de son programme de formation en enseignement. Toutefois, la mise en place de ce nouveau dispositif d'évaluation ne se fait pas sans heurt, puisque les modalités réglementaires relatives à ce test contraignent l'étudiant à le réussir dans les deux premières années du baccalauréat, sans quoi il ne peut s'inscrire à son troisième stage (à la troisième année de formation). Ajoutons que le contenu surchargé des programmes de formation ne permettent pas ou très peu d'intégrer des cours de français afin d'aider les étudiants à développer cette compétence au cours de leur cheminement. Enfin, après trois ans de mise en œuvre, les résultats mitigés de ce test et le taux d'échec à la première passation (jusqu'à 60 % dans certaines universités) démontrent clairement que les étudiants ont besoin de développer leur compétence langagière écrite et que les apprentissages effectués en vue du TECFÉE ne semblent pas toujours efficaces et durables.

Pour ce qui est de l'évaluation de la compétence langagière orale des étudiants, aucune disposition officielle n'a encore été prise contrairement à l'évaluation de l'écrit. Dans certaines universités, seuls les stages en classe permettent d'évaluer cette compétence, ce qui est nettement insuffisant. Dans d'autres universités, en plus des stages, une seule évaluation est effectuée. Cette dernière est faite en début de formation et consiste seulement en une présentation de cinq minutes. Certaines universités offrent des cours de mise à niveau et des cours spécifiques dans le cursus scolaire ou par l'intermédiaire d'un centre d'aide en français qui relève d'une base volontaire des étudiants, alors que d'autres universités n'offrent aucun cours spécifique de la langue orale. L'évaluation de la compétence langagière orale en formation des maîtres varie d'une institution à une autre et ne semble pas toujours être une priorité. Pourtant, elle nécessite d'être balisée et une place particulière doit être accordée à l'enseignement de l'oral dans la formation des maîtres afin que les étudiants puissent développer cette compétence (Plessis-Bélair, 2006 ; Fisher, 2007).

3. Des questions à répondre

Cette communication a porté un regard sur la situation vécue dans les universités québécoises en ce qui concerne l'articulation entre les pratiques d'enseignement et de formation d'une part, et, d'autre part, l'évaluation des compétences. Nous nous sommes interrogés à propos de l'efficacité d'une épreuve unique d'évaluation de l'écrit dans toutes les universités québécoises et à propos de la place restreinte accordée à l'oral et à son évaluation. Plusieurs questions ont été posées. Le contexte actuel relié aux évaluations certificatives des futurs enseignants n'est-il pas dénaturé au sens où l'on évaluerait plus les résultats de « bachotages » que le développement réel des compétences ? Peut-on croire que les étudiants ayant réussi le test TECFÉE sont compétents dans la maîtrise de la langue française ? Comment développer un outil représentatif du développement réel de cette compétence de communication, et ce, à l'écrit comme à l'oral ? Quelles sont les mesures possibles à mettre en place dans les universités pour assurer une réelle formation à l'oral ainsi qu'une évaluation adéquate de l'oral des étudiants ?

4. Des pistes de solution

Dans le but de favoriser le développement de cette compétence chez les étudiants et d'assurer une évaluation plus adéquate, certaines universités ont emboîté le pas pour créer des mesures d'aide. À l'écrit, on compte entre autres la création de centres de soutien à la formation des maîtres, des tests diagnostiques en français spécialement conçu pour les étudiants en enseignement et des ajustements au cheminement scolaire pour les étudiants ne répondant pas aux exigences. À l'oral, des cours et ateliers spécifiques ont été créés et diverses interventions avec les acteurs concernés

ont été réalisées pour permettre aux élèves de développer leur langue orale. Ces différentes mesures ont été analysées et discutées lors de la communication et plusieurs questions ont été soulevées. Malgré ces mesures d'aide innovantes mises en place par les universités pour améliorer le développement de cette compétence et son évaluation, les mesures sont-elles efficaces et aident-elles réellement les étudiants ? De plus, la mise en œuvre d'un test unique de certification de l'écrit nous questionne à plusieurs égards, notamment par sa validité et le paradoxe qu'il engendre face à l'esprit du Programme de formation de l'école québécoise. En effet, l'évaluation des apprentissages est axée sur le développement de compétences dans une vision socioconstructiviste qui « se caractérise par les objets sur lesquels elle porte, par le rapport qu'elle entretient avec le processus d'apprentissage, par les manières d'interpréter les résultats de l'évaluation sommative, par les méthodes employées et par les valeurs qui la sous-tendent » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 91). Pour ce qui est de l'aspect oral de cette compétence, comment pouvons-nous nous assurer de son développement et de la validité de son évaluation étant donné le peu de place accordé à son enseignement et à son évaluation ? Autant en ce qui concerne l'aspect écrit que l'aspect oral, comment réussir à développer une compétence durable ?

Références

- Fisher, C. (2007). Le développement des compétences langagières à l'oral dans le contexte de la formation à l'enseignement. Dans É. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Sorin (Dir.), *Didactique du français : Les voies actuelles de la recherche*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec (2001a). *Commissions des états généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : Le français, une langue pour tout le monde - Une nouvelle approche stratégique et citoyenne* (Rapport de la commission présidée par Gérard Larose). Récupéré le 7 juillet 2011 de <http://www.spl.gouv.qc.ca/documentation/rapportssondagesstatistiques/>
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation. 210 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009). *Politique et modalités relatives au test de certification en français écrit pour l'enseignement (TECFÉE)*. Récupéré le 2 juillet 2011 de http://www.cqfe.uqam.ca/PDF/PolitiqueModalites_relatives_TECFEE%20_ADEREQ.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Plessis-Bélaïr, G. (2006). *La didactique de l'oral dans le programme actuel de formation : Au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage*. Dans J. Loisel, L. LaFortune et N. Rousseau (Dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Evaluer les compétences à l'ère du numérique :

L'E-portfolio comme outil

Résumé

Le présent article se penche sur la question liée au développement d'outils de présentation, d'analyse et d'évaluation des compétences en milieu universitaire au profit d'un public en formation continue. Il s'agit de montrer tout l'intérêt pédagogique et professionnel de l'adoption de l'e-portfolio comme outil tirant particulièrement profit des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication, notamment celles du Web2.0. En effet, se référant aux nouvelles approches pédagogiques centrées sur les apprenants, la mise en œuvre d'outils d'aide à l'apprentissage, d'autoévaluation, de régulation et de métacognition, s'avère d'une grande importance pour soutenir les parcours de formation d'adultes, surtout que l'expérience confirme leur caractère à la fois fiable et équitable.

Conçu de façon modulaire, l'e-portfolio proposé à Paris 3, Sorbonne Nouvelle, dans le cadre du Master2 professionnel AIGEME (Mention ingénierie de l'e-learning), permet d'intégrer l'ensemble des activités réalisées dans le cadre des cours et à travers l'expérience du stage. D'une part, cet outil favorise chez l'apprenant la créativité, la réflexion, le partage des réalisations et la rétrospection. D'autre part, il s'agit de faciliter à l'enseignant la tâche de suivi, d'encadrement, de régulation, d'évaluation et de certification des compétences acquises. Dans cet article, nous présenterons d'abord le contexte de l'introduction de l'e-portfolio ainsi que le scénario de son utilisation en vue de soutenir l'apprentissage et évaluer les compétences. Nous ne manquerons pas de passer en revue quelques définitions de l'outil et d'étudier son impact positif sur le processus d'apprentissages et son intérêt pour l'évaluation des compétences. Par la suite, une réflexion portant sur ses forces et ses limites permettra de proposer quelques recommandations d'usage.

Mots-clés : E-portfolio, pratique réflexive, développement professionnel

Introduction

Certes, l'avènement des TIC a doublement impacté le développement des compétences et leur mode d'évaluation. En effet, la technologie se met de plus en plus au service de l'évaluation des compétences tant dans le milieu scolaire que professionnel. Toutefois, pour vivre en intelligence avec ce nouvel environnement à la fois diversifié, numérique et mondial, la seule maîtrise des compétences de spécialité n'est plus suffisante, il faut également s'approprier certaines compétences transversales dites parfois « clés » impliquant la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, ainsi que des qualités psychosociales telle que la motivation, la créativité et l'autonomie.

Ainsi, l'évaluation des compétences suppose désormais l'adoption et le développement de nouveaux dispositifs de mesure susceptibles de relever les défis actuels, à la fois technologiques et organisationnels. Dans ce sens, parmi les outils technologiques existants, l'e-portfolio permet bien de décrire et d'illustrer la carrière d'une personne, son expérience ainsi que ses réussites, à travers une sorte de réflexion/réflexivité permanente et un regard critique sur les acquis et réalisations. Le choix de l'e-portfolio se justifie simplement par le fait qu'il représente à la fois un outil d'apprentissage continu, de communication, de développement professionnel et d'évaluation.

1. Description du dispositif pédagogique dans lequel s'insère l'outil E-portfolio

Le contexte pédagogique d'implantation du e-portfolio, dans le cadre du Master AIGEME à Paris 3 Sorbonne Nouvelle, se caractérise par un public majoritairement engagé dans le monde professionnel, mais qui cherche à parfaire ses connaissances dans le domaine de l'ingénierie du e-learning.

1.1. Contexte de la formation AIGEME

1.1.1. Objectifs de la formation

Le Master AIGEME Ingénierie de la formation à distance en sciences humaines est conçu comme une démarche professionnalisante appuyée sur la recherche. Il vise à valoriser, par un enseignement informatique pédagogiquement adapté, les compétences d'étudiants non-

scientifiques pour les préparer à des emplois-métiers liés au multimédia, à la FOAD en sciences humaines.

1.1.2. Contenu

La formation s'est organisée autour de trois principaux axes :

- ▶ Approche théorique et méthodologique,
- ▶ Formation technique aux langages et aux logiciels,
- ▶ Réalisation de projets de type professionnel (mémoire et stage) et d'un portfolio,

1.1.3. Modalités

Fondé sur un partenariat université-entreprise, le diplôme Applications Informatiques, Gestion, Etudes, Multimédia, E-formation (AIGEME) s'effectue essentiellement à distance via une plate-forme de formation à distance (Blackboard/WebCT)¹.

Des ressources multimédia (cédéroms, vidéos, DVD) et la participation à des visioconférences sont également proposées selon les enseignements.

1.1.3. Compétences visées

- Maîtriser les principaux contextes pédagogiques et techniques de l'eFormation dans une démarche d'autonomisation : les classes virtuelles par visioconférence et Internet, les campus universitaires ou universités virtuelles d'entreprise.
- Utiliser Internet pour actualiser et organiser des contenus pédagogiques et accéder à des ressources extérieures pertinentes, des contenus diffusés, les outils de collaboration et d'interaction sur Internet, le partage d'applications à distance, les outils collaboratifs, des serious games...
- Connaître les techniques du système d'information, les réseaux, la structuration de l'information, la visioconférence, la création sur supports diversifiés (plates-formes et solutions mobiles) et les principes d'ergonomie.
- Comprendre les enjeux stratégiques, organisationnels, politiques, juridiques et éthiques de la eFormation
- Être capable de développer un projet multimédia en équipes multiculturelles et multilingues
- Produire des énoncés de qualité professionnelle en français et en anglais dans le domaine du Elearning.

1.2. Les modalités de contrôle des connaissances

¹ En cours de migration vers Moodle

Dans ce contexte de formation continue, l'évaluation des apprenants se fait le long de la formation via le contrôle continu notamment à travers la résolution de situations problèmes, des réflexions, des recherches, etc. Toutefois, Les responsables de la formation ont mis en œuvre un scénario du e-portfolio intégré dans les modalités d'encadrement et de rétroaction, de manière à ce qu'il contribue largement au développement des connaissances et compétences visées par la formation, sans oublier pour autant les autres compétences complémentaires telles que apprendre à apprendre.

2. De la problématique de l'évaluation des compétences

D'après le cadre conceptuel du programme DeSeCo, les compétences clés regroupent principalement trois catégories dont celles de se servir, de manière interactive, d'outils tels que les langues et les technologies d'information et de communication, d'interagir dans des groupes hétérogènes et multiculturels et enfin d'agir en autonomie. Or, la capacité d'un individu à réfléchir et à agir de façon réflexive est au cœur de ce cadre de compétences : « cette pratique réflexive n'implique pas seulement d'appliquer une formule ou une méthode de manière routinière dans une situation donnée, mais aussi de faire face au changement, de tirer des enseignements des expériences et de réfléchir et d'agir avec esprit critique. »²

Rappelons qu'à l'origine, l'évaluation assure trois fonctions clés à savoir, sociale relative à l'organisation d'examens, de concours ainsi qu'à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, institutionnelle, universitaire et pédagogique.

Au-delà de la dimension sociale et institutionnelle de la compétence, la prise en compte du « Sentiment d'Efficacité Personnelle » (SEP)³ semble essentielle vu que la notion est d'abord relative à l'image de soi et à la motivation intrinsèque. Dans ce sens, P.-Henri François associe compétence et motivation : « Le sentiment de compétence est le résultat de l'auto-évaluation par l'individu de ses capacités à mettre en œuvre des comportements ou des ensembles de comportements identifiés comme efficaces pour obtenir ou éviter certains résultats. Il joue un rôle important dans les processus de motivation, dans la sélection et la régulation des conduites. ». [P. Henri François 97].

² LA DÉFINITION ET LA SÉLECTION DES COMPÉTENCES CLÉS, consultable sur : <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf> (Inspiré du Key competencies for a successful life and a well-functioning society, (2003), D.S. Rychen et L.H. Salganik (éd))."

³ P. Henri François 97

3. L'introduction d'un outil évaluatif: l'e-portfolio

3.1. Qu'est-ce qu'un portfolio?⁴

Il existe une multitude de définitions du terme «portfolio», de la plus usuelle : «Collection d'œuvres propre à refléter le talent de son auteur» à la plus éducative : «Collection structurée des travaux d'un étudiant et des commentaires qui leur sont attachés, qui fait foi de ses compétences montrant des traces pertinentes de ses réalisations. Les travaux conservés, et parfois affichés, sont sélectionnés en fonction de critères établis par l'étudiant et par l'enseignant».

La littérature récente propose plusieurs types de portfolios allant de la simple présentation de travaux ou de réalisations jusqu'à la recherche. Nous en retiendrons la taxonomie de l'ASCD⁵, qui se limite à trois catégories de portfolios : d'apprentissage, de présentation et d'évaluation. Dans une autre définition, un même portfolio peut réunir quatre fonctions (Weiss, 2000) :

- d'information – le portfolio de présentation
- de formation – le portfolio d'apprentissage/
- de développement professionnel
- d'attestation – le portfolio d'évaluation

3.2. Du simple portfolio au portfolio numérique

Le passage du simple Portfolio au E-portfolio représente plusieurs avantages notamment ceux d'avoir accès au portfolio en tout lieu et à tout moment, de classer et de réorganiser facilement et rapidement des documents, d'assurer la sécurité et la confidentialité du contenu, particulièrement des renseignements personnels et de créer des hyperliens d'un document à un autre. Plusieurs qualificatifs peuvent définir un e-portfolio. Nous en retiendrons celles qui nous semblent rappeler parfaitement la finalité de l'outil, amené à être expérientiel, réflexif, identitaire, d'apprentissage, évolutif, valorisant et professionnel.

Il s'agit d'un dossier personnel « documenté et systématique. Il est constitué par la personne pour reconnaître ses acquis ou pour les faire reconnaître sur le plan institutionnel ou professionnel »⁶.

4 Voir le document «Le portfolio sur support numérique» de Robert Bibeau sur <http://ntic.org/guider/textes/portfolio.doc>

5 Association for Supervision and Curriculum Development

6 Voir le site : www.educnet.education.fr

Pour souligner l'intérêt du e-portfolio, nous nous référons à la citation suivante de Serge Ravet (Directeur de l'association Eifel et responsable du module sur le ePortfolio dans le Master 2 AIGEME) : « On utilise la technique de l'apprentissage réflexif et attestatif. On réfléchit sur ce qu'on a fait, on restitue la trame de ses expériences, on en extrait ses compétences, et on rassemble toutes les preuves de ses qualités sociales et professionnelles, acquises pendant sa formation, des stages ou diverses activités, mêmes associatives. »⁷

3.3. Scénarisation du Eportfolio et perception des utilisateurs

Comme signalé plus haut, le e-Portfolio multilingue crée et alimenté régulièrement par chaque apprenant, doit permettre au moment de la soutenance, une évaluation globale de son parcours, de ses réalisations tant au niveau du mémoire que du stage professionnel. Pratiquement tourné vers l'apprentissage tout au long de la vie et s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication, ce travail réflexif personnel présente les compétences acquises dans le domaine de la e-formation et mises en application en contexte professionnel lors du stage.

Le e-portfolio, tel qu'il est programmé dans la formation AIGEME, doit servir de support pour chaque apprenant afin de décrire à la fois le processus d'apprentissage (découverte, analyse, assimilation, réflexion) et le fruit de ce processus (collection des compétences acquises).

C'est cette double dimension qui fait que cet outil pédagogique se transforme en un véritable miroir favorisant la rétrospection, la remise en question et la régulation; d'où le développement d'un apprentissage réflexif consistant pour chaque apprenant à marquer un temps dans son apprentissage où il observe le chemin parcouru, confronte alors les connaissances et compétences nouvellement acquises, celles maîtrisées avec ses objectifs de formation. Cela doit lui permettre d'améliorer son apprentissage, de réorienter son auto-formation, son organisation, lui donner des pistes de recherche, le pousser à revenir sur certains points mal assimilés.

L'accent est donc mis sur trois dimensions :

- a. le produit : L'apprenant s'appuie sur les outils du web 2.0 pour publier en ligne le contenu. Il choisit notamment des solutions de blogging du type wordpress.

⁷ Voir un exemple de production d'étudiante : <http://dinaelkassas.wordpress.com/>

- b. le processus : Il est évolutif puisque l'élaboration de l'e-portfolio s'étale sur toute la durée de la formation et permet à l'apprenant de publier au fur et à mesure ses travaux et réalisations, de les annoter et de les commenter.
- c. le progrès : L'apprenant est sollicité dès le démarrage de la formation pour alimenter régulièrement le portfolio afin de favoriser le progrès, d'où le caractère évolutif de l'outil. En effet, le travail mené sur son e-portfolio doit mener l'apprenant, en fin de formation, à la présentation d'un dossier complet qui fera l'objet de sa soutenance devant un jury. Parallèlement au travail de l'apprenant, le feed-back de l'enseignant-encadrant est fourni en vue de permettre à l'apprenant de réguler son travail et de développer les capacités d'auto-évaluation.

A la consultation des dizaines d'e-portfolios élaborés par des étudiants ayant suivi la formation AIGEME, deux notions sont souvent abordées, à savoir l'apprentissage réflexif et la métacognition. Dans les paragraphes qui suivront, nous tenterons d'expliquer en quoi et pourquoi elles doivent être associées au portfolio.

D'une part, la pratique réflexive consiste à porter une sorte de regard critique sur son propre fonctionnement et ajuster ses schèmes d'apprentissage afin d'apprendre plus efficacement. R.Bibeau en souligne l'intérêt : "Pour jeter un regard critique sur ses processus d'apprentissage et son mode de développement des compétences il faut conserver des traces de ses travaux, de sa démarche, de ses processus, de ses méthodes, de ses stratégies et documenter ces traces...expliquer et écrire pourquoi on sélectionne tel document que l'on dépose dans son portfolio. Comment on règle tel problème ? C'est l'objectif du portfolio d'apprentissage."⁸

D'autre part, la métacognition, selon la définition de Flavell (1976), considéré comme le pionnier dans ce domaine, «se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte entre autre chose, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. » Ce qui renvoie à la connaissance qu'un apprenant peut avoir sur ses stratégies cognitives.

⁸ http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/valise_BEP/portfolioguide.pdf

Conclusion : Limites et perspectives

Au vu de ce qui précède, les limites de l'e-portfolio sont minimales par rapport à ses nombreux atouts. Il faudrait peut-être souligner le premier frein lié à la connectivité et à l'accès aux équipements informatiques. De même que certains apprenants ont besoin d'être particulièrement encadrés afin que leurs réflexions soient pertinentes et plus profondes. Par ailleurs, il faudrait penser à alléger les contenus des activités programmées surtout celles qui exigent de la rédaction.

Malgré ces inconvénients, l'e-portfolio permet d'assurer un suivi régulier des apprentissages de l'apprenant et d'en mesurer la qualité. Ce dernier prend en charge sa propre formation, mène une réflexion continue sur les succès et difficultés rencontrées, passe de la théorie à la pratique, élabore la synthèse de ses apprentissages et se motive davantage face à ses performances. Cette autonomie et cette responsabilisation de l'étudiant vis-à-vis de son propre processus d'apprentissage font enfin que « Le portfolio s'inscrit dans un courant d'évaluation qualifiée d'«authentique», puisque cette forme d'évaluation exige d'illustrer les connaissances ou les habiletés dans des situations réelles d'apprentissage (Meyer, 1992). »⁹

Références bibliographiques :

- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, Cambridge University Press. p.11.
- De ketele, J.-M. (2000). En guise de synthèse: Convergences autour des compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M., Roegiers, X. (Éds). *Quel avenir pour les compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Donnay, J. et Charlier, É. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques: initiation au compagnonnage réflexif*. Namur: Presses universitaires de Namur, Sherbrooke: Éditions CRP.
- Gerard, Fs-M. *Évaluer des compétences : guide pratique*. De Boeck, 2008
- Kolb, D.(1984). *Experiential Learning*.Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Michaud, G., Dionne, P., Beaulieu, G.. *Le bilan de compétence : regards croisés entre la théorie et la pratique*. Septembre éd., 2007
- Pacteau, Chantal. *L'évaluation aujourd'hui : comment mesurer les compétences ?*. Sciences humaines, décembre 2001, Hors série n° 35, p. 10-13.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.

.....
⁹ Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignement Georgette Goupil professeure au département de psychologie Université du Québec à Montréal Extraits de *Vie Pédagogique*, 107, 1998

- Paulson, F. L., Paulson, P. R., & Meyer, C. A. (1991). What makes a portfolio a portfolio ? Educational Leadership, 48(5), 60-63. Consultable en ligne:
<http://faculty.milkinschool.org/sperloff/edtech/portfolioarticle2.pdf>
- Berthiaume, D., Daele, A. (2010). Faire appel au portfolio pour évaluer les apprentissages des étudiant-e-s ? Consultable en ligne:
http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf

LA DEMARCHE EPORTFOLIO DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANCAIS :
PREMIERS RETOURS D'EXPERIENCES ET PROPOSITION DE CLARIFICATION

Jean Heutte*, Annie J  z  gou**

* Université d'Artois et CREF (EA 1589) de l'Université Paris Ouest Nanterre – La Défense
jean.heutte@univ-artois.fr

**   cole des Mines de Nantes et CREAD (EA 3875) de l'Université de Rennes 2
annie.jezegou@mines-nantes.fr

Mots-clés : accompagnement, agentivité, compétences, ePortfolio, motivation

Résumé. La démarche ePortfolio participe à la construction identitaire de l'étudiant, en tant qu'apprenant et futur professionnel. Elle lui permet notamment d'identifier, d'explicit  r, de valoriser et de capitaliser ses compétences, cela tout au long de son parcours universitaire mais aussi de sa vie professionnelle ultérieure, tout en soutenant ses efforts d'insertion dans le monde du travail. La présente communication contribue à apporter quelques premiers éléments de clarification à une telle démarche. Cette clarification résulte des investigations d'un groupe de travail national, institué à l'initiative du Ministère français de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ici, les auteurs présentent, du moins en partie, un état de l'avancement du travail réalisé par ce collectif.

La démarche ePortfolio constitue un enjeu important pour le système universitaire. Elle renvoie à la fois aux problématiques de l'éducation et à celle de la formation « tout au long de la vie », au travers de la formalisation des parcours et des référentiels, de nouvelles modalités formelles et informelles d'acquisition ou encore de mise en exergue de compétences construites. En même temps, elle s'inscrit dans une logique de reconnaissance et de valorisation des acquis académiques et expérientiels, notamment dans la perspective de l'insertion professionnelle. Elle se matérialise par un objet numérique : le ePortfolio.

Cet objet est la partie visible de trois démarches pouvant, selon les cas, exister indépendamment les unes des autres ou s'articuler entre-elles. La première renvoie à la progression réalisée par l'étudiant dans ses apprentissages (ePortfolio d'apprentissage). Par conséquent, elle s'envisage sous l'angle du « processus », tandis que les deux autres portent sur le « produit » issu d'un tel processus. Ainsi, la deuxième démarche porte sur l'évaluation formative des acquis, en termes de compétences, résultant de ses apprentissages (ePortfolio d'évaluation) tandis que la troisième est centrée sur une explicitation détaillée, de la part de l'étudiant, de ses expériences et réalisations, de ses capacités et compétences (ePortfolio de présentation). Ces démarches ont en commun de s'appuyer sur une analyse réflexive de la part de l'étudiant ; cette analyse pouvant, si besoin, être accompagnée par des acteurs éducatifs.

L'impulsion donnée à la démarche globale ePortfolio par les pouvoirs publics, dont le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR), n'est pas une exception française. Ainsi, dans la plupart des pays européens ainsi que ceux de l'ensemble de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les organismes gouvernementaux, en charge de la mise en œuvre des politiques publiques dans l'enseignement supérieur, organisent et structurent, au niveau national, la visibilité et la promotion de projets et d'initiatives concernant la démarche ePortfolio.

En France, de nouveaux textes réglementaires font référence de façon plus ou moins directe à la démarche ePortfolio. Pour exemple : concernant la certification Informatique et Internet (C2i)¹ les principes et les modalités de certification reposent sur la constitution, par le candidat, d'un dossier numérique de compétences. Dans ce dossier, il doit faire état des savoirs qu'il a acquis ainsi que de la manière dont il a mobilisé et combiné ces acquis en situation, cela au regard des compétences requises pour l'obtention du certificat. D'une manière plus spécifique, « ce dossier, constitué par le candidat, rassemble des éléments apportant la preuve des savoirs acquis, des aptitudes développées et des compétences maîtrisées en regard d'un référentiel C2i®. Ces éléments peuvent être des productions résultant des activités proposées au candidat et intégrées, autant que faire se peut, dans son cursus ; les résultats de contrôle de connaissances ; des productions externes commentées résultant d'activités du candidat en dehors de son cursus. » (circulaire du 9 juin 2011).

Autre exemple : l'article 2 de l'arrêté du 1er août 2011, relatif à la Licence, précise que ce diplôme atteste l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences dans un champ disciplinaire ou pluridisciplinaires. Il annonce, dans son article 3, la production de référentiels de compétences définis pour une discipline ou un ensemble de disciplines. Actuellement, des référentiels sont en cours d'élaboration et seront prochainement publiés. In fine, dans l'article 13 de cet arrêté, il est précisé : « Un processus dématérialisé de suivi des crédits acquis par chaque étudiant est mis en place ».

Ces mouvements devraient converger et participer à la création d'un support dématérialisé, de type ePortfolio, qui capitalise et valorise l'ensemble des acquis d'apprentissage et d'expérience de l'étudiant. Dès son entrée dans un établissement de formation, et dans une mise en perspective accompagnée du projet de formation et professionnel qu'il construit, l'étudiant devrait pouvoir s'appuyer sur une démarche à l'analyse réflexive tout en disposant, si besoin, d'un accompagnement de la part d'acteurs éducatifs ainsi que d'un outil numérique pour mettre en lisibilité ces acquis.

Moyennant certaines conditions de transparence et d'interopérabilité, un tel dispositif (accompagnement et/ou outil) pourra garantir la mobilité de l'étudiant et l'inscription dans la durée de la démarche. Dans cette perspective, il est crucial d'éviter un certain nombre de risques inhérents aux initiatives individuelles et qui peuvent aboutir à des impasses pour les étudiants et à un coût injustifié pour les établissements en termes de moyens humains et financiers.

Afin d'apporter des réponses à nombre de questions liées à la démarche ePortfolio, un groupe de travail national (GTN) "ePortfolio" a été mis en place par la direction générale de l'enseignement supérieur (DGESIP). Son but est de produire des éléments de clarification et des recommandations à l'attention des établissements d'enseignement supérieur français. Ce GTN est supporté par la mission numérique pour l'enseignement supérieur (MINES), au sein du service de la stratégie pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. Il a pour objectifs spécifiques de :

- Dresser un état des lieux de la mise en œuvre de la démarche ePortfolio dans les établissements d'enseignement supérieur ;
- sensibiliser et informer la gouvernance des établissements, les services d'insertion professionnelle et les enseignants sur la démarche ePortfolio, tout en les outillant pour sa mise en œuvre notamment pour son pilotage politique et pédagogique ;
- proposer un cahier des charges fonctionnel afin d'aider à la mise en place des dispositifs de gestion de ePortfolios (SGeP) intégrés dans les systèmes d'information (SI) des établissements d'enseignement supérieur. Ces dispositifs doivent donner la possibilité aux étudiants de disposer de ePortfolios sécurisés, pérennes, personnalisables, tout en leur permettant de présenter les données à partir de points de vue différents et des cibles visées au cours de leur formation initiale, en vue de leur insertion professionnelle comme de leur parcours professionnel tout au long de la vie.

¹ Circulaire du 9 juin 2011 ou arrêté du 14 décembre 2010 relatif au C2i niveau 2 "enseignant"

Ces éléments seront rassemblés dans un document de clarification et de recommandations de type "livre blanc" à paraître d'ici le printemps 2012. Appelé à être révisé périodiquement en fonction de nouveaux besoins ou d'avancées technologiques majeures, ce document permettra également d'orienter d'éventuels développements :

- De standards (notamment processus de traduction d'échanges et de passerelles) ;
- d'applications informatiques (notamment de systèmes de gestion d'ePortfolios) ;
- de connecteurs entre différents systèmes d'information (système d'Information d'organismes de formation et/ou Système d'Information d'employeurs...).

1. Premiers retours d'expériences

La synthèse des premières recommandations d'un grand nombre d'acteurs, actuellement impliqués dans des projets ePortfolio, fait apparaître trois préoccupations majeures :

La première préoccupation consiste à se centrer principalement sur la démarche ePortfolio plutôt que sur l'outil ePortfolio en tant que tel, tout en repérant les conditions institutionnelles et éducatives permettant de soutenir cette démarche. De telles conditions renvoient notamment à l'individualisation des parcours s'appuyant sur l'élaboration préalable de référentiels de compétences, à la mise en place de portefeuilles destinés à mettre en évidence et à valoriser les acquis de l'apprentissage et ceux issus de l'expérience des étudiants, tout accompagnant si besoin ces derniers dans la démarche ePortfolio et en les plaçant dans la perspective d'un projet personnel et professionnel.

Cette démarche implique de concilier des logiques parfois contradictoires tels que, entre autres, la prise en compte des programmes (nationaux, académiques, universitaires), d'éléments constitutifs des référentiels en vigueur (CV EuroPass, Portefeuille européen des langues (PEL, les C2i...), cela dans un contexte de massification (ou globalisation) et d'individualisation (ou personnalisation) des parcours. Cependant, les premières initiatives constatées (souvent liées à des établissements isolés) sont hétérogènes. Elles sont a priori peu compatibles les unes avec les autres. Elles ne prennent pas en compte les recommandations concernant les normes et standards européens ou internationaux. La plupart des dispositifs techniques mis en place par les établissements ne permettent pas la circulation fluide des données destinées à valoriser les compétences des étudiants d'un établissement à l'autre, d'une structure d'aide à l'insertion professionnelle à l'autre, auprès des recruteurs et employeurs potentiels, en France comme en Europe. Cette situation peut, à terme, constituer une impasse coûteuse et préjudiciable pour les établissements comme pour les étudiants.

La deuxième préoccupation interroge une inversion de paradigme culturellement et institutionnellement délicate : d'une logique d'enseignement plutôt centrée sur « l'activité de transmission de savoirs par les enseignants » à « une logique de construction de compétences centrée sur l'apprentissage et la construction de connaissances par l'étudiant ». En effet, la démarche nécessite de mieux considérer autrement les acquis de la formation, au-delà des contenus des curricula, pour davantage raisonner « compétences » et valorisation des acquis de l'expérience. Cette inversion de paradigme, à laquelle participe la démarche ePortfolio, peut nécessiter une formation et un accompagnement non seulement en direction des enseignants mais aussi des étudiants. D'une manière générale, il s'agit de développer un enseignement davantage centré sur la construction de connaissances et de compétences par l'étudiant lui-même, tout en lui mettant à disposition un ensemble de ressources éducatives qu'il devra s'approprier avec l'aide de l'enseignant. Une telle évolution induit la décentration d'un enseignement régi par la logique de transmission de contenus pour s'orienter vers un modèle centré sur l'aide à l'apprentissage. Ainsi, ce déplacement traduit une mutation pédagogique à laquelle les enseignants doivent être sensibilisés et préparés.

La troisième préoccupation est liée au fait que le ePortfolio est un objet personnel appartenant à son auteur, en l'occurrence l'étudiant. De plus, il doit être connectable à des systèmes institutionnels d'information, de formation et de valorisation (formation, certification,

diplômation, insertion professionnelle...). L'espace de valorisation et de développement personnel doit pouvoir se connecter avec d'autres espaces (institutionnels, formels ou informels) ou réseaux sociaux. Dès lors, il s'agit de penser la malléabilité et la porosité dans l'ensemble des dispositifs techniques afin de permettre la création d'une chaîne entre la personne, les entreprises, les organismes de formation dans le contexte de la FTLV.

Dès lors se pose la question de la pérennité et de l'authenticité et la propriété des données ainsi que la durée du support et de l'engagement de service garanti par les établissements. Il convient de se préoccuper des normes et standards, en prenant en compte que le fait que l'interopérabilité se base maintenant sur la normalisation des processus de traduction d'échanges et de passerelles (notamment pour ce qui concerne la description des compétences).

2. Définition et clarification

Afin de faciliter les échanges entre l'ensemble des parties prenantes au sein des établissements, il est nécessaire de stabiliser les termes employés autour des propositions de clarification qui suivent.

1.1. Principes

Le ePortfolio est la propriété intellectuelle de son auteur, en l'occurrence de l'étudiant. Son contenu lui appartient et relève de sa vie privée. Il en a la maîtrise d'usage ; lui seul décide des données qu'il souhaite publier.

L'établissement s'assure du pilotage de la globalité de la démarche ePortfolio ainsi que de la qualité du dispositif technique institutionnel, support à cette démarche. Intégré dans le système d'information de l'établissement, ce dispositif garantit l'interopérabilité : il prend en compte les normes et standards internationaux existants ou en cours d'élaboration, ainsi que la sécurité des données.

1.2. La démarche ePortfolio

Comme souligné précédemment, est considérée comme relevant d'une "démarche ePortfolio", toute démarche d'analyse réflexive d'un étudiant sur son parcours, ses apprentissages, ses expériences, ses compétences ou encore ses réalisations. La démarche, pouvant si besoin être accompagnée, vise à identifier, à expliciter et à formaliser l'ensemble de ces dimensions biographiques - tout en les valorisant et les capitalisant - dans un environnement numérique (le ePortfolio). Cet outil n'est que la partie visible d'une telle démarche.

Rappelons qu'il existe trois types de démarches pouvant, si besoin, s'articuler entre-elles :

- Démarche ePortfolio d'apprentissage, avec la visée d'identification de la progression dans les apprentissages et des acquis en termes de savoirs ;
- démarche ePortfolio d'évaluation, avec la visée d'évaluation de connaissances ou de compétences ;
- démarche ePortfolio de présentation, avec la visée de la mise en valeur des savoirs ou compétences acquises, du parcours, des expériences vécues, des productions.

Le dispositif technique ePortfolio à vocation à supporter, indépendamment ou en ensemble, ces trois démarches.

Le pilotage de la démarche ePortfolio consiste à organiser et à maintenir un ensemble de dispositifs (notamment de formation et techniques) cohérents et coordonnés au sein de l'établissement, en vue d'accompagner les étudiants dans la démarche ePortfolio. La démarche prend tout son sens si l'étudiant l'associe à la question de son projet professionnel et personnel, garantissant ainsi que, quel que soit le moment où il entre ou quitte l'établissement, ses acquis soient capitalisés. Il revient à l'établissement d'inscrire cette démarche dans sa politique de mise en œuvre de la formation tout au long de la vie (FTLV) et, de fait, de s'interroger sur l'importation, l'exportation des données ainsi que la durée d'accès aux services numériques supportant la démarche ePortfolio.

1.3. Le ePortfolio

Le ePortfolio (Cloutier, Fortier, & Slade, 2006; De Rozario, 2005; Endrizzi, Gausse, & Leclercq, 2005; Gauthier, 2008; Ravet, 2009) est un ensemble évolutif de documents et de ressources électroniques capitalisés dans un environnement numérique décrivant et illustrant l'apprentissage, l'expérience, les compétences ou le parcours de son auteur. Accessible à distance via une technologie interopérable, un ePortfolio s'appuie sur une base de données personnelles (informations, documents ou liens accessibles via internet) et un (ou plusieurs) espace(s) collectif(s) de publication sélective.

L'auteur du ePortfolio doit pouvoir maîtriser le contenu et les services associés du ePortfolio qu'il veut partager, sous son contrôle, avec des tierces personnes, notamment pour :

- Capitaliser ses expériences tout en apportant les preuves de la maîtrise de compétences (scientifiques, d'ingénierie, sociales, etc.) ;
- permettre la validation, la certification ou la valorisation de ses acquis de l'éducation, de la formation ou de l'expérience ;
- favoriser l'autodétermination de son parcours de formation (initiale et continue) ;
- accompagner son insertion professionnelle ou son développement personnel et professionnel tout au long de la vie ;
- obtenir une visibilité professionnelle sur Internet et se démarquer par la singularité de ses expériences, de son projet, de son parcours.

1.4. Le dispositif technique ePortfolio

Le dispositif technique ePortfolio doit être réfléchi en tenant compte de ces trois niveaux d'organisation (Ravet, 2009) :

- Le système de gestion de ePortfolios (SGeP) est un dispositif technique permettant à une organisation de gérer un ensemble de ePortfolios en adéquation avec le système d'information et la gestion du dispositif, telle qu'elle sera définie au préalable par l'organisation.
- Le système ePortfolio (SeP) est un ensemble de services numériques institutionnels permettant à une personne (ou une organisation) d'archiver les résultats de ses apprentissages, de les relier entre eux et à d'autres sources d'informations (autres documents, bases de données de compétences) et de publier des portfolios adaptés aux besoins d'audiences particulières. C'est également dans le SeP que s'organisent les échanges entre les acteurs (étudiants, enseignants, tuteurs, maîtres de stage, administration...).
- Le ePortfolio (eP) est un espace personnel de l'étudiant/apprenant avec un ensemble de services lui permettant d'organiser ses données.

Ce dispositif technique support à la démarche ePortfolio (Ravet 2009) comprend différents outils qu'il est nécessaire de distinguer, tout en soulignant l'importance de leurs articulations :

- Une archive personnelle contenant les preuves de compétences et acquis de l'éducation, de la formation, de l'expérience personnelle ou professionnelle (permettant notamment d'élaborer un dossier de compétences).
Exemple de fonctionnalités : Consultation du dossier scolaire, universitaire, du parcours professionnel et personnel.
- Un système d'édition permettant de sélectionner des éléments de cette archive, de les relier entre eux ou avec des sources extérieures (par exemple, lier une preuve de compétence avec un référentiel de compétences académique ou professionnel).
Exemple de fonctionnalités : Edition de CV, gestionnaire d'artefacts/de production, accès à un espace réflexif (blogs, wiki...), accès à des communautés d'appartenance, exportation des données et accès aux ressources externes dédiées à l'orientation et à l'insertion

Actes du 24^e colloque de l'Admécé-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

professionnelle (ONISEP, CIDJ, APEC, Organisations professionnelles...), import et exports de données, système de recherche multicritères.

- Un système de publication permettant de communiquer le résultat de ce travail d'édition, à un formateur ou un tuteur (dans le cadre d'une formation), à un évaluateur (dans le cadre d'une certification/diplomation), à un employeur potentiel (pour une recherche d'emploi), ou à toute autre personne ou entité à qui l'étudiant voudrait le communiquer.
Exemple de fonctionnalités : publication de CV, envoi de lien et de documents.
- Un système de gestion permettant à une organisation (une université ou un employeur) de gérer un ensemble de ePortfolio en fonction de l'objectif de l'organisation : suivi de l'évaluation, gestion des compétences, gestion des carrières.
Exemple de fonctionnalités : Saisie de notes, d'appréciation, d'évaluation, consultation du dossier scolaire et universitaire, du parcours professionnel.

Le dispositif technique support à la démarche ePortfolio doit permettre l'exploitation des flux de données et d'information entre les espaces personnels et les espaces institutionnels (principes de porosité et de malléabilité).

3. Conclusion provisoire : à propos de la professionnalisation des enseignants du supérieur au regard de la démarche ePortfolio

Différentes tensions induites par les inversions de paradigmes sous-tendues par la démarche ePortfolio interrogent à la fois l'identité professionnelle, la professionnalité et la professionnalisation des enseignants du supérieur :

- La formation "orientée compétences" vs la formation "académique disciplinaire" ;
- l'identité professionnelle "enseignant-accompagnateur" vs l'identité professionnelle "enseignant-chercheur" ;
- le dispositif pédagogique "centré sur l'étudiant qui co-construit ses savoirs et ses compétences" avec l'enseignant vs le dispositif pédagogique "centré sur l'enseignant qui transmet son savoir et ses connaissances".

L'analyse de ces tensions permettra de mettre en évidence certains paramètres (notamment modalités d'accompagnement, de formation, de reconnaissance...) qu'il conviendra de prendre en compte afin d'initier collégialement la démarche ePortfolio dans l'établissement.

Il apparaît essentiel de veiller à ancrer l'engagement des enseignants-chercheurs dans la démarche ePortfolio par une approche pédagogique et de reconnaissance professionnelle adaptée afin d'éviter qu'elle ne se limite à une exécution d'une exigence institutionnelle ou qu'un petit nombre d'universitaires ne deviennent les seuls représentants de ce changement. Les démarches ayant abouti dans ce domaine démontrent que les changements ne s'opèrent que si l'enseignant est rapidement convaincu de leur légitimité. La prise en compte des représentations des enseignants face aux usages du numérique dans leur pratique et celles de leurs étudiants et la mise en évidence des exigences sociétales actuelles dans un échange sont des leviers pour amorcer les changements à opérer. Par ailleurs, une reconnaissance de ces activités dans le référentiel des missions des enseignants-chercheurs de l'établissement devra être associée, ainsi qu'un travail d'aménagement éventuel des volumes horaires des programmes de formation si, auparavant, ils n'incluaient pas d'heures d'accompagnement de l'étudiant.

La mise en œuvre d'un projet ePortfolio impactera aussi d'une part le travail des ingénieurs, techniciens ou personnels administratifs en charge de l'organisation et de la mise en œuvre du dispositif pour ce qui concerne les aspects technique et fonctionnel, d'autre part le travail des personnels en charge de l'accompagnement des étudiants dans la construction de leur projet (conseiller d'orientation, documentalistes, responsables de l'orientation et de l'insertion professionnelle...)

Il conviendra de s'assurer que les interactions entre les différentes fonctionnalités du ePortfolio (formation, évaluation, insertion professionnelle...) et entre les accompagnateurs se fassent simplement et de manière transparente pour les étudiants.

Les établissements devront mettre en place :

- Des actions de communication et d'information auprès des ingénieurs, techniciens ou personnels administratifs pour les informer et les impliquer dans la mise en œuvre du projet ;
- des actions de formation à l'accompagnement et à la prise en main des outils et applications.

Ainsi, au moment de l'élaboration du projet stratégique fondateur de la démarche ePortfolio, il conviendra de bien prendre en compte l'état des forces et des complémentarités en présence, ainsi que les attentes et les besoins de l'ensemble des parties prenantes afin de construire collégialement les dispositifs d'accompagnement et de formation de l'ensemble des personnels de l'établissement.

Enfin, dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur, il est nécessaire, pour des raisons culturelles spécifiques au corps des enseignants chercheurs, de justifier la conception et le déploiement de ces projets sur des modèles et des références scientifiques relatifs au développement des compétences, à l'ingénierie de formation et de l'acceptation sociale des innovations dans les contextes professionnels. Ainsi, si à l'évidence de nombreux types d'acteurs doivent être mobilisés (un seul corps professionnel ne peut prétendre à lui seul avoir une compétence globale et exclusive), le pilotage, la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des dispositifs de formation et d'accompagnement doivent s'appuyer sur des modèles et des références scientifiques explicites (Heutte, Lameul, & Bertrand, 2010).

Le développement d'un lien organique étroit entre le déploiement de la démarche ePortfolio et la recherche, notamment celle relative à la pédagogie universitaire, sera certainement l'une des clés de la conception de dispositifs en mesure de favoriser objectivement la réussite des étudiants.

4. Références et bibliographie

- Cloutier, M., Fortier, G., & Stade, S. (2006). Le portfolio numérique, un atout pour le citoyen apprenant. Bibliothèque nationale du Canada.
- De Rozario, P. (2005). Portfolio numérique dans La Formation. Présenté au Séminaire national "Le portfolio numérique dans la formation: le cas du C2i enseignant", organisé par la Conférence des Directeurs d'IUFM et Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dijon. Consulté de <http://www.dijon.iufm.fr/static/tioe/sem-port/>
- Endrizzi, L., Gausse, M., & Leclercq, F. (2005). Les publications électroniques. (Veille scientifique et technologique No. 8). INRP. Consulté de <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/08-mars-2005.php>
- Gauthier, P.-D. (2008). Exploiter son portfolio numérique: construire son identité professionnelle numérique pour valoriser ses compétences/The use of a personal digital portfolio: how to build its own professional digital identity and enhance its competences. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 34(3).
- Heutte, J., Lameul, G., & Bertrand, C. (2010). Dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur: point de situation et perspectives française concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique. Actes du 7^e Colloque Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE 2010) (p. 6-8).
- Ravet, S. (2009). Leçon sur le ePortfolio — EifEL. Consulté mars 14, 2011, de <http://www.eifel.org/publications/eportfolio/eportfolio-lessons>

Évaluer (le portfolio pour évaluer des compétences)

Une grille d'évaluation doublement critériée

Evelyne Vanden Eynde

\$

!

Résumé

Le service d'aide à la réussite de la Haute Ecole Franciscain organise depuis quelques années déjà un séminaire méthodologique obligatoire visant à donner aux étudiants de première année de bachelier les bases d'une méthode de travail efficace et d'une réflexivité accrue quant à leur choix professionnel. A cette occasion, il a semblé opportun de leur faire élaborer un portfolio d'apprentissage qui non seulement témoignerait de leur évolution au cours du premier quadrimestre et de l'acquisition des compétences visées, mais servirait également de base à l'évaluation du séminaire en question. Afin d'objectiver au maximum cette évaluation, l'élaboration d'une grille critériée était indispensable.

La particularité des modalités d'évaluation auxquelles l'équipe pédagogique du séminaire a recours se situe donc à deux niveaux.

D'une part, les items d'évaluation sont fixés de manière précise, à priori. Et d'autre part, l'équipe a travaillé la critérisation des niveaux de satisfaction de ces items, sous forme de degré de maîtrise de chacune des compétences visées.

Cet outil d'évaluation facilite le travail des différents enseignants en charge du séminaire et permet d'assurer, au mieux, une certaine homogénéité dans la correction et l'évaluation. De plus, les étudiants peuvent s'en servir comme un outil d'auto-évaluation afin d'améliorer leur portfolio tout au long de son élaboration et jusqu'à sa présentation.

Notons que la compétence terminale du séminaire en question est d'apprendre à apprendre, et pour cela quatre compétences transversales à la fois cognitives et socio-affectives sont mises en avant : organiser, communiquer, analyser et s'engager.

Afin de préciser la nature de ces compétences, nous avons mis en évidence cinq ressources – jouant le rôle d'indicateur – pour chacune d'elles. Puisqu'en effet, une compétence se définit comme un savoir-agir complexe prenant appui sur une variété de ressources. Comme précisé ci-dessus, pour chacune de celles-ci, l'analyse et la cotation sont découpées en quatre niveaux selon le degré de satisfaction aux critères.

Mots-clés

Aide à la réussite – portfolio – compétences – grille – (auto-)évaluation.

Introduction((

Depuis la création de la HIEFF en 1995, un service d'aide à la réussite et d'orientation est à la disposition des étudiants de première année."

Tout au long de ces années passées et plus récemment ' avec la ' réforme de Bologne,' les préoccupations de nos autorités politiques et académiques, tant en Belgique qu'à l'étranger, se sont multipliées en faveur de la promotion de la réussite des étudiants de 1^{ère} année de l'enseignement supérieur au sein des universités et des Hautes Ecoles. En effet, un taux de réussite avoisinant ' les 40% est devenu une réalité insupportable. De nouveaux moyens pour favoriser la réussite en 1^{ère} année et améliorer la qualité de l'Enseignement supérieur sont, dès lors, alloués aux Hautes Ecoles."

Dès lors, en 2007, la Haute Ecole Francois Ferrer a mis sur pied un dispositif d'aide à la réussite visant l'intégration de sa population étudiante, dont une proportion certaine était issue de milieux socio-économiques défavorisés, dans l'enseignement supérieur. Celui-ci a pour ambition d'offrir aux étudiants de première génération les dés d'une méthodologie de travail efficace, des pistes de réflexion quant à leur choix d'orientation étudiante et professionnelle, ainsi que des occasions de s'intégrer dans leur nouvel environnement.'

Afin, d'éviter toute discrimination entre les étudiants qui auraient besoin de ce dispositif d'aide, la Haute Ecole a rendu celui-ci obligatoire pour tous et de ce fait, a valorisé le séminaire par des crédits ECTS."

C'est pourquoi, il a fallu trouver un moyen juste et efficace d'évaluer l'acquisition des compétences méthodologiques visées durant ce séminaire. L'équipe des conseillers pédagogiques et des promoteurs de la réussite s'est mise d'accord sur le portfolio comme outil d'évaluation des compétences visées par le séminaire. Restait alors à évaluer ce portfolio et à élaborer une grille d'évaluation critériée.'

Cadre(théorique(

Naccache, Samson et Jouquan (2006) stipulent que le « portfolio est une collection organisée et cumulative de travaux et de réflexions d'un étudiant qui rassemble des informations sur les compétences qu'il a développées au cours d'une période plus ou moins longue d'apprentissage »'

Quant à lui, Tardif (2006) définit le portfolio comme « un dossier apte à fournir les documents nécessaires pour porter un jugement sur la qualité des performances. C'est un dossier évolutif rassemblant les travaux des apprenants »."

Toujours en se basant sur Jaques Tardif (2006), nous définissons les compétences –' ici évaluées ' comme un savoir-agir complexe prenant appui sur une variété de ressources.'

Évaluer des compétences méthodologiques et réflexives au travers du portfolio.

Dans le contexte du séminaire d'Activités d'Intégration Liées à l'Enseignement Supérieur (AILES), il fallait trouver un moyen d'évaluer et de valoriser le travail accompli par les étudiants tout au long du séminaire ainsi que l'acquisition des compétences transversales visées. Les étudiants seraient en mesure de mobiliser celles-ci dans chacun de leurs enseignements d'abord, et dans leur vie professionnelle ensuite.

En effet, la compétence terminale des AILES est d'« apprendre à apprendre », et pour cela quatre compétences transversales à la fois cognitives et socio-affectives sont mises en avant : « organiser », « communiquer », « analyser » et « s'engager ».

Afin de préciser la nature de ces compétences, nous avons mis en évidence cinq ressources¹ – jouant le rôle d'indicateur – pour chacune d'elles. Puisqu'en effet, une compétence se définit comme un savoir-agir complexe prenant appui sur une variété de ressources.

Afin d'attester de leur parcours, de leurs questionnements et de leurs progrès, l'outil portfolio avait été retenu comme témoin et accompagnateur de leur apprentissage. Celui-ci peut être utilisé comme outil d'évaluation des apprentissages puisqu'il permet de recueillir et conserver des échantillons des réalisations de l'élève. Le portfolio s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative continue et permet une évaluation en collaboration avec l'étudiant. Il constitue également un outil de communication interactive entre l'apprenant et l'enseignant et est une source complémentaire d'informations sur l'apprenant, qui serait utilisée pour nuancer un jugement ou démontrer d'un projet. (Baron et Bruillard, 2003).

Il s'agissait dès lors, de trouver un moyen valide d'évaluer.

Les avantages que présente le portefeuille étudiant se situent dans la motivation que les étudiants peuvent retirer de cette implication nouvelle dans leur formation. Il est le témoin de leur progression et se contente de mettre l'accent sur le meilleur. En effet, les étudiants doivent en quelque sorte gérer les preuves de leur apprentissage et choisir ce qu'ils y démontrent. Le portfolio offre la possibilité d'une actualisation permanente des traces du processus d'apprentissage de l'étudiant. Il facilite une ouverture sur le monde permettant l'intervention (pédagogique) d'une tierce personne. Le portfolio étant, avant tout, un outil de présentation, il implique également une structuration de son travail optimale et démultiplie les possibilités d'expression.

D'un point de vue purement pédagogique, le portfolio offre la possibilité aux étudiants de prendre conscience de leur progression dans l'apprentissage, ainsi que du rôle de l'écrit dans la réflexivité sur l'apprentissage et les stratégies qu'ils déploient à cet effet. De plus, de par le fait qu'il constitue également un outil d'évaluation, les étudiants ont également l'occasion de développer

.....
¹En annexe 2, le référentiel des compétences et ressources du dispositif d'Activités d'Intégration Liées à l'Enseignement Supérieur

des facultés d'auto-évaluation et de recevoir une rétroaction sur leurs productions. Et par là, il responsabilise l'étudiant face à ses apprentissages.

De plus, en termes d'évaluation, le portfolio donne lieu à une évaluation sommative des réalisations de l'apprenant, où l'on n'évalue pas un travail à un moment donné, mais un ensemble de travaux collectés au cours d'une phase d'apprentissage. En effet, la fonction principale de l'évaluation est bien d'aider l'apprenant dans son cheminement et de permettre à l'enseignant d'ajuster ses interventions pédagogiques. Le portfolio pourrait de ce fait être utilisé pour jauger les compétences des apprenants indépendamment de tout système de formation. Et enfin, son utilisation permet l'élaboration de critères d'évaluation communs à l'apprenant et à l'enseignant.

En somme, le portfolio permet tout d'abord de développer les capacités métacognitives des apprenants en leur demandant de s'auto-évaluer, d'observer leurs progrès en réfléchissant à leurs productions, en les évaluant et en prenant conscience de leurs forces et faiblesses.

Le portfolio de l'apprenant serait donc une collection de travaux sélectionnés par l'apprenant et/ou l'enseignant comme preuve de sa maîtrise des compétences requises ou de ses progrès. Il est, dans un second temps, commenté par l'enseignant autour de ses réalisations, de son cheminement et de ses réflexions.

Évaluer un portfolio au travers d'une grille d'évaluation

Après avoir répondu «le portfolio» à l'interrogation première «Quelle évaluation pour ces compétences?» ; l'équipe responsable du séminaire s'est donc réunie à nouveau, autour de la question «Quelle évaluation pour le portfolio?»

Il paraissait trivial pour les membres de l'équipe pédagogique d'opter pour un portfolio afin de rendre compte de leurs apprentissages, de leur réflexivité et de leur parcours. Un examen n'aurait qu'insuffisamment pu rendre compte de tout cela. Cependant, le portfolio présentait un inconvénient non négligeable en ce qu'il comporte de subjectivité. Là où la subjectivité règne, il est évident que l'évaluation est délicate. Il importe donc, afin de rendre compte de la maîtrise des compétences visées et du développement de l'étudiant, une grille d'évaluation répondant à des critères objectifs.

En ce qui concerne la partie écrite portfolio, il fallait distinguer la forme du fond. Pour la forme, sont donc valorisées l'organisation du document et l'expression écrite. Plus précisément, il faut que le lecteur soit capable de repérer et distinguer chacune des parties du portfolio et que la syntaxe, l'orthographe et le vocabulaire soient adéquats. En ce qui concerne le fond, il a été réparti selon les différentes activités. En effet, il est requis que l'étudiant dispose des traces et des analyses de chacune d'elles, ainsi qu'une synthèse globale sous la forme d'un texte intégrateur.

La présentation orale était également sujette à une évaluation en regard de la forme et des contenus abordés. Concernant la forme, le support powerpoint devait répondre aux critères de nombre et de qualité et l'expression écrite et orale était également retenues, ainsi que la posture

de l'étudiant et sa capacité à répondre de manière pertinente aux questions." Sur le fond, les informations doivent être représentatives et pertinentes et l'étudiant doit démontrer d'un esprit d'analyse et de synthèse."

Pour chacun des items d'évaluation, l'analyse et la cotation sont découpées en quatre niveaux selon le degré de satisfaction aux critères définis en extension².

,

,

²Exemple de critères définis en extension pour l'item « l'organisation du document écrit » :

- niveau 1 : les parties ne sont pas identifiées et sont présentées dans le désordre
- niveau 2 : toutes les parties ne sont pas identifiées mais présentées dans l'ordre prescrit
- niveau 3 : toutes les parties sont identifiées mais présentées dans le désordre
- niveau 4 : toutes les parties sont identifiées et présentées dans l'ordre prescrit

Grille d'évaluation synthétique³

PRÉSENCE(AUX)ACTIVITÉS		6(
PORTFOLIO(30(
' Forme'	Organisation du document'	3'
	Expression écrite''	3'
' Fond'	Introduction''	3'
	Traces(et analyse((24(
	PPP	4'
	Interviews'	4'
	Team Building'	4'
	MT'	4'
	Bibliothèque'	4'
	Maîtrise du discours'	4'
	Synthèse finale'(texte intégrateur)'	6'
	PRÉSENTATION(ORALE(
' Forme'	Support électronique'	3'
	Expression écrite'	3'
	Expression orale'	3'
	Présentation' & posture'	3'
' Fond'	Pertinence des informations'	3'
	Analyse des informations'	3'
	Capacité de synthèse'	3'
	Ouverture au dialogue''	3'

.....

³La grille d'évaluation complète et critériée se situe en Annexe p.8'

(Conclusion)

Quand des portfolios sont utilisés à des fins de contrôle du développement personnel et académique d'un étudiant, il est important de savoir comment il s'évalue et s'analyse. Par conséquent, il est crucial que les portfolios utilisés de cette façon contiennent des réflexions écrites. Celles-ci sont généralement organisées autour des compétences visées par le dispositif en place. En l'occurrence dans le cas des « Ailes », des compétences transversales cognitives et socio-affectives. Et le portfolio est alors un lieu de réflexion sur la façon dont leurs accomplissements sont reliés aux objectifs fixés. Ce type d'évaluation diffère des évaluations traditionnelles puisque les étudiants ne sont pas examinés mais sont invités à prouver leur compétence au travers de la réalisation et de la présentation de leur portfolio. Pour être valides, ces évaluations doivent répondre à des critères à la fois précis, partagés et communiqués."

La particularité des modalités d'évaluation auxquelles l'équipe pédagogique des « Ailes » a recours se situe à deux niveaux."

D'une part, les items d'évaluation sont fixés de manière précise, à priori. Et d'autre part, l'équipe a travaillé la critérisation des niveaux de satisfaction de ces items, sous forme de degré de maîtrise de chacune des compétences visées.

Cet outil d'évaluation facilite le travail des différents enseignants en charge du séminaire et permet d'assurer, au mieux, une certaine homogénéité dans la correction et l'évaluation. De plus, les étudiants peuvent s'en servir comme un outil d'auto-évaluation afin d'améliorer leur portfolio tout au long de son élaboration et jusqu'à sa présentation.

Plus qu'un simple outil, le portfolio est une démarche, un dispositif complexe qui nécessite une organisation pédagogique adaptée et un investissement (en temps) conséquent de la part des élèves comme des enseignants.

,

()

Bibliographie

ALLAL Linda et WEGMULLUER Edith. 1998. Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. Mesure et évaluation en éducation. Vol. 20 n°3 pages 5 à 31.

BEHRENS Mathis. 1998. Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. Mesure et évaluation en éducation. Vol 20 n°3 pages 55 à 83.

DESJARDINS Richard. 2002. Le portfolio de Développement Professionnel Continu. Chenelière McGraw-Hill, 108, p.

FORGETTE-GIROUS Renée et SIMON Marielle. 1998. L'application du dossier d'apprentissage à l'université. Mesure et évaluation en éducation. Vol 20 n°3 pages 85 à 103.

GOUPIL Georgette, LUSSIER-DESROCHERS Dany, BERTHIAUME Caroline, LEGAULT Anik et HENAULT. 2000. Le portfolio: un exemple d'application dans un cours de cycle supérieur. Res Academics Vol. 18 n°1 et 2.

McMULLAN Mirjan, ENDACOTT Ruth, GRAY Morag, JASPER Melanie, MILLER Carolyn M.L., SHOLES Julie et WEBB Christine. 2003. Portfolios and assessment of competence: a review of the literature.

PAULSON F. Leon, PAULSON Pearl R et MEYER Carol. 1991. What makes a Portfolio? Portfolio? Educational Leadership

PAULSON F. Leon et PAULSON Pearl R. 1994. Assessing Portfolios Using The Constructivist Paradigm. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, LA.

SCALLON Gerard. 2004. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Ed. De Boeck, coll. Pédagogies en développement, Bruxelles

TARDIF Jacques. 2006. L'évaluation des compétences. Ed. Chenelière Education, coll. Chenelière didactique, Montréal

Annexe%

Grille d'évaluation

Nom % % % % % % % % % % % % % % % Classe % %

Présence aux activités		3%	2%	1%	0%	/6%
		L'étudiant est présent à toutes les activités et y participe activement*	L'étudiant est présent à toutes les activités sans y participer activement ou est présent à la moitié des activités en participant activement*	L'étudiant est présent à moins de la moitié des activités*	L'étudiant n'a aucune activité*	* /3*
Portfolio		3%	2%	1%	0%	/30%
FORME	Organisation du document*	Toutes les parties sont identifiées et présentées dans l'ordre prescrit*	Toutes les parties sont identifiées mais présentées dans le désordre*	Toutes les parties ne sont pas identifiées mais présentées dans l'ordre prescrit*	Les parties ne sont pas identifiées et présentées dans le désordre*	/3*
	Expression écrite*	Pas de faute de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est élaboré et varié*	Jusqu'à 10 fautes d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est varié*	Jusqu'à 10 fautes d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint*	Au-delà de 10 fautes d'orthographe ou de syntaxe*	/3*
FOND	Introduction*	Introduction complète: contexte, contenus et moyens*	Introduction partielle: contexte et contenus*	Introduction partielle: contexte*	Absence d'introduction*	/3*
	Traces et analyse des activités*	Trace et analyse réflexive de l'activité en regard du métier de l'étudiant**	Trace de l'activité et analyse de celle-ci décontextualisée par rapport aux objectifs du séminaire*	Trace de l'activité, sans analyse**	Pas de trace de l'activité*	ppp* /3* itv* /3* TB* /3* MT* /3* bib* /3* fr* /3*
	Texte intégrateur Synthèse finale*	Le texte témoigne de l'évolution, des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur soi-même*	Le texte témoigne pas de l'évolution et des progrès réalisés mais il apparaît une capacité à porter un regard sur soi-même*	Le texte témoigne de l'évolution et des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur soi-même n'apparaît pas*	Le texte ne témoigne pas de l'évolution ni de la capacité à porter un regard sur soi-même*	/3*

Présentation orale		3%	2%	1%	0%	/24%
FORME	Support électronique*	Le diaporama de maximum 5 diapos répond aux critères qualité*	Le diaporama de maximum 5 diapos ne répond pas aux critères de qualité*	Le diaporama comprend plus de 5 diapos*	Absence de diaporama*	/3*
	Expression écrite*	Pas de faute de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est élaboré et varié*	Jusqu'à 5 fautes d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est varié*	Jusqu'à 5 fautes d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint*	Au-delà de 5 fautes d'orthographe ou de syntaxe*	/3*
	Expression orale*	La construction du discours et la diction sont très bonnes*	La construction du discours et la diction sont bonnes*	La construction du discours et la diction sont satisfaisantes*	La construction du discours et la diction sont insatisfaisantes*	/3*
	Ouverture au dialogue*	L'étudiant est ouvert au dialogue et rebondit sur les questions et les commentaires*	L'étudiant est ouvert au dialogue mais ne rebondit pas sur les questions et les commentaires**	L'étudiant rebondit sur les critiques mais extériorise les causes*	L'étudiant n'accepte pas le dialogue et extériorise les causes*	/3*
* Posture*	L'étudiant est dynamique. Il regarde et s'adresse à tous les membres du groupe.**	L'étudiant regarde et s'adresse au groupe et présente une attitude figée*	L'étudiant ne regarde pas l'ensemble du groupe et présente une attitude figée*	L'étudiant est statique. Il ne s'adresse pas à l'ensemble du groupe*	/3*	

CONTENUS	Pertinence*des* informations*	Les*informations*sont* pertinentes*pour*comprendre*le* fonctionnement*de*l'étudiant* dans*le*cadre*de*sa*formation*	Les*informations*ne*permettent* de*comprendre*que* partiellement*le* fonctionnement*de*l'étudiant* dans*le*cadre*de*sa*formation*	Les*informations*ne* permettent*pas*de* comprendre*le* fonctionnement*de*l'étudiant* dans*le*cadre*de*sa*formation*	Le*choix*des* informations*n'est*pas* pertinent*et*n'est*pas*en* relation*avec*la*situation* de*l'étudiant*dans*le* cadre*de*sa*formation*	/3*
	Analyse*des* apprentissages*	Forces*et*besoins* d'apprentissage*présents*et* identifiés*	Forces*et*faiblesses* partiellement*identifiés*	Pas*de*réflexion*et*peu* d'identification*des*besoins* d'apprentissage*	Aucune*réflexion*et* aucune*identification*des* besoins*d'apprentissage*	/3*
	Capacité*de* synthèse*	La*présentation*témoigne*de* l'évolution,*des*progrès*réalisés* et*de*la*capacité*à*porter*un* regard*sur*soi*même*	La*présentation*ne*témoigne* pas*de*l'évolution*et*des* progrès*réalisés*mais*il*apparaît* une*capacité*à*porter*un*regard* sur*soi*même*	La*présentation*témoigne*de* l'évolution*et*des*progrès* réalisés*mais*la*capacité*à* porter*un*regard*sur*soi* même*n'apparaît*pas*	La*présentation*ne* témoigne*pas*de* l'évolution*ni*de*la* capacité*à*porter*un* regard*sur*soi*même*	/3*

%

%

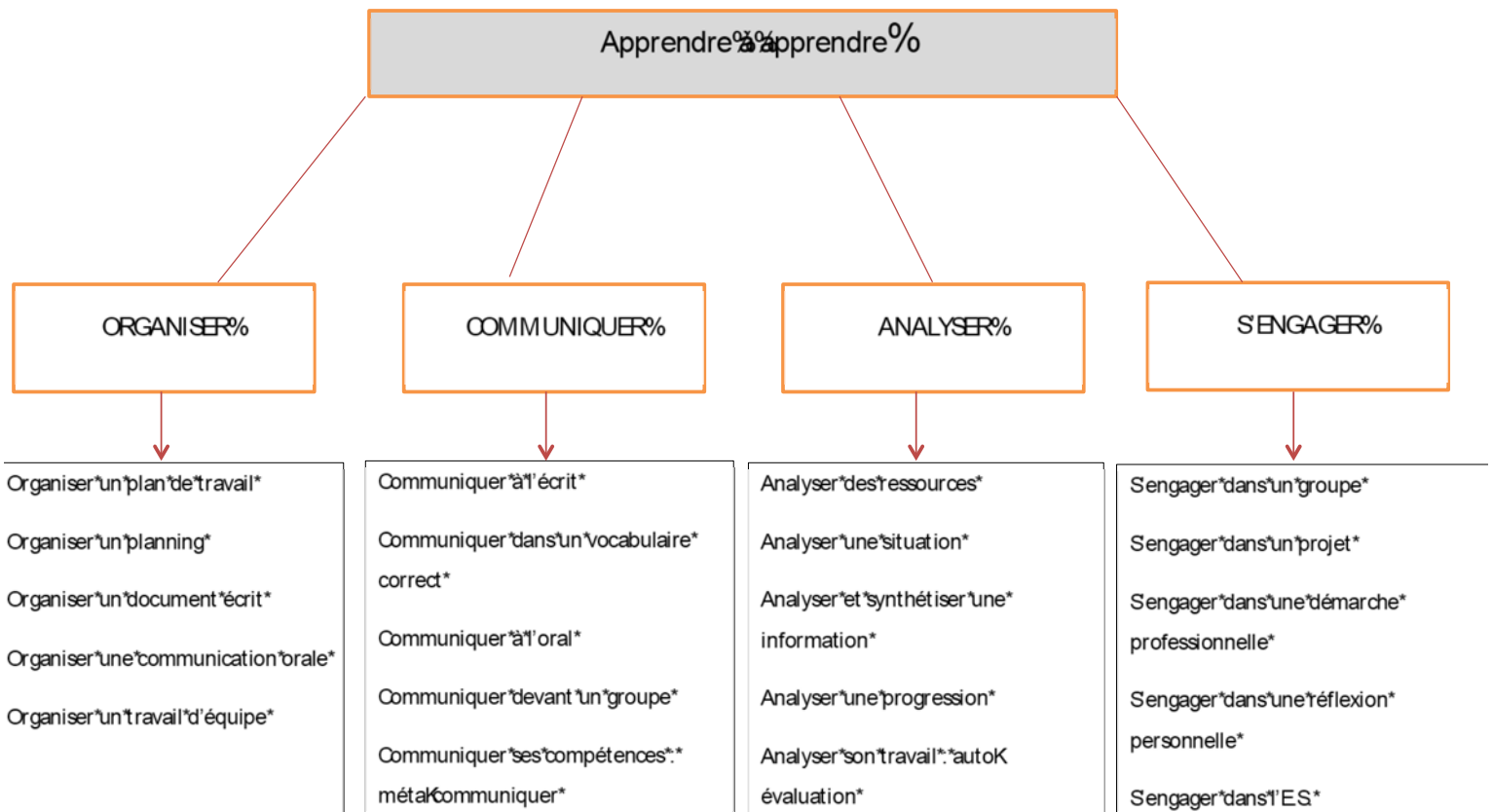
TOTAL%	/60%
Note*finale%	/20%

*

*

*

%



Déborah Poncellet, Michelle Brendel, Viviane Bourg, et Sylvie Kerger*

* Université du Luxembourg

deborah.poncellet@uni.lu

michelle.brendel@uni.lu

sylvie.kerger@uni.lu

viviane.bourg@uni.lu

Mots-clés : Portfolios, Process, Practice, Pre-service teacher, Professional Development

Résumé. Depuis la création du Bachelor en sciences de l'Éducation lors de l'année académique 2005-2006, un portfolio de développement professionnel a été mis en œuvre au sein de la formation. Une équipe d'enseignants a été chargée d'améliorer le travail avec ce portfolio afin qu'il devienne un outil susceptible d'aider les étudiants à réfléchir sur mais aussi à autoréguler leurs propres apprentissages en lien au développement professionnel. Ce groupe de travail est notamment responsable de l'organisation et de la structuration des séminaires relatifs à la thématique « Becoming a teacher » au sein de laquelle le portfolio occupe une place centrale, de la façon dont les étudiants développent et structurent leur portfolio, du suivi des étudiants par les tuteurs et évidemment de l'évaluation du portfolio. Après avoir identifié un certain nombre de difficultés durant les premières années de fonctionnement et avoir réfléchi à des voies possibles d'amélioration tant du processus que de l'outil lui-même, il semble important aujourd'hui d'évaluer le dispositif actuel afin d'assurer la qualité des interventions éducatives auprès des étudiants. Cette communication vise à présenter le contexte du Bachelor en Sciences de l'éducation de l'Université du Luxembourg, les modifications suggérées ainsi que les perspectives envisagées.

1. Introduction théorique

1.1 Le métier d'enseignant au cœur du processus de changement

Depuis de nombreuses années, un débat a lieu pour savoir si les enseignants peuvent réellement être considérés comme des professionnels ou simplement des techniciens (Foster, Walker & Hyunsook Song, 2007, p. 30). Selon les auteurs, il semble évident que les enseignants ont besoin de plus qu'un manuel, que des guides pour enseignants ou de quelques astuces pédagogiques pour être en mesure de développer des activités significatives d'apprentissage et d'enseignement pour les élèves et les étudiants. "The balance has mostly recently shifted in favor of the view of teachers as professionals, especially highlighting at least one essential behavior that separates the professional from the technician: reflexive action" (p. 30).

Comme l'avance Perrenoud (1999a), le métier d'enseignant(e) évolue et se transforme. Pour faire face à ces changements, nos étudiant(e)s doivent donc apprendre à faire preuve d'adaptabilité et partant, à développer un certain nombre de compétences qui leur permettront de répondre favorablement aux situations nouvelles qu'ils rencontreront inévitablement au niveau de l'organisation et de l'animation des situations d'apprentissage, de la gestion de la progression des apprentissages, de la conception et de l'évolution des dispositifs de différenciation, de l'implication des élèves dans leurs apprentissages du travail en équipe, de la gestion de l'école, de l'information et de l'implication des parents, de l'utilisation des nouvelles technologies, des questions d'éthique professionnelle et de gestion de leur formation continue (Perrenoud, 1999a).

Pour les y préparer, le programme de formation du BScE mise notamment sur le portfolio en tant qu'outil de développement professionnel.

Le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui génère des changements de plus en plus rapides que chaque citoyen est amené à décoder, à interpréter et auxquels il doit s'adapter. Si nous ne dotons pas aujourd'hui les enfants de clés de compréhension de l'environnement dans lequel ils vivent, il est clair qu'ils éprouveront d'importantes difficultés à trouver une place dans ce nouveau contexte de société. Des leçons sont dès lors nécessairement à tirer pour la formation des enseignants. Face à ces transformations sociétales, il semble inévitable que l'école change, qu'elle progresse elle aussi. En ce sens, la professionnalisation de l'enseignant est au cœur des débats et le développement des compétences de réflexivité, d'innovation et de coopération en sont ses corollaires. « Les enseignants, s'ils ne sont pas des intellectuels à part entière, sont au moins des médiateurs et des interprètes actifs de cultures, de valeurs, de savoir en train de se transformer » (Perrenoud, 1999b, p. 2). Il s'agit donc pour les enseignants d'être capables de construire leurs propres démarches sur la base du contexte dans lequel ils seront amenés à travailler : les besoins de leurs élèves, l'environnement scolaire, l'intérêt de faire du team-teaching, les ressources disponibles, Il est en effet clair que la formation initiale ne peut pas leur donner une fois pour toutes les acquis nécessaires et exploitables durant toute leur carrière professionnelle.

Comme l'avancent Vanhulle, Déum, Mattar et Schillings (2004), il est possible, dès la formation initiale, de pourvoir les enseignants d'habiletés réflexives en regard de leur future profession, des contenus-matières, de la méthodologie qu'ils adoptent pour faire réussir au mieux les élèves de leur classe et de façon plus générale, des valeurs et des missions assignées à l'enseignement. La réflexivité, selon Perrenoud (2001), « postule implicitement que l'action fait l'objet d'une représentation. L'acteur est supposé savoir ce qu'il fait, il peut donc s'interroger sur les mobiles, les modalités et les effets de son action ». Dans l'enseignement, contrairement à d'autres métiers, la réflexivité ne peut se limiter à chercher des solutions aux problèmes qui se posent. Il faut davantage la voir comme un fonctionnement stable et régulier dont l'intensité peut varier en fonction de l'objet des situations à gérer (de forte en cas de problèmes aigus à moins intense, mais toujours nécessaire, face à la gestion des faits classiques du quotidien). Un enseignant réflexif, selon Perrenoud (2005), va développer trois types d'habiletés. Il est capable d'articuler son savoir théorique à sa pratique. Il développe un « savoir-analyser » qui lui permet de cibler les informations pertinentes parmi l'ensemble des données reçues et de les interpréter de façon adéquate. Et enfin, il est capable de mener à bien une réflexion a posteriori qui regroupe l'analyse de l'expérience vécue et sa transformation en connaissances.

Les questions liées à la formation des enseignants sont nombreuses. La formation vise à développer une identité, des compétences, une attitude réflexive, mais aussi des connaissances. Par conséquent, les éducateurs et les étudiants ont à explorer différentes façons d'enseigner et d'apprendre basée sur une compréhension partagée de l'organisation du travail et les tâches à effectuer. Ainsi, l'étudiant est vraiment au cœur du processus de formation et le principal responsable de sa formation.

Les cours, les séminaires, les tutorats, ... constituent autant d'opportunités susceptibles d'influencer les représentations des étudiants, de placer les apprenants dans une situation de recherche, d'encourager le travail en groupe et la collaboration, d'assurer les processus d'évaluation formative et d'autoévaluation, etc. Les besoins des étudiants, leurs représentations, leurs questions sont réellement prises en considération en vue de développer des situations d'apprentissage appropriées au sein desquelles ces apprenants deviennent de réels acteurs de leurs apprentissages. Il est évident qu'une telle approche s'ouvre à la diversité des parcours individuels et encourage le pluralisme des contributions culturelles.

1.2 Un portfolio de développement professionnel : un moyen de faire face au changement

Depuis l'année scolaire 2005-2006, dès la création du Bachelor en Sciences de l'Éducation, un portfolio de développement professionnel a été implanté au sein de la formation. Tout d'abord, suite à la réforme de l'enseignement supérieur, divers projets ont vu le jour en vue de réformer la

formation initiale des enseignants. L'idée principale était de former des enseignants capables de développer une attitude réflexive et d'adopter une attitude de recherche. Ensuite, en 2009, la loi scolaire de 1912 a été réformée. Dans les classes primaires, une nouvelle approche de l'évaluation est maintenant appliquée dans laquelle le portfolio occupe une place particulière. Cette logique vise à comprendre, à suivre et à documenter les réalisations et les progrès des élèves. Dans ce contexte, pour les enseignants de formation initiale, l'approche basée sur le portfolio prend tout son sens. Si le portfolio de développement professionnel diffère dans ses objectifs du portfolio primaire, le processus de collecte, de sélection, les échanges (avec les pairs et avec les tuteurs) ainsi que le processus réflexif se retrouvent dans les deux approches. En développant leur propre portfolio, nos étudiants peuvent élaborer des stratégies de réflexion et développer une pratique qu'ils utiliseront plus tard avec leurs futurs élèves.

Il apparaît par conséquent que le portfolio de développement professionnel, par ses caractéristiques intrinsèques liées au monitoring comme à l'évaluation formative, rencontre pleinement les objectifs de formation. Il suffit pour s'en rendre compte de voir à quel point la littérature foisonne sur le sujet (for example: Klenowski, 2000; Darling, 2001; Deum and Vanhulle, 2005; Harland, 2005; Gearhart and Osmundson, 2009); Jorro, 2005; Parsons and Stephenson, 2005; Stolle, Watkins and Goerss, 2005; Vanhulle, 2005; Mansvelder-Longayroux, and Beijgaard Verloop, 2007; Imhof and Picard, 2009).

Le portfolio choisi par le BScE pour être le témoin et l'accompagnateur de l'étudiant durant sa formation pédagogique universitaire est le portfolio de développement professionnel. Ce type de portfolio, destiné à accompagner la construction des compétences professionnelles, en est la trace et la mémoire. Vanhulle (2000) souligne qu'il devient ainsi un outil à partir duquel on peut entamer un dialogue avec soi-même (auto-évaluation), avec ses pairs (co-évaluation) et avec l'équipe de formation (co-évaluation et évaluation formative). Cet instrument autorise de cette façon, une forme de réflexivité chez les futurs enseignants, un souci d'articuler des questions d'expérience de classe à des questions plus théoriques, qui s'appuient tant sur le dialogue avec autrui, que sur le retour sur soi, ses croyances, ses compétences et ses décisions. Ainsi au fil du temps, le portfolio de développement professionnel devient, selon Perrenoud (1999a), un support qui aide le (futur) enseignant à apprendre "méthodiquement" de l'expérience et à transformer sa pratique d'année en année. Il semble donc que l'utilisation du portfolio en formation initiale puisse apporter des éléments de réponse à différentes intentions pédagogiques, à savoir : la réflexion et la structuration de la pensée, l'apprentissage et la connaissance de soi comme apprenant, la prise en charge de son propre cheminement professionnel et le développement de sa créativité (UQTR, 2003). Retenons également, qu'en accord avec Goupil (1998), les principes de ce type de portfolio sont en cohérence avec ceux de la formation d'adultes qui privilégient le contrôle de l'apprentissage par l'apprenant(e) lui-même. Ainsi, pour répondre à tous ces critères, les caractéristiques du portfolio de développement professionnel devraient être les suivantes : « avoir une fonction précise, ce qui suppose que la personne doit savoir exactement pourquoi elle l'élabore ; permettre l'intégration des expériences, par exemple, en formation des enseignants, il devrait comprendre des contenus théoriques et des expériences en classe ; faciliter l'évaluation des acquis expérimentiels et celle reliée à des activités réelles en classe ; être dynamique, c'est-à-dire refléter la croissance professionnelle qui a eu lieu au fil des années et contribuer au développement de l'appropriation de la démarche d'élaboration et d'évaluation du portfolio » (Barton et Collins, 1993, cité dans Goupil, 1998).

Trois objectifs principaux transcendent ainsi la finalité de développement professionnel de l'outil portfolio utilisé dans le cadre de la formation universitaire luxembourgeoise :

- 1) faciliter le travail d'articulation théorique-pratique et donc, aider les étudiant(e)s dans la réalisation de liens entre la formation reçue à l'université et la pratique de terrain ;
- 2) permettre de témoigner de l'état de leur cheminement ainsi que de leur identité professionnelle émergente et
- 3) être sensibilisé à une pratique d'évaluation authentique innovante qui, comme le suggère la nouvelle loi scolaire luxembourgeoise, sera un jour prochain généralisée dans les classes du Grand-Duché de Luxembourg.

Ce troisième point est particulièrement important pour nous. En effet, depuis la réforme de l'école fondamentale, comme nous l'avons déjà souligné, une nouvelle approche de l'évaluation doit désormais être développée dans toutes les classes primaires du pays et le portfolio y occupe une place importante. L'enseignement et l'évaluation par compétences se tournent davantage sur la documentation, les réalisations et les progrès de l'étudiant. Dans ce contexte, l'approche par portfolio au sein du Bachelor prend tout son sens pour les futurs enseignants. Si le portfolio de développement professionnel est différent dans ses objectifs du portfolio de l'école primaire, la pratique de la collection, les échanges entre pairs et avec l'enseignant-tuteur ainsi que l'aspect réflexif du processus de sélection se retrouvent dans les deux approches. En développant leur propre portfolio, nos étudiants développent et acquièrent des habitudes qu'ils devront favoriser plus tard chez leurs futurs élèves.

Soutenant le développement et la mise en œuvre du portfolio de développement professionnel au sein du Bachelor en Sciences de l'Education de l'Université du Luxembourg, nous avons soumis une proposition de projet de recherche afin d'évaluer la pertinence et l'impact de notre action dans le cadre de ce programme. En effet, pour assurer la qualité du module « Becoming a teacher » (dont le travail avec le portfolio est premier), il est essentiel d'évaluer et d'analyser les effets de l'outil et la démarche réflexive sur les enseignants en formation initiale.

2. L'évaluation du dispositif « portfolio » au sein du Bachelor en Sciences de l'Education de l'Université du Luxembourg

2.1 Description de l'approche par portfolio telle que pratiquée actuellement

Une équipe d'enseignants du BScE a été chargée par la direction de réfléchir sur des pistes d'amélioration du travail avec le portfolio de développement professionnel. L'objectif poursuivi est que ce portfolio devienne un outil susceptible d'amener les étudiants à réfléchir et à réguler leurs propres apprentissages durant les quatre années que dure la formation mais aussi au-delà. Ce groupe de réflexion s'occupe tout à la fois de la structuration et de l'organisation du portfolio des étudiants, de la façon dont ils sont guidés dans leur démarche d'apprentissage par leur tuteur, la construction de séminaires portant spécifiquement sur le développement professionnel et l'utilisation du portfolio et évidemment, du suivi et de l'évaluation du portfolio. Après avoir identifié diverses difficultés durant les premières années d'utilisation du portfolio au sein du Bachelor et conceptualisé des voies possibles d'amélioration tant du processus que de l'outil lui-même, il a semblé important de procéder à l'évaluation du degré d'implémentation de l'outil au sein de la formation (tant au niveau du processus que de l'outil) et d'en mesurer les effets réels sur le développement professionnel de nos étudiants. C'est pourquoi, une proposition de recherche a été soumise au FNR dans le but d'obtenir des subsides pour effectuer ce travail d'amélioration du dispositif.

Les trois buts principaux que nous nous sommes alors fixés sont les suivants :

1. Améliorer les cours (séminaires, tutorats et évaluation) en lien avec l'approche portfolio telle que développée au sein du Bachelor.
De façon à faire face aux difficultés que nous avons pu observer durant les premières années de vie du Bachelor, nous avons réalisé une critique et une remise en question profonde de nos pratiques.
D'abord, il est apparu que beaucoup d'étudiants éprouaient des difficultés à développer comme à rédiger des réflexions de haut niveau en ce qui concerne leur propre processus d'apprentissage (tant au niveau des apprentissages théoriques effectués à l'université qu'en ce qui concerne les expériences de terrain) (voir aussi le point 2 à ce sujet).
Deuxièmement, nous avons observé un manque d'engagement des étudiants dans l'utilisation du portfolio. Certains d'entre eux ne perçoivent pas, par exemple, l'utilité de réaliser des exercices réflexifs ou encore de mener des tutorats (entre pairs et avec le tuteur).
Troisièmement, une majorité d'étudiants voit un paradoxe entre l'évaluation qui est faite du portfolio (nécessaire dans le cadre d'une validation institutionnelle) et les finalités annoncées

du portfolio. Or, le portfolio peut tout à la fois être un objet de développement professionnel tout en subissant une évaluation institutionnelle. Selon Tucker, Stronge & Gareis (2002), "when portfolio are used for evaluation, there is an expectation for the educator to provide evidence and document competence. Consequently, the portfolio often becomes a collection of the teacher's finest work and his or her students' best products. Although all of us would like to be judged by our most impressive work, a narrow focus on strengths seldom assists us in improving our skills and knowledge." (p.73).

Et quatrièmement, certains collègues n'adhèrent pas toujours complètement aux valeurs, aux finalités défendues par le portfolio et ne comprennent pas en profondeur les mécanismes liés à son utilisation. Ce dernier point pourrait expliquer, dans une certaine mesure, les difficultés précédemment exposées.

Il semble important de travailler sur ces différents aspects parce que le portfolio a été introduit dans la formation avec cette visée particulière d'amélioration du développement professionnel mais aussi en vue de favoriser les apprentissages coopératifs, de documenter et de structurer la communication entre les étudiants et leurs tuteurs (universitaires ou issus du temps de terrain), de modifier les façons traditionnelles de réaliser des synthèses réflexives des apprentissages réalisés et d'engager profondément les étudiants tout comme les enseignants universitaires dans la formation initiale.

2. Améliorer la qualité de la formation initiale en ce qui concerne la capacité des étudiants à devenir des acteurs réflexifs.

Selon Mansveldt-Longayroux, Beijaard and Verloop (2007), pour les enseignants, apprendre à devenir des professionnels réflexifs, constitue une des conditions majeures susceptible de les aider à poursuivre leur développement professionnel une fois engagé sur le terrain. Les auteurs précisent encore que cette habileté réflexive pourrait permettre aux enseignants de faire face au changement engendré par les réformes menées dans le monde de l'éducation. « The goal of the professional development portfolio can support and emphasize this continuous learning process of a "reflective practitioner" » (Imhof and Picard, 2009, p. 149).

3. Aider nos étudiants à faire l'expérience d'une pratique d'évaluation innovante qu'ils devront nécessairement mettre en œuvre une fois devenus enseignants.

Depuis la réforme de 2009 en effet, une nouvelle pratique d'évaluation a vu le jour au sein des classes de l'enseignement primaire au sein de laquelle le portfolio occupe une place de choix. Le processus mis en œuvre dans l'approche portfolio vise la compréhension, le suivi et la documentation des acquis ainsi que la progression de l'élève. Dans ce contexte, l'approche portfolio telle que menée au sein du BScE prend tout son sens pour nos étudiants. Si le portfolio de développement professionnel diffère dans ces objectifs du portfolio de l'enseignement primaire, la collection, la sélection, les échanges (entre pairs et avec le tuteur) ainsi que l'approche réflexive sont communes aux deux approches. En développant leur propre portfolio, nos étudiants peuvent développer des stratégies réflexives et faire l'expérience d'une pratique qu'ils devront mettre en œuvre plus tard dans leur classe, avec leurs futures élèves. Selon Adams (1995), « teacher educators have a unique opportunity to advance assessment reform by exemplifying portfolio assessment models (and other models) in preservice education programs. More importantly, teacher educators can use portfolio to collect more detailed and in depth assessment information than that provided by most traditional forms of assessment" » (p. 570).

Comme l'affirment Lacourse, Hensler and Dezutter (2007, p. 186), il est réellement important d'aller au-delà des difficultés rencontrées et d'élaborer des pistes de solution possibles. Etant donné les potentialités qu'offre le portfolio de développement professionnel en ce qui concerne la formation à la pratique réflexive censée aider les futurs enseignants à être capables d'analyser leurs propres expériences professionnelles et à traduire ces analyses en savoirs professionnels communicables, les auteurs affirment que le portfolio constitue une approche et un outil à développer dans le cadre de la formation initiale.

2.2 Une révision de l'approche par portfolio : révision suggérée

2.2.1 Introduction

L'étude sera conduite à l'Université du Luxembourg et plus précisément au sein du Bachelor en Sciences de l'Education. Pour faciliter la compréhension du contexte dans lequel s'inscrit cette formation, il semble important de préciser certains détails. Le Bachelor est organisé sur quatre années. Le programme de formation inclut des cours de base en éducation, psychologie de l'éducation, méthodologie générale, didactique (mathématiques, sciences, langues, arts, éducation physique et musique), une approche de la recherche en éducation et sciences sociales ainsi que des temps de terrain où les étudiants mettent en pratique les savoirs vus théoriquement. En ce qui concerne cette importante part pratique, les étudiants, placés en dyades, réalisent des stages dans les quatre cycles de l'enseignement fondamental (maternel et primaire) mais aussi en éducation différenciée ou dans les classes préparatoires. Durant cette période de temps de terrain, les étudiants travaillent de concert avec les enseignants en place qui planifient et co-évaluent les compétences professionnelles du jeune avec un tuteur universitaire. Ce tuteur universitaire réalise des visites sur le terrain (au minimum une fois durant les trois semaines de pratique) en vue d'observer et d'évaluer le travail réalisé par l'étudiant. Le Bachelor en Sciences de l'Education accueille 480 étudiants (120 étudiants par année). Le diplôme obtenu permet, après réussite du concours organisé par le Ministère de l'Education luxembourgeoise, aux étudiants d'enseigner au maternel, au primaire, dans les classes préparatoires ou en éducation différenciée. Depuis sa création en 2003, le Bachelor a subi d'importants changements et est encore en cours de révision. Ces changements ont d'inévitables répercussions sur le travail que nous réalisons avec le portfolio. Le paragraphe suivant a pour objectif de préciser quelque peu la façon dont nous avons planifié le travail avec le portfolio de développement professionnel à l'heure actuelle.

2.2.2 Le portfolio de développement professionnel

Pour faciliter le travail avec le portfolio et tracer les lignes directrices qui semblent essentielles à nos yeux, nous proposons à nos étudiants, dès la première année, de développer leur portfolio autour de 4 aspects différents: 1) Qu'est-ce que pour vous l'apprentissage?; 2) L'articulation entre la théorie issue des séminaires universitaires et la pratique mobilisée durant le temps de terrain; 3) Les moments marquants retenus par les étudiants comme ayant influencé leur regard sur l'enseignement et les apprentissages, sur la façon d'envisager le métier d'enseignant, sur la façon de se voir en tant que professionnel et finalement, 4) Les perspectives des étudiants (pour le semestre à venir, pour leur métier futur, ...). Ces quatre éléments constituent le point de départ de la construction du portfolio et la façon de les envisager peut être différente pour chaque étudiant. Les activités réflexives proposées dans le cadre des séminaires dédiés au portfolio ont pour objectif d'aider les étudiants à définir leur propre structure, à développer leurs propres idées concernant la façon de collecter leurs propres traces mais aussi de les guider dans l'apprentissage de l'écriture réflexive.

Les finalités ainsi poursuivies par les séminaires "Becoming a teacher" sont organisées autour de trois composantes dynamiques et interreliées qui sont :

1. Le développement professionnel : nous cherchons à organiser des tâches susceptibles d'améliorer les skills, attitudes, connaissances et stratégies relatives au développement professionnel.
2. Le développement académique: des tâches d'écriture réflexives sont organisées en vue d'améliorer la réflexivité des étudiants. Différentes activités sont proposées de façon à développer différents types d'écrits (de l'écriture biographique à l'écriture scientifique). A l'instar de Vanhulle (2005), nous pensons que « reflective writing can function as another mediation tool, extending social interactions and debates so that real transformations can be consolidated » (p. 292).

3. Le développement personnel : nous essayons d'organiser des activités réflexives susceptibles d'amener les étudiants d'un statut d'étudiant (lycéen) à un statut de professionnel de l'éducation réflexif.

Durant les quatre premières années de la formation, ces trois composantes sont également évaluées à travers des transpositions esthétiques dont l'ultime aboutissement est, en quatrième année, la réalisation d'une exposition esthétique. Ces transformations esthétiques ont pour objectif de montrer et d'apprendre aux étudiants combien il est possible de diversifier et d'enrichir ses points de vue sur un objet d'apprentissage. Les étudiants apprennent ainsi peu à peu à se décentrer grâce à d'autres voies, d'autres supports de réflexion.

Depuis l'année académique 2009-2010, nous avons organisé les séminaires « Becoming a teacher » de la façon suivante :

1^{ère} année:

Six séminaires et deux tutorats individuels sont organisés.

Durant ces séminaires, nous proposons aux étudiants de travailler sur :

- L'introduction du concept de portfolio et le portfolio comme outil de développement professionnel.
- Quelle structure les étudiants peuvent-ils adopter et quels types d'artefacts peuvent-ils collecter pour leur portfolio ?
- Les compétences professionnelles et la profession d'enseignant : introduction.
- De l'écriture anecdotique à l'écriture scientifique.

2^{ème} année:

Durant la deuxième année, un semestre est dédié à la mobilité. Chaque étudiant doit partir dans une université étrangère pour le semestre de son choix. Les étudiants en mobilité doivent bien évidemment poursuivre le travail avec le portfolio et un tutorat individuel ou en petits groupes est organisé une fois revenus au Luxembourg.

Pour les étudiants qui restent à l'Université du Luxembourg, un séminaire réflexif ainsi qu'un tutorat sont organisés. Par ailleurs, deux séminaires portant sur la transformation esthétique sont également organisés.

Durant ces trois séminaires, les étudiants travaillent sur :

- Les compétences professionnelles : qu'est-ce qu'une compétence et qu'entend-on par compétences professionnelles ? Que disent les documents officiels luxembourgeois sur cet aspect ?
- Le recueil d'artefacts en lien avec ces compétences professionnelles.
- La sélection d'objets pour le portfolio.
- L'identification et processus réflexif centré sur les artefacts à travers différents moyens d'expression (introduction à la transformation esthétique).

3^{ème} année:

Durant la troisième année, deux séminaires réflexifs et deux tutorats individuels sont proposés. Quatre séminaires sont également organisés et portent sur la transposition esthétique. Nous proposons enfin quatre séminaires relatifs aux méthodes pédagogiques innovantes (Reggio, Freinet et Latour). L'évaluation des skills professionnels (ainsi que l'auto-évaluation) comme l'évaluation en général sont analysés. Un focus particulier est mis sur l'évaluation formative et narrative.

L'approche esthétique est approfondie. Les étudiants apprennent à utiliser des approches multimodales dans la compréhension des artefacts utilisés pour leur biographie esthétique. Ils essaient également d'implémenter ces concepts dans leur temps de terrain en vue de créer des liens avec leur portfolio.

4^{ème} année:

Durant la dernière année, deux séminaires réflexifs et deux tutorats individuels sont proposés. Le second tutorat individuel porte sur l'évaluation finale des quatre années de développement professionnel. Trois séminaires sont offerts en vue de préparer l'exposition esthétique finale qui doit rendre compte du développement professionnel et personnel des étudiants au cours des quatre années de formation.

Durant les séminaires, nous proposons aux étudiants de travailler sur deux aspects distincts :

- Les étudiants doivent réfléchir sur une transposition didactique du portfolio à l'école primaire. Quelle méthodologie semble la plus appropriée pour encourager les élèves à développer une attitude réflexive en regard de leur propre processus d'apprentissage ?
- Les étudiants doivent préparer une exposition esthétique en lien avec leur développement professionnel et personnel.

Tous les éléments du contexte nous ont aidés à définir les questions de recherche, l'échantillon et ont aussi guidé le choix de notre approche de recherche (méthodologie et sélection des instruments les plus appropriés).

2.2.3 Questions de recherche

Deux composantes sont principalement ciblées dans notre recherche et feront l'objet d'un recueil de données.

1. L'influence du portfolio sur le développement professionnel
 - Ce portfolio a-t-il un réel impact sur le développement professionnel des étudiants lors de leur formation initiale ?
 - Quels sont exactement les comportements et les perceptions qui seraient significativement affectés par cette approche basée sur le portfolio ?
 - Quels éléments seraient-ils susceptibles de mettre ces aspects en évidence et l'influence est-elle de longue durée ?
2. Le degré d'acceptation de l'instrument lui-même tant du point de vue que des étudiants que des enseignants universitaires.
 - Quelles sont les représentations de tous les acteurs du Bachelor en Sciences de l'Education (élèves, professeurs, direction et équipe de direction du BScE) sur l'approche basée sur le portfolio : sa mise en œuvre, son utilisation, son évaluation, son développement ?

Les réponses nous aideront à clarifier le cœur de notre problème :

- Quels sont les aspects de l'approche portfolio qui devraient être modifiés, intégrés au dispositif ou encore abandonnés afin d'assurer la meilleure qualité du module « Becoming a teacher » au sein du Bachelor en Sciences de l'Education ?

2.2.4 Sampling

- Tous les étudiants inscrits au Bachelor en Sciences de l'Education; soit 120 étudiants par an et un total de 480 élèves pour les quatre ans de formation.
- Les professeurs d'université et de l'équipe de direction

2.2.5 Instruments et recueil de données

Après avoir recueilli les observations des intervenants concernant l'approche portfolio, son objet, structure, son organisation et son suivi au moyen d'un questionnaire, nous utiliserons ces données pour élaborer des scénarios alternatifs liés à la mise en œuvre du portfolio et de son fonctionnement. Ces scénarios seront soumis à l'évaluation par le biais de groupes de discussion.

1) Le questionnaire (seulement pour les étudiants)

L'objectif que nous poursuivons par la mise en œuvre d'un questionnement des étudiants vise à évaluer le degré d'intégration du portfolio au sein du BScE mais aussi d'appropriation du dispositif par les étudiants. A l'instar de Coen et Schumacher (2006), nous faisons référence au modèle d'intégration d'une innovation en trois niveaux (Depover et Strebelle, 1997, cité dans Coen et Schumacher, 2006) pour juger de ce processus :

- a. L'adoption : c'est la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe qui peut s'exercer au départ du microsystème (ici en

l'occurrence les demandes du Bachelor matérialisées sous la forme des consignes générales, des tutorats et des séminaires).

- b. L'implantation : c'est la concrétisation de la volonté affirmée, lors de la phase d'adoption, de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques classiques et habituellement reconnues comme légitimes.
- c. La routinisation ; c'est le recours aux nouvelles pratiques qui s'opère sur une base régulière et intégrée aux activités habituelles sans manifestation d'une intervention externe.

Le tableau ci-dessous reprend les caractéristiques essentielles des différents niveaux présentés selon trois aspects : la structure institutionnelle, la forme et le fond. Au niveau de la structure institutionnelle, on retrouve : la résistance au changement, les caractéristiques psychologiques et les caractéristiques sociales. En ce qui concerne le fond, nous avons quelque peu adapté la classification de Michaud et Alin pour rendre compte des caractéristiques-clés de l'évolution des écrits des étudiants au sein du portfolio.

Table 1 : Description des caractéristiques évaluées en lien avec le modèle de Depover et Strebelle (1997)

	L'adoption	L'implantation	La routinisation
LA STRUCTURE INSTITUTIONNELLE			
La résistance au changement	Usage limité du PF Tâtonnement personnel, essai-erreur Recours au PF au cours de périodes fortement accompagnées, guidées et structurées Pas de prises d'initiatives	Utilisation régulière du PF Commencement de l'autonomie Manque de décentration Travaux effectués au cas par cas	Le PF devient un outil au service du développement professionnel Décentration et réflexivité Auto-évaluation et autorégulation du dispositif Inscription du PF dans le long terme
Le psychologique	Sentiment d'incertitude (frustration) Enthousiasme Autoquestionnement de l'étudiant vers le changement Décision de s'approprier les principes du PF	Investissement personnel Motivation, mobilisation Efforts nets de la part des étudiants dans l'appropriation du PF	Clairvoyance Investissement de temps moindre
Le social	Grande dépendance vis-à-vis des formateurs Réseau social pas ou peu construit	Dépendance vis-à-vis des formateurs Tissage progressif d'un réseau social entre pairs, avec les tuteurs et avec les formateurs de terrain	Indépendance vis-à-vis des formateurs
LA FORME			
L'aspect technique	Premiers essais Tentatives de compréhension de ce que pourrait être un PF au niveau de la forme	Centration sur les apports technologiques du PF Centration sur la maîtrise du PF Le PF est une fin en soi	Maîtrise de l'outil Le PF n'est plus une fin en soi mais un moyen.
LE FOND			
Les indices réflexifs et de scientificité des écrits	Type 0 Romancé	Type 2 Description commentée	Type 3 Décision Réflexif
Type d'écrits	Type 1 Anecdotique	Type 2 Description commentée	Type 4 Prise de distance
Degré de réflexivité	Non réflexif	Peu réflexif	Réflexif et scientifique
Indicateurs sur le fond	Structure narrative du récit, Description de situation sur la base de faits réels qui ont été adaptés, romancés par l'auteur.	Les choix sont justifiés sur des jugements personnels sans véritable analyse. Commentaires personnels.	Les choix sont argumentés. Méthodologie justifiée. Démarche expérimentale.
Indicateurs sur la forme	Structure et temporalité Il raconte un fait, un événement en suivant son déroulement dans le temps et dans l'espace Il en retrace les étapes et en fixe la durée. Le texte est souvent entrecoupé de passages descriptifs, explicatifs ou argumentatifs.	Structure Discours émotionnel et présentation neutre sans analyse argumentative des faits. L'auteur fait part de sentiments et d'émotions introduits souvent par une structure entre « ... ». Temporalité Discours impersonnel et forme passive.	Structure Travail d'analyse (réflexive et perspective). Présence de travail collaboratif Temporalité Utilisation de différents temps (imparfait, présent, futur, conditionnel) : ce que je faisais, ce que fais maintenant, ce que je ferais si, ce que je ferai plus tard. Ennumération argumentative : conjonction de coordination, subordonnée relative,
Type d'écrits	Type 0	Type 2	Type 3
Place du « je » dans le récit	Peut être importante	Important	Peut être importante « Je » en « nous » éventuellement Concisseurs argumentatifs

Pour évaluer le niveau d'intégration et d'appropriation du portfolio sur l'échelle présentée ci-dessous allant de l'adoption à la routinisation en passant par l'implantation, il semble que la construction de situations en lien avec la structure institutionnelle, la forme et le fond soit le mode d'évaluation le plus efficace.

Dans chacune des vignettes soumises aux étudiants, les différents aspects en lien avec la structure institutionnelle, la forme et le fond seraient décrits et proposés selon un ordre croissant ou décroissant allant de l'adoption à la routinisation ou de la routinisation à l'adoption (l'implantation est toujours présentée au milieu de l'échelle). Après lecture des trois situations, le répondant doit se situer – sur une échelle de cinq points – en estimant son degré de proximité par rapport aux trois situations présentées (Coen et Schumacher, 2006, p. 13).

Voici un exemple de vignette qu'on pourrait leur proposer. L'exemple a été rédigé sur la base du point : « Résistance au changement ».

SITUATION 1

« Mon portfolio ? Oui, je mène de façon régulière surtout pour collecter des documents ou des traces sur mes pratiques professionnelles. Pour moi, il s'agit d'un dossier qui m'aide à organiser et à conserver des éléments utiles en lien avec mon futur métier. Toutefois, les connaissances élaborées en classe ont été les seuls paramètres pour recourir à une certaine continuité dans l'élaboration de portfolio.»

« Le portfolio permet de faire un retour sur notre cheminement. C'est un document qui nous représente bien et qui sera très utile en entretien. C'est un outil très important pour moi parce qu'il me permet de faire un bilan sur ce que j'ai vécu et sur mon cheminement professionnel jusqu'à présent. Bref, je pense que cela m'aide à travailler très fort à l'élaboration de mon portfolio, de façon régulière, afin qu'il reflète avec moi mon cheminement et par ma capacité de réfléchir et de me remettre en question. C'est un outil très utile qui me permet, alors qu'il est construit de manière à pouvoir apporter des changements au fur et à mesure que j'évolue en enseignement.»

Je me situe de cette situation de des deux situations de la dernière situation

« J'utilise vraiment très peu mon portfolio. J'y pense et je travaille avec le sentiment de ne pas le faire. Je vais éventuellement un jour le faire vraiment et j'ai une intention précise de donner un séminaire pour que je rédige des textes ou que j'attache à des traces associées à l'élève à mon dossier. Pour moi, le portfolio ne représente rien d'autre qu'un travail universitaire parmi d'autres.»

Je me situe de cette situation de des deux situations

De laquelle de ces trois situations vous sentez-vous le plus proche ?

Remarques :

.....

.....

.....

A ces caractéristiques liées au degré d'implantation de l'innovation et d'appropriation du média par les étudiants, nous devons également juger de l'atteinte des finalités visées par le portfolio. Nous devons par conséquent nécessairement tenir compte des caractéristiques inhérentes au contexte de l'implantation, à savoir la formation elle-même. Le Bachelor en Sciences de l'Education poursuit la finalité de former des professionnels de l'enseignement fondamental. Pour ce faire, nous avons retenu le portfolio de développement professionnel. Le portfolio comme outil de développement professionnel est au croisement de trois types de foyers d'attention à savoir :

- Pôle 1 :** Le développement personnel de l'étudiant,
- Pôle 2 :** Le développement des compétences liées à la profession au départ de la pratique de terrain ;
- Pôle 3 :** Les savoirs liés à la profession elle-même.



Ces trois rubriques ont une influence sur les valeurs à la base de l'approche portfolio, sur les méthodes privilégiées dans les séminaires « Becoming a teacher » ainsi que sur les objectifs ciblés pour l'approche portfolio. Ces trois pôles déterminent par conséquent les sujets couverts par le survey :

- 1) Les finalités éducatives de l'outil
- 2) Les compétences transversales visées par la formation
- 3) Les compétences propres au champ de l'éducation
- 4) Le soi comme apprenant
- 5) La gestion quotidienne de l'outil

En vue d'évaluer le degré d'appropriation de ces aspects par les étudiants et la place qui leur est accordée dans l'approche portfolio, les sujets devront répondre à des items sur la base d'une échelle de fréquence ou d'accord. Il existe différents instruments scientifiques validés pour évaluer ces aspects comme, par exemple :

- Teacher Survey : Perceived Value of Portfolios (Tucker, Stronge and Gareis, 2002, p. 173-174)
- The assessment of portfolio of professional development, reflective analysis and support to professional development (Lacourse, Hensler and Dezutter, 2007, p. 198-199).
- Implementing Portfolios in a Teacher Education Program (Stolle, Goerss & Watkins, 2005, p. 34-36).

2) Les focus groups (pour les étudiants et les acteurs principaux du BScE.)

Un groupe de discussion est une méthodologie de recherche qualitative. Différentes personnes ayant une caractéristique commune (culturelle, sociales, idéologique...) sont réunies dans un même groupe.

Nous recueillerons leur réponse et les attitudes à l'égard l'approche portfolio telle qu'ils la connaissent au sein du BScE.

Les axes définis pour le questionnaire seront utilisés pour développer les entretiens semi-structurés nécessaires à la réalisation des entrevues au sein des groupes de discussion.

À la fin de la collecte de données, les données devraient nous permettre d'élaborer des scénarios possibles d'utilisation et de gestion du portfolio au sein du BScE.

3. Conclusion

La présente communication avait pour objectifs de présenter le contexte d'utilisation du portfolio de développement professionnel au sein du Bachelor en Sciences de l'Education de l'Université du Luxembourg, les difficultés rencontrées jusqu'ici et les perspectives de changement.

La principale perspective a consisté en la rédaction d'un projet de recherche que nous avons soumis au FNR dans le courant du mois de mai dernier. L'obtention ou non de ce budget de recherche sera connue dans le courant du mois de septembre prochain.

C'est une synthèse des principaux aspects décrits dans cette proposition que nous avons proposés ici : théorie, description du contexte actuelle et difficultés rencontrées, questions de recherche, échantillon et méthodologie.

Si nous obtenons ce financement, les résultats de cette recherche devraient nous permettre d'améliorer le dispositif actuel et l'approche que nous privilégions en ce moment avec nos étudiants. Il s'agit pour nous d'améliorer encore le processus d'apprentissage, de réflexivité et d'évaluation mené jusqu'ici et partant, d'assurer une qualité accrue de la formation elle-même.

4. Bibliographie

- Adams, T. L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education, *Education*, 115(4), 568-570.
- Coen, P-F & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement, *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 3(3), 7-17.
- Darling, L. F. (2001). Portfolio as practice: the narrative of emerging teachers, *Teaching and Teacher education*, 17, 107-121.
- Déum, M. & Vanhulle, S. (2005). Portfolio et démarches socio-réflexives en enseignement et formation. Les cahiers de la section des Sciences de l'Education. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 116, 150 pages.
- Foster, B. R., Walker, M. L. & Song, K. H. (2007). A beginning teaching portfolio handbook. Documenting and reflecting on your professional growth and abilities, New Jersey: Pearson Prentice hall.
- Gearhart, M. & Osmundson, E. (2009). Assessment Portfolios as Opportunities for Teacher Learning, *Educational Assessment*, 14, 1-24.
- Goupil, G. (1998). Le portfolio : vers une pratique réflexive de l'enseignement, *Vie Pédagogique*, 107, 4 pages.
- Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in a teacher education, *Teaching in Higher Education*, 10(3), 327-337.
- Imhof, M. & Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education, *Teaching and Teacher education*, 25, 149-154.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes; *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: promoting teaching, *Assessment in Education*, 7(2), 215-236.
- Lacourse, F., Hensler, H. & Dezutter, O. (2007). Le portfolio de compétences professionnelles. Un miroir singulier pour un regard évaluatif sur la réflexion professionnelle en enseignement, in Jorro, A. (Ed.). *Evaluation et développement professionnel* (pp. 185-199), Paris: L'Harmattan.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2007). The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers, *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.
- Michaud, C. et Alin, C. (2008). Processus portfolio – La comparaison du développement de l'identité professionnelle de deux groupes de stagiaires à l'IUFM : les stagiaires en formation initiale et les stagiaires en situation, Actes du colloque organisé par la conférence des directeurs d'IUFM « La formation des enseignants en Europe : approche comparative », Paris, 9-10 Décembre 2008.
- Parsons, M. & Stephenson, M. (2005). Developing reflexive practice in student teachers: collaboration and critical partnerships, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116.
- Perrenoud, P. (1999a). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage. Paris: ESF.

- Perrenoud, P. (1999b). Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique, Actes du congrès de l'Anped (Association nationale pour la recherche en éducation), Caxambu (Brasil), 26-30 septembre 1999.
- Perrenoud, P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus, *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive, *Educateur*, 2, 30-33.
- Stolle, C., Goerss, B. & Watkins, M. (2005). Implementing Portfolios in a Teacher Education program, *Issues in Teacher Education*, 14(2), 25-43.
- UQTR (2003). Formation pratique et stage. Le portfolio. Consulté en décembre 2008, sur le site de l'Université du Québec à Trois-Rivières, http://www2.uqtr.ca/heel/site_1/index.php?no_fiche=96.
- Tucker, P. D., Stronge, J. H. & Gareis, C. R. (2002). *Handbook on teacher portfolios for evaluation and professional development*, Larchmont, NY: Eye on Education.
- Vanhulles, S., Déum, M., Mattar, C. & Schillings, A. (2004). Des pratiques réflexives en formation initiale, pour une intégration optimale de la théorie et de la pratique, *Caractères*, 15(2), 19-29.
- Vanhulle, S. (2000). La littératie dans la formation des futurs instituteurs : interactions sociales et portfolio personnel. Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. Université de Liège. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 47-66.
- Vanhulle, S. (2005). How future teachers develop professional knowledge through reflective writing in a dialog frame, *Educational studies in language and Literature*, 5, 287-314.

!

EVALUATION DU PROCESSUS DE MISE EN PLACE DE DEUX OUTILS
PEDAGOGIQUES (PORTFOLIO ET GRILLE D'ÉVALUATION DES STAGES)
EN LIEN AVEC LE REFERENTIEL DE COMPETENCES INTEGRE EN
KINESITHERAPIE.

Helyett Wardavoir*, Karin Van Loon**, Catherine Romanus*, Dominique Peeters**,
Patrick Parmentier*, Florence Parent***

* Haute Ecole Libre de Bruxelles I. Prigogine, Bruxelles, Belgique –
helyett.wardavoir@helb-prigogine.be

** Haute Ecole P.H. Spaak, catégorie paramédicale, section kinésithérapie, Bruxelles,
Belgique - vanloon@he-spaak.be

*** Département d'Epidémiologie et de Promotion de la Santé, Ecole de Santé publique,
Université Libre de Bruxelles (ULB), Bruxelles, Belgique
ARE@Santé (Association pour le Renforcement de l'Enseignement et de l'Apprentissage
en Santé), Bruxelles, Belgique. florence.parent@ulb.ac.be

Mots-clés : compétences, développement d'outils, évaluation, approche participative

Résumé."

Dans le cadre de l'implémentation d'un référentiel de compétences intégré (RCi) en kinésithérapie, notre objectif est de développer des outils en termes d'ingénierie des compétences et de mettre en place des processus en termes d'ingénierie de projets. Ceux-ci répondent à la finalité d'évoluer vers un changement des pratiques d'apprentissage pour les étudiants et d'évaluation pour les superviseurs et maîtres de stages. Les outils et leurs dispositifs associés visent le développement des compétences réflexives et métacognitives pour le portfolio et de la plupart des compétences du RCi pour la grille d'évaluation en stage. Conscients du bien fondé de l'intégration des logiques pédagogiques et professionnelles dans l'approche socioconstructiviste d'un curriculum de formation professionnalisante, nous avons privilégié une approche participative avec l'organisation formelle, dans notre méthodologie, de feed-back des acteurs concernés

1. Introduction

Dans le cadre d'une réforme générale de l'enseignement dans les Hautes Ecoles en Communauté française de Belgique ayant pour objectif l'adaptation de la formation aux standards internationaux (processus de Bologne, de Copenhague et Cadre européen de certification) en référence à une approche pédagogique basée sur une logique de compétences, nos institutions ont

saisi l'opportunité d'entrer dans cette réforme du curriculum par la construction d'un référentiel de compétences intégré (RCi).

Ce projet est initié en 2008 par le groupe des directeurs des institutions partenaires, en offrant un accompagnement méthodologique (AM) mené par Florence Parent (ESP-ULB) à une équipe de pilotage (EP), constituée à parts égales d'enseignants des institutions partenaires du projet.

Le cadre de référence pédagogique s'appuie sur la méthodologie de Parent (Parent et al., 2011) et s'inscrit dans un paradigme socioconstructiviste (Jonnaert, 2009). Selon une logique de compétences, les concepts de « situation » et « d'apprentissage en contexte » sont prépondérants. S'inscrire dans une perspective socioconstructiviste, c'est accorder une place centrale à la dimension sociale dans les apprentissages, en valorisant la co-construction en contexte, des connaissances et des compétences. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant-élèves, élèves-élèves, mais aussi enseignants-enseignants, enseignants-experts professionnels.

Notre démarche repose sur une pédagogie de l'intégration adaptée au secteur de la santé et plus précisément l'approche par compétences intégrée (APCi). Elle est construite et consolidée en constante interaction avec tous les acteurs concernés selon un processus de consensus. La construction d'un curriculum en santé nécessite également d'être en adéquation avec les besoins des professionnels et de la société, raison pour laquelle l'EP s'est entourée, tout au long du processus, de nombreux acteurs issus du monde professionnel.

Ainsi pour cette première étape, qu'a été la construction du référentiel de compétences, la représentativité des acteurs a été élargie à l'ensemble des situations professionnelles rencontrées sur le terrain de la pratique ainsi qu'aux acteurs stratégiques et au secteur de la santé.

Après cette étape de traduction didactique, qui a fait notamment appel au cadre conceptuel que représente la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) et à une taxonomie spécifique (Parent et al., 2008, Parent et al., 2012), ayant permis d'élaborer notre référentiel, nous avons entamé la phase de transposition didactique qu'on pourrait nommer également transposition pédagogique avec l'élaboration des référentiels de formation (RFi) et d'évaluation intégrés (REi). Dans le même temps nous avons implémenté, sous forme expérimentale, les premières réformes que sous-tend l'approche par compétences. Le RFi issu du RCi, permet de questionner le programme de formation, d'entrer dans le développement de nouveaux dispositifs et d'organiser de façon cohérente et transparente la formation (Parent, 2008).

Par ailleurs, les résultats observés dans différentes institutions de formation, montre que le référentiel joue bien un rôle sur le pilotage de la formation. Au départ de son rôle de cadre de référence, il peut produire un effet sur les pratiques individuelles des enseignants (Postiaux, 2009).

En tant qu'EP nous constatons aussi le rôle inducteur du référentiel sur nos motivations au changement.

Nous situant dans une approche programme, c. à d. dans une vision plus systémique du curriculum, nous privilégions la représentativité exhaustive de l'ensemble du corps enseignant dans la mise en place de nouveaux dispositifs. Dans le cadre précis, de l'implémentation des dispositifs de formation et d'évaluation liés aux stages (grille d'évaluation de stage et portfolio), nous y impliquons en partie les maîtres de stages (professionnels encadrant les étudiants dans les lieux de stages).

Vu à cette plus large échelle, le processus innovant dans lequel nous sommes engagés ne va pas sans engendrer auprès des acteurs concernés, certaines peurs et réticences au changement (contenus et dispositifs de formation et d'évaluation). Conscients de leur impact, nous nous

sommes d'emblée inscrits dans une approche participative, impliquant un maximum d'acteurs, de façon à stimuler l'appropriation progressive des concepts et la remise en question des pratiques liées à ce nouveau cadre de référence.

Avant d'entrer plus avant dans la description des outils de formation et d'évaluation mis en place situons plus précisément notre référentiel de compétences intégré (RCi).

Dans l'APC, la compétence se développe dans l'action et en situation. De la notion de compétence, émerge aussitôt celle de situation : « Les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations, elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique ». Une situation est un « tout contextuel » assimilable à un champ d'activités définies par les relations interactives d'une personne avec son environnement. La situation n'existe pas en dehors de la personne et de ce qu'elle en fait (Jonnaert et al., 2006).

Donc, "pour amener les élèves à mobiliser leurs savoirs, il faut les placer dans des situations appropriées" (Scallon, 2004).

Notre référentiel de compétences intégré¹ définit :

- Dix compétences, issues des activités réflexives, cognitives, métacognitives, psychoaffectives, sociales, gestuelles/procédures, déclinées en capacités ;
- Les critères de qualité et des exemples d'indicateurs et/ou de rubriques permettant l'évaluation ;
- Les situations d'intégration en adéquation avec les situations professionnelles rencontrées et regroupées en cinq familles : 'consultations', 'institutions de soins', 'milieux particuliers', 'recherche' 'gestion/management'.
- Un cadre de référence professionnel et un cadre de référence pédagogique.

2. Situation de la problématique et des objectifs

L'adoption de référentiels de compétences intégrés (RCi) par les Hautes Ecoles belges représente une nouvelle orientation qui peut être à l'origine de craintes et résistances par manque de compréhension des tenants et aboutissants qu'implique un changement de paradigme pédagogique. Dans ce contexte, il ne faut pas négliger non plus les raisons sociales et politiques relatives aux appropriations utilitaristes des logiques de compétences, d'où la nécessité de balises méthodologiques favorisant un développement de curriculum par compétences, dans une vision non réductrice, globale et intégratrice.

Ce- inclus le questionnement de la place des savoirs, la remise en question des rapports et rôles des acteurs concernés : étudiants, enseignants, maîtres de stages, mais aussi le souhait d'optimiser le partenariat entre les institutions de formation et avec les terrains de stages.

Dans le processus engagé dans nos deux Hautes Ecoles en kinésithérapie et conscients de tous ces aspects, dont les enjeux managériaux, c'est en priorisant l'appropriation du RCi par les acteurs

¹ Référentiel de compétences intégré en kinésithérapie consultable sur : http://www.helb-priogogine.be/index.php?option=com_content&view=article&id=1280&Itemid=425&limitstart=5

concernés dans les activités d'intégration professionnelle que nous avons développé deux nouveaux outils en adéquation avec un apprentissage par compétences.

Dans le cadre d'une formation professionnalisante, l'implémentation d'un RCi intègre deux logiques d'acteurs différentes : celle de l'équipe pédagogique et celle des professionnels de terrain. La problématique est donc relative à l'implication des différents acteurs conjointement à l'adéquation des outils de formation et d'évaluation en situation d'activité d'intégration professionnelle dans un apprentissage par compétences et à l'évaluation de la mise en place de ces nouveaux outils.

En référence au choix du paradigme socioconstructiviste, notre but est de sensibiliser les acteurs concernés, à l'intérêt des pédagogies actives et donc aux processus d'apprentissage davantage centrés sur l'étudiant (Jouquan, 2003). Nous y voyons une opportunité de transformer les dispositifs d'apprentissages et les outils d'évaluation actuels.

Ceux-ci répondent à la finalité d'évoluer vers un changement des pratiques d'apprentissage pour les étudiants (activités réflexives et métacognitives) et d'évaluation pour les superviseurs et maîtres de stages (évaluation formative partagée, qualitative et critériée).

Notre objectif est donc de développer des outils en termes d'ingénierie des compétences et de mettre en place des processus en termes d'ingénierie de projets dans une perspective d'intégration.

3. Description des outils et dispositifs associés

L'élaboration des outils et de leur dispositif associé se base sur une réflexion quant à leur forme et contenu de manière à soutenir les objectifs de développement des compétences réflexives et métacognitives pour le portfolio et de la plupart des compétences du RCi pour la grille d'évaluation en stage.

Considérant que la compétence se développe au cours d'un processus dynamique d'apprentissage en situation complexe, il a semblé évident d'intégrer de nouveaux dispositifs tels que l'auto évaluation et l'évaluation formative afin de permettre à l'étudiant d'adapter ses propres processus en cours d'apprentissage (Rey et al, 2003).

Les outils et dispositifs mis en place devraient idéalement revaloriser la fonction formatrice des stages, vue sous l'angle d'une approche par compétences dans un cadre de référence socioconstructiviste.

En termes d'outils, nous avons refondu la grille d'évaluation afin de la rendre concordante au RCi. Elle permet une évaluation qualitative des principales compétences et capacités par une série d'indicateurs à titre d'exemples (Figure 1 : Extrait de la grille d'évaluation en stage).

Optimiser les fonctions physiologiques + <i>Activités gestuelles, opératives et procédurales</i>	Appliquer des techniques et des procédures spécifiques						Utiliser les techniques en connaissance de cause (indications, contre-indications,...)
							Réaliser les gestes techniques avec précision, dextérité
							Respecter les protocoles, les procédures et les recommandations existantes
							Autres
	SO	1R	2R	3R	4R	5R	«
	Mesurer des paramètres biométriques, physiologiques en utilisant des tests, des outils						Mesurer avec la plus grande précision
							Se référer à des normes et/ou des standards
							Assurer l'innocuité des mesures
							Autres
	SO	1R	2R	3R	4R	5R	«
	Utiliser la technologie						Respecter les règles d'utilisation, de sécurité, d'ergonomie et d'hygiène
							Diversifier les techniques et les outils utilisés
						S'adapter aux possibilités techniques de l'environnement de travail	
						Autres	
SO	1R	2R	3R	4R	5R	«	

Figure 1 : Extrait de la grille d'évaluation en stage. L'évaluateur situe le niveau de maîtrise des capacités en référence aux indicateurs. SO = sans objet ; 1 à 5 = niveaux qualitatifs de maîtrise.

Quant au dispositif associé, la grille est proposée en auto évaluation à l'étudiant et en évaluation partagée (co-évaluation) avec le superviseur et le maître de stage, à titre formatif en évaluation intermédiaire et à titre certificatif en fin de stage.

Toujours dans le cadre de la revalorisation de la formation liée au stage, nous avons opté pour la mise en place d'un portfolio comme outil de « réflexion appartenant à l'étudiant qui lui permet de cumuler des preuves - ou du moins des traces - des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes (cours, stages et toutes autres expériences professionnelles et personnelles...) et de les organiser de manière à témoigner du développement de ses compétences pendant sa formation » (Belanger, 2008).

L'objectif de ce portfolio (Figure 2 : Eléments constitutifs du portfolio) est de développer la réflexivité et l'autonomie de l'étudiant en lien avec la construction de ses compétences professionnelles.

Présentation personnelle	Traces d'apprentissage	Evaluation	Bilan
Sous forme d'un cv retraçant les éléments pertinents (en rapport avec la kinésithérapie) : - du parcours personnel - de la vision du métier - du projet professionnel	Au départ de l'analyse d'une situation clinique (3 à 5 traces)	Insertion des grilles d'évaluation de stages	Bilan écrit des compétences développées en fin de B3
	Rapport de GEC (groupe d'enseignement clinique)	Analyse des forces et faiblesses en lien avec les compétences au cours de chacun des stages	Bilan écrit des compétences développées en fin de M1
	Rapport au médecin		

Figure 2 : Eléments constitutifs du portfolio.

3.1 Sur le plan méthodologique

Pour les deux outils, nous avons procédé selon les cinq étapes suivantes :

- Elaboration de l'outil ;
- Passation de l'outil aux utilisateurs ;
- Phase test ;
- Analyse des données ;
- Réajustement de l'outil.

Des dispositifs d'accompagnement des utilisateurs ont été prévus tout au long du processus.

Et nous avons respecté les objectifs suivants :

- Privilégier l'approche participative : les outils et dispositifs ont été construits par l'équipe pédagogique et plus particulièrement par l'équipe d'enseignants cliniques étant donné qu'il s'agit du cadre spécifique de la formation en stage.
- Favoriser l'appropriation des concepts, outils et dispositifs par les professionnels qui encadrent les étudiants dans les lieux de stage : l'implémentation des outils et dispositifs a fait l'objet d'un accompagnement auprès des professionnels sous forme de réunions d'information, de modes d'emploi écrits explicités par les superviseurs de stages (enseignants de l'école) lors de leur visite en stage.
- Favoriser l'appropriation des concepts, outils et dispositifs par les étudiants : présentation du référentiel de compétences, accompagnement à l'utilisation de celui-ci lors des autoévaluations et bilans du portfolio, accompagnement du portfolio par les enseignants cliniques.
- Intégrer les acteurs concernés dans l'évaluation des outils et dispositifs lors de leur implémentation en phase test : organisation formelle de feed-back sous forme de questionnaires et d'entretiens.

S'ils s'avèrent efficaces, les choix opérés devraient fédérer les acteurs concernés autour du projet d'apprentissage de l'étudiant, ce qui pourrait remédier au manque d'implication des étudiants dans les activités d'intégration professionnelle mais aussi avoir un impact positif sur la qualité de leur encadrement.

4. Discussion

La grille d'évaluation de stage a été proposée à un échantillon représentatif des lieux de stages. Le portfolio a été proposé aux troisièmes bacheliers. Les données pertinentes que nous pouvons extraire des questionnaires et entretiens auprès des acteurs concernés sont les suivantes :

4.1 Perception de la nouvelle grille d'évaluation en stage

4.1.1 Par les étudiants

De manière générale, l'accueil est très positif. Les étudiants reconnaissent l'aspect formatif de l'autoévaluation et l'aspect plus objectif qu'apporte l'évaluation partagée. Ils y voient un véritable outil communicationnel qui permet la triangulation entre stagiaire, superviseur et maître de stage.

Pour certains lieux de stage où la communication est faible, cet outil se révèle être d'une importance capitale. Les étudiants apprécient également l'évaluation formative intermédiaire qui offre une réelle opportunité de s'améliorer.

Par ailleurs, la grille étant en concordance avec le RCi, l'appropriation de celui-ci peut se faire par le fait que les étudiants s'y réfèrent, lors de l'autoévaluation, pour identifier leurs points forts et faibles face aux compétences qu'ils développent en stage.

4.1.2 Par les maîtres et superviseurs de stage

De manière générale l'accueil est plutôt positif. Cependant, autant les superviseurs que les maîtres de stage déplorent la complexité et la longueur de la grille et donc son impact chronophage. Ils reconnaissent éprouver des difficultés à se familiariser avec un vocabulaire spécialisé d'où l'intérêt de disposer du RCi. Ils reconnaissent l'atout communicationnel de l'évaluation partagée et apprécient le choix d'une évaluation qualitative critériée. De ce fait, ils souhaiteraient une échelle plus nuancée, mais aussi de pouvoir disposer de la liberté de formuler des indicateurs spécifiques à leur situation de stage. Ils se demandent quelle position adopter devant le fait que toutes les compétences et capacités ne sont pas nécessairement observables dans une seule situation de stage. Enfin, ils mentionnent le manque de réalisme de la compétence « administrer ».

4.2 Perception du portfolio

4.2.1 Par les étudiants

Un accueil plutôt mitigé. En extrayant du corpus, les idées clés, les étudiants disent de cet outil que « c'est un exercice difficile mais qui aide à prendre conscience et à trouver des idées » et que cela « permet une prise de recul ». Même si ils y voient un intérêt, ils pensent que « cela prend beaucoup de temps », que « c'est un casse-tête administratif », qu'il y a « trop de paperasses ». La structure du portfolio leur semble « morcelée », « pas claire », « peu cohérente ». Enfin, ils soulignent que tous les enseignants n'ont pas la même vision de l'outil, ce qui ajoute au manque de clarté générale.

4.2.2 Par les enseignants

Un bon accueil mais des difficultés liées à la structure et au manque de ligne directrice de l'outil. Les enseignants redécouvrent l'intérêt du travail d'équipe et reconnaissent leur implication dans ce projet. Ils constatent, comme les étudiants qu'il y a une appropriation différente de l'outil par chacun des enseignants, et reconnaissent que cette appropriation prend du temps. Ils ne sont pas vraiment satisfaits de la structure du portfolio. Du fait de la juxtaposition des données plutôt que de leur intégration, il manque d'un lien cohérent témoignant du développement des compétences. Ils relèvent la nécessité de renforcer la guidance de l'étudiant pour rendre cet outil plus opérant. Enfin, ils se questionnent sur la forme et le contenu de l'évaluation du portfolio : pourquoi et comment l'évaluer ?

5. Perspectives et questionnements

Le taux de participation des utilisateurs et la précision de leurs réponses nous permet de proposer une amélioration des outils et dispositifs.

5.1 Concernant la grille d'évaluation en stage

Nous avons simplifié l'utilisation de la grille sans vraiment l'alléger car nous souhaitons laisser la possibilité ouverte pour l'évaluation d'un nombre suffisant de compétences.

Nous avons proposé une échelle d'évaluation plus nuancée.

Nous avons ouvert une possibilité d'ajout d'indicateurs spécifiques.

5.2 Concernant le portfolio

Nous avons proposé une nouvelle structure davantage en cohérence avec les compétences du RCi et notamment la réflexivité.

Nous avons utilisé la plateforme « eduportfolio » pour y déposer un portfolio de référence.

Nous avons élaboré un guide de construction du portfolio et intensifié la guidance des étudiants, notamment en troisième bachelier.

Nous avons élaboré, en équipe, une grille d'évaluation du portfolio sur base des compétences identifiées.

Nous souhaiterions que l'aspect chronophage du portfolio soit considéré en valeur ECTS.

5.3 Nos questions en suspens concernant les outils et dispositifs proposés

L'effort d'appropriation par les utilisateurs et leur ouverture d'esprit, dans la situation particulière de période test, face au changement de paradigme pédagogique s'observera-t-il lors d'une application généralisée? Comment garantir les aspects dynamique et interactif des outils et dispositifs dans la durée?

Leur impact positif de triangulation et leur effet communicationnel nous permet par ailleurs de comprendre l'intérêt fondamental de l'intégration des logiques pédagogique et professionnelle dans l'approche socioconstructiviste d'un curriculum de formation professionnalisante.

Enfin, nous sommes confortés dans notre choix de paradigme socioconstructiviste : partagés dans un processus de co-construction, les changements sont plus opérants et agissent comme facteur de cohésion mais aussi de transformation.

6. Références bibliographiques

- Belanger, C. (2008). Rôle du portfolio au supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation, Actes du 25ème congrès de l'association internationale de pédagogie universitaire, Montpellier, France.
- Jonnaert, P., Barette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui « de l'agir compétent », Bureau International d'Education de l'UNESCO, Genève IBE Working papers issues, N°4, (14-15).
- Jonnaert, P. (2009). Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique. Éditions de Boeck.
- Jouquan, J., Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage? Pédagogie Médicale, 4 (163-175).

- Parent, F. (2008). Formation, compétences et constructivisme: le référentiel d'évaluation, outil de cohérence dans les programmes de formation en santé. In Baillat, G., De Ketele, J.M., Paquay, L., Thélot, C., Evaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs. Ed. De Boeck, Collection Pédagogies en Développement, 111-139.
- Parent, F., Baulana R., Coppieters Y., Kahombo G., d'Hoop E., Lemeny D., Garant M., De Ketele J-M. (2011). Mieux gérer la cohérence pour renforcer les ressources humaines en santé : paradigmes et méthodes pour une intégration efficace des pratiques professionnelles et communautaires en formation. *Pédagogie Médicale*, 11(2), 111-25.
- Parent, F., Baulana R., Kahombo G., Coppieters Y., Garant M., De Ketele J.M. (2010). A comprehensive competence-based approach in curriculum development: experiences from African and European contexts. *Health Education Journal*, 10.1177/0017896910376229. <http://hej.sagepub.com/content/early/2010/09/16/0017896910376229.abstract>.
- Parent, F., d'Hoop, E., Dury, C., Baulana, R., Kahombo, G., Lejeune, C., De Ketele, J.M. (2008). Modèles de navigation dans un cadre d'approche par compétences intégrée (APC). Taxonomie dans un cadre d'APC. Bruxelles: ARE@ Santé ASBL.
- Parent, F., Jouquant, J., Kerkhove, L., Jaffrelot, M., De Ketele, J.M. (en cours de soumission). Intégration du concept d'intelligence émotionnelle à la logique de l'approche pédagogique par compétences dans les curriculums de formation en santé.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 145-198.
- Postiaux, N. (2010) Référentiels de compétences et pilotage de formation à l'Université. Rôles, enjeux et limites. Thèse de doctorat. Faculté des sciences psychologiques de l'éducation, Université Libre de Bruxelles.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation. De Boeck Université.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck Université.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal, Chenelière Education.

EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS AU FORMAT PAPIER ET EN LIGNE :
IMPACTS SUR LES PROCEDURES ET RESULTATS

Mallory Schaub*, Marine Chittaro*

* Université de Genève, mallory.schaub@unige.ch, marine.chittaro@unige.ch

Mots-clés :   valuation des enseignements, format papier, format en ligne, taux de réponse, indice de satisfaction

Résumé. Depuis 2009, l'Université de Genève a entrepris une réforme des principes et outils de l'évaluation de ses enseignements. La démarche d'évaluation des enseignements initialement formative, volontaire et individuelle a évolué vers un système indicatif, uniformisé et transparent. Cette réforme s'est accompagnée de l'acquisition du logiciel Evasys  , permettant le traitement automatique, à grande échelle, des évaluations tout en offrant la possibilité d'administrer les questionnaires en ligne ou sur papier. L'introduction des évaluations en ligne a suscité autant de soulagement (  conomies de temps et de moyens) que de crainte (baisse du taux de réponse, sur-représentativité des étudiants mécontents) de la part des enseignants et des autorités académiques. Si le nombre de répondants a effectivement baissé en ligne, la mesure de l'appréciation globale des étudiants à l'égard des enseignements n'est dans l'ensemble pas modifiée par l'administration en ligne. L'usage concluant du système se heurte néanmoins aux résistances des utilisateurs et bénéficiaires sensibilisés aux problématiques de validité et fiabilité des outils utilisés, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs propres activités.

1. Introduction

L'université de Genève a instauré des démarches d'évaluation des enseignements depuis un peu plus de 10 ans. Dès le début, les procédures privilégiées étaient l'administration de questionnaires aux étudiants. La démarche adoptée alors était celle de l'autonomie, du volontariat et de la confidentialité. Les enseignants avaient à disposition un secteur (Secteur Formation et Evaluation) leur fournissant sur demande et sur mesure des questionnaires papier à destination des étudiants ou d'autres méthodes d'évaluation (par observation notamment). Le secteur fournissait ensuite un traitement des données réceptionnées ainsi que l'élaboration de rapports de résultats fournis exclusivement aux enseignants. Les enseignants étaient ensuite libres d'interpréter, prendre en compte les données et d'en assurer le suivi. La régulation et le développement des pratiques pédagogiques étaient laissés à la discrétion des enseignants.

1.1 Nécessité d'une réforme des principes de l'évaluation des enseignements

Depuis 2009, l'Université de Genève a entrepris une profonde réforme de ses principes et procédures d'évaluation des enseignements (Schaub 2010). Les raisons qui ont suscité ce changement sont multiples et touchent tant à des principes de transparence, d'uniformisation, d'équité et d'autonomie. Elles ont émergé tant de ses propres constats à l'analyse de ses pratiques que de recommandations issues d'un audit de son système qualité par l'OAQ (Organe d'Accréditation et d'assurance Qualité des hautes écoles suisses) en 2007. Ces éléments ont amené le Rectorat    élaborer une directive institutionnelle en matière d'évaluation des enseignements et des enseignants. L'objectif poursuivi était de fournir un cadre et des principes directeurs pour l'ensemble des membres de la communauté universitaire. Cette réforme de l'évaluation des enseignements s'est accompagnée de l'élaboration d'une directive en matière d'évaluation des

programmes de formation et d'évaluation des entités (facultés notamment), afin de favoriser l'élaboration d'une démarche qualité globale et cohérente.

Dans cette réforme, les objectifs visés par l'évaluation ont pour l'essentiel été maintenus par rapport aux précédentes attentes de l'évaluation. Celle-ci vise en priorité de soutenir le développement de la qualité des enseignements en permettant : 1) la détection, sur la base de l'avis des étudiants, des forces et faiblesses des enseignements, 2) la mesure de l'impact d'innovations pédagogiques ; 3) de guider le soutien à fournir aux enseignants pour qu'ils puissent développer et valoriser leurs compétences et pratique pédagogiques, et enfin 4) de servir la gestion et le pilotage interne aux facultés en matière d'enseignement.

La directive sur l'évaluation des enseignements et des enseignants propose des recommandations minimales, chaque faculté pouvant adapter certains points à ses propres spécificités ou contraintes. Elle fournit un cadre pour l'uniformisation de l'évaluation en énonçant les principes suivants : 1/ la systématisation de l'évaluation des enseignements dispensés dans l'institution, 2/ la standardisation des outils d'évaluation et 3/ l'exigence de périodicités minimales d'évaluation. Elle vise aussi à favoriser une plus grande transparence pour une gestion collective des résultats et suites de l'évaluation. Elle énonce une participation et responsabilisation accrue du doyen par l'obtention des résultats d'évaluation, par des recommandations en matière d'utilisation de ces données et par la mise en place de mesures de suivi.

1.2 Adapter les outils au service de l'évaluation des enseignements

L'adoption de ces nouveaux principes a impliqué de devoir adapter les outils au service de l'évaluation des enseignements. En effet, les principes d'équité, d'uniformité et de standardisation ont nécessité l'élaboration de nouveaux questionnaires à destination des étudiants. L'outil reste identique dans le principe (le questionnaire, soumis aux étudiants au terme de l'enseignement au format papier, est composé de questions ouvertes et fermées), mais change dans son contenu et son support.

Concernant le contenu, dorénavant, les questionnaires comportent un bloc d'énoncés standardisés pour l'ensemble des enseignements de même type, élaborés avec la faculté et touchant différentes dimensions de l'enseignement. Ils comportent aussi un bloc d'items libres laissés à l'enseignant pour intégrer ses propres énoncés. Il contient aussi un énoncé portant sur l'appréciation globale de l'enseignement considéré. Cet item est strictement identique pour tous les enseignements de la faculté permettant ainsi, dans les bilans globaux, d'avoir une mesure commune permettant toute analyse transversale et longitudinale. Ensuite, il inclut la possibilité de fournir des commentaires libres concernant les forces et faiblesses des enseignements.

En outre, le support a changé avec l'acquisition d'un logiciel spécifique pour l'évaluation des enseignements (Evasys®). Ce système a été acquis pour trois raisons principales. La première touche à des aspects économiques : il permet de gérer un grand nombre d'évaluations qui peuvent être générées, diffusées et traitées simultanément en grande partie de manière automatisée. Il permet ainsi de répondre à l'accroissement des évaluations impliqué par le principe de systématisation et de périodicité (depuis 3 ans, le secteur enregistre une hausse de plus de 20% des évaluations effectuées par an). Auparavant saisis à la main, les questionnaires sont maintenant scannés, réduisant considérablement le temps consacré auparavant à la saisie manuelle des réponses aux questions fermées¹. Ainsi, les forces en présence peuvent être réallouées à l'analyse des données et au suivi des évaluations. Ce système permet de proposer un support papier ou en ligne pour les évaluations ce qui, engendre potentiellement une grande réduction des consommations de papier.

¹ Précisons néanmoins que le secteur continue à retranscrire les commentaires libres des étudiants afin de garantir le respect de leur anonymat lorsqu'ils remplissent les questionnaires au format papier.

La deuxième touche à des aspects métier. Le secteur en charge des évaluations peut proposer un système soit en ligne soit papier, répondant aux caractéristiques des enseignements à distance et au profil des étudiants et enseignants actuels qui sollicitent ce type de moyen technologiques. Le stockage et la sécurité des données sont accrus, l'anonymat des étudiants est mieux assuré et le risque de pertes de données est réduit (pour autant que ce soit le format en ligne qui soit utilisé). Ensuite, il constitue un puissant outil d'analyse qui permet de compiler un nombre considérable de données dans des rapports longitudinaux ou transversaux. Si ces analyses étaient déjà possibles avant, elles nécessitaient un travail long et fastidieux de recherche et d'agglomération de données.

La troisième raison touche à des aspects de pilotage. Le logiciel permet de mettre à disposition des autorités facultaires des indicateurs qualitatifs permettant de comparer des groupes (à l'échelle de la faculté ou d'un programme) ou individus à une valeur étalon basée sur une cohorte passée ou présente ou sur une valeur seuil. Ces choix sont effectués en concertation avec les autorités que nous conseillons sur les alternatives possibles et leurs éventuelles conséquences. Ces données peuvent ensuite être mises sur la plateforme d'évaluation accessible au doyen ou directeur de département qui assure ensuite le suivi des évaluations auprès des enseignants.

2. Informatiser l'évaluation des enseignements

La mise en place de cet outil fait l'objet d'un projet institutionnel de système d'information réalisé en deux parties. La première phase, dont les résultats liminaires sont présentés dans le cadre de cette communication, a consisté à tester l'outil dans une faculté de notre institution en deux étapes : un premier semestre au format papier et un second au format en ligne, décrivant ainsi une transition progressive pour les enseignants et pour le service devant alimenter des bases de données enseignants et enseignements dans un premier temps, puis, en plus dans un second temps, une base de données étudiants.

A son terme, les données obtenues ainsi que le calcul des coûts de cette phase font l'objet d'un bilan intermédiaire exposant les forces et faiblesses de l'outil, les nouveaux besoins éventuels et des réajustements nécessaires en vue de son déploiement durant la deuxième phase. Durant celle-ci, l'outil sera utilisé pour l'évaluation des enseignements de l'ensemble des 6 facultés, 3 instituts, et de la formation continue. Un bilan final permettra de prendre la mesure de l'impact de la mise en œuvre d'un tel outil en termes de coûts et ressources, de procédures et aussi en terme d'adéquation par rapport aux attentes et besoins des différents acteurs institutionnels.

Afin de prendre la mesure de l'impact d'un tel changement, le secteur a entrepris de comparer les résultats obtenus au terme de chacun des deux semestres de la première phase à ceux obtenus l'année précédente sur les deux mêmes semestres pour les mêmes cours donnés par les mêmes enseignants. Une telle analyse est rendue possible en raison des conditions de l'évaluation instaurées dans la faculté qui sert de pilote pour la première phase. En effet, tous les enseignements ont été évalués durant deux années consécutives, avec les mêmes questionnaires, rendant les comparaisons de données des évaluations possibles.

Durant la première phase, le secteur a évalué l'ensemble des enseignements d'une faculté qui compte 3544 étudiants et 286 enseignants qui dispensent environ 600 enseignements par année. Pour effectuer les évaluations, 3 questionnaires de base (cours, TP, séminaire) disponibles en français et en anglais ont été mis à disposition des enseignants et étudiants. Durant le semestre d'automne, les enseignants ont reçu un de ces questionnaires² à distribuer à leurs étudiants au terme d'une des dernières séances de cours du semestre. Ces questionnaires, une fois remplis, ont été retournés au secteur, afin de pouvoir procéder à la saisie numérique, la retranscription des

² A noter que les enseignants avaient la possibilité de faire ajouter des commentaires libres, ce que seuls 5 d'entre eux ont effectué.

commentaires libres et la mise en forme des rapports de résultats. Au semestre de printemps, chaque étudiant a reçu une adresse URL lui donnant accès à un questionnaire en ligne pour chaque cours suivi. En tout, 17'500 URL ont été fournies et 6'700 questionnaires remplis ont été enregistrés en retour. Au terme de chacun des semestres, les enseignants ont reçu un rapport de résultats pour chaque enseignement évalué. Ils ont été fournis avant le terme exact du semestre afin que les enseignants puissent s'ils le souhaitent, fournir un feedback de ces évaluations aux étudiants.

3. Premiers résultats

3.1 Impacts sur les procédures

Le nombre d'enseignements évalués a augmenté de plus de 35% dans cette faculté, ce qui est imputable à la mise en œuvre de la directive avec réduction de la périodicité à son minimum (chaque enseignement évalué à chaque occurrence). Le secteur a procédé à l'évaluation de 588 enseignements, dont 307 au format papier (12'000 questionnaires saisis) et 281 au format en ligne (6'700 questionnaires remplis). Parmi les enseignements évalués, un peu plus de la moitié sont des cours (58%), un tiers des cours-séminaires, 9% des séminaires et enfin 3% des TP ou ateliers.

Le premier impact du passage en ligne est une variation du taux de réponse. Il n'y a pas eu de baisse du nombre de répondants entre les semestres d'automne 2009 et 2010, tous deux évalués au format papier. Au contraire, entre ces deux semestres, il y a une augmentation du nombre de répondants de près de 30%. En revanche, entre les semestres de printemps 2010 et 2011 évalués respectivement au format papier puis en ligne, il y a un quart de répondants en moins. Le taux de réponse moyen global pour les évaluations effectuées en ligne est de 44%.

Au-delà de ces deux mesures, le passage aux évaluations en ligne a aussi permis de réduire la consommation de feuilles de papier, de réduire le temps consacré à la retranscription des commentaires libres, de réallouer ce temps à la réalisation de bilans globaux et individuels et de pouvoir assurer la prise en charge de l'ensemble des évaluations par un effectif de ressources restreint. Ces avantages d'ordre plutôt économiques ne doivent néanmoins pas occulter les éventuels impacts d'un passage aux évaluations en ligne sur les résultats des évaluations. En effet, tant pour les enseignants que pour le service en charge des évaluations, le point d'intérêt consiste à savoir si la mesure de la satisfaction des étudiants pourrait être influencée par ces variations du taux de réponse.

3.2 Impacts sur les résultats des évaluations

Au-delà de la baisse du taux de réponse, ce qui nous intéresse le plus est son éventuel impact sur la mesure de la satisfaction des étudiants. Pour cela nous avons considéré les réponses fournies à un énoncé d'appréciation globale³ contenu dans l'ensemble des questionnaires. Une valeur comprise entre 0 et 4 est attribuée à chaque réponse donnée (« oui », « plutôt oui », « plutôt non », « non »). La somme de ces valeurs est ensuite divisée par le nombre total de réponses à cet énoncé (moins les « sans avis » qui ne sont pas comptabilisés) afin d'obtenir un indice d'appréciation globale.

Nous relevons que la mesure de l'appréciation globale des étudiants à l'égard des enseignements n'est dans l'ensemble pas influencée par l'administration en ligne. En effet, l'appréciation globale moyenne varie de 3.49 (sd=0.31) au format papier à 3.41 (sd=0.39) au format en ligne, avec des médianes très similaires (respectivement 3.50 et 3.48) et une proportion d'enseignements considérés comme insatisfaisants identique (respectivement 7% et 9%). Au niveau des données de l'ensemble de la faculté, les résultats entre les deux semestres et donc entre les deux formats, sont très similaires. Les données fournies ici représentent des regroupements et moyennes qui doivent

³ L'énoncé est le suivant : « globalement, la qualité de ce enseignement est satisfaisante ».

encore être traitées de manière plus détaillée pour permettre une analyse et une comparaison plus fines de l'impact de l'outil sur les procédures et résultats de l'évaluation. En effet, nous devons encore déterminer si, à un niveau individuel (un cours), les mêmes constats seraient possibles.

4. Conclusion

Au jour d'aujourd'hui, nous dressons un premier bilan satisfaisant de la mise en place de ce logiciel, tant il répond aux exigences et principes de l'évaluation dans la nouvelle forme que celle-ci a prise (procédures automatisées, à large échelle, élaboration d'indicateurs qualité, etc.) mais aussi aux attentes stratégiques et économiques de la direction. Cet usage concluant se heurte néanmoins aux résistances des utilisateurs/bénéficiaires. Les enseignants se montrent méfiants à l'égard de la validité de cet outil et de la fiabilité des données qu'il génère quand, notamment, il entraîne une baisse du taux de réponse ce qui a effectivement été observé. Actuellement, avec pour seule mesure incitative un rappel par mail adressé aux étudiants, le taux de réponses des évaluations en ligne atteint un peu plus de 40%, taux habituellement rencontré pour de telles enquêtes (Dommeyer, Baum, Hanna, & Chapman, 2004; Nulty, 2008).

Cependant, nous retenons pour l'instant l'absence de différence entre les résultats des évaluations obtenus avec un format papier et un format en ligne, corroborant de précédentes analyses similaires (Liu, 2003; Hardy, 2006). Malgré la baisse du taux de réponse, il ne semble pas y avoir de variation concomitante de la mesure de la satisfaction des étudiants. Toutefois, nous explorerons davantage dans le détail les données issues de ces évaluations pour confirmer cette observation générale. Cette baisse du taux de réponse alimente cependant les craintes des enseignants, sensibles à la validité et la fiabilité de l'outil utilisé, d'autant qu'il s'agit d'évaluer leurs prestations d'enseignement. Ce n'est peut-être pas tant sur l'outil que sur le fait même d'être évalué que se basent ces résistances.

La rigueur de notre démarche d'analyse des résultats de l'évaluation fournira - ou pas - des arguments pour mettre en avant la validité et la fiabilité de l'outil utilisé. Parallèlement, le secteur travaillera dès la deuxième phase du projet d'informatisation à la mise en œuvre de mesures permettant de relever ou du moins maintenir un taux de réponse satisfaisant. La communication, la visibilité des effets de l'évaluation, des rappels constituent quelques-unes de ces mesures permettant de promouvoir la participation des étudiants aux enquêtes effectuées en ligne (Nulty, 2008). Il s'agira si nécessaire de rassurer la communauté sur la pertinence de cet outil et réorienter les préoccupations des enseignants non pas sur le taux de réponse mais sur les résultats des évaluations, leurs utilisations et suivis. En outre, la souplesse et l'adaptabilité du système permet de répondre à l'essentiel des requêtes des enseignants et autorités facultaires. Ainsi, cela devrait favoriser l'adoption du système et de la nouvelle démarche d'évaluation dans son ensemble par les différents acteurs et de fait, réduire cette tension entre les besoins et attentes des différents acteurs institutionnels.

5. Références

- Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys : their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623.
- Hardy, N. (2003). Online ratings: Fact and fiction. *New Directions for Teaching & Learning*, 96, 31-39.
- Liu, Y. (2006). A Comparison Study of Online versus Traditional Student Evaluation of Instruction. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 3(4), 15-29.
- Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.

Schaub, M. (2010). Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève : d'une démarche individuelle vers une démarche institutionnelle de la qualité. Paper presented at the 26^{ème} congrès de l'AI PU, Rabat, 17-21 mai 2010.

ANALYSE DE VALIDITE DES TESTS DE CLASSEMENT EN LIGNE POUR LES
LANGUES A L'AIDE DU MODELE DE RASCH

Cornelia Gick*, Hervé Platteaux**, Sergio Ho  n***, Catherine Blons-Pierre****, Patricia
Kohler*****

* Université de Fribourg (Suisse), cornelia.gick@unifr.ch

** Université de Fribourg (Suisse), herve.platteaux@unifr.ch

*** Université de Fribourg (Suisse), sergio.ho  n@unifr.ch

**** Université de Fribourg (Suisse), catherine.blons-pierre@unifr.ch

***** Université de Fribourg (Suisse), patricia.kohler@unifr.ch

Mots-clés: test de classement en ligne, IPT/Analyse d'item, Modèle/Analyse de Rasch,
Apprentissage des langues, Plateforme Moodle

Résumé. L'Université bilingue de Fribourg (Suisse) a réalisé des tests de classement en ligne adaptatifs pour quatre langues. Avec la plateforme Moodle, les étudiants passent un test, qui évalue leurs compétences langagières, afin de pouvoir s'inscrire à un cours de langue étrangère adapté à leur niveau. Depuis quatre semestres, les tests de classement en ligne ont été utilisés avec succès (très peu d'étudiants ont dû changer de niveau de cours). Pour augmenter encore la qualité de cette procédure, nous analysons la validité et de la fidélité des items des différents sous-tests conçus pour l'allemand (DaF) et le français (FLE)    l'aide du modèle de Rasch (Winsteps). Cela pour deux actions: la constitution des tests et de leurs sous-tests (mode adaptatif) et l'amélioration des items (qui participe à la formation continue des compétences des équipes de développement des items).

1. Introduction

Le Centre de Langues et le Centre Nouvelles Technologies et Enseignement, de l'Université bilingue de Fribourg (Suisse), ont réalisé des tests de classement (placement tests) en ligne adaptatifs pour l'allemand, l'anglais, le français et l'italien langues étrangères. Avec la plateforme d'apprentissage en ligne Moodle, les étudiants passent un test, qui évalue leurs compétences langagières, avant de pouvoir s'inscrire, via un système d'inscription en ligne, à un cours de langue étrangère adapté à leur niveau. Mis ensemble, notre test de classement et le système d'inscription permettent d'automatiser le processus d'inscription et d'admission aux cours de langues.

Notre test de classement en ligne est un dispositif d'évaluation formative puisque son objectif premier est de déterminer le niveau de compétence de chaque apprenant afin de lui proposer des cours correspondant à son niveau. Pour le Centre de Langues qui gère le test, le but est aussi de créer des classes de niveaux relativement homogènes.

Le choix d'une plateforme d'apprentissage en ligne pour mettre en œuvre nos tests de classement adaptatifs (Linacre, 2000) provient d'une volonté de mettre à profit plusieurs forces de ces technologies. En premier lieu, elles permettent de réaliser une économie organisationnelle dans le cadre d'un enseignement/apprentissage en grands groupes. Avec une plateforme en ligne, chaque

semestre, 1'500 étudiants passent le test où et quand ils veulent sans qu'ils aient besoin de faire le pied de grue dans les couloirs du Centre de Langues. Le stress des enseignants, et du secrétariat, en est diminué d'autant durant la même période de la rentrée. L'évaluation de compétences réceptives permet un calcul automatique du niveau langagier de l'étudiant à partir de ses réponses au test en ligne.

Quelques principes résument le modèle de ces tests :

- Ils sont composés de trois catégories de sous-tests évaluant les compétences réceptives la compréhension orale et la compréhension écrite ainsi que les structures de la langue.
- Il intègre l'autoévaluation selon les descripteurs du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues du Conseil de l'Europe (CECR).
- Pour chaque catégorie, plusieurs sous-tests sont proposés aux étudiants selon une modalité adaptative.
- Les deux tests utilisent un instrument qui permet à l'étudiant d'être dirigé de manière efficace dans un sous-test de son niveau. Pour le test FLE (Français Langue Etrangère), c'est l'autoévaluation sur la base du CECR ; pour le test DaF (Deutsch als Fremdsprache), ce sont 8-10 items de grammaire dont le résultat dirige vers un autre test de grammaire de 18-20 items.
- La création des items (questions et propositions de réponse) des sous-tests est basée sur le CECR (Blons-Pierre, 2010).

Les tests ont été utilisés avec succès : très peu d'étudiants ont dû changer de niveau de cours. Depuis le lancement des tests en ligne, chaque semestre d  s février 2009, une récolte systématique de données a permis de mener diverses analyses que nous résumons dans une première partie de cet article. Sur cette base, pour augmenter encore la qualité des banques d'items, nous nous attachons à analyser plus en détails la validité et la fidélité (Tagliante, 2005) des items des différents sous-tests conçus pour les tests DaF et FLE.

Pour ce faire, nous utilisons la théorie de réponse aux items (Lord, 1980 ; Wright & Stone, 2004), en particulier le modèle de Rasch (1980), et le logiciel Winsteps, qui nous permettent de déterminer le pouvoir de discrimination d'un item et son degré de difficulté par rapport aux autres, ainsi que de formuler des indications concernant leur qualité. Nous disposons maintenant d'une population suffisante pour effectuer un tel traitement. Pour le test FLE, 400 étudiants environ ont passé le test entre les sessions de septembre 2010 et de février 2011. Pour le test DaF, 1000 étudiants environ, entre février 2009 et septembre 2011, dont 650 environ durant les sessions septembre 2010 et 2011 et février 2011 avec un test inchangé.

Ces résultats sont utilisés avec deux finalités qui forment le co  ur du présent article :

- En premier lieu, l'analyse de Rasch intervient dans la conception d'une structure adaptative des tests. Elle permet de positionner les items dans les sous-tests, en fonction de leurs degrés de difficulté, de vérifier si les degrés de difficulté des items (et des sous-tests) correspondent à la population testée (Gick, 2011) et de vérifier la qualité des items utilisés.
- En second lieu, l'analyse de Rasch sert au développement continu de la production des items. Elle permet d'identifier des items problématiques dans les différents tests ciblés sur un niveau. Ces items sont alors soumis à l'équipe de conception qui propose des améliorations. Les analyses selon le modèle de Rasch servent ensuite à vérifier si ces changements portent leurs fruits lors de la passation suivante.

2. Résultats des analyses précédentes

La base des deux tests en ligne DaF et FLE sont les tests papier préexistants et validés. Depuis le lancement des tests en février 2009, diverses analyses ont été menées, à partir d'une récolte systématique de données, dans le but de vérifier la validité de notre modèle de test adaptatif et son operationalisation dans Moodle.

On a regard   le cheminement de l'étudiant dans le test (nombre sous-tests faits, durée totale, etc.) et la perception qu'il en construisait (Kohler, Platteaux, & Blons-Pierre, 2012). Ces analyses ont permis de régler les seuils de réussite des sous-tests, leurs limites en temps et le nombre d'items qui les composent. En parallèle une analyse quantitative, faite à partir des résultats obtenus aux tests en ligne par les premiers étudiants selon le modèle de Rasch, a permis de faire un premier tri sur la qualité des items, de supprimer des items estimés problématiques, ainsi que d'ajouter et de valider de nouveaux items (Gick, 2012).

Les feedbacks des étudiants sur les tests en ligne ont aussi permis de connaître et d'améliorer l'acceptance des tests en ligne (Kohler, Platteaux, & Blons-Pierre, 2010). Cette analyse se poursuit tant sur l'acceptance que sur le degré d'accord entre l'autoévaluation effectuée par les testés et le résultat de l'évaluation proposé par le test de classement (Kohler, 2012 ; Blons-Pierre, 2011 ; Blons-Pierre, Kohler, Gick, Ho  in et Platteaux, 2012).

On a également vérifié, qu'à partir des réponses au test en ligne de l'étudiant, un calcul automatique pouvait être mis en place dans Moodle en utilisant les fonctions de tests de cette plateforme et les éléments d'évaluation associés à son tableau de notes pour évaluer des compétences réceptives langagières (Platteaux & Ho  in, 2010).

3. Analyse de Rasch dans le contexte de nos tests

Dans la théorie de la réponse aux items (IRT), il y a une estimation pour les personnes, à partir des items répondus vers les items sans réponse, en partant d'une probabilité de résolution de 50 % (Rost 2004). Ceci permet de formuler des observations sur les items et la totalité du test même si, pour une partie du test, nous avons un nombre limité de participants. Cette analyse nous donne des informations sur le degré de difficulté, l'adaptation au modèle et la qualité des items. Le LMS Moodle permet, avec un module supplémentaire, d'obtenir les réponses détaillées de chaque étudiant à chaque item. Avec le logiciel Winsteps, nous obtenons relativement rapidement les résultats que nous cherchons. Si ce logiciel rend les analyses très rapides et permet également d'obtenir un grand nombre de formats de sortie et de représentation des résultats, il est nécessaire de préparer les données en les codant en chiffres.

En raison de la structure adaptative de nos tests, il nous faut également réunir toutes les réponses de tous les étudiants aux différents sous-tests dans un seul tableau. Nous traitons uniquement les questions de type QCM, qui constituent la grande majorité des items du test FLE et sont le seul type dans le test DaF. Pour que l'analyse soit assez fiable, nous ne prenons en compte que les tests pour lesquels nous avons un nombre suffisant de réponses. A cause du modèle adaptatif, il arrive que nous n'obtenions pas assez de réponses en une seule session. Si cela se produit, nous d  cisons de n'analyser que les sous-tests avec un nombre de réponses suffisant, ou d'attendre un semestre ultérieur avant de procéder à des changements. A partir de 70 réponses les résultats semblent être significatifs. Pendant le développement du test DaF, on a utilisé sous réserve les résultats à partir de 30 réponses.

Même si les deux tests FLE et DaF sont semblables, il existe des différences qui se manifestent également lors de l'utilisation de l'analyse de Rasch : les niveaux du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) sont au centre du test FLE ; chaque sous-test se positionnant par rapport à un des niveaux. Cela nécessite une discussion approfondie sur ces niveaux dans l'équipe de développement, ainsi qu'une phase d'expérimentation (Kohler, 2012). Ces deux actions ont pu être mises en œuvre et il a été possible de construire sur des travaux préalables. L'auto-positionnement, qui sert d'entrée dans chaque compétence, a un rôle important. Pour les étudiants, le niveau testé dans un sous-test est toujours clair. L'étudiant est dirigé vers un sous-test d'un niveau inférieur, d'un niveau supérieur ou vers une autre compétence. Le chemin à travers le test passe d'abord par la compréhension orale (CO) et écrite (CE), pour arriver ensuite à la composante « lexique et structure de la langue ». Dans les tests de CO et CE, plusieurs questions sont posées sur la base d'un texte (  crit ou oral). Pour l'utilisation de l'analyse de Rasch, cela

signifie que si un item est d'un niveau inférieur ou supérieur, il ne pourra pas simplement être déplacé dans un autre sous-test, mais devra être adapté. Cela justifie donc l'utilisation de l'analyse de Rasch dans une étape ultérieure, pour vérifier les résultats de cette adaptation.

Le test DaF est basé sur une progression et un continuum. Il a ainsi été possible de commencer avec un nombre réduit d'items (18 courtes tâches de compréhension écrite) et peu de sous-tests (trois tests de compréhension écrite). L'analyse de Rasch a permis le placement des items sur une échelle de difficulté et l'identification des items problématiques. Le niveau de cours est déterminé par un calcul, invisible aux étudiants, fait à partir de leurs résultats aux sous-tests. La difficulté majeure était de trouver les seuils de césure entre les niveaux. Le test ne pouvant être mis à l'essai avant son utilisation en situation réelle, le développement d'un tel test en si peu de temps impliquait un certain risque. Par conséquent l'attribution des niveaux de cours a été faite, pendant la première semaine de la première passation du test, par le biais d'une confirmation manuelle. Pour cela, les résultats calculés ont été comparés avec l'auto-évaluation des étudiants, en tenant compte des renseignements personnels, et le calcul a été en partie ajusté. C'est seulement après cette première semaine que tout a été automatisé. L'auto-évaluation du niveau de langue basée sur le CECR se fait à la fin du test, et continue à servir uniquement comme une aide à la décision en cas d'hésitation entre deux niveaux.

Au cours des sessions suivantes, de nouvelles tâches ont pu être ajoutées. La répartition sur plusieurs sous-tests et l'intégration de nouveaux items ont montré des problèmes pendant la session de printemps 2010. Depuis le semestre d'automne 2010, nous pouvons utiliser un test fiable, qui peut être analysé plus en détail et affiné. Cela n'aurait pas été possible sans l'utilisation en parallèle de l'analyse de Rasch.

4. Rasch pour la conception des tests

Depuis le début, le développement du test DaF a été accompagné pas à pas par l'analyse de Rasch. Après chaque session, nous nous intéressons en premier lieu aux valeurs suivantes :

- Le degré de difficulté (Mesure) des items par compétence. Les valeurs indiquées ici ont été utiles pour la distribution des items dans les sous-tests.
- La relation entre la difficulté des items et le niveau de la population testée, donc la question: est-ce que les items proposés couvrent suffisamment l'éventail des niveaux ? Cela est identifiable dans le « Item Map ».
- La relation des trois sous-tests entre eux.
- La qualité des items et des distracteurs par rapport à l'« Infit » et au « Point-Measure ».

Pour développer le test DaF on s'est basé sur les questions à choix multiples de grammaire du test de classement papier qui fournissaient des indicateurs utiles pour différencier les niveaux A2 - B2. Nous avons analysé les données des tâches de grammaire de la dernière passation du test papier, au semestre d'automne 2008. Cela a fourni des points de repère pour la première version électronique des items de grammaire. A partir du semestre de printemps 2009 les données obtenues dans Moodle ont été préparées pour être ensuite analysées avec le logiciel Winsteps. Ce qui nous a intéressés tout particulièrement, à part les valeurs de difficulté (Mesure), a été le spectre de difficultés que ces tâches couvraient. Pour cela nous avons utilisé l'« Item map ». L'impression subjective qu'il manquait des items dans le segment des niveaux supérieurs a été confirmée. On a montré également ainsi que le test était globalement trop bas par rapport au niveau de notre population ; il fallait donc le compléter avec des items à des niveaux supérieurs. Les valeurs de la « Mesure » et de l'« Infit » ont permis de sélectionner huit items de différents niveaux pour le sous-test de distribution qui représente la porte d'entrée du test. L'analyse a également permis d'implémenter une progression du degré de difficulté dans le test. Pour le semestre d'automne cela signifie qu'au moins un sous-test a pu être construit sur la base d'items validés, et qui a été utilisé comme point d'ancrage pour le développement futur.

Les items nouvellement développés pour les compétences réceptives ont été utilisés pour la première fois à la session d'automne 2009. Ils ont été regroupés, selon le degré de difficulté supposé, en trois sous-tests de compréhension écrite (CE) et quatre sous-tests de compréhension orale (CO). Pour obtenir un nombre suffisant de tentatives, les étudiants ont été envoyés, selon leur résultat à un sous-test, au sous-test de difficulté supérieur ou inférieur. Dans cette structure, il peut arriver qu'un étudiant obtienne un résultat bas dans le test de grammaire, et qu'il soit donc dirigé vers un test CE de bas niveau, qu'il réussisse avec un bon résultat et qu'il se trouve devoir passer tout les trois sous-tests CE. En réussissant le test CE de plus haut niveau, il est ensuite dirigé vers un test CO de haut niveau. S'il n'a pas alors un bon niveau dans cette compétence, et obtient un résultat bas, il est redirigé vers le test CO d'un niveau inférieur. Si son résultat est à nouveau bas, il est encore redirigé vers un niveau inférieur. Dans cette configuration, la durée du test est rallongée, mais cela est une contrainte à accepter si l'on veut obtenir des données fiables pour l'analyse de Rasch.

TABLE 13.1 DaF-Einstufungstest-HS09												ZOU368WS.TXT		Mar 11 17:54 2012	
INPUT: 273 Student 114 Item REPORTED: 255 Student 18 Item 2 CATS WINSTEPS 3.71.0.1															
Student: REAL SEP.: 1.04 REL.: .52 ... Item: REAL SEP.: 6.03 REL.: .97															
Item STATISTICS: MEASURE ORDER															
ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT MNSQ	ZSTD	OUTFIT MNSQ	ZSTD	PT-MEASURE CORR.	EXP.	EXACT OBS%	MATCH EXP%	Item		
69	14	37	3.23	.41	.80	-1.1	.78	-.8	.68	.57	78.8	74.1	LV3_03		
67	17	38	2.78	.39	.91	-.5	.84	-.7	.60	.54	75.5	70.4	LV3_01		
72	16	33	2.64	.42	.81	-1.2	.74	-1.3	.66	.54	75.9	69.7	LV3_06		
71	24	36	1.66	.40	1.09	.6	1.17	.8	.37	.44	62.5	69.2	LV3_05		
66	36	157	1.58	.22	.93	-.6	.84	-.7	.49	.45	83.2	80.3	LV2_06		
68	28	36	.98	.44	1.12	.7	1.09	.4	.29	.36	78.1	75.3	LV3_02		
70	29	37	.88	.43	1.04	.3	.94	.0	.35	.36	72.7	76.0	LV3_04		
62	62	145	.43	.19	1.13	1.6	1.20	1.4	.40	.49	66.2	71.7	LV2_02		
63	65	148	-.33	.19	1.09	1.1	1.12	.9	.42	.49	73.9	71.7	LV2_03		
60	43	90	-.29	.25	.97	-.4	.90	-.7	.52	.49	65.0	67.3	LV1_06		
65	89	135	-.72	.20	1.08	.9	1.06	.4	.39	.44	69.9	72.9	LV2_05		
61	107	163	-.90	.19	.98	-.1	.88	-.7	.51	.49	72.8	74.1	LV2_01		
58	71	117	-1.08	.22	.95	-.6	.91	-.8	.51	.47	69.5	67.7	LV1_04		
59	83	121	-1.52	.22	1.01	.1	1.02	.2	.45	.46	70.4	72.2	LV1_05		
64	107	140	-1.53	.22	1.12	1.1	1.12	.5	.36	.43	75.4	79.2	LV2_04		
55	119	154	-2.36	.22	.84	-1.3	.73	-1.5	.58	.47	83.3	79.4	LV1_01		
56	113	139	-2.57	.24	.87	-.9	.72	-1.2	.51	.42	83.3	81.5	LV1_02		
57	124	136	-3.55	.33	1.06	.3	1.07	.3	.31	.35	91.1	91.2	LV1_03		
MEAN	63.7	103.4	.00	.29	.99	.0	.95	-.2			74.5	74.7			
S.D.	38.1	50.1	1.89	.09	.11	.8	.15	.8			7.0	5.8			

Figure 1 : DaF HS09 – Item Statistics : Measure Order

L'analyse de Rasch pour la compréhension écrite (cf. Figure 1) donne l'image suivante :

- La relation entre la difficulté attendue (Entry Number: Item 55-72) et celle effectivement mesurée (Measure)  tait d j à bonne lors de la première passation du test.
- La distribution des items dans les trois sous-tests (LV1-LV3) montre également des bons résultats.
- Les items LV2-04, LV2-02 et LV3-02 ont attiré notre attention à cause de leur « Infit MNSQ », qui dans le cas idéal devrait se situer autour de 1.00. Mais nous pouvons continuer à utiliser ces items en constatant : 1) que la valeur z « Infit ZSTD », qui devrait se trouver entre -2.00 et +2.00, est bon pour les trois items ; 2) que les valeurs du « Point Measure » sont supérieures à .20 ; 3) et que les valeurs qui équilibrent les différences de niveau entre les sous-tests (PT-Measure Exp.) sont également bonnes.
- Pour l'item n. 63 (LV2-04), la valeur basse du « Measure » (-1.53) est surprenante. Dans ce cas précis, il a paru intéressant d'examiner de plus près.

Le graphique des « Expected Score ICC » pour la « Entry Number 63 » (LV2-04) montre que les étudiants avec un niveau bas ont réussi à résoudre la tâche. Cela est surprenant, car le texte de cet item de compréhension écrite contient beaucoup de mots qui ne sont probablement pas compris   ce niveau (cf. Figure 2). Nonobstant cela, l'item a pu être résolu correctement.

Verwirrung im Vogelreich

<p>Schlecht geschlafen, weil Drossel, Fink oder Star so laut gepfeifen haben? Selber schuld. Die Vögel konnten nichts dafür. Sie passen sich bloss ihrer Umgebung an und machen es demzufolge wie die Menschen: Je höher der Geräuschpegel, desto energischer wird geschrien. Amseln, Rotkehlchen oder Kohlmeisen mutieren also insbesondere dann zu Schreih�lsen, wenn sie aus dem stillen Wald in die l�rmige Stadt ziehen. Und das tun die Piepser, weil sie in den Strassen und Gassen vielfältigere Nahrung finden und weniger Feinde haben. Für das sorglose Leben im Überfluss müssen die Vögel aber einen hohen Preis bezahlen: Die Urbanisierung bedroht ihre Existenz.</p>	<p>Und zwar deshalb, weil der übermässige Stimmeinsatz die Verständigung mit den Artgenossen im Wald erschwert. Zwitschert zum Beispiel die Stadt-Meise lauter, als sie soll, kann die Land-Meise sie fälschlicherweise für eine Amsel halten und ihren Balzgesang ganz einfach ignorieren. Was macht die Stadt-Meise dann? Na klar: noch lauter pfeifen. Damit lockt sie aber nicht die Meise an, sondern das Rotkehlchen. Totales Chaos im Vogelreich. Und schuld daran ist, wie immer, der Mensch. Liebe Vögel, macht es doch ein bisschen besser als wir!</p> <p style="font-size: small;">Quelle: NZZ, 12.4.2009</p>
--	---

Welche Aussage steht im Text?

Antwort wählen:

- In der Stadt gibt es weniger Nahrung als auf dem Land.
- Stadt- und Landv gel verstehen einander gut.
- Vögel, die lange in der Stadt leben, singen lauter.
- Je lauter die Umgebung ist, desto kraftvoller pfeifen die Vögel.

Figure 2 : DaF Item LV

Avec les bonnes stratégies, cet item a pu être résolu par des étudiants avec un niveau bas, car il suffit de retrouver les mots phare « Umgebung » et « je ... desto » dans le texte. De plus, les distracteurs 1 et 2 peuvent probablement être identifiés comme faux sur la base de connaissances générales. Cet item ne peut être considéré comme valide car il devrait tester la compréhension, et pas les stratégies évoquées. Ce qui est enseigné en tant que stratégie de lecture et compréhension pendant les cours de langue se montre problématique dans une situation de test de classement. Ici, des règles centrales du développement d'items n'ont pas été respectées. Une reformulation des distracteurs aurait été possible. Il a cependant été décidé de ne pas réutiliser cet item pour les tests à venir. L'analyse de Rasch en elle-même n'a pas reconnu cet item comme problématique. Par contre, uniquement l'écart entre le niveau évalué par une didacticienne de langue étrangère et le degré de difficulté effectivement calculé nous a rendus attentifs à cet item.

5. Modèle de Rasch et discussion pour le développement des tests

Les tests se développent en procédant à une analyse continue de la validité des items des sous-tests. Pour ce faire, nous voulons établir une analyse en boucle composée des étapes suivantes :

- Une analyse à l'aide du modèle de Rasch sert à identifier des items problématiques.
- L'équipe de conception des items discute ceux-ci et propose des améliorations.
- Les améliorations sont implémentées dans le test pour la session suivante.
- Le modèle de Rasch sert à vérifier si ces changements portent leurs fruits.
- L'équipe de conception discute des résultats obtenus.

D'autres analyses, menées en parallèle (satisfaction, changements de classe, ...), servent à garantir que le test continue à fonctionner suite à ces modifications et à identifier les points avec une marge d'amélioration (Blons-Pierre et al., 2012 ; Gick, 2012).

Nous voulons mettre en place cette procédure en boucle pour améliorer les items des tests de façon continue. Actuellement nous sommes en pleine phase d'implémentation d'une première boucle. Nous avons fait une analyse des items, identifié les items problématiques, et analysons ces items dans l'équipe de conception, pour en faire ressortir les améliorations qui seront implémentées dans le test dès le prochain semestre.

5.1 Identifier les items potentiellement problématiques

Le but de notre première étape est d'identifier quelques items problématiques qui seront analysés et éventuellement modifiés. Comme nous l'avons vu plus haut, nos tests de classement remplissent d  j leur fonction, et nous voulons évidemment que cela reste ainsi. La procédure d'amélioration se fait sur le test de classement en utilisation (pour générer des réponses en situation réelle), nous limitons donc la proportion d'items modifiés entre deux passations. Cela permet au test, qui a fait ses preuves sur le terrain, de continuer à atteindre son but (placer les apprenants dans des classes le plus homogènes possibles), tout en permettant d'améliorer les items.

L'analyse de Rasch nous aide à identifier les items potentiellement à modifier. Nous utilisons ici le modèle de Rasch de façon pragmatique : il nous sert à identifier les items problématiques mais ne nous sert pas pour l'identification de la source du problème. Pour identifier ces items problématiques, nous utilisons principalement deux représentations des résultats proposés par le logiciel Winsteps : l'« item : map » et le tableau de sortie selon Item. Nous regardons d'abord toutes les données ensemble, puis nous les séparons selon les compétences testées.

Les graphiques des « Item : Map » donne un premier aperçu de la position des items les uns par rapport aux autres selon leur degré de difficulté. Nous regardons si des items se placent en dehors de la « zone » de difficulté pour laquelle ils ont été cr  s. Idéalement, avec la structure adaptative de nos tests, nous aimerions trouver, du bas vers le haut, d'abord les items des tests des niveaux A, ensuite, au milieu, ceux des niveaux B et, tout en haut les items des niveaux C. Si la majeure partie des items se place bien dans cette structure, on en trouve aussi qui sont placés plus haut ou plus bas que leur niveau idéal. Ces items sont retenus pour la discussion dans l'équipe (  tape 2).

Avant cela, ces items sont regardés dans les tableaux d'analyse par item pour savoir s'ils sont également identifiés comme problématiques selon d'autres facteurs (p.ex. Pt.Measure, Infit, Outfit) et la courbe de score attendu (Expected Score ICC). Cela est souvent le cas. Ces tables de résultat permettent également de ressortir des items n'attirant pas l'attention dans l'item map, mais pour lesquels d'autres indications font penser qu'ils sont problématiques : p.ex. un Pt.Measure bas, un Infit ou Outfit élevé (ou bas). « Measure », « Point Measure » (Wright et Stone, 1979). Nous identifions ainsi un certain nombre d'autres items potentiellement problématiques, qui seront soumis à l'équipe de conception des items.

Par exemple, pour les données du test FLE des deux semestres 2011 (nous avons regroupé ces deux semestres pour obtenir un nombre suffisant de réponses), nous identifions une quinzaine d'items sur un total de 210.

5.2 Identification des problèmes, proposition et implémentation des modifications

Dans cette phase, l'équipe de conception des items va :

- Regarder les réponses des étudiants à chaque item potentiellement problématique (résultats des tentatives dans Moodle)
- Discuter et poser des hypothèses sur : Est-ce que il y a effectivement un problème avec cet item ? Si oui : quelles pourraient en être les causes ? Si non, en quoi l'analyse l'identifie comme problématique ?
- Proposer des possibles améliorations pouvant aller du changement d'une virgule à l'élimination/substitution complète de l'item.
- Décider des items à changer en cherchant le maintien du fonctionnement des tests.

Nous sommes actuellement dans la phase d'identification des problèmes et de proposition de modifications. Pour le test FLE nous avons par exemple commencé une discussion sur certains items. Tous les items problématiques ont été ou seront discutés de cette façon, et l'équipe décidera lesquels modifier. Voici quelques exemples de discussion :

Un exemple d'item de compréhension écrite :

- Question : Elle s'intéresse à la planche à voile depuis la pré-adolescence.
- Réponses : Vrai, Faux. La réponse n'est pas dans le texte.
- Analyse de Rasch : Cet item a un pt. mesure très bas, et un infit haut (avec zsdit haut), la courbe ICC montre également un problème.

Hypothèse formulée :

- Problème avec formulation/interprétation: « LT monte première fois » dans le texte à lire n'est pas égale à « s'intéresse » dans la question.
- Possible solution: reformuler « intéresse ». Changer avec : « *****   la planche à voile ».

Ce changement va être implémenté.

Un exemple d'item de lexique et structure :

- Question : Il s'agit d'une phrase dans laquelle on cherche un accord verbal.
- Réponses : a choisi, choisira, ait choisi, avait choisi.
- Analyse de Rasch : Cette question a un pt. mesure bas, et sa courbe montre également un problème. La distribution des réponses sur les distracteurs donne un indice : la majorité des personnes choisissent une même mauvaise réponse (distracteur 3).

Hypothèse formulée :

- Item trop difficile, distracteur interprété comme juste.
- Solutions possibles : a) Il s'agit d'un test de niveau élevé, donc il doit être difficile. b) Il est trop difficile, on pourrait changer le distracteur en « choisissait ».

Ce changement demande qu'il soit encore discuté avant d'être implémenté.

5.3 Analyse avec les items modifiés

Lorsque les modifications seront implémentées dans les tests des prochaines sessions, nous pourrons collecter une nouvelle série de données avec lesquelles nous effectuerons une nouvelle analyse sur la base du modèle de Rasch. Nous pourrons ensuite regarder avec l'équipe si la modification a porté ses fruits. Si oui, on aura appris que l'hypothèse sur le problème de l'item était fondée. Autrement nous pourrons décider si une modification additionnelle s'impose ou si l'item doit être substitué. Dans les deux cas on aura un indice de l'efficacité des modifications proposées.

6. Conclusions et perspectives

L'analyse de Rasch nous appar it utile pour la conception et le développement de tests adaptatifs. Elle contribue à la transformation rapide, pour les tests DaF et FLE, d'un test papier progressif en un test adaptatif en ligne valide en se servant de données récoltées en situation réelle. Dans une phase ultérieure, cette analyse soutient également l'optimisation des tests en visualisant les degrés de difficultés des items les uns par rapport aux autres. De plus elle donne des indices sur la validité de chaque item individuel.

Cette analyse comporte aussi des limites. Notre expérience montre notamment le besoin de continuer les analyses quantitatives tout en y associant d'autres méthodes plus qualitatives pour développer des tests de classement en langues étrangères adaptatifs. Ainsi, l'analyse de Rasch ne permet pas de détecter tous les items « problématiques ». Le regard des experts en didactique des langues étrangères reste incontournable. En effet, les réflexions de ces experts sur les items

problématiques permettent d'expliciter les problèmes liés à certains items. Pour tirer avantage des forces des deux méthodes, nous avons décidé de mettre en place une procédure en boucle, alliant analyse de Rasch et regard des experts.

Les premières expériences avec cette procédure portent leurs fruits. Nos perspectives de travail sont de la rendre plus systématique. Ensuite, il s'agira d'effectuer un bilan de la procédure, en termes des choses apprises sur le développement des items par les équipes des tests (formation continue au sein du Centre de Langues).

7. Bibliographie

- Blons-Pierre, C. (2010). Tensions between change and quality assurance: A dynamic necessary for innovation in university language centres/Tensions entre politique du changement et assurance qualité: une dynamique nécessaire pour l'évolution des centres de langues universitaires. Communication présentée à la 11th International CircleS Conference, Helsinki, 4 September.
- Blons-Pierre, C. (2011). L'impact du CECR/GeR/CEFR sur le fonctionnement d'un centre de langues dans une université bilingue suisse. Communication présentée à la 4th International ALTE Conference, 7-9 July.
- Blons-Pierre, C., Kohler, P., Gick, C., Hoein, S. & Platteaux, H. (2012). Analyse qualitative des tests de classement en ligne pour les langues: acceptance et rôle de l'autoévaluation. Dans Actes du XXIème Colloque de l'ADMEE Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Luxembourg 11-13 janvier.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
- Gick, C. (2011). Online-Einstufung und Online-Einschreibung in studienbegleitende Deutschkurse mittels adaptiven Einstufungstest: Entwicklungsschritte und Stand der Dinge. Communication présentée au Bremer Symposium 2011 (Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen), Bremen 4-5 März.
- Gick, C. (2012). Einstufungstests im Spannungsfeld von Bologna-Reform, Referenzrahmen für Sprachen, Fachwissenschaft und Nutzern. In C. Blons-Pierre (dir.): Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR / Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER. Bern: Peter Lang, 189-217.
- Kohler, P. (2012). Gestion de l'auto-évaluation dans un dispositif de test en ligne: limites et perspectives. In C. Blons-Pierre (dir.), Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR / Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER (pp. 219-240). Bern: Peter Lang.
- Kohler, P., Platteaux, H., & Blons-Pierre, C. (2010). Réactions des étudiants à l'usage des tests en ligne pour évaluer les compétences langagières. Communication présentée au XXVI  me Congrès AIPU. Réformes et changements pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Rabat 17-21 mai.
- Kohler, P., Platteaux, H., & Blons-Pierre, C. (2012). Un test de classement en ligne pour évaluer les niveaux de compétence et constituer des groupes classes. Revue RÂPES - Numéro Spécial « Innover dans l'évaluation des apprentissages: pourquoi et comment? », 27(2), Récupéré du site de la revue: <http://ripes.revues.org/532>.
- Linacre, J. M. (2000). Computer-Adaptive Testing: A methodology whose time has come. Chicago: MESA Psychometric Laboratory - University of Chicago.
- Lord, F. M. (1980). Applications of item response theory to practical testing problems. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Platteaux, H., & Hoein, S. (2010). Tests de positionnement en langues   trang  res sur Moodle. Communication présentée à la Conférence Moodle Moot 2010, Troyes 28-30 juin.
- Rasch, G. (1980). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Danish Institute for Educational Research Copenhagen 1960, expanded edition with foreword and afterword by B.D. Wright. Chicago: The University of Chicago press.

Rost, J. (2004). Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. Zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Hans Huber.

Tagliante, C. (2005). L'évaluation et le Cadre européen commun. Paris: CLE International.

Wright, B. D., & Stone, M. H. (2004). Making measure. Chicago: The Phaneron Press.

ANALYSE QUALITATIVE DE TESTS DE CLASSEMENT EN LIGNE POUR LES LANGUES: ACCEPTANCE ET ROLE DE L'AUTOEVALUATION

Catherine Blons-Pierre*, Patricia Kohler**, Cornelia Gick***, Sergio Hoein****, Hervé Platteaux*****

* Université de Fribourg (Suisse), catherine.blons-pierre@unifr.ch

** Université de Fribourg (Suisse), patricia.kohler@unifr.ch

*** Université de Fribourg (Suisse), cornelia.gick@unifr.ch

**** Université de Fribourg (Suisse), sergio.hoein@unifr.ch

***** Université de Fribourg (Suisse), herve.platteaux@unifr.ch

Mots-clés: tests de classement en ligne, coefficient Kappa de Cohen, analyse qualitative, acceptance

Résumé. Le Centre de langues de l'université bilingue de Fribourg en Suisse a mis en place avec la collaboration du Centre Nouvelles Technologies et Enseignement des tests de classement (placement tests) en ligne et adaptatifs pour l'allemand, l'anglais, le français et l'italien, langues étrangères. Ces tests font régulièrement l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives.

L'étude présente est destinée, d'une part, à réfléchir sur les avantages et les contraintes liés à l'automatisation des tests et de l'inscription et, d'autre part, à présenter une analyse statistique des tests pour le français et l'allemand faite à l'aide du coefficient Kappa de Cohen, qui permet d'évaluer le degré d'accord entre l'autoévaluation effectuée par les testés et le résultat de l'évaluation proposé par le test de classement. Cette analyse statistique est complétée par une analyse qualitative de ces tests (acceptance), effectuée à l'aide des données recueillies auprès d'un échantillon d'étudiants au moyen d'entretiens.

1. Introduction

En 2008, le Centre de langues de l'Université de Fribourg (Suisse) a décidé de développer un dispositif de tests de classement (placement tests) en ligne et adaptatifs, destinés à constituer des groupes classes homogènes. Ces tests en ligne ont été implémentés sur la plateforme d'enseignement Moodle et complétés par un système d'inscription en ligne, qui automatise complètement le processus d'inscription et d'admission aux cours de langues.

Un certain nombre de questions ont été prises en considération par le Centre de langues, le Rectorat et le Centre Nouvelles Technologies et Enseignement avant de se lancer dans l'aventure organisationnelle, pédagogique et technologique que représente le passage du test papier progressif au test en ligne adaptatif, comme par exemple :

- Quels peuvent être les avantages d'une telle (r-)évolution au regard de l'institution académique, de l'administration, du personnel enseignant et également de l'utilisateur ?
- Y a-t-il des limites ou du moins des contraintes liées à la mise en place d'un tel dispositif ?
- Comment peut-on mesurer la qualité des tests et évaluer leur acceptation auprès des étudiants ?
- L'autoévaluation des étudiants pourrait-elle suffire pour constituer des classes de niveaux homogènes rendant ainsi les tests de classement inutiles ?

Ce sont ces questions primordiales, qui touchent à la qualité du dispositif et à la validité de nos tests en ligne, que nous allons traiter dans cette contribution.

2. Avantages et contraintes liés à l'automatisation des tests et des inscriptions

Les avantages du test en ligne par rapport au test papier sont, pour l'institution, la rapidité du processus et la disponibilité des personnels enseignants et administratifs, qui se trouvent déchargés, grâce à l'automatisation du processus, de l'organisation lourde liée à la passation des tests de classement papier : manutention du matériel, présence de surveillants, corrections des tests et traitement des inscriptions en différé, après les corrections manuelles. Pour les enseignants et les étudiants, sur un plan pédagogique, le test en ligne donne l'assurance que les étudiants bénéficient exactement des mêmes modalités d'évaluation. Pour les étudiants, s'ajoute l'avantage du choix du moment et de l'endroit où ils décident de passer ce test.

Néanmoins, pour que l'évaluation soit valide et fidèle, il convient de mettre en place des processus capables de mesurer les différents paramètres en œuvre dans les tests en ligne et permettant de faire évoluer la qualité de cette évaluation. Depuis le début, nos tests sont analysés à l'aide de statistiques quantitatives et d'analyses qualitatives. La validité et la fidélité des items des différents tests sont analysées à l'aide de la théorie de réponse aux items (modèle de Rasch). Ces analyses nous ont permis de faire évoluer les banques d'items et d'assurer ainsi une progression de la qualité à ce niveau¹.

L'aspect de la qualité des tests pose également d'autres questionnements, qui requièrent des types d'analyses différents. Les deux points importants à examiner lorsque l'on passe des tests papier aux tests en ligne paraissent être, d'une part, l'acceptance de ce nouveau dispositif par les usagers : ergonomie du test, conditions de passation, et, d'autre part, la mesure de l'écart entre l'autoévaluation et l'évaluation faite par le test en ligne. Il existe, en effet, depuis le développement du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), des descripteurs permettant aux individus désireux d'apprendre une langue d'évaluer leur niveau de façon autonome. Dès lors, il est légitime de s'interroger sur l'utilité de faire des tests de classement si l'autoévaluation est suffisamment fiable ; il est donc important de vérifier quelle est l'intensité de l'accord constaté entre l'autoévaluation et le résultat des tests.

L'étude qui suit est destinée à présenter l'analyse de ces tests faite à l'aide du coefficient Kappa de Cohen, qui permet d'évaluer le degré d'accord entre l'autoévaluation faite par les testés et le résultat de l'évaluation proposé par le test de classement pour la compréhension orale, la compréhension écrite ainsi que le lexique et les structures de la langue. Cette analyse statistique sera, dans un deuxième temps, complétée par une évaluation d'acceptance de ces tests de classement, effectuée à l'aide des données recueillies auprès des étudiants au moyen d'entretiens. Ces deux types d'analyse sont présentés pour les tests de classement utilisés pour le français langue étrangère et l'allemand langue étrangère. Ils sont complémentaires.

3. Analyse qualitative des tests en ligne à l'aide de l'indice Kappa de Cohen

3.1 Méthodologie pour mesurer l'écart entre autoévaluation et résultats obtenus aux tests

Nous sommes partis du recueil des données du semestre d'automne 2010 complétés par les données du recueil du semestre de printemps 2011 pour les tests de français (FLE) et allemand

¹ Voir in L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Analyse de validité des tests de classement en ligne pour les langues à l'aide du modèle de Rasch, Gick, Platteaux, Hoein, Blons-Pierre, Kohler.

(DaF) langues étrangères. Ces données permettent de comparer les résultats de l'autoévaluation avec les résultats des tests. Dans notre cas, on est amené à comparer deux jugements : celui de l'étudiant qui s'autoévalue et celui du test. Pour ce faire nous avons choisi d'utiliser l'indice Kappa de Cohen car nous traitons des variables nominales et non des variables ordinales².

Il convient en outre de préciser que la fonction de l'autoévaluation diffère dans les tests pour le français (FLE) et pour l'allemand (DaF). Dans le test FLE, l'autoévaluation joue le rôle de pré-test proposé au début de chaque sous-test (compréhension orale, compréhension écrite, lexique et structure) alors que, dans le test DaF, le pré-test est assuré par un sous-test de lexique et structure et l'autoévaluation se trouve à la fin du test.

3.2 Les différentes étapes de l'analyse

Il s'agit tout d'abord de préparer les données en repérant les valeurs manquantes ou aberrantes. Il faut ensuite créer la matrice de confusion ou tableau de contingence. Cette matrice s'obtient en utilisant un tableau croisé dynamique. Par exemple, si l'on considère les données permettant de croiser les résultats obtenus par les étudiants pour la compréhension écrite au test de français du semestre d'automne 2011 (SA 2011) avec leur autoévaluation pour cette même compétence, on obtient le tableau suivant :

Niveau CE	A1 autoév.	A2	B1	B2	C1	Total
A1 test	16	15	3	0	0	34
A2 test	2	37	49	20	3	111
B1 test		2	23	24	2	51
B2 test		2	3	11	1	17
C1 test			1	2	1	4
Total	18	56	79	57	7	217

Tableau 1 : Tableau de contingence CE SA 2011 test FLE

D'après le tableau 1, on constate que sur les 217 étudiants qui ont passé le sous-test de compréhension écrite pour le français au semestre d'automne 2011 :

- 88 se sont autoévalués en accord avec le niveau identifié par le test
- 117 se sont surévalués par rapport au test
- 12 se sont sous-évalués.

Les données présentées ci-dessus sont globalement équivalentes à un pourcentage de 40.55% d'autoévaluations en accord avec le sous-test de compréhension écrite et à un pourcentage de 59.45% d'autoévaluations en désaccord avec le sous-test. On peut également ajouter que la majorité des autoévaluations en désaccord avec le sous-test présente un écart égal en valeur absolue à 1 (voir tableau 2).

Sous-évalués	Nombre	Sur-évalués	Nombre
-1	9	+1	89
-2	3	+2	25
-3	0	+3	3
Total	12		117

Tableau 2 : Nombre de sous-évalués et sur-évalués pour CE SA 2011 test FLE

² Pour les variables ordinales, on utilisera, par exemple, l'indice W de Kendall.

Comme le montre le tableau 2, les désaccords entre autoévaluation et résultat du sous-test de CE pour la session du SA 2011 se répartissent principalement en N+1 = 89 et N-1 = 9, soit un total de 98 pour l'écart 1 en valeur absolue et un pourcentage de 76% par rapport au nombre total des écarts constatés entre autoévaluation et résultat du sous-test.

Cependant, cette première analyse, si elle donne des indications précieuses quant à la surévaluation et à la sous-évaluation, ne tient pas compte de la proportion d'accord qui peut être imputée au seul fait du hasard.

Il est donc important de recourir à un type d'analyse statistique prenant en compte l'aléatoire. Le calcul du coefficient Kappa de Cohen permet cette prise en compte. En effet, ce coefficient est un indice statistique variant entre 1 et -1, qui est utilisé pour évaluer le degré d'accord (concordance) entre deux juges par rapport à une variable nominale et non ordinale. L'accord maximal est obtenu lorsque l'indice est égal à 1, le désaccord total lorsqu'il est égal à -1. Ce coefficient peut s'interpréter comme la proportion d'éléments classés de la même manière par deux juges, ici, l'étudiant et le test ; ce qui le différencie du simple calcul d'une proportion, c'est qu'il introduit une correction pour prendre en compte le fait qu'une certaine proportion d'accord peut être imputée au hasard. Le coefficient K se calcule en appliquant la formule suivante :

$$K = (P[A] - P[H]) / (1 - P[H])$$

avec :

$P[A]$ = proportion d'accords

$P[H]$ = proportion de cas où selon la théorie des probabilités, on peut s'attendre à un accord simplement dû au hasard³.

3.3 Les résultats de l'analyse avec le coefficient K de Cohen

Pour analyser les résultats obtenus avec le coefficient K de Cohen, on peut se référer à la table de Landis et Koch (voir tableau 3), qui étalonne les résultats de ce coefficient de la manière suivante⁴ :

Intensité de l'accord	Coefficient Kappa
Excellent	>0,80
Bon	0,80-0,61
Moderé	0,60-0,41
Médiocre	0,40-0,21
Mauvais	0,20-0,0
Très mauvais	<0,0

Tableau 3 : table de Landis et Koch

Par exemple, si l'on applique le calcul du coefficient K de Cohen et la grille de lecture de Landis et Koch au test pour le français, on obtient les résultats suivants :

	K semestre automne 2010	K semestre printemps 2011
CO compréhension orale	0,22 médiocre	0,26 médiocre
CE compréhension écrite	0,21 médiocre	0,22 médiocre
LS lexique et structure	0,40 médiocre	0,31 médiocre

Tableau 4 : Coefficient Kappa pour test FLE semestres automne et printemps 2011

³ Pour plus d'informations sur K , voir http://www.irdp.ch/edumetrie/lexique/coef_kappa.htm.

⁴ Pour la table de Landis et Koch, voir http://kappa.chez-alice.fr/Kappa_2juges_Def.htm

D'après les données présentées dans le tableau 4, on peut dire que l'accord entre les variables « autoévaluation » et « résultat du test » pour le test FLE est médiocre pour la compréhension orale, la compréhension écrite et lexicque et structure, de façon constante, pour les deux sessions de test : semestre d'automne 2010 et semestre de printemps 2011.

Etant donné que l'autoévaluation figure dans le test FLE au début des sous-tests CO, CE et LS, on pourrait faire l'hypothèse que, n'étant pas suffisamment sensibilisé à la description des niveaux de langue, l'étudiant ne consacre pas suffisamment de temps à s'autoévaluer car il n'en perçoit pas clairement les enjeux. Cette attitude paraît, du reste, être corroborée par le fait que, au fur et à mesure de l'avancée dans le test, les étudiants ont tendance à s'autoévaluer de plus en plus rapidement, ils s'appuient en fait sur l'autoévaluation qu'ils ont faite pour le sous-test précédent et la reconduisent de sous-test en sous-test, alors même que les descripteurs sont différents pour chacun des sous-tests proposés. En effet, les habiletés et connaissances attendues diffèrent selon les niveaux et les compétences testées. Ainsi, un étudiant peut avoir un degré de compétence élevé pour la compréhension orale et un degré de compétence moindre pour la compréhension écrite et lexicque et structure. Ce que le test cherche à établir c'est un profil moyen du testé, il est donc important de proposer au début de chaque sous-test une nouvelle autoévaluation qui sert d'entrée dans le sous-test adaptatif.

Ceci étant posé, il paraît maintenant intéressant d'examiner si l'on obtient les mêmes écarts entre autoévaluation et résultats du test pour le test DaF, qui, lui, utilise l'autoévaluation en fin de passation du test avec un statut facultatif et, uniquement, pour la compréhension orale et la compréhension écrite. Pour ce faire, il est possible de faire une analyse comparative des coefficients K de Cohen obtenus pour les tests FLE et DaF, à l'aide du tableau suivant.

	Coefficient K Test FLE	Coefficient K Test DaF
CE SA 2010	0.21	0.14
CO SA 2010	0.22	0.21
CE SP 2011	0.22	0.25
CO SP 2011	0.26	0.35

Tableau 5 : coefficient K pour test FLE et test DaF

Si l'on compare, d'après le tableau 5, la qualité de l'accord entre autoévaluation et résultats des tests pour les deux sessions du SA 2010 et SP 2012, on constate que le test FLE montre des résultats stables pour les deux semestres, en revanche, les variations sont plus importantes pour le test DaF : l'accord qui était jugé mauvais d'après l'indice K pour la CE au SA 2010 devient médiocre pour le SP 2011 alors que l'accord pour la CO qui se situait plutôt à la limite mauvais/mediocre au SA 2010 devient clairement médiocre pour le SP 2011. Globalement, cela traduit une légère augmentation de la qualité de l'accord entre autoévaluation et résultats du test DaF entre les deux sessions.

Toutefois, que ce soit pour le test FLE ou le test DaF, l'accord entre l'autoévaluation des étudiants et les tests ne dépasse jamais le degré de qualité médiocre, ce qui signifie qu'en aucun cas on ne pourrait, à l'heure actuelle, se baser uniquement sur l'autoévaluation pour placer les étudiants dans les groupes classes si l'on a l'objectif de constituer des groupes relativement homogènes. Il semble donc important, afin de pouvoir mieux utiliser l'autoévaluation, par exemple, dans la perspective de raccourcir le temps de passation des tests adaptatifs qui ont comme point d'entrée l'autoévaluation, de réfléchir à la manière de permettre à l'étudiant de mieux s'autoévaluer. L'analyse statistique réalisée à l'aide du coefficient K de Cohen nous a permis de dresser un constat prenant en compte la part de l'aléatoire, il nous faut maintenant recourir à un autre type d'approche, l'analyse qualitative, qui a pour fonction d'analyser finement les mécanismes à l'œuvre dans le processus d'autoévaluation à travers les témoignages de ceux qui la pratiquent.

4. L'analyse qualitative des tests

4.1 Méthodologie utilisée pour évaluer l'acceptance des tests

Nous avons procédé à des entretiens de type semi-directifs en décembre 2011 auprès d'étudiants qui avaient passé le test FLE en septembre 2011. Comme le modèle de test proposé au semestre d'automne 2010 n'a subi que de faibles modifications d'ordre formel par rapport à celui proposé en automne 2011, il nous a été ainsi possible de recueillir des données actualisées. L'objectif reste de mesurer le degré d'acceptance de l'évaluation des trois compétences (compréhension orale, compréhension écrite, lexique et structure) donnée par le test par rapport à l'autoévaluation. Quels sont les ressentis de l'usager face à l'offre de cours qui découle du résultat du test de positionnement et les représentations qu'il a de son niveau à travers l'autoévaluation ?

L'étudiant est au centre de notre dispositif, en tant qu'acteur dont nous observons les réactions dans la construction des stratégies d'apprentissage à travers le discours qu'il porte sur les représentations de son niveau et les écarts entre niveau effectif et niveau ressenti, ou autoévaluation. Nous partons donc du postulat que l'étudiant possède des compétences d'agir et de réagir par rapport à l'environnement du test en ligne et qu'il convient de les rechercher à des fins d'analyse et d'amélioration du dispositif d'évaluation et d'apprentissage. Cette interaction fait de l'étudiant bien plus qu'un agent, mais un médiateur dans la mesure où il participe d'emblée à la co-construction de son pré-contexte d'étude.

Cette analyse, de type qualitatif, s'effectue sur un échantillon restreint de population concernée par le seul test FLE afin de révéler les marqueurs précis des manifestations des ressentis et de rendre transparents la complexité des pratiques d'apprentissage et le rôle de l'implicite. L'échantillon des personnes interviewées est composé d'un groupe de trente-trois étudiants volontaires répartis comme suit : 10 étudiants qui suivent un cours objectif A 1.1, 8 étudiants en cours objectif A 1.2, 11 au niveau objectif B1 et 4 au niveau objectif B2. Dix à douze semaines après la passation du test en ligne, ces étudiants ont été invités à se présenter à l'entretien d'une durée d'environ 30 minutes, et ce, individuellement ou en groupe. La langue de l'entretien a pu varier en fonction des niveaux car il était plus facile pour l'intervieweur de laisser l'interviewé choisir entre l'anglais, l'allemand et le français afin de récolter des données les plus fiables possibles dans l'expression du ressenti des participants majoritairement anglophones ou germanophones. Les débutants n'auront ainsi jamais fait recours au français tandis que les niveaux avancés auront facilement pratiqué le passage d'une langue à l'autre ou code-switching. Le canevas d'entretien a mis l'accent sur les trois thématiques suivantes : le déroulement du test (lieu, durée, conditions-cadre), l'utilisation et la lecture des grilles d'autoévaluation (lecture, compréhension, utilisation, utilité), et le degré d'acceptance du niveau du cours suivi et déterminé par le test en ligne, par rapport à celui de l'autoévaluation.

Bien que déjà globalement émises lors d'analyses antérieures (Kohler, P., Platteaux, H., & Blons-Pierre, C., 2012), nos hypothèses sont déterminées par la volonté d'éviter tout biais méthodologique que constituerait l'influence des recherches déjà ou parallèlement menées, afin de mettre en lumière le seul point de vue de l'étudiant à un moment donné. Nous avons donc formulé les trois hypothèses suivantes :

- Les étudiants auraient tendance à sous-évaluer ou surévaluer leur niveau de langue par rapport au niveau effectif révélé par le test en ligne.
- Le niveau de césure entre la sous-autoévaluation et la sur-autoévaluation par l'étudiant de son niveau de langue par rapport au niveau effectif révélé par le test en ligne, serait lié à une représentation du savoir langagier.

- Les stratégies de lecture des descripteurs détermineraient l'utilisation, et donc la fiabilité de l'autoévaluation dans un dispositif de test de classement en ligne pour les langues.

4.2 Résultats

Les entretiens ont permis de dégager des résultats portant sur les deux principaux groupes, d'une part les débutants A1.1 et faux-débutants A1.2, et d'autre part les intermédiaires B1 et B2. Ces résultats peuvent être répertoriés en deux grandes catégories que constitue le double degré d'acceptance par l'étudiant, tout d'abord celui de l'autoévaluation et de l'utilisation des descripteurs du CECR, et, d'autre part, celui de la corrélation entre cette autoévaluation et le niveau effectif attribué par le test en ligne.

Comment tout d'abord l'étudiant réagit-il à l'autoévaluation et à l'utilisation des descripteurs du CECR ? Contre toute attente, c'est l'étudiant débutant qui se livre à toute une série de réflexions sur la durée du test et le seuil de césure :

« The test for beginners is too short. »

« The test for beginners may not be able to distinguish A1.1 and A1.2. »

Si le manque de descripteurs pour les débutants est également relevé par plusieurs étudiants, ces derniers n'hésitent pas non plus à s'exprimer sur la place où devrait se situer une éventuelle autoévaluation dans le test proposé :

« It's important to have a self-assessment test to know in what level we are. »

« I would like a little of self-assessment. »

« Some short assessment is nice."

« I missed the feed-back directly after the test. »

Ces réflexions indiquent combien il est important de valoriser l'apprenant-agent de son apprentissage dès le test puisqu'il réclame de façon implicite le même traitement que tout autre étudiant. Il prétendrait ainsi posséder des compétences que le test ne lui aurait pas permis de mettre en œuvre ni dans l'autoévaluation, ni dans l'évaluation. Il resterait à identifier la nature de ces compétences nouvelles et à en produire le mode d'évaluation adéquate, au-delà des catégories préexistantes. Le développement de nouvelles pratiques qui se construisent par les réalités sociales de l'apprenant permettraient-elles de trouver la clé de ces nouveaux savoir-faire langagiers ?

D'autre part, les remarques sur la durée du test pour les débutants confirment certains résultats antérieurement obtenus (Kohler, 2011) . Le sérieux du test serait proportionnel à sa longueur et à sa durée qui contribuent à son degré de fiabilité et d'acceptance. Nous pouvons nous interroger sur les motivations réelles d'une telle demande de la part de débutants complets dont le savoir en français reste entièrement à construire et n'a donc pas nécessairement besoin d'être autoévalué. Mais si l'étudiant le revendique, c'est qu'il semble imprégné des valeurs véhiculées par la société du savoir à laquelle il appartient, le mode d'apprentissage de ces savoirs et de leur évaluation dans la course au « capital linguistique » (Bourdieu, 2001).

Le lien entre ces deux derniers résultats chez les débutants, soit la demande d'évaluation de nouveaux savoir-faire langagiers à l'intérieur d'un test plus long, reste néanmoins inattendu. Cela prouve l'importance et le rôle de l'écoute de l'usager dans l'élaboration de nouveaux outils d'évaluation comme un test en ligne afin de prendre en compte ces implicites où se réfugient des croyances socioculturelles impliquant des pratiques d'apprentissage.

Si nous considérons maintenant le groupe des interviewés faux débutants dont nous présupposons une auto-sous-évaluation, leurs témoignages révèlent un autre élément très nouveau sur le processus même par lequel va se déconstruire ou reconstruire le capital linguistique de l'étudiant. Si la représentation de la langue étrangère se trouve réduite au seul bagage lexical, l'école est souvent citée comme le lieu d'acquisition du savoir, mais ce mot-clé est fréquemment associé à l'oubli sous la forme d'une concession rectificative :

« A l'école, j'ai eu du français, mais j'ai oublié tout. »

« I have learned it at school over three years but I have forgotten a lot of vocabulary. »

Pour d'autres étudiants qui ne font pas référence au passé, le test en ligne est perçu comme une ouverture valorisante qui permet la reconnaissance de savoirs jusque-là méconnus de l'apprenant lui-même, surpris de sa réussite :

« Je suis entrée débutant complet, mais je suis A 1.2. » (sourire)

« Je suis entré débutant complet mais suis inscrire pour A 1.2. » (sourire)

« Although I didn't take any french course, I know some basic words A 1.2. »

Ce dispositif déclenche une attitude de confiance et de satisfaction visible (sourires, bonne humeur etc.). Cette base de départ peut favoriser le développement de nouvelles stratégies d'apprentissage telles que des réflexions sur le savoir et le savoir-faire, sur les interactions entre l'apprenant et l'ordinateur, la découverte de nouvelles façons d'apprendre et les nouveaux rôles complémentaires attribués à l'enseignant comme facilitateur et médiateur dans la fabrication des items de l'évaluation.

Concernant notre deuxième groupe d'étudiants pour lesquels les résultats obtenus ont été significatifs, soit ceux obtenus par les intermédiaires B1/B2, plusieurs pistes méritent d'être retenues : tout d'abord, seules deux étudiantes avaient connaissance de ces outils d'autoévaluation que constituent les descripteurs. Les autres étudiants qui les consultaient pour la première fois, n'ont été aucunement gênés dans leur consultation. D'autre part, tous les étudiants de ce groupe se sont surévalués dès le départ, en compréhension orale. L'origine de ce phénomène semble essentiellement liée à leur mode d'apprentissage du français, fondé sur les approches communicatives. Enfin, ils ont été sollicités à trois reprises pour l'autoévaluation, correspondant à la phase préliminaire de chaque palier du test, soit avant la compréhension orale, la compréhension écrite, et le test de lexique et structure de la langue. Or, la durée moyenne que les étudiants interviewés consacrent à la lecture des descripteurs avant chacune de ces phases, est de plus en plus courte : environ 50 secondes pour la compréhension orale pour passer à seulement 11 secondes en lexique et structure. Cette lecture des descripteurs est donc biaisée par le phénomène-tremplin déjà observé depuis 2010 (Kohler, Platteaux, Blons-Pierre, 2012). Ils ne lisent pas réellement les descripteurs proposés pour l'autoévaluation dont ils retiennent les premières et dernières lignes par compétence, sans oublier l'effet-balayage d'une lecture syntagmatique :

« Ich habe überflogen... »

« c'est trop compliqué... »

Certains interviewés, replacés en situation de consultation des descripteurs devant l'écran d'ordinateur, citent les expressions qu'ils lisent vraiment et qui leur apparaissent comme fondamentales pour déterminer leur niveau : « basic words », « radio-télévision », « AlltagsBerufssprache », « Reisen ». Les mots-clés retenus sont donc directement liés au mode de vie et de communication de l'utilisateur du test en ligne.

Tous les étudiants, depuis le niveau A1.2 jusqu'à B2, ont manifesté leur satisfaction d'avoir été consultés avant le début du test par l'autoévaluation dont ils ont bien compris les enjeux et l'utilité dans le dispositif : ils gagnent du temps et ils maîtrisent leur apprentissage. Malgré la surévaluation constatée pour la totalité des étudiants B1/B2 interrogés, ils n'ont pas été insensibles à la réflexion sur leurs apprentissages, déclenchée par l'autoévaluation. Le seul point reste la difficulté de lecture de descripteurs parfois trop longs, et qui mériteraient d'être adaptés pour un meilleur déroulement du test en ligne.

Il convient donc de retenir trois points fondamentaux concernant le degré d'acceptance de l'autoévaluation en début de test de classement en ligne pour les langues : avant toute lecture, l'étudiant possède déjà un « capital linguistique » qui a construit ses choix et représentations de son niveau de langue. La lecture des descripteurs va donc s'opérer en fonction de la recherche de ses repères préconstruits que la présentation à l'écran participe à reproduire visuellement sous la forme d'un choix préétabli entre trois degrés, débutants, intermédiaires et avancés. Ces comportements induits chez l'étudiant vont être renforcés par le dispositif lui-même, mais aussi par des mécanismes comme la lecture « balayage » où les mots-clés sont également déterminés par des codes étroitement liés à des pratiques culturelles. Certains éléments sur les représentations d'une sous-évaluation des niveaux faux débutants et celles d'une surévaluation des niveaux intermédiaires, dépendraient aussi des pratiques d'apprentissage en relation avec la société du savoir à laquelle appartient l'étudiant.

Enfin, tous les étudiants semblent séduits par la démarche de l'autoévaluation dans le processus de classement et la convivialité du système proposé : avant le cours, ils feraient partie d'une communauté d'apprentissage par Internet.

5. Conclusion

En conclusion, on peut dire que les analyses faites avec le coefficient Kappa de Cohen ont permis de constater que le degré d'accord entre les autoévaluations et les résultats des tests de classement en ligne ne dépassait jamais la qualité d'un accord médiocre pour les tests français et allemand, et ce, pour deux sessions de tests. Ce constat conduit à considérer que l'autoévaluation faite sur la base des descripteurs du CECR ne peut, dans l'état actuel, se substituer au test de classement.

Les raisons de l'écart entre autoévaluation et résultat des tests sont à chercher du côté des personnes testées, qui sont à même d'explicitier les stratégies mises en œuvre dans l'autoévaluation et dans le test en ligne. Une première analyse qualitative faite sur la base d'entretiens sur une population très réduite a livré quelques pistes. Il convient, cependant, d'en noter les limites puisque cette analyse s'est effectuée sur un faible échantillonnage. Cette analyse qualitative ainsi que les analyses statistiques menées à l'aide du coefficient Kappa de Cohen mériteraient d'être étendues à des populations plus importantes et sur plusieurs sessions de tests de façon à pouvoir vérifier les variations du coefficient Kappa de Cohen et la pertinence des hypothèses émises dans l'analyse qualitative. Il reste également à mettre en place des stratégies et des techniques visant à améliorer l'accord entre autoévaluation et résultats des tests et à vérifier leur efficacité sur le terrain.

Références et bibliographie

Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? In Charlier, B. et Peraya, D. (Eds), Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation. Bruxelles : De Boeck, tefa.unige.ch/perso/mirreille/papers/Betrancourt08_REF.pdf.

Blons-Pierre, C. (2010). Tensions between change and quality assurance: A dynamic necessary for innovation in university language centres/Tensions entre politique du changement et assurance qualité :

- une dynamique nécessaire pour l'évolution des centres de langues universitaires. Paper presented at the 11th International CercleS Conference, Helsinki, 2-4 September.
- Blons-Pierre, C. (2011). L'impact du CECR/GeR/CEFR sur le fonctionnement d'un centre de langues dans une université bilingue suisse. Paper presented at the 4th International ALTE Conference, 7-9 July.
- Bourdieu P. (2001). Langage et pouvoir symbolique, Paris: Seuil.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris: Didier.
- Gick, C. (2011). Online Einstufungstest und Online-Einschreibung in studienbegleitende Deutschkurse: Entwicklungsschritte und Stand der Dinge. Paper presented at the Bremer Symposium 2011 (Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen), Bremen 4-5 März.
- Gick, C. (2012). Einstufungstests im Spannungsfeld von Bologna-Reform, Referenzrahmen für Sprachen, Fachwissenschaft und Nutzern. In C. Blons-Pierre (éd. / Hrsg.), Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR / Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER (pp. 189-217). Bern : Peter Lang.
- Kohler, P., Platteaux, H., & Blons-Pierre, C. (2012). Un test de classement en ligne pour évaluer les niveaux de compétence et constituer des groupes classes. Revue RIPES - Numéro Spécial "Innover dans l'évaluation des apprentissages : pourquoi et comment ?". 27(2), <http://ripes.revues.org/532>.
- Kohler, P. (2012). Gestion de l'auto-évaluation dans un dispositif de test en ligne: limites et perspectives. In C. Blons-Pierre (éd. / Hrsg.), Apprendre, enseigner et évaluer les langues dans le contexte de Bologne et du CECR / Sprachen lernen, lehren und beurteilen im Kontext von Bologna und dem GER (pp. 219-240). Bern : Peter Lang.
- Platteaux, H., & Hoëin, S. (2010). Tests de positionnement en langues étrangères sur Moodle. Paper presented at the Moodle Moot 2010, Troyes 28-30 juin.

Les compétences fondamentales et le développement : peut-on évaluer les systèmes éducatifs par le niveau d'acquisition homogène d'un bloc de compétences de base ?

Nadir"ALTINOK*"et"Jean"BOURDON**"

*"Université"Paul"Verlaine"(Metz)"/"IREDU,"nadir.altinok@gmail.com"

**"CNRS"/"IREDU,"jean.bourdon@gmail.com"

Problématique.

La logique de l'éducation universelle suggère d'utiliser les concepts de compétences de base et des compétences dans le sens des capacités. Les compétences de base, leur degré de maîtrise plus ou moins également réparti dans la population vont contribuer à améliorer la capacité d'une population et en particulier les plus pauvres à exercer un certain degré de contrôle sur leur propre vie. Par exemple, prendre part avec d'autres dans les aspirations et choix qui influent sur les contextes de leur vie et d'envisager un futur alternatif pour eux et pour leurs familles (Sen, 1999). Cela s'accorde totalement avec le sous-objectif 6 de l'EPT concernant la qualité de l'éducation : "améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation dans un souci d'excellence, de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante" (Unesco, 2000 ; souligné par nos soins).

L'enjeu d'aborder l'acquisition des compétences de base pour le développement durable est la poursuite du défi posé par la conférence de Jomtien, puis celle de Dakar. Y a été défini les besoins éducatifs fondamentaux comme outils d'apprentissage essentiels (tels que l'alphabétisation, expression orale, calcul, et la résolution de problèmes) et les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, compétences, valeurs et attitudes) requis par les jeunes adultes pour vivre et travailler dans la dignité, prendre des décisions éclairées, comme citoyens, et de continuer à se perfectionner par l'apprentissage tout au long de leur vie.

S'appuyant sur les débats au sein de sa zone d'intervention, l'OCDE (OCDE, 2005:5) présente une typologie des compétences de base en trois grandes catégories :

- 1- Les individus ont besoin pour être en mesure d'utiliser un large éventail d'outils pour interagir efficacement avec l'environnement : suivant des axes physiques tels que la technologie de l'information et d'autres socioculturels tels que l'utilisation et la maîtrise de la langue des échanges. Ils ont besoin de bien comprendre ces outils d'expression pour les adapter à leurs propres fins et d'utiliser ces outils de manière interactive.
- 2- Dans un monde toujours plus interdépendant, les individus ont besoin d'être en mesure de dialoguer avec les autres, et depuis qu'ils vont rencontrer des gens de divers horizons, il est important qu'ils soient capables d'interagir dans des groupes hétérogènes.
- 3- Troisièmement, les individus doivent être en mesure d'assumer la responsabilité de la gestion de leur propre vie, de situer leurs choix dans le contexte social le plus large et pouvoir agir de manière autonome.

Ces trois approches des compétences peuvent se résumer par une dotation de savoirs individuels à l'image du capital humain incorporé, mais aussi et surtout par des capacités à interagir dans la société ; cette dernière peut de ce fait atteindre des objectifs de plus en plus ambitieux d'efficacité que ce soit au niveau de la croissance ou des enjeux de bonnes gouvernances. Cela, il faut bien le reconnaître trace une situation optimale ; l'exemple au quotidien du développement montre que l'éducation peut-elle même tomber dans le piège de pauvreté. Cette situation pénalisante, fort bien décrite par Pritchett (2001), souligne que le lien éducation croissance est inopérant. Cela peut venir à l'évidence d'une non-adéquation entre les savoirs

enseignés et ceux qui sont demandés en rapport avec les emplois offerts dans l'économie. Plus redoutable est le piège dans lequel peut tomber le système éducatif. Si l'enseignement de base fonctionne en tant qu'organisation, le service offert peut-être de si médiocre qualité que les savoirs ne sont pas véritablement acquis. Les familles conscientes de cet état n'attachent plus de valeurs au système éducatif. La demande d'éducation plafonne ou décroît, certains se détournent vers un secteur privé de l'éducation, ce qui tend à accroître les inégalités... Le développement de l'éducation peut donc être confronté à la question de la qualité des savoirs dans son expansion.

Dans ce contexte l'objectif de l'éducation universelle serait bien évidemment lié à la scolarisation de tous les enfants comme condition nécessaire, mais de plus l'assurance de cet objectif et son caractère pérenne imposeraient de s'assurer de la qualité effective des compétences apportées par le système. Voici pourquoi il nous semble utile de faire un point comparatif sur la variété de l'inégalité de répartition dans le monde de la qualité des apprentissages fondamentaux.

Qualité de l'éducation.

La démarche qualité s'attache à décrire si la mise en œuvre d'un produit ou d'un service se réalise suivant une certaine efficacité et si la réalisation répond aux attentes des utilisateurs. Ramené au service éducatif, ceci conduit à s'intéresser aux savoirs acquis et si les moyens utilisés dans cet objectif l'ont été efficacement. Délicates questions, car tout ceci dépend du contexte, les objectifs sont propres au système éducatif : le programme et pour les moyens l'éducation comparée à toujours montré que toute comparaison était délicate, ceci dépendant trop des contextes de terrain.

On retrouve dans ceci les aléas de l'économie de l'éducation qui a toujours privilégié une vision fonctionnelle des activités éducatives. Ceci implique un lien voulu entre le produit de l'éducation et les moyens qui y sont affectés et revient à tenter d'identifier une « fonction de production » de l'école. Ce lien implique que les systèmes éducatifs sont relativement pilotés par l'observation du rapport entre le produit éducatif et les moyens, suivant le concept d'efficacité. Hélas, l'identification de la fonction de production d'éducation reste à ce jour un exercice inachevé. Les études économiques de comparaison internationale ont montré que de nombreuses variables éducatives étaient un facteur déterminant de la croissance du PIB par tête des pays (Barro, 1991 ; Mankiw et al., 1992). Cependant, les problèmes de données ont apporté de nombreuses limites : les variables éducatives, telles que les taux de scolarisation ou le nombre moyen d'années scolaires sont des indicateurs imprécis de la mesure du capital humain acquis par l'éducation (Benhabib et Spiegel, 1994 ; Gurgand, 2000 ; Pritchett, 2001). En cela, ils sont davantage une mesure quantitative de l'affectation de moyens à l'éducation qu'une mesure de résultats par l'évaluation des compétences acquises dans la formation initiale. De plus, la littérature de recherche reste toujours largement dans l'expectative pour lier les moyens consacrés à l'éducation et les résultats qui en ressortent, Hanushek (2006). L'analyse des différences internationales des taux de croissance du PIB montre que les connaissances en mathématiques et sciences sont des composants essentiels du capital humain incorporé à la force de travail (Hanushek et Kimko, 2000). Pour autant, ces compétences ne sont pas toujours précisément corrélées avec les mesures quantitatives de l'éducation ou encore des indicateurs de financement de l'éducation. D'où l'intérêt de rechercher une mesure plus précise de la qualité de l'éducation, même si chaque intervenant est conscient que les savoirs acquis ne le sont pas uniquement dans le système d'enseignement. L'approche du rendement de l'éducation montre que pour le m^eme nombre d'années d'études, les rendements de l'éducation diffèrent significativement entre les pays et les niveaux de revenus (Psacharopoulos et Patrinos, 2004). Un apport a été de montrer que pour expliquer la diversité salariale, à un niveau donné, certaines compétences non cognitives et non acquises dans les programmes scolaires devaient être prise en compte, Boissiere & Knight (1985) ; par ailleurs la maîtrise ou non de ces éléments non cognitifs influence significativement le rythme des acquisitions cognitives, Borghans, Meijers, et al. (2008). Depuis quelques années, de nouvelles études démontrent une relation positive entre les acquis des élèves et les revenus des travailleurs (voir Unesco, 2004 , chapitre 2, pour une revue de littérature). Ces recherches utilisent généralement les scores des élèves aux tests sur les

compétences en mathématiques, en sciences ou en lecture. Trois études menées aux États-Unis montrent qu'une augmentation d'un écart-type du score des élèves en mathématiques est associée avec une hausse de 12 % des revenus (Mulligan, 1999 ; Murnane et al., 2000 ; Lazear, 2003). En utilisant les données d'une enquête sur la littératie des adultes (enquête International Adult Literacy Survey qui concerne 15 pays, dont le Canada, le Chili, les États-Unis ainsi que 12 pays européens), Leuven, Oosterbeek et van Ophen (2004) montrent que les capacités cognitives des travailleurs – mesurées par leurs niveaux en lecture – agissent significativement sur leurs salaires. Ces effets persistent même si les auteurs introduisent les années d'éducation, ce qui renforce l'importance que l'on doit accorder à la qualité de l'éducation. En ce qui concerne les pays en développement, Hanushek et Woessmann (2007) soulignent que les rendements de l'éducation seraient supérieurs pour ces groupes de pays en comparaison aux pays développés. Par ailleurs, en utilisant les données du Chili dans l'enquête IALS sur la littératie des adultes, Skellariou (2006) montre que l'augmentation d'un écart-type du niveau des travailleurs en lecture induit une hausse de 15 à 20 % sur leurs revenus.

Autre raison, il faut également souligner l'effet de la qualité de l'éducation sur la société prise dans sa totalité. Au-delà des seuls gains économiques de l'éducation, il est reconnu que celle-ci permet des gains extra-économiques, notamment en matière de santé (par exemple sur les mères et leurs enfants), dans la réduction de la mortalité infantile, des migrations, de l'âge des mariages, de la violence civile, de la citoyenneté, etc. Les rendements sociaux de l'éducation – qui induent l'ensemble de ces aspects – dépassent largement les rendements privés. Plus précisément, la qualité de l'éducation apporte de nombreuses améliorations sociales. De meilleurs scores en lecture et mathématiques sont associés avec une baisse des taux de fertilité au Ghana (Oliver, 1999) et en Afrique du Sud (Thomas, 1999).

Les effets de l'éducation sur le développement économique sont la quatrième raison. La relation entre éducation et croissance économique a souvent été évaluée à partir d'indicateurs quantitatifs de l'éducation. La plupart de ces travaux ont souligné que l'éducation était un facteur clé pour le développement économique. Pour autant, Pritchett (2001) a montré que l'effet de l'éducation sur la croissance n'était pas aussi évident que cela. En soulignant l'importance de la qualité de l'éducation dans le processus de développement économique, Pritchett montre qu'un enseignement de piètre qualité pouvait être associé à un faible développement économique. La piètre qualité envoie un signal qui restreint la demande d'éducation des familles, ce qui cantonne la population dans la pauvreté. En soi, la dimension qualitative de l'éducation peut être un accélérateur fondamental de la croissance économique. Les récents travaux associant la qualité de l'éducation et la croissance économique tendent tous à souligner l'importance de la dimension qualitative de l'éducation (Lee et Lee, 1995 ; Hanushek et Kimko, 2000 ; Barro, 2001 ; Coulombe et Tremblay, 2006 ; Hanushek et Woessmann, 2007). Le travail le plus influent montre notamment que l'augmentation d'un écart-type du score des élèves, au primaire, est associée avec un gain de 1 % du taux de croissance annuel du PIB par habitant (Hanushek et Kimko, 2000).

Enfin cinquième et dernière raison toujours en suivant Vegas et Petrow, il est nécessaire de souligner l'impact du niveau des acquis des élèves sur les inégalités. La relation entre l'éducation et les inégalités est complexe. Si d'un côté, l'objectif de scolarisation peut conduire à une baisse des inégalités, il ne faut pas négliger le pouvoir qu'a le système éducatif de légitimer les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron, 1979). De récentes études montrent que la qualité de l'éducation peut être responsable de l'aggravation des inégalités de revenus et ainsi que l'augmentation de la qualité de l'éducation pour les populations pauvres peut réduire ces inégalités. L'accès à l'éducation primaire a augmenté dans la quasi-totalité des pays du monde depuis une vingtaine d'années. Parallèlement à cette augmentation de la scolarisation, la question de la qualité de l'éducation reste fondamentale. La généralisation de la scolarisation permet-elle réellement une baisse des inégalités, ou au contraire, les renforce-t-elle ? Comme le souligne Reimers (2000) pour l'Amérique latine, s'assurer que les élèves apprennent des savoirs et compétences est une condition indispensable pour garantir l'égalité des chances.

Les enquêtes qui vont être analysées retiennent cette vision économique de la "production d'école". L'enquête sur les acquisitions scolaires retient que l'acquisition des compétences s'explique par une offre d'éducation dans la classe et l'école, d'une part, mais aussi à décrire le contexte socio-économique du milieu de l'élève, d'autre part. Les enquêtes se situent dans une logique d'explication dite de la "fonction de production d'école" toutefois cette pierre angulaire de la recherche en éducation, si elle est reconnue comme schéma de réflexion, reste largement discutée au niveau de sa validation, Hanushek (2003). La comparaison internationale de ce type d'analyses, en particulier si l'on se base sur le travail comparatif mené, par Hanushek & Luque (2003), sur les enquêtes TIMSS n'a pas validé l'idée dominante d'un plus fort impact dans les PMA des ressources des écoles sur la qualité des apprentissages. Ce constat initial venait des conclusions, dans le début des années 1980, de Heyneman et Loxley (1983) qui après avoir examiné les effets de la situation socio-économique et des facteurs scolaires sur les acquisitions des élèves à l'école primaire dans 16 pays à faibles revenus, et 13 pays à revenus élevés, avaient observé que l'influence des antécédents familiaux, sur les acquisitions, variait considérablement suivant le développement économique entre les pays, et que le pourcentage de la variance expliquée par la dotation des écoles était négativement corrélé avec le niveau de développement d'un pays. Cela a donc été infirmé par Hanushek & Luque (2003), mais aussi par Chudgar & Luschei (2009) ; en suivant une approche d'héritage social Gameron & Long (2007) soulignent, pour les pays en développement, une rapide décroissance des effets-école dans l'acquisition à mesure que l'éducation croissante des parents va permettre d'amplifier les effets d'héritage entre générations et donc relativement diminuer les effets purement scolaires.

Pourquoi alors ne pas s'orienter de manière plus directe sur une mesure comparée des savoirs acquis. Nous avons déjà souligné que l'objectif de l'éducation universelle était intimement lié à l'acquisition effective de compétences essentielles comme la compréhension par la lecture soit la littérature et les outils de calcul essentiels soit la numéracie.

Problèmes du comparatif et information prises en compte..

Les principes qui précèdent sont loin d'être validés, surtout dans le domaine du comparatif des moyens utilisés : les systèmes éducatifs étant régulés par un ensemble de règles et de conventions propres à chaque pays. Le meilleur exemple est celui du salaire enseignant (de 75 à 85 % des coûts totaux du primaire), niveau de salaire influencé par des normes et le « poids de l'histoire » propres à chaque société. Ce dernier point est d'autant plus important pour une analyse sur des systèmes nationaux, alors que l'initiative pour l'éducation de base est largement déconcentrée.

Il existe aussi de très fortes difficultés sur le produit éducatif : à quel niveau d'apprentissage celui-ci doit être mesuré :

- Doit-il être uniquement par rapport à la comparaison moyens/ résultats « école efficace » ?
- Ou doit-il être par rapport à un standard homogène de savoirs acquis dans un contexte d'école « école juste » ?

Au niveau du primaire, on peut néanmoins adopter l'idée d'une homogénéité de l'objectif éducatif liée à la maîtrise de compétences de bases soit la maîtrise de la langue d'enseignement et du calcul. Cette notion d'accomplissement des savoirs de base correspond à la période qui va de la 4^e à la 6^e année du primaire, là où les contenus des programmes sont les plus homogènes entre les pays.

Si l'objectif d'universalité paritaire est précis : taux d'achèvement du primaire pour les deux sexes, le sous-objectif de qualité est intangible.

Par hypothèse, ici l'éducation est définie de qualité, si les objectifs du programme sont atteints ; tels que la mesure de l'évaluation des acquis des élèves le permet

L'enquête TIMSS

La première mesure des acquis au niveau individuel et permettant une comparabilité internationale a été initiée il y a plus de cinquante ans par l'Association Internationale pour l'Evaluation du Rendement scolaire (IEA).

La première enquête évaluant les mathématiques s'est déroulée entre 1963 et 1967 (The First International Mathematics Study) qui a regroupé 12 pays développés (Australie, Belgique, Angleterre, Finlande, France, République Fédérale d'Allemagne, Israël, Japon, Pays-Bas, Écosse, Suède et les États-Unis). Les élèves évalués avaient 13 ans ou étaient en dernière année du secondaire (pour plus d'informations, voir notamment Husén, 1967). La deuxième enquête sur les mathématiques (The Second International Mathematics Study) s'est déroulée entre 1977 et 1981 et a concerné les élèves de 13 ans ainsi que ceux étudiant en dernière année du secondaire (Burstein, 1992). Dix-neuf systèmes éducatifs ont été évalués, parmi lesquels figurent 2 pays africains (Nigeria et Swaziland). Cependant, c'est surtout le cycle d'enquête TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) qui va se révéler le plus prometteur dans l'évaluation des mathématiques et des sciences. L'objectif central de l'enquête TIMSS est d'évaluer le niveau des élèves en mathématiques et en sciences ainsi que de décrire le contexte dans lequel les élèves apprennent. Par ce second objectif, les fondateurs de l'enquête TIMSS ont résolument adopté une approche en termes de finalité politique puisque les résultats des élèves sont associés aux différents facteurs utilisés dans le cadre de l'enseignement dans une logique de fonction de production d'école. Quatre vagues d'enquêtes TIMSS ont été effectuées jusqu'à ce jour : la première concerne 45 systèmes éducatifs en 1994-1995 pour trois populations¹ (grades 3 et 4 ; grades 7 et 8 ; dernière année du secondaire) ; la seconde vague concerne 38 systèmes éducatifs en 1999 pour le grade 8 seulement ; enfin la dernière vague finalisée s'est déroulée dans 50 systèmes éducatifs et pour les grades 4 et 8. En février 2009, l'enquête TIMSS 2007 a été également finalisée. Celle-ci concerne les grades 4 et 8 et plus de 59 systèmes éducatifs. L'évaluation des élèves se base essentiellement sur un référentiel commun de connaissances entre les pays. Plusieurs centaines d'items ont été évalués pour déterminer s'ils sont enseignés dans la plupart des pays participants avant d'être insérés dans les questionnaires. Une volonté de maximiser le nombre d'items standardisés pour tous les pays a été recherchée, ce qui n'exclut toutefois pas la possibilité que dans certains systèmes éducatifs, une partie de ces items ne soient pas réellement au programme. Les questionnaires ne concernent pas seulement le niveau des élèves en mathématiques et en sciences. Mis à part ce questionnaire d'évaluation des acquisitions, d'autres sont complétés pour connaître les contextes sociofamiliaux et de scolarisation.

Trois populations différentes participèrent à l'enquête TIMSS en 1994-1995 :

- Population 1 : Elèves de grades adjacents qui rassemblent la plupart des élèves de 9 ans (en général grades 3 et 4) ;
- Population 2 : Elèves de grades adjacents qui rassemblent la plupart des élèves de 13 ans (en général grades 7 et 8) ;
- Population 3 : Elèves en dernière année du secondaire avec une distinction entre deux sous populations (a) les élèves qui ont pris un test en mathématiques et en lecture (b) les élèves qui étaient spécialisés soit en mathématiques soit en physique qui ont pris un test spécialisé.

Quatre différentes vagues de TIMSS ont eu lieu jusqu'à aujourd'hui. Celles-ci se sont déroulées en 1994-95, 1999, 2003 et 2007. Par ailleurs, la prochaine vague est prévue pour 2011 (les résultats seront publiés en février 2013). L'enquête TIMSS 2007 est l'évaluation internationale qui a réuni le plus grand nombre de pays en développement, en comparaison des vagues précédentes et de l'enquête PISA. Les scores TIMSS ont été standardisés de manière à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart type international de 100. Ainsi, il faut interpréter les scores non comme des valeurs absolues, mais plutôt comme des valeurs relatives en rapport à la moyenne.

Encadré 1. La participation des pays en développement aux enquêtes TIMSS

1 Parfois, certaines provinces canadiennes ou certains États fédéraux des États-Unis ont participé aux enquêtes de l'IEA. Par souci de simplicité, nous n'incluons pas ces régions dans le calcul du nombre de pays participant aux enquêtes.

En 1994/ 95, 45 systèmes éducatifs ont participé à l'enquête TIMSS et ont été évalués dans les populations 1, 2 et 3 (c'est-à-dire aux grades 3-4, 7-8 et en dernière année du secondaire). Certains pays n'ont été évalués que pour une partie des populations. Parmi les pays participants, on peut notamment recenser un pays africain (Afrique du Sud) et 9 autres pays en développement ou transition. En 1999, 38 systèmes éducatifs ont été évalués et seule la population 2 a été concernée. Parmi les pays participants, trois étaient africains (Maroc, Afrique du Sud et Tunisie) et 16 autres concernaient des pays en développement ou transition (Bulgarie, Chili, Indonésie, Iran, Jordanie, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Malaisie, Moldavie, Philippines, Roumanie, Russie, République Slovaque, Thaïlande, Turquie).

Durant l'année 2003, 50 systèmes éducatifs ont été évalués pour les populations 1 et 2. Parmi ces pays, 6 étaient africains (Botswana, Égypte, Ghana, Maroc, Afrique du Sud et Tunisie). Par ailleurs, 25 autres pays en développement ont été évalués (Arménie, Brésil, Bulgarie, Chili, Estonie, Indonésie, Iran, Jordanie, Lettonie, Liban, Lituanie, Macédoine, Malaisie, Mexique, Moldavie, Palestine, Philippines, Pologne, Roumanie, Russie, Serbie, République Slovaque, Thaïlande, Turquie et Uruguay).

En 2007, la quatrième vague TIMSS a inclus 59 pays ou régions du monde. Cette enquête concerne également les populations 1 et 2. Parmi les pays inclus, cinq sont en Afrique (Botswana, Égypte, Ghana, Maroc et Tunisie). Par ailleurs, certains pays ont participé pour la première fois à une évaluation internationale (Égypte, Kazakhstan, Mongolie, Syrie, Yémen).

La dernière série TIMSS a eu lieu en 2011 avec l'enquête TIMSS 2011 qui a réuni 63 pays et régions du monde². Parmi ceux-ci, sept pays proviennent d'Afrique (Botswana, Ghana, Lybie, Maroc, Afrique du Sud, Tunisie et Yémen). Certains pays participent pour la première fois à cette enquête (Azerbaïdjan, Lybie), tandis que d'autres sont présents depuis la première vague (exemples du Danemark, des États-Unis, de l'Iran, etc.). Les résultats sont attendus pour 2013.

L'enquête PIRLS

Dans le domaine de la lecture, les enquêtes de l'IEA ont débuté en 1968-72 avec l'enquête *The Study of Reading Comprehension* qui regroupe 15 systèmes éducatifs, dont 3 pays en développement (Chili, Inde et Iran). Basée sur les élèves de 10 ans, 14 ans et en dernière année du secondaire, cette première enquête sur la lecture a permis d'apprécier la difficulté de mesurer d'une façon standardisée les compétences des élèves dans un domaine fortement lié à la langue du pays considéré. Par la suite, entre 1985 et 1994, est lancée l'enquête *The Reading Literacy Study* qui va servir d'exemple pour les enquêtes futures. L'objectif principal de cette enquête était de produire des tests internationaux valides et des questionnaires qui pouvaient être généralisés à l'ensemble des pays participants (voir notamment Elley, 1992 ; Postlethwaite et Ross, 1992), tests permettant de juger le degré de compréhension par la lecture. Les données ont été collectées entre 1990 et 1991. Deux types de populations étaient visés : les élèves de neuf ans ainsi que les élèves de 14 ans. Au total 32 systèmes éducatifs ont participé à l'enquête, parmi lesquels figuraient 3 pays africains (Botswana, Nigeria et Zimbabwe) ainsi que 5 autres pays en développement (Indonésie, Philippines, Thaïlande, Trinidad & Tobago et Venezuela). Mais c'est surtout l'enquête PIRLS qui va constituer le cycle majeur de l'évaluation de la lecture au niveau primaire.

L'enquête PIRLS évalue le niveau des élèves en compréhension de l'écrit. Basée sur l'enquête *Reading Literacy Study* (RLS) de 1990-91, PIRLS a été effectuée à deux reprises jusqu'à aujourd'hui (2001 et 2006). Seuls les élèves du grade 4 ont été évalués, soit un âge moyen de 9 ans. Deux objectifs de lecture sont concernés par l'évaluation des élèves :

2 Par ailleurs, 14 zones, le plus souvent des États fédéraux, participent à l'enquête TIMSS 2011. Il s'agit par exemple de l'État d'Alabama, de Floride aux États-Unis, ou encore d'Abou Dhabi aux Émirats Arabes Unis.

- L'objectif de littératie (en anglais *literacy*) qui renvoie à la lecture qui implique d'imaginer des événements et caractères et de les mettre en mouvement dans un texte ;
- L'objectif d'information (en anglais *informational*) où la lecture va servir à acquérir et à utiliser de l'information qui est organisée chronologiquement (par exemple dans des biographies) et/ ou de façon logique (par exemple dans des textes de réflexion).

Au total, quatre processus de compréhension de la lecture ont été évalués. Ceux-ci concernent la capacité à effectuer un repérage et une exploitation d'informations spécifiques ; effectuer des liens à partir de suites logiques ou chronologiques et à relier des événements entre eux ; interpréter et intégrer des idées et des informations et enfin examiner et évaluer le contenu, le langage ainsi que les éléments textuels.

Comme pour l'enquête TIMSS, afin de ne pas faire passer trop de temps à l'évaluation des élèves, l'examen-type a été découpé en dix livrets disposant chacun de questions d'ancrage. Chaque élève n'a reçu qu'un seul livret – soit un dixième de l'examen complet. En ayant recours à des méthodes psychométriques, les spécialistes ont ensuite recomposé des scores comparables pour chaque élève. Deux types de questions ont été utilisées (questions à choix multiples et questions ouvertes).

Par ailleurs, un questionnaire spécifique a été distribué à chaque élève, chaque enseignant ainsi que chaque directeur d'école. Comme les élèves évalués sont assez jeunes – l'enquête concerne essentiellement des élèves du grade 4, soit un âge proche de 9 ans – le questionnaire relatif aux caractéristiques individuelles et familiales de l'élève a été distribué non pas à l'élève directement, mais à l'un de ses parents.

L'enquête PIRLS 2006 est la seule évaluation internationale qui teste un grand nombre de pays en lecture au niveau primaire. En comparaison, PISA n'évalue que les élèves de 15 ans. Les scores PIRLS, à l'image de TIMSS, sont présentés standardisés de manière à obtenir une moyenne internationale de 500 et un écart type international de 100. Parmi les pays les moins performants, on constate la présence de pays arabes tels que Qatar, Koweït ou encore le Maroc. Cependant, le score le plus faible est obtenu par l'Afrique du Sud avec un score moyen inférieur à 300 points, ce qui représente près de 200 points en dessous de la moyenne internationale. Le score de l'Afrique du Sud est ainsi presque égal à la moitié de celui de la Fédération de Russie ou de Hong-Kong. Pour l'Afrique du Sud, on constate même que plus de 98 % des élèves ont une performance inférieure à 500 points. Au contraire, en Fédération de Russie, cette proportion n'est que d'environ 20 %. Aucun élève d'Afrique du Sud n'a pu obtenir un score supérieur à 600 points, or en Bulgarie près d'un quart des élèves dépasse ce niveau. Les scores très bas obtenus par l'Afrique du Sud expliquent en partie pourquoi l'équipe de l'IEA a lancé l'initiative prePIRLS afin de mieux expliquer l'origine de performances faibles à l'âge de 9 ans une fois que la lecture devrait être acquise.

Encadré 2. La participation des pays en développement à l'enquête PIRLS

Dans l'enquête de 2001, 35 systèmes éducatifs ont été évalués. Parmi les pays participants, un seul est issu du continent africain (Maroc), tandis que l'on recense 13 pays à revenu moyen (Argentine, Bulgarie, Colombie, Iran, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Moldavie, Maroc, Roumanie, Russie, République Slovaque et Turquie). 41 pays ou systèmes éducatifs ont pris part à l'enquête PIRLS 2006. Parmi eux, seuls deux sont des pays africains (Maroc et Afrique du Sud). Au total, 15 des pays en développement ou en transition ont participé à PIRLS 2006 (Bulgarie, Géorgie, Indonésie, Iran, Lettonie, Lituanie, Macédoine, Moldavie, Maroc, Pologne, Roumanie, Fédération de Russie, République Slovaque, Afrique du Sud et Trinidad et Tobago).

De façon conjointe à l'enquête TIMSS 2011, la prochaine évaluation PIRLS a eu lieu la même année. Suivant les pays trois niveaux d'intégration des deux enquêtes ont lieu. Le premier utilise les mêmes élèves pour les deux enquêtes. Le second teste des classes des mêmes écoles ou en lecture ou en mathématiques. Enfin dans un troisième cas, les échantillons des deux enquêtes sont indépendants entre les établissements. Regroupant 49 pays, dont trois pays africains (Afrique du Sud, Botswana et Maroc), l'enquête PIRLS reste la seule évaluation internationale de la lecture à l'école primaire. Une innovation majeure de PIRLS 2011 est de s'adapter aux besoins des pays participants. En effet, dans certains pays, les élèves du grade 4 sont encore dans un processus d'apprentissage de la langue, ce qui peut remettre en cause la légitimité d'une telle évaluation. C'est pourquoi il apparaît possible d'évaluer les grades supérieurs (grades 5 et 6).

L'enquête SACMEQ.

Le consortium connu sous le nom de SACMEQ (The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) trouve ses origines dans une enquête nationale de grande envergure menée au Zimbabwe sur la qualité de son éducation primaire en 1991, avec le support de l'Institut International pour la Planification de l'Éducation (IIEP : International Institute for Educational Planning (Ross et Postlethwaite, 1991). Désireux de poursuivre cette réussite inspirée sur le modèle de l'IEA, un certain nombre de ministres de l'Éducation des pays d'Afrique de l'Est et du Sud ont exprimé leur intérêt pour cette étude et leur volonté de participer à une telle évaluation. Les 15 ministères de l'éducation qui sont membres du SACMEQ sont : Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Swaziland, Tanzanie, Tanzanie (Zanzibar), Ouganda, Zambie et Zimbabwe.

La première vague de SACMEQ s'est déroulée entre 1995 et 1999. SACMEQ I regroupait ainsi sept différents pays et évaluait le niveau en lecture des élèves du grade 6. Les pays participants sont : Kenya, Malawi, Maurice, Namibie, Tanzanie (Zanzibar), Zambie et Zimbabwe. Bien qu'il s'agisse principalement d'études nationales, celles-ci avaient une dimension internationale, car elles avaient en commun de nombreux éléments (questions de recherche, instruments, populations cibles, procédures d'échantillonnage et analyses). Un rapport séparé a été préparé pour chaque pays. Le second round (SACMEQ II) s'est effectué entre 2000 et 2002 et a regroupé 14 pays ainsi qu'un territoire (Zanzibar). L'évaluation concernait cette fois-ci les mathématiques et la lecture. La population cible restait la même que SACMEQ I, à savoir les élèves du grade 6. Les pays participants sont : Botswana, Kenya, Lesotho, Malawi, Maurice, Mozambique, Namibie, Seychelles, Afrique du Sud, Swaziland, Tanzanie, Tanzanie (Zanzibar), Ouganda, Zambie.

Il est important de noter qu'un certain nombre d'items de SACMEQ II ont été repris de l'enquête TIMSS dans le but de produire des résultats comparables. Les questionnaires ont été utilisés pour obtenir des informations relatives aux entrants de l'éducation, aux conditions scolaires, aux questions d'équité dans l'allocation des ressources humaines et matérielles. Les informations relatives au contexte socio-

économique ont été obtenues par le biais de questionnaires élèves. Plus généralement, l'enquête SACMEQ II inclut des items sélectionnés de 4 enquêtes antérieures : l'enquête sur les Indicateurs de la Qualité de l'Éducation du Zimbabwe (Indicators of the Quality of Education Study), SACMEQ I, TIMSS et l'enquête Reading Literacy de l'IEA conduite en 1990/ 9 (Reading Literacy Study).

Le troisième volet de l'enquête SACMEQ concerne les mêmes pays que l'enquête de 2002. SACMEQ III s'est déroulé en septembre 2007. La principale originalité de ce troisième volet consiste à évaluer l'éducation vis-à-vis du virus du VIH-Sida. En effet, une partie des questionnaires élèves, enseignants ainsi que directeurs d'école intègre des questions relatives à ce virus. Cette originalité est signe d'une réelle adaptation de l'enquête SACMEQ aux problèmes importants que connaît cette zone géographique. Notons que si le protocole SACMEQ est assez exigeant sur l'échantillonnage, pour des raisons de simplification de ce dernier, les écoles de petite taille sont exclues, écoles comportant en général 15 élèves et moins dans le grade, ce qui peut dans certains pays introduire des biais.

L'enquête.PASEC.

Les enquêtes issues du "Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs" (PASEC) de la Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) concernent les pays francophones d'Afrique subsaharienne. En 1990, la 42^{ème} Conférence ministérielle de la CONFEMEN, tenue à Bamako, a constitué une réponse concrète de l'Afrique francophone au défi de l'Éducation pour tous lancé à Jomtien la même année. Les ministres ont alors décidé d'entreprendre en commun un Programme d'évaluation pour aider à la réflexion et à leur action : le PASEC a vu le jour lors de la 43^e Conférence ministérielle de la CONFEMEN à Djibouti en 1991.

La CONFEMEN a fixé au PASEC quatre objectifs (CIEP, 2007) :

- Identifier des modèles d'écoles efficaces et peu coûteux en comparant les performances des élèves, les méthodes d'enseignement et les moyens mis en œuvre ;
- Développer une capacité interne et permanente d'évaluation du système éducatif dans chacun des pays participants ;
- Diffuser librement les résultats obtenus, de même que les méthodes et les instruments d'évaluation préconisés ;
- Renforcer le rôle d'observatoire permanent des systèmes éducatifs du Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN.

Sil existait dans les méthodes présentées jusqu'ici une certaine unité, ce qui est normal, car la méthode a comme origine celle de l'IEA, la rupture est assez nette avec le PASEC

Encadré 3. Principaux résultats de l'évaluation SACMEQ (1995-2007)

De façon générale, on peut regrouper les performances en trois groupes :

- Les pays qui ont connu une évolution positive dans les deux domaines : ils sont au nombre de 6 (Lesotho, Maurice, Namibie, Swaziland, Tanzanie et Zanzibar). La hausse la plus prononcée concerne la Namibie avec environ 45 points de plus dans les deux domaines entre 2000 et 2007. Cependant, le niveau relatif de ce pays était plutôt bas au début des années 2000.
- Les pays qui ont connu une évolution stable ou contrastée : quatre pays sont inclus dans cette catégorie (Afrique du Sud, Botswana, Kenya, Seychelles). Dans les deux premiers pays, la performance augmente peu tandis que dans les deux derniers, elle baisse légèrement. Cependant, ces évolutions ne sont pas significatives.
- Les pays qui ont connu une baisse de leur performance dans les deux domaines : quatre pays sont concernés (Malawi, Mozambique, Ouganda et Zambie). La baisse la plus prononcée se situe au Mozambique avec près de 40 points en moins en lecture et plus de 46 points de moins en mathématiques.

Source : UNESCO International Institute for Educational Planning (2010) et site internet du Sacmeq : <http://www.sacmeq.org/indicators.htm>

Il est possible de recenser trois types d'évaluations menées par le PASEC :

- ! L'évaluation diagnostique qui consiste à mesurer les acquisitions des élèves au cours d'une année scolaire, puis à identifier les facteurs qui influent positivement ou négativement sur les apprentissages (près d'une quinzaine d'évaluations de ce type ont été réalisées ou sont en cours de réalisation jusqu'à aujourd'hui).
- ! L'évaluation thématique qui se base sur les principes de l'évaluation diagnostique, sauf qu'elle s'intéresse à un thème précis tel que la formation professionnelle des enseignants, ou encore le recrutement d'enseignants contractuels (quatre évaluations thématiques ont été réalisées jusqu'à aujourd'hui). L'échantillonnage n'est plus basé sur l'élève, mais sur les catégories d'enseignants que l'on cherche à analyser.
- ! Le suivi de cohorte qui sert à suivre l'évolution d'un même groupe d'élèves pendant cinq années consécutives, en évaluant chaque année leurs acquisitions scolaires (deux suivis de cohorte ont pu être réalisés de façon complète).

L'enquête PASEC vise à évaluer en début et en fin d'année les élèves du grade 2 et du grade 5. Par exemple, le test de mathématiques au grade 5 inclut des items qui évaluent les connaissances dans les propriétés des nombres et leur habilité à effectuer des calculs simples (addition et soustraction). Les tests induent également des items qui demandent aux élèves d'utiliser l'addition, la soustraction, la multiplication et la division dans la résolution de problème. D'autres items évaluent les connaissances des élèves dans les décimales, les fractions et les concepts basiques en géométrie.

Cette base de données comprend les performances scolaires au primaire en mathématiques et en français. Au niveau du CP2 (deuxième grade du primaire) comme du CM1 (cinquième grade du primaire), entre 2.000 et 2.500 élèves dans une centaine d'écoles, ainsi que leurs professeurs et les directeurs, ont été interrogés dans chacun des onze pays.

Le protocole de l'enquête présente la particularité de deux évaluations des acquis scolaires, l'une en début d'année, la seconde en fin d'année ; il s'agit à ce jour de la seule enquête internationale menée en termes de "valeur ajoutée" (voir CONFEMEN, 2004).

Certains pays ont participé plusieurs fois à l'enquête PASEC. On recense, par ordre chronologique, les participations suivantes :

- Pasec I : Djibouti (1993/ 1994), Congo (1993/ 1994), Mali (1994/ 1995)³,
- Phase II : République Centrafricaine (1994/ 1995), Sénégal (1995),
- Pasec III : Burkina Faso (1995/ 1996), Cameroun (1995/ 1996), Côte d'Ivoire (1995/ 1996),
- Pasec IV : Burkina Faso (1996/ 1998), Côte d'Ivoire (1996/ 1998), Sénégal (1996/ 2000), Madagascar (1997/ 1998), Tchad (2000/ 2001),
- Pasec V : Togo (2000/ 2001),
- Pasec VI : Guinée (2003/ 2004), Mali (2001/ 2002), Niger (2001/ 2002),
- Pasec VII : Bénin (2004/ 2005), Cameroun (2004/ 2005), Mauritanie (2003/ 2004), Madagascar (2005/ 2006), Maurice (2006), Tchad (2003/ 2004),
- Pasec VIII : Congo (2006/ 2007), Sénégal (2006/ 2007) et Burkina Faso (2006/ 2007),
- Pasec IX : Burundi (2009/ 2010), Côte d'Ivoire (2008/ 2009), Comores (2009-2010), Liban (2009-2010),
- Pasec X 1^{ère} phase : Tchad, Togo, République Démocratique du Congo (2009/ 2010),
- Pasec X 2^{ème} phase : Vietnam (2011/ 2012), Cambodge (2011/ 2012), Laos (2011/ 2012),
- Pasec XI : trois nouveaux pays pour l'année scolaire 2011/ 2012 et quatre pays pour l'année scolaire 2012/ 2013.

Les enquêtes des phases PASEC V et VI étaient des enquêtes thématiques. La première enquête de Guinée du PASEC VI, a été suivie d'une réplique en 2005/ 2006 afin d'évaluer un changement dans le cursus de formation des maîtres contractuels. A noter que les enquêtes du Sénégal (1995/ 2000) et de Côte d'Ivoire (1995/ 1998), plus partiellement du Burkina Faso (1995/ 1998) étaient des suivis de cohorte, tandis que les autres concernent des enquêtes diagnostiques. Par ailleurs, les résultats de quatre premières évaluations sont difficilement accessibles (Pasec I et RCA en PASEC II, car les enquêtes n'ont pas été réalisées dans des conditions permettant la comparaison. En 2005, pour alimenter une étude sectorielle en RCA, le Pôle de Dakar (BREDA-UNESCO) a appliqué les outils PASEC en RCA, limitant l'analyse à un test unique de fin d'année, ceci en 5^e année uniquement. Enfin, même si la diffusion des résultats est plus rapide que pour le SACMEQ, les résultats d'enquêtes récentes ne sont pas encore publiés par la CONFEMEN comme la très récente enquête sur la Côte-d'Ivoire ou des enquêtes sur des pays non francophones (Guinée-Bissau, Vietnam, Liban). Les données constituent une base excellente pour une analyse des déterminants de la qualité des acquis scolaires au primaire.

3 Dans cette première vague, réalisée par des équipes indépendantes dans chaque pays, des hétérogénéités de traitement ont rendu difficile la comparaison ; aussi les vagues suivantes ont été coordonnées par une équipe technique centrale.

Encadré 4. Quelques résultats de l'évaluation PASEC

L'étude du PASEC au Sénégal a été effectuée au cours de l'année scolaire 2006-2007. Les élèves de deuxième année et cinquième année ont été soumis à des tests de français et de mathématiques, en début et en fin d'année. L'échantillon est élaboré sur la base de données du Ministère de l'Éducation Nationale et fait référence au statut des écoles (privé, public et arabophone) et aux zones géographiques.

Un nombre de 1 979 élèves de deuxième année et 1 910 de cinquième année ont participé à l'enquête. Le taux de déperdition est d'environ 14 %, ce qui reste assez élevé pour une école primaire. Dans le tableau 5, nous présentons les résultats de l'évaluation PASEC pour le Sénégal, mais également huit autres pays. La performance du Sénégal est faible en deuxième année, en comparaison de celle d'autres pays tels que le Cameroun ou Madagascar. Cependant, les scores augmentent de 19 % entre le début et la fin de l'année, ce qui marque une hausse conséquente, surtout lorsqu'on la compare aux évolutions des autres pays. Il est en effet assez alarmant d'observer une baisse de la performance des élèves dans des pays tels que la Mauritanie. Cependant, les questionnaires de fin d'année sont plus compliqués que ceux de début d'année, ce qui peut expliquer ces baisses quasiment généralisées. Tout comme l'ensemble des pays cités dans le tableau 5, la performance du Sénégal diminue entre le début et la fin de la cinquième année. Les pays les plus performants parmi les pays du PASEC sont le Cameroun et Madagascar. Il faudrait aussi y inclure Maurice qui obtient des résultats plutôt élevés.

Tableau 4. Résultats pour 9 pays au test du PASEC (2004-2007)

Pays	Deuxième année			Cinquième année		
	Début	Fin	Variation	Début	Fin	Variation
Burkina Faso	33,5	33,5	0	40,1	38,2	-5
Cameroun	53,2	54,7	3	54,6	47,2	-14
Congo	47,1	44,8	-5	44,9	36	-20
Madagascar	59,3	53,4	-10	64,0	52	-19
Sénégal	37,9	45,2	19	45,8	40,9	-11
Tchad	48,0	42,5	-11	39,5	34	-14
Benin	39,9	33,1	-17	44,5	31,9	-28
Gambie	45,6	48,3	6	53,1	42,4	-20
Mauritanie	42,1	31,7	-25	24,9	22,2	-11

L'analyse de quelques résultats du PASEC Sénégal montre tout l'intérêt de la stratification utilisée. Ainsi, il se dégage de fortes différences de performance entre le secteur privé, le secteur public de la capitale et le public hors Dakar. Le score final moyen en deuxième année est d'environ 75 points, contre moins de 50 points pour Dakar et environ 41 points pour le public hors Dakar. Ainsi, le score moyen du privé est environ le double de celui du public hors Dakar. Une étude de l'évolution des scores entre 1996 et 2007 est également possible. On constate globalement que la performance est restée plutôt stable en deuxième année et qu'elle a augmenté d'environ 3 points de pourcentage en cinquième année.

Source : CONFEMEN (2007b)

L'enquête.LLECE.

Le réseau des systèmes éducatifs nationaux des pays d'Amérique Latine et des Caraïbes, appelé Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education (LLECE) a été créé en 1994 et est coordonné par l'Office Régional de l'UNESCO en Amérique Latine et aux Caraïbes.

L'objectif principal de cette enquête est de fournir des informations sur les niveaux des élèves et les facteurs associés à ces performances susceptibles de guider les politiciens dans leur choix en termes de politique éducative pour les pays d'Amérique Latine. Pour ce faire, le LLECE consiste à répondre aux questions suivantes : Qu'apprennent les élèves ? A quel niveau l'apprentissage se réalise-t-il ? Quelles sont les compétences que les élèves développent ? Quand l'apprentissage se réalise-t-il ? Sous quelles conditions se réalise-t-il ? Quel est l'écart entre les zones rurales et urbaines ? (Casassus et al., 1998).

Dans chaque pays, des échantillons d'environ 4 000 élèves du grade 3 (âgés de 8 et 9 ans) et du grade 4 (âgés de 9 et 10 ans) ont été construits. Ces enquêtes ont concerné plus de 50.000 enfants, soit au moins 100 classes par pays.

Enfin, l'enquête LLECE II (ou encore appelée SERCE pour la seconde vague) évalue le niveau des élèves en mathématiques en découpant ce domaine en 5 parties (Unesco-LLECE, 2008, p.14) :

- Domaine numérique
- Domaine de la géométrie
- Domaine de la mesure
- Domaine des compétences basées sur les informations
- Domaine de la variation

Il est possible de constater des similitudes avec l'enquête TIMSS. Par ailleurs, une partie des items des tests LLECE est inspirée de ceux de TIMSS au grade 4⁴. Les items sont basés sur la concordance entre les programmes scolaires et les acquis des élèves. Il est ainsi question de mesurer le niveau des acquis scolaires, plus que les compétences des élèves qui leurs sont utiles dans la vie active (comme le fait PISA). Un questionnaire élève afin de cerner son environnement a été accompagné au test sur les acquis. Par ailleurs, un questionnaire enseignant et un questionnaire remis au directeur de l'école ont été utiles pour avoir des informations sur l'environnement de l'école. De manière générale ces enquêtes privilégient dans l'analyse l'opposition entre les zones urbaines et les zones rurales. L'enquête LLECE I évalue deux grades adjacents (grade 3 et grade 4), mais à la même période, ce qui avait également été le cas de l'enquête TIMSS 1995. Il est pour autant impossible de suivre les élèves sur une période définie, car ce sont des élèves différents qui sont évalués sur ces deux grades. Les élèves étaient âgés entre 8 et 9 ans selon les pays. Pour autant, la deuxième enquête LLECE, appelée SERCE, a consisté à évaluer deux grades différents : le grade 3 et le grade 6 (UNESCO-OREALC, 2008). La première enquête s'intéressait à dans 13 pays du sous-continent (Casassus et al., 1998, 2002). Ces 13 pays sont : Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, République Dominicaine, Honduras, Mexico, Paraguay, Pérou et Venezuela. Des données pour seulement 11 pays ont été incluses dans le rapport officiel (Casassus et al., 1998). En 2006, le deuxième volet de l'enquête LLECE a été lancé. Il regroupe les mêmes pays que LLECE I. Cependant, à la différence de LLECE I, le second volet de l'enquête a intégré le domaine des sciences en plus des mathématiques et de la lecture pour un nombre de six pays volontaires. Par ailleurs, les grades testés ont été le grade 3 et le grade 6 (UNESCO-OREALC, 2008).

4 A la différence de TIMSS, l'enquête LLECE 2 – SERCE évalue les élèves du grade 3 et du grade 6. En effet, dans TIMSS, seuls les élèves du grade 4 au niveau primaire sont évalués (les élèves du grade 8 sont au niveau secondaire).

L'enquête.MLA.

Dans le cadre d'un projet conjoint de l'UNESCO et de l'UNICEF, le programme MLA (Monitoring Learning Achievement) mène des études sur les acquis de l'apprentissage sur une vaste échelle géographique : ces études sont effectuées dans plus de quarante pays avec la volonté de transférer la capacité d'analyse au niveau national (Chinapah, 2003). Sur la base de données recueillies une fois les apprentissages fondamentaux réalisés, soit suivant les pays entre la 3^e et 6^e année, les pays doivent être en mesure d'identifier les facteurs qui favorisent ou freinent les apprentissages à l'école primaire, d'analyser les problèmes, de formuler des adaptations des politiques éducatives et de suggérer de nouvelles pratiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement. Plus récemment, le projet MLA II élargit les enquêtes au début du secondaire (grade 8). Par rapport aux enquêtes du PASEC et du SACMEQ, où les élèves sont testés uniquement sur des connaissances scolaires, le MLA porte également sur des questions de connaissances pratiques et de prévention ; de plus, il rajoute la possibilité d'ajouter des items à la demande du pays étudié. Au total, 72 pays ont pris part à l'évaluation du niveau des élèves par le biais de l'enquête MLA. Toutefois, les données n'ont pas toutes été publiées ; souvent manque des informations essentielles comme les caractéristiques essentielles de la dispersion entre observations. En complément aux rapports nationaux, un rapport séparé sur MLA I a été rédigé pour 11 pays d'Afrique (Botswana, Madagascar, Malawi, Mali, Maroc, Maurice, Niger, Sénégal, Tunisie, Ouganda, Zambie ; voir UNESCO, 2000). Il est important de noter que l'enquête MLA a été sujette à de nombreuses critiques, notamment sur la qualité de l'administration des questionnaires, sur les procédures d'échantillonnage effectuées dans certains pays et sur la difficulté d'obtenir des items comparables entre les différents pays. A l'inverse, il faut reconnaître que MLA, avec un certain recul dans l'observation, a été pour certains pays, particulièrement en Asie du Sud, le déclencheur d'action d'évaluation des acquisitions et donc de l'introduction d'une pratique de l'évaluation régulière des acquisitions.

Encadré 4. Principaux résultats de l'enquête SERCE

Au grade 3 et en mathématiques, les performances des pays dans l'enquête SERCE peuvent être classées en trois groupes de pays :

- Les pays qui obtiennent une performance significativement supérieure à la moyenne régionale (Chili, Cuba, Costa Rica, Mexique, Uruguay et l'Etat du Nuevo Leon au Mexique) ;
- Les pays qui ont un niveau proche de la moyenne régionale (Argentine, Brésil et Colombie).
- Les pays qui ont un score significativement inférieur à la moyenne régionale (Guatemala, Équateur, El Salvador, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou et République Dominicaine).

D'autres résultats intéressants peuvent être soulignés. La Seconde étude régionale comparative et explicative (SERCE, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), réalisée en Amérique latine, a observé que les filles obtenaient des résultats sensiblement meilleurs que les garçons en lecture en 3^e et en 6^e années dans la moitié des 16 pays participants (Argentine, le Brésil, Cuba, le Mexique, le Panama, le Paraguay, la République dominicaine et l'Uruguay). Dans l'évaluation SERCE, les scores obtenus en lecture par les élèves de 3^e année étaient très variables, quel qu'ait été le niveau de performance des pays. À Cuba, l'écart entre les 10 % d'élèves les meilleurs et les 10 % d'élèves les moins performants était de 295 points sur l'échelle de compétences (779 moins 484). Dans la plupart des autres pays de la région, les écarts étaient plus faibles, comme en Argentine (236 points), au Costa Rica (231), en El Salvador (219) et au Paraguay (241).

Source : UNESCO-OREALC (2008).

Mesure.de.la.qualité.des.apprentissages.

Les enquêtes internationales disponibles permettent une mesure des compétences de base au primaire si du moins on se limite aux savoirs de base en appréciés par la maîtrise de la littératie et de la numéracie,

Les divers résultats peuvent être retraités et quantifier sur une échelle de 0 à 100 traduisant le pourcentage de validation des connaissances donc ici la mesure de la qualité de l'éducation, plus précisément les taux de réussites d'échantillons représentatifs d'élèves à des enquêtes sur les acquis des élèves.

L'étude procède à un regroupement de ces enquêtes sur des échelles communes. La méthode utilisée se base sur la prise en compte des pays qui participent à plusieurs enquêtes dans un intervalle court, ici doublon, et par ce biais procéder à un ancrage des enquêtes les unes avec les autres. Par ailleurs, même si la place manque pour tout détailler certaines enquêtes nationales ont pu s'adjoindre aux enquêtes nationales tant sont similaires les méthodes suivies. L'homogénéisation des résultats suit un ancrage dont le détail est présenté dans Altinok et Murseli (2006).

Tableau 5 Les groupes d'enquêtes pris en compte

Série d'enquêtes	Période couverte	Compétences évalués	Niveau	Champ
Timss/ Pirls	1995-2007	Mathématiques/ Lecture	Année 4	Pays OCDE puis extension
LLECE- Unesco	1999 et 2006	Mathématiques/ Lecture (Sciences)	Années 4 ou 5	Amérique latine
SACMEQ	1997-2007	Mathématiques/ Lecture	Année 6	Afrique anglophone
CONFEMEN/ PASEC	1995 à 2008	Mathématiques/ Lecture	Année 5	Afrique sub saharienne
MLA-Unesco	1997 à 2000	Mathématiques/ Lecture (Sciences), vie courante)	Années 4 à 6	Afrique et Asie
Enquêtes nationales	1998-....	Mathématiques/ Lecture (autres champs)	Années 4 à 6

Abréviations : IEA (International Association of the Evaluation of Educational Achievement), TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), MLA (Monitoring Learning assessments), CONFEMEN (Conférence Francophone des Ministres de l'Éducation), PASEC (Programme d'Analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN), SACMEQ (Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality), LLECE (Laboratorio bureau régional UNESCO de Santiago), SERCE ou LLECE II (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo)

Dans l'absolu la correspondance du savoir à la compétence dépend de la théorie du TRI/IRT, ceci imposerait au sens strict que toutes les mesures, pour chaque item, dans un pays soient cohérente sur l'ensemble des pays retenus pour définir une macrocompétence étalonnant correctement la difficulté de l'épreuve.

Une méthode d'ancrage revient, comme l'ont proposé, Hanushek et Kimko (2000) 'Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations', American Economic Review, 90 (5), December, 1184-1208 donne un étalon reconnaissance à une catégorie d'enquête et conduit à recadrer les scores en proportion. Ceci suppose que la fonction de répartition des compétences entre individus serait identique entre toutes les enquêtes, limite donc à la comparabilité internationale.

$$(x_{ij}^k)_{\text{adjusted}} = \frac{x_{ij}^k}{\max(x_{ij}^k)} \times 100$$

Une troisième voie revient à sauvegarder cette variété où $(x_{ij}^k)_{\text{adjusted}}$ représente l'ajustement du résultat de l'enquête i pour le pays j dans la compétence k (littératie ou numéracie). L'indice i inclut les groupes d'enquêtes (SACMEQ, MLA, PASEC, LLCE et SERCE, TIMSS et PIRLS). L'indice j représente un pays de ce groupe d'enquête. Le niveau ajusté s'obtient en rapportant chaque résultat initial x_{ij}^k à la valeur maximum de l'enquête $\max(x_{ij}^k)$, multipliée par 100. Ici nous ne retenons pas un traitement contraignant les distributions, car le nombre et la nature des pays qui ont participé aux tests très différents et souhaitons conserver cette variété transversale. Malgré cette absence de standardisation par la variance des tests, nous avons néanmoins des résultats comparables par harmonisation sur les moyennes des n pays qui ont participé à au moins deux enquêtes (appelés «doublons»); chaque enquête est réajustée ainsi pour obtenir la moyenne des doublons pour chaque enquête :

$$\bar{x}_{i,\text{doublons}_i}^k = \frac{x_{i,\text{doublons}_1}^k + x_{i,\text{doublons}_2}^k + \dots + x_{i,\text{doublons}_n}^k}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{i,\text{doublons}_i}^k}{n}$$

Ceci est donc obtenu du calcul de la moyenne des résultats des «pays doublon», à savoir ceux qui ont participé aux enquêtes TIMSS/PIRLS (T/P) et à un autre groupe d'enquêtes dans un intervalle de temps limité, d'où la moyenne :

$$\bar{x}_{T/P_n}^k = \frac{x_{T/P_1}^k + x_{T/P_2}^k + \dots + x_{T/P_n}^k}{n} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{T/P_n}^k}{n}$$

Puis est calculé le poids du transfert de l'enquête i vers l'enquête ajustée en rapport à T/P :

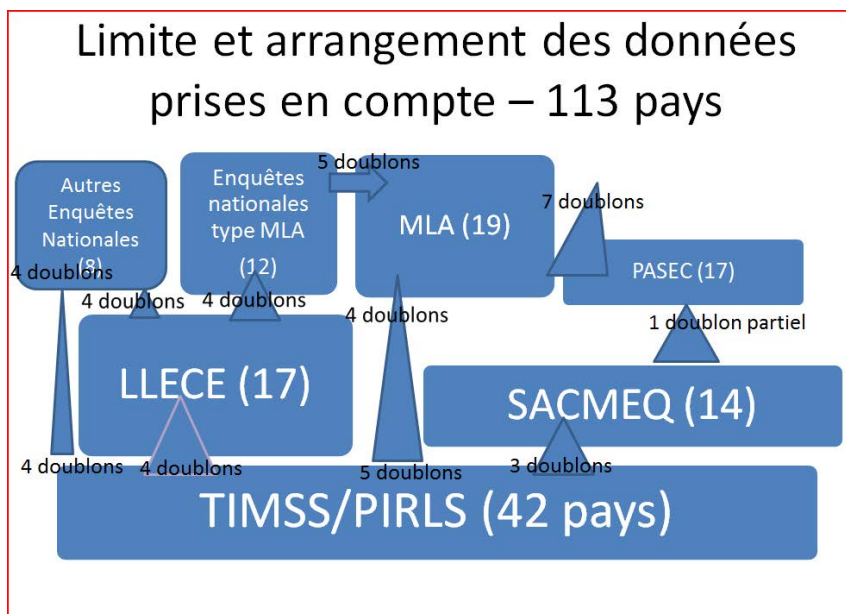
$$\text{poids}_i^k = \frac{\bar{x}_{T/P_n}^k}{\bar{x}_{i,\text{doublons}_i}^k} = \frac{x_{T/P_1}^k + x_{T/P_2}^k + \dots + x_{T/P_n}^k}{x_{i,\text{doublons}_1}^k + x_{i,\text{doublons}_2}^k + \dots + x_{i,\text{doublons}_n}^k} = \frac{\sum_{i=1}^n x_{T/P_n}^k}{\sum_{i=1}^n x_{i,\text{doublons}_i}^k}$$

puis est réalisé le calcul des valeurs de l'enquête initiale, désormais réajustées en fonction de l'enquête de référence. Cela a été fait en multipliant le résultat initial du pays j dans l'enquête par le poids du transfert :

$$x_{ij}^k = (x_{ij}^k)_{\text{adjusted}} \times \text{poids}_i^k$$

C conduit donc à prendre en charge 113 pays pour lesquels l'information est disponible, si 11 » pays sont disponibles pour la numéracie, seulement 111 le sont pour la littéracie. Rappelons en fonction du tableau 5 que cette mesure s'échelonne de 1995 à 2007 pour les cas extrêmes. Dans le cas où plusieurs mesures sont disponibles pour un pays est retenue la plus récente ou sinon celle d'une échelle implicite de confiance (TIMSS/PIRLS, ..., MLA et enquêtes nationales).

Graphique 1 Limite et arrangement des données prises en compte – 113 pays



Une mesure qui laisse visibles les «strates» de développement.

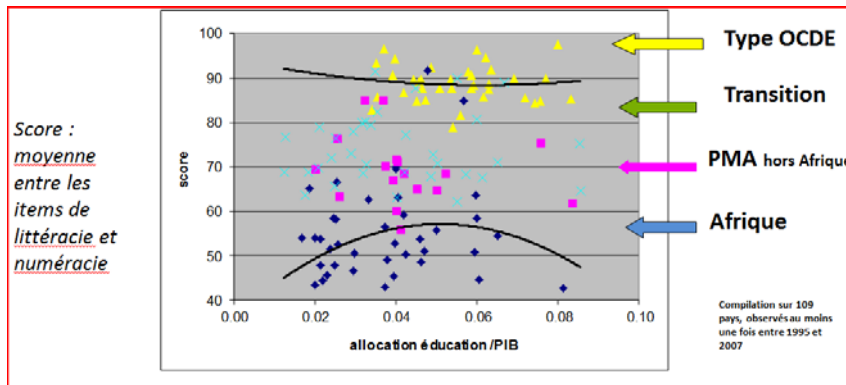
Description et équité.

Les scores aux évaluations du primaire et le lien avec l'allocation à l'éducation paraissent largement conditionnés par la position sur l'échelle de développement. Pour mieux représenter ce constat, établissons un lien entre qualités de l'éducation, perçue à travers les scores ainsi harmonisés, et l'effort financier pour l'éducation au primaire. Le graphique 2 montre clairement si en ordonnées l'on représente ainsi la moyenne des 2 scores de littératie et de numération mis à l'échelle et en le croisant, en abscisses, par le coût moyen par élève de la scolarisation primaire en rapport au PIB par tête (notion de richesse) qu'existent à la fois de grandes variétés. Si cela est évident il existe une absence de lien clair entre la dépense et la « qualité » puisque nombre de pays obtiennent un résultat proche pour des coûts relatifs de l'éducation qui varient dans une échelle de 1 à 5. Ce qui paraît d'autant plus diverger les résultats est le classement de la mesure de qualité suivant les grandes régions géographiques indicatrices du niveau de développement. Le résultat comparatif de l'école apparaît donc, indépendamment des moyens consacrés à l'école primaire ; largement influencé par le développement socio-économique du pays concerné.

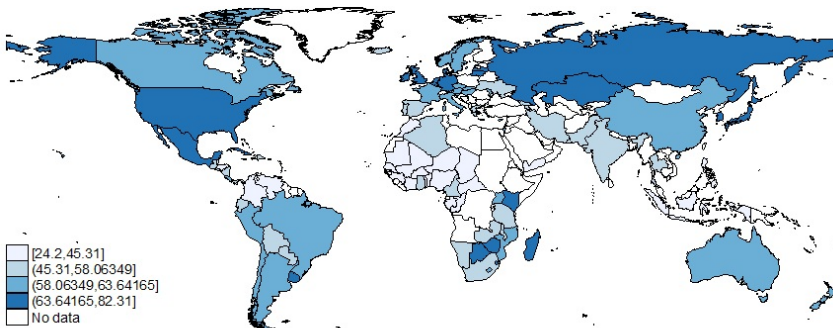
En fonction de cet aspect de dispersion géographique, nous avons voulu représenter ceci de la manière la plus visuelle au travers d'un planisphère. Ainsi, le graphique 3 reprend la visualisation du scores de la numération entre les 113 pays. Suivant les spécialistes ce score reste plus important, car il peut préjuger de bonnes bases pour la diffusion des sciences et l'adaptation des pays à l'innovation technologique. L'étendue de la position des pays montre qu'en moyenne et après ancrage les élèves valident de 24% à 82%, suivant les pays, les items auxquels ils ont été soumis. On y remarque certes une différence Nord-Sud indéniable, mais une dispersion interrégionale conséquente qui fait que certains pays dans les zones les

plus défavorisées ont des scores peu différents de ceux enregistrés dans les zones socio économiquement favorisées. À l'inverse des pays des zones les plus favorisées enregistrent des déficits qui les rapprochent des situations moyennes des défavorisées.

Graphique 2 : croisement performance et allocation à l'enseignement primaire



Graphique 3 Test de numéracie

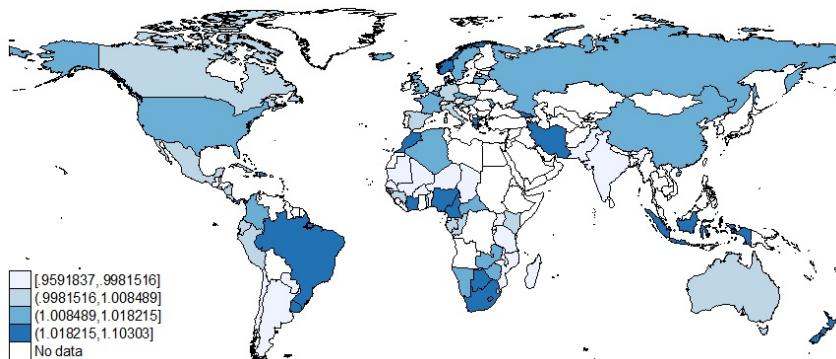


Les ODM ayant clairement affichés l'objectif d'égalité de la qualité de l'éducation suivant les sexes qu'en est-il de cet indicateur ? Pour représenter ceci toujours de manière sommaire, le graphique 4 donne la performance relative en littéracie des filles en rapport de celle des garçons. Ici l'étendue de l'indicateur montre une performance relative qui s'étale de 110% à 96% comparée à celle des garçons. Cet indicateur paraît plus pertinent que celui de la performance en numéracie, car les écarts d'accès à la lecture peuvent mieux prendre en compte certaines pesanteurs sociales auxquelles les filles seraient soumises. Le résultat est somme toute encourageant, car il précise qu'à la différence certainement de l'Afrique sahénienne et de l'Asie du Sud, il n'existe pas de biais régionaux importants marquant une sensible discrimination.

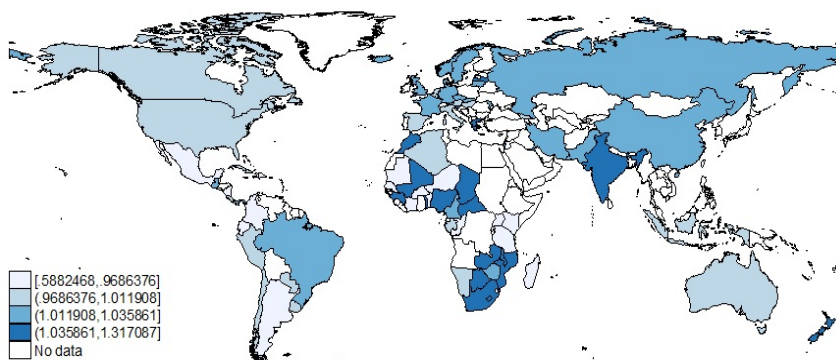
Évidemment ce simple indicateur de spécificité sexuée de la qualité de l'éducation peut être contesté, puisque dans les pays les plus pauvres la principale différence est que les filles accèdent moins à l'école ou

qu'elle ne fréquentent celle-ci que pendant trop peu d'années pour leur permettre l'apprentissage efficace des connaissances de base. Aussi le planisphère du graphique 5 concerne ce même indicateur que le précédent, mais le pondérant par le taux de survie relative scolaire des filles en 5^e année de l'enseignement primaire.⁵ Les différences sont éclairantes, ceci permet d'homogénéiser sensiblement la question pour les pays de l'Amérique latine. Les enjeux pour l'Afrique sahélienne et l'Asie du Sud montrent bien que la question n'est pas celle de la performance des filles, mais pour l'essentiel, celle de leur « survie » dans le système scolaire.

Graphique 4 : La performance relative des filles en littératie



Graphique 5 : La performance relative des filles en littératie corrigée du taux de survie scolaire en 5^e année



Ndt: ici le rapport entre le score de littératie des filles et celui des garçons est pondéré par le taux de survie « scolaire » des filles en 5^e année

L'école juste..

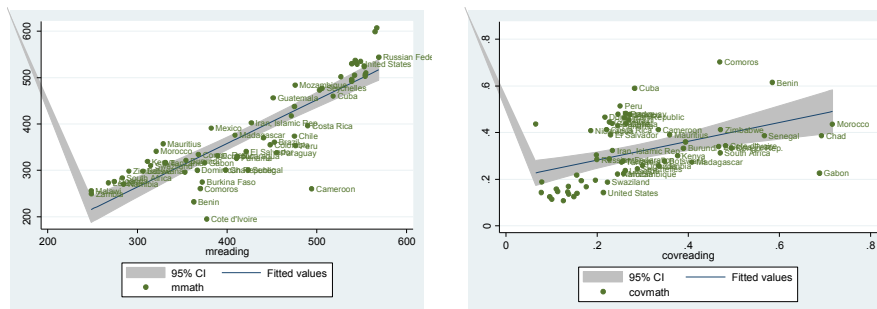
La question de l'égalité garçons/ filles étant précisée, il serait bon de mesurer la justice dans l'accès à l'école. Un système en développement est un système qui souvent développe des inégalités, ainsi peut on s'interroger si l'accès à l'école est identiquement assuré du point de vue de la qualité. On peut en effet

⁵Données obtenues de la base de données ISU/ UNESCO.
19"

penser que dans certains pays une rapide expansion scolaire va de pair avec le creusement d'inégalités dans les apprentissages. Donc, notre question va être d'apprécier si ce niveau de qualité sur lequel nous avons présenté nos résultats, peut-il être mis en cause par le creusement des différences d'apprentissages entre les élèves. Pour arriver à ceci, nous considérons un coefficient de variation σ/μ , c'est-à-dire le rapport, à la fois pour la numéracie et la littératie, entre la dispersion de la qualité d'acquisition entre les élèves d'un pays et le niveau moyen de cette qualité.

Comme nous l'avons mentionné au fil du texte les sources statistiques peuvent être d'une qualité relative et ici cet indicateur est plus sensible qu'une simple moyenne. Aussi avons-nous réduit nos références en ne prenant plus en compte les ajouts d'enquêtes nationales, la série de résultats du MLA et toutes les enquêtes antérieures à l'an 2000. De plus de cent points de référence, le panel de pays se réduit ici à 78 pour la mesure de littératie et à 74 pour la numéracie ; avec une sous représentation de l'Asie compte tenu des enquêtes MLA dans cette région plus fréquentes. Ces indicateurs de dispersion restent assez largement corrélés pour les deux compétences ($r=0,87$), mais dans l'ensemble n'ont que très peu de liens tous deux avec la dépense vers les enseignements primaires, ce qui ne fait qu'ajouter un doute sur la fonction de production d'école. Un résultat attendu est celui du lien entre ces indicateurs et le niveau de richesse nationale (exprimée par le PIB par tête), mais le lien est moins accentué ici pour l'indicateur de numéracie ($r=0,57$) qu'il ne l'est pour la littératie ($r=0,61$), constat commun à l'ensemble des travaux similaires. Toujours en accord avec les conclusions usuelles de ce type d'analyse, on retrouve le point qu'un système paraît moins inégalitaire à mesure où sa performance de qualité s'accroît. En effet, la corrélation entre le coefficient de variation et le niveau moyen est respectivement de 0,56 pour la numéracie et de 0,60 pour la littératie. Le graphique 6 est double et oppose deux situations, à gauche sont représentés les niveaux croissant la numéracie (axe vertical) et la littératie (axe horizontal). Les labels ne sont pas mentionnés pour les pays les plus riches (sauf pour les États unis – haut droite). La droite de tendance et son intervalle à 95% de confiance (zone grisée) sont aussi repris. Le point le plus significatif vient d'une sous-performance relative en numéracie pour une grande part de l'Amérique latine et plus encore pour les pays francophones de l'Afrique subsaharienne. Le graphique de droite reprend la même organisation du graphique, mais non plus avec les niveaux, mais les coefficients de variation. Ici les résultats sont assez nets avec de très faibles valeurs de deux coefficients pour les pays les plus riches. Si le fait notable paraît ici le relativement important coefficient de variation pour l'Amérique latine en mathématiques, l'importance des coefficients de variation pour des pays francophones de l'Afrique subsaharienne, pourrait conduire à tenter de recherche des causalités en termes d'organisation du système.

Graphique 6 : croisement avec les performances de numéracie (hor.) et de littératie (vert.), niveaux à gauche et coefficients de variation à droite



Conclusion.:Retour sur.l'école.efficace.

Ces résultats ne sont que partiels et sont à compléter par des éléments à approfondir, on peut noter :

- Une recherche à ré exploiter ces scores, pour expliquer les causes de l'efficacité des systèmes éducatifs primaires, pour tenter à lever cette difficulté de lier la « performance » aux paramètres de coût et de financement.
- A l'inverse des éléments comme le taux d'encadrement moyen ou la formation des enseignants paraissent plus explicatifs à ce niveau global que menés sur un groupe d'enquêtes régionales.
- Question à approfondir : dans quelle mesure la marche vers l'EPT s'est réalisée avec une sauvegarde de l'acquisition des compétences de base ?

Références.

Bibliographie du texte.

- Abadzi, H. (2006). *Efficient learning for the poor*. Washington, DC: The World Bank.
- Altinok et Murseli (2006) "International database on human capital quality," *Economics Letters*, vol. 96(2), pages 237-244,
- Barro R.J., 1991. Economic Growth in a cross section of countries, *Quarterly Journal of Economics*, 151, 407-443.
- Barro, R.J (2001), "Education and Economic Growth". In Helliwell, J.F. (Ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being* (pp.14-41), Paris : OECD Press.
- Benhabib J. and Spiegel M., 1994. The role of human capital in economic development : evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-179.
- Boissiere, M., J. B. Knight, et al. (1985). "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills." *The American Economic Review* 75(5): 1016-1030.
- Borghans, L. E. X., H. Meijers, et al. (2008). "The role of noncognitive skills in explaining cognitive test scores." *Economic Inquiry* 46(1): 2-12.
- Burnstein, L. (1992), *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*. Oxford: Pergamon Press.
- Casassus, J., Froemel, J.E., Palafox, J.C., Cusato, S. (1998), *First International Comparative Study of Language, Mathematics, and Associated Factors in Third and Fourth Grades. First Report*, Santiago, Chile: Latin American Laboratory ofr Evaluation of the Quality of Education.
- Center for Global Development. (2006). *When will we ever learn? Improving lives through impact evaluation*. Téléchargé de www.cgdev.org/files/7973_file_WillWeEverLearn.pdf
- Chabbott, C. (2006). "Accelerating early grades reading in high priority EFA Countries: A desk review". Téléchargé de <http://www.equip123.net/docs/E1->
- CONFEMEN (2004). "Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base I au Niger : Quel bilan ?", Document de travail PASEC, Dakar, en ligne (accédé le 15/2/2008) : http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport_Niger_2004.pdf.

- CONFEMEN (2007a). *Quelques pistes de réflexion pour une éducation primaire de qualité pour tous*. Évaluation diagnostique du Madagascar, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), Dakar.
- CONFEMEN (2007b). *Évaluation PASEC Sénégal*. Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), Dakar.
- Elley, W.B. (Ed.). (1992), *How in the World do Student Read?*, Hamburg: Grindelruck GMBH.
- Gameron, A., Long, D.A., (2007), *Equality of educational opportunity: a 40-year retrospective*. In: Teese, R., Lamb, S., Duru-Bellat, M. (Eds.), *International Studies in Educational Inequality, Theory and Policy*, Vol. 1, *Educational Inequality, Persistence and Change*. Springer, Dordrecht.
- Gurgand, M. (2000). "Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ?", *Economie Publique*, vol. 6, p.71-93.
- Hanushek, E.A., Kimko, D.D. (2000), "Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2007), "The Role of Education Quality in Economic Growth", *World Bank Policy Research Working Paper*, 4122, Washington, D.C.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2010), "The Economics of International Differences in Educational Achievement", *NBER Working Paper*, 15949, NBER, inc.
- Hanushek, Eric A. & Luque, J.A., (2003), *Efficiency and equity in schools around the world*, *Economics of Education Review*, vol. 22(5), pages 481-502
- Heyneman, S., Loxley, W (1983). *The distribution of primary school quality within high and low income countries*. *Comparative Education Review* 27 (1), 108–118.
- Husén, T. (Ed.) (1967). *A Comparison of Twelve Countries International Study of Achievement in Mathematics* (Vols 1-2). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Mulligan, C.B. (1999), "Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance", *Journal of Political Economy*, 107(6), S184-S224.
- Murnane, R.J., Willet, J.B., Duhaldeborde, Y., Tyler, J.H. (2000), "How Important Are the Cognitive Skills of Teenagers in Predicting Subsequent Earnings?", *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4), 547-568.
- OCDE (2005), *Promouvoir la formation des adultes* Paris.
- Oliver, R. (1999), "Fertility and Women's Schooling in Ghana", in *The Economics of School Quality Investments in Developing Countries*, ed. P. Glewwe, 327-344, New York: St. Martin's.
- Postlethwaite, T.N. (2004). *Monitoring Educational Achievement*. Paris. UNESCO International Institute for Educational Planning (Fundamentals of Educational Planning, 81).
- Postlethwaite, T.N., Ross, K.N. (1992), *Effective Schools in Reading Implications for Educational Planners An Exploratory Study. The IEA Study of Reading Literacy II*, Hamburg: IEA.
- Pritchett L., 2001. *Where has all the education gone?* *World Bank Economic Review*, 15, 367-391.
- Psacharopoulos, G., Patrinos, H. (2004), "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Economics*, 12(2), 111-134.

Ross, K.N., Postlethwaite, T.N. (1991). *Indicators of the Quality of Education: A Study of Zimbabwean Primary Schools*. Harare: Ministry of Education and Culture; Paris: International Institute for Educational Planning.

Sakellariou, C. (2006), "Cognitive Ability and Returns to Schooling in Chile", Background Paper for Vegas, E., Petrow, J. (2008), *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*, the World Bank, Latin American development forum series.

Thomas, D. (1999), "Fertility, Education and Resources in South Africa", in C.H. Bledsoe, J.B. Casterline, J.A. Johnson-Kuhn, J.G. Haaga (Eds); *Critical Perspectives on Schooling and Fertility in the Developing World*, Washington, D.C: National Academic Press.

UNESCO (2004), *EFA Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*, Paris.

UNESCO-OREALC (2008). *Student Achievement in Latin America and the Caribbean. Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Santiago, Chile.

UNESCO-OREALC (2008). *Student Achievement in Latin America and the Caribbean. Results of the Second Regional Comparative and Explanatory Study (SERCE)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Santiago, Chile.

Vegas, E., Petrow, J. (2008), *Raising Student Learning in Latin America. The Challenge for the 21st Century*, the World Bank, Latin American development forum series.

World Bank (1995), *Priorities and Strategies for Education*, Washington D.C.: The World Bank.

World Bank: Independent Evaluation Group. (2006). *From schooling access to learning outcomes—An unfinished agenda: An evaluation of World Bank support to primary education*. Washington, DC.

Sites internet d'intérêt.

IEA : <http://www.iea.nl/>

LLECE-SERCE : <http://www.llece.org/public/content/view/8/3/lang,en>

PASEC-CONFEMEN : <http://www.confemen.org/spip.php?rubrique3>

SACMEQ : <http://www.sacmeq.org/>

TIMSS-PIRLS : <http://timss.bc.edu/>

" "

"

"

Index.

Problématique.....	"1"
Qualité"de"l'éducation".....	"2"
Problèmes"du"comparatif"et"l'information"prises"en"compte".....	"4"
L'enquête"TIMSS".....	"4"
L'enquête"PIRLS".....	"6"
L'enquête"SAQMEQ".....	"8"
L'enquête"PASEC".....	"9"
L'enquête"LECE".....	"13"
L'enquête"MLA".....	"14"
Mesure"de"la"qualité"des"apprentissages".....	"15"
Une"mesure"qui"laisse"visible"les"«"strates"»"de"développement".....	"17"
Description"et"équité".....	"17"
L'école"juste".....	"19"
Conclusion":"Retour"sur"l'école"efficace".....	"21"
Références".....	"21"
Bibliographie"du"texte".....	"21"
Sites"internet"d'intérêt".....	"23"

"

"

"

LA CLASSE COMME « ZONE DE RESPONSABILITÉ » :

VERS LA FLEXIBILITÉ SOCIOCOGNITIVE EN TANT QUE COMPÉTENCE
TRANSVERSALE DE L'ENSEIGNANT(E)

Aneta Mechi

Université de Genève Aneta.Mechi@unige.ch

Mots clés : attente catégorielle, contexte éducatif hétérogène, flexibilité sociocognitive, situation éducative transversale

Résumé. Face à des problèmes éducatifs transversaux (susceptibles de surgir dans chaque cours indépendamment de matière enseignée), nous proposons de développer une compétence transversale qui consiste à voir le comportement humain comme faiblement prédictible et susceptible d'être interprété de plusieurs manières. Les résultats montrent que cette compétence, appelée la flexibilité sociocognitive (FSC) est plus élevée chez les enseignant(e)s qui se sentent davantage concerné(e)s par les problèmes des élèves que ceux qui se sentent moins concernés. En outre, ceux qui se sentent plus concernés ont moins d'attentes catégorielles (se fie moins aux informations déduites de catégorie d'appartenance de l'élève) comme son milieu socioculturel, ses origines, le niveau de classe ou d'école duquel vient l'élève ou laquelle il/elle fréquente.

1.

« Essayez de connaître vos élèves, car vous ne les connaissez point »

J.-J. Rousseau

La coprésence de diverses générations issues de la migration a contribué à la formation d'un public scolaire hautement hétérogène qui appelle des réponses de la part des différents acteurs de l'école. A cela s'ajoutent les phénomènes de la mondialisation et de la mobilité professionnelle qui ont eu un impact sur la diversification de la migration en Europe. Les problèmes liés au contact entre les cultures se juxtaposent à ceux qui existaient depuis longtemps comme l'indiscipline, basse performance ou décrochage scolaire et constituent les défis de l'approche par compétence. Dans ce climat changeant il devient nécessaire de développer de nouveaux outils capables d'équiper les enseignant(e)s face aux sources de tension et aux problématiques pédagogiques dans les contextes éducatifs caractérisés par une diversité sociale et culturelle.

Etant donné une grande variabilité des situations éducatives transversales (SET), il faudrait pouvoir les aborder avec une approche transversale qui permettrait aux enseignant(e)s faire face à des situations éducatives problématiques à travers tous les domaines. Tout l'enseignant peut être confronté dans son cours à des problèmes de discipline ou de performance et en tant qu'individu sujet à des biais de perception et d'interprétation. Ainsi il aurait tendance à les expliquer à l'aide des informations telles que milieu socioculturel (Darley & Gross, 1983) ou statut d'immigrant (Chrysochoou, Picard, & Pronine (1998). En effet, dans la première étude, les individus étant invités à évaluer une performance ambiguë se basent sur des informations concernant de milieu socioéconomique de l'élève et dans le deuxième exemple les explications de l'échec ou de la réussite de l'élève données par des participants varient selon le prénom (connotation étrangère ou

autochtone) et la profession du père. Il s'agit ce que Jones et McGillis (1976) ont appelé des « attentes catégorielles » : les attentes de l'individu varient selon la catégorie à laquelle appartient la personne qu'il a en face de lui de sorte à pouvoir anticiper ce à quoi il pourrait s'attendre de la part de cette personne.

1.1 Entraves à la réflexion

Les recherches ont mis en évidence deux principales erreurs d'explication du comportement humain qui sont les suivants : la tendance à expliquer le comportement humain en termes de trait de personnalité (erreur fondamentale), (Ross, 1977) et la tendance à expliquer ce dernier en termes de caractéristiques de groupe d'appartenance (erreur ultime) (Pettigrew, 1979). Ces biais ne permettent pas aux enseignant(e)s de « se sentir concerné(e)s » par des problèmes des élèves et donc prendre en main une situation en essayant de la résoudre ou pour le moins de l'améliorer. Du moment où ils/elles les interprètent comme étant dus au milieu socioculturel ou à la personnalité de l'élève il y a moins de probabilité qu'ils/elles s'engagent dans le processus de réflexion sur des possibles options d'amélioration de situation. Par conséquent, ils/elles peuvent se sentir démunis face à de nombreuses situations éducatives. Par exemple, une situation problématique liée à un problème de discipline ne va pas être abordée de la même manière selon l'explication que l'enseignant(e) donne à l'indiscipline de l'élève en question : l'élève est considéré comme indiscipliné et « agité » à cause de sa personnalité, de son statut d'immigré ou il s'agite et perturbe le cours pour une raison liée au cours, aux relations avec les camarades dans la classe. Dans le premier cas l'enseignant(e) n'a quasiment pas d'emprise sur la situation donc il ou elle ne se sent pas responsable ou concerné(e). En revanche dans le deuxième cas l'enseignant(e) a une grande marge de manœuvre pour que l'élève en question s'agite moins ou perturbe moins le cours. C'est la raison pour laquelle l'attribution de responsabilité pourrait jouer ici un rôle important.

1.2 Sentiment d'être concerné

La théorie de l'apprentissage social (Rotter, 1966) met l'accent sur les attentes de l'individu par rapport à « la probabilité qu'un renforcement particulier se produira à la suite d'un comportement spécifique de sa part dans une des situations spécifiques » (Rotter, 1954, p.107). Dans le cas de contrôle interne l'individu anticipe le lien entre son comportement et le renforcement, alors que dans le cas de contrôle externe il ne le voit pas. Cet aspect d'anticipation est crucial pour notre recherche, car il pointe la distinction entre l'attribution des causes qui s'opère a posteriori (une fois que l'événement a eu lieu) et le « placement du contrôle » qui s'opère avant que la situation advienne. L'individu qui perçoit le lien (contrôle interne) entre son comportement et le renforcement, se voit jouer un rôle dans la causalité de ses comportements, avoir un impact sur la situation face à laquelle il se trouve. Wong et Sproule (1984) l'interprètent en termes d'attribution de responsabilité tout en le distinguant de contrôle perçue qui serait plutôt liée au sentiment de compétence ou d'efficacité. Certains chercheurs ont mis en évidence le lien de l'orientation interne de contrôle avec la conduite de commandement ou avec la recherche d'information.

En effet, Goostadt et Hjelle (1973) ont constaté que face à un ouvrier récalcitrant, les individus avec une orientation interne de contrôle emploient plutôt des techniques de persuasion et d'aide, alors que ceux, avec une orientation externe de contrôle utilisent des pratiques coercitives, moyens punitifs et des menaces de renvoi. L'orientation interne du contrôle a reçu également un grand soutien empirique quant à son lien avec l'acquisition de l'information, c'est qui est, comme nous l'avons mentionné plus haut, un aspect important face à une SET. Plus particulièrement, Seeman et Evans (1962) rapportent que les individus avec l'orientation interne s'informaient plus et se montraient plus insatisfaits des réponses succinctes. De manière générale, ces derniers étaient susceptibles de recueillir plus efficacement une information (même celle de connotation négative) et plus désireux d'acquérir de nouvelles informations. Davis et Phares (1967) dans leur recherche sur la persuasion trouvent que les individus avec l'orientation interne s'informaient davantage,

étaient plus actifs dans la recherche d'informations, plus attentifs et plus sensibles aux informations pertinentes fournies par la situation ou par l'environnement.

Ces recherches apportent un éclairage particulièrement utile pour comprendre quel élément pourrait jouer un rôle dans la recherche d'informations concernant des SET problématiques, le test des hypothèses et le changement dans le temps de ligne interprétative chez les enseignant(e)s. Certes, lors de leur formation les enseignant(e)s pourraient très bien acquérir les connaissances liées aux mécanismes psychosociaux qui pourraient entrer en jeu dans une salle de classe et probablement se sentir plus concernés par la façon dont les élèves vivent leur appartenance à leur classe, leur établissement et leur relation avec l'enseignant(e). Cependant, ces connaissances sont loin d'être suffisantes pour que les enseignant(e)s confronté(e)s aux SET agissent réellement. Il serait également nécessaire d'inclure dans la formation des exercices susceptibles de développer la flexibilité sociocognitive afin que les concepts et les théories vues en cours deviennent de réels outils. Il serait indispensable que les enseignant(e)s, conscients que le comportement humain est tributaire de multiples facteurs contextuels et de ce fait difficile à prédire de façon linéaire, acquièrent également une habitude d'émettre plusieurs hypothèses à l'aide de différents concepts (différents outils) au lieu de s'arrêter sur la première conclusion venant à l'esprit immédiatement et souvent automatiquement. C'est pourquoi, il serait probablement utile de développer ce type de compétence qui serait transversale à tous les cours.

2. Flexibilité sociocognitive

Afin d'être capable d'émettre plusieurs hypothèses et non pas une seule (dimension de plusieurs explications) il semble indispensable d'avoir beaucoup d'informations. La recherche d'informations supplémentaires mise en exergue par des recherches sur le locus of control mentionnées ci-dessus devient un des aspects centraux qui sous-tend la flexibilité. Cette procédure rend possible la déconstruction des associations immédiatement activées par des catégories et diminue la force de première impression.

2.1 Comment s'opère la relativisation ?

La recherche des lectures alternatives d'un même comportement, d'une même attitude ou l'élaboration de plusieurs hypothèses variées sur une même situation fait que le premier jugement « hâtif » perd sa force et ainsi son statut de « seule et unique explication ». Prenons une situation où un élève perturbe le cours en posant des questions « sans lien » ce qui fait rire toute la classe. Si l'hypothèse de milieu sociale ou de personnalité est mise de côté, il est possible d'ouvrir une multitude d'options différentes lesquelles, avec l'intervention de l'enseignant(e) et modification de son feedback, pourraient tout à fait être testées et résolues en classe. Il se peut que le cours ne soit pas donné de manière intéressante, il se peut que l'élève en question veuille impressionner ses pairs ou ne pas paraître « chouchou » de l'enseignant(e). Analogiquement, si un élève a des mauvais résultats et l'hypothèse de milieu socioculturel et de manque de capacités est mise de côté, il devient possible d'envisager sa basse performance sous un angle différent : il se peut qu'il ne veuille pas être considéré par ses pairs comme un « intello », il se peut que la réception de plusieurs feedback perçus comme négatifs l'a fait croire qu'il n'a aucun potentiel et un effort quelconque est inutile.

Néanmoins, ce processus d'élaboration des hypothèses qui pourraient potentiellement jouer un rôle dans la situation problématique est souvent obstrué.

2.2 Blocage de processus exploratoire

De nombreux auteurs mettent en évidence les obstacles à la recherche de lectures alternatives d'une situation observée. Piaget (1956) analyse la tendance de l'individu à se centrer sur un aspect au détriment des autres (centration perceptive) ce qui guide l'interprétation et conduit à la

considérer comme unique (centration représentative). Fiske et Neberg (1990) étudient la focalisation de l'individu sur une information catégorielle qui empêche une lecture plus individualisante concernant la personne observée. Une autre perspective est présentée par Kruglanski (1983), dans sa théorie de l'épistémologie profane, où il met en évidence la tendance de l'individu à valider son hypothèse sur la base des informations consonantes avec cette dernière (gel de la séquence épistémique), alors que l'auteur souligne l'importance de la prise en compte de celles qui l'infirmeraient pour approfondir le raisonnement (dégeler et poursuite de la séquence épistémique). Ce type de biais aurait aussi des conséquences au niveau comportemental. Dans leur recherche sur la confirmation comportementale, Snyder et Swann (1978) ont démontré par exemple que l'individu ayant reçu une information concernant une personne à interroger aurait tendance de mener l'entretien de façon à confirmer cette information.

2.3 Déjouer les pièges

Certaines approches, comme la théorie de la catégorisation multiple (Crisp et Hewstone, 2007), permettent d'atténuer la force des stéréotypes mais de façon ponctuelle : la capacité de l'individu à voir une personne comme appartenant à plusieurs catégories à la fois permet, certes, de se rendre compte des intersections entre les catégories et ainsi de nuancer la force d'une catégorie perçue comme négative, mais de manière synchronique, sans l'engagement dans le processus d'exploration de lectures différentes de la situation concernant cette même personne. Or, face à des SET problématiques il serait utile de développer une « habitude » de passer de façon diachronique et fluide entre les différents regards ponctuels en explorant différentes interprétations des situations impliquant les élèves. C'est la raison pour laquelle nous proposons une nouvelle notion qui rendrait mieux compte d'un processus consistant à utiliser de manière flexible les catégories dans le temps.

2.4 Approche de la flexibilité sociocognitive (FSC)

La notion de flexibilité est présente en neurosciences comme capacité de cerveau à changer de stratégie en s'adaptant à des situations nouvelles ou complexes, notamment lorsque les routines ou les automatismes s'avèrent insuffisants (Shallice, 1982). Elle est également largement utilisée en psychologie cognitive dans la résolution de problèmes et se définit comme capacité à changer de point de vue ou de mode d'approche quand ils se révèlent inadaptés à la résolution d'un problème (Clément, 2009). Nous proposons ici une définition de la flexibilité spécifiquement en rapport avec des objets sociaux (individus, situations, comportements, opinions) que nous appelons la flexibilité sociocognitive (FSC).

Etant finalisée par le processus de poursuite de la séquence épistémique (au sens de Kruglanski, 1983, cf. ci-dessus), la FSC se réfère à la fluidité du passage entre différentes interprétations possibles face à une situation ou un objet social, supposée empêcher la centration sur une seule lecture et la cristallisation d'une catégorie. Cette définition met l'accent sur l'aspect temporel et la réversibilité d'interprétation en présupposant une construction et déconstruction permanente de ce que nous nommerons les « constellations catégorielles ». Etant à la base une capacité de cerveau, la FSC serait susceptible d'être « exercée » pour devenir opérationnelle et pouvoir être mobilisée dans l'action face à des SET problématiques.

Dans la présente étude nous testons le lien entre une approche flexible chez les enseignant(e)s et leur sentiment de responsabilité pour ce qui se passe en classe et à la façon dont ces derniers utilisent les informations sur l'origine sociale et culturelle de l'élève.

3. Etude

3.1 Population

Cent cinquante-neuf enseignants en formation (femmes=99, hommes=60, moyenne d'âge=31.8).

3.2 Procédure

Les enseignant(e)s en formation ont été invités à remplir un questionnaire anonyme au début de leur formation. Il a été présenté comme un sondage qui permettait d'améliorer le contenu de la formation pour les années à l'avenir.

Tout d'abord, les participants ont été demandés d'indiquer le degré de leur accord ou désaccord à des affirmations liées à la façon de traiter l'information catégorielle concernant l'élève (son statut socioculturel, le niveau de classe ou d'école, les parents ou l'opinion des collègues enseignant(e)s au sujet de l'élève). Ensuite, les participants ont été demandés d'indiquer le degré de leur accord ou désaccord avec des affirmations liées à l'approche de flexibilité sociocognitive.

3.3 Mesures indépendantes

Sentiment de responsabilité – mesuré par des questions relatives au sentiment d'être concerné par des problèmes des élèves liés tant aux performances qu'au comportement en classe (Exemple : « En ce qui concerne les problèmes liés à l'indiscipline, ils doivent être réglés uniquement par des spécialistes, tels que le/la psychologue, le/la conseiller(e) scolaire, etc. », « Le rôle de l'enseignant(e) ne devrait pas aller au-delà de la transmission des connaissances. »)

Approche de flexibilité sociocognitive (FSC) – mesurée par des questions relatives à la capacité de mettre en question ou suspendre des jugements hâtifs liés au comportement humain (Exemple : « Je suis convaincu(e) qu'il y a une seule manière d'interpréter un comportement inapproprié ») sur une échelle de 1 à 6 (1 = Pas du tout d'accord et 6 = Tout à fait d'accord). Cette dimension de plusieurs alternatives est inspirée d'une des dimensions présentes dans la mesure de Martin et Rubin (1995) et dans celle de Dennis et Vander Wal, (2010). Une autre dimension mesurée par des questions relatives au degré de prédictibilité du comportement humain (Exemple : « Les gens peuvent se comporter de manière contradictoire dans des situations différentes ») est inspirée d'une des dimensions de la mesure des axiomes sociaux de (Singelis, Hubbard, Her & An, 2003).

3.4 Mesures dépendantes

Attentes catégorielles - Le degré selon lequel l'enseignant(e) traite de l'information catégorielle au sujet de l'élève (niveau de l'école ou de classe, statut socioculturel, opinion des collègues au sujet de l'élève, impression après avoir vu les parents de l'élève) comme un indicateur potentiel de son comportement ou de sa performance scolaire. Les réponses à des questions relatives à ces aspects sont données selon une échelle de 1 à 6 (1 = Pas du tout d'accord, 6 = Tout à fait d'accord).

3.5 Hypothèses

Hypothèse générale 1 : Les enseignant(e)s avec un sentiment de responsabilité élevé aurait moins d'attentes catégorielles que ceux et celles avec un niveau moins élevé.

H1a : Les enseignant(e)s avec un sentiment de responsabilité élevé aurait moins d'attentes catégorielles concernant le type de classe et d'école que ceux et celles avec un niveau moins élevé.

H1b : Les enseignant(e)s avec un sentiment de responsabilité élevé aurait moins d'attentes catégorielles concernant le statut socioculturel d'élève que ceux et celles avec un niveau moins élevé.

H1c : Les enseignant(e)s avec un sentiment de responsabilité élevé aurait moins d'attentes catégorielles concernant l'opinion de collègues au sujet d'élève que ceux et celles avec un niveau moins élevé.

H1d : Les enseignant(e)s avec un sentiment de responsabilité élevé aurait moins d'attentes catégorielles concernant l'impression que leur donneraient les parents d'élève que ceux et celles avec un niveau moins élevé.

Hypothèse générale 2 : Les enseignant(e)s avec un sentiment de responsabilité élevé aurait un degré de flexibilité sociocognitive plus élevé que ceux et celles avec un sentiment de responsabilité plus bas.

4. Méthode

L'analyse factorielle des questions liées à la flexibilité sociocognitive a indiqué deux facteurs expliquant ensemble 49.9% de variance (KMO=.86). Premier facteur appelé prédictibilité linéaire du comportement humain regroupe les questions telles que «Les gens peuvent se comporter de manière contradictoire dans des situations différentes. » (α de Cronbach=.80). Deuxième facteur (multiples explications de comportement humain) inclut des questions telles que « Je suis convaincu(e) qu'il y a une seule façon d'interpréter un comportement inapproprié. » (α de Cronbach=.78) (voir Tableau 1).

Variabiles	KMO= .86	α de Cronbach
Faible prédictibilité linéaire		.80
Multiples explications		.78

Tableau 1. Variables liées à l'approche de flexibilité sociocognitive.

Des questions relatives aux attentes catégorielles ont été groupées selon l'indice de α de Cronbach ce qui a permis de calculer plusieurs variables telles que : opinion des collègues (α de Cronbach=.70, voir Tableau 2A), niveau de la classe/école (α de Cronbach=.77, voir Tableau 2B), statut socioculturel (α de Cronbach=.70, voir Tableau 2C) et parents d'élèves (α de Cronbach=.63, voir Tableau 2D).

	Variabiles liées aux attentes catégorielles	Cronbach- α
A.	Opinion des collègues Exemple: «En général, lorsque l'enseignant(e) se renseigne auprès d'un(e)/des collègue(s), il/elle sait à quoi s'attendre concernant la performance d'un(e) élève.» «En général, lorsque l'enseignant(e) se renseigne auprès d'un(e)/des collègue(s), il/elle sait à quoi s'attendre concernant le comportement d'un(e) élève.»	.70

B.	Niveau de la classe/de l'école Exemple: « Quand l'enseignant(e) voit de quelle école vient un(e) élève, en général il/elle sait à quelle performance s'attendre de la part de ce(tte) dernier(e). », « Quand l'enseignant(e) voit de quelle école vient un(e) élève, en général il/elle sait à quel comportement s'attendre. »	.77
C.	Statut socioculturel Exemple: « Globalement, les élèves issus de l'immigration ont des handicaps socioculturels qui rendent compte de leurs problèmes de discipline. », « Globalement, les élèves issus de l'immigration ont des handicaps socioculturels qui rendent compte de leurs faibles performances. Si un(e) élève est indiscipliné(e) c'est qu'en général il/elle vient d'un milieu défavorisé. »	.70
D.	Parents d'élèves Exemple: « Quand l'enseignant(e) voit les parents d'un(e) élève, en général il/elle sait à quoi s'attendre concernant le comportement de ce(tte) dernier(e). », « Quand l'enseignant(e) voit les parents d'un(e) élève, en général il/elle sait à quoi s'attendre concernant la performance de ce(tte) dernier(e). »	.63

Tableau 2. Variables liées aux attentes catégorielles.

Les variables liées aux attentes catégorielles ont été analysées en tant que mesures dépendantes avec Analyse de Variance (ANOVA) et testées en termes de corrélations.

5. Résultats

5.1 Sentiment de responsabilité et attentes catégorielles

Du point de vue global, les résultats donnent un support empirique aux hypothèses concernant l'effet de sentiment de responsabilité sur les attentes catégorielles. Bien que cet effet ne soit pas significatif pour les attentes liées à l'impression établie sur la base de rencontre avec des parents ($p < .21$), pour celles liées au niveau de la classe ($F(8,150)=6.23$, $p < .00$, $\eta^2=.25$), au statut socioculturel ($F(8,150)=3.55$, $p < .001$, $\eta^2=.16$) ainsi qu'à l'opinion de collègues ($F(8,150)=2.59$, $p < .01$, $\eta^2=.12$), il l'est.

5.2 Sentiment de responsabilité et flexibilité sociocognitive

En ce qui concerne l'effet de sentiment de responsabilité sur le degré de flexibilité en termes de conscience d'existence plusieurs explication du comportement humain, il s'avère positif ($F(8,144)=5.42$, $p < .00$, $\eta^2=.23$). C'est également le cas pour la conscience de faible prédictibilité linéaire du comportement humain. En effet, le niveau de sentiment de responsabilité semble avoir un effet significatif sur cette dernière ($F(8,144)=11.2$, $p < .00$, $\eta^2=.38$).

Les effets mentionnés ci-dessus sont étayés par des corrélations significatives entre différentes variables (voir Tableau 3). Les deux dimensions de la flexibilité sociocognitive corrént positivement avec le sentiment de responsabilité ($r = .41$ pour la prédictibilité et $r = .37$ pour les explications multiples) et négativement avec plusieurs variables liées aux attentes catégorielles : 1) niveau de classe/école ($r = -.27$ pour la prédictibilité et $r = -.32$ pour les explications multiples), 2) milieu socioculturel (ns. pour la prédictibilité et $r = -.19$ pour les explications multiples), 3) opinion des collègues ($r = -.22$ pour la prédictibilité et $r = -.20$ pour les explications multiples).

	Niveau de classe/école	Milieu socio-culturel	Opinion de collègues	Parents d'élèves	Sentiment de responsabilité	FSC faible prédictibilité linéaire de comportement humain	FSC Explications multiples de comportement humain
Niveau d'origine (classe/école)							
Milieu socioculturel	.36** (.00) 159						
Opinion de collègues	.44** (.00) 159	.24** (.00) 159					
Parents d'élève	.28** (.00) 152	.18* (.03) 159	.46** (.00) 159				
Sentiment de responsabilité	-.39** (.00) 159	-.24** (.003) 159	-.21** (.01) 159				
FSC faible prédictibilité linéaire de comportement humain	-.27** (.00) 153		-.22** (.01) 153	-.25** (.00) 153	.41** (.00) 153		
FSC Explications multiples de comportement humain	-.32** (.00) 153	-.19* (.02) 153	-.20* (.01) 153		.37** (.00) 153	.53** (.00) 153	

Tableau 3. Corrélations entre FSC, le sentiment de responsabilité et des attentes catégorielles des enseignant(e)s.

Bien que ni le sentiment de responsabilité ni les deux dimensions de la FSC semblent de pas avoir d'effet sur l'impression créée chez les enseignant(e)s par des parents d'élèves, la corrélation entre la conscience de faible prédictibilité du comportement humain et cette impression s'avère significative et négative.

6. Conclusion

L'effet le plus important de cette étude est lié à l'influence de sentiment d'être concerné par des problèmes des élèves sur la façon de traiter et d'interpréter les informations qui parviennent de différentes sources : ici déduites de catégories des élèves. Plus particulièrement, les résultats semblent montrer que plus les enseignant(e)s se sentent concerné(e)s par des problèmes des élèves liés aux performances ou au comportement, moins ils ou elles se basent sur des informations inférées de catégories. Cet effet signifie que cette « zone de responsabilité » de l'enseignant(e) mérite une recherche approfondie pour qu'elle devienne une source de force pour l'enseignant(e) et motivation à résoudre des situations problématiques ayant pour objectif « éveiller » ou maintenir des potentiels des élèves.

Par ailleurs, le fait que les résultats exploratoires de l'approche de la FSC soient significatifs permet d'ouvrir une ligne de recherche liée à son développement. Les études en cours visent la répliation de la structure factorielle et le développement de dimensions supplémentaires de la flexibilité sociocognitive.

7. Références

- Chrysoschoou, X., Picard, M., & Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignant(e)s selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et Education*, 32, 43-60.
- Clément, E. (2009). *La résolution de problème. A la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris : Armand Colin
- Crisp, R.J. & Hewstone, M. (2007). Multiple social categorization. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol.39), (pp. 163-254). San Diego, California: Academic Press.
- Darley, J.M. & Gross, P.H. (1983). A Hypothesis-Confirming Bias in Labeling Effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, (1), 20-33.
- Dennis, J.P. & Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive therapy and research*, 34(3), 241-253.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P., Zanna (Ed), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 23), (1-74). Academic Press.
- Jones, E.E., McGillis, D. (1976). Correspondence Inferences and the Attribution Cube: A Comparative Reappraisal In John H. Harvey, William J. Ickes, and Robert F. Kidd, Ed., *New Directions in Attribution Research*, Vol. 1, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, pp. 389-420.
- Kruglanski, A.W. & Freund, T. (1983) The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects on impression primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology*, 19(5), 448-468.
- Martin, M.M. & Rubin, R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distorsions in the attribution process. In L. Bercovitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* . Vol. 10, 174-221. New York, Academic Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General & Applied*, 80, 1-28.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5, 461-476.
- Piaget, J. (1956). Centration et décentration perceptives et représentatives. *Rivista di psicologia*, 50(4), 205-223.
- Shallice, T. (1982). Specific impairment in planning. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London (Biology)*, 298, 199-209.
- Singelis, Th., Hubbard, C., Her, p. & An S. (2003). Convergent validation of the Social Axioms Survey. *Personality and Individual Differences*, 34, 269-282.
- Snyder, M. & Swann, W. B. (1978). Hypothesis-Testing Processes in Social Interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1202-1212.

LES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'ENTREE A L'UNIVERSITE : QUELLE INCIDENCE SUR LA REUSSITE?

SOPHIE MORLAIX*, Bruno SUCHAUT**,

* IREDU (Institut de Recherche en Education)/CNRS - sophie.morlaix@u-bourgogne.fr

** IREDU (Institut de Recherche en Education)/CNRS - bruno.suchaut@u-bourgogne.fr

Mots-clés : réussite universitaire, compétences académiques, capacités cognitives

Résumé. Ce travail porte sur les facteurs explicatifs de la réussite en première année universitaire dans le contexte français. Si les variables contextuelles (conditions d'études et modalités d'organisation pédagogique) peuvent expliquer les écarts de qualité de parcours, les caractéristiques personnelles des étudiants (facteurs scolaires et sociaux) jouent un rôle majeur dans le processus de réussite. Peu de recherches dans le contexte national ont tenté de mettre en évidence l'impact des compétences et des capacités initiales des étudiants et d'analyser leurs relations avec les résultats aux examens. Une originalité de notre démarche est donc d'intégrer aux modèles explicatifs de la réussite, des indicateurs spécifiques des compétences des étudiants à leur entrée à l'Université.

1. Des facteurs variés explicatifs de l'échec en première année universitaire

1.1. Généralités

La question de l'échec dans les premières années de l'enseignement universitaire reste cruciale en France, comme dans d'autres pays. L'objectif d'accès de 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur est encore loin d'être atteint et un étudiant sur trois quitte la filière dans laquelle il s'est inscrit à l'issue de la première ou de la deuxième année (MESR, DEPP, 2009). Au fil des années, les publics de l'université sont devenus moins homogènes en termes de capital social, culturel et économique, mais aussi sur le plan de l'âge et de la nationalité. Cette hétérogénéité questionne les chercheurs et plusieurs facteurs explicatifs de l'échec universitaire en première année sont mis en lumière.

Ainsi les caractéristiques individuelles des étudiants (passé scolaire, origine sociale notamment) sont souvent mises en lumière comme étant explicatives des différences de réussite ou d'affiliation des étudiants à l'université. En dehors de ces caractéristiques, des facteurs plus contextuels (site universitaire, pratiques pédagogiques, curricula, dispositifs d'accompagnement) se rapportant au contexte universitaire sont également mis en évidence.

Notre recherche se situe dans le prolongement des travaux cités mais en intégrant une dimension complémentaire comme facteur explicatif de la réussite. L'hypothèse générale associée à notre questionnement est que les étudiants ne disposent pas tous des mêmes chances de réussite et que celles-ci sont affectées par l'influence de variables très personnelles comme leurs capacités cognitives et leur niveau académique. Ces performances, liées, par ailleurs, à d'autres caractéristiques des étudiants (sociales et scolaires) seraient alors partiellement explicatives des difficultés rencontrées par certains au tout début de leur parcours universitaire. Le rôle des capacités cognitives dans la réussite scolaire, mis à jour dans le contexte français au niveau de l'école primaire (Barrouillet, Camos, Morlaix, Suchaut, 2008), n'a pas encore fait l'objet de recherches en ce qui concerne l'enseignement supérieur.

Au-delà des capacités cognitives (mémoire de travail, vitesse de traitement de l'information, raisonnement logique), les performances académiques (test de compréhension de l'écrit) des étudiants ont été évaluées. L'identification du poids de chaque groupe de facteurs dans la réussite peut livrer des informations utiles sur les chances de succès (ou les risques d'échec) des étudiants en fonction de leurs caractéristiques personnelles.

1.2. Présentation de la recherche

L'échantillon sur lequel s'appuient nos analyses est constitué d'étudiants inscrits en première année à l'Université de Bourgogne (année universitaire 2010-2011). Si, dans l'absolu, il eut été souhaitable de prendre en compte l'ensemble des filières de l'Université, des contraintes matérielles évidentes dans ce type de travail empirique (pour la passation des épreuves notamment) ont conduit à effectuer des choix dans ce domaine. Nous avons souhaité représenter des filières avec une population d'étudiants relativement hétérogène en fonction du passé scolaire (série du bac en particulier) et avons choisi de nous intéresser aux étudiants de première année inscrit en A.E.S., psychologie et droit. Ces trois filières recensaient 1493 inscrits en septembre 2010, soit 35% de l'ensemble des étudiants inscrits en première année de l'Université de Bourgogne toutes filières confondues. Le tableau en annexe permet de situer la population de référence de notre échantillon par rapport à l'ensemble des inscrits de première année en fonction de plusieurs caractéristiques des étudiants. Toujours pour des raisons de faisabilité de la recherche, tous les étudiants des trois filières n'ont pu être testés dans les différentes dimensions, 616 étudiants ont été volontaires pour passer les tests de raisonnement logique et de compréhension de l'écrit, ces deux épreuves étant administrées sous une forme « papier-crayon ». Les mesures fines des capacités cognitives ont, quant à elles, porté sur un échantillon plus modeste puisqu'elles nécessitaient des passations en petit groupe (un étudiant par ordinateur) et d'une durée plus longue ; au total, on dispose pour 421 étudiants de l'ensemble des indicateurs de performances académiques et cognitives.

Une mesure des connaissances académiques initiales et notamment celle de la compréhension écrite a été élaborée en utilisant le DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française). Des mesures sur trois facettes des capacités cognitives des étudiants ont été effectuées : la mémoire de travail, la vitesse de traitement et enfin le raisonnement. La mémoire de travail est mesurée par trois indicateurs : le reading span, l'operation span et l'empan de mémoire de travail issu des épreuves du modèle TBRS (Time-Based Resource Sharing model). La vitesse de traitement est aussi mesurée par trois indicateurs : le simple reaction task (tâche de détection simple), et deux épreuves adaptées des travaux de Posner (toutes deux des tâches de détection complexe). Ces tests cognitifs ont été adaptés de tests américains comme le reading span task (Daneman, Carpenter, 1981) ou l'operation span task (Turner, Engle, 1989), ainsi que les épreuves de vitesse de traitement qui répliquent les tâches de Posner. Les épreuves de mémoire de travail ont été construites selon la structure des tâches informatisées issues du modèle TBRS. Enfin, les capacités de raisonnement sont mesurées par les matrices de Raven. Des mesures individuelles ont été effectuées dans les trois dimensions cognitives pour chacun des étudiants de l'échantillon. D'autres informations ont ensuite été collectées en février suite aux premiers examens universitaires, de façon à recueillir les résultats détaillés (pour chacune des UE) des étudiants. De façon conjointe, un questionnaire leur a été proposé se rapportant à leurs conditions d'études (activité rémunérée, méthodes et quantité de travail, motivation,...). En fin d'année universitaire, les résultats finaux ont également été collectés.

2. Les déterminants des performances académiques et des capacités cognitives

2.1. Les déterminants des performances académiques

L'ensemble des étudiants de l'échantillon a été soumis au niveau dit "C1" du DALF, et plus particulièrement à l'épreuve de compréhension écrite. L'épreuve est basée sur un texte de Maupassant d'environ deux mille mots, à partir duquel les étudiants doivent répondre à une dizaine de questions, en commentant ou analysant certains passages. Le DALF est composé de 13 items dans sa partie "compréhension de l'écrit". Ces items participent à la construction d'un score dont la valeur la plus élevée est de 22 points. Sur l'ensemble de l'échantillon, le score moyen est de 12,9 avec un écart-type de 3,6 ; la distribution des scores présente une allure gaussienne. Aucune différence de réussite n'est observée entre les filles et les garçons ; il n'y a pas non plus d'écarts en fonction du mode d'hébergement de l'étudiant et entre les étudiants boursiers et les autres. En revanche, les enfants de cadre affichent des résultats supérieurs aux autres professions (2 points de plus que les enfants d'ouvrier). Les variables liées au passé scolaire sont discriminantes puisque des écarts significatifs sont relevés selon la série du bac (résultats plus faibles pour les bacs technologiques et professionnels), la mention du bac (avantage pour les étudiants ayant obtenu au moins une mention assez bien) et l'âge lors de l'obtention du même diplôme (les élèves affichant deux années de retard ayant des scores significativement inférieurs aux autres). Afin d'obtenir une image globale des déterminants de la réussite au DALF, un modèle de régression a été estimé en ne faisant apparaître que les seules variables significatives (tableau 1). Ce sont le type et la mention du bac qui présentent les coefficients les plus élevés, les élèves ayant obtenu un bac professionnel sont les plus défavorisés dans cette épreuve de compréhension écrite (1,6 points de moins que les étudiants ayant obtenu un bac général). On relèvera enfin que les variables prises en compte expliquent moins de 10% de la variance du score au DALF ($R^2=0,09$).

Tableau 1 : Modèle expliquant la variance du score au DALF (N = 612)

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1		
		Coefficient	t de Student	Prob.
Constante		+13,0	+63,6	0,00
Age lors de l'obtention du bac				
19 ans ou moins	Plus de 19 ans	-0,9	-1,92	0,05
Série du bac				
Bac général	Bac technologique	-1,0	-2,7	0,00
	Bac professionnel	-1,6	-2,6	0,00
Mention au bac				
Pas de mention ou passable	Mention AB, B ou TB	+1,2	+3,8	0,00
Profession du père				
Autres professions	Cadre	+0,6	1,7	0,08
R^2			0,09	

!

2.2. Les déterminants des capacités cognitives

Les capacités de raisonnement sont mesurées par les « progressive matrices » de Raven, la version abrégée administrée aux étudiants comporte 23 "problèmes" à résoudre. Pour chaque situation, 8 vignettes représentant des figures sont présentées au sujet qui doit en trouver les règles de succession et choisir parmi 8 autres figures celle qui correspond à la suite de la série. Cette situation de test fait intervenir des aptitudes visuo-spatiales, mais aussi la mémoire de travail et la vitesse de traitement de l'information, l'intelligence fluide et l'induction (Huteau, Lautrey, 1999 ; Jensen, 1997) ainsi que des facteurs spatiaux. Les scores obtenus au Raven sur notre échantillon se distribuent de manière gaussienne et varient de 1 à 20 avec une moyenne de 9,4 et un écart-type de 3,4.

Le tableau 2 expose les estimations d'un modèle expliquant la variance du score au Raven en fonction des caractéristiques des étudiants. Ce modèle explique 13% des différences de résultats au test et certaines variables comme l'âge à l'obtention du bac, la série et la mention du bac ou encore la profession des parents exercent une influence significative sur les scores. La filière fréquentée, même à caractéristiques des étudiants données, fait des différences puisque les psychologues

obtiennent près d'un demi-point de plus que les étudiants d'AES et de droit. Plus surprenant est l'impact du mode d'hébergement au désavantage des étudiants logés en résidence universitaire (la probabilité d'erreur associée au coefficient est toutefois élevée : 8%).

Tableau 2 : Modèle expliquant la variance du score au Raven (N = 612)

		Modèle 2		
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	t de Student	Prob.
Constante		+8,1	+31,2	0,00
Age lors de l'obtention du bac				
19 ans ou moins	Plus de 19 ans	-1,3	-3,3	0,00
Série du bac				
Autres bacs	Bac S	+1,7	+4,9	0,00
Mention au bac				
Pas de mention ou passable	Mention AB, B ou TB	+0,5	+1,1	0,09
Profession du père				
Autres professions	Ouvrier	+0,8	+2,4	0,02
	Agriculteur, artisan, commerçant	+0,9	+2,3	0,02
	Cadre	+1,0	+2,8	0,00
Mode d'hébergement				
Autres modes	En résidence universitaire	-0,6	-1,7	0,08
Filière fréquentée				
AES et droit	Psychologie	+1,4	+5,0	0,00
R ²		0,13		

!!

! Trois mesures de mémoire de travail ont été reconnues comme de meilleurs prédicteurs que celles existant précédemment (Barrouillet, Camos, Morlaix, Suchaut, 2008 ; Lépine, Barrouillet, Camos, 2005). Nous utiliserons ici des épreuves impliquant, soit du matériel verbal (Barrouillet, Bernardin, Portrat, Vergauwe, Camos, 2007), soit du matériel visuo-spatial (Vergauwe, Barrouillet, Camos, soumis). La mémoire de travail est mesurée par trois indicateurs : le « reading SPAN », « l'opération SPAN » et le « TBRS » (Time based resource sharing model). Dans l'épreuve du Reading span, les sujets doivent mémoriser des chiffres. Entre chaque chiffre, ils lisent des phrases et doivent juger de la plausibilité de ces phrases. Le score obtenu est le pourcentage de chiffres correctement rappelés. Sur l'échantillon, la moyenne du score est de 81 avec un écart-type de 16, il est expliqué à la hauteur de 8% (R² = 0,08) par les variables prises en compte (tableau 3).

Tableau 3 : Modèle expliquant la variance des performances en reading span (N = 418)

		Modèle 3		
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient	t de Student	Prob.
Constante		+84,7	+40,5	0,00
Garçon	Fille	-6,2	-3,3	0,00
Non boursier	Boursier	-4,9	-3,2	0,00
Age lors de l'obtention du bac				
19 ans ou moins	Plus de 19 ans	-6,3	-3,8	0,00
Filière fréquentée				
Psychologie et droit	AES	-6,8	-2,4	0,00
R ²		0,08		

Les filles obtiennent des performances inférieures de 6 points à celles des garçons. Le retard scolaire et le fait d'être boursier sont aussi des caractéristiques qui influent négativement sur les scores des étudiants.

Pour les épreuves relatives à l'opération span (modèle non présenté), les sujets doivent mémoriser des lettres. Entre chaque lettre des équations sont présentées et les sujets doivent se prononcer sur la justesse du résultat (vrai ou faux). Les modèles de régression indiquent que certaines tendances relevées dans le modèle précédent (reading span) se confirment : moindre performances des filles et des étudiants âgés. D'autres caractéristiques, comme la série du bac (avantage aux scientifiques) ou le mode de résidence (avantage aux étudiants non hébergés en résidence universitaire) exercent également une influence sur les performances dans ce domaine. Enfin dans le TBRS (modèle non présenté), les sujets doivent mémoriser des lettres et juger de la parité de chiffres. Le pourcentage de variance expliquée par les caractéristiques des étudiants est de l'ordre de 10%, par rapport aux épreuves précédentes, la profession du père contribue elle aussi à l'explication de la variance : avantage aux professions intermédiaires. Il faut rappeler qu'à ce niveau d'étude, une sélection sociale a déjà été établie et qu'il est difficile de comparer ces résultats avec ceux habituellement relevés pour les niveaux scolaires inférieurs.

La vitesse de traitement est mesurée par trois indicateurs : le SRT (tâche de détection simple), le Posner 1 et le Posner 2 (tous deux des tâches de détection complexe). Dans la tâche SRT, les sujets doivent appuyer le plus rapidement possible sur la barre espace à l'apparition d'un carré à l'écran. Les carrés apparaissent soit 1000, 2000 ou 3000 ms après le signal. Dans le Posner 1, deux lettres apparaissent côte à côte à l'écran et les sujets doivent repérer si elles sont physiquement identiques. Pour le Posner 2, il s'agit d'une tâche de détection complexe, deux lettres apparaissent côte à côte à l'écran et les sujets doivent repérer si elles sont identiques qu'il s'agisse de majuscules ou de minuscules. Les données recueillies dans les trois épreuves correspondent à des temps moyens millisecondes.

Les trois modèles montrent des similitudes dans les pourcentages de variance expliquée qui restent faibles (de 3 à 4%), peu de variables semblent donc être discriminantes en ce qui concerne les vitesses de traitement. En ce qui concerne les tâches de traitement simples, on retrouve une tendance négative pour les filles ainsi que pour les étudiants âgés, en revanche les possesseurs d'un bac scientifique apparaissent légèrement plus performants que les autres. Pour le Posner 1, les enfants d'ouvrier réalisent des scores un peu plus élevés que les autres mais c'est encore une fois le genre (à l'avantage des garçons) et la série du bac (au détriment des possesseurs d'un bac professionnel) qui sont les caractéristiques les plus discriminantes. Pour les épreuves du Posner 2, on notera que les étudiants de psychologie présentent des temps de réaction inférieurs aux autres, c'est aussi le cas des enfants d'ouvrier. Les étudiants boursiers et ceux titulaires d'un bac professionnel affichent des performances plus faibles que celles des non boursiers et des étudiants titulaires d'un bac général ou technologique.

Afin de disposer de mesures plus générales, il peut-être pertinent de construire des indicateurs globaux rendant compte des deux dimensions ciblées (mémoire de travail et vitesse de traitement) ; pour s'assurer que ce regroupement soit valide, nous avons calculé des corrélations entre les différentes mesures. Les corrélations sont positives et significatives (au seuil de 1%), leur intensité varie toutefois selon les dimensions considérées, la plus forte relation est celle entre les épreuves posner 1 et posner 2 (+0,63). Nous avons donc construit un score moyen en mémoire de travail ainsi qu'un score moyen de vitesse de traitement ; chacun de ces scores prenant en compte chacune des performances. Nous disposons ainsi de trois mesures des capacités cognitives : Raven, mémoire de travail et vitesse de traitement. Le tableau suivant indique les corrélations obtenues entre ces trois mesures.

!
!
!
!

Tableau 4 : Corrélations aux tâches de vitesse de traitement (N = 418)

	RAVEN	Mémoire de travail
Mémoire de travail	+0,23 ***	
Vitesse de traitement	-0,14 ***	-0,24 ***

*** : significatif au seuil de 1%

On constate globalement de faibles corrélationsⁱⁱ, la plus faible étant celle associant le RAVEN et la vitesse de traitement (-0,14), cela suggère que les trois facettes des capacités cognitives appréhendées dans cette recherche ont une composante autonome à prendre en compte dans l'analyse des déterminants de la réussite.

3. L'analyse des facteurs expliquant la variété des notes du premier semestre, et de fin d'année

3.1. Analyse des notes de fin de premier semestre

Les étudiants de droit et d'AES ont composé dans trois UE alors que les étudiants inscrits en psychologie avaient quant à eux quatre UE à valider à la fin du premier semestre. Dans chacune des filières les corrélations entre les notes des UE sont élevées (le plus souvent supérieure à +0,70) et permettent de considérer la note moyenne du premier semestre comme un indicateur global des performances des étudiants. Les moyennes des notes globales du semestre 1 sont proches de 9 sur 20 dans les trois filières. Ces notes des UE des trois filières ne sont pas comparables dans la mesure où les enseignements qui les composent ne sont pas les mêmes, on ne peut donc pas comparer les degrés de réussite des étudiants selon la filière. Cela a pour conséquence que l'utilisation de cette note moyenne sur l'ensemble de l'échantillon devra tenir compte de ce biais ; c'est pourquoi nous introduirons systématiquement la filière fréquentée comme variable de contrôle dans les modèles de régression. Ceci permettra de mesurer l'influence des caractéristiques des étudiants en raisonnant à « filière fréquentée identique ».

Les premiers facteurs examinés sont les capacités cognitives, plusieurs modèles successifs ont été estimés en faisant intervenir les différentes mesures de cette dimension (modèles non présentés). Les performances en mémoire de travail et en vitesse de traitement n'exercent aucun impact sur les résultats universitaires ; en revanche, on relève un effet positif du score obtenu au Raven (le coefficient est positif et significatif). A titre d'illustration, une augmentation de 25% du taux de réussite au Raven entraîne un gain de 0,5 points sur la note moyenne, ce qui n'est pas négligeable. Des modèles globaux (tableau 5) ont ensuite été estimés en intégrant l'ensemble des caractéristiques des étudiants, celles-ci expliquent 40% de la variance des notes de fin de premier semestre (modèle 4). Si aucune différence n'est relevée entre garçons et filles, l'âge exerce un impact significatif (réussite moindre pour les étudiants ayant accumulé du retard)). De même, le fait d'être boursier, qui d'une certaine manière rend compte d'une caractéristique sociale de l'étudiant, est associé à une moindre réussite (près d'un demi-point de moins, en moyenne).

La série du bac est le facteur de loin le plus discriminant. Cette variable explique à elle seule 24% de la variance des notes. La lecture des modèles montre une nette hiérarchie des séries avec les performances les plus faibles relevées pour les bacs professionnels. La série S est associée aux résultats les meilleurs, suivie de la série ES, puis de la série littéraire. Les écarts sont très élevés puisque 4 points séparent les bacs professionnels des bacs scientifiques.

Tableau 5 : Modèles généraux analysant la variance des notes au premier semestre (N =612)

		Modèle 4		Modèle 5		Modèle 6	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Prob.	Coef.	Prob.	Coef.	Prob.
Constante		+3,8	0,00	+2,1	0,00	+2,2	0,00
Filière fréquentée							
Droit	AES	+2,4	0,00	+2,4	0,00	+2,4	0,00
	Psychologie	+2,5	0,00	+2,5	0,00	+2,5	0,00
Garçon	Fille	+0,2	0,33	+0,2	0,39	+0,2	0,41
Retard scolaire	Age normal	+0,6	0,00	+0,7	0,00	+0,7	0,00
Non boursier	boursier	-0,4	0,02	-0,4	0,02	-0,4	0,03
Série du bac							
Bac professionnel	Bac technologique	+0,9	0,03	+0,7	0,09	+0,7	0,09
	Bac L	+2,7	0,00	+2,3	0,00	+2,3	0,00
	Bac ES	+3,2	0,00	+2,9	0,00	+2,9	0,00
	Bac S	+4,4	0,00	+3,9	0,09	+4,0	0,00
Pas de mention	Mention AB B TB	+2,3	0,00	+2,1	0,00	+2,1	0,00
Score en compréhension de l'écrit (DALF)				+0,15	0,00	+0,15	0,00
Score au Raven (% de réussite)						-0,00	0,68
R ²		0,40		0,43		0,43	

A série du bac équivalente, la possession d'une mention, quelle qu'elle soit, crée aussi des différences : les étudiants qui en sont titulaires obtiennent 2 points de plus que les autres. Au total, le passé scolaire reste un élément déterminant pour le début du parcours universitaire. Ainsi, entre un étudiant venant d'un bac professionnel avec du retard scolaire et un étudiant possédant un bac scientifique avec mention, on relève un écart de plus de 6 points et demi sur la moyenne de fin de premier semestre. On met à nouveau en évidence à travers ces résultats l'importance du parcours scolaire antérieur pour la réussite à l'Université (Prouteau, 2009).

Le modèle 5 apporte une information importante, puisqu'à la marge de l'influence de ces facteurs classiques, le niveau académique exerce un effet autonome sur les résultats des étudiants. La valeur du coefficient (+0,15) indique qu'entre deux étudiants ayant un écart-type de différence au score du DALF (l'écart-type du score au DALF vaut 3,6 points) la différence à la moyenne du premier semestre s'évalue à plus d'un demi-point ($3,6 \times 0,15$). Les performances en raisonnement logique n'ont pas d'effet spécifique sur les résultats scolaires. Le coefficient associé à la variable « Raven » a une valeur nulle (modèle 6). Les capacités cognitives des étudiants n'exercent donc pas d'effet autonome sur les performances universitaires ; en référence aux analyses exposées précédemment, on en déduit que ces capacités se sont exprimées essentiellement au cours de la scolarité passée.

Une manière complémentaire de mesurer la réussite en fin de premier semestre est de raisonner en termes de probabilité de réussite ou d'échec. Sur l'échantillon, la proportion d'étudiants ayant validé le semestre (ceux qui obtiennent au moins 10 sur 20) est de 32%. Un modèle de régression logistique a été estimé (tableau 6) qui intègre les mêmes facteurs explicatifs ; ce modèle présente des résultats proches des précédents.

Tableau 6 : Modèle logistique de réussite au premier semestre (N =612)

		Modèle 7		
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Prob.	Exp
Constante		-5,2	0,00	4,8
Filière fréquentée				
Droit	AES	+2,0	0,00	7,2
	Psychologie	+1,3	0,00	3,8
Garçon	Fille	+0,0	0,81	1,1
Retard scolaire	Age normal	+0,5	0,06	1,6
Non boursier	boursier	-0,2	0,34	0,8

Série du bac				
Bac professionnel	Bac technologique	-0,4	0,44	0,6
	Bac L	+1,0	0,05	2,8
	Bac ES	+1,4	0,00	4,3
	Bac S	+2,6	0,00	10,5
Pas de mention	Mention AB B TB	+1,6	0,00	5,1
Score en compréhension de l'écrit (DALF)		+0,10	0,00	1,1
Score au Raven (% de réussite)		+0,00	0,28	1,0
R ² de Nagelkerke			0,37	

Les chiffres mentionnés dans la colonne « Exp » du modèle 7, expriment les rapports de côte (odds ratio) associés aux coefficients, ils indiquent qu'un étudiant titulaire d'un bac S a 10,5 fois plus de chance d'être admis au semestre 1 qu'un étudiant titulaire d'un bac professionnel ; de même, un étudiant ayant obtenu une mention au bac a 5,1 fois plus de chances d'être admis qu'un non titulaire d'une mention. Le score au DALF exerce son influence puisque les étudiants ayant des performances élevées dans ce domaine ont plus de chances de réussir que les autres. En revanche, les capacités cognitives mesurées par le Raven n'apparaissent pas être un facteur autonome discriminant.

Au-delà des variables mobilisées jusqu'à présent, d'autres informations collectées à partir d'un questionnaire ont permis d'intégrer aux analyses des dimensions plus subjectives dans les conditions d'accès à l'université. C'est notamment le cas des choix d'orientation après le bac. Sur l'échantillon, 58% déclarent avoir choisi leur filière en fonction d'un projet professionnel, 48% par intérêt ou par goût, 13% par curiosité, 5% par défaut et seulement 3% sur la base de la réussite probable dans les disciplines choisies. On notera que les choix multiples sont relativement limités puisque 22% des étudiants mentionnent deux choix, 2% trois choix et seulement 0,5% quatre choix. Parmi les différentes modalités, une seule exerce une influence significative sur la moyenne du premier semestre, il s'agit de l'orientation décidée en fonction d'un choix professionnel. Quand on intègre cette variable au modèle 6 précédent, on relève un effet positif et significatif (au seuil de 1%) de cette modalité de choix d'orientation. Les étudiants qui déclarent avoir décidé de leur avenir scolaire sur la base d'un projet professionnel ont, toutes choses égales par ailleurs, une note moyenne supérieure de près d'un demi-point aux autres (coefficient de +0,49). L'adéquation de l'orientation à un projet professionnel contribue donc pleinement à la réussite.

3.2.L'analyse de la réussite en fin d'année universitaire

Ces estimations porteront sur des effectifs plus réduits (69 étudiants ont abandonné après les partiels de janvier), les faibles résultats aux examens de janvier semblent être le facteur le plus déterminant de l'abandon puisque les étudiants concernés avaient une moyenne de 5,4 sur 20 à l'issue du premier semestre.

Un premier constat est la très forte corrélation existant entre les deux prises d'informations (premier et second semestre), bien que les disciplines évaluées ne soient pas les mêmes (les UE des deux semestres sont différentes), le classement des étudiants n'évolue guère puisque la corrélation relevée sur l'ensemble de l'échantillon est de +0,83 et ne varie guère dans les trois filières : +0,85 en droit, +0,85 en psycho et +0,84 en AES. C'est donc près de 70% de la variance des notes du second semestre qui est expliquée par les performances du premier semestre. Les déterminants de la réussite au second semestre sont comparables à ceux relatifs au semestre précédent, la série du bac, la mention, l'âge apparaissent toujours comme des facteurs déterminants de la réussite. On relèvera également l'influence positive des performances en compréhension de l'écrit et l'absence d'effet du score en raisonnement logique. Par ailleurs, le choix d'orientation n'exerce pas non plus d'effet sur les résultats au second semestre.

Bien que les échelles de mesure soient différentes, nous avons estimé un modèle de progression (modèle 9) entre les résultats des deux semestres. En effet, ce modèle fournit une indication sur les progrès relatifs des étudiants en cours d'année en termes de position au sein de l'échantillon. Le modèle explique les trois-quarts de la variance des notes du second semestre. Certaines variables affichent des coefficients significatifs : mention et série du bac. Il reste à présenter les résultats de l'ensemble de l'année universitaire : notes moyenne de l'année (modèle 11). La moyenne générale sur l'année est de 9,4 avec un écart-type de 3. Les estimations du modèle 11 confirment les analyses précédentes mais on relèvera cependant que les performances des étudiants des bacs technologiques et professionnels ne se distinguent plus.

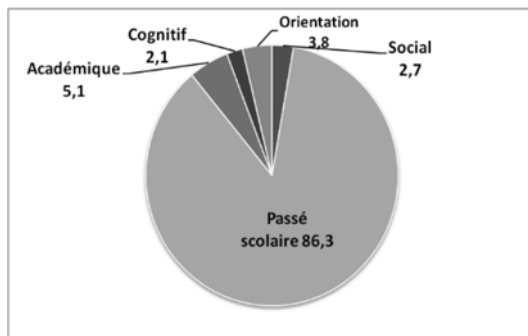
Tableau 8 : Modèle analysant la variance des notes de l'année

		Modèle 11 (N = 543)	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Prob.
Constante		2,8	0,00
Filière fréquentée			
Droit	AES	+2,2	0,00
	Psychologie	+2,9	0,00
Garçon	Fille	+0,2	0,38
Retard scolaire	Age normal	+0,7	0,00
Non boursier	Boursier	-0,5	0,02
Série du bac			
Bac professionnel	Bac L	+1,9	0,00
Bac technologique	Bac ES	+2,7	0,00
	Bac S	+3,7	0,00
Pas de mention	Mention AB B TB	+2,1	0,00
Score en compréhension de l'écrit (DALF)		+0,14	0,00
Score au Raven (% de réussite)		+0,00	0,47
R ²		0,47	

Nous nous sommes enfin intéressés conjointement à l'ensemble des déterminants de la réussite en fin de première année avec une régression logistique et un phénomène intéressant apparaît. L'effet du niveau académique (score en compréhension de l'écrit) s'atténue puisque le coefficient attaché à cette variable n'est significatif qu'au seuil de 8%. En revanche, les performances au Raven ont tendance à exercer une influence positive sur les résultats, la probabilité d'erreur associée au coefficient étant de 10%. On ne peut bien sûr ici parler que de tendance puisque le seuil des 5% d'erreur n'est pas atteint. Une autre information est fournie dans ce modèle ; les modalités de choix d'orientation universitaire jouent un rôle sur la réussite (ce qui n'était pas le cas dans les estimations précédentes relatives aux notes de fin d'année) : les étudiants qui ont effectué leur choix en fonction d'un projet professionnel ont une probabilité de réussite supérieure de 1,7 fois à celles des autres étudiants.

En conclusion

Les éléments et analyses exposés précédemment montrent que ce sont principalement les variables classiques liées au parcours scolaires des étudiants (retard scolaire, série et mention du bac) qui déterminent le succès au terme de la première année passé à l'université. Si l'on tente de rendre compte du poids de chaque groupe de facteurs sur la réussite, on obtient la situation visualisée par le graphique suivant. Sur la base de modèles logistiques et d'autres modèles intermédiaires qui intègrent successivement les groupes de variables explicatives, on peut chiffrer la contribution propre de chacun de ces groupes à l'explication des écarts de réussite entre étudiants (sur la base du R² de Nagelkerke). L'ensemble des variables explique environ 30% de la variance des résultats (en déduisant la contribution de l'appartenance à une filière) ; le graphique décompose cette variance en termes de pourcentages selon les différents groupes de facteurs.



Graphique 2 : Contribution des caractéristiques des étudiants à leur réussite en fin de première année universitaire

On remarque le poids très fort du passé scolaire (retard scolaire, série et mention du bac), le niveau académique (DALF) représentant 5% de cette variance expliquée, les modalités de choix d'orientation 3,8%, les caractéristiques sociales (le fait d'être boursier ou non) moins de 3% et les performances cognitives (Raven) seulement un peu plus de 2%. Les compétences académiques et les capacités cognitives ne jouent donc à elles seules qu'un rôle limité pour expliquer les différences de réussite entre étudiants, l'essentiel de l'influence de ces variables s'étant exprimé auparavant tout au long de la scolarité. En conclusion, il apparaît que les parcours des étudiants à l'entrée à l'université sont très marqués par la nature de leur scolarité passée et ces résultats interrogent plus largement sur les procédures d'orientation et les choix d'études à l'issue de l'enseignement secondaire. Le fait que le choix de la filière repose sur un projet professionnel soit un facteur associé à la réussite est un résultat important dans la mesure où il vient nuancer les déterminismes liés au passé scolaire. Au-delà des forts effets liés à la série du baccalauréat, l'influence autonome du niveau de compétence en compréhension de l'écrit montre que les compétences acquises, quelle que soit la filière fréquentée dans l'enseignement secondaire, contribuent à la réussite à l'université. Enfin, si les capacités cognitives ne semblent pas, à l'issue de cette recherche, exercer un effet autonome sur les résultats des étudiants, il reste à démontrer que cela reste vrai dans la suite du parcours universitaire au niveau de la licence ou du master.

ⁱ Chaque score est la moyenne centrée réduite des scores centrés réduits obtenus à chaque épreuve.

ⁱⁱ Les corrélations négatives viennent du fait que l'échelle des scores de vitesse de traitement est différente des deux autres échelles (RAVEN et mémoire de travail) puisque, pour cette dimension, les scores les plus élevés correspondent aux performances les plus faibles.

L'APPRENTISSAGE PAR LES COMPETENCES

LE RÔLE DE L'ÉVALUATION AU COURS DE L'APPRENTISSAGE PAR COMPÉTENCE

Zoualfakar JAMMOUL

Laboratoire : ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations)
Ecole doctorale : ED 485(EPIC) : Education, Psychologie, Information, Communication
Université Lumière Lyon2
zoualfakar@hotmail.fr

Mots-clés : apprentissage, compétence, situation, évaluation, dispositif.

Résumé. Le concept de compétence professionnelle qui a émergé au cours des années quatre-vingt du siècle dernier a conduit à une série de changements concernant les méthodes d'élaboration des référentiels des programmes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Aussi, les chercheurs en sciences de l'éducation ont proposé un certain nombre de démarches didactiques à propos des compétences professionnelles qui dépendent essentiellement de l'effort (mental et manuel) de l'apprenant et du suivi par l'enseignant. Mais la question est de savoir comment nous concevons l'apprentissage ; comment nous évaluons le travail des élèves au cours de l'apprentissage ; quel est le rôle de l'évaluation dans l'acquisition et la validation des compétences. Dans cet article, nous allons essayer d'aborder le lien entre les méthodes d'apprentissage et le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage.

Introduction :

L'évaluation est l'un des aspects les plus importants de l'apprentissage. En effet, nous ne pouvons pas mettre un plan d'apprentissage sur une durée à long ou court terme, sans connaître le niveau des élèves ciblés et nous ne pouvons pas progresser dans les processus d'apprentissage sans connaître les progrès des élèves au cours du processus d'apprentissage puisque si les élèves n'atteignent pas l'objectif de chaque processus, ils auront une difficulté lors de la phase suivante. Par ailleurs, l'obtention du diplôme, validant l'acquisition des compétences pour l'élève, est validée par une évaluation finale qui permet également à l'enseignant d'évaluer la réussite de sa démarche pédagogique et l'efficacité de ses outils. Nous pouvons donc dire que la relation entre les méthodes d'évaluation et les méthodes d'enseignement dans la situation de l'apprentissage par compétences est réciproque. Dans cet article, nous allons aborder la question des méthodes d'enseignement et d'évaluation à partir du dispositif que nous avons utilisé dans le contexte de notre recherche doctorale en sciences de l'éducation. Les résultats obtenus suite à notre observation sur le terrain concernant l'acquisition des compétences au sein de la formation initiale professionnelle dans la filière restauration vont nous permettre de proposer une démarche pédagogique visant à améliorer la situation d'apprentissage.

1. La définition de compétences dans une situation problème :

Nous observons qu'il existe de nombreuses définitions du terme « compétence ». Certains se concentrent sur les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être ; d'autres sont axés sur la réalisation de la tâche dans une situation de travail ou dans une situation d'apprentissage similaire à une situation de travail où l'apprenant doit agir face à une tâche complexe ou à une situation problème. Par exemple, la compétence selon Labrauffe est la capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation. (LABRUFFE, 2009, p. 101). Cette définition ressemble à la définition de Gonnin-Bolo qui a souligné que la compétence est la mise en œuvre en situation professionnelle de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. (GONNIN-BOLO, 2005, p. 37). Quant à Vecchi, il définit une compétence comme une aptitude à agir efficacement dans une situation complexe en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances notionnelles). (VECCHI, 2011, p. 95). Aussi, Scallon a résumé les compétences par les points suivants :

- Qualité globale de la personne ;
- Intégration appropriée des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être ;
- Un système de connaissances conceptuelles et procédurales ;
- Etat de la personne ;
- Ensemble intégré d'habilités ;
- Capacité d'action. (SCALLON, 2007, p. 104).

Malgré les différentes définitions apportées au concept de compétence, nous relevons des termes communs : savoirs, savoirs-faire, savoirs-être, capacité, attitude, connaissance, activité, démarche, situation, tâche, action, complexe, comportement, performance et habilité. Cela montre la souplesse de ce terme et sa complexité, mais nous pouvons dire que la compétence est l'action de l'apprenant en face d'une tâche, action ou un problème dans une situation complexe lorsque l'apprenant doit analyser la tâche et la situation, qu'il doit ensuite remobiliser ses connaissances « théoriques et pratiques » pour sélectionner ce qu'il croit être efficace dans cette situation. Cette situation impose à l'élève de combler le manque concernant ses connaissances afin d'élaborer un plan de travail et de fixer les objectifs finaux sans oublier de choisir ou de tenir compte des paramètres qui serviront à l'évaluation, positive ou négative, de la mise en œuvre du plan et des objectifs. L'apparition de ce concept apportait, selon Romainville 1996, trois changements importants sur la situation d'apprentissage :

- Le passage « d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant » ;
- Le passage « d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action » ;
- Le passage « d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir ». (DELORY, 2002, p. 22).

L'apparition des compétences a conduit à des changements substantiels au rôle de l'enseignant et de l'élève ainsi que des changements radicaux dans les méthodes d'apprentissage, où nous constatons que la majorité des programmes d'apprentissage se concentrent sur un apprenant en face d'un problème ou d'une situation complexe. La situation-problème, c'est la résolution qui permet de finaliser des séquences d'apprentissage cognitif. Ce qui est nouveau, c'est la création de situations au cours desquelles la production de nouvelles capacités n'est pas distincte de la mobilisation de ces capacités. (BARBIER, 1996, p. 38). Donc, selon le concept de compétence, l'apprentissage doit être fait dans la situation complexe ou problème, mais comment se définit une situation problème et quelles sont ses caractéristiques, selon B. Douady (1988, P.99) et P. Mérioux (1987). La situation d'apprentissage doit répondre aux caractéristiques suivantes : cette situation propose une tâche à accomplir qui fait problème à l'élève parce qu'il ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour s'en acquitter. Et, ce qui manque à l'élève, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent. (GILLET, 1997, p. 121). Scallon a indiqué que dans une pédagogie de situation, le déroulement des activités est structuré d'après une succession de problèmes à résoudre, de tâches complexes à accomplir ou de projets concrets à réaliser. Chaque problème doit faire appel à une multitude d'éléments appartenant au répertoire cognitif et affectif de l'élève. Dans ce type de pédagogie, le point de départ est la saisie par l'élève d'un problème complexe entendu dans un sens très général. (SCALLON, 2010, p. 34). Selon cette logique, l'objectif n'est pas la complexité de l'apprentissage mais l'incitation des élèves à réfléchir, à rechercher, à analyser, à renforcer leur autonomie et initiative afin d'améliorer leur capacité d'agir en face d'une situation problème. Mais si l'apprentissage, selon cette logique, se concentre sur le travail de l'élève dans une situation problème, quel est alors le rôle de l'enseignant au cours d'une situation d'apprentissage. En réalité, le rôle de l'enseignant, en fonction de cette logique, a connu des changements puisqu'il transpose des informations et les évalue. En fait, il organise des situations complexes, invente des problèmes et des défis, propose des énigmes ou des projets ; son rôle est très important, mais il ne tient plus le devant de la scène et monopolise plus la parole. (MORLAIX, 2009, pp. 80-81).

2. Les démarches d'apprentissage par problème.

Nous ne pouvons pas parler de l'évaluation des compétences selon la logique d'apprentissage en situation sans expliquer au début certaines démarches concernant la construction des compétences par l'apprentissage en situation problème, ce que nous allons tenter d'expliquer en référence à G. Meyer et M.N Simonard puis Guy Le Boterf et l'IUFM.

2.1 La démarche de G. Meyer et M.N Simonard.

G. Meyer et M.N Simonard ont développé un modèle d'apprentissage par le problème qui comprend quatre étapes essentielles selon l'ordre suivant :

- Le conflit cognitif : l'élève se trouve en face d'une tâche complexe qu'il va essayer de résoudre ; ce stade permet à chaque élève de diagnostiquer ses connaissances et ses expériences passées ainsi que sa motivation. C'est un travail individuel ;
- Le conflit socio-cognitif : Cette étape comprend le travail au sein d'un petit groupe de quatre élèves avec des conseils pour comparer les résultats obtenus avec les résultats de l'étape précédente. Elle s'appuie principalement sur l'interaction et l'échange d'opinions, l'interprétation et les explications entre les membres du groupe afin d'obtenir une réponse consensuelle ;

- La métacognition : Cette phase, animée par le formateur ou l'enseignant, est le lieu de présentation d'une série de questions comme par exemple : quelle est votre réponse ? Comment en êtes-vous arrivé là ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? Cette phase est nécessaire pour que l'étudiant prenne conscience de sa réponse, de ses démarches et des informations qu'il utilise pendant la résolution de la tâche complexe « problème » ;
- L'évaluation : cette étape permet de repérer les difficultés et les étapes qui doivent être surmontées afin de réussir dans une réelle situation de travail. Cette évolution formative consolide l'apprentissage. (GILLET, 1997, pp. 121-122).

2.2 La démarche de Guy Le Boterf.

En fait, le modèle de G. Meyer et M.N. Simonard n'est pas trop éloigné du modèle de Guy Le Boterf, qui comprend aussi quatre étapes principales pour l'apprentissage par une tâche complexe en vue de la construction des compétences selon l'ordre suivant :

- Le moment de l'expérience vécue correspondant à l'action du sujet dans une situation donnée, à la mise en application de ses savoirs ;
- Le moment de l'explication correspondant à la verbalisation, à la description de l'action réalisée permettant au sujet une mise à distance, un début de réflexion, une prise de conscience des faits : étapes menant à une représentation de l'action ;
- Le moment de la conceptualisation correspondant à l'élaboration d'un savoir pragmatique fondé sur la construction de schèmes opératoires, d'une structure conceptuelle répondant à différentes situations ;
- Le moment du transfert ou de la transposition correspondant à la mise à l'épreuve des schèmes opératoires. Le transfert consiste en l'accommodation des schèmes à la nouvelle situation ce qui implique une remise en cause des représentations afin de reconstruire une adéquation. (LE BOTERF, 2007, pp. 117-128).

2.3 La démarche de L'IUFM.

La démarche didactique de l'IUFM de Rouen proposée lors de la formation des enseignants de la filière restauration, est fondée sur l'action de l'enseignant et de l'élève ; cette démarche comprend trois étapes essentielles :

- La première étape comprend : l'explication, la démonstration des techniques et des gestes professionnels ;
- La deuxième étape comprend : l'analyse de l'expérience simple vécue par les élèves, les résultats, les réflexions sur les méthodes utilisées ;
- La troisième étape comprend : l'appréhension de la part des élèves des contraintes de production et de commercialisation, la justification des produits retenus et pouvoir apporter sa valeur ajoutée à la réalisation ; (IUFM : hra.sipi.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt).

Suite à la présentation des trois méthodes, nous remarquons que lors de la construction de la compétence professionnelle au cours de l'apprentissage, nous devons utiliser trois types d'évaluation. La première est l'évaluation diagnostique où l'élève doit se rappeler ses expériences « théoriques-pratiques » antérieures en vue de résoudre le problème auquel il est confronté et que l'enseignant a choisi en fonction du niveau de l'élève. La deuxième est l'évaluation formative où les élèves doivent être conscients de leurs démarches et de leurs nouvelles expériences « théoriques et pratiques » pour résoudre un problème ou réaliser une tâche complexe dans une situation problème qui permet à l'enseignant de mesurer l'état d'avancement de la procédure d'apprentissage. La troisième, c'est l'évaluation sommative où les élèves peuvent mesurer les connaissances acquises au cours de leur apprentissage en comparant avec leur situation initiale. Nous allons donc clarifier le rôle de ces trois évaluations pendant la période d'apprentissage.

3. L'évaluation au cours d'apprentissage en situation problème.

3.1 L'objectif de l'évaluation.

« Évaluer c'est facile ; quand on a précisé l'objectif qu'on poursuit ; quand on a donné des critères d'évaluation ». (MEYER & SIMONARD, 1990, p. 92). Certains pourraient penser que l'objectif de l'évaluation est d'obtenir un certificat ou déterminer le niveau de réussite des élèves, mais en fait, cela est une partie de l'évaluation. L'évaluation en fonction de l'apprentissage est une méthode d'enseignement ou du moins une partie essentielle des méthodes de l'enseignant qui ne peut pas commencer les processus d'apprentissage sans connaître le niveau du groupe cible. Et, l'évaluation au cours du processus d'apprentissage est essentielle d'abord pour voir l'état d'avancement et d'efficacité des méthodes utilisées ; l'évaluation finale va nous aider à connaître les connaissances accumulées. Nous allons donc essayer d'expliquer les quatre types d'évaluation et d'illustrer leur importance au cours du processus d'apprentissage, à savoir : l'évaluation diagnostique, formative, l'auto-évaluation et l'évaluation sommative. En effet, Jean Cardinet fixe à l'évaluation quatre buts fondamentaux :

- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement général ;
- Informer sur sa progression l'enfant et ses parents ;
- Décerner des certificatifs nécessaires à l'élève et à la société. (GALIANA, 2005, p. 25).

Or, que pouvons-nous évaluer au cours de l'action de formation ? Le Boterf distingue « trois niveaux d'effets d'une action de formation : l'évaluation des acquis (connaissances, capacités...) en fin de formation, l'évaluation des pratiques construites et mises en œuvre pour gérer les situations professionnelles, l'évaluation des impacts sur les performances d'une unité (sur les paramètres sensibles à l'action de formation) » (LE BOTERF, 2011, p. 540). Cela signifie que la relation entre les méthodes d'apprentissage et d'évaluation est interactive. L'apprentissage ne peut évoluer sans l'évaluation qui ne peut se faire sans l'identification des objectifs et des méthodes d'apprentissage. Wittgenstein résume ainsi cette situation : « dis-moi comment tu cherches, je te dirai ce que tu cherches », « ce que vous évaluez dépend du concept de compétence que vous utilisez. Selon ce que vous voulez évaluer, si les personnes sont compétentes ou ont des compétences, vous n'observez pas la même chose. » (LE BOTERF, 2008, p. 102). Pour évaluer, nous devons donc d'abord fixer les objectifs et le plan d'apprentissage, et pour fixer le plan d'apprentissage et les méthodes d'enseignement et d'évaluation nous devons connaître le niveau des élèves c'est-à-dire l'évaluation diagnostique.

3.2 L'évaluation diagnostique.

Le diagnostique ne porte pas sur une petite partie, mais prend en considération l'ensemble organisé d'une situation. (MEYER & SIMONARD, 1990, p. 97). Il est lié à toutes les étapes et les processus d'apprentissage. En éducation, l'évaluation diagnostique a été liée à un « test », mais pas au type et à la nature du test qui sont les plus importants, c'est la manière d'employer les résultats pour améliorer la qualité de l'apprentissage et donc le but ultime de développer les compétences des élèves. Selon le dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation De Landsheere (1992) « les tests diagnostiques ont pour objectif de découvrir les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire ». (REY & al., 2006, p. 38). L'évaluation diagnostique a une fonction préventive qui nous permet de définir les éléments qui pourraient affecter la qualité de l'apprentissage à l'avenir, (à titre d'exemple, les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou leur maturité). Bien qu'elle contribue à déterminer les modalités et les méthodes d'enseignement au cours d'apprentissage en conformité avec le niveau général de groupe cible, elle prend en compte également les différences individuelles et permet alors de repérer les élèves qui ont des difficultés particulières et qui ont besoin de soutien individuel afin de rendre l'homogénéité entre le niveau des membres du groupe. Scallon souligna que nous pouvons utiliser l'évaluation diagnostique au cours du processus d'apprentissage quand nous affrontons l'un des problèmes persistant et après l'utilisation de toutes les méthodes de nature pédagogique possible pour la résoudre et rechercher dans les aspects extérieurs qui peuvent être mis en cause : l'état de santé de l'élève, son milieu familial, ses intérêts et sa motivation. (SCALLON, 2010). Ainsi, nous pouvons définir les objectifs de l'évaluation diagnostique :

- Déterminer le niveau général du groupe cible ;
- Identifier les difficultés de chaque élève ;
- Aider l'enseignant à mettre le plan d'apprentissage ;
- Aider l'enseignant à choisir les méthodes et les moyens d'apprentissage ;
- Aider les élèves à découvrir et à accomplir leurs expériences nécessaires pour réussir ;
- Permettre à l'enseignant d'améliorer le niveau des élèves au cours de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et formative et le produit final de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et sommative.

3.3 L'évaluation formative.

Si l'objectif de l'évaluation diagnostique est de mesurer le niveau des élèves pour établir le plan de l'apprentissage, l'objectif de l'évaluation formative est de connaître les progrès de l'élève au cours de l'apprentissage et de mesurer l'efficacité des méthodes et des outils de l'enseignant. « L'évaluation formative viserait à servir l'apprentissage et l'enseignement, et non la sélection des élèves et la sanction des études. En ce sens, elle serait centrée sur les processus, et non sur les seuls produits de l'apprentissage. » (MORRISSETTE, 2009, p. 13). Et, Andrade et Cizek définissent les objectifs de l'évaluation formative :

- Identifier les forces et les faiblesses de l'élève ;
- Aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser ;
- Croître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages ;
- Orienter la planification de l'enseignement ». (MORRISSETTE, 2010, pp. 4-5).

Par ailleurs, Talbot souligna que si l'évaluation formative fournit à l'élève des informations utiles sur et pour ses apprentissages, elle apporte aussi à l'enseignant des indications primordiales sur ses pratiques d'enseignement notamment du point de vue de son rôle dans la régulation des apprentissages. L'évaluation formative intéresse donc à la fois l'apprentissage et l'enseignement. ». (TALBOT, 2009, p. 9). Et, comme les métiers de l'enseignement sont devenus actuellement très complexes, l'enseignement doit prendre en compte les diversités des niveaux des élèves et se concentrer aussi sur l'amélioration du niveau collectif du groupe cible. En fait, Vial dit que l'évaluation est un dispositif d'apprentissage en trois phases : l'orientation de la tâche en exhibant ses normes, l'exécution de la tâche en y appliquant les critères procéduraux pour la rendre plus efficace et l'entraînement au contrôle des procédures exhibées. C'est un dispositif d'apprentissage du contrôle des outils de la tâche, d'entraînement progressif à l'intériorisation de ses normes. » (VIAL, 2000, p. 102). En réalité, l'enseignant ne peut pas élaborer un plan d'apprentissage sans l'évaluation diagnostique et ne peut pas avancer les processus de l'apprentissage sans l'évaluation formative, donc, la relation entre les méthodes d'enseignement et les processus de l'apprentissage est réciproque et interdépendante.

Enfin, nous pouvons dire que l'évaluation formative permet aux élèves et aux enseignants de :

- Connaître les progrès réalisés sur le plan de l'apprentissage ;
- Connaître le niveau de développement des élèves, collectivement et individuellement ;
- Connaître l'efficacité des outils, des méthodes et du rôle de l'enseignant ;
- Connaître les difficultés collectives et individuelles des élèves ;
- Modifier le plan de l'apprentissage selon les difficultés rencontrées par les élèves ;
- Rendre l'apprentissage plus flexible et facilement adaptable aux besoins des élèves.

Nous pouvons dire aussi que l'enseignant peut bénéficier de l'évaluation formative comme de l'auto-évaluation parce qu'elle lui montre les failles de son plan, de son rôle, de ses méthodes et de ses outils.

3.4 L'auto-évaluation.

L'auto-évaluation est efficace si les objectifs, les règles à atteindre sont clairement définies au préalable avant l'action. Et, l'enseignant, au centre de l'auto-évaluation, fixe les règles que les apprenants se doivent de respecter afin d'accomplir la tâche. Aussi, ce type d'évaluation permet aux élèves de mesurer l'acquisition de leurs compétences, pour les enseignants, de réajuster le dispositif d'enseignement. (MILLET & al, 2010) & (VIAL, 2001).

Elle peut donc d'après cette approche apporter des avantages pour les élèves concernant :

- Le développement de compétences métacognitives – les élèves apprennent à mieux rectifier le travail qu'ils sont en train de faire en vue d'en améliorer la qualité ;
- La responsabilisation accrue des élèves à l'égard de leur propre apprentissage, en raison du nombre accru de possibilités d'autoréflexion ;
- L'aptitude des élèves à la pensée critique ;
- L'amélioration de l'aptitude à la résolution de problèmes. (Ontario, 2007).

!

3.5 L'évaluation sommative.

L'évaluation sommative intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre ; les examens périodiques et les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. C'est à partir d'une évaluation sommative que se dresse le plus souvent un classement des élèves entre eux. (REY & al, 2006, pp. 37-38). « L'évaluation sommative devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés. Si elle devait se réaliser comme une évaluation rigoureusement terminale, l'évaluation sommative pourrait rendre compte des compétences telles qu'elles se présentent au moment où les jugements interviennent, c'est-à-dire à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage envisagée. En outre, la distinction à maintenir entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative serait on ne peut plus nette. » (SCALLON, 2010, p. 17). Selon G. De Landsheere, l'évaluation sommative peut aussi avoir pour objet de déterminer dans quelle mesure un programme fonctionne bien dans son ensemble. » (REY & al, 2006, pp. 37-38). L'évaluation sommative est donc la dernière étape de l'apprentissage où nous observons l'amélioration définitive du niveau des élèves et le résultat final du processus d'apprentissage. Certains l'utilisent pour une classification les élèves entre eux et délivrer le diplôme qui reflète aussi l'atteinte des objectifs de l'apprentissage.

4. Le dispositif de l'évaluation.

Dans le contexte de notre recherche doctorale en sciences de l'éducation, nous avons effectué un stage d'observation auprès d'un lycée professionnel, en formation initiale « filière restauration ». Nous avons établi une grille d'observation qui comprend 12 items essentiels pour repérer les faiblesses des élèves selon les paramètres compris dans le référentiel de compétences de la formation.

		A	B	C	D
1	Savoir-être				
2	Savoirs				
3	Savoirs-faire				
4	Autonomie				
5	Initiative personnelle				
6	Raisonnement pourquoi				
7	Explication comment				
8	Rapidité				
9	Réalisation de la tâche				
10	Echange avec l'enseignant				
11	Echange entre élèves				
12	Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage				

Tableau 1 : le dispositif de compétence

Pour lire ce tableau : A = tout à fait insuffisant ; B = plutôt insuffisant ; C = plutôt suffisant ; D = tout à fait suffisant.

L'objectif de cette grille d'observation est de repérer les difficultés des élèves en situation d'apprentissage et leurs faiblesses en les croisant avec les méthodes d'enseignement et les contraintes sur le terrain afin de contribuer à améliorer la situation d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous avons observé pendant une année scolaire 68 élèves et nous avons effectué deux observations pour chaque élève selon que l'action a été réalisée au préalable ou pas. L'élaboration de cette grille d'observation est fondée essentiellement sur les éléments suivants :

- L'analyse du référentiel ministériel qui comprend essentiellement un groupe de compétences (savoirs-être, savoirs, savoirs-faire) ; suite à cette analyse, nous avons retenu 20 compétences concernant la technologie culinaire, que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur formation initiale. (MED, 1998) ;
- L'analyse des démarches didactiques : IUFM et Guy Le Boterf ;
- Notre observation sur le terrain (lycée, entreprise) ;
- Les échanges sur le terrain avec les enseignants, les élèves et le tuteur.

Ces 12 items renvoient aux connaissances théoriques et pratiques que l'élève doit posséder afin de réaliser son action : avoir la capacité d'argumenter, de verbaliser, de réagir et de prendre l'initiative dans une situation d'apprentissage, de transférer les compétences dans une nouvelle situation, sans oublier l'interaction avec les autres membres de son équipe. Ensuite, nous avons élaboré pour chaque compétence les paramètres qui nous permettent de récolter les données sur le terrain.

Suite à notre observation sur le terrain, nous avons retenu la démarche pédagogique des enseignants du lycée professionnel et interrogé par la suite son efficacité au vue de l'acquisition des compétences professionnelles au sein de la formation initiale.

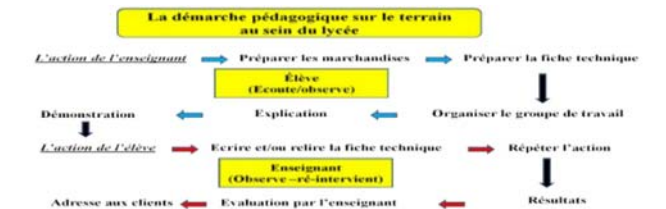


Figure 1 : la démarche pédagogique de l'enseignant

Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour analyser nos données et appliqué « ANOVA, LSD multiples comparaisons et le test en % ». Suite à l'analyse, nous observons les résultats suivants :

4.1 Acquisition des compétences si l'action n'a pas été réalisée au préalable.

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA (Tableau 2 - ANOVA 1) entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences «Savoirs-être ; savoirs ; savoirs- faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » parce que le Sig 0,000 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences « Initiative personnelle ; réalisation de la tâche ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,362 ; 0,084 ; 0,349 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence.

ANOVA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sig	,000	,000	,000	,000	,362	,000	,000	,000	,084		,349

Tableau 2 - ANOVA 1- l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus: 1= savoirs-être; 2 = savoirs, 3 = savoirs - faire; 4 = autonomie; 5 = initiative personnelle; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité; 9 = réalisation de la tâche; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 3 « LSD multiple comparaisons »1), nous avons observé :

- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 d'autre part concernant les compétences «savoirs-être ; savoirs ; savoirs- faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » ;

- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant la compétence 2 « savoirs » ;

- Qu'il y a une différence significative entre les BEP2 et les BAC2 concernant les compétences « savoirs ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » et entre BAC1 et BAC2 concernant « raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ».

(l)classe	(l)classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
BEP1	BEP2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000			
	BAC1	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000			
	BAC2	,000	,012	,000	,000		,000	,000	,000			
BEP2	BAC1	,502	,009	1,000	,680		,554	1,000	,789			
	BAC2	,905	,009	,606	,659		,013	,017	,392			
BAC1	BAC2	,458	,533	,560	,901		,023	,008	,468			

Tableau 3 : « LSD multiple comparaisons » 1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus: 1 = savoirs-être; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire; 4 = autonomie; 5 = initiative personnelle; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11= échange entre les élèves.

Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 4 « en % » 1), nous observons que la majorité absolue de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoirs, savoirs- faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche ; échange entre les élèves » pour la réalisation d'une action jamais réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tout à fait insuffisant	14,7	58,8	52,9	44,1	97,1	50,0	52,9	47,1	10,3		61,8
Plutôt insuffisant	17,6	41,2		55,9	2,9	47,1	44,1	47,1	86,8		32,4
Plutôt suffisant	25,0		47,1			2,9	2,9	5,9	2,9		5,9
Tout à fait suffisant	42,6									100,0	

Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Insuffisant en %	32,3	100	52,9	100	100	97,1	97,1	94,2	97,1		94,2
Suffisant en %	67,6		47,1			2,9	2,9	5,9	2,9	100,0	5,9

Tableau 4 « en % » 1 : l' action des élèves n' a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus: 1= savoirs-être; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire; 4 = autonomie; 5 = initiative personnelle; 6 = raisonnement « pourquoi »; 7 = explication « comment »; 8 = rapidité; 9 = réalisation de la tâche; 10 = échange avec l'enseignant; 11 = échange entre les élèves.

4.2 Acquisition des compétences si l' action a été réalisée au préalable.

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA (Tableau 5 – ANOVA 2) entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l' action a été réalisée au préalable concernant les compétences « savoirs-être; savoirs; savoir-faire; autonomie; raisonnement « pourquoi »; explication « comment »; rapidité; réalisation de la tâche; » parce que le Sig 0,000 et 0,001 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves pour la « réalisation de la tâche » entre BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l' action a été réalisée au préalable concernant les compétences « initiative personnelle; échange entre élèves » parce que le Sig 0,617; 0,398 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n' analyse pas cette compétence.

!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

ANOVA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sig	,000	,000	,000	,000	,617	,000	,000	,000	,001		,398

Tableau 5 « ANOVA » 2 : l' action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus: 1= savoirs-être; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire; 4 = autonomie; 5 = initiative personnelle; 6 = raisonnement « pourquoi »; 7 = explication « comment »; 8 = rapidité; 9 = réalisation de la tâche; 10 = échange avec l'enseignant; 11= échange entre les élèves.

Suite à l' application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 6 « LSD multiple comparaisons »2), nous avons observé :

- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d' une part et les élèves de BEP2, BAC1, BAC2, d' autre part concernant les compétences « savoirs-être; savoirs; savoirs- faire; autonomie; raisonnement « pourquoi »; explication « comment »; rapidité »;
- Qu'il n'y a pas une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant « savoirs-être; savoirs, savoirs- faire; autonomie; raisonnement « pourquoi »; explication « comment »; rapidité; réalisation de la tâche »;
- Qu'il y a une différence significative concernant la compétence « réalisation de la tâche » entre les BEP2 et BAC2 et entre les BAC1 et BAC2.

(l)classe	(l) classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
BEP1	BEP2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,049		
	BAC1	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,017		
	BAC2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000		
BEP2	BAC1	,464	1,000	,516	1,000		,835	,677	,834	1,000		
	BAC2	,093	,606	,908	,671		,506	,505	,266	,026		
BAC1	BAC2	,213	,560	,647	,632		,349	,260	,150	,013		

Tableau 6 « LSD multiple comparaisons » 2 : l' action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus: 1= savoirs-être; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire; 4 = autonomie; 5 = initiative personnelle; 6 = raisonnement « pourquoi »; 7 = explication « comment »; 8 = rapidité; 9 = réalisation de la tâche; 10 = échange avec l'enseignant; 11 = échange entre les élèves.

Suite à l' application du test de pourcentage (Tableau 7 « en % » 2), nous observons que la majorité de notre échantillon n' a pas acquis les compétences « savoirs, savoirs- faire; autonomie; initiative personnelle; raisonnement « pourquoi »; explication « comment »; rapidité; réalisation de la tâche; échange entre les

élèves » pour une action réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tout à fait insuffisant		10,3	20,6	32,4	98,5	23,5	23,5	22,1	5,9		64,7
Plutôt insuffisant	20,6	47,1	45,6	48,5	1,5	39,7	41,2	39,7	83,8		33,8
Plutôt suffisant	26,5	42,6	33,8	19,1		36,8	35,3	38,2	10,3		1,5
Tout à fait suffisant	52,9									10,0	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	10,0	100,0
Insuffisant en %	20,6	57,4	66,2	80,9	100	63,2	64,7	61,8	89,7		98,5
Suffisant en %	79,4	42,6	33,8	19,1		36,8	35,3	38,2	10,3	10,0	1,5

Tableau 7 « en % » 2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus: 1 = savoirs-être; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire; 4 = autonomie; 5 = initiative personnelle; 6 = raisonnement « pourquoi »; 7 = explication « comment »; 8 = rapidité; 9 = réalisation de la tâche; 10 = échange avec l'enseignant; 11= échange entre les élèves.

Donc malgré les différences entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » concernant les compétences « savoirs, savoirs- faire; autonomie; initiative personnelle; raisonnement « pourquoi »; explication « comment »; rapidité; réalisation de la tâche » selon que l'action a été réalisée ou pas au préalable, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon n'ont pas acquis ces compétences.

4.3 Démarche pédagogique proposée.

Au vu des résultats recueillis et des démarches pédagogiques existantes, nous avons proposé une démarche adaptée au contexte d'apprentissage, en tenant des contraintes de fonctionnement de l'établissement, pour permettre une meilleure acquisition des compétences et formation des élèves en fin de formation initiale.



Figure 2 : la démarche pédagogique proposée

En fait, nous ne pouvons pas développer l'apprentissage sans l'évaluation et sans connaître les faiblesses de notre plan, de nos outils, nos moyens et nos méthodes, donc il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation et vice-versa.

Perspectives :

1. Les enseignants devraient avant de mettre le plan d'apprentissage, choisir leurs méthodes et leurs moyens, faire une évaluation diagnostique. Certains enseignants pensent qu'ils connaissent le niveau de leurs élèves donc ils n'effectuent pas ce type de l'évaluation, mais elle est très importante car elle leur permet de sonder et de découvrir les compétences sous-jacentes chez les élèves et permet également aux élèves de découvrir les compétences nécessaires pour réussir ;
2. L'évaluation formative est importante pour repérer les difficultés, les faiblesses des élèves ainsi que les failles du projet des enseignants et pour montrer l'inadéquation des méthodes et des moyens au cours de l'apprentissage ;

3. L'auto-évaluation est très importante, car elle encourage les élèves à faire l'analyse et l'autocritique. Elle donne l'occasion aux enseignants de réajuster leur projet pédagogique ;
4. L'évaluation sommative est importante car elle donne une indication de la réussite du projet et du processus d'apprentissage. Elle amène également à revoir le développement du projet, des méthodes et démarches en vue d'obtenir de meilleurs résultats ; ce dispositif doit être flexible et ajustable pour leur permettre d'être impartial et objectif à la fois.

Conclusion :

L'observation des élèves sur le terrain pendant une année scolaire a permis de comparer les niveaux des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » pour repérer les différences significatives en fonction de l'acquisition de compétences selon que l'action a été réalisée au préalable ou pas. Il s'avère que l'étape la plus difficile dans la construction du dispositif d'observation était l'élaboration des paramètres qui nous permettent de repérer les faiblesses et les difficultés des élèves en situation d'apprentissage étant donné qu'il faut tenir compte des objectifs à atteindre pour établir les paramètres d'observation. Par ailleurs, les enseignants ne perçoivent pas les paramètres de la même manière que l'observateur.

Nous devons donc pour améliorer la situation d'apprentissage discuter avec les enseignants, les élèves et les tuteurs concernant les résultats que nous avons obtenus grâce à ce dispositif qui peut être un outil d'évaluation formative et d'auto-évaluation. Cependant, il faut tenir compte également des contraintes de fonctionnement de l'établissement pour adapter au mieux les méthodes d'enseignement en apprentissage professionnel.

Bibliographie

- BARBIER, J.-M. (1996). Les évolutions de la formation et leurs enjeux. Dans J.-C. RUANO-BORBALAN, *Savoir former: Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs* (pp. 35-46). Paris : Les éditions DEMOS.
- DELORY, C. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental : de quoi parle-t-on ? Dans L. PAQUAY & ALL, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, Méthodes et Fondements* (pp. 21-35). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- GALLIANA, D. (2005). *Mémento de l'évaluation : analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation*. Dijon : Educagri éditions.
- GILLET, P. (1997). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs, "collection pédagogie"* (éd. 4). Paris : ESF.
- GONNIN-BOLO, A. (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- IUFM de Rouen. (s.d.). *Séminaire formateur de formateur*. Consulté le 07 05, 2010, sur hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt.
- LABRUFFE, A. (2009). *Les nouveaux outils de l'évaluation des compétences*. La Plaine Saint-Denis : AFNOR.
- LE BOTERF, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives* (éd. 4). Paris : EYROLLES.
- LE BOTERF, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (éd. 6). Paris : Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions* (éd. 2). Paris : Organisation.
- MED. (1998). *Baccalauréat Professionnel Restauration*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- MEYER, G., & SIMONARD, M.-N. (1990). L'évaluation diagnostique à l'école. Dans C. DELORME, & G. AVANZINI, *L'évaluation en questions* (éd. 3, pp. 91-103). Paris : ESF.
- MILLET, J.-G., & all. (2010). *Evaluation : trappe ou tremplin*. Paris : Editions d'Organisation.
- MORLAIX, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses Universités de Rennes.
- MORRISSETTE, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : Analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignants du primaire*. Sarrebruck : Universitaires Européennes.
- MORRISSETTE, J. (2010). *Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. Mesure et évaluation en éducation* (Vol, 33,N°3), pp. 3-4.
- Ontario. (2007). *Accroître la capacité*. Paris : Secrétariat de la littératie et de la numératie.
- REY, B., & all. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (éd. 2). Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON, G. (2010). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- VECCHI, G. D. (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris : Hachette.
- VIAL, M. (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer : Se donner une problématique et élaborer des concepts* (éd. 1). Bruxelles : De Boeck.

L'APPROCHE PAR COMPETENCES ET L'EVALUATION CLINIQUE OBJECTIVE STRUCTUREE EN SOINS INFIRMIERS.

Corinne Bay, Haute Ecole Robert Schuman Libramont Belgique corinne.bay@hers.be

Mots-clés: "Approche par compétences (APC) ; Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS) ; Soins infirmiers.

Résumé - Contexte : pour répondre aux exigences de l'évaluation et aux effets de la docimologie, des enseignants du baccalauréat en soins infirmiers de la Haute Ecole Robert Schuman ont choisi de modifier la stratégie d'évaluation des étudiants. La mise en place d'une Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS) a permis de favoriser l'approche par compétences mais aussi de réformer les méthodes pédagogiques des enseignants. But : l'enquête exploratoire descriptive avait pour finalités de mettre en évidence les changements observés dans la pratique des enseignants et d'évaluer le désir de maintenir la pérennité du projet mis en place en 2009. Méthode : la population visée était les enseignants (n=25) de la section qui encadrent les étudiants durant leur cursus et qui participent activement à leur évaluation clinique. Un questionnaire individuel composé de dix questions a été soumis par voie électronique. Une analyse quantitative et qualitative a permis de comparer les résultats pour en extraire les différences et similitudes. Résultats : l'unanimité est présente en ce qui concerne la décision de maintenir le concept et l'organisation de l'ECOS. Les trois quart des enseignants affirment rendre plus active leur pédagogie et intégrer l'évaluation au service de l'apprentissage, même si le temps nécessaire est incontestablement un élément qui plaide en défaveur de l'avancée du projet. Conclusion : L'ECOS est un projet prometteur, favorable à l'évaluation formative et formatrice tout en ayant le bénéfice de dynamiser une équipe d'enseignants en soins infirmiers.

1. Introduction

L'Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS) trouve ses origines avec R.Harden, en 1975, dans le milieu universitaire et a principalement été exploitée dans la discipline médicale, pour évaluer les futurs médecins en fin de cursus. Cette évaluation s'est ensuite étendue aux disciplines telles que la médecine vétérinaire, la pharmacologie, l'ostéopathie, ... Elle se développe depuis peu dans le domaine paramédical, en particulier au Canada. Depuis 2000, l'ECOS constitue la partie pratique de l'examen professionnel d'admission de l'Ordre des Infirmiers et Infirmières du Québec, en vue de l'obtention du droit de pratique. Depuis lors, il est reproduit dans certains établissements de formation paramédicale canadiens (OIIQ, 2000).

Dès la rentrée académique 2009-2010, le corps professoral de la Haute Ecole Robert Schuman (HERS) appuyé par la direction ont opté pour cette méthode d'évaluation. Il s'agit de la première Haute Ecole belge à entamer cette pratique au sein de la section Baccalauréat en Soins Infirmiers (BSI). Le projet consiste à développer une évaluation formative et formatrice qui permette à la fois de motiver les étudiants à apprendre et de repérer les étudiants qui sont en difficulté ; de dynamiser l'équipe des enseignants et de l'aider à adapter ses pratiques pédagogiques grâce à l'évaluation de l'enseignement.

Pour intégrer l'évaluation au service de l'apprentissage, différentes étapes ont été indispensables : la création d'une « ECOS d'intégration ¹ » en cours d'année pour tous les étudiants ; la possibilité pour les maîtres de formation pratique (MFP) de prendre connaissance et conscience du taux de réussite pour chaque station afin d'orienter leurs objectifs et méthodes d'apprentissage ; la mise en

¹«ECOS d'intégration ou ECOS « blanc » : ECOS qui se déroule dans les conditions identiques à l'évaluation certificative mais les résultats ne sont pas pris en compte dans la note d'enseignement clinique.»

place de séances de remédiation pour favoriser l'implication de chaque étudiant dans son apprentissage. La cohérence du corps professoral se voit renforcée par l'introduction progressive des données probantes (Evidence Based Nursing) dans les cours.

La présentation, ci-dessous, d'une étude exploratoire descriptive vise à informer les modifications de pratiques pédagogiques favorisées par l'introduction de l'ECOS. Il existe actuellement peu de références bibliographiques mais surtout peu d'études, dans la discipline en soins infirmiers, permettant de justifier notre choix.

2. Motivations

Jusqu'en 2006, l'évaluation clinique des étudiants de la section soins infirmiers se faisait par une épreuve certificative, réalisée le dernier jour du dernier stage. Dans le cadre de la démarche « Qualité », l'analyse de cette épreuve a montré qu'elle provoquait de nombreuses insatisfactions de part et d'autre : trop grande différence entre les situations cliniques choisies, subjectivité des interrogateurs, manque d'utilisation de critères directement liés au référentiel de formation par compétences progressivement créé, ... On ne retrouvait pas dans cette épreuve les caractéristiques attendues d'un instrument d'évaluation (validité, reproductibilité, valeur éducative, ...). En particulier, cette épreuve ne témoignait pas de la mise en œuvre de la compétence 8 du CAPAES² : « Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pourvoir répondre de ses choix » (Décret 2002).

En 2007-2008, la première alternative proposée par les enseignants a été de créer une épreuve dite « intégrée » en complémentarité à l'épreuve certificative clinique. Celle-ci permettait à tous les étudiants de réfléchir sur une situation clinique identique et d'y travailler par écrit. L'équité était certes assurée, de même qu'une plus grande objectivité (grille de correction identique pour tous les enseignants), mais très vite, on a constaté un taux massif d'échecs et la persistance de nombreuses incohérences dans ce qui était demandé aux étudiants. Cette expérience nous a ainsi prouvé les difficultés de la docimologie (DeLandsheere, 1976).

La remise en question de nombreux enseignants et la recherche d'une plus grande cohérence entre l'évaluation et les objectifs de la formation nous ont alors guidés vers l'ECOS. L'expérience d'un enseignant de notre établissement également chargé de cours à la faculté de médecine de l'Université Catholique de Louvain (UCL) nous rapporte son enthousiasme et des avis positifs quant au vécu d'une ECOS pratiquée dans la discipline médicale. Cela a motivé notre volonté d'expérimenter cette pratique avec nos étudiants de soins infirmiers. D.Giet et V.Massart impliqués dans le projet ECOS de l'Université de Liège (DUMG) sont venus nous partager leurs expériences et conseils. Cette rencontre fut décisive pour notre équipe. Depuis septembre 2009, nous avons introduit l'ECOS dans notre pratique pédagogique en BSI. La formation professionnalisante nécessite d'intégrer une pédagogie active pour former des infirmier(e)s « réflexif(ve)s ». D'autant que le milieu professionnel de la santé attend du milieu de formation que les étudiants finalistes soient suffisamment compétents pour être efficaces et entrer en fonction sans porter de préjudice au patient.

Nous tenons aussi à souligner que l'élaboration du modèle ECOS a été l'occasion de remplacer cette épreuve intégrée par une évaluation qui soit davantage en cohérence avec l'approche par compétences. Elle a également permis de mettre en œuvre une pratique évaluative centrée sur le processus d'apprentissage plutôt que sur les seules performances de l'étudiant. La réflexion à partir de l'ECOS a permis d'examiner en vue d'équilibrer, à travers les contenus définis et les méthodes pédagogiques choisies, d'une part les connaissances à maîtriser, d'autre part les manières de les mobiliser pour développer des habiletés et des compétences transférables. Dans un certain nombre de cours, qu'ils soient théoriques ou pratiques, les enseignants proposent des situations-problèmes, à partir desquelles des notions-clés sont dégagées grâce à la triade contextualisation - décontextualisation - recontextualisation. Les étudiants sont donc confrontés à de véritables problèmes à résoudre et à des opérations mentales qui initient des transferts de connaissances et de compétences. Le besoin de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche

² CAPAES : Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur, titre pédagogique exigé pour enseigner dans les hautes écoles et l'enseignement supérieur de promotion sociale (type court et type long) en Belgique.

"

"

devient ainsi le moteur de l'apprentissage des étudiants. Ceux-ci font alors l'expérience que le transfert ne constitue pas seulement la phase finale de l'apprentissage, mais qu'il peut être présent tout au long de celui-ci (Tardif, 1999) et que ce n'est « pas le simple transfert d'une compétence acquise de A vers B, mais la capacité de « se transporter » à travers des situations discontinues et hétérogènes, sans cesse à reconstruire » qui est en jeu (Astolffi in Morissette, 2000).

Les pédagogues sont d'accord pour dire que l'évaluation doit être au service de la formation favorisant la motivation des étudiants à apprendre. L'ECOS doit permettre d'évaluer des compétences, parties de compétences ou ressources visées par la formation, dans des situations ou familles de situations données. L'objectif principal est de vérifier si l'étudiant est capable de transférer les savoirs acquis dans sa formation et de prouver ses compétences dans la clinique quotidienne (pratique).

À la HERS, les enseignants responsables de l'équipe ECOS ont décidé de développer une plus grande expertise en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, ce qui nécessite de se préoccuper à la fois du contenu et du processus des évaluations. Cette étude exploratoire vient asseoir notre choix et favorise le développement de l'approche par compétences dans la mouvance de formation des professionnels de la santé.

3. Conceptualisation

3.1 Qu'est-ce que l'ECOS ?

Le principe de l'ECOS est de faire parcourir aux étudiants une succession de stations d'évaluation dans une durée déterminée ce qui constitue un circuit. On distingue cinq stations pour les premières et deuxièmes BSI et un total de huit stations dont une est dite « repos » pour les étudiants de troisième année. La durée des stations est définie en fonction de la complexité de ce qui est demandé, mais elle est uniformisée : sept minutes ou quatorze minutes. L'étudiant dispose d'une minute pour passer d'une station à l'autre. Un enseignant qui a le rôle de « gestionnaire du temps » est présent dans le couloir, pour gérer le timing et signifier par une sonnerie les changements de station ou la fin d'un circuit.

Pour chaque station, la présence de trois intervenants est indispensable :

- Un étudiant qui prend le rôle du soignant,
- Un co-évaluateur (= acteur) qui joue le rôle du soigné,
- Un évaluateur qui objective l'interaction soignant/soigné à l'aide d'une grille d'évaluation fiable et validée.

L'étudiant reçoit un parcours prédéfini et personnalisé, pour éviter que deux étudiants ne se trouvent en même temps, au même moment, dans la même station. À l'entrée de chaque station, l'étudiant reçoit les instructions précises quant à ce qui est attendu et au temps dont il dispose pour effectuer la tâche ou l'ensemble de tâches demandées (OIIQ, 2010).

La construction des situations est réfléchie par un groupe d'enseignants de la HERS impliqués dans le projet ECOS. Comme le préconise G. Scallon (2007) le choix des situations est important et doit rester centré sur les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) mobilisées par l'étudiant à la réalisation de la tâche demandée. Celles-ci sont ensuite testées, avant l'application pour les étudiants en ECOS d'intégration et/ou certificatif, par des pairs ne faisant pas partie de ce groupe de travail. Dès cet instant, un consensus se met en place pour réviser les objectifs de la station et rendre l'évaluation la plus objective possible. Le nombre de station est défini par les compétences attendues par année en lien avec le curriculum de formation.

La validation des stations est la dernière phase de construction et s'effectue avec l'aide de pairs professionnels de terrain. Les cadres de santé des hôpitaux partenaires dans la formation de nos étudiants consacrent une journée pour venir finaliser le travail avec les membres actifs du projet.

L'ECOS est déterminée par les caractéristiques mêmes d'une évaluation. Il faut qu'elle réponde aux exigences d'objectivité, soit reproductible d'un étudiant à l'autre, détermine les apprentissages et doit être réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation fiable et validée. Selon, C. Brailovsky (1998) le choix de l'outil mais surtout sa qualité sont responsables de la prise de décision dans l'évaluation.

3.2 Utilisation de l'ECOS pour développer l'aspect formatif dans l'apprentissage

Dés 2009, pour exploiter de manière optimale cet outil et ne pas rester dans une évaluation sommative certificative, nous avons décidé de mettre en place une ECOS d'intégration par année de formation. Les étudiants de première BSI disposent de deux périodes de stage, la première dure deux semaines et la seconde trois semaines, pour un total de 180 heures de pratique clinique sur l'année académique. La stratégie choisie pour faire passer l'ECOS d'intégration est de le réaliser avant chacun des stages. La première épreuve dite « blanche » se déroule en novembre et est centrée sur la préparation de l'approche relationnelle de l'étudiant face à un patient puisqu'il est vierge de tout contact intra/extra hospitalier. Elle est aussi en rapport avec la matière vue aux cours qui reste peu important à cette période de l'année. La seconde épreuve est planifiée en mars centrée cette fois sur le référentiel de formation et permet d'évaluer ce qui est attendu de l'étudiant en fin d'année académique.

ETUDIANT	ENSEIGNANT	R E F L E X I V I T E
L'aider à réaliser un diagnostic de son apprentissage Le motiver à apprendre Le préparer pour son stage L'initier à l'évaluation ! Développer l'autonomie	Identifier l'étudiant en difficulté pour y remédier Réaliser un « état des lieux » : ' de sa méthode d'apprentissage ' de l'outil d'évaluation	

Figure 1 : Synthèse des objectifs de l'ECOS d'intégration à la HERS.

En ce qui concerne les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} BSI, l'ECOS d'intégration est programmée avant leur dernier stage. L'objectif est de permettre aux étudiants de se situer dans leur apprentissage et ainsi de mettre en place une remédiation éventuelle avant l'épreuve clinique certificative.

Comme le préconise P.Perrenoud (2010), pour aider l'étudiant au développement des compétences, il est important de donner une place prédominante à l'évaluation formative et de la rendre formatrice tout au long de sa formation. Aussi, par cette approche, nous répondons notamment aux critères de l'évaluation formative telle que définie par L.Allal (1979). Elle a pour but de préparer les étudiants aux exigences de l'épreuve certificative, de faire prendre conscience de leur niveau dans la formation et de les préparer à leur stage clinique. Il est également important de leur montrer l'intérêt de ne pas se satisfaire de ce que l'on sait, de ne pas se limiter à la théorie des cours ou aux savoirs procéduraux, de chercher à aller plus loin, de se poser des questions... et de nourrir ainsi la motivation des étudiants à apprendre (Viau, 2006).

Du côté professoral, que ce soit pour les ECOS d'intégration ou certificatif, tous les évaluateurs reçoivent la station complète (situation clinique, objectifs, consignes pour l'acteur,...) et la grille d'évaluation sous format électronique dans un tableur Excel[®]. La grille d'évaluation est ainsi critériée par des indicateurs (signes observables) pour en limiter la subjectivité. La consigne pour l'évaluateur est d'encoder sous une forme binaire. La personne doit mettre le chiffre 1 dans la colonne correspondante à l'item si l'étudiant répond à l'indicateur et mettre le chiffre 0 s'il n'y répond pas. Il est à préciser que la pondération des items n'est pas binaire et qu'il existe une mesure dite « incontournable³ » se rapportant à la finalité de la station influençant la réussite de celle-ci. L'épreuve terminée, le comptage informatique grâce à des formules dans le tableur Excel[®], permet de visualiser directement le score obtenu par l'étudiant. Tous les résultats sont centralisés par station dans un même fichier afin de les traiter pour les analyser (figure 2).

Le traitement des données s'effectue en passant par différentes étapes en vue d'obtenir un maximum de renseignements. Il est question de faire émerger les résultats globaux par station pour

.....
³On entend par « incontournable » un critère qualitatif de décision qui se distingue par une pondération plus élevée.

l'ensemble des étudiants puis par classe et de terminer par les indicateurs (items d'évaluation) de chacune des grilles d'évaluation.

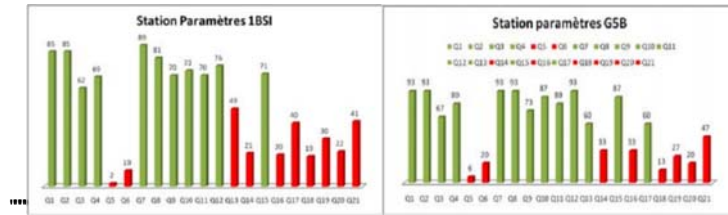


Figure 2 : Illustrations des résultats exprimés en % de réussite qui sont présentés aux enseignants avec une légende en annexe reprenant les différents indicateurs.

Par cet exemple illustré, on peut constater que la classe G5B réussit à 60% l'item correspondant au Q13 alors que l'ensemble des 1^{ers} BSI occupe un taux de réussite à 49% pour le même item. Par contre, si la comparaison se fait sur les items Q5 et Q6 tous les étudiants sont en posture d'échec. On comprend dès lors que l'analyse des résultats peut déboucher sur des réflexions et réactions intéressantes parmi l'ensemble des enseignants. Dans l'exemple cité, l'enseignant du groupe G5B peut partager sa méthode pédagogique à ses pairs qui donnent le cours et ensemble ils vont essayer d'uniformiser leurs pratiques sans pour autant les standardiser ni les stéréotyper.

Les résultats généraux permettent de situer les étudiants pour l'année académique en cours et de faire une comparaison avec les années précédentes. Cette situation diagnostique apporte une fonction régulatrice à l'évaluation.

Les résultats par classe assurent à l'enseignant, d'une part une vision globale du niveau de sa classe mais d'autre part lui permet de pointer les lacunes éventuelles liées à son enseignement. Le taux de réussite par station permet à chaque enseignant de se remettre en question par rapport aux objectifs de cours et aux méthodes pédagogiques utilisées. Ils fournissent également un diagnostic par étudiant, nécessaire à la mise en place d'une remédiation individuelle.

Pour terminer, les résultats obtenus par item d'évaluation pour chacune des grilles assurent une validation de l'outil pour les personnes responsables de la construction des situations d'évaluation.

L'organisation du feedback pour les étudiants se fait en deux temps, le premier consiste à présenter les résultats généraux par année et pour la classe tandis que le second est individuel. Grâce au premier temps, l'enseignant peut au besoin apporter des compléments d'information à l'ensemble de la classe sur base des conséquences constatées. Si nous reprenons l'exemple de la figure 1, les résultats pour les items Q5 et Q6 sont-ils à l'origine d'une lacune dans la matière théorique ou pratique enseignée au cours ? Le second temps, est consacré à l'étudiant qui analyse ses résultats personnels et entame un consensus avec l'enseignant pour trouver des pistes d'amélioration. Il est invité à se remettre en question et de mettre les suites de ce débriefing en application en stage.

Comme le souligne G.Scallon (2007), l'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage est bien plus qu'un simple recensement des acquis de l'étudiant et implique la nécessaire mise en application d'un feedback constructif. Ce retour sur l'action permet d'entrer dans la démarche réflexive (Gallagher et Saintonge, 2011). Les enseignants invitent les étudiants à prendre conscience des actions passées et de réfléchir à « comment » ils s'y prendraient s'ils devaient intervenir à nouveau sur la situation.

4. Méthodologie

L'étude descriptive exploratoire que nous avons effectuée est basée sur un questionnaire envoyé par voie électronique au corps professoral de la section baccalauréat en soins infirmiers de la HERS. La population visée est composée des enseignants donnant cours de pratique professionnelle qui encadrent les étudiants en stage clinique et qui participent aux ECOS (n=25).

L'enquête a pour finalité de dresser un portrait des modifications des pratiques pédagogiques effectives depuis la mise en place du projet, soit après un an et demi. Elle est constituée de dix questions factuelles : trois sont à énumération graphique demandant au participant d'indiquer son appréciation se rapportant au concept et à l'organisation de l'ECOS ; cinq sont dichotomiques avec la possibilité de se justifier librement par avis constructif visant à mettre en avant les facteurs influençant les pratiques pédagogiques; une question par ordre de rang pour identifier la perception de la valeur ajoutée du projet et enfin la dernière est une liste de pointage pour déterminer l'avis favorable ou non à la pérennité du projet.

Un délai d'une semaine a été donné pour y répondre. Ce laps de temps limité a été respecté par l'ensemble des participants, seuls deux personnes ont rendu leur questionnaire avec deux jours de retard. Aucun rappel n'est formulé et 18 questionnaires peuvent être exploités.

Le recueil des données par questionnaire individuel, sans assistance, a été préféré à une entrevue individuelle pour permettre à chaque participant de prendre le temps nécessaire pour y répondre. Cette méthode laisse la possibilité à chaque intervenant de le réaliser au moment où il le désire sans contrainte de rendez-vous ou d'horaire particulier. Une discussion collective ou groupe de discussion aurait sans doute influencé la fiabilité et la faisabilité de l'enquête. Les réponses obtenues ont été centralisées et traitées dans une base de données par une seule et même personne, dans la plus stricte fidélité et confidentialité, minimisant le risque d'interprétation et d'erreur.

L'analyse des données a principalement été axée sur une interprétation descriptive. Les données complémentaires formulées en justificatif pour certaines questions dichotomiques permettent une analyse qualitative.

Les résultats de cette enquête ont été présentés à l'ensemble des enseignants de la section pour établir un consensus et contribuer à l'évolution du projet.

5. Résultats

Le taux de participation est de 72% (18 réponses/25) et l'ensemble des questionnaires a été exploitable. Les sept personnes qui n'ont pas répondu à la demande ne se sont pas justifiées. Nous pouvons nous satisfaire de ce rapport si nous nous référons aux écrits de MF.Fortin (2006) qui déclare que le taux de réponse est en moyenne de 25 à 30% lorsqu'on utilise la stratégie de l'envoi d'un questionnaire.

Une large majorité (n=15/18) des enseignants se sont dit satisfaits voire très satisfaits du concept et de l'organisation de l'ECOS. Ils ont affirmé que d'un point de vue pédagogique ce concept favorise :

- « - Une actualisation des cours et une évaluation en accord avec les finalités du cursus,
- Une réelle intégration de la théorie avec la pratique,
- Une cohésion d'apprentissage entre les formateurs,
- Un processus d'intégration plus rapide des pairs novices,
- Une amélioration de la créativité dans la construction des cours,
- Un réel partenariat avec les pairs de terrains,
- Une complémentarité de l'évaluation certificative hors contexte hospitalier,
- Une stimulation des apprenants à s'autoévaluer et à aller revoir leurs cours et leur pratique ».

D'un point de vue organisationnel, l'unanimité était présente pour dire que la coordination du projet était efficace, le « timing » respecté, le matériel nécessaire aux mises en situations accessible et acceptable pour rendre celles-ci le plus crédible possible.

La question relative à la perception de la valeur ajoutée a été difficilement exploitable car elle était demandée sous forme d'ordre de rang et la consigne n'a pas été comprise. Nous préférons ne pas la prendre même si la valeur ajoutée reste sous entendue car près d'un tiers des enseignants estiment que c'est « Sa capacité de jugement nécessaire à résoudre un (des) problème(s) de soins » qui est testée principalement par ce type d'évaluation, suivie de « Sa capacité à adapter son attitude face à un patient dans une situation problème », ensuite « Sa capacité à adapter son attitude face à un patient dans une situation problème », puis « Sa capacité d'habileté face à un

patient dans une situation problème à résoudre », et enfin « Sa capacité cognitive dans diverses situations problèmes à résoudre ».

A la question se rapportant au choix des mises en situation des stations, une minorité (n=4 /18) des enseignants se sont dit moyennement satisfaits des mises en situation. Ils déplorent la discordance entre le rôle de l'acteur et la réalité des faits tout en admettant que l'authenticité empirique absolue est illusoire. Le reste de la population interrogée s'est dit satisfaite (n=7/18) voire très satisfaite (n=7/18), justifiant leur part d'insatisfaction par la configuration de la station (chambre du patient, matériel...) représentant à leur avis un grand décalage avec la réalité de terrain. Pour eux, le choix des mises en situation est judicieux et les séquences utilisées corroborent la réalité empirique. Cependant, l'ensemble des personnes interrogées disent que le stress généré par l'évaluateur/acteur reste très proche de celui généré par l'enseignant sur le terrain en situation réelle. Deux tiers (n=12/18) des répondants estiment que la présence de plusieurs ECOS d'intégration est au bénéfice de l'apprentissage des étudiants. Il apparaît que la majorité (n=14/16) des participants ont modifié leur pratique d'enseignement. Deux personnes ne se sont pas prononcées en justifiant qu'elles ne donnent pas cours et leur réponses n'ont pas été prises en compte. Les enseignants qui ont fait évoluer leurs cours mettent l'accent sur :

- Une préférence à la pédagogie active par l'adaptation des stratégies d'apprentissage (exemple : jeux de rôles),
- Une meilleure compréhension par la pratique de « mini ECOS » au sein du cours tout en déplorant le temps que cela prend,
- L'intégration de situations semblables en stage : lien entre théorie et pratique,
- L'utilisation des grilles d'évaluation comme support de cours,
- Les matières mal ou non intégrées sur base des lacunes observées lors des séquences de débriefing,
- L'intégration des étudiants dans l'acquisition de leurs connaissances via des travaux de groupe suivie de séquences de réflexion sur leurs actions,
- L'utilisation et l'intégration des données probantes dans les cours.

Enfin, pour la question relative à la pérennité du projet, seules trois personnes désirent modifier cette évaluation en justifiant qu'il est impératif d'affiner les grilles d'évaluation et d'augmenter la pondération des critères dits « incontournables ». Les autres répondants (n=15/18) expriment que c'est un très bon outil d'évaluation complémentaire à la formation. Les arguments avancés et les points forts sont :

- L'encouragement des étudiants à :
 - Réviser ses cours,
 - Se questionner quant à ses pratiques,
 - «Partager» leur vécu, leur expérience,... avec ses pairs,
 - Se situer dans son apprentissage.
- La possibilité donnée de :
 - Développer une plus grande équité entre les étudiants par rapport à l'évaluation certificative en stage,
 - Assurer plus de cohérence dans la formation,
 - Mettre en œuvre diverses adaptations en lien avec les cours.

6. Discussion

Les résultats obtenus sont satisfaisants et montrent un intérêt majeur de la population interrogée. Il eut été intéressant de questionner les sept personnes qui n'ont pas répondu à la demande. Une entrevue aurait peut-être permis d'apporter des données plus précises sur la procédure du changement et d'insister sur les facteurs influençant les pratiques pédagogiques. L'exploration des caractéristiques des enseignants (âge, expertise dans l'enseignement, détention ou non d'un titre pédagogique tel que le CAPAES,...) constitue un élément qui aurait été déterminant pour apporter davantage de crédit à cette recherche afin de vérifier l'influence de celles-ci sur les modifications apportées dans la pratique des participants.

La finalité de cette enquête était de dresser un portrait des modifications des pratiques pédagogiques et secondairement, s'assurer de la pérennité du projet. Les résultats montrent une diversité de l'utilisation de l'outil d'évaluation tant comme ressource pour construire un cours ou

le mettre en application pour rendre la pédagogie plus active que comme base de sa propre évaluation de l'enseignement.

Grâce à l'ECOS d'intégration, la majorité des répondants pensent que les étudiants sont suffisamment préparés pour l'épreuve certificative et que tout est mis en place pour limiter le stress. Comme l'exprimait P.Perrenoud (2010) lors d'une formation reçue au sein de notre établissement : « il n'y a pas d'évaluation sans stress... ». Certains enseignants craignent que le temps passé à l'école pour réaliser les épreuves d'intégration n'empiète sur le temps qui pourrait être valorisé en stage. A nos yeux, l'intérêt de l'ECOS est justement d'offrir à l'étudiant la possibilité de se tromper sans pour autant risquer de mettre en danger un patient. Sur base de ses erreurs, à la condition qu'il bénéficie d'un débriefing constructif, l'étudiant peut se remettre en question et transférer ses apprentissages lorsqu'il sera confronté à une situation semblable sur le terrain. Il est d'autant plus pertinent et sécuritaire d'utiliser la forme curriculaire que la mise en situation réelle empirique est trop souvent interrompue par des imprévus liés au patient.

7. Conclusion

Cette étude exploratoire visant à évaluer un type nouveau d'évaluation a eu comme bénéfice premier de dynamiser une équipe d'enseignants. En effet, elle a permis de dégager un consensus sur la méthode d'évaluation et de stimuler la mise en œuvre de pratiques de pratique pour améliorer notre cohérence pédagogique. Il est intéressant de constater que plus des trois quart des répondants ont choisi de modifier leur méthode d'apprentissage depuis la mise en place du projet. La conviction pour ceux-ci de répondre aux exigences de l'approche par compétences en est-elle le moteur ? Cette question mériterait d'être approfondie. Du côté des étudiants, on a constaté une certaine tendance à la résistance au changement, principalement basée sur la peur de l'échec, même s'ils ont très vite compris l'intérêt de cette évaluation. Sur base de leurs commentaires oraux on peut dire aujourd'hui que les étudiants sont devenus favorables à l'ECOS. Nous lions cet effet aux débriefings réalisés après chaque ECOS d'intégration mais surtout aux modifications perçues dans les différents cours concernés. Ceci pourrait faire le cadre d'une prochaine étude.

Contributions et remerciements

Cette étude n'aurait pu être sans la participation de tous les enseignants de la HERS impliqués de près ou de loin dans le projet ECOS. Je tiens à leur exprimer toute ma gratitude et à exprimer des remerciements particuliers à C.Bolly, L.Canautte, C.Lébas, A.Pirson, J.Schelfhaut et E.Tison, qui se sont engagés dans la rédaction et la relecture de cet article.

Bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'applications. In Allal,L. Cardinet,J. & Perrenoud, P. L'évaluation formative dans l'enseignement différencié. Bern : Peter Lang.
- Astolfi, J.P. (1994). in Morissette,R.(2002). Accompagner la construction des savoirs, Montréal : Chenelière Education.
- DeLandsheere, G. (1976). Evaluation continue et examens précis de docimologie, Bruxelles.
- Fortin, MF., Cote,J. et Filion, F. (2006) ; Fondements et étapes du processus de recherche, Québec, Canada : Chenelière éducation.
- Harden,R., Stevenson,M., Downie,W., Wilson,G.(1975) Assessment of clinical competence using objective structured examination. BMJ; 1:447-451.
- Ledercq,D. (2006-2007). Méthodes d'action pédagogique et d'évaluation en grands groupes, IFRES des Formasup
- OIIQ : <http://www.oiiq.org/infirmieres/etudiants/examen.asp>.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2010). Guide de préparation à l'Examen professionnel de l'OIIQ, Canada,
- Perrenoud, P. (2010) Ateliers pédagogiques. Documents non publiés. Haute Ecole Robert Schuman Belgique :
- Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles :de boeck.
- Tardif, J. (1999) Le transfert des apprentissages. Montréal : Les éditions logiques (p 34-35).

Gallagher, F. et Saintonge, L. (2011). Formation interne sur la réflexivité. Documents non publiés. Haute Ecole Robert Schuman Belgique :
Viau, R. (2006)., La motivation des étudiants à l'université, mieux comprendre pour mieux agir. Université de Sherbrooke, Canada
Cadre Légal belge. Décret du 17 juillet 2002 instituant le CAPAES, modifié par le décret du 2 juin 2006.

UNE EVALUATION « PAR LA BANDE » DES COMPETENCES EN MILIEU
PROFESSIONNEL. FORMATEURS D'ADULTES ET CHARGES D'INSERTION SOUS
EVALUATION

Cédric Frégné

Université Paris Est Créteil Val de Marne, Laboratoire REV-CIRCEFT
cedric.fregne@u-pec.fr

Mots-clés : évaluation des compétences, formation professionnelle d'adultes, insertion professionnelle

Résumé. Le texte met l'accent sur la manière dont les évaluations de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle contribuent incidemment à la production d'une mesure et à l'énoncé d'un jugement sur la qualité du travail des chargés d'insertion. Aussi indirectes soient-elles (ce n'est pas leur vocation première), les appréciations sur les résultats obtenus (les taux d'insertion de « bénéficiaires » accompagnés dans leur « parcours d'insertion ») sont clairement référées à l'activité ordinaire des chargés d'insertion, à leur professionnalisme (à la mesure de leur investissement professionnel et au jugement sur leurs compétences). L'analyse des modalités d'évaluation de cinq dispositifs d'insertion sociale et professionnelle en France permet de repérer dans quelle mesure l'évaluation des dispositifs contribue également à évaluer la qualité de la prestation fournie par les chargés d'insertion et, in fine, leur travail lui-même.

Introduction

La question de l'évaluation connaît, en sciences humaines et sociales, un regain d'intérêt certain. Dernièrement, des numéros spéciaux de revue ont entrepris de faire état de la « passion évaluative » (Nouvelle revue de psychosociologie, 2010) qui gagne différents espaces sociaux ou d'interroger ce qu'évaluer signifie, en termes de normes de référence, valeurs véhiculées et pratiques effectives (Cahiers internationaux de sociologie, 2010). De cet ensemble de travaux et réflexions ressort une interrogation forte visant à distinguer le plus précisément possible deux acceptions possibles de l'évaluation : une mesure se voulant énoncée en extériorité, de manière neutre et objective, visant à fixer la contribution effective à la production de richesses ou au rendu d'un service ; une valeur, référant à des normes comportementales attendues, pointant l'état d'esprit général, l'effort consenti et appréciant l'adhésion au projet (qu'il soit d'entreprise, associatif ou dans le cadre d'un service public).

Dans bien des cas toutefois, ce n'est pas le travail lui-même qui fait l'objet de l'évaluation, mais bien son résultat. Par une opération qui relève de la subsumption, de la conformité des résultats aux objectifs fixés ex ante est inférée la qualité du travail proprement dit. Inversement, de résultats jugés insatisfaisants naît un doute sur la (piètre) qualité du travail et une interrogation sur les compétences et le professionnalisme de la personne considérée.

Partant de ce cadre d'analyse général, nous souhaitons mettre ici l'accent sur la manière dont les évaluations de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle contribuent incidemment à la production d'une mesure et à l'énoncé d'un jugement sur la qualité du travail des chargés d'insertion. Aussi indirectes soient-elles (ce n'est pas leur vocation première), les appréciations sur les résultats obtenus (les taux d'insertion de « bénéficiaires » accompagnés dans leur « parcours

d'insertion ») sont clairement référées à l'activité ordinaire des chargés d'insertion, à leur professionnalisme (à la mesure de leur investissement professionnel et au jugement sur leurs compétences).

L'analyse des modalités d'évaluation de cinq dispositifs d'insertion sociale et professionnelle¹ en France constitue le matériau d'enquête qui soutient cette communication. Il s'agit plus précisément de repérer dans quelle mesure l'évaluation des dispositifs, telle qu'annoncée dans les cahiers des charges et au moment de sa mise en œuvre, contribue également (et dans quelle mesure) à évaluer la qualité de la prestation fournie par les chargés d'insertion et, in fine, leur travail lui-même.

La « philosophie de l'évaluation en débats »

L'évaluation est une activité sociale qui pénètre de plus en plus fortement au cœur des organisations, quelles que soient leur raison sociale et les finalités qu'elles poursuivent. L'évaluation des politiques publiques tient toutefois une place singulière dans cet ensemble. Élément catalyseur de la diffusion de cette forme d'activité sociale, le champ de l'action publique est le lieu de toutes les expérimentations, de tous les engendremens méthodologiques. Dans le but d'en proposer une critique raisonnée, Danilo Martuccelli (2010) s'est dernièrement employé à distinguer les formes élémentaires de cette philosophie de l'évaluation. Sans revenir sur l'ensemble de ses développements, on peut souligner avec le chercheur les principes qui structurent et légitiment le recours à l'évaluation, évaluation le plus fréquemment fondée sur des indicateurs quantitatifs de performance.

« Tout est mesurable » constitue la pierre angulaire de cette philosophie. L'irréductible hétérogénéité des univers de sens est battue en brèche par le postulat d'une possible (et nécessaire) comparaison des éléments significatifs. Sur cette base, des règles d'équivalence sont forgées, des constructions par analogie établies, de la consubstantialité trouvée.

« Évaluer garantit le respect d'un principe de justice sociale ». Sur le terrain des grands principes démocratiques, ensuite, l'évaluation est présumée dire en toute objectivité ce que chacun vaut réellement. Échappant ainsi à toute appréciation biaisée au regard des pratiques de népotisme et plus généralement de favoritisme, l'évaluation s'offrirait comme le point d'appui méthodologique de la méritocratie.

« Évaluer génère une juste répartition des pouvoirs » constitue le troisième atout reconnu à cette pratique sociale. Rendant transparent ce qui restait opaque, technicisant à des fins d'objectivation ce qui semblait subjectif et orienté, l'évaluation permet de dégager une élite (des individus, des organisations) crédible, compétente, à laquelle il paraît légitime de confier les rênes du pouvoir.

« Évaluer est gage d'efficience dans les organisations ». Fondée sur un principe d'allocation rationnelle des ressources, l'évaluation fait gagner en efficience, rend optimal le rapport entre les inputs engagés et les résultats observés. Économie d'énergie, gain de temps, restriction des coûts financiers, l'évaluation est fondatrice d'un modèle de développement qui fait la chasse aux gaspillages, aux temps morts de l'activité, aux « grosseurs » dans les organisations.

« Évaluer est source d'efficacité ». Efficientes certes, mais tout bonnement efficaces, les activités conduites suivant les principes de l'évaluation gagnent en pertinence et rendent les services voulus. La pratique de la comparaison systématique, dite du benchmarking, conduit à l'importation d'idées nouvelles, à l'abandon de routines jugées improductives et à l'intronisation de préceptes managériaux à prétention universelle.

¹ Un dispositif d'insertion sociale par le logement, un dispositif d'insertion pour les bénéficiaires du Revenu de solidarité active (RSA), un dispositif d'insertion pour des jeunes suivis par l'Aide sociale à l'enfance (ASE) et/ou la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), un dispositif dédié à la mobilisation professionnelle pour des jeunes chômeurs, un dispositif pour l'insertion par l'emploi de chômeurs de longue durée adultes.

« Il y a une dimension performative de l'évaluation ». Qu'advient-il des pratiques de tous les jours quand un pilotage par l'aval devient manifeste, lorsque l'on sait que l'activité présente sera, un jour prochain, mesurée à l'aune d'indicateurs quantitatifs ? L'idée promue est ainsi qu'en prévision de la prochaine évaluation, l'activité des individus et des organisations soit de manière croissante organisée par référence aux attentes qui seront formulées par l'évaluateur. C'est pourquoi le rapprochement temporel des évaluations est également pratiqué afin de transformer le rapport à l'activité ordinaire et de maintenir salariés et/ou organisations sous pression.

« Évaluer accroît la légitimité des organisations ». L'évaluation est présumée affermir la légitimité des dirigeants et contribuer à la production d'une société pacifiée. Technicité, scientificité et objectivité des procédures, outils et indicateurs sont tenues pour les meilleurs gages de l'efficacité, de l'efficience et de la transparence des prises de décision. La légitimité des élites et de leurs actions gagnerait ainsi à être fondée en toute rationalité, par la commande initiale d'évaluations en tout genre et sur tout sujet. Last but not least, de ces processus de rationalisation pourrait naître une société (enfin) rationnelle ou plus rationnelle, coupant court avec les romantismes surannés, le bricolage institutionnel, des décisions politiques irrationnelles, des stratégies économiques construites en aveugle, etc.

La philosophie de l'évaluation a donc de solides arguments à faire valoir. On pourrait, avec Martuccelli, les décortiquer voire les démonter un par un. Il suffit toutefois, pour notre propos, d'en avoir évoqué les principes. Ce court développement rend explicite la difficulté, pour les acteurs sociaux, de s'en affranchir. S'ils subodorent bien que, sous ses beaux atours, l'évaluation remplit d'autres fonctions que celles explicitement affichées, ils se sentent assez fréquemment écrasés sous le poids des grands principes qui en régissent le fonctionnement officiel. On verra toutefois, dans la suite de ce texte, les insatisfactions que suscite sa mise en œuvre effective.

Des professionnels sous évaluation

On sait, en sociologie du travail, la difficulté à apprécier la contribution productive propre à chacun. De longue date maintenant, la discipline a mis l'accent sur la nécessaire prise en compte des formes de coordination et de coopération qui rendent très largement inappropriées les évaluations individuelles des salariés. Ce qui vaut pour l'emploi industriel vaut plus encore dans le cadre d'activités de service, fondées sur un principe de « collaboration » interactionnelle entre le vendeur et le client, le fonctionnaire et l'usager, etc. Concernant spécifiquement les métiers relationnels, Lise Demailly (2008, p. 19) a souligné qu'ils « articule[n]t étroitement une expertise, un positionnement éthique et des pratiques d'interaction ».

Comment évaluer, en propre, l'activité de travail de ces professionnels de la relation ? Pour résoudre les problèmes liés à la complexité inextricable des compétences mobilisées, la solution adoptée consiste de fait à recourir à une évaluation indirecte, fondée sur une logique de dérivation. Évaluant l'efficacité des résultats d'un dispositif public, les évaluateurs en inféreront l'efficacité de la réponse apportée par le mandataire. Et pour rendre compte de l'efficacité à géométrie variable des opérateurs financés sur fonds publics, les évaluateurs procéderont à une deuxième inférence les conduisant à se prononcer sur l'efficacité du travail des formateurs et des chargés d'insertion eux-mêmes. Le saut qualitatif opéré conduit les professionnels concernés à mentionner qu'ils ne se « retrouvent » ni dans les procédures déployées, ni dans les résultats annoncés. Il leur semble, ainsi que leur activité effective n'est pas prise en compte, mieux, qu'elle fait office de point aveugle de la démonstration. Dès lors, on comprend que puisse naître des regrets voire de l'amertume à l'endroit de démarches d'évaluation qui rendent si infidèlement compte de l'exercice professionnel dans ses attributs les plus ordinaires. Dans ce cas de figure, l'évaluation est rarement vue comme formative mais présente tous les atours de la sanction. L'évaluation est redoutée, par avance délégitimée, si possible tenue à distance. Et l'on en arrive parfois à la situation que l'évaluation visait précisément à éviter : le repli sur le quant à soi et l'apathie comme réponses à l'injonction évaluatrice.

Le propos ne consiste pas ici à prendre fait et cause pour tel ou tel segment de la chaîne de l'évaluation. Il s'agit très clairement de marquer une rupture avec les logiques « vues d'en haut » insistant sur l'incourable « résistance au changement » d'acteurs de premier niveau pris dans leurs routines et réticents à l'idée même de modifier les cadres de leur action. Mais il s'agit également d'échapper aux logiques « vues d'en bas » dénonçant des démarches d'évaluation découplées des « réalités du terrain », aveugles et sourdes aux spécificités des activités d'accompagnement d'usagers/bénéficiaires/allocataires. L'idée qui prévaut est à la fois plus simple dans son principe et plus complexe dans sa mise en œuvre. Il s'agit de repérer ce qu'évaluer veut dire, ce qui signifie, entre autres, de s'intéresser aux questions suivantes : qu'est-ce que l'évaluation engage en termes de connaissances produites ? Que donne-t-elle à voir de l'activité effective des opérateurs ? Quels usages sociaux en font les différents protagonistes ? Sur quels points les controverses se nouent-elles et sur quels terrains les accords s'établissent-ils ?

Les évaluations des différents dispositifs

Un dispositif visant l'« accompagnement social » de bénéficiaires du RSA

Un premier dispositif porte sur l'accompagnement social de bénéficiaires du Revenu de solidarité active (RSA) impulsé par un Conseil général. Réglementé par le code des marchés publics, l'appel à projets stipule les modalités d'évaluation attendues... des « évolutions » du bénéficiaire durant la période de suivi et non celles de la structure ayant emporté le marché et encore moins celles du professionnel assurant la prestation. Pour faire, des outils sont imposés au prestataire avec obligation de les renseigner périodiquement. Un outil de suivi mensuel voisine ainsi avec un support offrant un récapitulatif des interventions sur l'année civile.

Bien qu'on ne trouve pas trace, dans l'appel à projets, d'éléments précis en matière d'évaluation, des indicateurs implicites apparaissent lorsque sont mentionnées les obligations contractuelles du soumissionnaire. Il s'agit en premier lieu de s'assurer que tous les bénéficiaires de l'action disposent bien de l'ensemble des droits sociaux auxquels ils peuvent légitimement prétendre. Il s'agit ensuite, et dans chaque cas, d'élaborer un projet personnel et/ou professionnel prenant en compte les capacités existantes de l'allocataire. Enfin, ce projet ne saurait être standardisé, dupliqué à l'identique d'une personne à l'autre. Il doit impérativement être personnalisé, de même que l'accompagnement à sa réalisation. Néanmoins, par méfiance envers la « religion » du projet personnalisé, il est bien rappelé que cette démarche ne constitue pas une fin en soi mais n'est qu'un moyen en vue de permettre à chaque allocataire d'« atteindre des objectifs réalistes d'amélioration de sa situation personnelle ou professionnelle ». Ces exigences trouvent leur traduction dans des écrits (une fiche individuelle récapitulative des éléments du parcours) et la communication de données chiffrées (« orienter au moins 50 % des bénéficiaires suivis sur des actions visant la construction ou la réalisation d'un parcours professionnel adapté ou vers l'emploi »). C'est donc une synthèse des parcours, allocataire par allocataire, qui est demandée. Les données individuelles sont, quant à elles, agrégées sur une base informatique, permettant au Conseil général de s'assurer qu'au moins 50 % des « mesures » ont donné lieu, au terme du parcours, à une orientation à finalité professionnelle.

Dans la pratique administrative, l'évaluation se réduit assez fréquemment au « contrôle de service fait ». Dans le cas présent, trois ensembles de productions doivent être réalisés. En premier lieu, une application informatique nommée EPI (« Évaluation des parcours d'insertion ») doit être alimentée pour la production de données statistiques par agrégation d'informations individuelles. Des indicateurs d'activité pourront ainsi être produits, à l'échelon départemental, par territoire, par profil d'allocataire et, surtout, par organisme financé. L'établissement d'indicateurs de résultats attendus est ensuite rendu possible : nombre de personnes sorties avec un projet parmi l'ensemble, avec une ventilation possible entre projet social et familial d'une part, projet professionnel de l'autre. Le rédacteur du cahier des charges prend alors garde d'ajouter que « ces indicateurs pourront être complétés, le cas échéant, par tout autre indicateur jugé utile par le Département et le

porteur de projet ». « Rapports intermédiaires et finaux d'évaluation pédagogique » forment une deuxième série d'éléments qui doivent être communiqués. Chacun fait état de l'ensemble des démarches initiées avec l'allocataire et argumente les évolutions et autres adaptations opérées durant l'accompagnement du parcours. Des annexes techniques et financières dûment renseignées sont enfin censées permettre un contrôle de la bonne exécution de la convention.

Dans les faits, c'est une logique plutôt énumérative qui préside à la synthèse opérée. Sous EPI mais également dans les « synthèses qualitatives », une succession d'informations est livrée sans réel « liant » entre elles. La juxtaposition l'emporte sur la coordination, donnant le sentiment d'un tronçonnage contraire à tout ce que la rhétorique du parcours et de sa continuité donne à entendre. À raisonner par ailleurs suivant un schéma unilinéaire pour ne pas dire évolutionniste, on oublie (ou ignore) les périodes stationnaires et les moments de « régressions » dans le parcours d'insertion. Ce que les professionnels de l'insertion énoncent tous à longueur d'entretiens semble proprement inaudible et irrecevable dans le cadre des pratiques d'évaluation mises en œuvre par les financeurs. Une grande partie du réel du travail, rendu invisible dans le cadre de l'évaluation, consiste à travailler au maintien à flot des bénéficiaires durant les périodes de transition où le doute le dispute à l'angoisse face à un avenir incertain. Et ce travail là n'est semble-il jamais (ou presque) reconnu, au double sens du terme. Non reconnu au sens de non répertorié. Mais non reconnu, au sens également de non valorisé. C'est dire que l'évaluation qualitative fait ici figure de parent pauvre. Les dispositifs et procédures mis en œuvre par le Conseil général pour apprécier, dans le cadre de l'action considérée la qualité et l'efficacité de l'intervention sont au fond assez peu soucieux de promouvoir des éléments qualitatifs, coordonnés et présentés en contexte.

Un dispositif départemental liant éducation, formation et insertion

Co-piloté par un Conseil général et une Protection judiciaire et la jeunesse, l'ambition du dispositif soutenu dans le cadre du fonds d'expérimentation sociale pour la jeunesse est d'opposer une force contraire à l'ensemble des freins qui nuisent le plus généralement aux démarches d'insertion de jeunes dits « en difficultés ». Sont ainsi rappelés que les « effets de seuil » ou les « effets de frontière » limitent leur accès à des formations en raison de leur âge, de leur statut, de leur lieu d'hébergement, du type de financement obtenu. De même, des « effets d'éviction » (pour ne pas dire des formes de discrimination) interdisent parfois que leurs droits à l'insertion soient rendus opérants. Enfin, des « effets d'émiettement » de l'offre rendent délicat l'accompagnement de ces jeunes dans leurs démarches d'insertion. L'ambition ici poursuivie vise à « faire accéder les jeunes à l'ensemble des dispositifs existants et à réduire au minimum les sorties "sèches" sans perspectives réelles d'autonomie de vie ». Pour ce faire, il s'agit d'abord d'améliorer les actions existantes : mieux organiser et fédérer l'ensemble des acteurs du territoire concernés par ce sujet ; rendre plus accessible l'ensemble des ressources et éléments d'informations disponibles, pour les jeunes et leurs familles. Plus spécifiquement, l'objectif est d'améliorer la réussite scolaire et de favoriser l'insertion professionnelle de jeunes fortement marqués par l'échec scolaire et par les difficultés d'insertion professionnelle.

Conformément aux attendus de l'appel à projets, un organisme indépendant assure l'évaluation du dispositif. L'objectif affirmé de l'évaluation est d'« identifier ce qui favorise et fait obstacle à l'entrée dans le dispositif départemental éducatif et de formation et d'insertion en direction des adolescents et des jeunes en situation de déscolarisation ». Elle entend procéder à l'analyse des parcours des jeunes depuis leur entrée dans le dispositif, « en accordant un intérêt particulier à la phase de définition d'un projet, mais aussi aux abandons ou aux modifications du projet ». Là encore, rien n'est dit d'une éventuelle évaluation de l'action des professionnels engagés dans le dispositif. Il reste que la réponse à l'appel d'offre précise qu'un outil d'évaluation de la situation individuelle des jeunes sera élaboré en concertation avec les professionnels concernés par leur accompagnement et en accord avec le comité de pilotage chargé de suivre l'expérimentation, afin notamment de responsabiliser l'ensemble des participants. L'outil imaginé, un questionnaire, comprend d'abord l'exposé de la situation actuelle en termes de formation, d'emploi ou d'hébergement. Les évolutions enregistrées entre les temps t et t+1 ont vocation à repérer les

situations qui se sont améliorées et celles qui se sont dégradées. Au regard des éléments de réponses, l'évaluateur se propose ensuite d'identifier les besoins d'accompagnement des jeunes.

Au final, trois dimensions méritent ici être prises en considération. En premier lieu, l'outil est-il renseigné ? En second lieu, qui le renseigne et que comprend-il effectivement ? Est-il donc un outil partenarial comme initialement envisagé et procure-t-il des informations exploitables ? Enfin, se montre-t-il ajusté aux objectifs écrits dans la réponse à l'appel à projets et permet-il une évaluation fiable des résultats ? De fait, moins de la moitié des questionnaires ont été retournés (60 sur 140). Le traitement, à la fois qualitatif et quantitatif (par recodage et catégorisation des réponses à certaines questions ouvertes), conduit à interroger l'adhésion des professionnels à la démarche. De fait également, des divergences de point de vue sont bien apparues entre les différentes personnes (le jeune, le référent, les responsables légaux et les autres professionnels), notamment au temps t. L'analyse des écarts a été considérée comme un point a priori sensible de l'évaluation mais promoteur. Au regard des finalités pratiques investies dans ce dispositif, elles sont présumées permettre de relever et de lever des incompréhensions mutuelles, de dégager des pistes d'intervention profitables à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Au final, l'évaluateur s'interroge lui-même : la multiplicité des indicateurs qualitatifs et la perspective chronologique ne rendront-elles pas l'évaluation très largement inextricable par défaut d'instrumentation ? En effet, la comparaison terme à terme des deux questionnaires pour chacun des jeunes est parfaitement possible. On y verra transparaître, quand les questionnaires sont dûment renseignés, les évolutions enregistrées. Mais comment opérer sur des données agrégées correspondant aux 60 questionnaires ? Aucun codage informatique n'ayant été initialement prévu, le dépouillement et l'exploitation des données s'opéreront à coup sûr de manière particulièrement empirique. Quel crédit les acteurs du dispositif eux-mêmes donneront-ils à cette opération d'évaluation ? Comment en particulier concevoir le partage d'informations entre un professionnel reconnu, disposant d'un code d'éthique, membre d'une association professionnelle et soumis à des règles d'activité codifiées (assistant de service social, éducateur spécialisé, etc.) et des « intervenants sociaux » aux titres et fonctions changeants, aux compétences malaisément décelables et à la légitimité réduite ? Si la « médiation familiale » fait l'objet, depuis, 2004, d'une reconnaissance institutionnelle par la délivrance d'un diplôme d'État de niveau II (Divay, 2009), il n'existe rien d'équivalent pour les « nouveaux métiers » de l'intervention sociale dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle. Et si le repli sur le « colloque singulier » et l'argument juridique du devoir de confidentialité constituent autant de pare-feux avancés par les professions réglementées du social pour couper court à tout réel travail partenarial, c'est assurément aussi pour échapper, via l'évaluation du dispositif, à l'évaluation de la qualité de leur travail.

Un dispositif d'insertion dans le cadre d'un Foyer de Jeunes travailleurs (FJT)

Un certain nombre de bénéficiaires d'un Contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) disposent de places en Foyer de jeunes travailleurs (FJT) financées par le Conseil général et l'État pour des jeunes inscrits et suivis en Missions locales. Dans le cas présent, la durée de leur hébergement en FJT est fixée à 9 mois maximum. Il apparaît que leur situation personnelle au regard de l'emploi et du logement est globalement marquée par une forme d'instabilité sinon de précarité. D'un point de vue qualitatif, cela se traduit par des éléments de diagnostic pointant assez invariablement une série de difficultés. Les professionnels mentionnent dans leurs « rapports sociaux » des problèmes de langue, d'insertion professionnelle. Sans soutien familial pour nombre d'entre eux, ils sont caractérisés comme manquant de réseaux sociaux, de revenus (stables), de ressources en termes de formation et de compétences à faire valoir.

Un grand constat d'impuissance accompagne ces comptes rendus. De fait, leur situation au regard de l'emploi ne s'est pas améliorée au terme des 9 mois de parcours. Quant à la situation en matière de logement, les chiffres sont, de l'avis même des professionnels accablants. Suivant la typologie ad hoc du FJT, parmi les 14 sortis en 2009, 4 sont sans logement, 3 en Centre d'hébergement et de réadaptation sociale (CHRS), 1 en FJT, 4 chez des tiers et 2 seulement ont eu accès à un logement

autonome. Avec cette conclusion, il ne s'agit pas d'incriminer l'association porteuse du FJT ni de mettre en question les compétences des intervenants professionnels qui exercent en son sein. Au demeurant, jusqu'à présent, les financeurs de l'action CIVIS s'en tenaient, en matière d'évaluation, à des données factuelles relatives au nombre de jeunes hébergés dans l'année et à la durée de leur séjour. Il s'agit donc moins d'une évaluation que d'un contrôle ex post du respect de la convention en termes numériques. Les taux d'insertion (quels que soient les outils de mesure et les indicateurs retenus) sociale et professionnelle ne sont donc pas encore mis en avant pour juger de la pertinence de renouveler la convention. Il apparaît toutefois que le nouveau cahier des charges auquel l'association devra répondre comporte désormais, et pour les années futures, des indications concernant le « résultat obtenu par le dispositif ». Une attente de résultats quantitatifs en termes de devenir professionnel figure en première ligne des nouvelles exigences, ce qui ne laisse pas d'inquiéter les professionnels du FJT.

Pour les équipes, les projets des résidents sont en effet très imprécis en début de séjour et rarement finalisés neuf mois plus tard. Des « sorties sans solution » sont assez généralement observées et les intervenants craignent que la possible centration de l'évaluation sur ces seules données quantitatives rende peu justice à leur action au quotidien. Par ailleurs, professionnels de l'action sociale ou de l'animation au sens large du terme, ils se reconnaissent mal outillés pour assurer ce travail d'accompagnement vers l'emploi. Et, telle une litanie, revient sans cesse la question de la durée du contrat de séjour. Comment, dans des délais si brefs et au regard des « difficultés » cumulées des jeunes escompter une sortie positive en quelques mois ? Les intervenants insistent sur la nécessité exprimée par les jeunes eux-mêmes de « se poser » après des années chaotiques où ils ont connu des instabilités voire des ruptures familiales accompagnées de violences, des résidences successives et temporaires, des scolarités heurtées marquées par de nombreux changements d'établissement et de filières, des emplois précaires sous statut varié (CDD, intérim, emploi non déclaré).

On peut toutefois se demander si le tournant annoncé de l'évaluation quantitative ne sera pas particulièrement dévastateur des pratiques professionnelles jusque là soigneusement protégées des regards inquisiteurs, sans que les professionnels y gagnent de reconnaissance en retour. Si le financeur constate, année après année, que l'insertion professionnelle n'est pas au rendez-vous (et que la trajectoire résidentielle ne conduit que très marginalement au logement autonome), quelles conclusions en tirera-t-il ? Le risque est grand qu'il incrimine la structure taxée d'incompétence et ses professionnels jugés peu efficaces. Alors même qu'une évaluation qualitative de l'insertion sociale des résidents saisie au prisme de leurs « compétences à habiter » permettrait de créditer le FJT et ses professionnels d'une véritable habileté dans le champ de compétences qui est le leur (l'insertion par le logement), l'évaluation quantitative du devenir social et professionnel ex post fait totalement abstraction de l'action au quotidien des intervenants. Si les termes du nouveau cahier des charges se confirment, tout sera donc fait comme si les jeunes n'avaient aucune propriété sociale dirimante à l'entrée au FJT. D'inemployables selon une formule à la mode, il sera attendu que des résidents peu diplômés, peu expérimentés, chômeurs, dépourvus de réseaux sociaux qui comptent se muent en quelques mois en jeunes munis d'un projet d'insertion réaliste, employables sinon en emploi, disposant par surcroît d'un logement autonome. Et il sera attendu que les professionnels du FJT se muent en agents d'insertion... dans l'emploi.

Un dispositif d'« accompagnement individualisé vers l'emploi »

Dans le cadre d'une action financée par un Plan d'insertion dans l'Emploi (PLIE), un contrôle des « services faits » tient lieu semble-t-il d'évaluation. À cette aune, l'opérateur retenu donne pleinement satisfaction... puisqu'il accueille plus de bénéficiaires que le nombre initialement prévu et que le référent de parcours réalise plus d'entretiens que ceux prévus de manière forfaitaire dans la convention de partenariat. Restent toutefois en suspens plusieurs questions sur lesquelles nous nous arrêterons. Si, dans le cas présent, la reddition de compte et le contrôle des services faits valent semble-t-il évaluation, quelle place la mesure laisse-t-elle à l'appréciation de la valeur de l'activité d'accompagnement ? Dans la continuité, on peut également se demander quel sort est-il

fait, dans l'évaluation-mesure, au travail d'accompagnement proprement dit et à la valeur qui est le sien en matière d'accompagnement ?

Le cahier des clauses administratives particulières précise l'attente à l'endroit des répondants au marché public. L'opérateur « référent de parcours » occupe normalement une fonction de conseiller en insertion professionnelle. Son activité vise à établir, avec les bénéficiaires, un parcours d'insertion « individualisé », « réaliste », « progressif » et « adapté ». Dans les faits, le référent de parcours rencontré souligne que son travail est à la fois contraint par des orientations quantitatives en provenance des financeurs de l'action et par la nécessaire prise en compte, singulière, de chaque bénéficiaire. Entre traitement de masse (800 entretiens par an sont attendus à raison d'une moyenne de 10 par bénéficiaire) et individualisation des réponses (signature d'un contrat d'objectif adapté à chacun), le professionnel organise ainsi son activité ordinaire et ajuste ses pratiques de telle sorte qu'elles satisfassent cette double injonction. En résumé, il compose entre une routinisation des pratiques qui lui permet de gagner en efficacité et de « faire du nombre » et une écoute attentive qui l'autorise à adapter l'accompagnement aux besoins exprimés par chacun.

Ni linéaires ni mécaniques, les processus qui conduisent la personne à entrer dans une démarche d'auto-direction sont précisément détaillés rencontre après rencontre. La grande majorité des informations couchées sur papier échappent aux exigences formulées par le PLIE. Et pourtant, elles sont, pour le professionnel, les éléments effectivement constitutifs du parcours réel d'insertion sociale et professionnelle. Qu'en est-il des relations entretenues avec les partenaires également en charge de participer à l'accompagnement ? Où en sont les personnes concernées par des problèmes financiers dans leurs démarches avec les assistants de service social ? Des places en crèche ont-elles été trouvées pour les enfants en bas âge à moins que des assistantes maternelles n'aient été employées ? Les droits relatifs à la prise en charge des frais de garde par la CAF ont-ils été ouverts ? Les associations ayant compétence pour soutenir des étrangers dans l'obtention ou le renouvellement de leur titre de séjour ont-elles été saisies ? Pour les personnes placées sous main de justice (ou ayant des enfants dans ce cas), qu'en est-il de leur situation actuelle ou comment y remédier à meilleur compte ? Des dépôts de dossier de logement ou de relogement auprès de bailleurs privés ou d'offices HLM ont-ils été réalisés en cas de situation locative insatisfaisante et les aides au logement auxquelles la personne peut prétendre ont-elles été réclamées ?

Dans le cas présent, l'évaluation se résume en une mesure plus ou moins précise de l'efficacité de l'action. Il s'agit de dire si les objectifs fixés ont bien été atteints, par un contrôle de conformité par rapport au cahier de charges principalement. La valeur du travail produit est donc réduite à sa mesure. Dit autrement, le résultat obtenu semble suffire à apprécier la qualité de la prestation délivrée par le référent de parcours. On comprend mieux alors pourquoi les données qualitatives produites de manière surabondante par le professionnel pour satisfaire aux objectifs qui lui sont communiqués restent inexploitées par le financeur. S'ils servent, au quotidien, pour réaliser l'accompagnement demandé, ils ne sont jugés d'aucune utilité par le PLIE pour apprécier/évaluer la réponse apportée par l'opérateur. L'activité du référent de parcours (son investissement subjectif dans l'action notamment) est considérée sous le seul angle d'une série d'effets observés qui sont imputés à son action, au premier chef, les « solutions positives ». De même que les personnes accompagnées sont pensées et comptabilisées dans le cadre de l'évaluation en unités de « solutions positives », l'activité du professionnel est réduite et résumée à cet indicateur dont le chiffre importe plus que tout. Son activité réelle, nécessairement complexe, est compactée en indicateurs quantitatifs finalement assez frustes.

Un dispositif de « mobilisation professionnelle » de jeunes en insertion

Si « motiver » et « mobiliser » les jeunes autour d'un « projet » personnel est le cœur de cible du dispositif ici considéré, comment les professionnels procèdent-ils pour ce faire et, rapportées aux préoccupations portées dans cette communication, comment apprécient-ils les résultats de leurs démarches ? Comment également le financeur de l'action, un Conseil régional en la circonstance,

évalue-t-il le service rendu par l'opérateur qui a remporté le marché public ? Et qu'en est-il de l'évaluation de l'activité des professionnels proprement dits ?

L'Espace dynamique d'insertion (EDI) s'inscrit dans un vaste programme proposé par un Conseil régional en vue de la formation et de l'insertion professionnelle des personnes âgées de 16 à 26 ans révolus, sorties sans qualification du système scolaire, résidant sur son territoire et en situation de demandeur d'emploi. Même si cela peut sembler tautologique, le Conseil régional tient à rappeler, dès le préambule du cahier des clauses techniques particulières que « l'insertion professionnelle des jeunes est bien la finalité [ultime] du dispositif régional d'insertion ». La formation et ses dispositifs afférents ne sont donc que les outils nécessaires à la réalisation de cet objectif. Dans ce cadre, « l'insertion professionnelle signifie prioritairement l'acquisition d'une qualification professionnelle et/ou d'une certification et/ou l'accès à l'emploi durable ». C'est à cette aune, semble-t-il, que sera jugée la qualité de la prestation fournie par les détenteurs des différents lots du marché public.

Tout un travail visant à canaliser l'énergie de jeunes issus de milieux populaires est assurément conduit. Il s'agit moins de lutter contre la « tohatche » et la mise en avant du capital physique qui structurent leurs pratiques et représentations sociales ordinaires que de les inviter à ouvrir une parenthèse le temps de la formation. Les tentatives d'oppositions frontales aux habits intérieurs et revendiqués (de bad boys notamment) échouent lamentablement et nombre de professionnels ont renoncé à cette stratégie du passage en force. Les professionnels étant bien fréquemment eux-mêmes issus de cet univers, ils savent, plus souvent qu'à leur tour, combien ces référents identitaires participent de l'équilibre de vie de ces jeunes. Il ne s'agit donc pas de chercher à les « transformer » du tout au tout, mais d'introduire une dose de « pragmatisme » dans leur approche des milieux professionnels et du monde du travail. Les convaincre que le « racisme » n'explique pas tout et que la discrimination a (parfois) bon dos. Leur rappeler que la forme juridique du contrat de travail introduit la subordination, ce qui diffère certes de l'esclavage, de la domination sans limite ou de l'arbitraire incontrôlé, mais qui appelle de leur part le respect de la hiérarchie, l'application de procédures et de règlements, l'adoption de marques de civilité voire de déférence.

C'est donc une expérience marquée par la « concrétude » des relations quotidiennes qui signe, du point de vue des professionnels, la qualité du travail. Et c'est sur cette base qu'il leur paraît nécessaire d'évaluer leur contribution aux « évolutions » des jeunes en matière de « socialisation », « mobilisation » ou « insertion ». L'ineffable « motivation » est ainsi appréciée à l'aune de considérations qui renvoient au registre du savoir d'action. Les formateurs et chargés d'insertion s'accordent à reconnaître que la formalisation de cet ensemble de compétences sociales relève de la gageure. Tout en dénonçant les indicateurs retenus par le financeur pour apprécier la qualité du service rendu (les indicateurs de placement), ils reconnaissent la difficulté à quantifier différemment ce que le passage par l'EDI fait aux jeunes. Tout en regrettant que leur activité effective soit si peu restituée dans les documents produits à des fins d'évaluation, eux-mêmes peinent à décrire, par une évaluation qualitative interne, la valeur-ajoutée de leur travail. Dans le cadre de notre collaboration avec un responsable d'EDI, nous avons eu toutes les peines du monde à l'amener à écrire sur son activité ordinaire. Non qu'il se sentait illégitime pour le faire, non même qu'il n'en voyait pas l'intérêt, mais il peinait à traduire les savoirs d'action mis en œuvre en des formulations objectivées et, par certains côtés, totalisantes.

Une dimension qualitative apparaît dans les exigences formulées par le Conseil régional. Toutefois, elle ne porte pas sur le parcours des jeunes et les modalités pédagogiques mises en œuvre pour assurer socialisation, production de projets professionnels et insertion. Elle consiste à s'assurer que les moyens humains et matériels dévolus à l'action sont conformes (en nombre certes, mais aussi en qualité) aux attendus du cahier des charges. Pour n'en donner que deux brefs exemples, un responsable pédagogique a-t-il été désigné ? Ou alors, l'équipe pédagogique comprend-elle, comme indiqué dans le cahier des charges, des formateurs disposant d'une connaissance des publics visés, d'un diplôme de l'enseignement supérieur (licence ou équivalent), en sciences de l'éducation ou en formation pour adultes (pour au moins une personne de l'équipe)

ou une expérience professionnelle de trois ans dans le domaine de l'insertion des jeunes demandeurs d'emplois ou dans le champ professionnel d'un module abordé dans le cadre des parcours proposés ?

Évaluer certes, mais quoi évaluer ? Il semble que le Conseil régional ne sache pas bien lui-même sur quels éléments faire porter sa prescription dans le cadre de l'EDI. S'agit-il d'évaluer les acquis des bénéficiaires de l'action ? Clairement, c'est sur ce terrain qu'est porté le débat par le financeur puisqu'il a entrepris de mener une réflexion sur l'« évaluation des stagiaires ». Il reste que la discussion engagée pose question aux organismes de formation. Très explicitement, ils se demandent s'il ne s'agit pas plutôt d'autoproduire les outils de leurs propres évaluations. Un courrier adressé au directeur de la formation professionnelle du Conseil régional par le président de l'union régionale des organismes de formation insiste ainsi sur l'inquiétude manifestée par ses mandants à l'endroit d'une telle initiative. Loin de les satisfaire et de les rassurer, la réponse apportée a contribué à aviver les craintes puisqu'il est fait mention en son cœur à la nécessité « de développer ce type de démarche visant la qualité d'accueil et d'accompagnement des stagiaires ». Las, ce n'est donc pas l'évaluation des stagiaires qui semble recherchée mais bien celle des organismes de formation soumissionnaires via l'évaluation de la qualité de leurs prestations d'accueil et d'accompagnement. Et les formateurs s'interrogent également : sera-ce l'occasion, même incidemment, d'introduire une évaluation de leur travail ? On le sait, « l'évaluation ne peut [donc] être totalement dissociée d'un jugement, lequel se réfère de près ou de loin à des règles, des valeurs ou des croyances plus ou moins claires » (Amado et Enriquez, 2010, p. 7). Rien de très surprenant donc, dans un contexte où le travail sur les « compétences sociales » est si difficile à objectiver, que d'observer des formes d'attentisme des directions d'organismes de formation et de repli sur un certain quant à soi des formateurs et autres chargés d'insertion. L'enjeu est de taille : Dans le cadre d'une telle évaluation, la qualité du service rendu serait-elle reconnue et la professionnalité des interventions (et des intervenants) confirmée ? Avec, toujours, cette lancinante question : quels outils seront-ils mobilisés pour apprécier et mesurer cette activité assez peu formalisable du travail avec, pour et sur autrui qui porte pour nom l'« insertion professionnelle et sociale » ?

Conclusion

Certes l'évaluation n'est pas une pratique scientifique. Assurément idéologique, le premier enjeu est de savoir si elle est dialogique, partagée, ou si elle est mise au service des dominants et contribue ainsi à la réification des rapports sociaux. Certes, l'évaluation est souvent quantophrénique. Assurément normative, le deuxième enjeu est de savoir si elle fait une place aux dimensions formatives ou si elle s'en tient aux orientations sommatives. Certes, l'évaluation est plutôt attentive aux effets, résultats, impacts. Assurément, elle se préoccupe peu de la « boîte noire » que constitue pour elle l'activité réelle et son flux quotidien. L'enjeu, bien connu depuis vingt ans au moins, est alors de procéder à une contre-évaluation « centrée prioritairement sur l'analyse du dispositif de formation lui-même, de ses composantes, de ses articulations majeures, et pas seulement sur la mesure de ses performances et l'analyse de données comptables » (Froissart et Aballéa, 1988, p. 13). Cette évaluation, qualitative, « repose sur l'idée que les performances d'une action, sa réussite, ses résultats, ne peuvent s'apprécier sans prendre en compte un ensemble d'éléments constitutifs de la conception, de la mise en œuvre et du déroulement de la formation elle-même. ».

Ce qui vaut pour les activités de formation vaut également pour les activités d'insertion. Tous les professionnels rencontrés dans notre travail de « recherche dans l'action » l'ont énoncé, chacun avec leurs mots : « l'évaluation est aveugle à notre activité de tous les jours » ; « l'évaluation ne rend pas compte de ce que l'on fait » ; « nos démarches avec les personnes reçues sont un impensé de l'évaluation », etc. Parmi les clés pour le débat, la principale concerne assurément la reconnaissance du travail effectué par les professionnels au contact de publics dits en difficulté. Tant que les évaluations réalisées leur paraîtront fortement éloignées de leur « cœur de métier », tant qu'elles apparaîtront ignorantes de leur activité ordinaire, il y a fort à parier qu'ils n'y

adhéreront que du bout des lèvres. La reconnaissance n'est pas un vain mot. Les travaux en sciences sociales ont bien montré, ces dernières années, combien les acteurs sociaux luttent pour la reconnaissance (Honneth, 2000), sont soucieux des marques de reconnaissance que l'on peut leur témoigner. Ils accordent également une grande attention au respect de leur dignité et sont attachés à la promotion de leur estime de soi (Payet et Battagay dir., 2008). Nulle surprise donc à constater les réserves que les formes actuelles d'évaluation suscitent chez les formateurs d'adultes ou les chargés d'insertion.

Bibliographie

Amado, G. & Enriquez, E. (2010). Introduction au dossier « La passion évaluative », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 7-10.

Divay, S. (2009). La médiation sociale : « un nouveau métier » plus de dix ans après son émergence ? In D. Demazière & C. Gadéa (Ed.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis* (pp. 242-253). Paris : La découverte.

Froissart, C. & Aballéa, F. (1988). *L'évaluation qualitative. Une approche appliquée à la formation*. Noisy-le-Grand : ADEP éditions.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Le Cerf.

Martuccelli, D. (2010). Critique de la philosophie de l'évaluation. *Cahiers internationaux de sociologie*, CXXVIII-CXXIX, 27-52.

Payet, J.-P. & Battagay, A. (Ed.) (2008). *La reconnaissance à l'épreuve. Explorations socio-anthropologiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

HIERARCHISATION DE COMPETENCES PAR L'INTERMEDIAIRE DU LOGICIEL
C.H.I.C. : EXEMPLES D'ANALYSES DE DONNEES DANS DEUX DOMAINES
DIFFERENTS

Stéphanie Malaise*, Dominique Casanova**

* Université de Mons, stephanie.malaise@umons.ac.be

** Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, dcasanova@ccip.fr

Mots-clés : évaluation de compétences - hiérarchisation de compétences - analyse implicative

Résumé. A travers deux exemples issus de contextes différents, les auteurs proposent de montrer comment l'exploitation de deux types de résultats obtenus par l'intermédiaire du logiciel C.H.I.C.¹ – le graphe implicatif et l'arbre de similarités – permet d'appréhender la hiérarchie existant entre différentes compétences. Le premier exemple est issu d'une recherche menée à l'Université de Mons et portant sur le diagnostic de la maîtrise de compétences issues du traitement de données, par des élèves de grade 5 et 6 (10-12 ans). Le second exemple est issu d'une recherche menée à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris et portant sur l'évaluation de la maîtrise de la langue française par des adultes.

1. Introduction

La hiérarchisation de compétences peut être effectuée dans des buts différents. Au niveau didactique, distinguer les compétences qui sont les plus simples de celles qui sont le plus complexes peut aider l'enseignant à organiser les séquences d'enseignement/apprentissage. La connaissance de la structure hiérarchique des différentes compétences qui composent un curriculum est également un avantage en termes de diagnostic. En effet, identifier dans quelle mesure la maîtrise d'une compétence est nécessaire à la maîtrise d'une autre compétence peut aider l'enseignant à proposer une remédiation adéquate lorsqu'un élève éprouve des difficultés. Enfin, la hiérarchisation de compétence est particulièrement utile dans le cadre de l'élaboration de tests standardisés amenant à l'attestation d'un niveau de maîtrise précis d'une compétence.

Bien que différents modèles de l'évaluation de la maîtrise de compétences aient été élaborés (Carette, 2007 ; De Ketele & Gerard, 2005 ; Scallon, 2007), aucun ne s'avère être totalement satisfaisant et, à l'heure actuelle, « on sait peu de choses sur la façon de graduer la progression des élèves dans le développement ou la construction de compétences » (Scallon, 2007, p. 121). Dans ce cadre, le logiciel C.H.I.C., utilisant l'analyse statistique implicative (Couturier, 2001 ; Gras & Régnier, 2009 ; Gras, Kuntz & Briand, 2001), offre l'opportunité de dépasser ce constat. A travers deux exemples différents, les auteurs illustrent comment, grâce à l'utilisation du logiciel, il est possible de représenter la structure hiérarchique d'un ensemble de compétences.

2. Le logiciel C.H.I.C.

Le logiciel C.H.I.C. est un outil qui, grâce l'utilisation d'analyses statistiques implicatives, permet d'identifier des relations de quasi-implication du type « si a alors presque b » (Gras, 1996) existant entre des couples de variables. Il permet, en outre, de quantifier l'intensité de cette relation

¹ Classification Hiérarchique Implicative et Cohésive

lorsque « l'implication est non stricte, c'est-à-dire lorsque l'ensemble A des individus qui vérifient a n'est pas inclus dans l'ensemble B des individus qui vérifient b » (Ottaviani & Zannoni, 2001, p. 62).

L'utilisation d'une approche probabiliste, telle que le propose le logiciel C.H.I.C. apparaît comme étant plus appropriée que les analyses fondées sur des échelles de mesure « classiques » pour rendre compte d'une hiérarchie (Alexandre, 1971 ; Delhaxhe & Crahay, 1983 ; Loubet Del Baye, 2000). En effet, la mesure de la relation implicative « ne relève pas uniquement de la comparaison des seules fréquences de réussite, ni même de l'examen des coefficients de corrélation entre deux réussites » (Gras, 1996, p. 13) - ces derniers ne pouvant pas « restituer l'information recherchée à travers la relation d'implication » (Ibid., p.14) - mais détermine la qualité confirmatoire d'une relation implicative $a \Rightarrow b$ « à partir de l'in vraisemblance de l'apparition, dans les données, du nombre de cas qui l'infirmant, c'est-à-dire pour lesquels a est vérifié sans que b ne le soit » (Gras & Reigner, 2009, p.19). « Le nombre k de contre-exemples est considéré comme la réalisation d'une variable aléatoire d'un modèle de Poisson ou d'un modèle binomial, l'un et l'autre approximés par une loi de Gauss lorsqu'elle est légitimée par les paramètres. (...) L'implication est admissible au seuil α si la probabilité que cette variable aléatoire soit supérieure à k est elle-même supérieure à $1 - \alpha$ » (Couturier, Bodin & Gras, 2010), c'est-à-dire à l'intensité d'implication. Lorsque n, a et b sont supérieurs à plusieurs dizaines d'unités, une intensité de 0,95 constitue une bonne valeur d'admissibilité.

Le logiciel C.H.I.C. fournit des représentations des résultats qu'il permet d'obtenir, notamment à travers la création de graphes implicatifs et d'arbres de similarités. Le graphe implicatif représente de manière synthétique l'ensemble des relations de quasi-implication existant entre les couples de variables étudiées (Gras, 1996). Utilisé dans le cadre de l'évaluation de compétences, il permet d'identifier des précurseurs, c'est-à-dire des compétences qui, lorsqu'elles sont maîtrisées favorisent l'acquisition de la maîtrise d'autres compétences, d'un niveau supérieur.

L'arbre de similarités est un type de représentation qui permet d'identifier les variables comportant les mêmes caractéristiques. Au premier niveau, l'arbre réunit les deux variables les plus similaires en une classe. Au niveau suivant, il réunit, selon les cas, deux autres variables ou une variable et la classe du premier niveau. Au troisième niveau, soit deux nouvelles variables sont réunies, soit une variable est associée à une classe, soit encore, les deux premières classes sont réunies (Gras & Régnier, 2009). Dans l'exemple suivant (cf. figure 1), empruntée à Couturier (2001), b et d sont les variables qui sont les plus semblables. Elles forment donc la première classe de l'arbre hiérarchique. La variable a est ensuite agrégée à cette première classe. Au troisième niveau, ce sont les variables e et f qui sont réunies car elles sont plus similaires que toute extension de (a,b,d). Au quatrième niveau, la variable c est groupée à la classe (a,b,d). Elle est donc meilleure que toute extension de la classe (e,f). Finalement, la classe (a,b,d,c) et la classe (e,f) sont regroupées en une classe. Les niveaux représentés par un trait gras ont « plus de signification classifiante que les autres niveaux » (Couturier, 2001, p. 35).

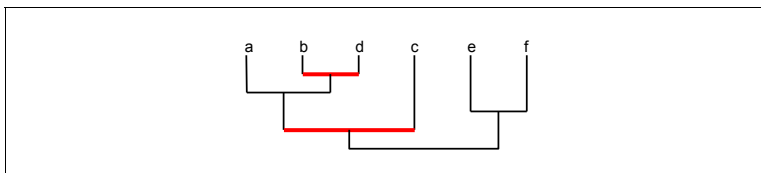


Figure 1 : Exemple d'arbre des similarités (Couturier, 2001, p. 35)

3. Hiérarchisation de compétences relatives au traitement de données

Dans le cadre d'une recherche pluriannuelle commanditée par la Communauté française de Belgique² (Dehon, Demierbe, Derobertmasure & Malaise, 2008 ; Malaise, Dehon & Franquet, 2009 ; Malaise & Dandoy, 2010), des chercheurs de l'Institut d'Administration Scolaire (UMONS) avaient pour objectif de déterminer, empiriquement, les liens hiérarchiques existant entre la maîtrise, par des élèves de grades 5 et 6 (10 - 12 ans), de quatre compétences issues des Socles de compétences³ et relatives au traitement de données :

- ! Organiser selon un critère ;
- ! Lire un graphique, un tableau, un diagramme ;
- ! Interpréter un tableau de nombres, un graphique, un diagramme ;
- ! Représenter des données par un graphique, un diagramme.

Outre la hiérarchisation des quatre compétences, l'équipe de recherche s'est également intéressée aux liens existant entre trois niveaux distincts de chacune de ces compétences, du plus simple (niveau 1) au plus complexe (niveau 3). Les trois niveaux de complexité ont été définis à partir de la classification d'exercices issus de manuels scolaires et selon une logique proche de celle de Rey, Carrette, Defrance et Kahn (2006) qui, grâce à leur modèle de l'évaluation en trois étapes, offrent un moyen de cibler l'origine des difficultés rencontrées par l'élève, lors de la résolution d'une situation complexe.

3.1. Méthode

Dans le cadre de la première année de recherche, 121 élèves ont fait l'objet d'un test papier/crayon évaluant la maîtrise de six des douze combinaisons « compétence x niveau ». Des analyses ont alors permis de proposer une première hiérarchie partielle (Malaise, 2010 ; Malaise, 2011).

Lors de la deuxième année de recherche, ce sont les douze combinaisons qui ont fait l'objet d'une évaluation. Deux cahiers de test similaires - composés des mêmes exercices mais variant soit au niveau de complexité, soit au niveau de la présentation - ont été proposés à 217 élèves (N=108 pour l'un des cahiers N = 109 pour l'autre). L'objectif était de valider la hiérarchie créée et de mettre en évidence les facteurs qui influencent la complexité d'une situation.

Enfin, la troisième année de recherche a donné lieu à la validation des facteurs influençant la complexité d'un exercice et a permis de proposer une hiérarchie entre les différentes combinaisons. Au total, 619 élèves ont été interrogés à travers 4 cahiers de test similaires. Ce sont les résultats de cette troisième année de recherche qui feront l'objet d'une description dans cet article.

3.2. Analyses

3.2.1. Vérification des niveaux de complexité par l'intermédiaire de l'arbre des similarités

Dans le premier temps de la troisième année de recherche, les similarités entre items ont été analysées en vue de déterminer si, pour chaque item des tests, le niveau de complexité déterminé a priori correspondait bien au niveau de complexité réellement observé. Pour chacun des quatre Cahiers de tests et pour chaque compétence, un arbre des similarités a été construit.

² Mieux diagnostique pour mieux enseigner : développement d'outils de diagnostic de la maîtrise, par les élèves, de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire.

³ « Référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (Communauté française de Belgique, 1997, Art 5, 2°).

La figure 2, présente l'arbre de similarités relatif aux items destinés à évaluer la compétence « Lire » pour l'un des quatre cahiers. Le graphe se divise en trois parties. La première, à gauche, est séparée des deux suivantes et reprend l'ensemble des items jugés comme étant du premier niveau de complexité ainsi qu'un item jugé comme étant du second niveau de complexité. La deuxième partie du graphe comprend trois des quatre items ayant été définis comme étant du second niveau de complexité. Enfin, la troisième partie du graphe présente l'ensemble des items du troisième niveau de complexité. Bien que les deux dernières parties du graphe se rejoignent en une seule classe, celle-ci est créée à un niveau inférieur, on peut donc les considérer comme étant distinctes.

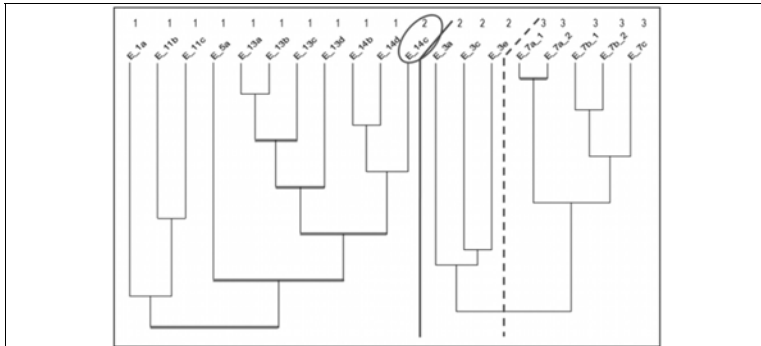


Figure 2 : Arbres de similarités relatif à la compétence "Lire" d'un des quatre cahiers de test

De l'analyse de cet arbre de similarités, il apparaît que parmi les items relatifs à la compétence « Lire » un seul ait été mal jugé : l'item 14.c, identifié préalablement comme étant relatif à la combinaison « lire 2 », est associé à des items de niveau 1. Une analyse fine de l'exercice a ensuite permis d'expliquer ce glissement d'une classe à l'autre et ainsi de préciser les critères influençant la complexité d'une situation faisant appel aux combinaisons « Lire 1 » et « Lire 2 ».

Une fois la vérification du niveau de complexité de chaque item effectuée, la deuxième phase d'analyse a consisté à créer les graphes implicatifs relatifs à chacun des cahiers de test.

3.2.2. Hiérarchisation des combinaisons « compétence x niveau »

Dans un premier temps, il a été demandé au logiciel de ne faire apparaître que les liens d'implication significatifs. Dans un second temps, le seuil d'implication a été diminué en vue de faire apparaître toutes les combinaisons (compétence x niveau) dans le graphe. Pour chaque cahier, deux graphes implicatifs ont donc été construits. La figure 3 présente le second graphe implicatif issu de l'analyse de l'un des quatre cahiers.

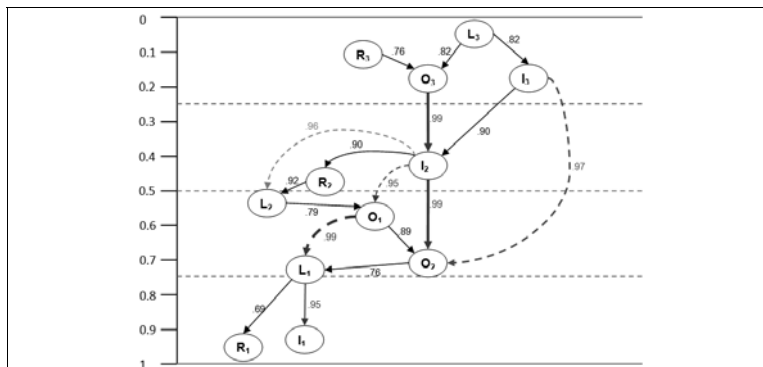


Figure 3 : Exemples de graphes implicatifs

Les combinaisons les plus faciles, c'est-à-dire, celles qui sont le plus souvent réussies, se situent dans le bas du graphe. A l'inverse, les combinaisons les moins réussies se situent dans la partie haute du graphe. Les flèches se lisent de manière suivante : « si l'élève maîtrise la combinaison située à l'origine de la flèche, alors, il est fort probable qu'il maîtrise également la combinaison située à l'arrivée de la flèche ». Le lien suivant « $O_3 \rightarrow I_2$ » se traduit de manière suivante : « si l'élève maîtrise la combinaison "organiser 3", alors, il est fort probable qu'il maîtrise également la combinaison "Interpréter 2" ».

La lecture du graphe dans le sens opposé, permet l'identification de précurseurs. Dans ce cas, le lien « $O_3 \rightarrow I_2$ » se traduit de manière suivante : « la maîtrise de la combinaison "Interpréter 2" est un précurseur à la maîtrise de la combinaison "Organiser 3" » ou encore « l'acquisition de la maîtrise de la combinaison "Organiser 3" sera favorisée si l'élève maîtrise la combinaison "Interpréter 2" ».

Ce graphe permet de constater que la combinaison « Interpréter 2 » occupe une place centrale dans la maîtrise du traitement de données. La maîtrise de la compétence « Interpréter » au deuxième niveau de complexité semble nécessiter la maîtrise préalable de l'ensemble des quatre compétences aux niveaux 1 et 2. La maîtrise de cette combinaison semble, à son tour, être un précurseur à la maîtrise des quatre compétences au niveau le plus complexe.

Dans le cadre scolaire, ce type de représentation hiérarchique peut être utilisé de deux façons. Il peut tout d'abord servir de guide pour la structuration des apprentissages : il est alors un outil aidant à planifier les différentes activités visant le développement des compétences de traitement de données (les activités visant le développement de la compétence « Organiser » de niveau 3 ne seront mises en place que lorsque la compétence « Interpréter » de niveau 2 sera elle-même maîtrisée). En outre, ce graphe peut être utilisé en tant que grille de diagnostic. Il est, par exemple, possible qu'une difficulté rencontrée par un élève lors de la mise en œuvre d'une tâche relative à la combinaison « Organiser 3 » soit liée à un manque de maîtrise de la compétence « Interpréter » au deuxième niveau. Dans ce cas, la remédiation devrait donc aussi porter sur cette combinaison.

Les liens mis en évidence dans les huit graphes implicatifs ont ensuite été synthétisés au sein d'un seul et même graphe destiné d'une part, à aider les enseignants à planifier leurs séquences d'apprentissage et, d'autre part, à déterminer, lorsqu'un élève rencontre une difficulté, quelles sont les compétences sur lesquelles il pourrait être nécessaire d'intervenir.

4. Hiérarchisation des composantes d'une épreuve de français langue étrangère

4.1. Le Test d'évaluation de français

Le Test d'évaluation de français (TEF) est un test standardisé d'évaluation des compétences de communication en langue française des adultes non francophones (Noël-Jothy et Sampsonis, 2006 : 74-75). Ce test, conçu et diffusé par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP), est composé de cinq épreuves :

- ! Trois épreuves sous forme de questionnaires à choix multiples (compréhension écrite, compréhension orale et lexique/structure), corrigées par lecture optique ;
- ! Deux épreuves ouvertes d'expression écrite et d'expression orale, évaluées par des correcteurs et des examinateurs au moyen d'une grille analytique.

Le TEF fournit aux candidats une photographie linguistique de leur niveau de compétence en langue française en les situant sur une échelle de 7 niveaux, qui s'étend du niveau 0+ (capacités les plus élémentaires) au niveau 6 (maîtrise complète). La CCIP a procédé à l'alignement de l'échelle de niveaux du TEF avec les échelles des standards internationaux (Demeuse et al., 2004, Casanova et al., 2010) que sont le Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2002) et les Niveaux de compétence linguistique canadiens (Citoyenneté Immigration Canada, 2006).

Les jeux épreuves au format QCM du TEF exposent les candidats à un ensemble d'items permettant de tester différents objectifs pédagogiques à différents niveaux. Une table de spécification permet de concevoir des formes parallèles du test en précisant quel est le type d'items attendu à chaque emplacement du test. Les items sont inclus dans les jeux d'épreuve après avoir été validés sur le plan pédagogique puis mis à l'épreuve dans le cadre de pré-tests (Demeuse et al., 2005). La difficulté des items pré-testés est estimée au moyen de la théorie de réponse à l'item (modèle de Rasch) après élimination des items dont le pouvoir discriminant n'est pas jugé satisfaisant ou qui ne s'ajustent pas correctement au modèle. Des analyses a posteriori sont mises en œuvre sur des échantillons plus larges de candidats, en situation réelle de tests et non lors de pré-tests sans enjeu, qui permettent d'actualiser et de contrôler la stabilité des paramètres psychométriques des items au cours du temps et de s'assurer que l'assemblage des items réalisé offrirait un bon niveau de fidélité de l'évaluation.

Si le modèle de Rasch permet d'estimer les différences de difficulté entre items (et donc de savoir si l'item A a davantage tendance à être réussi que l'item B), il ne permet pas d'indiquer dans quelles mesure les candidats qui réussissent les items de type A ont une forte probabilité de réussir les items de type B (notamment lorsque les items tests des objectifs pédagogiques différents au sein d'un même domaine). Or la mise en évidence de telles relations de quasi-implication présente un intérêt indéniable sur le plan pédagogique dans la mesure où elle permet de valider empiriquement certaines hypothèses.

4.2. Méthode

Contrairement à la recherche évoquée en première partie de l'article, les travaux présentés ici sont essentiellement exploratoires, l'objectif de cette recherche étant d'évaluer l'intérêt de l'utilisation d'un logiciel tel que C.H.I.C., à partir des résultats de candidats, dans un processus de validation des épreuves du TEF. Les analyses présentées dans le cadre de cette communication portent essentiellement sur l'épreuve de lexique/structure du TEF.

Afin de disposer d'informations généralisables et de pouvoir raisonner sur un nombre limité de composants, nous avons regroupé les items de tests au sein de classes, chaque classe d'items (ou unité-type) correspondant à l'ensemble des items d'une épreuve visant le même objectif

pédagogique au même niveau de difficulté⁴ à partir du même type de support. Ainsi, pour chacune des classes constituées, une valeur 1 a été attribuée au candidat lorsqu'il réussissait plus de 50% des items de la classe et une valeur 0 sinon. Toujours par souci de généralisation, nous avons cumulé les résultats des candidats à une dizaine de formes parallèles du test (soit un échantillon total de 5.513 candidats). Si ce procédé peut introduire un « bruit » dans les valeurs attribuées aux classes comportant peu d'items (deux formes d'un même test ne sont jamais exactement parallèles), il permet de tirer des conclusions générales là où les conclusions relatives à une seule forme nécessiteraient une réplique de l'analyse pour en éprouver la stabilité.

Compte-tenu de la taille de l'échantillon, nous avons utilisé la méthode entropique (Gras, Kuntz & Briand, 2001), fortement conseillée lorsque le nombre d'individus dépasse quelques centaines.

4.3. Analyses

L'épreuve de lexique/structure présente plusieurs particularités :

- ! Elle combine, au sein d'un questionnaire, des items relatifs à deux domaines de connaissance différents (les connaissances lexicales et les connaissances grammaticales) ;
- ! Elle est principalement composée d'items indépendants les uns des autres où les candidats doivent compléter une phrase en sélectionnant l'unité lexicale ou la structure syntaxique appropriée. Seules une unité-type en lexique (U37) et une unité-type en structure (U43) sont constituées de plusieurs items en relation avec un document support.

L'arbre de similarité des différentes unités-types composant cette épreuve (Cf. figure 5) montre que, alors qu'on constate des similarités entre unités-types relatives à un même domaine (les unités relatives au lexique sont situées dans la partie gauche de la figure et les unités relatives à la structure dans la partie droite), il n'y a pas, à deux exceptions près⁵, de relations de similarité entre unités-types de domaines différents. Cela confirme la dimension double de l'épreuve. Cependant on constate également que la relation entre la classe des items de la moitié gauche (donc principalement les items de lexique) et la classe des items de la moitié droite (donc principalement les items de structure) est fortement significative, traduisant un degré élevé de similarité entre les résultats aux deux parties de l'épreuve.

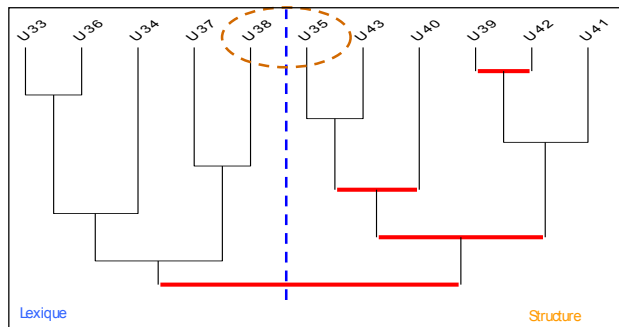


Figure 4 : Arbre de similarité des unités composant l'épreuve de lexique/structure

⁴ A l'exception de quelques unités-types, constituées de plusieurs items se rapportant à un même document support et partageant un même objectif pédagogique mais à des niveaux différents.

⁵ L'unité lexicale U35 se situe dans la partie « syntaxe » de la figure et l'unité syntaxique U38 se situe dans la partie « lexique ».

Le graphe implicatif permet d'explorer les relations d'implication existant entre les différents types d'unités. Selon le tutoriel du logiciel C.H.I.C., une intensité de l'ordre de .75 avec la méthode entropique est aussi bonne que de fortes intensités dans le cas classique.

On y voit sans grande surprise que la réussite des items de niveau élevé à l'une des parties du test implique en général la réussite aux items des unités de niveau inférieur de la même sous-partie. Il est plus surprenant de constater que l'absence de relation d'implication entre l'unité de type U38, censée être des plus simples (niveau 0+) et l'unité-type U41, de niveau 3. Cela est probablement dû au fait que, comme la plupart des candidats se sont vu attribuer la valeur 1 à l'unité-type U38, l'intensité de la relation sera très sensible à la présence de contre-exemples à la relation (par exemple, des erreurs d'étourderies pour U38 ou des réponses justes par hasard pour U41).

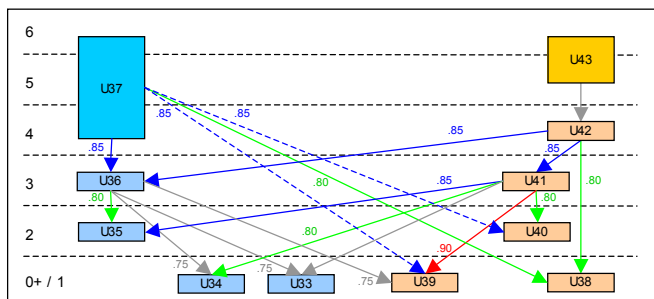


Figure 5 : Graphe implicatif des composantes de l'épreuve de lexique/structure

On constate également dans ce graphique que la réussite des unités de structure d'un niveau implique la réussite des unités de lexique des niveaux inférieurs. Cela n'est pas surprenant dans la mesure où la réponse à l'item suppose la compréhension au moins partielle de la phrase par le candidat, et donc du lexique correspondant. C'est la raison pour laquelle il est difficile de dissocier les dimensions de lexique et de structure en proposant deux sous-tests distincts : dans un test communicatif, où les items testent des connaissances ou des compétences dans le contexte de phrases ou de textes porteurs de sens, l'aspect structure ne peut être évalué isolément.

On constate en revanche peu de relations d'implication entre les unités de lexique les plus élémentaires, qui s'appuient sur des phrases simples du point de vue de la syntaxe, et les unités de structure. Le cas particulier de l'unité type U37 s'explique par le fait que les items de cette unité testent la capacité des candidats à trouver le sens d'un mot à partir du contexte⁶ mobilisant pour cela leurs connaissances syntaxiques.

Les relations ainsi mises en évidence confirment donc l'interdépendance des deux parties de l'épreuve de lexique et structure. L'orientation de ces relations (qui toutes partent d'un niveau supérieur pour aboutir à un niveau inférieur) montre d'ailleurs que les composantes ciblant un niveau donné en lexique ne sont pas plus difficiles ou plus faciles que les composantes ciblant le même niveau en structure. Des analyses complémentaires relatives à la dimensionnalité de l'épreuve (analyse factorielle, dimtest) sont actuellement à l'étude.

⁶ Les candidats doivent en effet trouver, parmi 4 options de réponse, celle dont le sens est le plus proche du mot (ou groupe de mot) souligné dans le texte.

5. Conclusion

L'analyse statistique implicative permet d'analyser, à partir d'échantillons de données plus ou moins importants (méthode entropique ou méthode classique), les relations entre les différentes composantes d'un test, que ce soit en phase d'élaboration, suite à une première expérimentation d'une forme de test, ou a posteriori. La mise en évidence de relations hiérarchique entre compétences peut aider, comme dans le cas de la première étude, à l'organisation des séquences d'enseignement/apprentissage. Dans le cas d'un test standardisé, elle donne la possibilité d'interroger la pertinence de choix pédagogique, que ce soit en phase d'élaboration, à partir des résultats de l'expérimentation d'une première forme du test, ou dans le cadre d'un processus de validation a posteriori, à partir de données de candidats en situation réelle de test avec enjeu.

La restitution graphique des résultats par le logiciel C.H.I.C. permet par ailleurs de partager les constats avec des pédagogues qui ne sont pas nécessairement familiarisés avec les analyses statistiques et de s'assurer avec eux de la cohérence des résultats avec les présupposés pédagogiques. Les constats qui en résultent peuvent conforter ou remettre en cause les choix initiaux, mais ils peuvent également contribuer à la formulation de nouvelles hypothèses. En tout cas, ils contribuent à une meilleure connaissance, par les concepteurs, des caractéristiques de l'outil d'évaluation et offrent donc un complément utile aux analyses psychométriques plus classiques.

6. Références et bibliographie

- Alexandre, V. (1971). Les échelles d'attitude. France: Editions universitaires.
- Carette, V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education-Formation*, 286, 51-61.
- Casanova, D., Crendal, A., Demeuse, M., Desroches, F. & Holle, A. (2010). Validation empirique d'un test de français langue étrangère en regard du Cadre européen commun de référence pour les langues. Actes du 22e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (Braga, Portugal, 14-16 janvier 2010).
- Communauté française de Belgique. (1997). Décret du 24-07-1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge*.
- Couturier, R. (2001). Traitement de l'analyse statistique implicative dans CHIC. Actes des Journées « Fouille des données par l'analyse statistique implicative », 33-50.
- Couturier, R., Bodin, A. & Gras, R. (2010). CHIC v5.0 Classification Hiérarchique Implicative et Cohésitive: Notice d'utilisation. Ecole Polytechnique: Nantes.
- Dehon, A., Demierbe, C., Derobertmasure, A. & Malaise, S. (2008). Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner: Développement d'outils de diagnostic de la maîtrise par les élèves de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire. (Rapport final 1^{ère} année). Mons: Université Mons, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Delhaxhe, A. & Crahay, M. (1983). La compréhension du fonctionnement de la balance: Une analyse hiérarchique. *European Journal of Psychology of Education*, 4(3), 349-375.
- Demeuse, M., Desroches, F., Crendal, A., Renaud, F., Oster, P. & Leroux X. (2004). L'évaluation des compétences linguistiques des adultes en français langue étrangère dans une perspective de multiréférentialisation. Actes du 17e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (Lisbonne, Portugal, 18-20 novembre 2004).

- Demeuse, M., Desroches, F., Crendal, A., Renaud, F. & Casanova, D. (2005). La fiabilité de l'évaluation des compétences linguistiques pour des adultes non francophones : présentation d'un protocole d'évaluation. Actes du 18e colloque international de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE-Europe). Reims, France, 24-26 octobre 2005.
- Gras, R. (1996). L'implication statistique : Nouvelle méthode exploratoire de données. France : La Pensée sauvage éditions.
- Gras, R. & Régnier, J.-C. (2009). Fondements de l'Analyse statistique Implicative – A.S.I. In Gras, R. (dir.) Analyse Statistique Implicative – Une méthode d'analyse de données pour la recherche de causalité, 17-41. Toulouse : Cépadués.
- Gras, R., Kuntz, P. & Briand, H. (2001). Les fondements de l'analyse statistique implicative et quelques prolongements pour la fouille des données. Mathématiques et Sciences humaines, 154-155, 9-29.
- Laurier M., Toussignant, R. & Morissette, D. (2005). Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Montréal : Gaëtan Morin.
- Lempereur, A., Demeuse, M., Straeten, M.-H. (2000). Evaluer des compétences à l'école. Liège : Service de Pédagogie expérimentale de l'Université.
- Loubet Del Baye, J.-L. (2000). Initiation aux méthodes des sciences sociales. Paris : L'Harmattan.
- Malaise, S. (2011). Classification hiérarchique de compétences : comparaison d'une méthode basée sur l'analyse de fréquences de réussite et d'une méthode d'analyse statistique implicative. Le Bulletin de l'ADMEE-Europe, 2011(1), 8-18.
- Malaise, S., Dehon, A. & Franquet, A. (2009). Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner : Développement d'outils de diagnostic de la maîtrise par les élèves de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire. (Rapport final 2^{ème} année). Mons : Université Mons, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié.
- Malaise, S. (2010). Classification hiérarchique de compétences par l'intermédiaire du logiciel C.H.I.C. fondé sur la méthode d'analyse statistique implicative : Actes du congrès international d'Actualités de la Recherche en Éducation et en Formation AREF 2010 (Genève, 13 – 16 septembre 2010).
- Malaise, S. & Dandoy, A. (2010). Mieux diagnostiquer pour mieux enseigner : Développement d'outils de diagnostic de la maîtrise par les élèves de compétences ciblées à l'issue de l'enseignement primaire. (Rapport intermédiaire 3^{ème} année). Mons : Université Mons, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation, non publié.
- Noël-Jothy, F., & Sampsonis, B. (2006). Certifications et outils d'évaluation en FLE. Paris: Hachette.
- Ottaviani, M.-G. & Zannoni, S. (2001) Implication statistique et recherche en didactique : utilisation d'un outil non symétrique d'analyse de données pour l'interprétation des résultats d'un test d'évaluation. Mathématiques et Sciences humaines, 154-155, 61-79.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

COMMENT ASSURER LA COMPARABILITE DES SCORES ISSUS D'EVALUATIONS
NATIONALES ANNUELLES ET EXHAUSTIVES ? COMPARAISON DE DIFFERENTES
METHODES D'AJUSTEMENT DES METRIQUES (« EQUATING »).

Thierry Rocher*

* Ministère de l'éducation nationale – DEPP, thierry.rocher@education.gouv.fr

Mots-clés : test equating, modèles de réponse à l'item, Kernel equating

Résumé. Dans le cadre d'évaluations standardisées, il est fréquent d'être amené à établir des comparaisons entre des groupes d'individus n'ayant pas passé les mêmes tests. Cette problématique est largement abordée dans le champ de la psychométrie et renvoie à la notion d'ajustement des métriques (« equating »). Nous comparons différentes méthodes d'« equating » appliquées à des évaluations nationales exhaustives, en l'occurrence les évaluations en CE1 (2^{ème} année) et CM2 (5^{ème} année) qui ont lieu en France tous les ans depuis 2009. Ces évaluations, notamment en raison de leur caractère exhaustif, sont soumises à de fortes contraintes : impossibilité de reprise à l'identique d'items communs, calcul des scores effectué localement, etc. Plusieurs méthodes d'ajustement sont présentées (méthodes non paramétriques, méthodes basées sur des modèles de réponse à l'item, ...). Les résultats obtenus sont comparés et discutés.

1. Le problème

Chaque année depuis 2009, tous les élèves français scolarisés en CE1 (2^{ème} année du primaire) ou en CM2 (5^{ème} année du primaire) passent des évaluations nationales. A titre d'exemple, l'évaluation nationale des élèves de CM2 qui a eu lieu en janvier 2011 comportait 60 items de français et 40 items de mathématiques. Par rapport à 2010, les items ont été entièrement modifiés afin d'éviter tout effet de bachotage. Dès lors, les résultats des élèves ne sont pas directement comparables d'une année sur l'autre. Or, le suivi rigoureux de l'évolution des performances des élèves dans le temps apparaît comme un enjeu important d'évaluation de l'atteinte des objectifs fixés par les programmes. La simple observation des résultats bruts ne permet pas de répondre à cette question, dans le dispositif actuel.

Les résultats obtenus en mathématiques entre 2009 et 2010 ont offert une bonne illustration de ces problèmes de comparabilité. En 2009, 15,3 % des élèves ont eu un score inférieur à 13 (niveau 1 : « élèves n'ayant pas les acquis suffisants »). En 2010, ils étaient 26,2 % dans ce cas. Cette augmentation traduit-elle une réelle dégradation du niveau des élèves en mathématiques ? Ou bien est-elle la conséquence d'une élévation de la difficulté de l'épreuve entre 2009 et 2010 ?

Cette problématique est bien connue dans le champ de la psychométrie appliquée à l'éducation et renvoie à la notion d'« equating » ou d'ajustement (Kolen & Brennan, 2004). Il s'agit de positionner sur la même échelle de scores des élèves n'ayant pas passé les mêmes évaluations. De nombreuses techniques existent et sont couramment employées dans les programmes d'évaluations nationales (à la DEPP par exemple dans les évaluations CEDRE) ou internationales (PISA, OCDE). Ces évaluations réalisées sur échantillons et faisant l'objet de reprises à intervalle régulier afin de mesurer l'évolution du niveau des élèves dans le temps, assurent la comparaison du niveau de compétence des élèves d'une vague d'enquête à l'autre grâce à la reprise à l'identique d'un certain nombre d'items (« common-items non-equivalent group design »).

Dans le cas des évaluations nationales exhaustives, ce type d'approche n'est pas recommandé. Comme pour une logique d'examen, il est souhaitable de modifier entièrement les épreuves chaque année, afin d'éviter les risques de bachotage. Cependant, contrairement aux examens qui ont pour objectif la certification et non la comparabilité annuelle des performances, pour les évaluations nationales CE1/CM2, il est demandé que les résultats puissent être rigoureusement comparés d'une année sur l'autre, afin de suivre l'évolution du niveau dans le temps. De ce point de vue, la situation est plus proche de celle que connaissent les tests certificatifs « commerciaux » (les tests de connaissance des langues étrangères par exemple) qui sont soumis à un renouvellement régulier afin d'éviter les risques d'exposition des items mais qui doivent assurer la comparabilité entre les différentes versions de tests.

Cependant, une deuxième contrainte très importante est que les résultats des évaluations nationales sont calculables localement par les enseignants et sont diffusés immédiatement après l'évaluation (aux parents, aux inspecteurs, etc.). La tentation est donc grande pour les écoles ou pour les inspecteurs de comparer directement les résultats de l'année en cours avec ceux de l'année précédente, sans tenir compte des propriétés des épreuves, notamment de la difficulté qui peut avoir évolué. En outre, la communication des résultats est réalisée au moyen du « score brut », c'est-à-dire le nombre de bonnes réponses obtenues à l'évaluation, et non pas suite à un calcul effectué centralement comme cela est le cas dans la plupart des tests certificatifs commerciaux.

2. Le dispositif

2.1 Principes

Idealement, il faudrait pouvoir disposer d'un stock d'épreuves dont on aurait vérifié préalablement qu'elles sont de difficulté équivalente, c'est-à-dire réussies de manière identique par les mêmes élèves. Il suffirait alors chaque année de sélectionner une épreuve dans ce stock. Une telle démarche nécessite d'être engagée très en amont du processus, ce qui n'a malheureusement pas été le cas lors de la mise en place de ces évaluations. Les aspects de mesure n'ont malheureusement pas été anticipés dès le départ.

Le dispositif envisagé depuis 2010 est basé sur deux principes :

- la construction d'épreuves « parallèles » pour les années futures, ce qui consiste à produire des évaluations ayant les mêmes propriétés (ajustement ex-ante) ;
- le calcul d'un correctif apporté aux résultats de l'année en cours par un ajustement effectué par rapport à l'année précédente (ajustement ex-post).

La solution adoptée consiste à faire passer à des échantillons d'élèves, en plus de l'évaluation nationale exhaustive, des items qui alimenteront les évaluations nationales des années suivantes (pré-tests). En outre, une année donnée, des échantillons d'élèves passent une partie des tests de l'année précédente afin de consolider le dispositif (post-tests). Ainsi, il est possible d'établir un ajustement des métriques d'une année sur l'autre.

2.2 Illustration

En janvier 2011, au moment de la passation des évaluations nationales de CM2, 19 échantillons d'écoles ont été tirés au sort. Deux échantillons ont passé une trentaine d'items repris de 2010, soit en français, soit en mathématiques. Neuf échantillons ont passé chacun près de 30 items de français prévus pour 2012. Huit échantillons ont passé chacun près de 30 items de mathématiques prévus pour 2012. Chaque échantillon visait environ 800 élèves. Notons que l'ordre de passation est contrôlé (évaluation nationale – épreuves supplémentaires) et que les poids de sondage sont calés sur la répartition selon la zone de scolarisation et sur les résultats nationaux des évaluations. Enfin, avant d'employer les méthodes d'equating, les fonctionnements différentiels d'items sont étudiés (par exemple, deux items repris de 2010 ont été éliminés pour cette raison).

2.3 Stratégies

La figure 1 présente de manière schématique les deux stratégies employées. Comme nous l'avons évoqué précédemment, le défaut de stratégie 1 est celui de l'exposition des items de l'épreuve A. La stratégie 2 est préférée mais elle n'a pu être employée que de façon partielle car la conception des items aurait dû être anticipée.

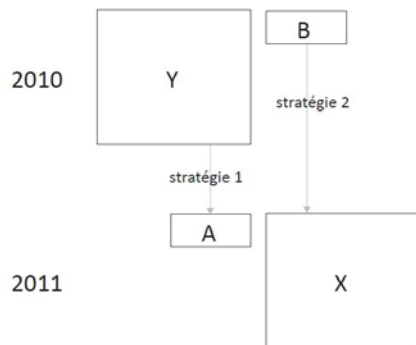


Figure 1: Vision schématique des stratégies d'ajustement

3. Les méthodes d'equating

3.1 Cadre

Le cadre est celui d'un ajustement des échelles (equating) entre des groupes d'élèves a priori non équivalents en terme de niveau de compétence. L'equating doit porter sur la mise en équivalence des scores bruts, nombre de bonnes réponses, obtenus à deux évaluations nationales différentes. L'objectif est de fournir une table de correspondance entre les scores bruts.

3.2 Méthode non paramétrique (Chained Equipercntile Kernel Equating)

3.2.1 Illustration

La procédure présentée ici est basée sur une méthode dite d'« équipercentile », plus précisément dans une version non paramétrique, celle du Kernel equating (von Davier et al., 2004). La figure 2 illustre le principe général de cette méthode.

Le principe de l'équipercentile est celui de la conservation des distributions des élèves à des tests différents. Si les mêmes élèves passent deux tests différents, la mise en équivalence des scores sera effectuée de manière à ce que le pourcentage d'élèves en-deçà d'un certain score obtenu au premier test soit le même que le pourcentage d'élèves en-deçà du score « équivalent » obtenu au deuxième test.

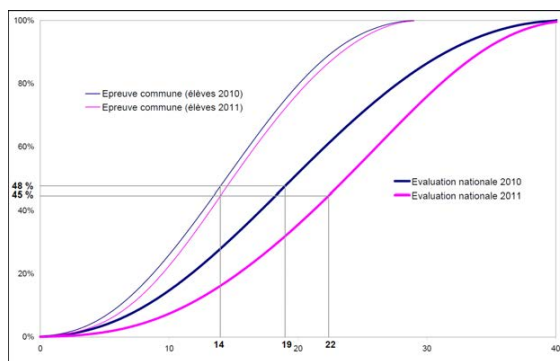


Figure 2 : Equipercentile chaîné (CM2 mathématiques, 2010-2011)

Les courbes sont les fonctions de répartition, rendues continues (cf. paragraphe suivant), des élèves selon les différentes épreuves et les différentes populations (2010 ou 2011). Les deux courbes épaisses situées à droite représentent les répartitions des élèves selon le score en mathématiques sur 40 points obtenus aux évaluations nationales de 2010 (bleu) et de 2011 (rose) : 48 % des élèves de 2010 ont obtenu un score inférieur à 19 à l'évaluation nationale. Aux items repris de 2010 dans les échantillons de 2011, 48 % des élèves de 2010 ont eu un score inférieur à 14 (sur 30). Le score de 14 à l'épreuve commune est donc équivalent au score de 19 à l'évaluation nationale de 2010. En 2011, ce sont 45 % des élèves qui ont eu un score inférieur à 14 aux items repris de 2010¹. Le score équivalent à l'évaluation de 2011 est donc de 22 car 45 % des élèves de 2011 ont eu un score inférieur à 22 à l'évaluation nationale. Ainsi, par transitivité le score de 19 à l'évaluation nationale de 2010 a pour score équivalent 22 à l'évaluation nationale de 2011.

Notons que les scores-seuils ont été arrondis. En toute rigueur, un score équivalent à un score entier n'est pas nécessairement entier. Cependant, afin d'en simplifier la présentation et l'utilisation, les scores ont été arrondis à l'entier le plus proche. Ce point est abordé plus loin dans le document.

3.2.2 Formalisation

Notons Y le score observé à l'évaluation nationale de 2010, X le score observé à l'évaluation nationale de 2011 et A le score observé aux items communs, repris d'une année à l'autre. L'objectif de l'ajustement est de déterminer, pour chaque score observé au test de 2010, le score équivalent au test de 2011. Dans le cadre de la stratégie 1, les items communs contribuent au score Y de 2010 (interne) mais pas au score X de 2011 (externe).

L'ajustement selon la méthode du noyau (Kernel), appliquée à la technique de l'équipercentile, consiste à suivre cinq étapes :

1. Lissage des distributions (X, A) et (Y, A) (pre-smoothing) ;
2. Estimation des probabilités associées aux différents scores ;
3. « Continuité » des fonctions de répartition ;
4. Ajustement des scores (double-equipercentile, cf. figure 2) ;
5. Calcul des erreurs standards associées.

¹ Taux calculé sur les élèves de l'échantillon supplémentaire qui a passé les items repris de 2010.

3.2.3 Lissage des distributions

Une manière simple de lisser une distribution de scores observés est d'appliquer un modèle log-linéaire :

$$\ln(F_{x=x}) = \beta_0 + \sum_{m=1}^M \beta_m x^m$$

où $F_{x=x}$ est la fréquence observée pour un score x obtenu au test, $M + 1$ est le nombre de paramètres du modèle.

Une propriété très intéressante de ce type de modèle est qu'il assure que chaque moment m de la distribution lissée est égal au moment de la distribution observée. Dans le cas présent, le modèle est plus complexe car c'est la fréquence observée selon la distribution bivariable (X, A) qui est modélisée. Il est donc possible de spécifier des paramètres correspondant aux moments des deux distributions ainsi qu'aux moments croisés des deux distributions. Dans le cas où A est externe, ce modèle est facilement programmable dans un logiciel habituel comme SAS. En revanche, lorsque le test A est interne, il faut tenir compte de « zéros structurels », c'est-à-dire de combinaisons inobservables (par exemple, si un élève obtient le score de a au test A , son score x au test X sera forcément supérieur à a).

En guise d'illustration, la figure 4 représente le lissage de la distribution des scores en mathématiques au test 2011. Dans ce cas, le modèle retenu comporte 4 paramètres pour les distributions de X et de A , et 2 paramètres pour les distributions croisées. Le choix du modèle repose sur les critères usuels (AIC) ainsi que sur les représentations graphiques.

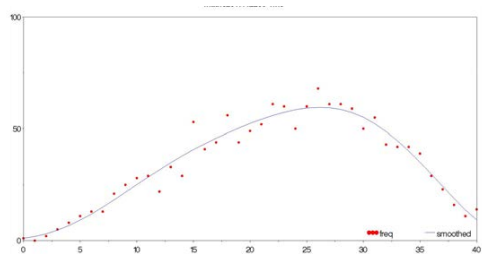


Figure 3 : Lissage

3.2.4 Estimation des probabilités

Les probabilités d'observer chacun des scores, pour chaque test, se déduisent tout simplement des estimations produites par le modèle de lissage. Ces probabilités permettent d'obtenir des fonctions de répartition lissées, exemptes de variabilités « accidentelles » liées à l'échantillonnage. Cependant, ces fonctions de répartition ne sont toujours pas exprimables sous forme de fonctions continues. C'est l'objet de l'étape suivante.

3.2.5 Continuation des fonctions de répartition

Les fonctions de répartition sont rendues continues grâce à la méthode non paramétrique du noyau. Soit Φ la fonction de répartition de la loi normale centrée réduite. On note μ_x et σ_x la

moyenne et l'écart-type de la distribution des scores au test X . On note également h un nombre positif (largeur de la fenêtre). La distribution des scores au test X est donnée par les probabilités p_j d'observer un score X_j , ici un nombre entier.

La fonction de répartition lissée selon cette méthode s'écrit:

$$F_{h_X}(x) = \sum_j p_j \Phi(R_j(x))$$

où

$$R_j(x) = \frac{x - a_x x_j - (1 - a_x) \mu_x}{a_x h_x} \quad \text{et} \quad a_x^2 = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_x^2 + h_x^2}$$

Le choix de h_x est important : von Davier et al. (2004) propose une méthode automatisée pour le calcul d'un h_x optimal mais empiriquement il ne s'avère pas toujours être le meilleur choix

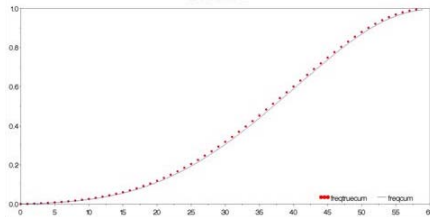


Figure 4 : Continuité

3.2.6 Ajustement (équipercentile)

L'ajustement selon la méthode de l'équipercentile chaîné est appliquée aux fonctions de répartition précédemment estimées. Si on note P la population des élèves de 2010 et Q celle des élèves de 2011, on a la fonction de « equating » suivante :

$$\hat{\epsilon}_x(y) = \hat{G}_Q^{-1}(\hat{H}_Q(\hat{H}_P^{-1}(\hat{F}_P(y))))$$

C'est la formulation qui correspond au « parcours » illustré dans la figure 2 : l'équipercentile de Y sur A (2010), suivi de celui de A (2011) sur X .

3.2.7 Calcul des erreurs standard

Le calcul des erreurs standards repose sur la méthode dite δ -method (von Davier et al., 2004) qui propose une approximation de la variance asymptotique des estimateurs. Cette méthode permet d'associer, à chaque score ajusté, une erreur. Il est donc possible de produire un intervalle de confiance pour chacun de ces scores et donc d'en déduire un intervalle de confiance sur la répartition des élèves selon les différents groupes.

3.3 Ajustement linéaire

Le principe des méthodes linéaires est de considérer une population synthétique S formée des deux populations visées, en l'occurrence les élèves de 2010 et de 2011. L'hypothèse de base est de considérer que les scores standardisés, c'est-à-dire centrés-réduits, sont égaux pour les deux tests, après avoir ajusté les scores de 2011 sur l'échelle de 2010. Cela implique l'équation suivante :

$$I_{X_S}(y) = \frac{\sigma_s(X)}{\sigma_s(Y)} [y - \mu_s(Y)] + \mu_s(X)$$

où $I_Y(X)$ correspond à l'ajustement du score Y , observé en 2011, sur l'échelle des scores X de 2010, μ désigne la moyenne des scores et σ leur écart-type.

Les moyennes et les écarts-type des scores X et Y ne sont pas connus sur la population synthétique mais seulement sur une des deux sous-populations. Le score obtenu au test commun A permet d'estimer ces paramètres sous certaines hypothèses. La première est que les paramètres de la régression linéaire de X en A - respectivement de Y en A - sont les mêmes pour les deux populations visées. La seconde implique que les covariances conditionnelles $COV(X/A)$ et $COV(Y/A)$ soient également identiques quelle que soit la population considérée. Ces deux hypothèses permettent de calculer les valeurs de la fonction $I_{X_S}(y)$ (Kolen & Brennan, 2004).

3.4 Ajustement selon un modèle de Rasch

Une approche « intuitive » consiste à utiliser les propriétés du modèle de réponse à l'item à 1 paramètre (ou modèle dit de Rasch) :

$$P(I_i^j) = \frac{\exp(\theta_i - \beta_j)}{1 + \exp(\theta_i - \beta_j)}$$

où I_i^j est l'indicatrice de bonne réponse de l'élève i à l'item j , θ_i le niveau de compétence de l'élève i , β_j le niveau de difficulté de l'item j .

La propriété intéressante de ce modèle est l'exhaustivité du score $S_i = \sum_j I_i^j$, c'est-à-dire la relation bijective qui lie θ_i et S_i .

L'ajustement peut suivre les étapes suivantes :

1. Estimation des β_j^A du test A (interne à Y) et des θ_i^Y à partir d'une estimation sur les données de 2010 ;
2. Estimation des β_j^X du test X à partir d'une estimation sur les données de 2011 (X et A) en fixant les paramètres β_j^A ;
3. Estimation des θ_i^X du test X à partir d'une estimation sur les données de 2011 (X seulement) en fixant les paramètres β_j^X ;
4. On obtient donc deux séries : (θ_i^Y, S_i^Y) et (θ_i^X, S_i^X) . Il faut alors mettre en équivalence les S_i^Y et les S_i^X à partir des θ_i les plus proches.

Cette méthode a l'avantage de la simplicité mais elle demande à ce que les données soient adaptées à un modèle de Rasch, en particulier à ce que les discriminations des items soient homogènes. Cette hypothèse est si forte qu'en général, les items sont sélectionnés de manière à ce qu'ils soient conformes à ce modèle.

3.5 Ajustement selon le couple « modèle de réponse à l'item / scores observés »

L'idée est de « reconstruire » la distribution des scores observés à partir des paramètres des items estimés selon un modèle MRI. Il y a un intérêt immédiat dans le cas de la stratégie 2 : les items repris pour l'année suivante peuvent provenir d'échantillons différents. Dès lors, la distribution des scores bruts obtenus à ces items n'est pas directement calculable, il faut l'estimer.

Si on note x le nombre d'items répondus, x le score observé et p_r la probabilité de réussir l'item r , on a la relation de récurrence suivante concernant la probabilité d'obtenir un score de x sur r items à un certain niveau de compétence θ fixé :

$$\begin{cases} f_r(x/\theta) = f_{r-1}(x/\theta)(1 - p_{r/\theta}) & \text{si } x = 0 \\ f_r(x/\theta) = f_{r-1}(x/\theta)(1 - p_{r/\theta}) + f_{r-1}(x-1/\theta)p_{r/\theta} & \text{si } 0 < x < r \\ f_r(x/\theta) = f_{r-1}(x-1/\theta)p_{r/\theta} & \text{si } x = r \end{cases}$$

Cette relation de récurrence permet d'estimer facilement la distribution des scores à un ensemble des items passés la même année mais pas par le même échantillon d'élèves.

3.6 Ajustement selon le couple « modèle de réponse à l'item / scores vrais »

L'idée est de relier les « scores vrais ». On fait ensuite l'hypothèse que c'est la même relation qui lie les scores observés. Tout d'abord, on estime de manière conjointe tous les paramètres des items (tests X et Y avec les items communs). Pour un score vrai - nombre entier - fixé T_{xi} obtenu au test X , on cherche le θ_i qui conduit à ce score. Rappelons que le score vrai, dans le cadre des modèles de réponse à l'item, s'écrit :

$$T_{xi} = \sum_{j \in X} p_j(\theta_i)$$

Il est donc nécessaire de résoudre une équation non linéaire. Un algorithme itératif de type Newton-Raphson s'écrit aisément sous SAS par exemple. A partir du θ_i trouvé, on calcule le score vrai aux items du test Y .

Dans le cadre de la stratégie 2, cela conduit à la démarche suivante :

1. Estimation des paramètres α_j et β_j d'un modèle MRI 2PL des items du test de français 2010 Y et des items des échantillons E4 et E6 repris en 2011 (test B) ;
2. Estimation de la distribution conjointe 2010 des scores (Y , B) selon un ajustement « MRI - scores observés » : $f_{r,s}(x, y/\theta) = f_r(x/\theta) f_s(y/\theta)$;
3. Calcul de la distribution conjointe « vraie » 2011 des scores (Y , B) ;
4. Mise en œuvre de la méthode du Kernel equating.

4. Résultats

4.1 Comparaison des méthodes

La figure 4 conne les résultats de la mise en correspondances des scores à l'évaluation de 2010 avec ceux de l'évaluation de 2011. Il ressort que les méthodes donnent des résultats comparables dans l'ensemble. Les différences d'ajustement vont cependant de près de +1 point à -2 points selon les méthodes (figure 5). La figure 5 représente de manière différente les données de la figure 4 et fait apparaître des différences intéressantes. La méthode linéaire (Tucker) résulte en effet en une relation linéaire entre les scores alors que les méthodes « Kernel equating » et « Modèles de réponse à l'item / Scores vrais » font ressortir des relations qui dépendent du score. La méthode via le modèle de Rasch est celle qui s'écarte le plus des autres méthodes : d'une part, elle implique des arrondis de scores, d'autre part les données s'ajustent mieux à un modèle à deux paramètres qu'à un modèle de Rasch.

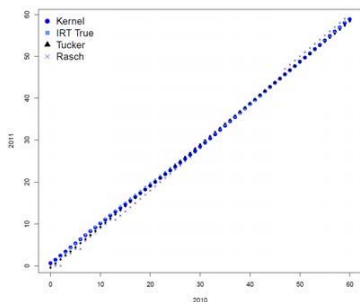


Figure 4 : Comparaison des méthodes (CM2 2010/2011)

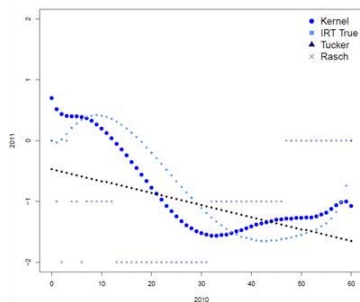


Figure 5 : Comparaison des méthodes (CM2 2010 / différence 2010-2011)

4.2 Implications

La communication des résultats portent en partie sur l'évolution de la répartition des élèves selon quatre groupes de performances : élèves n'ayant pas les acquis suffisants (1), élèves ayant des acquis encore fragiles (2), élèves ayant de bons acquis (3) et élèves ayant des acquis très solides (4). Le tableau 1 indique cette répartition pour 2010 et pour 2011, en fonction des méthodes d'ajustement envisagées. Les pourcentages d'élèves dans un des quatre groupes peuvent varier de 2 à 3 points selon les méthodes, ce qui a des implications certaines en termes d'interprétations pédagogique et politique.

	2010	Stratégie A				Stratégie B		
		2011 Kernel	2011 IRT True	2011 linéaire	2011 Rasch	2011 IRT Obs.	2011 IRT True	2011 Rasch
Groupe (%)								
1	6.9	6.7	6.7	5.7	4.8	5.7	5.7	4.8
2	20.1	19.1	19.1	20.1	18.6	20.1	20.1	18.6
3	29.7	30.8	27.8	30.8	33.1	30.8	30.8	30.1
4	43.3	43.4	46.4	43.4	43.4	43.4	43.4	46.4
Seuils								
1 (<=)	16	16	16	15	14	15	15	14
2 (<=)	28	27	27	27	26	27	27	26
3 (<=)	39	38	37	38	38	38	38	37
4 (<=)	60	60	60	60	60	60	60	60

Tableau 1 : Résultat par groupes (CM2 2010/2011)

5. Conclusions et perspectives

Au final, le recours à des méthodes non paramétriques (« Kernel method of equating ») s'est révélé intéressant et efficace, dans la mesure où ces méthodes n'imposent pas de contraintes sur les distributions et sont adaptées au rendu sous forme de scores bruts (nombre d'items réussis). Il ressort également que l'ajustement via un modèle de Rasch donne des résultats relativement en décalage par rapport aux autres méthodes. Ce point était attendu étant donné que les items n'ont pas été sélectionnés sur des critères d'adéquation à un modèle de Rasch, mais plutôt sur des critères de politiques pédagogiques échappant au psychométricien.

Un axe de travail important reste à investir, celui de la précision de l'ajustement. L'ajustement est établi à partir des résultats observés en partie sur échantillon, dès lors, il est soumis à une certaine variabilité. Au-delà des aspects statistiques liés à l'estimation, un point important doit être pris en compte : les valeurs données au final sont arrondies car elles doivent correspondre à un score brut « réel ». En effet, les tables passage, pour qu'elles puissent être utilisables localement, fournissent des valeurs entières pour les scores. Or, cette opération d'arrondi produit de la variabilité dont il faudrait tenir compte pour calculer la précision des estimations. Par exemple, un score de 16 en français à l'évaluation nationale de 2011 correspond à un score ajusté de 15,59 à l'évaluation nationale de 2010 selon la stratégie 1 d'ajustement. Le simple fait d'arrondir à 16 ou à 15 produit, en l'occurrence, une variation de 1 point de la proportion d'élèves dans le premier groupe (de 6.7 % à 5.7 %). Un premier travail consiste à estimer la précision et un second à l'optimiser en fonction des points de césure qui déterminent les quatre groupes de performances.

6. Références

- Kolen, M. J. & Brennan, R. L. (2004), *Test Equating, Scaling and Linking*, New-York : Springer-Verlag.
- von Davier, A. A., Holland P. W. and Thayer, D. T. (2004), *The Kernel method of test equating*, New York: Springer-Verlag.

L'IMPACT DE L'ÉVALUATION QUALITATIVE SUR LE DÉVELOPPEMENT ET L'IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUES

Frédérique Longuet*, Claude Springer**

* Iufm, Paris Sorbonne, frederique.longuet@paris.iufm.fr

** Université d'Aix-Marseille, claude.springer@univ-provence.fr

Mots-clés : didactique des langues, formation professionnelle, évaluation qualitative, cartographie des compétences, web 2.0

Résumé. La question qui parcourt cet article est la suivante : une démarche de projet réflexive, enrichie par les outils du web 2.0 et de l'évaluation qualitative peut-elle accompagner le développement des compétences professionnelles nécessaires aux futurs enseignants de langues en formation universitaire initiale (master) ? L'article s'appuie sur une recherche en cours qui propose d'explorer une démarche alternative à l'évaluation certificative par standards, dominante, voire exclusive, dans le domaine de la formation et qualification des enseignants. L'expérimentation se déroule sur deux sites, l'Iufm de Paris Sorbonne et le département de FLES de l'université d'Aix-Marseille. Il s'agit pour nous, à ce stade, de formaliser la démarche choisie et de voir l'impact possible des outils mis en place. Il nous semble, à l'issue de ces deux années d'expérimentation, que cette approche répond à nos attentes dans le sens où elle permet aux étudiants de mieux s'engager dans une véritable démarche de construction identitaire professionnelle.

1. Une recherche en cours sur la professionnalisation à l'Iufm Paris Sorbonne et au département de FLES, université d'Aix-Marseille (2010/12)

La formation professionnelle des futurs enseignants en France connaît un bouleversement significatif qui conduit à étudier de nouvelles approches de professionnalisation pour les futurs enseignants. La « mastérisation » de la formation professionnelle initiale des enseignants ne va pas de soi. On estime, en effet, que la formation universitaire est nécessairement académique, peu professionnalisante et éloignée du terrain. Dans ces conditions, comment l'université pourra-t-elle former et évaluer des compétences professionnelles ? Notre recherche se donne ainsi pour objectif de voir si l'action réfléchie de l'enseignant novice, grâce à certains outils et démarches d'évaluation qualitative, grâce aussi à une approche par projet intégrant les TIC, peut influencer sa manière d'envisager l'apprentissage des langues et sa façon de concevoir sa formation professionnelle dans un monde globalisé. L'originalité de cette étude porte sur la conception d'une démarche qualitative et réflexive enrichie par les outils du web 2.0 et de l'évaluation qualitative.

1.1 La formation initiale des enseignants dans nos deux contextes

Les deux contextes, aux logiques et histoires différentes, peuvent être schématisés de la manière suivante :

- La formation professionnelle initiale des enseignants à l'Iufm (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), jusqu'en 2009, fut marquée par l'évaluation certificative, basée sur le référentiel des 10 compétences professionnelles, inspiré des référentiels suisse et canadien (voir Longuet et Springer, 2012). Les étudiants faisaient un stage en responsabilité avec un tutorat débouchant sur une analyse réflexive de leurs pratiques. La finalité de la formation consistait, dans ce contexte, à habilitier les étudiants à l'enseignement. Aujourd'hui, dans le cadre de la mastérisation, on assiste à une mise en chantier de masters d'enseignement. Le bouleversement en cours interroge la possibilité d'une formation professionnelle à l'université.

- La formation initiale professionnelle dans les départements de FLE (français langue étrangère) des universités n'a été que rarement formalisée, comme ce fut le cas pour les Iufms. Etant donné qu'il s'agit d'une formation universitaire classique, avec des unités d'enseignement et un mémoire de fin d'étude en guise de validation, le master professionnel ne peut valoir habilitation professionnelle. La note finale est globale et ne se conforme pas à un quelconque référentiel de compétences professionnelles. Le stage en responsabilité existe dans la plupart des cas et se déroule dans le réseau associatif ou dans le réseau de la Francophonie avec un accompagnement pédagogique. La note de stage est simplement intégrée à la note globale.

Pour nous résumer, on visait, du côté de l'Iufm, une conformité strictement institutionnelle et, du côté de l'université, une conformité strictement académique. Dans les deux cas, on se situait dans une évaluation orientée par le résultat final. Une prise en compte du développement de compétences et de l'évaluation qualitative de ce développement était alors difficilement envisageable. Aujourd'hui, ces deux formations sont en train de se rapprocher : pourra-t-on sortir de cette double contrainte, à la fois certificative et académique ?

1.2 Spécificité de la formation des enseignants de langues

Il est nécessaire, dans cette entrée en matière, de dire un mot sur la spécificité de la formation des enseignants de langues. Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence en Langues, 2001) a fortement marqué la didactique des langues. L'échelle de performance du CECRL a solidement installé une nouvelle culture des standards et de l'évaluation certificative. Le Socle commun des connaissances et compétences l'a adoptée pour la partie langues. Toute évaluation, institutionnelle, certificative, locale, doit s'inscrire aujourd'hui dans ces standards. Parallèlement à cet aspect institutionnel, le CECRL a aussi ouvert la pédagogie des langues à une « perspective actionnelle » que l'on peut caractériser par les notions de tâche, de projet et d'acteur social (Puren, 2006 ; Rosen, 2007 ; Springer, 2009). Nous voyons ainsi, pour la discipline langues, apparaître deux optiques différentes, voire opposées : l'optique institutionnelle des standards de la certification en langues et l'optique sociale expérientielle de la formation d'un citoyen plurilingue responsable (Coste (dir.), 2009 ; Huver & Springer, 2011).

Notre réflexion s'inscrit dans l'optique expérientielle qui reconnaît l'étudiant comme un acteur social à part entière. L'enseignant de langues devrait logiquement être ouvert aux différentes langues et cultures, à la diversité linguistique et culturelle, aux variations. Il devrait avoir également été confronté à la mobilité et l'interculturel. Il nous semble ainsi indispensable de nous éloigner de l'application techniciste des standards et du référentiel de compétences prescrit et défini institutionnellement, pour envisager une approche qualitative alternative.

1.3 Le projet

Le projet mis en place s'appuie sur deux lieux et deux groupes d'étudiants différents, mais tous en master, qui se destinent à l'enseignement des langues (anglais, allemand, espagnol, français langue étrangère). Il s'inscrit dans une démarche par projet ethnologique : les étudiants sont invités à concevoir un environnement d'apprentissage TIC en se projetant dans un contexte et une culture éducatifs qu'ils ne connaissent pas (en Europe ou ailleurs). Cette projection vers l'Autre permet une implication dans l'action et la réflexion pédagogiques.

Pour le premier groupe, issu de l'Iufm de Paris, les étudiants se destinent au professorat des écoles. L'expérimentation s'inscrit dans le cadre du Master Enseignement-Éducation-Médiation à l'Iufm de l'académie de Paris, parcours e-learning/mobilité, mis en place en 2010. Ce nouveau dispositif de formation nous oblige à modifier à la fois la démarche pédagogique et les outils d'évaluation des compétences professionnelles. Les outils d'évaluation permettant de juger la performance finale des PLC2 (professeur de lycée et collège), le référentiel de compétences professionnelles Iufm ainsi que le portfolio et l'écrit réflexif, imposés pour la certification professionnelle standardisée et institutionnalisée, ont dû être questionnés dans le nouveau dispositif master. Nous avons fait le choix de nous inscrire dans une démarche d'évaluation qualitative visant le processus de développement professionnel des enseignants novices. Les étudiants sont invités à

concevoir une ressource multimédia adaptée au contexte (voir 1.2.) et à la tester à l'étranger lors de leur stage en mobilité. Cette nouvelle démarche place les apprentissages des étudiants au cœur d'un processus de mobilisation en situation de leurs compétences personnelles, disciplinaires et sociales.

Pour le deuxième groupe, issu du master de didactique du français langue étrangère à l'université de Provence, les étudiants se destinent majoritairement à l'enseignement du FLE. Ce master professionnel a pour finalité d'offrir une formation suffisamment large pour permettre une adaptation à des publics variés et aux situations variées de la Francophonie. La démarche suivie en première année est identique à celle des étudiants lufm. Les étudiants sont conviés dans le cadre de l'UE TIC à concevoir une ressource multimédia sous forme de blogue communautaire. Les étudiants par ce biais réfléchissent à leur futur métier et expérimentent une autre façon d'enseigner et d'apprendre.

2. Une démarche de projet enrichie par les outils du web 2.0 et de l'évaluation qualitative

2.1 Le construit théorique

Le construit théorique propose une « didactique en acte » qui s'inspire des théories socio-historiques de l'activité sociale (Engeström, 1987) et de celles qui placent la réflexivité au cœur de l'action professionnelle (Schön, 1983 ; Vanhulle, 2009). Nous nous inspirons également des récentes évolutions des référentiels de compétences professionnelles pour les enseignants (par exemple : Perrenoud, 1999 ; voir aussi Longuet et Springer, 2012). En ce qui concerne la didactique des langues, le CECRL définit une perspective actionnelle, que nous interprétons dans son sens social. L'apprentissage n'est pas qu'une simple mise en place mécanique de structures linguistiques, comme le propose la didactique dominante (Vygotsky, 1985 ; Lave & Wenger, 1991 ; Springer, 2009). L'évaluation des compétences, qui ne sont pas que langagières mais également sociales et personnelles, ne peut être réduite à la technologie des standards proposée par le CECRL. Il est par conséquent indispensable de concevoir et développer des outils et des démarches qualitatives permettant de rendre compte des expériences d'apprendre et des répertoires langagiers pluriels (Huver & Springer, 2011). Contrairement à l'évaluation certificative basée sur des standards, s'intéressant avant tout aux savoirs et savoir-faire dans une optique qui reste fondamentalement individuelle et comportementaliste, l'évaluation qualitative est basée sur une visée socioconstructiviste. Le savoir agir individuel et collectif est au cœur du dispositif, valorisant le cheminement individuel et collectif, la créativité et la capacité à gérer de la complexité (voir le schéma suivant adapté de Huver & Springer, 2011).

Évaluation certificative	Évaluation qualitative
Savoirs et savoir-faire	Savoir agir
Comportementaliste	Socioconstructiviste
Individuel	Individuel/Collectif
État à un moment donné	Développement en cours
Documents prétextes (déclencheurs)	Scénario réaliste
Tâche scolaire fermée	Création originale
Application selon modèle	Tâche complexe ouverte
Statique / Quantitatif	Dynamique / Qualitatif
Standards universels	Critères contextualisés
Uniformisation / Performance	Différentiation / Cheminement

Figure 1 : Evaluation certificative et qualitative (adapté de Huver & Springer, 2011)

2.2 La dynamique du projet master

Dans le cadre de ce projet, les étudiants conçoivent ensemble un environnement multimédia d'apprentissage des langues (blogue, e-book, etc.). Ils vivent ainsi une expérience sociale qui les amène à développer des compétences individuelles et collectives. C'est grâce à ce processus qu'ils peuvent se placer dans une posture d'innovation et de construction professionnelle.

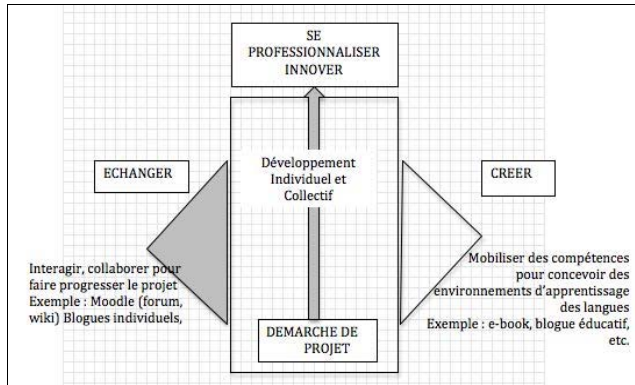


Figure 2 : Dynamique du projet master

Les outils web 2.0 mis à disposition ont pour fonction de faciliter et d'encourager les interactions et les échanges au sein d'une communauté émergente. Pour créer leur ressource, ils vont échanger de multiples façons. La démarche de projet permet ainsi, grâce au processus d'innovation, de révéler le développement de compétences individuelles et collectives. La professionnalisation s'exprime à travers une communication réticulaire complexe. Le dispositif qualitatif d'évaluation a pour objectif de rendre compte des compétences personnelles et professionnelles en émergence.

2.3 Construction collective de l'expérience et du développement identitaire professionnels

Il nous semble que cette démarche de projet peut être visualisée selon un processus continu en paliers à partir des constructions individuelles et collectives de l'expérience et des développements identitaires professionnels.

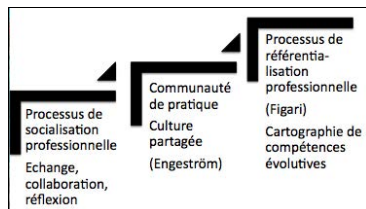


Figure 3 : Processus de socialisation et de référentialisation professionnelle

Dans un premier temps, les échanges et interactions vont déterminer la mise en place d'un processus de socialisation professionnelle. Cette étape est essentielle pour la constitution d'une communauté de pratique. L'engagement des membres de l'équipe, par le biais des écrits, va permettre de faire émerger une culture partagée (Engeström, 1987) à partir des expériences vécues qui s'offrent aux discussions. C'est grâce à ce processus continu que la réflexivité sur le métier peut se dévoiler. La réflexion sur les compétences mises en œuvre et l'évaluation qualitative de ces compétences permettent d'aboutir à une représentation sous forme de cartographie partagée. Ce mode de référentialisation professionnelle (Figari, 1994) se différencie d'un référentiel de compétences institutionnel figé à faire valider.

Les artefacts web 2.0, pour échanger et collaborer, rendent possible une communication réticulaire qui s'affranchit de la communication académique stéréotypée, sous forme de pratiques langagières universitaires normées (devoirs ou mémoire). Nous sommes ainsi en présence d'écrits "esquisse", formes de pensée en construction. Ils sont à la fois individuels et collectifs, fruit de cette communication réseautée, exposant une pensée collective qui se développe, se précise et s'enrichit au fil du temps. Ces productions sociales sont essentielles pour la conceptualisation. Elles sont au cœur du double processus de socialisation et de référentialisation. Enfin, ces pratiques langagières sociales permettent à la fois l'expression de la professionnalisation en émergence et l'évaluation ou plutôt la mise au jour des apprentissages. Cette démarche d'écriture est ainsi à la fois monographique (Imbert, 2008), individuelle et collective (billets, commentaires, journal de bord), mais aussi cartographique.

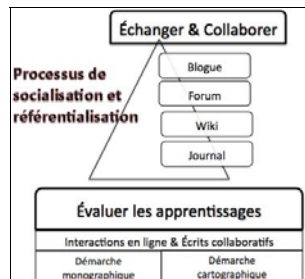


Figure 4 : Les outils web 2.0 au cœur de la communication réticulaire

3. Une dynamique de professionnalisation à travers une communication réticulaire

La démarche qualitative mise en œuvre a une double finalité : elle vise, d'une part, à faire émerger collaborativement les compétences professionnelles acquises dans l'expérience et, d'autre part, à questionner les parcours personnels de formation professionnelle. Les différents outils du web 2.0 sont la base d'une communication réticulaire porteuse de cette démarche.

3.1 Échanger pour construire (forum et blogue) : émergence d'une culture partagée

Une stratégie communicationnelle se met en place grâce à ces outils pour construire et faire émerger des objets professionnels communs. Le forum, en effet, permet de constituer et faire progresser le projet à mener collectivement. Il suscite souvent la confrontation des représentations qui débouchent, par conséquent, sur des négociations au sein des groupes. Par exemple, lors d'un échange à trois sur le forum, nous constatons trois visions différentes du projet dans un même groupe et, par conséquent, trois conceptions différentes de l'enseignement des langues. Les préoccupations des étudiantes ne sont absolument pas les mêmes. La première étudiante place le programme d'anglais au cœur de la conception du e-book. Elle donne d'ailleurs aux autres membres du groupe le lien pour le consulter. La deuxième étudiante, par contre, semble, a priori, avoir une vision moins scolaire. Elle revient sur la démarche ethnologue en insistant sur l'importance des scènes de la vie quotidienne filmées. Pourtant, ce n'est finalement qu'un prétexte pour proposer des exercices : « une première vidéo exposant le vocabulaire (par exemple, on « se promène » dans la cuisine en pointant « the dishes », « a fork » (...)). « Des exercices, sous formes de textes à trous ou de mots et images à relier... ». La troisième étudiante, quant à elle, cherche à définir une tâche à partir de l'intrigue sans se soucier du programme : « J'ai trouvé une bonne intrigue (...). Voici ce que j'ai pensé (...) Je pense qu'on peut vraiment s'amuser avec cette intrigue, est-ce qu'elle vous inspire ? ». Elle expose de cette manière une approche expérientielle

produit et impliqué des ressources cognitives - volitives - affectives 7) d'avoir amélioré certaines compétences techniques (voir fiche TIC) 8) me reconnaître dans l'identité du groupe 9) me reconnaître dans l'aboutissement du projet 10) d'avoir pris du plaisir. Trois réponses possibles : - dans une certaine mesure, - absolument - plus que prévu »

Il dessine de cette façon une première approche des compétences mobilisées tout au long du projet. Un membre du groupe va compléter, et ainsi de suite, jusqu'à ce que la démarche parvienne à un point d'accord.

« Je suis d'accord sur l'essentiel de ce que tu as dit concernant l'écriture d'une auto-évaluation basée notamment sur l'implication, la créativité.

Je pense que notre autoévaluation pourrait prendre 2 formes :

Une auto-évaluation de groupe, rédigée de manière collective

Une auto-évaluation personnelle

Il me semble qu'une auto-évaluation individuelle est nécessaire. Comme elle serait évidemment propice à la réflexion personnelle, elle pourrait n'être constituée que de questions ouvertes pour laisser libre cours à ses idées et autoriser les digressions »

Il y a dans ce cas un processus de négociation débouchant sur une cartographie contextualisée. La cartographie des compétences individuelle permet de mettre en place un projet personnel de formation professionnelle continuée grâce à une prise de conscience et une lecture des compétences en construction, acquises ou à acquérir. L'exemple suivant est intéressant de ce point de vue :

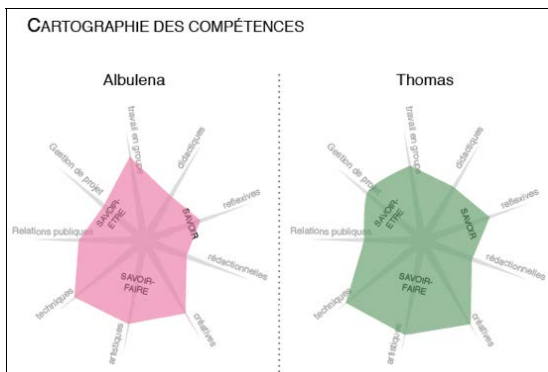


Figure 5 : Cartographie des compétences individuelles

La cartographie collective des compétences, quant à elle, permet aux étudiants de visualiser les acquisitions dans une approche par projet, puis de saisir les enjeux de cette approche dans le cadre du développement des apprentissages et de la formation professionnelle.

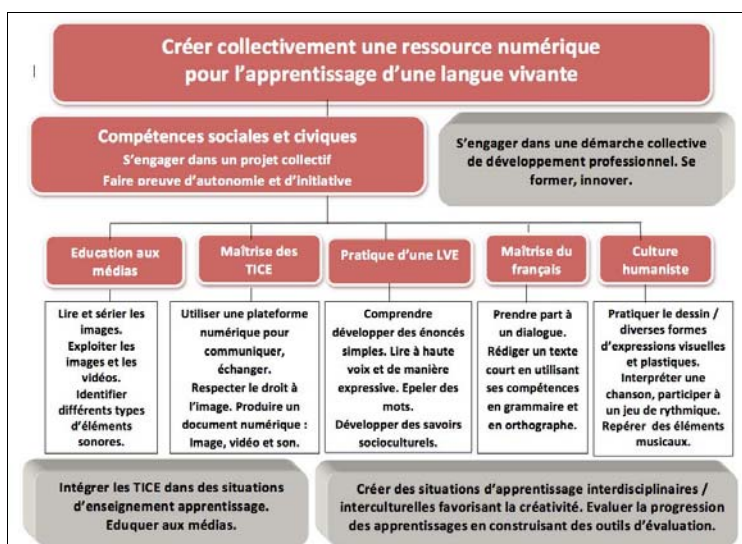


Figure 6 : Cartographie collective des compétences

Les compétences identifiées lors de la création de la ressource numérique montrent dans cet exemple que les étudiants ont compris la nécessité de décloisonner les apprentissages lors de la construction d'un champ de connaissances. De même, l'évaluation envisagée s'inscrit dans une démarche d'évaluation qualitative : « créer des situations d'apprentissage interdisciplinaires/interculturelles favorisant la créativité. Evaluer la progression des apprentissages en construisant des outils adaptés ». Une formation professionnelle collective transversale et interdisciplinaire leur semble, par conséquent, nécessaire : « s'engager dans une démarche collective de développement professionnel. Se former, innover ». En effet, les compétences sériées par les étudiants ne relèvent pas seulement d'une discipline mais incluent également l'éducation aux médias, le droit, le dessin : « Intégrer les TICE dans des situations d'enseignement d'apprentissage. Eduquer aux médias. » Enfin, les compétences sociales et civiques occupent une place centrale dans la cartographie, ce qui signifie que les étudiants ont pris conscience de l'importance de l'expérience sociale dans le processus de développement des compétences.

3.3 Formalisation de la démarche de socialisation et référentialisation professionnelles

Nous avons tenté de montrer la dynamique de la double démarche monographique et cartographique rendue possible par les outils du web 2.0 et la communication réticulaire. Nous avons vu comment le processus de socialisation professionnelle se développe à travers les réseaux d'échange et l'engagement mutuel dans la communauté de pratique. Nous avons également explicité le processus de référentialisation professionnelle qui s'appuie sur la mise en place d'une culture partagée à partir de la réification des expériences. Le schéma suivant formalise cette démarche :

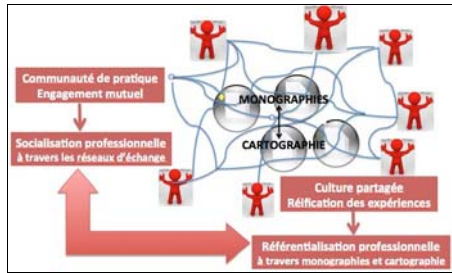


Figure 7 : Démarche de socialisation et de référentialisation professionnelles en réseau

La démarche monographique est essentielle. En reprenant Imbert (2004) et Dubois (2011), nous pouvons définir la démarche monographique comme un processus d'écrits professionnels individuels basés sur une expérience en cours et partagée (une situation professionnelle vécue), destinés à être repris et commentés par une communauté de pratique. Les étudiants, par le biais de monographies "esquissées" (voir 2.3.), se présentent comme personne et comme professionnel et proposent leurs écrits à leurs pairs. Cette prise de conscience de soi par l'écriture individuelle est complétée par les retours des autres. On aboutit ainsi à une prise de conscience des besoins en terme de développement professionnel mais aussi à une explicitation des compétences professionnelles envisagées et envisageables. Ces écrits monographiques sont la base de la communication réticulaire d'où va émerger une démarche cartographique permettant de formaliser les compétences professionnelles.

Il nous semble par conséquent, qu'à travers une démarche de projet renouvelée, il devient possible à l'université de mettre en œuvre une dynamique de professionnalisation, enrichie par les outils du web 2.0 et de l'évaluation qualitative, c'est-à-dire à une socialisation professionnelle et une référentialisation professionnelle. La question de la validation institutionnelle des compétences acquises reste bien évidemment entière.

4. Pour terminer : Quelles évolutions?

Il nous semble tout à fait envisageable d'orienter la formation professionnelle en master vers une approche qualitative débouchant sur une validation de compétences. Les valeurs et objectifs visés ne sont de toute évidence pas les mêmes que pour une évaluation par standards comme le montre ce tableau :

Évaluation professionnelle par standards	Évaluation professionnelle qualitative
1. Outils utilisés à des fins certificatives d'évaluation institutionnelle	1. Démarche expérientielle pour révéler la compétence professionnelle
2. Compilation de « preuves » pour mesurer la performance de l'enseignant	2. Prise de conscience des besoins en terme de développement professionnel / de la réalité du métier
3. Vérifier pour Certifier les 10 compétences du référentiel	3. Démarche évolutive de référentialisation
4. Uniformisation des compétences	4. Construction individuelle et collective des compétences
5. Conformité institutionnelle	5. Développement identitaire professionnel
6. Culture des « bonnes pratiques » et du résultat	6. Culture de l'innovation et du développement professionnel

Figure 8 : Évaluation certificative et qualitative des compétences professionnelles

Il faudrait pour cela requestionner la place et le dispositif pour le stage professionnel, faire évoluer le traditionnel mémoire pour tenir compte des écrits réflexifs (journal de bord, monographies professionnelles, etc.), prendre en compte les parcours individuels et les constructions identitaires collectives, s'interroger sur la démarche de recherche action / la posture réflexive de l'enseignant chercheur et prendre en compte une évaluation qualitative des compétences professionnelles. Beaucoup (trop) de points pour espérer un changement rapide ?

5. Références et bibliographie

- Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Didier.
- Coste, D., dir. (2009). L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit. Division des Politiques linguistiques, www.coe.int/lang/fr.
- Dubois, A. (2011). Écrire des monographies : une modalité d'analyse clinique de situations d'enseignement pour les enseignants débutants. *Nouvelle revue de psychosociologie* 1/2011 (n° 11), p. 161-175.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding. Helsinki, Orienta-Konsultit Oy. <http://lchc.ucds.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Figari, G. (1994). Évaluer : quel référentiel ? De Boeck.
- Huver, E. & Springer, C. (2011). L'évaluation en langues. Didier.
- Imbert, F. (2004). La pédagogie institutionnelle. Pour quoi ? Pour qui ? Vigneux, Matrice.
- Lave J. & Wenger E. (1991). Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Longuet, F. et Springer C. (2012, sous presse). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université : une mission impossible ? In Causa, M., ed. Formation initiale et profil d'enseignant de langues : enjeux et questionnements. De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner : Invitation au voyage. ESF.
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde* n° 348, nov.-déc. 2006, pp. 42-44.
- Rosen, E. (2007). Le point sur le Cadre européen de référence pour les langues. CLE International.
- Schön, D.A. (1983). Le praticien réflexif. Éditions logiques.
- Springer, C. (2009). « La dimension sociale dans le CECR : Pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, pp. 25-34. CLE International.
- Vanhulle, S. (2009). « Évaluer la professionnalité émergente des futurs enseignants : un pari entre cadres contraignants et tensions formatives ». In Mottier Lopez, L ; Crahay, M. (ed.). Évaluations en tension. De Boeck.
- Vygotsky, L. (1985). Pensées et langage. Editions sociales.

EVALUATION PRAGMATIQUE DES COMPETENCES

Christèle Billing

* Lyon II ISPEF + christele.billing@wanadoo.fr

Mots-clés : évaluation, genre, compétence, identité professionnelle

Résumé. Notre étude se déroule en France dans une école d'infirmiers anesthésistes et porte sur l'évaluation des stages réalisée par les professionnels de terrain. A la lecture des fiches d'évaluation, il semble qu'ils tentent de tenir compte des grilles d'évaluation fournies. Mais, rapidement leurs propres critères apparaissent. Il est vrai que « Longtemps, les groupes professionnels ont régulé leur activités avec leurs propres normes dans de contextes de faibles variations des attentes sociales à leur égard » (CHAUVIGNE, 2010, p. 82). Or, si l'on étudie les spécificités du travail nous comprenons que l'identité et le genre professionnels servent de guide inconscient pour la création des nouveaux critères.

1. Les infirmiers anesthésistes

Nous avons effectué notre recherche dans une école d'infirmiers anesthésistes. En France, les IADE¹ sont des infirmiers spécialisés travaillant au bloc opératoire en collaboration avec des médecins anesthésistes. Les IADE possèdent l'exclusivité d'exercice.

Les élèves sont tous des infirmiers diplômés d'état ayant exercés au minimum deux années. Après concours, ils sont admis à l'école où la formation dure deux ans en alternance. Le temps de stage est de 70 semaines et 700 heures d'enseignement théorique pour les deux années d'étude. En stage, l'évaluation est réalisée par les professionnels de proximité IADE.

Actuellement, l'évaluation se décline encore en capacité, en fait, ce sont des compétences qui sont évaluées. Mais, afin de respecter les usages du terrain d'étude nous emploierons le terme capacité. Les capacités qui doivent être évaluées sont définies réglementairement. Sont mentionnées les connaissances en anesthésie réanimation, le comportement, l'assiduité et les capacités professionnelles. Sur les feuilles d'évaluation de notre étude figure : les capacités techniques, cognitives et comportementales. Les professionnels de terrain et de l'école ont conçu un référentiel d'évaluation en tenant compte des recommandations figurant dans l'arrêté de formation. Ce référentiel date de 2003 (soit 8 ans) et n'a pas été revu depuis.

Les IADE ne sont pas formés à l'évaluation. Actuellement, ils reçoivent une formation succincte sous forme de travaux dirigés. La question que nous pouvons nous poser est : dans quel type d'évaluation nous situons nous ? Peut être dans un paradigme d'intuition pragmatique appelée évaluation spontanée par Barbier ? D'après De Ketele, il est à « la base de la majorité des pratiques d'évaluation » (De Ketele, 1993, p. 60), pourtant les professionnels ont à leur disposition un référentiel d'évaluation ; l'utilisent-ils ? C'est pourquoi nous avons intitulé notre étude évaluation pragmatique.

¹ IADE : Infirmier anesthésiste diplômé d'état

1.1 La feuille d'évaluation

Le document conçu par l'équipe pédagogique se compose de deux feuillets (format A4). Le premier comporte les nom et prénom de l'élève, le service, la date du stage, le nombre d'absences. La deuxième feuille, où figure l'évaluation, est partagée en quatre encadrés, soit respectivement :

- Capacités techniques,
- Capacités cognitives,
- Capacités comportementales nécessaires à l'exercice professionnel,
- Commentaire éventuel.

L'espace est donc limité. Ce type de présentation oblige le rédacteur à aller à l'essentiel. Pour chaque capacité deux questions sont posées :

- Sur quels éléments l'élève a-t-il progressé ?
- Points à améliorer ?

Puis, deux cases sont à cocher : stage validé ou non validé. Le rédacteur de la fiche peut noter son commentaire éventuel (au singulier) dans le dernier encadré. Enfin, une plage est réservée pour le nom et signature de l'IADE, du médecin et de l'élève. L'étude porte sur les cellules techniques, cognitives, comportementales et commentaire du deuxième feuillet.

1.2 Le référentiel

Le référentiel construit par les professionnels reprend les différentes capacités citées par l'arrêté de formation.

Les capacités techniques sont assez développées, nous relevons 22 critères différents. Toutefois, il est à noter que certains critères (exemple : rechercher et intégrer les informations contenues dans le dossier anesthésique) ne sont pas des actes techniques mais plutôt des compétences complexes. Intégrer des informations contenues dans un dossier d'anesthésie en faire la synthèse et établir un ou des plans ainsi que l'appelle Thuilliez (Thuilliez, 2005), demande de solides connaissances médicales afin d'analyser les risques en fonction de la chirurgie, de l'anesthésie et des antécédents médicaux et chirurgicaux du patient. Or nous retrouvons cet item en capacité technique. Est-ce une erreur ?

L'item capacité cognitive ne comprend que deux critères : connaître l'environnement de travail : les personnes, les locaux, le matériel, l'organisation et les partenaires et faire des liens entre la théorie et la pratique (compréhension, analyse, application et évaluation).

La cellule capacités comportementales nécessaires à la fonction du référentiel officiel comprend dix critères tels : gérer son stress, faire face à l'urgence de façon adaptée, évaluer son travail...

2. Etude des fiches d'évaluation

Nous avons étudié les fiches d'évaluation d'une promotion dont l'effectif était de douze élèves. Les fiches d'évaluation sont toutes conservées dans les dossiers des élèves, ceci pendant de nombreuses années. Nous avons obtenu l'accord verbal du directeur de l'école et des étudiants concernés par cette recherche sous réserve d'anonymat.

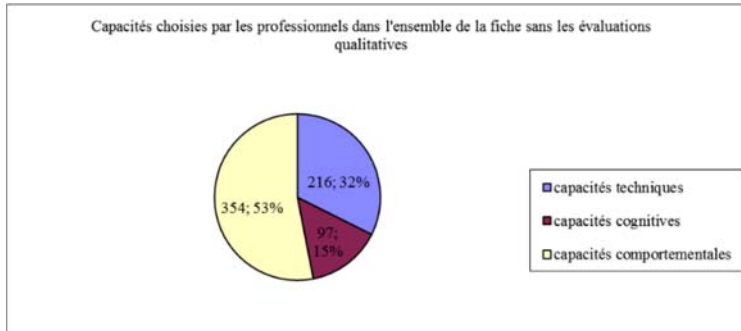
Puis, nous avons photocopié la totalité des fiches d'évaluation de la première année d'étude des élèves de la promotion, soit douze personnes, tous stages confondus validés ou non. Nous obtenons donc 74 rapports de stage. En fonction du terrain, la durée de ceux-ci varie de 1 à 2 mois.

L'intérêt de ces fiches repose sur le fait qu'elles soient réellement manuscrites. En effet, contrairement à certaines écoles, le choix a été fait d'obliger les rédacteurs à écrire et non pas à

seulement cocher des cases correspondant aux critères à valider. Nous disposons donc d'une trace des critères retenus par les professionnels.

Ensuite, nous avons repris la grille d'évaluation proposée par l'école et ses critères. Nous avons construit un tableau et introduit toutes les annotations inscrites par les professionnels en les classant en face des critères. Nous constatons qu'il existe des confusions entre les différents items. Nous avons ensuite réservé une ligne pour les gestes techniques ne figurant pas dans le référentiel. Les capacités comportementales choisies par les professionnels étant plus importantes, nous avons trouvé de nombreux qualificatifs identiques. Nous les avons donc ajoutés à la suite en les classant par catégorie.

2.1 Les différentes capacités



Graphique n°1

Capacités choisies par les professionnels dans l'ensemble de la fiche en excluant les évaluations qualitatives

Nous retenons du graphique n°1 trois résultats :

- 1 – Les capacités comportementales (53%) représentent plus de la moitié des critères retenus par les professionnels,
- 2 – Les capacités techniques (32%) semblent être évaluées dans une proportion correcte (un tiers environ), nous étudierons, ci-dessous, plus attentivement chaque critère retenu pour cette capacité,
- 3 – Les capacités cognitives (15 %) paraissent les « grandes laissées pour compte », pour une profession, qui demande d'être capable de mobiliser des connaissances théoriques lors de la surveillance du patient.

2.2 Les capacités techniques

Les gestes techniques sont très bien pris en compte, nous avons relevé 200 références à ceux-ci. Il ressort de l'analyse que ce qui est évalué majoritairement représente en fait des actes IADE "purs" partagés ou non avec le médecin anesthésiste. Il semble que l'IADE souhaite se détacher de sa profession "de base". Car sur les 200 annotations, seulement 13 gestes évalués peuvent être effectués par une IDE², soit 6,5 %. Nous avons volontairement exclu la ventilation au masque, car bien que les IDE puissent la pratiquer, il est rare qu'elles en aient la possibilité.

Peut-être les IADE prennent-ils acte de la genèse identitaire ? Ou, partent-ils du postulat que les gestes connus antérieurement, car faisant partie du référentiel infirmier, sont acquis et donc

² IDE : Infirmier diplômé d'état

inintéressant pour l'évaluation ? Ou encore est-ce un signe du malaise d'une profession intermédiaire (pas médecin et plus IDE)

Cependant, nous retrouvons des caractéristiques du genre infirmier (profession de base) dans le non-choix de certains critères tels que :

- Participer au suivi administratif : feuille d'ouverture de salle³ d'opération, feuille d'anesthésie, hémovigilance....
- Participer à la matériovigilance.

Ce désintérêt pour les tâches administratives est souligné par Alain Savoyant (2010) par les IDE. De plus, par expérience, de nombreux IADE pensent que la matériovigilance⁴ est réservée au cadre infirmier. Donc, quelques traces du genre infirmier subsistent.

Nous remarquons également que les professionnels classent des compétences considérées comme techniques dans l'item cognitif et ceci à chaque fois avec pertinence :

- Rechercher et intégrer les informations contenues dans le dossier anesthésique. Vérifier la présence des examens prévus dans le bilan préopératoire,
- Appliquer les principes de base de la narcose⁵, de l'analgésie⁶ et de la curarisation⁷,
- Adapter la ventilation contrôlée chez un patient standard.

D'un point de vue professionnel ces critères peuvent être compris comme cognitifs, ils demandent tous trois des connaissances précises et intégrées à la pratique pour pouvoir être mis en œuvre. Les deux derniers peuvent être envisagés comme la gestion d'une situation dynamique. Et d'après Pierre Pastré «...la gestion d'un environnement dynamique, qui évolue par sa dynamique propre, en partie indépendamment de l'action des opérateurs, est une activité qui n'est pas entièrement procédurale, mais qui suppose un haut degré de conceptualisation. (2011, p. 16)». Or l'anesthésie est un processus dynamique d'après Thuilliez (2005, p. 227). En effet, dans cette situation trois facteurs interagissent : le patient (ses pathologies éventuelles) la chirurgie et l'anesthésie.

La gestion d'une situation dynamique est particulièrement délicate et ne peut pas être considérée comme un acte technique pur mais demande des compétences cognitives certaines. Les professionnels ont donc d'eux mêmes rectifié le référentiel.

2.3 Les capacités cognitives

Ainsi que nous l'avons remarqué les capacités cognitives sont assez peu évaluées. Elles représentent seulement 15 % de toutes les annotations.

Il est à noter que le référentiel est assez pauvre, ceci se retrouve dans les fiches, les professionnels ne trouvent pas de consensus sur les items d'évaluation, en effet nous ne retrouvons que très peu d'annotations identiques. Or, «une tâche dont la description est incomplète requerra du sujet une activité d'élaboration de la procédure en plus de l'activité d'exécution proprement dite.» (Leplat & Hoc, 1983, p. 52). Ceci peut expliquer la diversité des critères choisis par les professionnels qui tentent de combler un manque.

³ Procédure définie réglementairement par l'arrêté du 3 octobre 1995, elle précise la vérification du matériel d'anesthésie à chaque ouverture de salle (check-list similaires à celles des pilotes d'avion).

⁴ La matériovigilance a pour objet : la surveillance des incidents ou des risques d'incidents pouvant résulter de l'utilisation des dispositifs médicaux après leur mise sur le marché. En fait, cela consiste si problème à déclarer les faits aux services correspondants : service biomédical, pharmacie...

⁵ Narcose : ce terme désigne le sommeil artificiel

⁶ Analgésie : fait de supprimer la douleur

⁷ Curarisation : fait de supprimer la douleur

Nous pensons de plus que les professionnels sont peut être en accord avec Gérard Vergnaud ce qui expliquerait qu'ils évaluent peu les capacités cognitives :

un deuxième registre est celui des savoirs impliqués dans la maîtrise des situations réputées complexes et intellectuelles, comme les savoirs professionnels de l'expert, du spécialiste, et comme les savoirs scientifiques et techniques. Les savoirs théoriques sont loin d'y occuper la place toute-puissante que la culture savante et l'école privilégie. (Vergnaud, 1996, p. 277).

Les professionnels ont toutefois ajouté une compétence : l'anticipation. Or d'après Pierre Pastré quand la situation à gérer est dynamique, « il y a de l'hystérésis dans la réponse du système (Pastré, 2011, p. 275) ». Ce qui est le cas en anesthésie, il faut donc anticiper et tenter de prévoir la réponse du patient ou les gestes du chirurgien. Le choix de ce critère est donc très pertinent.

2.4 Les capacités comportementales nécessaires à l'exercice professionnel

Elles représentent 53 % des capacités totales évaluées. Nous les retrouvons dans tous les items, elles figurent dans les capacités techniques, cognitives et comportementales. De plus, les professionnels ont fait preuve de beaucoup de créativité, en effet 55 % des critères ne sont pas ceux du référentiel.

2.4.1 Les critères du référentiel

Puisque les critères comportementaux sont majoritairement choisis, nous en étudierons quelques-uns des plus significatifs.

« S'intégrer dans l'équipe », relevé 28 fois est un critère de choix pour le professionnel. Nous remarquons 3 annotations dans les points à améliorer, dont « Doit trouver la place dans l'équipe ». Nous pensons être dans le domaine d'évaluation d'une compétence sociale car d'après Vergnaud :

le quatrième registre des compétences humaines est particulièrement concerné par le décalage entre savoir-faire et théorie, c'est celui des compétences sociales.... Dans la sélection de ce qu'il faut dire et de sa forme, des questions, des doutes et des affirmations, se manifestent des savoirs très importants, et décisifs pour l'adaptation de l'individu à son environnement. (Vergnaud, 1996, p. 277).

Alors est-ce important pour le métier ? Vergnaud aborde ce sujet à travers la communication dans le travail :

dans la communication nous sommes encore plus sélectifs, et laissons à autrui la charge de reconstituer, à partir des bribes d'énoncés et des rares énoncés complets, qui sont le lot habituel de la communication orale dans le travail, le sens des messages que nous lui envoyons. Il n'est besoin, pour s'en convaincre, que d'observer des dialogues entre les membres d'une équipe habitués à travailler ensemble. Ces dialogues sont la plupart du temps laconiques et allusifs. (1996, p. 290) ».

Il faudra donc que l'élève apprenne à communiquer avec les différents membres de l'équipe pour s'intégrer. Surtout dans une profession où le risque 0 n'existe pas. Même si le précise une étude, le risque a diminué en anesthésie ces dix dernières années (Grube, Schaper, & Graf, 2002, p. 239).

La communication entre les membres de l'équipe est vitale pour le patient surtout en cas d'urgence. Si les causes d'incident sont multifactorielles, « les principales causes évoquées renvoient à des problèmes de communication, d'organisation du travail, ainsi qu'à des erreurs « cognitives » que l'on retrouve classiquement dans plusieurs situations ». (Neyns, 2010, p. 325). Nous notons que le choix de tenir compte de ce critère par le professionnel est pertinent. Cependant, le critère cognitif est peu évalué.

« Gérer son stress » est évalué 12 fois. Or ce n'est pas une bonne gestion du stress qui est évaluée mais plutôt des remarques pour signaler un manque de sérénité. Pour le profane, pratiquer l'anesthésie peut sembler stressant, l'EIA⁸ soit apprendre à gérer son stress qui est une des 5 causes, relevant du facteur humain, d'incident. D'après l'étude de Neyns, 75 % des anesthésistes impliqués dans un incident ont évoqué la fatigue et le stress (Neyns, 2010, p. 324). Donc, pour le professionnel la gestion du stress est vitale.

2.4.2 Les critères créés par les professionnels

L'adaptabilité semble importante pour les professionnels. Il est vrai qu'ils ne connaissent le patient que le matin, ils découvrent également les médecins, équipes chirurgicales et étudiants avec lesquels ils vont travailler. De plus l'IADE est astreint aux gardes de nuit, ils travaillent alors dans toutes les spécialités. Donc, l'adaptation d'un point de vue professionnel est une qualité importante.

L'organisation est choisie par les professionnels. Si nous étudions le métier d'IADE, l'organisation est une qualité importante. En effet, cela permet d'anticiper et prévenir tout problème. Nous pouvons également ajouter à l'organisation, la rigueur, le sérieux et le fait d'être consciencieux qui semblent être des attentes inhérentes à la profession. Ainsi, dans l'activité de l'IADE, il est très important d'être organisé et de hiérarchiser ses actes. En effet, lors d'une urgence la table d'anesthésie doit être ordonnée afin que chacun puisse trouver le nécessaire, cela fait partie de la gestion de base des risques. De plus, nous sommes plusieurs à travailler dans un endroit exigü. Il est donc inconcevable d'être désordonné cela majorerait les risques. Les professionnels ont intégré dans leur référentiel la gestion des risques qui est incontournable en anesthésie.

3. Le genre et l'identité professionnels

L'interprétation que nous proposons est la suivante : le professionnel utilise l'identité et le genre professionnels pour redéfinir la tâche confiée par l'école.

3.1 Le genre professionnel

En fait, dans une profession à "risques" comme celle de l'anesthésie, l'intégration du genre nous semble inévitable. D'après Yves Clot (Clot, 2006, p. 34) le genre est « un mot de passe » qui permet au professionnel de se comprendre parfois sans parler. Leur conduite est organisée en fonction d'un code commun connu de l'ensemble de la profession.

C'est peut-être la raison de l'importance du choix de critères comportementaux. Lors d'une situation difficile en anesthésie nous devons nous comprendre à demi-mots, avoir une conduite adaptée sans avoir besoin d'explications... L'EIA doit intégrer ceci pour être un professionnel compétent et reconnu par ses pairs.

La curiosité professionnelle est également importante pour l'avenir. Le professionnel en anesthésie doit suivre les évolutions des nouvelles technologies (ventilateur, scope...) et des nouveaux produits pharmaceutiques (pharmacologie et pharmacodynamie). Il doit donc rester perpétuellement vigilant et curieux.

⁸ EIA : élève infirmier anesthésiste

3.2 L'identité professionnelle

L'EIA doit s'adapter à ce nouvel environnement et acquérir les capacités comportementales de ses pairs. Ceci est confirmé par Marc Durand « Sur le plan professionnel, en un sens encore plus délimité, au sein même d'un atelier s'expriment des habitudes, des manières de faire, sentir, penser que le novice doit assimiler pour s'intégrer dans chaque communauté de pratiques et devenir professionnel » (Durand, Ria, & Flavier, 2002, p. 85). L'EIA doit donc intégrer les habitudes, manière de penser pour s'intégrer dans le groupe IADE. Ce qui de plus fait partie intégrante de la gestion des risques.

Certaines annotations relevées sont en lien avec l'ancienne identité professionnelle car elle inclut également les IDE⁹, ce sont :

- La qualité de la prise en charge des patients,
- La pertinence des questions,
- L'intégration dans l'équipe.

Baeriswyl évoque le choix de certaines attitudes par les tuteurs lors de l'évaluation dans son étude sur les IDE : la pertinence des questions et l'intégration au sein de l'équipe (Baeriswyl, Clavier, & Pillonel, 2008, p. 179-180). Ce sont donc bien des compétences communes.

4. Conclusion

Au vu des résultats de notre étude, les professionnels utilisent le genre métier pour évaluer les élèves. Donc, nous pourrions prétendre que la construction actuelle des référentiels d'évaluation d'après le référentiel d'activité et de compétence semble insuffisante. La solution qui avait été choisie à l'école d'IADE, de faire participer les professionnels à la construction de leur propre grille d'évaluation était une approche intéressante. Mais, d'après Yves Clot « Il y faut un effort spécifique des professionnels eux-mêmes, en rapport avec d'autres professionnels extérieurs au domaine, pour s'en rendre compte. » (Clot, 2006, p. 31). Il faudrait donc un observateur extérieur pour analyser le genre professionnel. Une autre alternative s'offre également : étudier les traces des fiches d'évaluation ce qui permettra de révéler le genre métier.

Une question se posera alors, les écoles sont-elles prêtes à accepter une logique professionnelle dans les grilles d'évaluation ? Nous sommes dans une formation d'adulte et notre objectif est de former des professionnels compétents et l'intégration du genre métier semble importante.

Bibliographie

- Baeriswyl, C., Clavier, L., & Pillonel, M. (2008). Chapitre 11. Évaluation des compétences et changements identitaires. Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs, Pédagogies en développement, (Vol. 1-1, p. 217). Bruxelles: De Boeck.
- Clot, Y. (2006). La fonction psychologique du travail. Le Travail humain (Paris, 1993), (Vol. 1-1). Paris: Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjugquée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59-80.
- Durand, M., Ria, L., & Flavier, É. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(1), 83-103.
- Grube, C., Schaper, N., & Graf, B. M. (2002). Man at Risk. *Der Anaesthesist*, 51(4), 239-247.

⁹ IDE : Infirmière diplômée d'état

- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Neyns, V. (2010). Évaluation et gestion des risques en anesthésie: stratégies mises en place par les médecins anesthésistes. *Le travail humain*, 73(4), 319-337.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*, (Vol. 1-1). Paris: Presses universitaires de France.
- Savoyant, A. (2010). La professionnalisation des personnels infirmiers. *Travail et Apprentissages*, Vol. 5, 143-171.
- Thuilliez, H. (2005). Rôle de l'opérateur et du statut fonctionnel des informations lors de la prise d'informations en anesthésie. *Le travail humain*, Vol. 68(3).
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292).

ARTICULATION ENTRE REFERENTIELS, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT,
DISPOSITIFS DE FORMATION ET PRATIQUES D'EVALUATION

Evelyne d'Hoop, Haute Ecole Leonard de Vinci, evelyne.dhoop@sei.be, Dominique Lemenu
Conseil de l'Éducation et de la Formation, dominique.lemenu@cfwb.be, Christine
Malhomme, Haute Ecole Leonard de Vinci, christine.malhomme@sei.be, Michel
Couprenanne, Haute Ecole Leonard de Vinci, m.couprenanne@encbw.be.

Mots-clés : cohérence, compétences, méthodes d'enseignement/apprentissage, instruments d'évaluation.

Résumé.

Le projet COFOE analyse et documente les liens de cohérence entre les curricula, les dispositifs de formation et d'évaluation, et les compétences visées dans une formation. Il vise la construction, l'adaptation et l'actualisation des dispositifs d'enseignement/apprentissage et instruments d'évaluation en lien avec un cadre de référence défini par le référentiel de compétences. Il permet aux participants de relayer, au sein de leurs institutions, la méthodologie d'analyse et de recherche de cohérence. Les résultats attendus sont la production de démarches méthodologiques et d'outils d'analyse de la cohérence globale et spécifique entre les compétences, l'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Les démarches mises en œuvre et la rédaction d'acquis d'apprentissage permettent de rédiger des recommandations susceptibles de guider l'implémentation d'une approche par compétences dans un curriculum.

1. Introduction

Le projet Cohérence en Formation et Évaluation des Compétences (COFOE) est un projet Leonardo Da Vinci Transfert d'innovation coordonné par la Haute École Léonard de Vinci. Il prolonge le projet Pilote Leonardo Da Vinci «CRESI» qui avait abouti à la création d'un référentiel de compétences en soins infirmiers. Suite à cela, il est apparu logique de se donner des outils pour s'assurer que la formation soit bien en cohérence avec l'apprentissage des compétences annoncées.

Les partenaires de ce projet sont en Belgique, de l'institut Supérieur d'Enseignement infirmier qui forme des bacheliers en soins infirmiers et des bacheliers Sage-femme, au Portugal, de deux écoles d'infirmières, à Lisbonne, l'Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), à Coimbra, l'Escola Superior de Enfermagem de Coimbra (ESENFC) et en Lituanie du Klaipeda State College de la Faculty of Health Sciences et l'École normale catholique du Brabant wallon (ENCBW) située à Louvain la Neuve, qui forme des futurs enseignants ainsi que le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), l'Université Catholique de Louvain et la Fédération européenne des enseignants en soins infirmiers (FINE).

2. Comprendre les acquis d'apprentissage (AA) et leurs liens avec les compétences

L'objectif de COFOE est d'analyser les liens de cohérence entre le curriculum, les dispositifs de formation et d'évaluation, et les compétences visées dans une formation de l'enseignement supérieur à visée professionnalisante. Il paraît logique de chercher à définir les différents concepts utilisés dans cet objectif. Si les compétences avaient été retenues au départ pour décrire les attendus de la formation, les recommandations européennes relatives au positionnement par rapport à un cadre de certification et la logique de transparence, gage de mobilité nous ont conduits à énoncer les attendus de la formation sous forme d'acquis d'apprentissage (AA). Se posent dès lors plusieurs questions: qu'entend-on par acquis d'apprentissage? Comment définir

ce concept, comment arriver à une compréhension commune entre les partenaires dans la lignée des recommandations européennes? Quels liens existent entre les compétences et les capacités d'une part, et les acquis d'apprentissage d'autre part? Comment reformuler ces éléments du référentiel de compétences en acquis d'apprentissage? Faut-il y adjoindre des éléments de contextes, tels que décrits dans les familles de situations des référentiels de compétences? Faut-il y adjoindre des savoirs, comme prévu dans la définition des AA? Dès lors, il est devenu indispensable de clarifier ce concept.

2.1. Qu'est-ce qu'un acquis d'apprentissage?

Dans un premier temps, sur base d'une investigation de différents articles sur le sujet, une première définition suivante a été retenue. Dans un second temps, nous avons opté pour la dénomination d'acquis d'apprentissage plutôt qu'acquis de l'éducation et de la formation, expression plus communément utilisée. Dans son Avis 100, le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) ne fait d'ailleurs pas la différence puisqu'il propose la définition suivante: Acquis de l'Éducation et de la Formation ou Acquis d'apprentissage: énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage. Quelque soit l'intitulé choisi, les parties constitutives sont toujours les savoirs, aptitudes et compétences.

2.2. Quels sont les liens entre les compétences et les acquis d'apprentissage?

Nous souhaitons clarifier les liens entre les acquis d'apprentissage et les compétences, car le point de départ de notre projet était bien un référentiel de compétences. Dans notre conception de l'approche par compétences, celles-ci sont comprises comme un «savoir agir en situation» et pas seulement comme le niveau d'autonomie et de responsabilité comme c'est le cas dans la définition des acquis d'apprentissage. Comment passe-t-on alors de ces compétences aux acquis d'apprentissage, quel est leur lien avec le référentiel de métier en amont et le référentiel d'enseignement en aval? Qui évalue ces liens et par quels processus de qualité? Autant de questions qui nous ont guidés vers le dossier d'instruction du CEF qui positionne les acquis d'apprentissage comme interface entre le milieu professionnel et l'enseignement.



Figure 1. Les AA comme interface entre la société, les compétences attendues, les apprenants. [D. Lemenu, JP. Malarme, CEF]

En situant les acquis d'apprentissage comme interface entre le milieu professionnel et la formation, ce schéma en double boucle montre la co-existence d'une cohérence externe et interne! d'une part, les acquis d'apprentissage doivent être définis en adéquation avec les attendus de la société et les compétences requises. Ils doivent également répondre aux missions de l'enseignement et au niveau de la formation concernée tel qu'il est décrit dans le Cadre européen des certifications (CEC). Il s'agit de la boucle supérieure du schéma. D'autre part, les acquis d'apprentissage doivent orienter le programme et l'évaluation. Il convient donc de s'assurer que les référentiels d'enseignement et d'évaluation soient adaptés aux acquis d'apprentissages attendus, afin que les apprenants puissent être évalués sur leur degré d'acquisition de ces acquis. Il s'agit de la boucle inférieure du schéma.

3. Définir la cohérence d'un curriculum, de quelle cohérence parlons-nous ?

La cohérence peut être définie, si l'on s'en réfère à Perrenoud, comme «liaison, rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles; absence de contradiction» ou encore «rapport d'harmonie ou d'organisation logique entre des éléments».

La cohérence externe à l'institut de formation est recherchée en amont des acquis d'apprentissage. Les acteurs qui s'en préoccupent sont pour la plupart extérieurs à celui-ci. L'évaluation de la cohérence externe nécessite une analyse régulière de différents paramètres indicatifs. Les démarches d'assurance de la qualité dans le domaine des formations recommandent que le référentiel de compétences qui guide la formation soit en lien avec les activités du métier et le référentiel de métier lorsqu'il existe. De plus, la formation en Haute École vise à répondre aux missions de l'enseignement supérieur telles qu'elles sont décrites dans les différents contextes nationaux en référence au cadre national de certification, ou, en son absence, au cadre européen de certification.

La cohérence interne à l'institut de formation est celle qui est recherchée en aval des acquis d'apprentissage. Elle nécessite une démarche cyclique d'assurance de la qualité elle aussi car elle n'est jamais atteinte définitivement. Le cycle de l'assurance de la qualité apparaît donc aussi «sous» les acquis d'apprentissage, et son évaluation est menée par les instituts de formation, en lien avec les agences d'évaluation de la qualité propres aux systèmes d'enseignement.

Tous les niveaux entre lesquels des liens logiques doivent exister de proche en proche de façon à assurer qu'en fin tout le système soit cohérent. Ces niveaux ne représentent pas des étapes successives de construction d'une formation. En effet, on pourrait très bien passer de la conceptualisation des acquis d'apprentissage à l'élaboration des instruments d'évaluation pour ensuite prévoir les contenus et méthodes d'enseignement à mettre en place pour assurer la maîtrise des apprentissages attendus.

- Cadre de référence: référentiel de métier, cadre européen de certification, cadre EEEES
- Référentiel de compétences: valeurs, compétences, capacités, famille de situation
- Acquis d'apprentissage terminaux
- Acquis d'apprentissage intermédiaire par année ou unité d'apprentissage
- Planning des activités d'apprentissage (cours, stages, séminaires)
- Contenus des cours: acquis d'apprentissages spécifiques et types de savoirs
- Méthodes d'enseignement / apprentissage
- Instruments d'évaluation

La cohérence implique qu'il y ait des liens logiques à tous les niveaux. Et plus les acteurs concernés partagent les mêmes critères, la même conception de la cohérence, plus il y a de chance de l'atteindre ou, en tous cas, de repérer les endroits d'incohérence.

3.1. Caractériser la cohérence

Comment qualifier de façon plus précise les caractéristiques de la cohérence, c'est-à-dire répondre à la question : «À quoi verrons-nous qu'il y a de la cohérence?». Diverses définitions de la cohérence, et un travail de conceptualisation au départ de l'écriture d'une multitude d'indicateurs, réalisé en atelier international, ont fait émerger six critères que nous avons définis comme suit :

- Exhaustivité : Prise en compte de tous les éléments qui sont en interrelation.
- Intégration horizontale/interdisciplinarité: Mise à profit des interactions, des convergences entre les disciplines ou dispositifs autour d'un thème ou d'un projet en prenant en compte leur contribution spécifique.
- Adéquation: Rapport de convenance parfaite
- Coopération: Participation des membres d'un groupe à des objectifs, des buts communs. Les

membres du groupe travaillant en coopération s'entendent sur le produit commun et peuvent compter sur la performance individuelle de chacun, au service de la performance du groupe.

- Intégration verticale/progression: Processus de cheminement continu et graduel qui amène l'étudiant à franchir les paliers successifs du programme, de la première à la dernière année (étape). L'intégration verticale implique des contenus, démarches, situations qui deviennent de plus en plus complexes. Ces situations complexes intégrant les savoirs entre eux.
- Orientation compétences: Processus d'enseignement apprentissage qui vise la maîtrise par les étudiants des compétences (mobilisation de connaissances et démarches en situations authentiques) visées par la formation et la construction d'une identité personnelle et professionnelle positive et durable.

3.2. Placer les critères en regard des éléments du curriculum

Un tableau à double entrée est réalisé: en abscisse se trouvent les critères, en ordonnée les lieux de liens du curriculum.

		Exhaustivité	Intégration horizontale/interdisciplinarité	A déquation	Coopération	Intégration verticale /Progression	Orientation Compétences
		Curriculum	Cadres de référence	Référentiels de métier, missions de l'enseignement supérieur, cadre européen des certifications/descripteurs de Dublin			
Programme	Référentiels de compétences: valeurs, compétences, capacités, familles de situations						
Programme	Acquis d'apprentissage (AA) terminaux Acquis d'apprentissages (AA) intermédiaires (par année ou unité d'apprentissage) Planning des activités d'enseignement/apprentissage Contenus: AA spécifiques, types de savoirs Méthodes d'enseignement/apprentissage						
Référentiel d'évaluation	Instruments d'évaluation						

Figure 2. Des critères en regard des éléments du curriculum

Aux intersections des croisements de chaque critère et de chaque élément du curriculum sont placés des indicateurs qui précisent à quoi on peut voir que le critère est atteint, pour le niveau concerné. Deux types d'indicateurs émergent: les indicateurs «horizontaux» qui ne se réfèrent qu'au niveau auquel ils se rapportent et les indicateurs «verticaux» qui se rapportent, comme le nom l'indique à la cohérence verticale à l'intérieur d'un niveau ou entre deux niveaux proches ou éloignés.

4. Résultats liés au chemin parcouru

4.1. Les listes d'acquis d'apprentissage existent pour chaque partenaire ainsi que des recommandations pour leur écriture.

En atelier international, nous avons analysé les processus des exercices de rédaction des acquis d'apprentissage. Les difficultés rencontrées, les découvertes réalisées, les questions soulevées à l'occasion de cette rédaction ont été répertoriées et analysées en commun afin de dégager des pistes utiles à une rédaction des acquis d'apprentissage. Cela a abouti à des recommandations qui devraient aider les institutions à rédiger les leurs. Enoncer les résultats attendus de la formation sous forme d'acquis d'apprentissage engage, entre autre, les enseignants à mettre en œuvre des pratiques d'enseignement et d'évaluation propices à atteindre et certifier ces résultats. Ils nécessitent aussi une approche interdisciplinaire pour fédérer les enseignants autour des acquis eux-mêmes et du partage des responsabilités de l'apprentissage. Mieux, cette interdisciplinarité peut se concrétiser au travers d'une réorganisation des contenus, méthodes et instruments d'évaluation. Les recommandations ci-dessus sont à lire en complément à d'autres ressources qui pourront aider à être le plus juste possible, pour les étudiants et pour les enseignants, dans la recherche de l'équilibre entre ce qui est rêvé et ce qui est possible, dans le cadre de chaque formation spécifique.

4.2. Réaliser l'état des lieux d'un programme dans une approche quantitative

Dans la perspective d'une photographie de la formation, les enseignants ont, à l'aide de tableaux de croisement préalablement construits, confronté ce qui est attendu de l'étudiant en fin de formation (AA) à ce qui est prévu dans le programme pour les y former et les évaluer. Ces tableaux permettent de visualiser quels sont les acquis d'apprentissage travaillés dans les cours, ainsi que les méthodes d'enseignement et d'évaluation utilisées.

Confronter un programme existant et des acquis d'apprentissage nouvellement conçus a du sens car les contenus et les méthodes initialement prévus pourraient ne plus répondre aux résultats attendus ou acquis d'apprentissage actuels. Croiser un programme avec les acquis d'apprentissage permet de repérer les lieux d'écarts et donner des pistes pour les réduire. Repérer les convergences entre le programme, construit ou non en cohérence avec un référentiel de compétences, et les acquis d'apprentissage rassure sur le fait que ceux-ci sont bien rencontrés. Même si on peut faire l'hypothèse que les programmes existants présentent dans leur majorité, des liens avec le profil professionnel visé, en l'occurrence le profil infirmier et avec les savoirs indispensables à l'exercice de la profession, la mise en évidence des liens avec les acquis d'apprentissage assure plus de transparence à la formation. Les croisements des cours avec les méthodes et instruments d'évaluation permettent de dégager les tendances dominantes en matière d'utilisation d'instruments d'évaluation et de méthodes d'enseignement/apprentissage, de se rendre compte du caractère plus ou moins approprié des instruments d'évaluation et méthodes d'enseignement/apprentissage utilisés par les enseignants, d'orienter et préparer l'analyse qualitative de la cohérence entre l'évaluation, les méthodes d'enseignement et les acquis d'apprentissage annoncés dans les cours.

Ce travail a permis de dégager des recommandations. Ces recommandations nous ont inspiré une réflexion sur les écarts possibles entre le prescrit, le déclaré et le réel ! Qu'avons-nous vraiment croisé : des curricula prescrits ou des curricula réels ? En effet, nous sommes conscients qu'en questionnant les enseignants sur les acquis d'apprentissage travaillés dans les cours, nous questionnons ce qu'ils pensent faire, ce qu'ils annoncent, ce qui peut être différent de la réalité d'une part, du prescrit d'autre part. On peut imaginer les écarts possibles entre ce qui est prescrit, déclaré et réalisé réellement, par exemple, l'écart possible entre les méthodes d'enseignement déclarées par les enseignants et celles réellement utilisées. On peut également repérer les écarts entre les composantes du programme : par exemple, les méthodes utilisées ne

sont pas appropriées aux contenus de cours. Il est indispensable d'envisager aussi l'existence d'écart comme « les évaluations réalisées permettent-elles d'évaluer ce qui est prescrit comme acquis d'apprentissage »? Les croisements n'assurent donc pas une transparence de la réalité, puisque nous voyons que des écarts peuvent exister entre ce qui est annoncé, déclaré par les enseignants et ce qu'ils font en réalité. Cet aspect devra dès lors être investigué lors d'une approche plus qualitative des pratiques des enseignants. Si l'on veut connaître les méthodes réellement utilisées dans un cours ou les objets réellement évalués, la recherche d'information doit, pour être la plus fiable possible selon De Ketele se faire par le biais des bénéficiaires, à savoir les étudiants.

4.3. La grille de cohérence comme outil d'analyse qualitative

La grille est disponible auprès des auteurs, voici la façon dont elle se présente :

EVALUATION CRITERES DE LA COHERENCE D'UN CURRICULUM

COURSE / NIVEAU	CONTENU / OBJECTIF	EXHAUSTIVITE	INTEGRATION HORIZONTALE / INTERDISCIPLINAIRE	ADQUISITION	COOPERATION	PROGRESSION / INTEGRATION VERTICALE	ORIENTATION / COMPETENCES
SECONDAIRE SUPERIEUR	1. Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	1.1. Comprendre les notions de base de la SVT	1.1.1. Identifier les concepts clés de la SVT	1.1.2. Appliquer les connaissances de SVT	1.1.3. Travailler en groupe pour résoudre des problèmes	1.1.4. Suivre une progression logique	1.1.5. Développer des compétences transversales
		1.2. Comprendre les enjeux de la SVT	1.2.1. Analyser les impacts de la SVT	1.2.2. Evaluer les risques liés à la SVT	1.2.3. Participer à des projets de recherche	1.2.4. Intégrer les connaissances de SVT	1.2.5. Mettre en œuvre des compétences transversales
LYCEE	2. Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	2.1. Comprendre les notions de base de la SVT	2.1.1. Identifier les concepts clés de la SVT	2.1.2. Appliquer les connaissances de SVT	2.1.3. Travailler en groupe pour résoudre des problèmes	2.1.4. Suivre une progression logique	2.1.5. Développer des compétences transversales
		2.2. Comprendre les enjeux de la SVT	2.2.1. Analyser les impacts de la SVT	2.2.2. Evaluer les risques liés à la SVT	2.2.3. Participer à des projets de recherche	2.2.4. Intégrer les connaissances de SVT	2.2.5. Mettre en œuvre des compétences transversales
COLLEGE	3. Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	3.1. Comprendre les notions de base de la SVT	3.1.1. Identifier les concepts clés de la SVT	3.1.2. Appliquer les connaissances de SVT	3.1.3. Travailler en groupe pour résoudre des problèmes	3.1.4. Suivre une progression logique	3.1.5. Développer des compétences transversales
		3.2. Comprendre les enjeux de la SVT	3.2.1. Analyser les impacts de la SVT	3.2.2. Evaluer les risques liés à la SVT	3.2.3. Participer à des projets de recherche	3.2.4. Intégrer les connaissances de SVT	3.2.5. Mettre en œuvre des compétences transversales
PRIMAIRE	4. Sciences de la Vie et de la Terre (SVT)	4.1. Comprendre les notions de base de la SVT	4.1.1. Identifier les concepts clés de la SVT	4.1.2. Appliquer les connaissances de SVT	4.1.3. Travailler en groupe pour résoudre des problèmes	4.1.4. Suivre une progression logique	4.1.5. Développer des compétences transversales
		4.2. Comprendre les enjeux de la SVT	4.2.1. Analyser les impacts de la SVT	4.2.2. Evaluer les risques liés à la SVT	4.2.3. Participer à des projets de recherche	4.2.4. Intégrer les connaissances de SVT	4.2.5. Mettre en œuvre des compétences transversales

L'utilisation de la grille s'applique à toutes les formations et se fait selon des axes différents en fonction du but poursuivi. Elle est construite sur deux axes: les critères en abscisse, les niveaux en ordonnée. Les indicateurs se trouvent à l'intersection des deux axes. La lecture des indicateurs de la grille et leur confrontation à «l'objet» analysé peut amener l'équipe pédagogique à créer d'autres indicateurs, propres à son institution, au contexte, aux pratiques locales. De même, tous les indicateurs de la grille ne sont pas nécessairement incontournables, certains peuvent ne pas être adaptés au contexte ou aux observations à effectuer. La formulation des niveaux évolue au cours du projet. La difficulté est de trouver une manière de nommer les éléments d'un curriculum qui corresponde aux réalités de chacun des contextes et qui n'engendre pas de glissement sémantique lié à la traduction.

4.3.1. L'utilisation de la grille comme outil d'analyse de la cohérence verticale d'un curriculum

Ici, l'analyse porte sur les liens entre les cadres de référence et les acquis d'apprentissage, au sein du référentiel d'enseignement entre les acquis d'apprentissage et les contenus/méthodes, entre le référentiel d'enseignement et le référentiel d'évaluation et entre le référentiel d'évaluation et les cadres de référence. Les indicateurs qui concernent la cohérence horizontale dans un niveau sont en caractères italiques pour les démarquer des indicateurs qui témoignent de la cohérence verticale entre différents niveaux.

4.3.2. La grille comme outil d'analyse d'une partie de curriculum

La grille peut être utilisée pour l'analyse approfondie d'un niveau du curriculum. La lecture de la grille se fait alors de manière «horizontale», à l'intérieur du niveau concerné. Elle apporte un degré d'analyse pointu sur un aspect particulier du curriculum. Par exemple, une analyse qualitative d'un référentiel de compétences pourrait être réalisée au départ de cette grille. Les indicateurs présents ne permettent certainement pas une analyse exhaustive de la qualité d'un référentiel de compétences mais ils permettent de jeter un regard critique en fonction des critères de cohérence annoncés. De la même manière on peut proposer une analyse des acquis d'apprentissage ou des instruments d'évaluation utilisés par l'ensemble des enseignants.

4.3.3. La grille comme outil pour l'analyse d'un dispositif

Chaque enseignant se lançant dans la description et l'analyse de son dispositif, est invité à développer l'argumentation, la construction, l'adaptation et l'actualisation de celui-ci. L'idée est d'améliorer le dispositif par la réflexion sur la cohérence à tous les niveaux, plus particulièrement sur les méthodes d'enseignement/apprentissage et leurs liens avec les AA ainsi que le choix des savoirs à enseigner et à évaluer en cohérence aux résultats attendus. Il s'agit bien d'une analyse à visée régulatrice.

L'analyse peut se faire en travaillant à partir des indicateurs rencontrés ou non et/ou en passant par une analyse plus «méta», c'est-à-dire en repérant le ou les critères pour lesquels il y a le moins d'indicateurs rencontrés. Ces critères font l'objet d'un effort d'amélioration centré sur les seuls indicateurs. Une autre façon de faire est de chercher à améliorer un critère de manière privilégiée sans pour autant que celui-ci ne soit considéré comme un maillon faible. Le but est alors d'améliorer un aspect particulier contribuant à la cohérence, comme par exemple, l'orientation compétence ou l'interdisciplinarité.

4.3.4. La grille comme outil d'analyse d'un critère de cohérence

Une équipe ou une institution peut également utiliser la grille de façon verticale en plaçant cette fois-ci le focus de l'analyse sur l'ensemble des indicateurs verticaux composant un critère. Cela permet de réaliser une analyse précise d'un critère à travers tous les niveaux et lieux de lien du curriculum. Par exemple, une équipe peut choisir de s'intéresser uniquement au critère «adéquation», et ce, en partant des niveaux des cadres de références jusqu'au niveau des instruments d'évaluation. Elle peut choisir de se servir de l'ensemble des indicateurs précisant le critère de progression pour l'appliquer à tous les niveaux et lieux de liens. Ce choix est possible pour chaque critère.

Il se peut également qu'à cette occasion, des indicateurs supplémentaires puissent être énoncés et utilisés, venant enrichir dès lors, les indicateurs de la grille.

5. Quelles sont les personnes et les ressources impliquées dans l'analyse de la cohérence?!

Nous pouvons préconiser, comme pour tout processus d'analyse de la qualité, une approche participative, impliquant le plus grand nombre de parties prenantes. Les acteurs plus

particulièrement concernés dépendent du type d'analyse (verticale ou horizontale) et du niveau concerné. L'utilisateur de la grille est le mieux placé, dans le contexte institutionnel et systémique qui est le sien, pour repérer les personnes ou groupes de personnes à impliquer dans le processus d'analyse. Nous voulons souligner l'importance d'exploiter les bases de données existantes, véritables traces objectivables (questions d'examens, consignes, planifications d'années...) et les observations directes. Ces ressources sont à exploiter chaque fois que possible afin d'éviter les biais souvent liés au discours sur ce que l'on fait, plutôt que l'observation de ce qui est fait. Soulignons que l'évaluation est la meilleure source pour identifier les acquis d'apprentissages réellement vérifiés chez les étudiants. Quant aux méthodes utilisées, il peut être utile de questionner les étudiants sur la perception qu'ils en ont, en focus groupe par exemple, car ils expérimentent ce qui se passe réellement au cours, et avec quelle fréquence.

6. Valider les productions

L'ensemble des résultats ont été soumis à un double processus de validation : d'une part par des experts dans les différents contextes des partenaires, d'autre part via leur utilisation par des acteurs de terrain.

Conclusions

Le concept de curriculum a pu être clarifié et stabilisé entre les partenaires afin de s'accorder sur les liens qui existent entre ses parties. Cette question des lieux de liens est particulièrement importante puisque ce sont les charnières où se joue la cohérence globale d'un curriculum. Un autre concept clarifié est celui des acquis d'apprentissage (AA). Ceux-ci sont utiles notamment pour faciliter le positionnement d'une formation par rapport aux cadres de références (cadre national de certification, cadre de l'EEES), étape indispensable pour faciliter la mobilité et la transparence préconisée par l'Europe. Une photographie de la situation des institutions par le croisement entre les acquis d'apprentissage et les dispositifs d'enseignement/apprentissage a permis une analyse quantitative du niveau de la cohérence interne comme la vérification que tous les acquis d'apprentissage sont «couverts» ou l'existence de pratiques dominantes dans le programme. Cette analyse a permis l'émergence de recommandations. La volonté de saisir l'analyse de la cohérence comme une opportunité pour créer des synergies entre acteurs de la formation nous conduit vers une analyse qualitative de la cohérence. Celle-ci se concrétise par la création d'une grille d'analyse de la cohérence. La grille de cohérence, articulée sur deux axes (les critères en abscisse et les éléments d'un curriculum en ordonnée) peut être utilisée pour analyser un curriculum, ou pour évaluer, documenter, améliorer un dispositif de formation. En dépit des limites liées à la présentation linéaire de l'outil, celui-ci peut être utilisé dans la logique de la démarche qualité. Il aide à repérer les «lieux» et «causes» de moindre cohérence dans une visée d'amélioration. Il oriente vers des pistes destinées à réduire au maximum les écarts entre ce qui est prescrit, annoncé et ce qui est réellement réalisé. Dans ce cadre, il peut être judicieux d'associer les étudiants au processus d'analyse. Enfin, prôner la cohérence ne peut se faire que dans le respect de chacun et de ses espaces de liberté dans une démarche participative et collaborative au service d'un projet pédagogique orienté vers la cohérence de l'enseignement et de sa responsabilité sociale. Cette dynamique dénuée de jugement se veut être un outil au service d'un enseignement porteur de sens et lié à la réalité du terrain. Cela peut être l'occasion de proposer de travailler ensemble et construire de la cohérence et des collaborations fertiles.

Ce projet se situe dans une démarche de découverte et peut être considéré comme inachevé. Le lecteur trouvera dans ces productions quelques pistes de réflexion et des outils. Le passage aux acquis d'apprentissage et le caractère innovant – et incomplet – de la grille justifient notamment le fait que ce travail doit être poursuivi par les utilisateurs de manière à s'approprier l'analyse d'un curriculum basé sur les acquis d'apprentissage.

Références et bibliographie

- Adam, S. (2004, juin). Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels. Communication présentée au United Kingdom Bologna Seminar, Edimbourg. En ligne <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704>, consulté le 15 mars 2012.
- Adam, S. (2007). An Introduction to Learning Outcomes: a Consideration of the Nature, Function and Position of Learning Outcomes in the Creation of the European Higher Education Area. En ligne http://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Adelman, C. (2009). The Bologna Process for U.S. Eyes : Re-learning Higher Education in the Age of Convergence. En ligne <http://www.ihep.org/assets/files/EYESFINAL.pdf>, consulté le 15 mars 2012.
- Agence francophone pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2012). Les Acquis d'apprentissage dans l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Quelques exemples de bonnes pratiques. En ligne <http://e-teach.parnasse-deux.alice.edu/daroline/backends/download.php?url=LzJfQWNxdWlzMzRfYXZBwcmVudGlzc2FnZS9B RUZfRvVhCT0xPVmFkZS1tZW50MT3NfZlJhZnRfMjAAMV8xMl8wNl8yLnBkZg%3D%3D&cidReset=true&cidReq=UAPCMPRES>, consulté le 15 mars 2012.
- Beckers, J., Paquay, L., Couprenne, M., Scheepers, C., Closset, A., Foucart, J., Lemenu, D. & Theunissen, E. (2003). Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ? En ligne http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1011&dummy=25065, consulté le 15 mars 2012.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. Higher Education, 32 (3), 347-364.
- Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture (2008). The European Qualification Framework for Lifelong Learning. En ligne http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaf_et_en.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2008). Acquis de l'éducation et de la formation ou acquis d'apprentissage : un concept défini et une opportunité à saisir. En ligne http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_100_DI.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2010). Pour une mise en œuvre cohérente des acquis d'apprentissage entre opérateurs de l'enseignement et de la formation. En ligne http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_107.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Conseil de l'éducation et de la formation (2011). Les acquis d'apprentissage, du concept à la mise en œuvre : pour une approche transparente et cohérente des pratiques entre opérateurs d'enseignement et de formation professionnelle. En ligne http://www.cef.cfwb.be/fileadmin/sites/cef/upload/cef_super_editor/cef_editor/Avis/CEF_Avis_110.pdf, consulté le 15 mars 2012.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco : Jossey-Bass.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). Curriculum et compétences, un cadre opérationnel. Bruxelles : De Boeck.
- Kennedy D., Hyland A. & Ryan N. (2009). Writing and using learning outcomes: a practical guide. En ligne http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/oesad_zentrale/projekte_kooperationen/bologna-service/Bologna_Taq_2012/kennedy_hyland_ryan_learningoutcomes.pdf, consulté le 15 mars 2012.

- Paquay, L., Van Nieuwenhoven C. & Wouters, P. (2010). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives. Bruxelles : De Boeck.
- Parlement européen (2008). Recommandations du parlement européen et du Conseil du 23 avril 2008 établissant le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Journal officiel de l'Union européenne (2008/C 111/01). En ligne <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF>, consulté le 15 mars 2012.
- Prégent, R., Bernard H. & Kozanitis A. (2010). Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Montréal : Presses internationales polytechniques.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (2007). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive (8^e éd.). Thiron : ESF.
- Realising the European Higher Education Area (2003). Communication présentée à la Conférence des ministres européens de l'éducation, Berlin. En ligne http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF, consulté le 15 mars 2012.
- Rege Colet, N. (2002). Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010) La pédagogie de l'intégration : Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.
- Warnier P., Warnier L., Parmentier P., Leloup G. & Petrolito S. (2010). Et si on commençait par les résultats ? Elaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire. Communication présentée au 26^{ème} congrès de l'AIPU, Rabat. En ligne <https://www.google.be/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=https%3A%2F%2Fai.fresco.uclouvain.be%2Fai.fresco%2F%2Fworkspace%2FSpacesStore%2Fffc3ffa-a-9c7c-4cd1-905c-1f7781496d85%2FWarnierWarnierParmentier-AIPU-2010.pdf&ei=UuZhT7X0KMiL0QXXzY22CA&usq=AFQjCNGC70WmD2RmWKDiOoxB-jtP1tJYua&sig2=0h4DjhHIFSBgAT18ZYpTpg&cad=rja>, consulté le 15 mars 2012.

INTRODUCTION D'UNE PROCEDURE DE VAE POUR LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE II

Alessandra Di Maria*, Nicole Rege Colet**

* DFA-SUPSI alessandra.dimaria@supsi.ch

** DFA-SUPSI nicole.rege-colet@supsi.ch

Mots-clés: Validation des acquis d'expériences, évaluation des compétences, dispositif d'évaluation

Résumé. Début 2011, le Département Formation et Apprentissage (DFA) a introduit une procédure de validation des acquis d'expérience (VAE) pour la formation à l'enseignement dans le secondaire II. La démarche a pour objectif de faciliter l'accès à la formation pour des candidats avec une expérience confirmée dans le domaine de l'enseignement et de la formation et de réduire leur cursus d'études en octroyant des dispenses pour les modules du programme pour lesquels ils ont déjà les compétences visées. La contribution présente le contexte qui préside à cette innovation et le dispositif de VAE élaboré. Les résultats de la première édition sont détaillés de même que les leçons apprises au terme de la phase pilote. Quelques réflexions quant aux suites à donner à cette expérience concluent la présentation.

Depuis 2009, c'est le Département Formation et Apprentissage (DFA) de la Haute école spécialisée de la Suisse italienne (SUPSI) qui assure le mandat de former les enseignants du canton du Tessin, la région italophone de la Suisse. L'intégration de l'ancienne haute école pédagogique cantonale au sein de la SUPSI s'inscrit dans le processus de tertiarisation de la formation des enseignants mené en Suisse. Cette transformation en profondeur des conditions cadre de formation vise à développer une offre de formation professionnelle de niveau universitaire couplée à de la recherche appliquée en éducation. En tant que haute école, le DFA est tenu d'assurer la formation initiale et continue des enseignants de tous les ordres d'enseignement, du préscolaire au secondaire II. Il est appelé à conduire de la recherche centrée sur les besoins de l'enseignement et de l'éducation. Son rôle d'observateur des pratiques éducatives lui confère un rôle important dans la coordination et le développement du système éducatif régional. Le DFA a profité de cet appel au changement pour repenser ses programmes de formation, en particulier pour l'enseignement dans le secondaire II.

En Suisse, l'accès à la profession et la formation à l'enseignement sont réglementés sur le plan national, imposant aux candidats à l'enseignement, quel que soit l'ordre d'enseignement, l'obligation de disposer d'un titre reconnu au niveau fédéral par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Jusqu'alors, les enseignants du secondaire II étaient recrutés sur la base de leurs titres académiques et ils accomplissaient leur formation pédagogique en emploi. Les candidats à l'enseignement secondaire II (études portant à la maturité gymnasiale exigée pour l'entrée à l'université) n'ont pas manqué de manifester leur réticence par rapport à l'obligation d'obtenir un diplôme délivré par une université et, ce faisant, de retourner sur les bancs de l'école avant de pouvoir décrocher un poste d'enseignant. Il fallait donc rendre la formation attractive tant dans ses contenus que dans les modalités en tenant compte du public cible composé de personnes avec des qualifications académiques élevées et, dans certains cas, une solide expérience d'enseignement. C'est la stratégie adoptée par le DFA lors de la révision de son modèle de formation. Le nouveau parcours d'une durée d'une année équivalente à 60 ECTS se compose de huit modules et a été conçu de manière à favoriser les études en parallèle avec d'autres activités professionnelles ou familiales. L'autre innovation réside dans la possibilité

d'obtenir une reconnaissance des compétences acquises au cours de l'expérience professionnelle précédente à travers une procédure de validation des acquis d'expérience (VAE) qui est l'objet de la présente communication.

1. Le dispositif de validation des acquis d'expérience du DFA

La procédure de VAE a été introduite pour la première fois en janvier 2011. Elle a lieu en même temps que la procédure régulière d'admission aux études. Toutes les deux débutent en janvier et se concluent fin juin pour la rentrée académique de l'automne qui suit.

En raison du nombre limité de places de stage à disposition pendant la formation, le DFA a été contraint d'introduire un numéro clausus pour chaque cycle d'études. De plus, dans le cas des candidats à l'enseignement au secondaire, le DFA doit vérifier l'admissibilité à la formation professionnelle, soit l'adéquation de leur formation disciplinaire dans la matière qu'ils souhaitent enseigner précédant leur entrée au DFA. En effet, au plan national, le modèle de formation des enseignants du secondaire prévoit une première formation scientifique dans la ou les disciplines d'enseignement postulées (savoirs à enseigner), accomplie dans une université, suivie d'une formation professionnelle pour l'enseignement (savoirs pour enseigner) qui se fait dans une haute école pédagogique. La formation scientifique doit être certifiée par un titre de bachelor et un nombre suffisant de crédits ECTS dans la discipline d'enseignement pour les candidats à l'enseignement au secondaire I et par un titre de master dans la discipline d'enseignement pour les candidats à l'enseignement secondaire II. La procédure d'admission vérifie le titre acquis précédemment et le nombre de crédits certifiés dans le domaine d'enseignement postulé. Les candidats jugés admissibles selon ces critères peuvent se préparer ensuite pour la procédure de sélection sur la base du nombre de places disponibles. Pour cela ils ont à remettre une documentation personnelle qui explicite leur motivation et leur projet de formation. Ils doivent aussi se présenter à un entretien.

La procédure de VAE du DFA ne prévoit pas l'obtention complète du titre de master pour l'enseignement au secondaire II. Elle permet une dispense d'une partie du cursus avec la reconnaissance d'un maximum de deux tiers des crédits de formation (40 ECTS sur les 60 prévus au cursus). La VAE n'a pas été conçue non plus pour ouvrir la formation aux personnes sans les titres requis selon la procédure d'admission décrite plus haut. Ainsi, les candidats à la VAE doivent :

- Remplir les conditions d'admission au master pour l'enseignement au secondaire II ;
- Attester d'une activité professionnelle pertinente égale ou supérieure à cinq ans, au moins à 50 %, effectuée au cours des quinze dernières années. Ces activités doivent être pertinentes, significatives et directement en rapport avec les compétences développées pendant le cursus de master pour l'enseignement au secondaire II.

Les frais d'inscription à la procédure s'élèvent à 1'000.- CHF non remboursables. Le choix de demander une participation financière a été motivé par le besoin de recevoir des candidatures valides et des personnes prêtes à s'engager dans un parcours impliquant.

Le recours à la validation des acquis d'expérience fait partie des priorités stratégiques du DFA. Compte tenu de l'importance à la fois politique et stratégique du projet, le DFA a recruté une conseillère en VAE afin d'en assurer la mise en place, le développement des outils nécessaires à son bon déroulement (règlement, instruments d'évaluation des compétences), le suivi de la procédure et l'évaluation de la phase pilote. La conseillère en VAE fait office de personne de référence à l'interne comme à l'externe pour toute question relative à la VAE et à la reconnaissance des acquis antérieurs.

La procédure de validation comprend la production d'un dossier et un entretien d'argumentation devant un jury VAE. Le dossier doit mettre en évidence les apprentissages réalisés à travers l'activité professionnelle et leur correspondance avec le référentiel de compétences établi pour le

curcus d'études (Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Le référentiel se décline autour de dix macro-compétences qui sont explicitées par des familles de situation qui décrivent l'activité professionnelle. Conformément aux traditions en matière de VAE, le candidat à la VAE doit attester et documenter de manière argumentée et circonstanciée les compétences acquises (Cedefop, 2009). Il doit, en outre, contextualiser l'acquisition de ses apprentissages en précisant les conditions dans lesquelles les compétences ont été mobilisées et le niveau de maîtrise rejoint.

Le dossier VAE se construit autour des rubriques suivantes :

- Présentation des caractéristiques de l'expérience professionnelle acquise ;
- Curriculum vitae ;
- Auto-évaluation eu égard au profil des compétences (10 macro-compétences) ;
- Exposé sommaire des compétences du référentiel pour lesquelles la validation est demandée ;
- Inventaire des activités de référence ;
- Fiches d'argumentation ;
- Annexes.

Les candidats peuvent recourir à un accompagnement assuré par la conseillère en VAE qui se déroule en petits groupes et se focalise sur la production du dossier et la préparation à l'entretien d'argumentation. Ils peuvent également bénéficier d'un conseil personnalisé. Le schéma suivant présente le déroulement de l'accompagnement jusqu'à la rencontre avec le jury VAE.

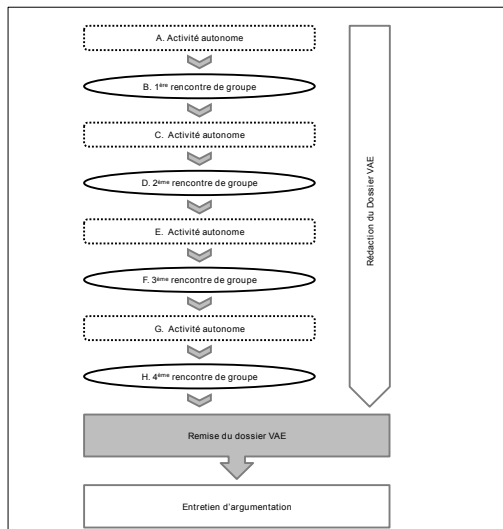


Figure 1 : Déroulement de la procédure VAE au DFA

L'évaluation du dossier et de l'entretien est confiée à un jury VAE composée de quatre membres : deux formateurs du DFA et deux enseignants du secondaire II. Au moins un formateur et un enseignant doivent être des spécialistes de la discipline d'enseignement. La conseillère en VAE assiste aux entretiens à titre consultatif.

Le jury se prononce uniquement sur la maîtrise des dix macro-compétences inscrites dans le référentiel. Il confirme ou infirme la validation des compétences demandées par le candidat et transmet son évaluation à la direction du DFA. L'évaluation se résume à dire si la macro-

compétence est acquise ou non. Il revient à la direction d'avaliser cette évaluation et de décider du nombre de crédits reconnus à travers la VAE et de définir le plan d'études personnalisé et le délai réglementaire pour l'obtention du diplôme. Elle se base, pour cela, sur l'évaluation du jury et une discussion avec la conseillère en VAE et un responsable du cursus d'études. L'objectif est de proposer au candidat un parcours personnalisé qui lui permet de développer les compétences qui lui manquent et de consolider son identité professionnelle.

La procédure de VAE du DFA distingue formellement l'évaluation de la validation des acquis de manière à éviter des confusions de niveaux, comme souligné dans les principes énoncés par le Cedefop (2009), et à maintenir chaque intervenant du processus dans son rôle : l'accompagnateur, l'évaluateur et le décideur.

Rappelons que la procédure de VAE et son accompagnement ne remplacent pas la procédure régulière d'admission avec la vérification de l'admissibilité des candidats à l'enseignement (titre académique obtenu et domaine d'études) et l'évaluation du projet professionnel. De fait, les candidats à la VAE doivent, outre le dossier VAE et l'entretien d'argumentation, produire un dossier personnel et se présenter à un entretien pour confirmer leur admission. La phase conclusive de la procédure de VAE (remise dossier et entretien) se situe en amont de la phase conclusive de la procédure d'admission. Il n'est pas exclu que le travail fourni pour produire le dossier VAE et se préparer à l'entretien agisse également comme préparatif à la procédure d'admission qui fait appel aux mêmes compétences transversales : la motivation, la réflexivité sur son parcours professionnel, une prise de conscience du savoir professionnel en émergence, etc.

2. Les résultats de la première édition de la procédure de VAE

Sept personnes se sont présentées à la première édition de la procédure de VAE. Pour la rentrée académique 2011-2012, la formation pour devenir enseignant dans le secondaire II a été ouverte pour l'enseignement de la chimie, de la physique et du français (L2) pour un total de 20 places. D'emblée, deux personnes ont dû être écartées car elles n'étaient pas considérées admissibles selon les critères de la procédure d'admission. Si leur niveau de formation scientifique correspondait bien au master requis, elles n'avaient pas obtenu ce master dans une des disciplines d'enseignement proposées pour l'année académique à venir. Ainsi, ce sont cinq personnes qui se caractérisent par d'excellentes qualifications académiques et une bonne expérience dans l'enseignement qui ont suivi le parcours de VAE.

Le tableau suivant résume les résultats au terme du parcours. Il indique le nombre de macro-compétences pour lesquelles le candidat a demandé la validation, le nombre de compétences reconnues par le jury VAE, le nombre de crédits ECTS reconnus et le nombre de modules pour lesquels une dispense a été accordée. Le cursus de master pour l'enseignement au secondaire II compte 60 ECTS et comprend 8 modules y compris le module de pratique professionnelle (stage) et le travail final de diplôme.

Matière	Nombre de compétences demandées	Nombre de compétence reconnues	Nombre de crédits ECTS accordés	Nombre de modules dispensés
Physique	5	4	21	3
Physique	6	5	26	4
Chimie	10	4	24	4
Chimie	5	5	31	4
Français	4	2	26	3

Figure 2 : Résultats de la procédure de VAE édition 2011

Les résultats sont positifs puisque tous les candidats ont obtenu la reconnaissance d'au moins une partie des compétences présentées dans leur dossier. Les dispenses d'études varient entre 20 et 30

crédits ECTS (pour un maximum reconnaissable de 40 ECTS) ce qui correspond à l'exonération de trois à quatre modules.

On peut s'étonner de la décision d'un candidat de demander la validation des dix macro-compétences, soit plus concrètement l'ensemble de la formation et ceci malgré la limite maximale fixée à 40 ECTS reconnaissable par VAE stipulée dans le règlement. Cette stratégie de ratisser large pour obtenir un maximum de crédits a été fortement déconseillée pendant la phase d'accompagnement. L'objectif de la démarche est de faire un bilan des compétences acquises et de réfléchir à son développement professionnel, non pas de marquer un maximum de points. Le choix de ce candidat témoigne d'une mauvaise compréhension de la philosophie sous-jacente à l'approche et du sens donné à la reconnaissance des acquis d'expérience et à l'évaluation.

3. Premier bilan

Les retombées de cette première expérience sont nombreuses de même que les apprentissages tant pour les candidats qui ont suivi ce parcours que pour le DFA qui a mis en place ce projet pilote. Nous relevons les aspects qui suivent dont certains sont bien connus de ceux qui promeuvent et développent la VAE (Lainé, 2005 ; Mayen, 2006).

Mentionnons, en premier, l'immense satisfaction des candidats vis-à-vis de la procédure et de l'accompagnement mis à disposition : ils soulignent, en particulier, le fait d'avoir pu travailler soit en bilatéral avec la conseillère en VAE, soit en groupe lors des sessions d'accompagnement sur l'explicitation de leur parcours et la prise de conscience des compétences acquises. Le feedback des participants confirme l'approche formative de la démarche VAE qui mobilise la pratique réflexive et l'introspection dans une perspective de développement professionnel.

La clarté des intentions formatives sous-jacentes n'implique pas nécessairement que la logique préconisée, soit de privilégier une réflexion sur son développement professionnel, soit adoptée. Malgré ce qui semblait être un cadre de travail clair, nous avons évoqué le cas d'un candidat qui a développé une stratégie personnelle faiblement alignée sur la démarche évaluative retenue. Il avait clairement un agenda personnel et une vision très différente de ce que signifie la reconnaissance de l'expérience et ce à quoi cela donne droit en terme de certification. Cette stratégie vise à s'en remettre au jugement du jury et de déléguer à autrui le travail d'évaluation au lieu de prendre à sa charge une démarche d'auto-évaluation qui sera ensuite négociée avec le jury. Cette logique révèle une dépendance à l'extérieur pour formuler un jugement au lieu de construire une compétence interne d'auto-évaluation qui est requise de la part d'un professionnel. Cette expérience qui a engendré chez le candidat en question une grande déception quant aux résultats finaux de la VAE souligne combien il est important d'explicitier la procédure et ses intentions. Il s'agit aussi de situer la VAE sur un continuum dont les extrémités sont, d'une part, le contrôle et la mesure de la conformité par rapport aux standards prédéfinis et, d'autre part, le développement professionnel et la valorisation des parcours individuels et des compétences professionnelles.

La procédure déployée lors de cette première édition confirme l'importance de différencier les rôles des différents acteurs agissant au sein de la VAE (Salini, Ghisla & Bonini, 2010). Il y a d'abord le rôle de l'accompagnateur qui, au plan formatif, informe les candidats et les soutient dans la préparation du dossier et de l'entretien d'argumentation. Il s'agit à la fois d'une fonction de soutien et de coaching mais aussi de garant du bon déroulement de la procédure. Il y a ensuite le rôle de l'évaluateur qui juge des compétences acquises et de leur niveau de maîtrise. Un soin particulier a été apporté à la formation des membres des jurys VAE. En effet, l'évaluation d'un dossier dans le cadre d'une VAE exige de revoir entièrement sa manière d'évaluer et de s'ouvrir à de nouvelles approches de l'évaluation. C'est pour cette raison que les membres ont tous participé à une formation organisée par le DFA pour discuter de ces questions et se familiariser avec les outils et la démarche. Ajoutons aussi que les membres des jurys sont rétribués pour leur travail, y compris pour la formation suivie. Finalement, il y a le rôle du représentant institutionnel qui, au plan formel, décide des crédits accordés et des dispenses de formation. Dans le domaine de la

VAE, il est coutumier de rappeler que valider n'équivaut pas à évaluer. L'approche du DFA permet de séparer les deux fonctions et de travailler leur interdépendance en toute transparence. Il revient au responsable du projet de garantir cette cohérence et de favoriser les interactions entre les différents niveaux et acteurs.

Le travail collaboratif est au cœur de l'ensemble du dispositif. Il touche la conception et la formalisation de la procédure de même que l'élaboration des outils. A chaque fois, le travail en équipe coordonné par la conseillère en VAE a été privilégié. Dès le départ, il y a eu la volonté de construire des ponts entre le monde de la formation, représenté par le DFA en tant qu'institution de formation, et le monde du travail représenté par les directions d'établissements et les enseignants du secondaire II. Tout au long du processus de mise en place du dispositif, puis dans sa réalisation, tant des acteurs internes et externes au DFA ont été consultés et convoqués. L'expérience a permis des échanges constructifs sur le niveau conceptuel et méthodologique ainsi que sur le plan opérationnel. De plus, une collaboration soutenue a été établie avec l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) à Lugano. En effet, celle-ci dispose d'une bonne expérience en matière de VAE dans le cadre de la formation professionnelle. Le DFA a sollicité une consultance pour accompagner l'expérience pilote et son déploiement et tirer profit de leur expertise, en particulier, pour la formation des membres des jurys aux nouvelles modalités d'évaluation.

4. Conclusions : et maintenant ?

Au terme de cette première édition d'une procédure de VAE et du bilan provisoire positif que nous en tirons, deux questions s'imposent en guise de conclusion. Quelles suites donner à l'expérience ? Quelles sont les perspectives de développement ? Conscientes qu'il ne faut pas s'emballer trop vite sur la base du succès de cette première édition, il y a tout l'intérêt à prendre un temps de réflexion et de fixer les étapes du développement. Par la force des choses, un projet pilote comme ce dispositif de VAE demande des observations précises et des régulations pour le consolider et bien l'ancrer dans son contexte. Il y a sans doute des régulations à faire sur le plan du dispositif d'accompagnement et d'évaluation. Mais, il y a aussi des enjeux politiques à prendre en considération qui tournent autour de la VAE comme alternative aux cursus traditionnels de formation des enseignants. Ce point est sensible alors que des changements importants sont annoncés en Suisse pour flexibiliser l'accès à la profession d'enseignant et la formation initiale obligatoire. A notre sens, il s'agit de sensibiliser sur les vrais enjeux que sont, d'une part, l'acceptabilité de la VAE pour accéder à la profession d'enseignant et aux certifications et, d'autre part, son positionnement dans un paysage de l'enseignement supérieur en mutation. Les problèmes ne se situent pas au niveau des méthodes : en effet, les dispositifs de VAE sont rodés et validés par les premières expériences menées un peu partout en Europe (Cedefop, 2009). Finalement, ce n'est pas très difficile de monter un dispositif pertinent et cohérent. C'est la question des bonnes politiques qui sont en amont des bonnes pratiques qui est centrale à la réflexion. Allons-nous dans la direction souhaitée et acceptée par les différents acteurs du système éducatif ? La répartition des compétences entre les autorités académiques (à qui incombe la responsabilité de faire la VAE), les autorités politiques et les représentants de la profession enseignante est-elle claire et comprise de tous ? Y a-t-il un accord explicite sur ce qui est visé et comment on y parvient ?

Au cours de la première expérience du DFA, il y a eu maintes occasions de relever les croyances en rapport avec la VAE et les représentations divergentes sur ce que l'on peut faire ou ne pas faire dans une logique de reconnaissance des expériences. Il y a manifestement des décalages importants entre les acteurs et il serait présomptueux de penser que l'on peut atteindre une vision commune et une politique partagée autour de la mise en place d'une procédure aussi valide qu'elle puisse être sur le plan méthodologique. L'élaboration d'une méthode ne permet pas de faire l'économie d'une réflexion sur le sens. Cette réflexion doit porter sur comment concilier pertinence et efficacité de manière à débusquer les représentations contradictoires et les fausses attentes autour de la VAE. Souvent, dans le cas qui nous occupe, la VAE a été perçue comme une solution à plusieurs problèmes de gestion et pilotage du système éducatif et de développement du

corps enseignant. Les attentes en sont d'autant plus nombreuses et, en conséquence, les frustrations grandes quand les réponses ne satisfont pas aux attentes ou du moins pas dans les délais espérés. Si la VAE permettra de flexibiliser les cursus de formation et de les alléger dans certains cas, il restera toujours que la formation professionnelle d'un enseignant s'étale dans le temps. La VAE pourra contribuer à résorber la pénurie d'enseignants mais pas demain comme le souhaiteraient tant de politiciens et de gestionnaires.

Plus concrètement, la direction du DFA a décidé de poursuivre l'expérience de VAE et sa phase d'exploration. Le dispositif a été reconduit pour la prochaine rentrée académique pour les candidats à l'enseignement au secondaire II. Cette seconde édition permettra d'affiner les modalités d'accompagnement, de soigner l'information donnée aux candidats de manière à ce qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur le sens et les résultats attendus et de perfectionner la formation des membres des jurys VAE aux questions d'évaluation. En parallèle, il s'agira de poursuivre un travail d'explicitation auprès des partenaires de terrain et de promouvoir une meilleure compréhension de ce qu'est une procédure de VAE et ce qu'elle permet de faire. En fonction des développements, une extension de la procédure à la formation des enseignants du secondaire I pourrait être envisagée. Nous retenons que la priorité doit encore être portée sur la réflexion du sens de la VAE avant de foncer dans l'action en multipliant les dispositifs. Le développement durable d'une telle innovation exige un temps d'analyse et de réflexion de sorte qu'une bonne politique puisse prendre forme garantissant par la suite de bonnes pratiques.

Références bibliographiques

- Cedefop (2009). European Guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities.
- Lainé, A. (2005). VAE, quand l'expérience se fait savoir. L'accompagnement en validation des acquis. Toulouse : Erès.
- Mayen, P. (2006). L'accompagnement en VAE. Compétences et pratiques pour une fonction nouvelle. Paris : Raisons et passions.
- Salini, D., Ghisla, G. & Bonini, L. (2010). La formazione di professionista della VAE. Rapporto di ricerca. Lugano : Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : de Boeck.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Les Editions de la Chenelières.

DES EFFETS DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE EN ETABLISSEMENTS DE SERVICES ET D'AIDE AU TRAVAIL

Olivier Grammelspacher . Université Lille 1-Lille3. olivier.grammelspacher@hotmail.fr

Mots-clés : situation, handicap, reconnaissance, compétences, effets.

Résumé : L'idée normative selon laquelle des personnes ou des groupes sociaux doivent être reconnus, et notamment comme compétents, est considérée à priori comme un principe commun. Sur ce principe, une loi française appelée « Loi de Modernisation Sociale » est apparue en 2002, faisant de la Reconnaissance et de la Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE) un nouveau droit individuel. Elle permet donc notamment à des personnes en situation de handicap mental et travaillant en Etablissements Spécialisés d'Aide au Travail (ESAT) une reconnaissance de leurs compétences acquises dans certaines de leurs diverses activités humaines, par l'attribution d'un diplôme ou d'un titre proposés par diverses institutions certificatives. Ce dispositif d'évaluation des compétences vécu par ces personnes n'est donc pas sans effets induits et produits sur eux, les professionnels et les organisations dans lesquelles ils œuvrent. Les recherches que je mène tendent à montrer qu'ils sont identitaires, organisationnels et produits par les changements identitaires.

Comment donner sens à certaines expériences et à leurs effets de personnes, en situation de handicap mental, travaillant en Etablissements et Services d'Aide par le Travail (ESAT), qui ont obtenu un Certificat d'Aptitude Professionnelle par la VAE ? Pour répondre à cette question, dans un premier temps, je repréciserai cette expression de « personne en situation de handicap mental ». Dans un deuxième temps, j'aborderai le contexte de travail en ESAT, en lien avec la VAE, ceci pour permettre d'apporter un éclairage sur la question de mutations en cours de ce contexte. Ces mutations amènent des changements qui ne sont pas sans effets sur les personnes en situation de handicap et certains professionnels qui les accompagnent. C'est ce que j'aborderai dans un troisième temps : ils sont pour moi de trois ordres : identitaires, organisationnels, et produits par des changements identitaires.

1. Quel sens donner à cette expression : « situation de handicap mental » ?

1.1. La notion de handicap

Au sens de la loi française de 2005 : « constitue un handicap¹ toute limitation d'activité, ou restriction de la participation de la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant² ».

¹ Cette conception du handicap fut initiée par Philip Wood, rhumatologue anglais, instigateur du travail d'élaboration d'une nouvelle classification dans les années 70 : « la Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités et désavantages » (CIH), publiée en 1980 par l'OMS et adoptée par la France en 1989. Cette classification rompt avec les précédentes en ne s'intéressant plus aux causes des maladies et handicaps, mais à leurs conséquences. Le handicap est envisagé comme un processus dynamique où l'environnement va être envisagé différemment. On ira un plus loin par la suite avec la révision de cette CIH pour aller vers une CIH 2 qui mettra l'accent sur une terminologie plus positive et l'abandon du terme de handicap, jugé trop stigmatisant. On voit disparaître dans cette classification les termes de déficience, d'incapacité et de désavantage, pour leurs substituer ceux de l'altérité, de l'activité et de la participation. L'intitulé de cette nouvelle CIH 2 deviendra en 2001 la Classification Internationale du Fonctionnement (CIF).

² Loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Le handicap mental / psychique est reconnu spécifiquement dans cette loi de 2005 : il nécessite spécifiquement d'être considéré sous deux aspects, individuel et social, très fortement imbriqués l'un dans l'autre, la fragilité de la personne le conduisant à vivre la rencontre avec le monde extérieur comme une menace pour son intégrité.

Dans cette définition, deux points ressortent : les caractéristiques individuelles de la personne et celles plus générales de son environnement. Cela signifie qu'au-delà des aspects lésionnels et fonctionnels (en termes d'altérations) du handicap, les aspects situationnels du handicap entrent en ligne de compte. On peut dire que le handicap s'évalue en rapport à un environnement et donc à une norme sociale et permet de juger de l'autonomie d'une personne (caractérisée par sa limitation d'activité ou sa restriction de participation de la vie en société). Cette notion de « handicap » rejoint les réflexions d'Erving Goffman à travers la question du stigmaté³. Dans « Stigmaté », Goffman pose que tout membre d'une société est doté d'une identité sociale. Il y a stigmaté lorsqu'il existe un désaccord entre l'identité sociale réelle d'un individu, ce qu'il est, et l'identité sociale virtuelle d'un individu, ce qu'il devrait être. De son point de vue, le mot stigmaté sert à désigner un attribut : une caractéristique personnelle (marque physique, trait de caractère, détail de vêture, forme d'expression verbale... Cet attribut prend valeur de stigmaté dans un certain type de relation avec une identité sociale pré-définie, un stéréotype. Voyons maintenant ce que veut dire « handicap mental ».

1.2. La notion de handicap mental

Le handicap mental se caractérise par une variation importante du développement intellectuel. Il entraîne généralement très tôt des difficultés d'apprentissage à l'école. Ces difficultés se transforment en retards qui viennent vite perturber d'autres aspects du développement de la personnalité. Le processus d'intégration sociale s'en trouve également perturbé avec des conséquences variables selon les individus, les familles, le tissu social. La perturbation des capacités de perception, d'attention, de mémoire et de pensée, va entraîner des difficultés à organiser et structurer le raisonnement. Ceci peut impliquer des déficits au niveau de :

- l'apprentissage, c'est-à-dire la capacité à faire des liens, comprendre des rapports logiques, généraliser les résultats d'une expérience, transposer, établir des normes, intégrer et pérenniser les acquis scolaires, transformer son environnement ;
- l'adaptation et la polyvalence : les facultés de compréhension, d'analyse et de jugement étant limitées, on rencontre des difficultés d'ajustement face à la complexité et à la nouveauté. Par ailleurs, la faible capacité à mémoriser et coordonner plusieurs consignes (ou actions) différentes de façon simultanée réduit la polyvalence. On note bien souvent une lenteur dans la réalisation des tâches. En outre, les repères dans le temps et dans l'espace ne sont pas toujours acquis ;
- la communication : les difficultés de communication peuvent être dues à une mauvaise compréhension du discours de l'autre, une maîtrise insuffisante du langage, un vocabulaire pauvre aux significations parfois très personnelles ;
- le contrôle de soi : le manque de recul peut engendrer des difficultés de contrôle de soi, des émotions. On peut observer des comportements excessifs, qui expriment ce que la personne a du mal à verbaliser ;
- l'autonomie : l'ensemble de ces difficultés peut entraîner un faible niveau d'autonomie. Les prises d'initiatives restent limitées et le manque de confiance en soi freine les réalisations.

Voyons maintenant quel sens donner à la « situation ».

1.3. Le sens de la notion de « situation »

Qu'est-ce qu'une situation ? Il faut concevoir tout d'abord la situation comme un cadre de l'action et un cadre pour l'action. Comme cadre de l'action, la notion de situation nomme une forme typique d'environnement qui organise a priori l'action ; elle pré-existe à l'engagement des personnes dans l'activité sociale (une rue, à traverser). La notion de « situation » renvoie à cette première signification. Comme cadre pour l'action, la notion de situation renvoie à ce qu'une personne est en mesure de concevoir dans les limites d'un possible inscrit dans cette situation (puis-je la traverser ?).

³ « Tout attribut personnel dont la présence suscite, dans l'esprit de celui qui le relève, un doute à propos de l'adéquation entre les identités sociales virtuelle et réelle d'un interlocuteur est un stigmaté », in E. Goffman, Stigmaté : les usages sociaux des handicaps, Paris, édition de minuit, 1975.

La situation est donc conçue comme une structure complexe de contraintes. C'est dans le sens d'une structure complexe de contraintes exerçant un contrôle sur l'expérience, dont les éléments sont contenus dans une certaine normalité caractérisée par des propriétés matérielles et conceptuelles, et qui définissent les formes de l'activité pratique et les attentes qu'elle suscite (traverser la rue en question) qu'il faut comprendre cette expression de « situation ». Pour terminer, examinons le sens de cette notion : « situation de handicap ».

1.4. La notion de « situation de handicap »

Cela veut dire que le nombre et la complexité de contraintes qu'un type de situation fait peser sur un individu va le distinguer d'autrui (comment et où traverser la rue en question si la personne est atteinte de troubles visuels importants). La situation définit, partage en parties le monde social, opérant à la manière d'un filtre qui fournit des critères d'identification et d'attribution. En ce sens, la notion de situation handicap ne se distingue pas de la notion de situation. Toutefois, une situation de handicap s'en distingue dans le sens où elle est un type de situation ayant une structure complexe de contraintes fortes, ceci pouvant entraîner une disqualification de la personne, l'empêchant ainsi pleinement d'être accepté par la société. La situation peut participer de l'exclusion de cette personne atteinte de troubles visuels, un aménagement ne lui permettant pas par exemple de traverser la dite rue. En ce sens, toute situation est donc potentiellement une situation de handicap, c'est-à-dire une situation potentiellement restrictive d'altérité, d'activité, et de participation de personnes. Et c'est dans le sens de l'accessibilité qu'une politique volontariste, se voulant donc inclusive, décidant ainsi de rompre avec certaines formes de stigmatisation, s'est mise en place depuis quelques années. Elle revient à poser la question de la personne en situation de handicap sous l'angle de sa participation sociale dans et avec la société et de son accessibilité aux espaces sociaux de droits communs et culturels. Mais les changements qui touchent la question du handicap aujourd'hui s'inscrivent aussi dans des mutations sociales globales, qui touchent notamment l'emploi et la formation de ces personnes. Il s'agit dans la partie suivante d'aborder ces mutations.

2. Un contexte « handicap et travail » en mutation

On ne peut dissocier des changements induits notamment par des lois⁴ et un décret⁵, l'évolution de certaines mentalités sur la question de l'autonomisation des personnes handicapées, sans tenir compte aussi de l'évolution des situations socio économiques environnementales. Notre société est ainsi caractérisée par des exigences de plus en plus fortes en matière de qualification professionnelle au service des organisations. Elever la qualification et reconnaître les compétences sont des objectifs majeurs, affirmés par l'Union Européenne, l'UNESCO et l'OCDE, pour construire une Europe de la Connaissance capable de faire face à la concurrence économique mondiale. Il est important donc de fournir les compétences adéquates et d'aménager un environnement adapté qui permettront aux personnes handicapées d'exploiter leur potentiel et de trouver et conserver des emplois appropriés.

2.1 Un contexte concurrentiel déficitaire en emploi et en compétences

Le faible taux de participation des personnes handicapées doit être considéré dans le contexte de l'augmentation générale du nombre de bénéficiaires de prestations d'invalidité dans l'Union Européenne. Cette augmentation semble indiquer que les personnes handicapées sont de plus en plus exclues du marché de l'emploi.

⁴ La loi du 2 janvier 2002 pose clairement le principe d'une nécessaire participation des usagers à la conception et à la mise en oeuvre du projet qui les concerne. Elle met l'accent sur la reconnaissance, le respect et la promotion du droit des personnes et formule l'exigence d'une prise en charge de qualité, adaptée aux besoins des bénéficiaires et respectueuse de leurs droits. La question de la participation des personnes handicapées aux décisions qui les concernent est primordiale puisqu'elle contribue à l'amélioration de la qualité de vie des usagers. Elles les placent au centre du dispositif en tant que usager acteur qui participe à l'élaboration et à la mise en oeuvre de son projet. Cette approche repose fondamentalement sur les valeurs de la dignité et sur la prise en compte de la personne handicapée comme personne à part entière. La loi du 11 février 2005 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » vient consacrer le concept de participation puisque celle-ci est désormais inscrite dans le titre même de la loi.

⁵ Le décret du 20 mai 2009 relatif à la formation, à la démarche de reconnaissance des savoirs-faire et compétences et à la VAE.

Ces deux dernières décennies, la plupart des États membres ont enregistré une hausse prononcée du nombre des bénéficiaires de prestations. Les États membres indiquent que la plupart des personnes handicapées en âge de travailler sont complètement exclues du marché du travail et fortement dépendantes des prestations d'invalidité. Nombre de personnes handicapées disposent d'un faible niveau d'éducation de base et occupent donc généralement des emplois peu qualifiés et faiblement rémunérés. Pour les États membres, il s'agit d'améliorer le niveau d'emploi des personnes handicapées en les faisant passer d'un système basé principalement sur l'aide sociale au monde du travail et en éliminant divers obstacles à leur pleine participation au marché de l'emploi⁶. Outre le taux d'emploi particulièrement faible, un taux élevé de croissance de l'emploi est indispensable pour garantir aux personnes handicapées des perspectives d'emploi suffisantes. L'économie ayant délaissé progressivement les industries primaires, manufacturières et de production de biens au profit des industries de service et, de plus en plus désormais, au profit des industries du savoir. Pour les organisations, l'évaluation des compétences est un moyen de survie pour lutter dans un marché concurrentiel tendu. Dans un contexte d'évolution technologique incessante, l'autonomie, la mobilité, la polyvalence et l'interchangeabilité des individus sont prônées dans les environnements de travail. Pour les individus, elle permet de maintenir leur employabilité, là où les itinéraires individuels sont de plus en plus diversifiés et fractionnés. Les répercussions sur les travailleurs handicapés ont été importantes. Le défi est d'autant plus grand pour les personnes handicapées que par le passé elles étaient habituellement formées pour des emplois qui disparaissent rapidement et qu'elles forment un groupe cible très hétérogène. Le « déficit en compétences », c'est-à-dire l'inadéquation structurelle entre la nature des compétences offertes par les intéressés et celles requises par le marché de l'emploi, a été reconnu comme l'un des problèmes clés compromettant les possibilités d'obtenir et de garder un emploi. Ainsi, au niveau macro, il s'agit bien de repérer un potentiel expérientiel, de reconnaître les compétences et de les rendre mobiles et disponibles. Au niveau meso, il s'agit alors d'identifier les compétences, de les évaluer afin d'améliorer la qualification, la polyvalence et la mobilité des personnes. Enfin, au niveau micro, il s'agit pour la personne d'auto-identifier ses compétences, de détenir un titre ou un diplôme et donc de flexisécuriser son projet personnel et / ou professionnel. La question du handicap n'échappe donc pas à ce contexte global caractéristique d'une totalité structurée. On attend de cette politique un effet d'augmentation de ce que l'on pourrait qualifier de « pré-requis » pour intégrer le milieu ordinaire de travail de plus en plus fortement soumis aux logiques financières et économiques.

2.2 Des changements de logique : de certaines formes de travail aux services ; de la filière au parcours

Un ESAT est à la fois un établissement médico-social, relevant des dispositions du Code de l'action sociale et des familles et une structure de mise au travail avec un rôle de production et un budget de production qui lui est propre. Les ESAT, dans ce contexte juridique, social, économique sont passés de certaines formes de travail dit « occupationnel » et d'activités de loisirs à une logique de production et de services, où la qualité, la conformité des produits et des services a toute sa place. Cette introduction d'une logique de compétences, de services impacte les activités des différentes personnes (qu'elles soient professionnelles, impliquées dans l'opérationnalisation des dispositifs légaux et dans l'accompagnement et l'encadrement de personnes en situation de handicap) ou qu'elles soient des travailleurs handicapés, appelés aussi des usagers ou des ayants-droits. A une logique de placement, de protection, s'est ajoutée celle d'une ouverture sur l'extérieur et le milieu ordinaire, exprimée à travers notamment aussi certaines volontés parentales, associatives, professionnelles et sociales. La participation sociale, à un espace commun et non plus séparé, de la personne en situation de handicap, passe par un décloisonnement des services et institutions spécialisées. Ce qui se passe concerne le passage d'une logique de filière à une logique de parcours. C'est la frontière entre le champ du travail protégé et celui du milieu ordinaire de travail qui est là redéfinie. C'est le milieu ordinaire qui est maintenant la base de l'accompagnement et l'établissement qui prend le relais si besoin est. La question de la fluidité des publics réinterroge les pratiques.

⁶ Les données fournies par les États membres révèlent que le pourcentage des personnes handicapées dans la population en âge de travailler est important. Le taux d'emploi des personnes handicapées est néanmoins sensiblement inférieur à celui du reste de la population. Le taux d'emploi dans ce groupe est de 20 à 30 % inférieur à celui des personnes qui ne sont pas handicapées.

L'ESAT n'est plus une fin en soi. L'orientation d'une personne en ESAT est une orientation vers un métier adapté au handicap. Le contexte « handicap et travail » réinterroge donc les questions plus globales d'insertion et de professionnalisation au travers notamment des processus d'autonomisation des publics. La VAE participe de ce questionnement. Dans la partie suivante, je vais aborder certains des effets constatés de cette expérience. Cette expérience de VAE a concerné 18 usagers de 6 ESAT inscrits dans une action collégiale⁷. Soulignons que cette expérience garde un statut expérimental, et aucune autre démarche de VAE n'est envisagée depuis dans ces ESAT. La professionnalisation des travailleurs handicapés – et des établissements – étant un objectif prioritaire de l'association, celle-ci s'ancre bien au-delà de ce dispositif ponctuel très formel qu'est la VAE.

3. De certains effets induits et produits par la VAE en ESAT

La VAE a eu un effet mobilisateur qui perdure encore aujourd'hui, sur les publics (professionnels et candidats). Elle fait de la VAE un outil socio-éducatif important, pour toutes les personnes interrogées (candidats et professionnels). En dehors de cet effet mobilisateur, d'autres effets ont été constatés. Ils sont de trois ordres : ils sont identitaires pour les candidats et les professionnels qui les ont accompagnés dans cette expérience, ils sont organisationnels, et ils sont produits par des changements identitaires de ces candidats et de ces professionnels.

3.1 Des effets identitaires chez les candidats et les professionnels qui les ont accompagnés

Les identités sont des constructions. Si elles sont définies par la personne et par autrui, elles le sont aussi dans l'activité de ces personnes, et de façon située. La dimension identitaire des personnes, à travers les trois formes de la reconnaissance identifiées par Axel Honneth et qui sont la confiance en soi, l'estime de soi et le respect de soi, se trouve valorisée et/ou confortée par cette démarche de VAE.

3.1.1 Des effets identitaires chez les candidats :

« Avant, j'étais un travailleur handicapé. Maintenant, je suis Agent de Fabrication Industrielle ». Cette définition de soi, recueillie auprès d'un candidat qui a obtenu sa VAE, caractérisée par l'identité professionnelle et plus par l'identité de travailleur handicapé exprime mon propos. Ce nouvel outil qu'est la VAE permet d'apporter un titre au travailleur handicapé, et participe à la construction d'une identité professionnelle, au-delà des aspects fonctionnels, situationnels ou lésionnels de la personne. Ce titre agit comme un signal pour l'autre. On peut parler ainsi d'un certain contrôle de l'information sociale par le candidat, qui se transmet à travers des symboles, de nouveaux attributs. Au delà du signal, la VAE tendrait à diminuer l'écart entre identité virtuelle et identité réelle, atténuant certains signes qui pourraient être révélateurs d'un stigmate. On peut donc considérer que la VAE participerait d'un effet dés-identificateur du stigmate. Cela rejoint l'ambition et l'esprit de la loi de 2005, dans laquelle le handicap est pensé comme lié à son environnement, devenant ainsi donc une caractéristique davantage conjoncturelle que structurelle de l'individu. La VAE aurait des effets positifs sur l'identité (sur la perception que l'on a de soi-même, le concept de soi (ce dont on a conscience), la représentation de soi, l'image que l'on a de soi-même, la présentation de soi⁸).

⁷ Cette expérience a donné lieu, le 22 avril 2010, à une cérémonie officielle de remise des Titres d'Agent de Fabrication Industrielle (AFI) aux 18 usagers lauréats de la VAE, en présence des représentants de la Direction de l'Association Les Papillons Blancs de Lille, de la Direction Régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCTE) du Nord Pas de Calais, de la Direction Régionale de l'AFP Nord Pas de Calais, et de l'UNIFAF.

⁸ Cela renvoie aux réflexions du modèle de la socialisation de Dubar (1991) qui place la reconnaissance des compétences et des images de soi en tant que noyau dur des identités revendiquées. Ce modèle décrit les stratégies identitaires comme reposant sur l'interaction entre deux processus : l'identité pour autrui et l'identité pour soi. Ces stratégies mettent en jeu des transactions relationnelles (mise en relation des identités attribuées-proposées et des identités assumées-incorporées) et des transactions biographiques (mise en relation des identités héritées et des identités visées).

3.1.2 Des effets identitaires chez les professionnels :

La professionnalisation des travailleurs handicapés a bénéficié à la professionnalisation de l'établissement, jouant de l'articulation entre autonomisation et professionnalisation des publics et professionnalisation de personnes accompagnatrices. Il y a donc eu des changements dans certaines pratiques professionnelles, la VAE bousculant des pratiques et des usages en vigueur, questionnant les savoirs-faires. Cela ne s'est pas déroulé sans une certaine résistance à ces changements. La VAE a eu pour effet de professionnaliser les accompagnateurs. Pour les ESAT, et en particulier pour les éducateurs et moniteurs, cette VAE semble constituer davantage un outil éducatif (apportant une valorisation et une estime de soi et qu'un outil à proprement parler de professionnalisation et de valorisation des compétences). La VAE a eu pour effet une reconnaissance, plus institutionnelle, à travers la valorisation des ESAT qui ont pour souhait de voir se développer l'image d'établissements professionnels. Elle participe au même titre de cet effet dés-identificateur attendu pour les établissements. Elle réaffirme en même temps la vocation des ESAT d'être des organisations apprenantes. Enfin, pour l'ESAT impliqué dans une démarche globale de qualité lui permet de valoriser ses savoir-faire, de bénéficier d'une plus grande confiance auprès de ses clients et de s'ouvrir à de nouveaux marchés et des nouveaux partenariats.

3.2 Des effets organisationnels :

Ce dispositif est également significatif de la capacité de l'établissement et de ses équipes à adapter son organisation pour s'adapter aux évolutions de son environnement. Des adaptations et des aménagements ont eu lieu. La mise en place et aux normes de postes de travail permettant la formation a construit des zones de production intra muros (constituant des plateaux techniques agréés permettant la certification du titre visé, d'Agent de Fabrication Industrielle). Des mouvements de coopération et de mutualisation inter-établissements se sont organisés pour accompagner la reconnaissance des compétences et la VAE. La rationalisation du traitement social de l'expérience a engagé une production didactique nouvelle, par la mise en place notamment d'outils élaborés par les professionnels accompagnateurs. Par exemple, pour les compétences ciblées par le titre professionnel d'AFI, a ainsi été conçue une formation basée sur l'utilisation de technologies telles que la vidéo et la photo. L'écrit a été rendu plus accessible. En associant les compétences pédagogiques des éducateurs et les compétences techniques des moniteurs, chaque geste professionnel, a été pris en photo, montrant le candidat qui les effectuait, étapes par étapes. La mise en place expérimentale de ce dispositif représente un investissement important en termes de temps, d'implication des professionnels, d'adaptation de l'organisation au regard de la contrainte économique et de production de l'établissement. Ajoutons à cela que face aux stigmates, s'il y a 3 réactions possibles pour une personne stigmatisée⁹, Parmi ces trois, il y a la tentative de maîtrise de domaines d'activité qui lui sont normalement interdits. Cela passe par le supplice de l'apprentissage et ce, afin de prouver par un surtravail (surentraînement) que l'on fait bien partie du groupe.

3.3 Des effets produits par les changements identitaires

La VAE amène à des stratégies et des dynamiques identitaires nouvelles.

3.3.1 Des effets produits par les changements identitaires chez les candidats :

L'opportunité de « sortir d'une situation de handicap » se présente alors. Il est important de souligner que la plus grande majorité des candidats qui ont vécu l'expérience déclarent qu'ils se sont engagés dans la démarche avec l'espoir qu'elle leur permettrait de « sortir de l'ESAT ». Cette représentation de la VAE comme moyen de sortie était d'ailleurs partagée par un certain nombre de professionnels qui les accompagnaient. Cette représentation est en décalage avec le projet, la VAE intervenant dans un processus de professionnalisation qui avait conçu pour des travailleurs dont on pensait qu'ils ne pourraient pas sortir de l'ESAT.

⁹ in E. Goffman, Stigmate : les usages sociaux des handicaps, Paris, édition de minuit, 1975.

Dans la logique institutionnelle, la VAE n'était pas visée en soi, mais la professionnalisation et la reconnaissance de l'expérience et des compétences. Cette expérience illustre les liens qui peuvent exister entre une entrée en formation, un engagement en formation et les dynamiques identitaires des personnes. Des liens entre des tensions identitaires (entre le soi actuel et le soi idéal visé) et l'engagement en VAE existent¹⁰. A ce jour, 6 candidats travaillent hors murs. Ceux qui sont restés ne désespèrent pas d'en sortir. Quant à ceux qui désirent rester en ESAT, le fait d'avoir une VAE assoit, légitime leur place dans l'organisation du travail. Certains sont devenus des référents qui accompagnent d'autres travailleurs handicapés en tutorat sur des postes de travail. Elles sont sur des postes stratégiques dans les chaînes de production. Ces formes de reconnaissance qui, si elles sont d'ordre symboliques, n'en sont pas moins réelles et signifiantes et engagent les personnes à de nouvelles responsabilités. Ceci amène à penser que la VAE peut se concevoir comme un outil d'ascension sociale mais aussi comme un outil de reproduction sociale.

3.3.2 Des effets produits par les changements identitaires chez les professionnels :

Les moniteurs qui, dans leur mission quotidienne – et dans leur mission d'accompagnement de la VAE – ont également développé des compétences relevant de la formation, de l'accompagnement, ne voient pas ces compétences reconnues par leur organisation. Certains moniteurs d'atelier éprouvent face à des travailleurs handicapés qui se retrouvent autant titrés qu'eux, si ce n'est plus (puisque certains moniteurs d'atelier n'ont pas le niveau V que des travailleurs handicapés ont obtenu par la VAE avec le titre d'AFI) un certain sentiment de dévalorisation. Certains expriment même une inquiétude de légitimité, pour leur place et leur fonction dans l'ESAT. Le fait de voir apparaître de nouvelles activités nécessitant des compétences différentes, plus élaborées, les inquiètent sur la question de leur travail au quotidien. Ils craignent une montée en charge de certains types d'activités auprès de clients qui nécessiteraient de leur part plus de mobilisation, estimant que les publics handicapés qu'ils accompagnent ne pourront pas suivre. Enfin, les moniteurs d'ateliers (qui représentent environ 60% des personnels d'ESAT), considérés comme des passeurs de savoirs, et qui sont un maillon essentiel du dispositif de formation, deviennent acteurs d'une dynamique pédagogique, passeurs de savoirs-faires. Leur métier, en pleine redéfinition, est en train d'évoluer vers de la gestion prévisionnelle et préventive des emplois et des compétences.

Conclusion

Le travail est devenu une activité de résolution de problèmes. Il s'est transformé en une relation de service visant la satisfaction du client et des exigences de qualité. Le passage à une logique de compétence induit la contribution des salariés à la compétitivité de leur entreprise. Pour les organisations, l'évaluation des compétences est un moyen de survie pour lutter dans un marché concurrentiel tendu. Dans un contexte d'évolution technologique incessante, l'autonomie, la mobilité, la polyvalence et l'interchangeabilité des individus sont prônées dans les environnements de travail. Pour les individus, elle permet de maintenir leur employabilité, là où les itinéraires individuels sont de plus en plus diversifiés et fractionnés. Notre société est ainsi caractérisée par des exigences de plus en plus fortes en matière de qualification professionnelle au service des organisations. Elever la qualification et reconnaître les compétences sont des objectifs majeurs, affirmés par l'Union Européenne, l'UNESCO et l'OCDE, pour construire une Europe de la Connaissance capable de faire face à la concurrence économique mondiale. L'évaluation des compétences peut être aussi considérée comme un instrument de valorisation des individus permettant de répondre à certaines aspirations à leur reconnaissance, et notamment dans des contextes identifiés d'exclusion. La VAE permettrait peut-être alors de sortir à terme certaines personnes en situation de handicap de cet état de « suspension sociale ». Mais, si elle constitue une forme institutionnalisée de valorisation de l'expérience, la VAE n'en est pas la seule modalité en ESAT. L'enjeu ne porte pas tant sur la technicité des gestes professionnels que sur le cheminement. On est autant dans une dimension symbolique que réelle.

¹⁰ Bourgeois Étienne, in *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : Ed. L'Harmattan.

Construire des parcours par capitalisation avec une progression pédagogique (notamment avec le décret français de 2009 relatif à la reconnaissance des acquis de l'expérience dans le champ du handicap), permettrait une ouverture plus large au public que les épreuves de synthèse exigées pour la VAE, qui ne sont pas accessibles au plus grand nombre. En construisant eux-mêmes l'offre de formation, les ESAT peuvent partir du parcours, des situations de travail et du projet social des personnes, Ils rejoignent ainsi l'esprit de la loi française de 2002.

Biographie

Bourgeois, E. (), Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation, Paris : L' Harmattan.

Goffman, E. (1975), Stigmate : les usages sociaux des handicaps, Paris : Edition de Minuit.

LE PORTFOLIO COMME OUTIL DE REFLEXION DANS UNE COMMUNAUTE D'APPRENT-ES

Fabienne Breedijk-Goedert

Ecole fondamentale Heiderscheid, classe du cycle 2 (enfants de 6 à 8 ans)

fabienne.breedijk@education.lu

Mots-clés: responsabilité partagée, culture de communication, outil de réflexion

Résumé:

Six ans avant l'entrée en vigueur de la nouvelle Loi scolaire au Luxembourg en 2009, plusieurs enseignant-e-s ont eu l'autorisation d'abandonner l'évaluation par notation et de recourir à une évaluation formative centrée sur les compétences. Le portfolio était à ce moment le classeur qui servait à collectionner une sélection de documents des élèves montrant leurs acquis. Au printemps 2007, j'ai rejoint un groupe de chercheur-e-s de l'Université du Luxembourg et d'enseignant-e-s des classes du pays qui, dans une recherche collaborative, ont développé un projet de recherche sur le portfolio. Dans la pratique que j'ai développée et que je continue de développer avec mes élèves, le portfolio est devenu un outil de réflexion et de documentation. C'est un travail portfolio qui s'est mis en place, pour moi et pour les élèves, qui permet la prise de conscience de l'apprentissage et de la progression, la réflexion sur l'apprentissage et ainsi la responsabilité partagée.

1. D'une évaluation normative vers une évaluation formative

En septembre 2009, les lois du 6 février 2009 réorganisant l'ensemble des neuf premières années de scolarisation sont entrées en vigueur et ont réformé l'enseignement au Grand-Duché de Luxembourg pour les enfants de 3 à 11 ans. Afin de mieux rencontrer les besoins de tous les enfants, la nouvelle Ecole fondamentale est censée développer une approche concrète des savoirs basée sur les compétences (MENFP 2010).

Il y a six ans, lors des préparatifs de cette réforme, j'ai obtenu, avec une collègue, l'autorisation de faire une évaluation formative des élèves, basée sur une évaluation des compétences. Nous avons élaboré, ensemble avec d'autres enseignants, un document décrivant les compétences à acquérir au cours des différents cycles d'apprentissage. Celui-ci a été approuvé comme document officiel, remplaçant le bulletin certificatif traditionnel.

(Figure 1 : document d'évaluation des compétences)

Figure 1 : document d'évaluation des compétences

2. Projet PORTINNO

A partir d'avril 2007, en collaboration avec d'autres personnes enseignantes et des chercheurs de l'Université du Luxembourg, nous avons développé un projet de recherche collaborative sur le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire (Brendel et al. 2011). Le dispositif mis en place permettait aux personnes enseignantes impliquées de faire de la recherche sur leurs pratiques, aidées par les chercheurs de l'Université. Le groupe de recherche se voyait deux fois par mois à l'UL, un chercheur est venu régulièrement dans ma classe pour faire des observations ou bien des entretiens avec les élèves. Ces interventions étaient préparées communément au préalable.

3. Premiers pas d'un dossier-portfolio

Mon approche portfolio s'est construite pas à pas, à travers la communication avec les élèves, les parents, le chercheur qui venait dans ma classe, les membres du projet PORTINNO et autres:

Lorsque ma collègue et moi avons démarré en 2005, il se posait la question de savoir comment documenter les compétences que chaque élève avait acquises au cours de l'année. Nous avons eu l'idée de recueillir dans un dossier des productions-clé témoignant que l'élève a acquis telle et telle compétence.

Ce dossier, constitué par l'enseignante, avait cependant le désavantage d'impliquer trop peu les élèves dans un processus d'évaluation formative. Au lieu d'être un dossier appartenant seulement à l'enseignante, il devrait aussi être un dossier constitué par les élèves et, partant, appartenant aussi à ceux-ci. En d'autres termes, la constitution progressive d'un tel dossier d'apprentissage ne devrait pas seulement tomber sous la responsabilité de l'enseignante, mais aussi sous celle des enfants. A eux aussi de juger quels travaux devraient figurer dans le dossier. La responsabilité serait donc partagée, les élèves participeraient aux décisions portant sur les activités en classe.

J'ai commencé le travail portfolio avec cinq enfants qui devenaient après un certain temps multiplicateurs pour le reste de la classe.

4. Portfolio-outil de réflexion

Ainsi a pris forme un portfolio qui comprend des productions choisies aussi bien par l'élève que par l'enseignante, mais qui devient progressivement, aux yeux des élèves, leur portfolio à eux. Car très vite, les enfants appellent ce dossier « classeur-moi », ce qui signifie qu'il s'agit d'une documentation sur eux-mêmes, constituée par eux-mêmes. Il est vrai que le portfolio comprend aussi une partie qui m'est réservée en tant qu'enseignante, mais c'est une partie à part à laquelle les enfants n'attribuent pas beaucoup d'importance. En effet, dans des entretiens que le chercheur de l'UL a conduits avec les enfants au sujet du portfolio, ceux-ci ne tiennent pas compte de cette partie de l'enseignante.

En tant qu'enseignante, je considère le portfolio comme un outil servant à initier une prise de conscience de l'apprentissage chez les élèves, à les conduire à la réflexion, à la métacognition (voir Häcker 2007).

Essentiels dans cette démarche de réflexion sont toujours:

- La discussion régulière (1-2 fois par an) sur ce qu'est « apprendre » (Quand l'apprentissage commence-t-il? Quand s'arrête-t-il? Quand est-ce qu'on apprend mieux, au jeune âge ou quand on est vieux?....) (Figure 2 : réflexion sur « apprendre»).

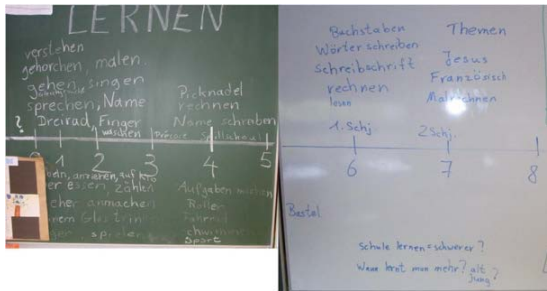


Figure 2 : réflexion sur «apprendre»

- La formulation dans un langage enfantin des compétences à atteindre à la fin du cycle 2.

-Le passage en revue de la semaine (hebdomadaire--(Figure 3 : Wochenrückblick)) sur ce qui a été fait suivi de la réflexion sur ce qu'on a appris en le faisant.

Figure 3 : Wochenrückblick

- Une auto-évaluation des compétences à la fin de chaque trimestre avec définition d'objectifs pour le trimestre prochain. (Figure 4 : auto-évaluation avec formulations de compétences en langage adapté aux enfants)

Figure 4 : auto-évaluation avec formulations de compétences en langage adapté aux enfants

- Un rapport d'apprentissage de ma part sous forme de lettre adressée à l'enfant à la fin des trimestres 1,2,5,6.(Figure 5 : rapport d'apprentissage pour l'enfant)

Figure 4 : rapport d'apprentissage pour l'enfant

J'exige que les élèves motivent par écrit leurs choix de documents dans le portfolio sur un papier justificatif (p.ex. : Qu'est-ce que j'ai appris en faisant ce travail ? Comment est-ce que je l'ai fait? seul ou avec de l'aide?) (Figure 6 : justificatif à joindre au document choisi). Or, cette exigence a eu au début comme effet que certains élèves considéraient ce travail comme une tâche supplémentaire. Dans la terminologie de la théorie d'activité, le travail portfolio était, pour eux, un objet (Engeström 1987). Il en résultait une situation de conflit entre moi-même et les élèves qui n'a pu être résolue que par négociation. Le fruit en était qu'un certain nombre d'élèves finissaient par utiliser en pratique (non pas à considérer « en théorie ») leur portfolio comme un outil servant à développer leur métacognition.

Figure 6 : justificatif à joindre au document choisi

De cette expérience résultent deux conclusions :

Le rôle essentiel de la communication : Sans une communication ouverte et continue sur le portfolio entre enseignante et enfants (et entre les enfants eux-mêmes), cette prise de conscience (métacognition) ne pourrait pas se faire (voir Astington & Pelletier 2005). Le portfolio n'est pas un outil capable d'opérer cette évolution à lui seul. C'est en combinaison avec la communication (= réflexion partagée) qu'elle peut se faire.

Une telle culture de la communication ne peut se développer que dans un contexte de réciprocité, de confiance mutuelle (Bronfenbrenner 1979), de partage. C'est ainsi que se développe une learning community (Rogoff et al. 1998 ; Eckert et al. 1997 ; Carr 2001).

5. Prises de conscience et répercussions sur mon enseignement

Il va de soi que l'évolution que je viens de décrire va de pair avec des changements dans mon enseignement. Surtout suite à nos rencontres PORTINNO à l'Université, je me suis rendue compte au fur et à mesure

- Du comment et quand on apprend (volonté d'apprendre, sens et intérêt personnel).
- Qu'apprendre n'est pas enseigner; l'enseignant peut même bloquer l'apprentissage.
- Qu'enseigner est produire du savoir.
- Que l'incertitude dans la structuration peut être un enrichissement et non une menace.
- Du fait que souvent on n'apprend pas pour la vie mais pour l'école.
- Que l'évaluation peut entraver le développement et donc que l'évaluation doit être un feedback et non un contrôle.

- De l'art de la reformulation: reformuler les faiblesses en défis.

Mon enseignement est devenu plus « authentique », développé en communauté d'apprenants: travail par projets communs et individuels, intégrer les idées d'activités des enfants,

Ainsi l'évaluation est devenue une valorisation de ce que les enfants font et de ce qu'ils veulent apprendre, sans dévaluer.

6. Références

- Astington, J. W. & Pelletier, J. (2005). Theory of mind, language and learning in the early years: Developmental origins of school readiness. In B.D. Homer & C.S. Tamis-LeMonda (eds.), *The development of social cognition and communication* (pp. 205-230). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Brendel, M., Dumont, P., Noesen M. & Scuto, D. (2011). PORTINNO: Le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire. Rapport final. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle - Université du Luxembourg.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: Sage.
- Eckert, P., Goldman, S. & Wenger, E. (1997). The school as a community of engaged learners. Retrieved June 30th 2010, from <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MENFP (2010). *Ecole fondamentale. Plan d'Etudes, édition 2010*. Retrieved December 15th 2010, from http://www.men.public.lu/publications/enseignement_fondamental/socles_plan_manuels/100921_plan_etudes/100921_plan_etudes.pdf
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1998). Models of teaching and learning : Participation in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 388-413). Oxford and Malden, MA: Blackwell.

Michelle Brendel*, Paul Dumont**

* Université du Luxembourg, michelle.brendel@uni.lu

** Université du Luxembourg, paul.dumont@uni.lu

Mots-clé: compétence située, évaluation inclusive, communauté d'apprenant-e-s

Résumé: Dans le contexte de la création d'une école primaire de recherche basée sur la pédagogie inclusive, un groupe de recherche travaillait sur le portfolio formatif comme outil d'évaluation et de développement personnel. La démarche portfolio adoptée conçoit tout apprentissage comme prenant place dans une structure de participation, définie par le contexte, les ressources sociales et matérielles, les relations entre les membres de la communauté scolaire, ainsi que le sens et les significations qui sont donnés à toutes les activités ayant lieu dans la communauté. L'apprentissage étant considéré comme activité médiatisée, sociale, située, les compétences sont également considérées comme situées. L'évaluation des compétences tient à ce moment compte du contexte de l'apprentissage (communauté d'apprenants, outils, endroit, etc.), le portfolio devient dans cette approche l'outil de l'apprenant-e qui documente ses progrès, reconnaît ses actions comme réussites, se rend compte de son auto-efficacité en vue de mobiliser ses connaissances dans de nouvelles situations, développe son autonomie et sa capacité de prendre la responsabilité du propre apprentissage.

1. Le Luxembourg face aux défis du XXI^e siècle

Au Luxembourg, tout comme dans de nombreux pays du monde, le début du 21^e siècle a été marqué par l'effort d'ouvrir l'enseignement à tous les enfants, quels que soient leurs besoins et contextes spécifiques. Ainsi, le 6 février 2009, le Parlement luxembourgeois a voté trois lois venant réorganiser l'ensemble des neuf premières années de scolarisation. En vue de réaliser un meilleur accompagnement des enfants, un rôle primordial a été donné à l'évaluation formative dans une approche par compétences. Au niveau de l'évaluation sommative et certificative, des socles de compétences minimaux à atteindre sont définis. Des bilans de fin de cycle centrés sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant-e viennent certifier les acquis de l'élève par rapport aux objectifs de fin de cycle en vue de son passage au cycle supérieur (MENFP 2010, p.2). Des commissions d'inclusion scolaire ont été créées, ayant pour mission de définir la prise en charge d'enfants à besoins spécifiques. Un plan de prise en charge individualisé est élaboré, avec « les adaptations et les aménagements nécessaires en ce qui concerne les compétences à atteindre et les modalités d'évaluation à appliquer » (MENFP 2009, Art. 2.).

La Convention relative aux droits des personnes handicapées a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 19 décembre 2006. Elle vient préciser les Déclarations des droits de l'Homme, des droits culturels, des droits de l'enfant. L'article 24 demande aux Etats Parties, dont le Luxembourg, d'offrir « aux personnes handicapées la possibilité d'acquérir les compétences pratiques et sociales nécessaires de façon à faciliter leur pleine et égale participation au système d'enseignement et à la vie de la communauté » (p.14-15). Un enseignement primaire inclusif est à mettre en place par les Etats ayant signé la Convention. Sur la base de l'égalité avec les autres, ils veillent à ce que les mesures d'accompagnement individualisé soient conformes à l'objectif de pleine intégration.

2. Vers une évaluation inclusive

D'après l'Agence Européenne pour le Développement de l'Education des personnes présentant des besoins particuliers (Watkins 2007), il est essentiel de passer d'une évaluation basée sur les déficits, telle qu'elle est présente dans l'École, à une approche éducative et interactive. Cette dernière sert non seulement à détecter les acquis de l'élève, mais également à définir les prochains objectifs à atteindre, ainsi que les moyens d'y parvenir. Donc dans laquelle l'aspect formatif de l'évaluation est central.

Nous nous trouvons donc face à deux orientations différentes. Si les Nations unies et l'Agence Européenne privilégient une évaluation pour l'apprentissage qui doit servir à réaliser la pleine participation, celle mise en place au Luxembourg, et ce plus spécifiquement pour les enfants à besoins spécifiques, est accentuée sur l'évaluation de l'apprentissage et garde une fonction de ségrégation et de sélection. Dans la discussion actuelle sur les mesures à prendre en vue de ratifier la Convention, ces deux orientations se confrontent et il s'avère qu'elles sont quasi inconciliables.

3. Evaluer pour développer des pratiques inclusives: le projet de recherche PORTINNO

Les éléments théoriques que nous allons présenter ont été développés dans un projet de recherche qui portait sur le portfolio formatif comme outil d'évaluation et de développement personnel (Brendel et al. 2011). Un souci particulier a été le développement de pratiques inclusives visant à maximiser la participation des personnes qui, suite à une dysfonction personnelle, sont limitées dans leurs activités intellectuelles et/ou physiques. En effet, en parlant de personnes à besoins spécifiques, il est impossible d'évaluer les compétences sans parler des conditions spécifiques qui permettent justement l'apprentissage et, donc, le développement des compétences. Nous allons mettre en relation la notion de compétence avec celle de disposition d'apprendre telle que décrite par Margaret Carr (2001) et parler de compétence située.

4. Le cadre théorique de notre approche

4.1. L'apprentissage comme activité médiée dans un contexte social

Notre approche théorique se situe dans la tradition de l'Ecole historico-culturelle russe (Vygotsky, Leontiev, Luria ...). Selon elle, l'apprentissage est médié par des outils culturels, matériels et symboliques, ainsi que par des personnes dans un contexte social (voir Vygotsky 1978).

Lev Vygotsky avait formulé la loi de la double formation : « Toute fonction, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît doublement ou sur deux niveaux : D'abord elle apparaît entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite dans l'enfant comme une catégorie intrapsychique. » (Wertsch, 1985). Cela vaut pour l'attention volontaire, la mémoire logique, la formation des concepts et le développement de la volition. D'où l'importance que nous attribuons à la coopération.

4.2. L'apprentissage comme activité située

Dans la tradition de Jean Lave et Etienne Wenger (1991), nous parlons d'apprentissage situé. Il se réalise dans des situations, des contextes culturels définis : dans la famille, dans des groupes de pairs, à l'école, dans un groupe d'apprentissage, etc. Pour analyser l'apprentissage d'un individu, il faut analyser en même temps la situation, le contexte qui est toujours un contexte social/culturel.

4.3. Apprentissage et participation dans une communauté d'apprenant-e-s

Lave et Wenger décrivent cet apprentissage situé comme une participation dans une communauté de pratique (community of practice) : progressivement l'apprenant-e, partant d'une position plutôt périphérique, s'engage dans des activités et des coopérations de plus en plus centrales.

Dans cet ordre d'idées et en parlant de l'école, Barbara Rogoff et ses collaborateurs (1998) définissent l'apprentissage comme un processus par lequel la participation de l'individu dans des activités socioculturelles se transforme. Selon elle, apprentissage et développement ont lieu quand les individus participent aux activités socioculturelles de leur communauté et transforment, par là, leur compréhension (savoir, habiletés), leurs rôles et leurs responsabilités au sein de la communauté.

Personnes enseignantes et élèves s'engagent activement dans l'apprentissage et l'enseignement ce qui implique une transformation de la participation au cours de laquelle les rôles des participants changent avec l'évolution des activités socioculturelles et de l'expertise des élèves.

4.4. Participation à une communauté d'apprenant-e-s

Afin qu'une personne puisse participer et apprendre dans une telle communauté, il est nécessaire qu'elle ait le sentiment d'y appartenir pleinement et sans restrictions, qu'elle ait un sentiment de bien-être, fondé sur une confiance réciproque. Il s'agit d'une condition nécessaire au développement aussi bien de l'enfant que de la communauté.

Le développement de la communauté peut être décrit comme une transformation de la participation :

- tous les membres sont des apprenants (y inclus les enseignants) et assument un rôle actif,
- les élèves apprennent à assumer la responsabilité pour leur propre apprentissage et le fonctionnement de la communauté,
- la communauté apprend à coopérer de telle façon que chacun est une ressource pour tous les autres,
- progressivement les élèves assument une responsabilité croissante et deviennent plus autonomes,
- l'enseignant-e confie progressivement de plus en plus d'autonomie et de responsabilité aux élèves,
- il en résulte une participation de plus en plus évoluée dans des activités de plus en plus complexes.

Il s'ensuit que la communauté d'apprenant-e-s est, par définition, une communauté inclusive. Vouloir exclure un individu de la communauté d'apprenant-e-s signifierait détruire l'esprit de la communauté.

4.5. Dispositions d'apprendre

La notion des learning dispositions a été développée par Margaret Carr (2001). Pour l'expliquer, elle propose un modèle des learning outcomes (résultats, produits) sur un continuum cumulatif de complexité :

- Niveau 1 : Habiletés et savoir
- Niveau 2 : Habiletés et savoir + intention = stratégies d'apprentissage
- Niveau 3 : Stratégies d'apprentissage + partenaires et pratiques sociaux + outils = stratégies d'apprentissage situées
- Niveau 4 : Stratégies d'apprentissage situées + motivation = dispositions d'apprendre.

Ce sont des dispositions à s'engager dans des opportunités d'apprendre dans un contexte social situé. Carr définit les dispositions d'apprendre comme des répertoires de participation dans une communauté d'apprenant-e-s : l'apprenant-e reconnaît des opportunités d'apprendre, en sélectionne, y répond (ou y résiste), et il construit des opportunités d'apprendre.

Les dispositions d'apprendre peuvent être décrites comme des relations réciproques entre l'individu et son environnement – matériel et personnel. Ces relations réciproques s'organisent dans des communautés d'apprentissage et se traduisent par une participation de plus en plus évoluée dans des activités de plus en plus complexes.

Etre disponible d'apprendre signifie que l'apprenant est

- ready to learn — il se voit comme un apprenant participatif,
- willing to learn — il reconnaît que l'endroit où il se trouve est un endroit d'apprentissage (respectivement ne l'est pas),
- able to learn — il dispose des habiletés et des fonds of knowledge qui contribuent à ce qu'il soit ready et willing.

Cette approche est précisée par cinq « domaines » de dispositions d'apprendre, à savoir :

- prendre intérêt,
- être engagé,
- persister dans des difficultés et des incertitudes,
- communiquer avec autrui,
- assumer des responsabilités.

On voit qu'une disposition d'apprendre est, par définition, située dans un contexte social précis : elle ne peut exister en-dehors.

5. Compétences situées et évaluation narrative

Cette conception d'une disposition d'apprendre qui considère que les compétences sont socialement construites, situées dans un contexte et une historicité, dans un processus, est très proche de la notion de compétence située chez Jonnaert et collègues (2006). Ces derniers soulignent que « plus que d'établir des listes ou des référentiels de compétences décontextualisées, il s'agit de décrire l'agir compétent de la personne en situation et, par là, de développer une approche située de la compétence. » (p.12). L'évaluation narrative sous forme de Learning Stories, basées sur des documents matériels concrets issus des portfolios des enfants et des personnes enseignantes (productions d'élève, photos, vidéos, enregistrements audio, etc.), vient nourrir cet agir compétent. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses capacités ainsi que des apprentissages déjà réalisés. Ici nous rejoignons la notion d'auto-efficacité ou de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura 2002). Cette croyance dans la propre efficacité vient nourrir l'estime de soi, et l'apprenant-e, qu'il soit enfant ou adulte, se sent prêt à confronter de nouvelles situations, de persister devant les difficultés ou incertitudes, de prendre de la responsabilité dans son propre apprentissage.

Les travaux de Maynard et Marlaire (1999) montrent comment les finalités d'un rapport écrit sont étroitement liées au format de discours qui va être utilisé. Si le but est d'aider la personne à développer son autonomie, l'accent sera davantage mis sur les compétences. Si le but est de définir les besoins spécifiques et les mesures d'aide supplémentaire dans le contexte d'un plan individualisé, il portera plus sur les problèmes.

Si les compétences sont situées, l'évaluation portera également sur les actions de la personne enseignante. Elle devra prendre en considération par exemple le fait que le bilan va légitimer les prochains pas ou les mesures ultérieures proposées, bref, l'agenda cachée de la personne ou des personnes faisant le rapport. Chose qui risque d'être trop menaçante pour certains. En d'autres mots: l'évaluation peut servir de facilitateur ou d'obstacle en vue de faire inclure les enfants à besoins spécifiques.

En décrivant de près les conditions spécifiques qui permettent justement l'apprentissage et, donc, le développement des compétences, l'évaluation narrative analyse l'apprentissage à travers les regards de tous les acteurs concernés - personne enseignante, enfant, parents ... Elle pose un regard critique sur les stratégies d'enseignement en vue d'identifier celles qui sont les plus favorables pour chaque enfant. L'évaluation narrative vise une prise en charge individualisée pour chaque élève selon ses besoins et ses capacités, en vue de l'aider à progresser dans ses apprentissages. Elle permet tout à fait de répondre aux exigences de diagnostic indispensable dans l'accompagnement d'enfants à besoins spécifiques sans avoir recours à un étiquetage en BEP (besoins éducatifs particuliers).

6. Bibliographie

- Bandura, A. (2002). Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris: De Boeck.
- Brendel, M., Dumont, P., Noesen M. & Scuto, D. (2011). PORTINNO: Le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire. Rapport final. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle - Université du Luxembourg.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Carr, M. (2001). Assessment in early childhood settings. Learning stories. London: Sage.
- Carr, M., May, H, & Podmore, V.N. (2000). Learning and teaching stories : Action research on evaluation in early childhood. Final report to the Ministry of Education. Wellington : New Zealand Council for Educational Research.
- Jonnaert, Ph. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de " l'agir compétent" . Genève: UNESCO.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning : Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- Maynard, D. & Marlaire, C. (1999). Good reasons for bad testing. In D. Kovarsky, J. Duchan, & M. Maxwell (Eds.), *Constructing (in)competence: Disabling evaluations in clinical and social interaction*. (pp. 171-198) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MENFP (2009). Règlement grand-ducal du 12 mai 2009 fixant le fonctionnement des commissions d'inclusion régionales. Retrieved February 24th 2011, from http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090723_bibliotheque/090723_lois_rgd/index.html
- MENFP (2010). Les bilans de fin de cycle. Retrieved December 15th 2010, from http://www.men.public.lu/priorites/ens_fondamental/090909_evaluation/090909_les_bilans_de_fin_de_cycle/100514_bilan_de_fin_de_cycle.pdf
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1998). Models of teaching and learning : Participation in a community of learners. In D. R. Olson & N. Torrance (eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 388-413). Oxford and Malden, MA: Blackwell.
- Organisation des Nations Unies (2007). Convention relative aux droits des personnes handicapées. Retrieved July 11th 2011, from <http://www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watkins, A. (ed.) (2007) *Evaluation in inclusive settings : Key issues for policy and practice*. Odense: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

PRATIQUES INNOVANTES DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS DE MASTER EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

!

Petignat Pierre, HEP-BEJUNE pierre.petignat@hep-bejune.ch , Matthey Marie-Paule, HEP-BEJUNE marie-paule.matthey@hep-bejune.ch

!

Mots-clés : compétence, pratique réflexive, tutorat, enseignant spécialisé

Résumé. La formation en master en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE est basée sur le développement des compétences en relation avec un référentiel précis et une articulation théorie/pratique/théorie. Le concept est clairement orienté vers la professionnalisation des futurs enseignants spécialisés et vers le développement d'une pratique réflexive. Les futurs enseignants spécialisés vivent une « pratique pédagogique accompagnée » par un formateur qui les rencontre régulièrement, les suit et les observe dans le terrain de leur classe, mène avec eux des entretiens formatifs ou analyse, sur la base d'extraits vidéo, leur pratique pédagogique avec les élèves. Ils sont accompagnés également par les pairs en tutorat et développent des outils d'autoévaluation.

1. Cadre général

L'exposé qui suit relève de la recherche-action telle que théorisée par Lewin, à l'origine, puis par Van der Maren (2003). En effet, l'approche évaluative présentée s'applique à un système souple au sens où Checkland, cité par Van der Maren (p. 86 et ss.), l'entend quand il propose une méthodologie d'intervention en recherche-action.

Le système souple dans lequel se développe la recherche présentée ici est la formation en emploi des enseignants spécialisés dans le cadre de la HEP-BEJUNE. Elle porte sur le développement d'une pratique d'évaluation innovante des compétences en développement des futurs enseignants spécialisés: à mesure que le dispositif se développe, il est autorégulé par le groupe d'enseignants en formation qui a un réel pouvoir d'action sur les décisions prises par les formateurs. Il est aussi et conjointement réorienté en fonction des réflexions du groupe de pilotage de la formation qui tient compte des remarques des étudiants. Pour leur part, et au plan individuel, les enseignants en formation sont dans ce que Jorro appelle l'évaluation de l'expérience (Jorro, 2011): « l'acteur donne du sens à son agir tout en exerçant sa capacité d'objectivation. » (p. 73).

2. Un dispositif innovant

En cela le projet est doublement innovant puisqu'il est basé sur une boucle de réflexivité à deux niveaux : au niveau des étudiants, futurs enseignants spécialisés et au niveau des formateurs, accompagnants des étudiants. Au plan des étudiants, le système mis en place s'appuie sur la participation active des futurs enseignants spécialisés pour assurer leur formation avec une visée réflexive et développer leurs compétences professionnelles (Schön, 1994), selon un référentiel de compétences prescrit et il agit sur l'articulation de la formation au plan institutionnel en l'inscrivant dans une démarche évolutive. Les prochaines volées d'enseignants spécialisés ne seront pas formées comme celles d'aujourd'hui. Pour compléter la démarche réflexive, les enseignants en formation sont astreints à un séminaire d'analyse des pratiques professionnelles en groupe restreint en alternance avec une supervision individuelle.

Parallèlement, les formateurs, accompagnants des futurs enseignants spécialisés échangent régulièrement sur leur pratique afin de réguler leurs actions de formation et de faire évoluer la démarche d'accompagnement. Enfin, pour clore l'ensemble des boucles de suivi, les trois responsables du pilotage de la formation sont eux-mêmes suivis en supervision pour mieux saisir les enjeux de la formation et les utiliser comme points d'appui.

Le développement de la formation bénéficiera de cette réflexion menée par les différents acteurs en cours d'action, durant le déroulement de la formation elle-même. Ce dispositif d'accompagnement et de développement professionnel se déploie conjointement à des cours théoriques dispensés par des spécialistes des questions du handicap et de sa prise en charge, par des cours et une démarche de recherche, entre autres.

3. Eléments contextuels

La HEP-BEJUNE forme donc les enseignants spécialisés en emploi durant 6 semestres en cours d'emploi. Au terme de leur formation les enseignants obtiennent un Diplôme d'enseignement spécialisé (Master of Arts in Special Needs Education). Il compte 90 crédits ECTS.

Ce titre permet :

- De planifier et d'offrir un enseignement et des mesures de soutien scolaire adaptées aux besoins éducatifs particuliers des élèves et de procéder à leur évaluation ;
- D'exercer en tant qu'enseignant spécialisé dans le cadre de l'école ordinaire ou de l'école spécialisée ;
- D'appliquer des mesures de scolarisation intégratives et d'exercer une activité de conseil par rapport aux problèmes qui se posent dans le cadre de l'enseignement.

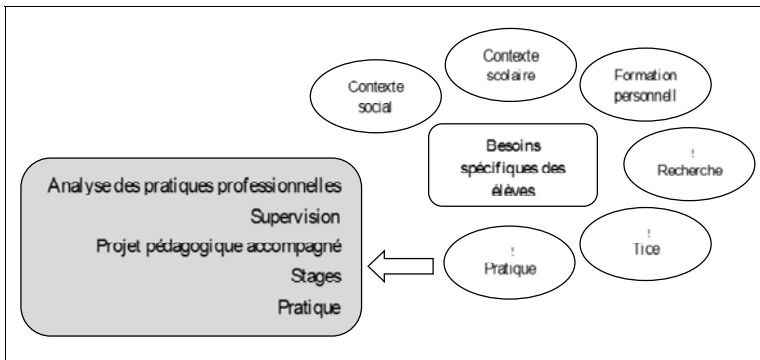


Figure 1 : Champs de formation

4. Bases théoriques

Cette formation a nécessité, de la part de notre institution et de ses formateurs une approche différente de l'évaluation puisque la formation s'adresse à des adultes, enseignants depuis plusieurs années pour la plupart, et désireux de se former à la prise en charge et l'accompagnement d'enfants en grandes difficultés scolaires et/ou handicapés.

L'approche proposée par les HEP-BEJUNE se devait de tenir compte de cette population particulière d'adultes formés à un premier métier, enseignants primaires en général, et menant la formation de front avec la pratique en classe, soit spécialisée, soit régulière, soit encore classe d'appui ou de soutien à des élèves en difficulté. Cette démarche innovante est basée sur le développement des compétences en relation avec un référentiel précis et une articulation pratique-théorie-pratique, au sens où Altet (2005) la définit :

- « une articulation dialogique qui se déroule en deux processus :
- de la pratique initiale du stagiaire à une pratique reproblématisée en passant par une analyse théorique explicative et réorganisatrice des schèmes d'action ;
 - de la théorie à la théorie en passant par une activité pratique de mise en œuvre des concepts préalables (Altet, 1996). Pour nous, l'alternance entre pratiques sur le terrain et moments de réflexion et de théorisation en IUFM est le principe nécessaire à la construction d'une pratique réfléchie en formation. (Altet, 2005, p. 28) »

Le concept est clairement orienté vers la professionnalisation des futurs enseignants spécialisés et vers le développement d'une pratique réflexive (Wentzel, 2010, Maubant & al., 2011, Perrenoud, 2001, Kelchtermans, 2001). En référence aux travaux de Pastré (2005) sur l'expérience en formation, aux travaux de Le Boterf (2003) autour de la compétence ou encore aux travaux de Durand (2007) ou Ria (2007) sur l'activité enseignante, entre autres, l'équipe de pilotage de la formation a mis en place cette pratique originale de l'évaluation en relation avec le développement professionnel des étudiants en formation.

Ainsi, les enseignants spécialisés en formation vivent une « pratique pédagogique accompagnée » (PPA) par un formateur qui les rencontre régulièrement, les suit et les observe dans le terrain de leur classe, mène avec eux des entretiens formatifs et analyse, sur la base d'extraits vidéo, leur pratique pédagogique avec les élèves. Ils sont amenés à développer dans leur classe, leur groupe ou en individuel un projet innovant répondant à un besoin spécifique défini. Le travail en groupe consiste à analyser les traces recueillies dans l'activité des enseignants professionnels expérimentés et de les raccrocher à une « conceptualisation dans l'action » (Pastré, 1999), mobilisés « en cours d'action » (Theureau, 2004). L'accompagnement par un formateur permet cette analyse menée en priorité par les acteurs eux-mêmes.

5. Présentation du concept de formation

Le dispositif de pratique pédagogique accompagnée (PPA) est évolutif. Durant les deux premières années de la formation l'accompagnement par les formateurs est assez serré avec un cadre contraignant.

En première année, le projet pédagogique accompagné (PPA) demande à l'étudiant de planifier et d'offrir des mesures de soutien scolaire adaptées aux besoins éducatifs spécifiques aux élèves concernés. Il est amené à évaluer ses compétences professionnelles et analyser ses besoins de formation. Pour cela il rédige un rapport personnel comprenant les volets demandés.

En deuxième année, le futur enseignant spécialisé met en œuvre dans son terrain de travail un projet pédagogique à l'intention de ses élèves et analyse son impact sur les apprentissages visés. Lors de visites, le projet est discuté avec un formateur et des régulations sont proposées. Par ailleurs le projet est présenté en sous-groupe d'étudiants pour une co-évaluation. Enfin, un travail de groupe est mené sur des extraits vidéo exposant des moments du développement du projet dans la classe.

En 3^{ème} année de formation, le dispositif est basé sur la mutualisation par une explicitation des compétences professionnelles. Le dispositif mise sur cette possibilité de questionnement et d'échanges entre pairs pour permettre le développement de compétences nouvelles. La démarche fait l'objet d'une co-évaluation dans une approche de tutorat entre pairs. Un accent particulier est

mis sur l'intégration des élèves en difficulté et leur accompagnement par l'enseignant dans la classe régulière. L'enseignant est également invité à collaborer avec ses collègues titulaires des classes régulières pour les conseiller, en tant que spécialiste du handicap et de la difficulté d'apprentissage, pour viser à une intégration réussie des élèves concernés.

En groupe, les étudiants élaborent une grille ou d'autres documents d'auto-évaluation de la démarche de tutorat utile pour leur pratique dans le terrain. Ces différents documents seront repris et utilisés dans l'accompagnement des projets en tutorat.

Toute la démarche s'appuie principalement sur les méthodes d'analyse de la « clinique de l'activité » (Clot, 1999, Cifali, 1996) et mise sur le fait que les enseignants en formation sauront convoquer, en duo, les théories abordées durant les premières années de formation pour les réinjecter dans leurs réflexions sur l'action observée pour en faire des « savoirs d'action ».

L'analyse clinique de l'activité qui étudie les situations singulières relevées par les acteurs permet aux futurs enseignants spécialisés d'élaborer des réponses nouvelles enrichies des réflexions des pairs et adaptées aux situations réelles vécues en classe. Il s'agit là d'un tutorat par les pairs au sens où Bachelet (2010) l'entend : « démarche d'entraide à l'explicitation de sa pratique et à la mise en œuvre de pratique innovante dans l'enseignement ».

Cette formation au coaching suppose le développement de compétences suivantes, selon le référentiel du MAES :

- Exercer une activité de conseil et de soutien relativement aux problèmes qui se posent dans le cadre de l'enseignement ;
- Appliquer des mesures de scolarisation intégratives ;
- Exercer la fonction d'enseignant spécialisé aussi bien dans le cadre de l'enseignement ordinaire que dans celui de l'enseignement spécialisé ;
- Planifier et offrir un enseignement et des mesures de soutien scolaire adaptés aux besoins éducatifs particuliers des élèves et de procéder à leur évaluation ;
- Se livrer à une réflexion théorique et scientifiquement fondée sur les problèmes et les tâches à assumer ainsi que sur les possibilités d'action pédagogique.

6. Premier bilan de la démarche

Le dispositif de formation mis en place fait l'objet d'un recueil de données filmées afin de pouvoir, au niveau des formateurs, réguler la formation et amener les améliorations nécessaires. Dans une première approche des analyses de vidéos, il ressort que les étudiants confirment le développement des compétences signalées, à savoir :

- L'élaboration de projets et leur explicitation auprès des enseignants réguliers. La prise en compte des représentations de ces derniers face aux difficultés d'apprentissage de certains de leurs élèves.
- La collaboration équilibrée dans l'espace de la classe régulière.

Cependant, les futurs enseignants spécialisés déclarent encore rencontrer de grandes difficultés à se positionner face aux spécialistes (logopédiste, psychologue, etc). Il leur est difficile de se positionner dans leur non-savoir face à ces spécialistes.

Dès lors, le projet de recherche-action devra analyser plus précisément les actes de la formation qui permettent aux futurs enseignants spécialisés de développer une posture professionnelle face aux spécialistes et, le cas échéant, les développer dans la formation.

7. Conclusion

Conclusion provisoire, puisque nous sommes en pleine réflexion sur le dispositif de formation mis en place et que les premières analyses des données recueillies sont connues.

Cette recherche-action, outre le fait qu'elle aura permis de faire évoluer la formation en intégrant mieux les différentes modalités d'évaluation des futurs enseignants spécialisés, aura aussi mis en évidence des situations de tension entre les spécialistes du handicap en formation et les titulaires des classes régulières : au fur et à mesure que la formation se déroule et que la professionnalité se développe, un fossé se creuse avec les enseignants primaires qui ne comprennent pas toujours les concepts théoriques utilisés par leurs collègues. Les questions qui en découlent : comment réduire la distance entre le professionnel rompu à l'analyse théorique et au maniement des concepts et celui qui est encore un artisan dans sa classe, face à des élèves en difficulté. Quelle formation de base donner à tous les enseignants pour leur permettre de collaborer avec les pédagogues spécialistes du handicap ou de l'échec scolaire ? Mais à l'inverse aussi, comment améliorer le sens de la communication des spécialistes pour faire passer leur message auprès de tous les enseignants amenés à collaborer ?

Par ailleurs, l'étude, en l'état, fait émerger les zones de fragilité dans la formation des enseignants spécialisés : alors que les cours théoriques sont en général bien reçus, il semblerait qu'ils ne permettent pas suffisamment la prise d'assurance des enseignants spécialisés face à leurs collègues et face aux autres spécialistes quand ils doivent expliciter une mesure proposée. On peut oser l'hypothèse que la confiance en soi ne se développe que dans la pratique, dans la durée et par la répétition d'expériences positives. L'articulation dialogique proposée par Altet ne serait que le début de cette expérimentation dans le terrain.

8. Bibliographie

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. Revue française de pédagogie. Paris : INRP, n°138.
- Altet, M. (2005). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants pour développer une pratique réflexive sur et pour l'action. In M. Altet et al. (Ed.), L'analyse de pratique en question : Actes des journées d'étude 2003 et 2004. Nantes : collection Ressources, IUFM des Pays de la Loire.
- Bachelat, R. (2010). Le tutorat par les pairs. In Verzat C., Villeneuve L., Raucant B (Ed), Accompagner des étudiants. Bruxelles : De Boeck.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles : De Boeck, 119-135.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- Jorro, A. (2011). Evaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle. Revue internationale « Les sciences de l'Éducation », Université de Caen Basse-Normandie, vol. 44, n°2, 2011, 69-83.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. Recherche et Formation, n° 36, 43-67.
- Le Boterf, G. (2003). Peut-on transmettre les compétences ? In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), Transmettre en éducation, formation et organisation. Paris : Editions Démos. 187-200.
- Maubant, P. & al. (2011). Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. Revue internationale « Les Sciences de l'éducation », Université de Caen et de Basse-Normandie, vol. 44, n°2, 2011, 13-30.
- Pastré P. (2005), Formation et professionnalisation : le point de vue de la didactique professionnelle. In : Sorel M. & Wittorski R. (coord.), La professionnalisation en actes et en questions. Paris : L'Harmattan, 141-144.
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2004). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), Entre sens commun et sciences humaines. Bruxelles : De Boeck, 139-158.

- Petignat, P. (2011) La contribution des stages a la formation des enseignants : études des représentations de formateurs praticiens et de leurs anciens stagiaires. Berlin : Editions universitaires européennes.
- Ria, L. (2007). Transformation de l'activité professorale lors d'un dispositif d'observations entre pairs : un enjeu de recherche et de formation pour l'accompagnement dans l'entrée dans le métier des enseignants du second degré en France. In I. Plazaola Giger & M. Durand (coord), La formation des enseignants : un approche centrée sur l'activité. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, n°6, 61-82.
- Schön, D. (1994). Le praticien réflexif. Montréal : Editions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles : De Boeck.
- Theureau J. (2004). Le cours d'action: Méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.
- Van der Maren, J.-M. (2003). La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles : De Boeck.
- Wentzel, B. (2010) Le praticien réflexif : entre recherche, formation et compétences professionnelles. Actes de la recherche de la Hep-Bejune, n° 8, Bienne, 15-35.

!

L'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN
EDUCATION VISUELLE AU 1ER CYCLE DANS UNE APPROCHE PAR
COMPETENCES

Ana-Vanêssa Lucena

Haute Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel AnaVanessa.Lucena@hep-bejune.ch

Mots-clés : Dispositifs de formation, Pratiques des Arts Visuels, Enseignement primaire

Résumé. La contribution que je propose d'apporter au 24^e colloque de l'ADMEE est en lien avec mes cours de didactique en Education Visuelle à la Haute Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP, BEJUNE) en Suisse. L'objectif de cette communication, descriptive d'une démarche de formation, est amplement exploratoire. Il s'appuie sur les échanges théoriques pendant les cours de didactique, sur l'analyse des activités proposées par les étudiantes stagiaires ainsi que sur leurs façons d'évaluer ces activités en classe. Il examine successivement la place du concept de compétence en EV, puis il expose des exemples de structuration de séquences d'enseignement et des réflexions par les étudiantes, étayant leurs choix des contenus, des activités en lien avec les évaluations proposées aux élèves. En partant du postulat que les activités artistiques à l'école ont toujours visé le développement de connaissances autant que de compétences nous débutons en formation par saisir l'acuité de la question de ces dernières dans la composition de séquences d'enseignement artistique à l'école primaire. Pouvoir évaluer des compétences en EV impose une expertise des activités proposées : l'enseignant doit penser ses leçons en termes de création et de gestion de situation d'apprentissage. A la place de superposer les pratiques, les différentes activités artistiques nécessitent d'entretenir des rapports logiques de continuité, de complémentarité et de finalité. Ainsi, les étudiantes sont invitées à construire, par l'idée de développement de compétences, une cohérence didactique entre les activités proposées en stage. Les compétences à évaluer deviennent alors des apports à l'activité dont la présence serait principalement certifiée par leur utilisation ou réutilisation plutôt que par une restitution explicite issue d'une production finale. Cette présentation assume ici un double intérêt : exposer le développement et les premiers résultats d'une expérience en formation en évaluation d'EV par les compétences ; soumettre cette façon de faire au débat.

1. Introduction,,

Le consensus social autour de la place d'une éducation artistique à l'école primaire conduit à concevoir et à maintenir sa présence dans les plans d'étude. L'évaluation des acquis des élèves est une exigence inéluctable du maintien d'une discipline à l'intérieur d'un système scolaire obligatoire. Si cette demande d'évaluation est légitime, la tâche concernant l'Education Visuelle n'en est pas moins complexe à mettre en place.

En effet, imaginer l'évaluation d'une production artistique enfantine comme le regard critique d'un adulte devant une œuvre accomplie est très risqué. Tous les enfants ne sont pas des artistes en herbe. C'est aussi ignorer que dans l'enseignement artistique visuel d'autres intentions et facteurs interviennent. Pourtant, il est clair que ceux-ci peuvent devenir des éléments à évaluer.

Si les enseignants comprennent la production artistique enfantine comme un don ou un talent qui ne doit rien à un enseignement scolaire, l'idée de l'Education Visuelle comme discipline évaluable à l'école primaire s'arrête ici. S'il s'agit de développer des compétences, éventuellement de les mobiliser à bon escient, une réflexion à ce sujet peut commencer.

A la place de superposer les pratiques, les différentes activités artistiques nécessitent d'entretenir des rapports logiques de continuité, de complémentarité et de finalité pour être évaluables. Il ne faut pas dissocier la démarche des résultats. De cette manière là l'enseignant peut garder une certaine subjectivité dans les évaluations, mais une subjectivité étayée par des arguments. Vérifiables par le processus engendré par l'élève pendant l'activité.

Trouver des situations¹ d'enseignement/apprentissage dans lesquelles les connaissances en Education Visuelle sont fonctionnelles peut devenir complexe pour des enseignants généralistes. Il faut arriver à concevoir une activité cohérente, créer une tâche exigeant un raisonnement dont les compétences à évaluer en seraient aussi les composantes et dont la présence serait certifiée principalement par l'agissement conscient de l'élève plutôt que par une restitution explicite dans une production finie.

En formation, il est demandé aux étudiants de construire une cohérence didactique entre les activités proposées aux élèves pendant leurs stages. L'intention de départ pour l'Education Visuelle serait de se placer du point de vue de l'élève afin que celui-ci ne se situe pas, pendant les activités proposées, dans des productions éclatées sans véritables acquisitions scolaires.

L'idée serait que l'étudiant construise en classe de stage un « milieu » en référence au concept de Brousseau (1998). Il porterait sur un ou des problèmes artistiques culturels, lesquels requièrent la mobilisation de certaines connaissances, capacités ou habilités pour être résolus. Une « situation adidactique », où l'élève serait confronté à des situations-problèmes sans apercevoir directement les intentions didactiques. L'étudiant/stagiaire serait au clair avec ces dernières en l'investissant, comme médiateur, dans les choix et la construction du milieu.

La récente réforme des programmes du préscolaire et du primaire en Suisse Romande avec l'introduction du PER² regroupe sur un seul domaine, sous l'appellation commune d'Arts, trois sous-domaines disciplinaires jusqu'alors particularisés: Activités créatrices et manuelles, Musique et Arts Visuels. Ces disciplines sont présentées au travers de quatre axes transversaux: Expression et Représentation, Perception, Acquisition de Techniques, Culture. Ce changement a eu des implications concernant les disciplines artistiques, sur l'actuelle réforme du programme de formation des enseignants généralistes à la HEP-BEJUNE³.

Dans ce contexte de renouveau des programmes, cet article vise à rendre compte d'un dispositif de formation développé en 3^{ème} année d'étude basé sur l'alternance entre les cours HEP et des stages sur le terrain scolaire. Basé sur une recherche exploratoire à visée descriptive, il exposera une brève présentation du cadre théorique développé en cours de didactique EV. Suivi par l'analyse de deux projets d'interventions scolaires en stage. Deux exemples de structuration de séquences, des ressources pédagogiques afférentes et des réflexions par les étudiants, étayant leurs choix des contenus et des situations proposées aux élèves. Enfin, une discussion sur les apports de l'approche par compétence non seulement dans la conception des évaluations mais aussi dans la structuration des différents « types d'activité » qui leur seraient associées.

2. Cadre conceptuel,

L'enseignement artistique n'a jamais été contre le flou et l'ambiguïté. C'est au contraire le lieu où naissent parfois les productions créatives; Cependant rechercher le flou comme stratégie d'une création artistique est une chose. Amalgamer des concepts didactiques ou pédagogiques entre eux en est une autre. Discuter pendant des heures pour un lexique mal défini, évaluer un acquis avec un outil fait pour un autre, faire naître des fausses attentes à cause de mots imprécis, perturberait la formation des idées et générerait la recherche.

¹ Le terme situation permet ici de désigner à la fois les questions, les problèmes et les tâches.

² Plan d'Etude Romand.

³ Haute Ecole Pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel.

L'enseignement en formation initiale des enseignants généralistes pour l'école primaire en Education Visuelle vise principalement à donner des moyens didactiques précis et cohérents à nos futurs enseignants afin qu'ils puissent diversifier leurs approches et créer une vision plus approfondie des potentiels de la discipline. Avec l'intention de bien servir d'éclaircissement théorique à la démarche des étudiants, seulement trois concepts étudiés en formation des enseignants seront évoqués ici : le concept de milieu, d'évaluation et de compétence.

2.1 Le concept de « milieu » (Brousseau)

En 3^{ème} année de formation il y est demandé aux étudiants de créer des situations d'enseignement/apprentissage qui aboutissent à des interventions en salle de classe pendant le stage. Au niveau structurel, les activités en Education Visuelle doivent, généralement, entremêler: une ou des situations de réception et une ou des situations de production. Ces deux moments d'une séquence sont cycliques et ne sont pas forcément hiérarchiques. L'ordre d'apparition et d'importance dans le déroulement d'une activité est tributaire des objectifs visés par l'enseignant. C'est en partie à travers ces choix de situation et les apprentissages qui en découlent que les élèves trouveront les moyens d'apprécier et de créer leurs propres productions.

Pour Guy Brousseau (1998) la situation didactique est quelque chose qui se construit : c'est ce à quoi il donne l'appellation « milieu ». Les étudiants pendant l'activité d'élaboration des situations didactiques recherchent des configurations optimales ou nécessaires pour guider les conduites des élèves aux objectifs visés. Pendant les cours, sans rentrer dans les détails théoriques du concept, créer un milieu, en se basant sur une réflexion de ce que l'élève doit faire, va consister pour les étudiants à bien définir les matériaux, les outils, l'aménagement de l'espace, les objets langagiers, les connaissances des élèves et l'organisation sociale de l'activité.

Avant de proposer aux élèves leurs choix des séquences d'activités, les étudiants identifient les objets proposés (matériels ou consignés) comme des éléments d'un milieu visant un apprentissage. Ils doivent travailler à la construction d'un milieu où la relation entre la tâche à réaliser et le savoir à mobiliser ne soit pas explicite pour l'élève. Construction d'une situation « didactique ».

Concernant l'Education Visuelle, le milieu matériel est sensé changer au cours de la séquence. Les modifications du rapport aux objets de savoir en situation de production seraient la transformation de la matière. Un résultat artistique serait en préparation durant l'activité. Autrement dit, ce serait au travers des changements dans le milieu matériel que l'enseignant irait observer certains apprentissages de l'élève.

Chaque séquence est approximativement construite selon la même structure (Rickenmann 2001) :

- Identification de l'objet d'enseignement qui est porté par la situation. Il doit être indiqué par un thème ou un titre ;
- Elaboration des objectifs que l'étudiant cherche à atteindre en proposant les tâches d'apprentissage aux élèves. Ils seront composés par les contenus d'enseignement, c'est-à-dire, par les savoirs spécifiques que les élèves devront construire, découvrir, travailler, transformer, (verbe d'action) etc ;
- Construction de la mise en scène de la situation. Il s'agira de bien choisir les activités que l'élève doit réaliser dans chaque partie de la séquence et d'identifier leurs liens. Pour chaque situation, il conviendra d'explicitement les contenus d'enseignement que l'élève doit mettre en jeu, ainsi que la progression dans l'acquisition et la maîtrise de ces contenus à travers cet enchaînement d'activités ;
- Distinguer les variables didactiques sur lesquelles l'étudiant se propose d'agir. Il s'agirait de mettre en rapport les caractéristiques du milieu didactique avec les contenus visés. Comment gérer les informations fournies par les actions de l'élève dans le milieu matériel ? Qu'est-ce qui a provoqué la mobilisation par l'élève des ces contenus d'enseignement ?

- Sur cette base, élaborer un instrument d'évaluation adapté aux situations proposées. Sur quels éléments (et traces) l'étudiant stagiaire doit-il s'appuyer pour évaluer les actions de l'élève ? De quelle approche s'inspirer ?

En pratique l'étudiant va s'efforcer à dissimuler en partie aux élèves ce qu'il veut enseigner. Il va travailler avec eux sur une production. Il leur fera vivre des moments d'échanges sur cette production par rapport au savoir culturel à enseigner. Il va peu à peu « manipuler » les réalisations des élèves pour les réorganiser et c'est là le second temps où il va prendre en charge ce qui a été vécu par chacun vers le collectif de l'apprentissage en jeu. Ce double jeu s'explique dans la théorie des situations par le couple dévolution/institutionnalisation.

2.2 L'évaluation

Avant de proposer un instrument d'évaluation concernant leur situation d'enseignement en stage, l'étudiant est invité à explorer théoriquement quelques concepts permettant de cerner l'évaluation en milieu scolaire. Leurs différents aspects sont étudiés pendant les cours de Sciences de l'Education et complétés par des approches plus ciblées concernant les didactiques disciplinaires spécifiques.

En Education Visuelle à l'école primaire l'évaluation reprend une définition couramment utilisée où celle-ci serait une « prise d'information qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire, système d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation [...], en les rapportant à des normes ou à des objectifs. » (Reuter, 2008 p. 105).

L'évaluation doit être un temps fort de la leçon. Loin, sous forme d'une note chiffrée, de n'être constituée qu'un appendice obligé, elle doit relier les consignes, les objectifs, les intentions et la réalisation concrète. En se voulant formative, elle re-situe les enjeux, constate la pertinence des réponses apportées, rend la conscience des moyens employés plus claire et tire les enseignements utiles pour progresser par après. (Gaillot, 1999, p.40)

Evacuée l'idée de notation des productions artistiques d'élèves, les étudiants travailleront plutôt en ce que l'évaluation permet à la régulation des apprentissages. Les informations captées pendant la réalisation des activités évaluatives doivent rechercher la pertinence, la validité et la fiabilité. (De Ketele & Roegiers, 1996 cité par Gerard, 2009 p.50)

Trouver la pertinence de son évaluation serait être au clair avec l'intention de l'activité proposée. C'est-à-dire, ne pas se tromper sur la fonction, le moment et le choix d'une ou plusieurs attentes d'apprentissage. Pour que son dispositif d'évaluation soit valide, l'étudiant doit s'assurer qu'il évalue ce qu'il pense évaluer. La récolte d'informations doit être en rapport avec les situations d'apprentissage. Il faut aussi garantir la fiabilité de l'interprétation des informations recueillies. Comment faire dans l'analyse d'une production artistique pour ne pas passer du côté de la subjectivité en fonction de la vision de l'évaluateur ?

L'évaluation serait au service de l'apprentissage artistique et non une fin en soi. Cette récolte d'informations ferait le point sur les facilités ou les difficultés des élèves vis-à-vis d'une situation, en devenant par là un support d'apprentissage. Elle aiderait l'étudiant à choisir les procédures adéquates et à ordonner une chronologie de mise en œuvre des situations. Par l'élaboration d'un dispositif d'évaluation, l'étudiant se place du point de vue de l'activité, c'est-à-dire des éléments qui composent les contenus d'enseignement à prendre en compte pour que l'action soit efficace.

2.3 Les compétences

Compétence et capacité sont des termes relativement proches, dont les définitions fluctuent selon le champ de recherche dans lequel ils sont construits. Il peut donc se faire que les étudiants aient

accès à des définitions différentes et fassent usage de ces termes en référence à des situations parfois contradictoires. Pendant les cours de 3^{ème} année en Education Visuelle les étudiants s'intéressent, par la lecture des textes, sur certaines de ces explications en les analysants attentivement. Plus spécifiquement, par leurs lectures les étudiants doivent trouver des notions opérantes pour l'élaboration de leurs séquences d'enseignement et de leurs outils d'évaluation. Il est certain que toutes les définitions de la notion de compétence ne débouchent pas sur des prescriptions utiles pour l'évaluation.

Il faut donc distinguer avec les étudiants les mécanismes d'exploration de ces différents concepts. Le concept de capacité renvoie à des ressources transversales, utilisables par l'élève dans différentes situations. Une capacité dépasse le cadre étroit des disciplines scolaires. Elles sont des composants des compétences au même titre que les habilités et les savoirs. Pour qu'une compétence sache les engager, ces capacités doivent être stabilisées et opératoires (Scallon, 2004).

Dans l'élaboration des dispositifs d'évaluation, la notion de compétence doit être traitée par l'étudiant d'une manière opérante. Il faut choisir une définition et chercher systématiquement des indices pertinents pour l'étayer. Si l'évaluation par compétence reste un sujet de recherche en soi, la notion de mobilisation d'une série de ressources en fonction de la situation complexe fait néanmoins aujourd'hui l'objet d'un relatif consensus. La plupart des chercheurs envisagent la situation, et surtout la représentation de la situation par l'élève, comme l'élément clé d'une approche par compétences (Perrenoud, 1995 ; Rey, 1996 ; Scallon, 2004). Ce point de vue permet aux étudiants de se concentrer sur les composantes des situations et sur les ressources que les élèves sont sensés mobilisés.

De manière plus particulière en didactique de l'Education Visuelle la notion de compétence retenue serait :

Disposition acquise par un sujet dans un champ déterminé qui le rend capable de mobiliser sur l'instant un fond intégré de ressources conceptuelles et procédurales afin non seulement d'identifier un (ou des) problème(s) et d'y faire face avec succès mais aussi d'improviser à partir de celles-ci (tout acte d'expression étant lié à une indispensable prise de risque) pour produire un comportement inédit adapté à la résolution d'une situation complexe et nouvelle. (Bernard- André Gaillot, communication personnelle, 18 mars 2009 p.11)

Dans l'élaboration de leurs propres outils d'évaluation ou dans l'utilisation des outils existants pour apprécier les performances des élèves, les étudiants doivent être au clair avec les divers niveaux d'objectifs ou de contenus d'enseignement (savoirs, capacités, habilités, etc.) souhaités. Qu'ils soient liés à des produits et/ou à des démarches (processus).

Contrairement à une pensée générale, en Education Visuelle, on retrouve des savoirs objectifs. Il y a bien sûr ceux d'ordre technique (l'utilisation d'un outil, d'un matériau, d'un support...), mais aussi la maîtrise d'un vocabulaire spécifique, et une multiple approche des œuvres, des mouvements artistiques et des artistes (Gaillot, 2009). Les étudiants conçoivent des situations incitant les élèves à utiliser leurs ressources disciplinaires afin d'inférer leur degré de maîtrise d'une compétence.

Il est aussi demandé une intégration de l'évaluation aux apprentissages sans les dissocier. En élaborant leurs séquences, les étudiants ont comme consigne de déterminer un parcours à priori, de baliser une progression au regard des compétences choisies. Les situations de compétence étant graduées en difficulté ou en complexité, c'est-à-dire selon le nombre de ressources à mobiliser (Scallon, 2004). Les énoncés d'origine vont certainement être modifiés ou adaptés aux classes, et aux élèves, mais cette élaboration permet aux étudiants de dépasser la simple technique pour incorporer de véritables éléments de réflexion sur l'activité et sur l'évaluation à proposer.

Il est important de préciser aux étudiants que la compétence effective ne peut jamais être définie à l'avance. Il s'agirait d'un ensemble cohérent d'actions que l'élève réaliserait en situation. La compétence peut être désignée à la fin, lorsque la situation est traitée et que les ressources

mobilisées aboutissent à un résultat approprié (Scallon, 2004). Une situation complexe, dans le domaine artistique, concerne particulièrement des situations d'expressions créatrices fondées sur l'autonomie de l'élève, sur sa prise d'initiative et maîtrise technique pour aboutir à un résultat satisfaisant. (Gaillet, 2009) Pour que cette autonomie soit possible, l'élève doit posséder les informations nécessaires pour accomplir l'ensemble des tâches demandées, avoir une certaine liberté de choix et d'initiative dans la façon dont il organise son travail et se confronter à des activités posant problème pour qu'il se mette à rechercher des solutions.

L'enjeu serait double quand les étudiants élaborent un outil d'évaluation dans l'intention d'inférer une ou des compétences chez l'élève:

1. « Il faut d'abord concevoir des situations⁴ complexes dans lesquelles on placera les élèves pour qu'ils puissent démontrer ce dont ils sont capables ;
2. Il faut ensuite élaborer des outils de jugement permettant d'intégrer en un tout cohérent divers indices observés au cours ou au terme de la progression des élèves. » (Scallon, 2004, p.102)
3. Travaux pratiques sur le terrain scolaire,,

L'intention de cette étude était de superposer des observations analytiques sur un contexte de formation préexistant comme évaluation d'une démarche didactique. Elle s'est déroulée durant les deux semestres de l'année scolaire 2010-2011, avec des visites de la formatrice aux 24 étudiantes pendant les deux périodes de six semaines de stage.

Les planifications écrites des étudiantes constituent la première partie des données. Les visites de stages et notes d'observations de la formatrice complètent le corpus écrit. Sur la base des planifications, l'analyse a priori a servi de point de départ aux échanges et aux entretiens oraux individuels et collectifs d'après stage. Le croisement de ces données a permis de vérifier a posteriori la compréhension et l'utilisation des apports théorico/pratiques développés en didactique en Education Visuelle.

Il a été demandé aux étudiantes d'élaborer des situations ou des familles de situations que seraient appliquées en stage en classe. L'ensemble du processus d'élaboration devait concerner aussi bien les compétences disciplinaires que les capacités transversales définies dans le Plan d'Etude Romand. Il fallait aussi concevoir une démarche d'évaluation, de et par les situations, qui permettrait aux élèves de révéler leurs compétences. L'intention était d'analyser a priori la production demandée à l'élève pour aider à définir le degré d'interdépendance des ressources qu'il devra mobiliser.

Les lignes qui suivent décrivent de manière synthétique deux exemples de situations d'enseignement/apprentissage en Education Visuelle au 1^{er} cycle dans une approche par compétences élaborées et pratiquées en classe par les étudiantes⁵ de 3^{ème} année à la HEP-BEJUNE.

3.1 Exemple 1 :

Dans le cadre de son travail pratique sur le terrain scolaire, une étudiante a décidé de tester l'importance de la mobilisation des compétences en présentant une succession de situations de même nature, mais en diminuant progressivement le soutien offert à l'élève. Pour ce faire elle a proposé une séquence de leçons sur le thème des fleurs et des jardins, dont l'objectif principal était d'amener l'élève à explorer les moyens plastiques qui permettrait de réaliser

⁴ En gras dans le texte.

⁵ Le féminin s'impose.

une peinture d'un champ de fleur printanier avec la technique de l'arc-en-ciel du Néocolor⁶. Les contenus d'enseignement étant construits d'abord par une situation de réception, suivie d'une situation de production et un retour sur une nouvelle situation de réception et de rétroaction.

Partant du 21 mars (le jour du printemps) pour que les enfants expriment leurs idées sur la saison, l'étudiante a élaboré une situation d'observation et de communication orale sur les fleurs. Plus particulièrement les champs fleuris. Les élèves ont observé les jardins autour de l'école sous des angles différents: en haut/ en bas. L'étudiante a mis l'accent sur les savoirs visés en renforçant leurs commentaires sur les couleurs et les formes des fleurs qui peuvent être imitées par les peintres, c'est à dire, à travers l'observation attentive de la nature environnante et sur les possibilités de représenter cette nature par des moyens plastiques.

Concernant le milieu didactique, l'étudiante a pu contrôler le niveau matériel à travers les supports, matériaux et outils proposés. Les élèves ont eu dès le début accès aux craies et des feuilles de papier avec la consigne de dessiner les fleurs en les observant. Ces mêmes ressources matérielles ont été investies durant tout les processus de la situation. Au niveau du milieu symbolique le contrôle est exercé à travers le cadre de l'activité: d'abord l'observation du jardin de l'école, les dessins libres des fleurs hors classe, les étiquettes expérimentaux des couleurs et l'asse pour aboutir à des feuilles de papier remplies de fleurs afin de donner l'impression d'être au milieu d'un champ. Pendant les séquences, le plus souvent des éléments appartenant aux deux niveaux, ont été sollicités.

Les savoirs visés découlaient, essentiellement, du projet final, mais ils ont été introduits dès le début selon les exigences de chaque activité. Utiliser des situations de réception (observation et prise de parole) et travailler les consignes et explorer la familiarisation avec le support et les outils à garder la même forme sociale pendant les activités. J'ai remarqué que les élèves ont respecté dès le début les consignes, ce qui leur a permis d'avoir de grandes facilités pour le travail. Travailler autour d'une même table leur a permis d'échanger sur leur travail et d'essayer d'améliorer leur tableau (pour une majorité du moins).

Une fois chaque activité exécutée, l'étudiante a procédé à l'identification des capacités et savoirs visés et les a gardés en représentant de nouvelles difficultés comme le changement de feuille du papier ou utilisation des nouveaux pinceaux. Le contrôle didactique voulait être aisé dans la mesure où tous les élèves ont développé leur activité à peu près au même temps et par unités d'avancement. Une des étapes sensibles dans le choix de ce type de progression est celle d'évaluer la pertinence et le moment d'introduire des éléments de savoir nouveaux qui seront traités ultérieurement dans une autre activité.

La dernière étape était l'élaboration d'une situation d'évaluation dans une approche par compétence. L'étudiante a mis les élèves en face d'une activité autonome dans laquelle ils choisissent la façon de créer leurs propres tableaux d'un champ de fleur. L'étudiante voulait s'assurer qu'en présentant les mêmes paramètres des autres activités les élèves allaient mobiliser les ressources adéquates. Elle a observé ses élèves: « Utilise la technique et a pris en compte des remarques faites pendant les expérimentations; Réalise les fleurs en manipulant correctement le pinceau (gestion de l'humidité, prise de la couleur, pression sur le pinceau, mouvement du pinceau); Remplit l'espace en respectant la composition d'un champ de fleurs (selon les commentaires apportés durant les observations) ».

Cette situation voulait intégrer un maximum de moments d'enseignement vécus auparavant. Dès les observations de la nature et des tableaux de peintres, des premières expérimentations techniques, jusqu'au suivi des feed-back de l'étudiante et des échanges de points de vues entre élèves. Mais son objectif principal était que les élèves soient dans une situation inédite: Une production personnelle et satisfaisante.

⁶ Craies en cire.

Les productions finales des élèves ont servi de support aux analyses individuelles à posteriori. Le fait qu'il existait un objet entre les deux sujets du dialogue (l'étudiante-stagiaire/la formatrice) a permis de toujours revenir aux différents points de vue sur le choix des contenus d'enseignements et des compétences requises pour réaliser l'activité.

3.2 Exemple 2 :

Le but fixé par la deuxième étudiante était d'introduire et d'exploiter la pratique sociale de référence artistique de la peinture des tableaux comme moyen de donner un sens aux contenus d'enseignement de l'étude des formes géométriques en classe d'enfantine. Chaque séquence était approximativement construite selon la même façon que le précédent exemple. Celle-ci comportait plusieurs types de tâches dont, notamment, un moment d'exploration de la technique de peinture par la production des formes géométriques simples, suivie par des tâches d'observation de tableaux de peintres variés utilisant le thème de signes graphiques de l'enseignement technique concernant le travail aux pinceaux et à la gouache (apprentissage des maîtrises techniques).

L'étudiante a choisi de garder la même forme sociale d'atelier pendant toutes des activités. La complexité de gestion des tâches qui est imposée par l'utilisation de ateliers différents à gérer en parallèle a été développée des rythmes et des registres différents de compréhension de l'activité. Dans le cadre de cette dynamique, l'étudiante était obligée de suivre plusieurs groupes en même temps, ce qui laissait une large part d'autonomie aux élèves mais présentait des difficultés au niveau du contrôle didactique du milieu. Cela a exigé la répétition des consignes, le contrôle du matériel dont les élèves pouvaient se servir spontanément et l'observation difficile des progressions de chaque élève.

Après l'observation participative des tableaux proposés par l'étudiante, les élèves ont pris comme univers de référence une reproduction du tableau « squares with concentric rings » de Kandinsky, composé par des cercles en couleurs. L'étudiante explique que « les enfants ont l'habitude de peindre. Pour la plupart, cela n'a donc pas posé problème. Le cercle est, de plus, une forme facile à réaliser pour eux ». Ils ont pu expérimenter sur des multiples surfaces de tailles différentes et mélanger les couleurs primaires proposées par l'étudiante.

Pour la situation complexe d'évaluation, l'étudiante a cherché un caractère fonctionnel. Une activité avec le but pratique de réaliser un cadeau pour la Fête des Mères : « j'ai demandé aux enfants de se concentrer, leur ai rappelé qu'il s'agissait d'un cadeau pour leur maman ». La consigne était qu'à partir des formes géométriques vues dans le tableau de Kandinsky, qui n'était plus visible en classe, il fallait fabriquer un cadre photo. Ici les élèves ont dû planifier la forme du cadre, sa composition et un dispositif pour fixer la photo en tenant en compte l'idée des cercles en couleurs du tableau de référence. Situation complètement nouvelle pour les élèves qui ont dû convoquer et mobiliser certaines compétences pour réussir l'activité et présenter un cadeau à leur maman.

Pour s'assurer que la situation était une activité de mobilisation des compétences et non de transfert d'habilités, l'étudiante n'a pas voulu s'en tenir simplement à une situation ayant des similitudes avec les autres activités qui l'ont précédé. Elle a choisi de vérifier si : « les enfants tracent bien des cercles et non d'autres formes ; que les enfants utilisent correctement leur pinceau et la peinture à disposition ; que les enfants présentent un travail soigné. Il s'agit en effet d'un travail à offrir et non plus d'un essai » dans l'élaboration d'une production artistique nouvelle.

Dans ce cas, l'élève a dû faire un effort de recherche intense pour déterminer parmi les savoir-faire lequel était l'adéquat : il appartenait alors à l'élève de choisir, dans son répertoire de procédés, savoir-faire ou habilités, celui ou celle qui convenait à la réalisation d'un cadre photo. En

analysant les cadres, l'étudiante a pu valablement affirmer que les élèves ont construit un certain savoir technique commun au groupe, ce regard à posteriori sur les productions finales montre que leurs registres d'interprétation et d'investissement sont très différents.

4. En guise de conclusion,

Un apport intéressant de la présente démarche de formation a trait au fait que les étudiantes ont eu une large marge de manœuvre parmi les champs artistiques visuels mais qu'elles étaient cadrées par des objectifs notionnels. Cela dit, les résultats observés ont été analysés au retour des stages, non seulement par les productions des élèves mais par l'emploi d'une grille conceptuelle unique. Cependant, cantonnées sur une seule expérience pratique, les résultats demeurent sommaires et parfois timides, impliquant la nécessité d'une réélaboration. Futures enseignantes du préscolaire et du primaire, les étudiantes vont devoir composer aussi avec les capacités transversales qui transcendent les disciplines, et cela n'a pas pu être développé pendant ce projet de didactique spécifique.

La question de l'utilisation de la notion de milieu dans d'autres disciplines que les mathématiques n'est pas simple. Il faut se garder, en effet, d'une « importation de concept » indue qui écrase spécificités et différences. Il ne s'agissait donc nullement, dans ce dispositif de formation, d'utiliser cette notion directement et sans accommodation. Le but consistait à examiner sous quelles conditions l'utilisation de cette notion peut favoriser la compréhension des phénomènes en jeu lorsque les élèves sont directement confrontés à un milieu conçu de façon à ce qu'ils mobilisent, en interagissant avec ce milieu, les capacités et compétences que l'étudiant, future enseignante, veut qu'ils acquièrent sans que ce dernier ait, pour sa part, à trop intervenir. Il s'agissait par ce concept d'observer, dans le cadre de l'enseignement d'Education Visuelle, le travail sur les objets matériels ou symboliques du milieu tels qu'ils ont été conçus par l'étudiante et perçus par les élèves.

Par cette approche, avoir un contrôle didactique de la situation d'apprentissage consisterait essentiellement à prévoir les types de conduites que l'élève viserait à adopter, au regard de ses possibilités d'action qu'il ouvre à l'élève. Par ailleurs, le caractère de la compétence à inférer par la situation ne pouvant pas être défini a priori, est par le choix de l'activité et le contrôle des variables didactiques que l'étudiante pourrait vérifier la capacité des élèves à mobiliser leurs ressources.

La question étant de savoir ce qui peut être recueilli de l'expérience par une étudiante de l'utilisation de cette façon de concevoir des activités artistiques. Ainsi, l'inviter à se positionner sur cette pratique d'évaluation vis-à-vis des contenus à enseigner deviendrait une façon de mobiliser ses connaissances sur la discipline.

Ces réflexions ont offert un large éventail d'arguments en faveur ou en défaveur de telle ou telle activité artistique. Les étudiantes ont été plus attentives aux rapports que chaque élève manifestait à chaque situation. Elles se sont posées des questions sur l'influence des apprentissages antérieurs, sur le degré de familiarité avec les problèmes posés et ont pu constater, en pratique, qu'une activité peut prendre une signification particulière à cause d'un contexte ou d'une occasion singulière. Une telle vision d'élaboration des situations d'apprentissage conduira, certainement, à une évaluation par compétences. Cependant, tant que cette approche n'est pas encore complètement intégrée à la pratique enseignante, les résultats peuvent être incomplets et très décevants.

Il y a lieu aussi d'approfondir et d'élargir ces dispositifs de formation à de plus vastes échantillons d'étudiants de manière à mieux cerner l'utilisation d'évaluation par compétence dans le domaine artistique à l'école primaire. Un élargissement aux trois ans de formation HEP serait envisageable.

5. Bibliographie,

- Ardouin, I. (2000). L'éducation artistique à l'école. Coll. Pratiques & enjeux pédagogiques. Issy-les-Moulineaux : ESP éditeur.
- Cardinet, J. (1986). Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles: Université de Boeck.
- Gaillot, B-A. (1999). Arts plastiques, éléments d'une didactique-critique. Coll. Educateur. Paris : PUF.
- Gaillot, B-A. (2009 mars). L'approche par compétence en arts plastiques. Intervention à Université-IUFM d'Aix-Marseille.
- Gerard, F-M. (2009). Evaluer des compétences. Guide pratique. Bruxelles : De Boeck.
- Lagoutte, D. (1994). Enseigner les arts plastiques. Paris : Hachette Education.
- Perrenoud, Ph. (1995). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? In Pédagogie Collégiale, volume 9, n°1, octobre 1995, p. 20-24.
- Plan d'études romand (2011). Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique.
- Reuter, Y (éd) (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. (2006), Les compétences à l'école. Bruxelles : De Boeck.
- Rickenmann, R. (2001). Les arts plastiques à l'école primaire, CD-rom, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, N°96. Genève : Université de Genève FPSE.
- Scallon, G. (2004), L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles : De Boeck.

UNE EVALUATION CERTIFICATIVE EXTERNE DES COMPETENCES EN SCIENCES : MISSION (IM)POSSIBLE EN BELGIQUE FRANCOPHONE ?

Sabine Soetewey *, Natacha Duroisin**

* Université de Mons. sabine.soetewey@umons.ac.be

** Université de Mons. Natacha.duroisin@umons.ac.be

Mots-clés : Evaluation externe, Evaluation de curriculum, Analyse comparée, Sciences

Résumé. En termes d'évaluation des compétences, les élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles sont régulièrement soumis à différentes épreuves externes parmi lesquelles certaines ont une visée certificative quand d'autres sont non certificatives. Dans le cadre des évaluations externes non certificatives (EENC), tous les élèves, quel que soit leur réseau d'enseignement, sont évalués en français et mathématiques, en quatrième année du secondaire (grade 10). Actuellement, l'extension aux sciences s'est avérée impossible et semble poser questions. Dans ce cadre, en prenant l'exemple d'un des réseaux d'enseignement, nous montrons qu'une analyse approfondie des référentiels fixant, à différents niveaux d'organisation, les compétences à atteindre met en évidence une désorganisation des apprentissages des compétences dans les parcours scolaires. Cela a des conséquences pour les élèves ou l'équité du système. Au-delà, ces résultats démontrent la difficulté à déterminer quelles compétences peuvent être évaluées, à quel moment de la scolarité et donc à construire une évaluation des compétences basée sur des apprentissages réellement développés.

1. Contexte

En Belgique francophone, développer un outil d'évaluation externe non certificatives des compétences (EENC) basée sur l'Opportunity to learn ou OTL (Grouws & Cebulla, 2000, p. 10) est une mission difficile du fait de l'organisation du système éducatif en lui-même. Néanmoins, les dernières années ont vu se développer ce type d'outils. Ainsi, des évaluations externes des compétences sont organisées pour différents domaines, dont les sciences, jusqu'au grade 8¹ (ou deuxième année du secondaire). Au-delà de ce niveau, des évaluations externes non certificatives (EENC) ont lieu pour les élèves de quatrième année du secondaire ou grade 10, en français et mathématiques. Elles ne sont pas mises en place pour le domaine des sciences. Les élèves de sixième année du secondaire ou grade 12 peuvent présenter (ce n'est pas une obligation pour les écoles) des évaluations externes à visée certificative dans différents domaines, notamment le français et l'histoire, mais pas en sciences. Pour les sciences, il semble bien que la difficulté structurelle, liée à l'organisation du système scolaire, n'ait pas pu être surmontée. Cette difficulté à construire une évaluation externe des compétences a mené à une analyse approfondie du curriculum au sein d'un réseau d'enseignement, financée par celui-ci, dont une partie des résultats sont présentés ici. L'objectif est de montrer comment l'organisation de l'enseignement se traduit, dans les référentiels curriculaires pour l'enseignement des sciences, et impacte sur l'organisation des apprentissages.

¹ Le grade 8 scolarise des élèves majoritairement âgés de 13 ans, le grade 10 des élèves majoritairement âgés de 15 ans et le grade 12 des élèves majoritairement âgés de 17 ans.

2. Cadre organisationnel de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles

Pour comprendre cette difficulté structurelle, il est nécessaire de poser quelques bases permettant de se faire une idée de l'organisation de l'enseignement et de la diversité des référentiels de compétences en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB).

Le paysage éducatif est tout d'abord constitué de plusieurs réseaux d'enseignement, la plupart reconnus et subventionnés par la Communauté française de façon identique, en fonction du nombre d'élèves scolarisés. Parmi ces réseaux se trouve celui qu'elle organise elle-même, le réseau de la FWB et, pour ne parler que des réseaux les plus représentatifs, le réseau officiel (public) subventionné des villes et provinces et le réseau libre (privé) confessionnel. Comme chaque réseau possède constitutionnellement une liberté d'enseignement, le législateur a prévu un cadre de compétences à atteindre à différents niveaux scolaires, pour tous les élèves, quel que soit le réseau, dans ce que nous nommerons les référentiels terminaux. Les référentiels terminaux sont le « socle de compétences », à atteindre au terme du grade 8 et, pour les sciences, les documents « Compétences terminales et savoirs communs – Humanités professionnelles et techniques » et « Compétences terminales et savoirs requis en sciences – Humanités générales et technologiques » à atteindre au terme du grade 12 (ou 13 pour l'enseignement professionnel) en fonction des filières choisies. Dans cette communication, nous nous intéressons uniquement aux deuxième et troisième degrés du secondaire et donc aux documents fixant les compétences terminales².

Chaque réseau a la possibilité, pour chaque discipline, de rédiger ses propres programmes de cours, année d'étude par année d'étude, comme référentiels internes de compétences, avec pour objectif d'atteindre, à l'issue des degrés 2 et 3 de l'enseignement secondaire supérieur, les compétences prescrites dans les référentiels terminaux. Comme le montre la figure 1, cette organisation, même cadrée, génère une grande diversité de programmes.

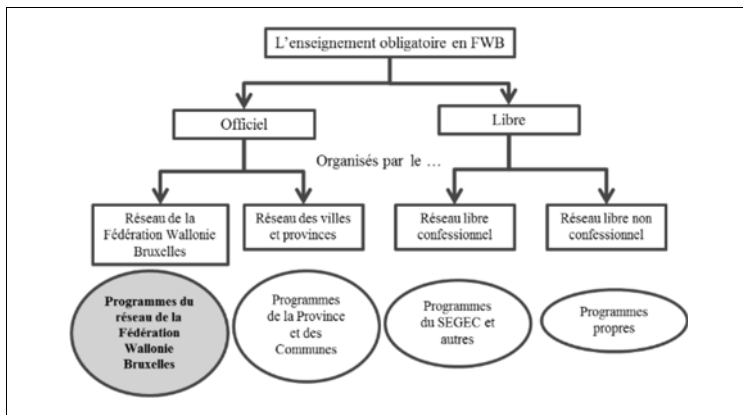


Figure 1 : Schéma simplifié de l'organisation du système éducatif en réseaux au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En gris, la partie du curriculum étudiée.

Parallèlement à cette organisation en réseaux, chacun d'eux peut offrir aux élèves deux filières d'enseignement (les filières de transition et de qualification), puis, pour chaque filière, deux

² C'est en effet à ce niveau-là que les évaluations externes en sciences n'ont pu se mettre en place.

formes d'enseignement (respectivement les formes générale et technique et les formes technique et professionnelle). Dans le domaine des sciences, vient encore se rajouter l'organisation de plusieurs options de cours, options qui vont définir le nombre de périodes d'enseignement par semaine (sciences générales : 5 à 6 périodes, sciences de base : 3 périodes, éducation scientifique : 2 périodes). Chaque forme et option, à la discrétion du réseau, peut faire l'objet de programmes différents. Par ailleurs, chaque option, forme ou filière est cadrée par un référentiel terminal spécifique, comme présenté dans la figure 2.

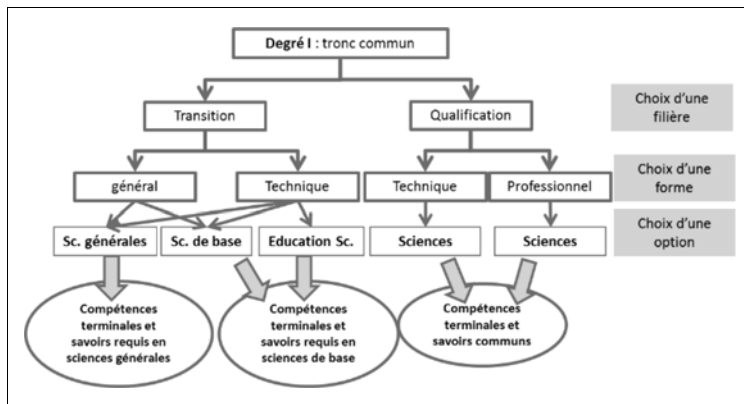


Figure 2 : Présentation des différents choix possibles de filières, formes et options (cadres) dans l'organisation de l'enseignement pour l'enseignement des sciences en Fédération Wallonie-Bruxelles, avec les référentiels terminaux de compétences correspondants (ellipses).

Dans cette structure compliquée d'enseignement, les élèves ont quant à eux la liberté de choisir l'un ou l'autre réseau, une filière et une forme d'enseignement, puis de modifier leur choix en cours de scolarité³. Dès lors, afin de construire une évaluation externe évaluant si les compétences ont été acquises par l'élève après enseignement (OTL based evaluation), il est nécessaire de déterminer quelles compétences évaluer, en tenant compte des rapprochements et différences entre tous ces référentiels, tâche difficile mais, dans la plupart des cas, possible : des EENC existent en effet pour différentes disciplines. Qu'en est-il pour l'enseignement des sciences ? Quelle est la nature de la situation ?

3. Le curriculum en sciences : questionnement et approche

Ce sont ces dernières questions qui ont motivé le réseau d'enseignement organisé par la FWB à commanditer une étude dont l'objectif est de dresser un état des lieux de l'enseignement des sciences dans les deuxième et troisième degrés du secondaire (du grade 9 au grade 12). Pour réaliser ce travail, l'équipe a abordé à la fois les contenus d'enseignement, la forme, l'orientation et les finalités, la participation des acteurs... du curriculum prescrit, afin d'estimer la qualité de ce curriculum et d'identifier les points critiques d'amélioration (e.g. Demeuse & Strauven, 2006; Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009; Stufflebeam, 2002). En se basant sur l'analyse comparée de

³ La liberté de choix des élèves pour la filière et la forme d'enseignement peut-être contrainte par la décision du conseil de classe (voir Demeuse & Lafontaine, 2005, pour plus de détails). Ces restrictions n'ont pas d'impact ici.

curriculum, en l'appliquant au sein même du curriculum en sciences (Soetewey et al., 2011), une partie de cette analyse a donc été consacrée à identifier ce qui est enseigné dans ce réseau et à quel moment.

La méthodologie développée pour effectuer ce travail d'analyse a consisté à identifier chaque apprentissage prescrit par les programmes d'études (compétences mais également savoirs) puis à vérifier que les apprentissages relevés couvrent bien les exigences fixées par les référentiels terminaux. On se rend facilement compte qu'avec les changements possibles de formes et de filières, voire de réseau, en cours de scolarité, l'analyse est complexe. Afin de simplifier la tâche d'analyse, un outil spécifique a été développé. Il s'agit d'une base de données relationnelle contenant, entre autres, chaque compétence et savoir prescrit par chaque programme et ceux prescrits par les référentiels terminaux. Dans la table principale de cette base de données, chaque ligne représente un apprentissage-type et chaque variable identifie sa présence et précise son énoncé dans chaque programme. Des requêtes SQL dans cette base de données permettent d'extraire tous les apprentissages prévus par les programmes en fonction de chaque parcours scolaire possible⁴, en regard des apprentissages fixés comme objectifs par les référentiels terminaux. Les données extraites sous cette forme peuvent ensuite être analysées pour vérifier que les programmes permettent d'atteindre entièrement, partiellement ou pas du tout, les objectifs. La figure 3 présente de façon schématique la méthodologie mise en œuvre et la place de l'outil développé pour analyser les contenus d'enseignement.

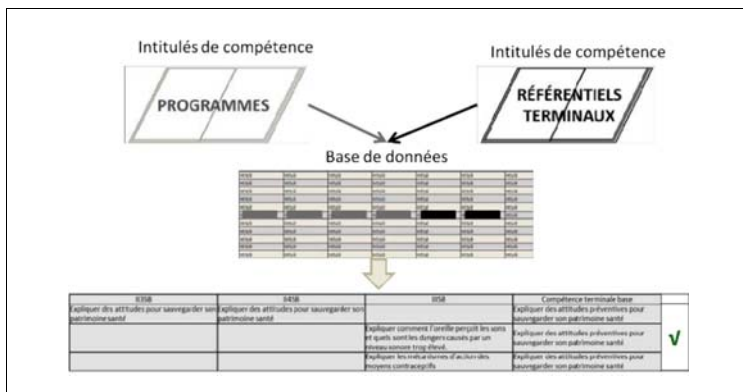


Figure 3 : Illustration schématique de la méthodologie développée pour l'analyse comparée des contenus d'enseignement et de la couverture des référentiels terminaux. II et III désignent les degrés d'études, 3 et 4 les 3^{es} et 4^{es} années du secondaire, SB fait référence à l'option sciences de base et la colonne Compétence terminale base reprend les intitulés trouvés dans le référentiel terminal pour cette option.

4. Les compétences dans le curriculum : analyses et résultats

Cette section présente une synthèse d'une partie des résultats récoltés au cours du travail d'analyse. Parmi les résultats les plus marquants, les points suivants aborderont la grande diversité

⁴ Vu le nombre de combinaisons possibles, tous les parcours n'ont pas été analysés. L'analyse a porté sur les parcours de type linéaire dans une seule forme et option de cours et les parcours non linéaires les plus typiques.

dans la façon dont sont énoncés les apprentissages, les lacunes dans les apprentissages prévus par les programmes pour atteindre les objectifs fixés et les incohérences dans les apprentissages.

4.1 Disparité dans les intitulés

A l'encodage des données, un premier résultat s'impose, celui de la disparité des énoncés d'apprentissages. Certains intitulés de compétence sont en effet caractérisés par une explicitation importante, permettant de les rapprocher de la notion d'intitulé fort de Bernstein (Sadovnik, 2001), quand d'autres peuvent être rapprochés des notions d'intitulés faibles de Bernstein ou lâches de Mangez (2008, p.66). Les exemples repris dans le tableau 1, issus des référentiels terminaux de compétences montrent bien cette diversité dans la précision et l'explicitation des exigences : la demande est forte en option sciences générales, relâchée en sciences de base et faible, laissant une très grande liberté aux acteurs, en sciences en filière de qualification. Il y a là une diversité qui, dans l'articulation multiple des programmes et référentiels en fonction des parcours possibles, va être source de difficulté pour comparer et intégrer les apprentissages. Ainsi, il est délicat de déterminer si « interpréter les phénomènes électrostatiques par le transfert d'électrons » permet ou non de « modéliser un objet technique domestique ». Et, il est impossible d'affirmer qu'en prescrivant de « modéliser un objet technique domestique » on prescrit d'« interpréter les phénomènes électrostatiques par le transfert d'électrons ».

Référentiel terminal	Intitulé de compétence	Type d'intitulé
Sciences générales	Interpréter les phénomènes électrostatiques par les transferts d'électrons	Fort
Sciences de base	Modéliser un objet technique domestique	
Sciences	... la capacité d'interroger les technologies dans leurs effets en vue de faire des choix et de les utiliser à bon escient	Faible ou lâche

Tableau 1 : Exemples issus des trois référentiels terminaux en sciences montrant la disparité des types d'intitulés utilisés dans le curriculum prescrit du réseau de la FWB.

4.2 Les compétences « au programme » - degré de couverture des référentiels

Pour un panel de parcours scolaires, les compétences prescrites en 3^e, 4^e, 5^e et 6^e (et 7^e en professionnel) secondaire ont été analysées pour vérifier la façon dont les exigences sont ou non couvertes par ce qui se trouve dans les programmes. Le tableau 2 présente les résultats résumés, sous forme d'un pourcentage des compétences des référentiels terminaux prévues, partiellement prévues et absentes des programmes, pour les 5 cas de parcours scolaire sans changement de filière, forme et option, dits linéaires. Ceci permet de montrer que, même dans les situations simples, une part significative des apprentissages attendus ne sont pas « aux programmes ». Les manques peuvent même être qualifiés d'important, dans la mesure où entre 64 et 84 % des compétences sont complètement couvertes. La couverture des apprentissages, en termes de savoirs cette fois, descend quant à elle à des valeurs comprises entre 43 et 93 %. Il y a donc des lacunes évidentes en termes de couvertures des exigences d'apprentissages, qui font que les référentiels terminaux ne sont pas de bons indicateurs des opportunités réelles d'apprentissages pour les élèves.

	SCIENCES GÉNÉRALES	SCIENCES DE BASE	T. TRANSITION	T. QUALIFICATION	PROFESSIONNEL
PRÉVUES	74 %	64 %	84 %	71 %	71 %
PARTIELLEMENT PRÉVUES	9 %	16 %	12 %	29 %	29 %
ABSENTES	17 %	20 %	4 %	0 %	0 %

Tableau 2 : Résultats de l'analyse de la couverture par les programmes (en %) des compétences prescrites par les référentiels terminaux pour des parcours scolaires linéaires (même option/forme pour tout le parcours) : en option sciences de base, vingt pourcents des compétences prévues ne sont pas prescrites par les programmes. T. : technique.

4.3 Les compétences « au programme » - disparité dans le curriculum

En parallèle à ces lacunes dans la couverture des exigences, un autre résultat apparaît remarquable. Le relevé systématique de toutes les compétences prescrites dans les programmes d'enseignement permet d'en analyser la répartition. La figure 4 montre le nombre de compétences relevées dans les programmes pour chaque niveau d'étude (3^e, 4^e, 5/6^e et toutes les années groupées) et chaque cours des sciences. On observe des cours pour lequel un nombre important de compétences sont présentes quand d'autres en citent un faible nombre. On passe ainsi de plus de 240 compétences à une cinquantaine et certains programmes en contiennent moins de cinq.

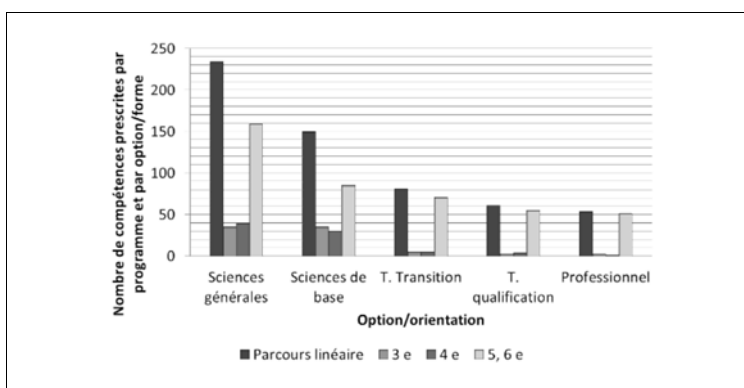


Figure 4 : Nombre de compétences prescrites dans les programmes de chaque cours de sciences (option et forme), pour un parcours complet sans changement de cours et chaque niveau d'étude (3e, 4e, 5 et 6e secondaire). T. : technique.

4.4 L'analyse de la cohérence des apprentissages

Avec des intitulés et un nombre de compétences aussi disparates, l'analyse de la cohérence des apprentissages a été effectuée sur la base des savoirs relevés dans les programmes⁵. Sur le même principe que l'analyse de la couverture, la cohérence des apprentissages a été analysée pour les parcours linéaires et pour les parcours avec changements de choix de la part de l'élève. Parmi ces parcours avec changement de choix, on distingue les parcours dit « descendant », lorsque les élèves passent des filières plus académiques (transition) vers les filières professionnalisantes (qualification), et les parcours « remontants », pour les élèves qui font le parcours inverse. Les parcours « remontants » sont rares dans les faits, alors que les « descendants » sont relativement fréquents. Dans la mesure où les changements descendants sont, en FWB, en lien avec de mauvais résultats scolaires et des milieux socio-économiques défavorisés, certains auteurs parlent de relégation ou de « toboggan » (Franquet et al., 2010, Devleeschouwer & Rea, 2009, Vitiello, 2008, Grootaers, 2006, Demeuse et al., 2005).

Un certain nombre de problèmes importants apparaissent à l'issue de l'analyse. Le premier consiste en l'absence complète d'apprentissage pour certains thèmes scientifiques. La sujet de la reproduction humaine n'est ainsi pas prévu au programme de certains parcours scolaires, y compris parmi les parcours linéaires.

Le deuxième type de problème relevé consiste en la présence de répétitions massives d'apprentissages dans certains parcours scolaires. C'est le cas dans certains parcours dits « descendants ». Ainsi, un élève qui suit l'option sciences générales en 3^e puis se dirige en technique de qualification pour la fin de sa scolarité va répéter des apprentissages quasi tout au long de sa 4^e année et encore une partie en 5^e et 6^e années.

Un dernier type de problème concerne la présence d'incohérences, qui peuvent être ou non liées au changement de choix de l'élève. En absence de changement, dans les parcours linéaires dans certains cours, des apprentissages apparaissent sans que les domaines prérequis n'aient été abordés. On peut citer le cas du savoir « Traitement biotechnologique touchant le capital héréditaire des espèces », qui doit parfois être abordé sans que les notions de reproduction, d'hérédité, etc., ne fassent l'objet de prescriptions dans les programmes. Dans ce type de situation l'enseignant est confronté à une difficulté importante puisqu'il va devoir mettre en œuvre cet apprentissage sans un minimum de prérequis.

D'autres incohérences apparaissent lorsqu'il y a changement de choix de la part des élèves, dans des parcours dits « remontants ». Elles apparaissent lors d'apprentissage prévus après le changement pour lesquels l'élève, cette fois, n'est pas préparé correctement (sur papier tout du moins). Il s'agit soit d'une absence de prérequis nécessaires, soit d'un écart trop important dans la complexité des modèles proposés aux enseignants. A titre d'exemple, après un changement un élève peut être amené à découvrir la notion de dilution (et les savoir-faire associés) sans avoir découvert au préalable la notion de concentration d'une solution. Ou encore, un élève peut avoir découvert un modèle simplifié de l'atome (noyau et électrons en couches) qui le prépare mal à l'apprentissage des notions d'« états quantiques de la matière » ou de « modèle probabiliste ».

4.5 Conclusion des analyses

La part de curriculum analysée, qui est limitée à un niveau d'étude, une discipline et un réseau, montre que nous sommes en présence de ce que l'on peut nommer un curriculum oublié (Soetewey et al., 2011) : une part des apprentissages prévus par le curriculum et qui est, dans le même temps, absente de ce curriculum. Sans préjuger du travail des enseignants qui implantent ce curriculum en classe, cela ne peut qu'être négatif pour l'évaluation du curriculum concerné au regard des

⁵ La disparité dans les intitulés est moins marquée pour les savoirs que pour les compétences et surtout, le nombre de savoirs différents relevés reste élevé, quel que soit le programme concerné.

objectifs qu'il s'est fixé. En effet, si « déjà sur papier », le résultat voulu ne peut être atteint, il est peu probable qu'il le soit après la mise en œuvre. Au-delà de cette première conclusion, l'apparition de problèmes de cohérences importants lors de changements d'option, forme et filière signe l'existence de curriculums parallèles qui sont peu ou mal organisés entre eux. Le travail d'analyse démontre une cohérence interne (Jonnaert et al., 2009) faible sur au moins deux aspects pour le curriculum prescrit étudié.

5. Evaluation externe des compétences : possible ou pas?

Il est entendu que les constats posés plus avant vont avoir des conséquences importantes sur la qualité de l'enseignement concerné. D'une part, sur le plan pédagogique, du fait de la présence d'incohérences dans les apprentissages prévus, et d'autre part, sur le plan éthique. En effet, le fait que les élèves ne développent pas les compétences considérées comme essentielles pose questions. Par ailleurs, les difficultés (incohérences) augmentent lorsqu'il y a un parcours scolaire descendant ou en filière de qualification, or ce sont les élèves les plus en situation précaires (scolairement ou socio-économiquement) qui sont les principaux concernés par ces parcours (Soetewey et al., 2011).

Au-delà de ces conséquences importantes, il en est une autre, celle de la difficulté accrue en sciences à développer des évaluations externes quand « ce qui est enseigné » et « à quel moment » est mal connu. Le cas des sciences est à ce titre particulier, car la progression des apprentissages s'impose moins intuitivement que dans d'autres domaines, comme en mathématiques par exemple. La situation dans le réseau de la FWB montre à quel point l'organisation des apprentissages, dans les programmes, a manqué de balises au moment de leur rédaction, rendant l'établissement d'une évaluation externe excessivement difficile, faute de référentiel clair. Il faut toutefois noter que ce constat n'est pas exclusif au réseau et le travail réalisé montre bien que l'existence d'autres programmes (avec leurs propres limites, Hirtt, 2005; Roegiers, 2011), en plus de ceux étudiés, viendra encore complexifier la situation. Il semble, en l'état, impossible de développer une évaluation externe des compétences en sciences aux degrés 2 et 3 de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles sur la base de l'opportunité d'apprentissage. Le faire reviendrait à placer des élèves en situation de démontrer leurs compétences alors qu'ils n'auront pas eu, structurellement, l'occasion de les acquérir.

Au travers du cas, très particulier, des évaluations externes des compétences, c'est la nécessité de mettre en place un cadre plus cohérent des apprentissages qui est illustrée. A chaque niveau d'étude, l'organisation des apprentissages scientifique requière des balises qui prennent en compte la liberté de choix des élèves et les changements effectifs d'orientation, pour une plus grande équité (Demeuse, 2011).

6. Bibliographie

- Demeuse, M. (2011). Programmes scolaire: le ver est dans le fruit! Traces de Changement, mai/juin(201), 16-17.
- Demeuse M & Lafontaine D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. Revue Internationale d'Education – Sèvres, 38, 35-51.
- Demeuse, M., Lafontaine, D. & Straeten, D. (2005) Parcours scolaire et inégalités de résultats. In M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds) Vers une école juste et efficace. 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation. Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2006). Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Bruxelles: De Boeck Université.
- DeVleeshouwer P. & Rea A. (2009) Logique de quasi-marché et justification des acteurs de la différenciation. Penser les marches scolaire -Rappe. Université de Genève.

- Franquet A., Friant N. & Demeuse M. (2010). (S') Orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique: la part du choix. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 39/4.
- Grootaers, D. (2006). Au-delà d'une méritocratie épuisée. La Revue Nouvelle, 4, 34-43.
- Grouws, D. A. & Cebulla, K. J. (2000). Improving student achievement in mathematics. UNESCO/IBE.
- Hirtt, N. (2005). Pédagogie de l'incompétence. En ligne <http://www.skolo.org/spip.php?article275&lang=fr>, consulté le 15/07/ 2011.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. & Defise, R. (2009). Curriculum et compétences Un cadre opérationnel (De Boeck.). Bruxelles: De Boeck.
- Mangez, E. (2008). Réformer les contenus d'enseignement. Paris: Presses Universitaires de France.
- Roegiers, X. (2011). Curricula et apprentissages au primaire et secondaire: La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action. Bruxelles: De Boeck.
- Sadovnik, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). Perspectives: Revue Trimestrielle d'Education Comparée, XXXI(4), 715-731.
- Soetevey S., Duroisin N. & Demeuse M. (2011). Le curriculum oublié: Analyse comparée des programmes de sciences en Belgique francophone. Revue Internationale d'Education de Sèvres, 56, 123-133.
- Stufflebeam, D. L. (2002). Foundational models for the 21st century program evaluation. In D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), Evaluation models Viewpoints on educational and human services evaluation (pp. 33-83). Netherlands: Springer.
- Vitiello, A. (2008). La démocratisation contre la démocratie ? L'école et l'égalité : promotion de l'économie, dissolution du politique. Présenté au 4ème Congrès de l'Association Belge de Sciences Politiques, Louvain-La-Neuve.

QUELS OBJECTIFS POUR LES EVALUATIONS NATIONALES EN FRANCE ?

Jean-Pierre Jeantheau*, Sandra Johnson**

* Université Lyon Lumière, France (jean-pierre.jeantheau@yahoo.fr)

** Assessment Europe, UK (Sandra.Johnson@Assessment-Europe.com)

Mots-clés : évaluations nationales, monitoring du système éducatif, objectifs d'évaluation, indicateurs de performance

Résumé. ! Depuis de nombreuses années le Ministère français de l'Éducation Nationale procède à des évaluations nationales à visées autres que sélectives ou certificatives, que l'on peut qualifier d'externes. Ainsi, on a mis en place, depuis la fin des années 80, un système d'évaluations principalement à visée pédagogique et à destination des enseignants. Après des années de déploiement, elles ont été remplacées par de nouvelles qui cette fois ont surtout comme objectif d'être des éléments de pilotage du système éducatif. En parallèle un cycle d'évaluation bilans a été inauguré en 2003. Ces modifications trouvent leur origine à la fois dans l'adoption d'un socle commun de connaissances et de compétence, dans la mise en place d'une loi de finance et dans l'influence grandissante des évaluations internationales auxquelles participe la France. Cet article a pour but de mettre en lumière ces changements et leurs conséquences.

1. Quelques repères depuis 1989

A partir de 1989, en conformité avec la loi d'orientation de l'éducation de l'été 1989 (Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989), le Ministère a travaillé au développement d'une culture de l'évaluation au sein du système éducatif, en mettant en place des évaluations nationales externes touchant un grand nombre d'enseignants et d'élèves (pour une présentation d'ensemble, voir par exemple, Bonnet 1997). Cette décision a pris en compte aussi un autre aspect de la même loi : la structuration de la scolarité en cycles. Ainsi il est créé en primaire un cycle 2 qui commence avec la dernière classe de l'école maternelle (pré-élémentaire) et se termine avec le CE1 (2^e classe du primaire), un troisième cycle qui débute avec le CE2 et se termine avec la dernière classe (du primaire) le CM2. Au collège, le premier cycle débute avec la sixième. Dans ce contexte, la Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP) a fait le choix de cibler avec ses évaluations deux classes charnières, considérées comme clés, dans la scolarité des élèves – le CE2 (3^e classe de l'école primaire) et le 6^e (première classe du collège ou de l'enseignement secondaire bas) – avec lesquelles débutent des cycles 3 et 4. Ce choix du début de cycle a été renforcé par l'organisation des passations en tout début d'année scolaire, c'est-à-dire en septembre.

Les épreuves ciblèrent les deux matières considérées comme les deux piliers de l'enseignement primaire, le français et les mathématiques, en proposant des exercices renvoyant aux programmes de chaque classe ou cycle précédents. Du fait leur conception et de cette organisation ces évaluations pouvaient afficher un réel objectif pédagogique. Suite au succès de ces évaluations nationales de début de cycle la DEP lancera en 1994 les évaluations en 2^{nde}, classe par laquelle commence le lycée (le secondaire supérieur).

En parallèle à ces évaluations nationales, la DEP (devenue aujourd'hui la Direction de l'évaluation de la performance et de la prospective, DEPP, et après avoir été la Direction de la Prévision et du Développement, DPD) au début des années 2000 a conduit de nombreuses autres évaluations ponctuelles sur échantillon dans de nombreuses classes et sur de nombreux sujets. Elle a aussi participé à des programmes internationaux d'évaluation des compétences des élèves comme:

!

- IALS (International Adult Literacy Survey) 1994 ;
- TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 1995 ;
- PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) 2000, 2003, 2006, 2009 ;
- PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2001, 2006, 2011 ;
- PIAAC (Programme pour l'Évaluation Internationale des Compétences des Adultes) 2012.

Pour rappel, PISA est une enquête de l'OCDE sur échantillon (4500 en France) visant les élèves de 15 ans sur trois domaines principaux : « reading literacy », « mathematical literacy » et « scientific literacy ». PIRLS est une enquête sur échantillon de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), avec une évaluation internationale quinquennale à la fin de la 4^e classe (CM1) portant sur la lecture.

A partir de 2003 un Cycle (d'une périodicité de six ans) d'Évaluations Disciplinaires Nationales Réalisées sur Échantillon (CEDRE) est inauguré. Ces évaluations visent de nombreux champs disciplinaires (mathématiques, français, histoire, ...) dans deux classes : CM2 (5^e classe) et 3^e (9^e classe). L'objectif est d'évaluer les compétences des élèves à des moments clés de leur scolarité dans plusieurs domaines principaux : lecture et mathématiques en 2003, et langues vivantes en 2004, histoire-géographie et éducation civique en 2006, en sciences et technologie en 2007, puis en mathématiques en 2008.

Enfin en 2008 de nouvelles évaluations nationales externes sont mises en place. Les classes cibles sont différentes : CE1 (2^e classe 7a) et CM2 (5^e classe 10a), la période de test aussi puisqu'il s'agit dès le départ du mois de juin pour le CE1 et pour le CM2 le mois de janvier au début pour finalement s'aligner sur le mois de juin à partir de l'année scolaire 2011/2012. Les matières testées sont les mêmes que précédemment « français » et « mathématiques ». Comme pour les évaluations de 1989 l'ensemble de la population scolaire de ces classes est visée par le processus de test, même si les résultats nationaux et locaux sont (comme par le passé également) toujours établis sur échantillon (MEN 2011a, chapitre 8).

Sur le plan formel, la direction du ministère chef de file de l'opération a changé, il s'agit maintenant de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), même si la DEPP continue à apporter son soutien technique. Mais ce qui a le plus changé concerne en fait le contenu des exercices et l'organisation même des épreuves (nombre d'items, façon de sélectionner les items, méthodes statistiques utilisées).

2. Approche comparative des trois évaluations nationales

Le tableau 1 repère les différences entre les trois grandes évaluations nationales externes des années 2000 ; il récapitule de manière comparative les particularités de chaque évaluation nationale évoquée ci-dessus.

Le changement d'enquête est essentiellement dû à trois grandes causes extérieures, qui ont révélé des problèmes internes aux évaluations de 1989 :

1. La Loi organique relative aux lois de finance (LOLF), indicateurs de résultats
2. Le socle commun de connaissances et de compétences
3. L'influence des évaluations internationales et de la Théorie de Réponse aux Items (TRI) et l'appétit pour les comparaisons (temporelles, interindividuelles, géographiques, autres...)

La LOLF, votée par le parlement français a été promulguée en 2001 puis généralisée progressivement pour une application par tous les ministères en 2006. Ainsi, depuis 2004 chaque ministère doit définir des objectifs concrets et des indicateurs de performances pour chaque programme prévu. Dans ce cadre depuis 2005 l'éducation nationale applique la LOLF et a décidé d'inscrire parmi les indicateurs de résultats : les évaluations nationales.

	Evaluations 1989-2007	Evaluations 2008-	CEDRE
Service responsable	DEPP	DEGESCO	DEPP
Classes ciblées	CE2 et 6e	CE1 et CM2	CM2 et 3e
Objectif	Vue globale + focus sur points du programme	Bilan des connaissances générales	
Matières	Français et maths		Plusieurs
Statut des résultats nationaux	Eléments de référence pour les enseignants	Eléments de pilotage	
Echantillon	Toute la population ciblée (échantillon national tiré a posteriori)		5000 à 6000 élèves (2009)
Périodes de test	Septembre (1 semaine)	Juin (1 semaine)	Fin de l'année scolaire
Nombre d'items	Variable	60 items en français 40 en maths	Cahiers tournants
Principes de la mesure adopté	Statistiques descriptives	TRI	TRI
Comparaison temporelle	Variable	Annoncée	Oui (ancrage 74 items QCM en 2009)
Examineur/correcteur	Enseignant de la classe/école	Enseignant de la classe (rémunéré)	Dépouillement automatique (2003) ou mixte
Suivi des élèves en difficulté	Enseignant de la classe + soutien extérieur	Enseignant de la classe suivante + soutien extérieur	Pas de suivi a priori
Résultats	Par élèves, classe, école, circonscription, académie, nationaux		Nationaux (2009)
Parents	Information obligatoire		Pas d'Information individuelle obligatoire
Accueil de l'enquête par les enseignants	Adhésion progressive	Refus de beaucoup	Evaluation ponctuelle ne touche que très peu d'enseignants

Tableau 1 : Différences principales entre les trois évaluations nationales externes des années 2000

Dans la même période, la réflexion sur les compétences de base, menée un peu partout dans le monde, depuis longtemps, revient au premier plan avec le programme DESECO (Rychen et Salganik 2001, 2003) de l'OCDE (1997-2003), puis dans l'agenda de la commission européenne et de celui des autorités française, ce qui débouche pour la France sur la définition d'un socle commun des connaissances et des compétences (Décret du 11 juillet 2006, Journal officiel). Ce socle comprend sept compétences clés :

!

- La maîtrise de la langue française ;
- La pratique d'une langue vivante étrangère ;
- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- La culture humaniste ;
- Les compétences sociales et civiques ;
- L'autonomie et l'initiative.

Amener tous les élèves en fin de scolarité à la maîtrise de ce socle devient un des principaux objectifs du MEN, repris dans la LOLF. Actuellement l'indicateur 2 associé à cet objectif porte sur le niveau de maîtrise du socle en fin CE1, CM2 et 3^e, c'est-à-dire à la fin des cycles 2 et 3 de l'école primaire et du cycle du collège.

Avec la mise en place de la LOLF on a évidemment interrogé la capacité des évaluations de 1989 à fournir les indicateurs afférents. En effet, depuis les premières années, le MEN, suite aux passations de terrain, publiait des références nationales dans le cadre des « dossiers d'Education et formation ». Cependant, ces références nationales avaient pour but de fournir aux enseignants, chef d'établissements et inspecteurs départementaux ou d'académie des bases sur lesquelles ils pouvaient bâtir des comparaisons et situer le niveau de performance de leurs élèves pour chaque item proposé par les évaluations nationales. Dans le dossier annuel, chaque item était présenté et commenté. Ainsi, on trouvait des résultats détaillés, les différentes réponses erronées remarquables, une analyse proposée par un groupe de pédagogues et des suggestions pédagogiques.

Néanmoins, une synthèse globale était aussi proposée affichant les pourcentages moyens de réussite enregistrés pour chaque classe dans chacune des deux matières¹. Cette synthèse était reprise dans des notes d'information de quatre à six pages qui étaient largement diffusées dans le système éducatif, mais aussi dans la presse. Ces documents introduisaient malheureusement la notion de comparaison temporelle entre les évaluations nationales, comme on peut le constater dans la note N° 98.23 de juillet 1998 : « La forte diminution de ce score par rapport aux années précédentes vient de ce que le tableau d'objectifs a été modifié... » (p.1), même si la dimension pédagogique était toujours présente ; « une première approche des résultats et contribuer à la réflexion pédagogique » (p.4) et si la dernière phrase du texte mettait en garde contre les comparaisons : « Rappelons enfin qu'il n'est pas souhaitable de comparer les résultats d'une année à ceux d'autres années car les exercices des épreuves des évaluations nationales changent chaque année. »

Le problème des évaluations 89 est soulevé : elles ne sont pas comparables dans le temps, sauf par reprise d'items identiques, ce qui arrivait parfois pour justement évaluer des évolutions, et donc elles ne peuvent pas être utilisées comme indicateurs². Les évaluations nationales type 1989 qui ont toujours affiché une vocation pédagogique ne remplissent pas les critères d'un bon indicateur pour la LOLF.

Les enquêtes nationales type 1989, si elles avaient rencontré au début des réticences de la part des enseignants avaient fini par être acceptées par les enseignants comme en témoignent les enquêtes de satisfaction qui ont été menées auprès de panels d'enseignants pour la DEP par des cabinets externes (MEN 1991; ou sondage Sofres pour le syndicat SNUIPP, janvier 1999).

!!

¹ Par exemple : les dossiers d'Education et formations, n°100, juin 1997, Evaluations CE2-6^e, Repères nationaux septembre 1997.

² La comparabilité apparente des résultats des années 90 reposant en fait sur un savant travail de dosage à postériori effectué par la DEP et l'inspection générale, qui disparaîtra d'ailleurs en grande partie après 1998.

3. L'influence des évaluations internationales

PISA surtout a un impact médiatique certain, au moins pendant quelques semaines, mais ensuite de plus en plus souvent ses résultats sont utilisés dans les discours des responsables politiques (concernant l'impact en France de PISA voir Mons & Pons 2010 et Baird et al. 2011).

Leur succès provient du fait qu'elles répondent à l'appétit de comparaison, principalement entre pays, mais aussi de sous divisions administratives pour les pays comme la Suisse, ou la Belgique ou encore le Canada. La comparaison prend, dans une première approche, la forme de classements, même si d'autres approches comparatives peuvent être développées selon les années. Cette approche participe tout en la renforçant de la tendance constatée depuis quelques années (voire décennies) d'un recours de plus en plus grand aux chiffres dans les discours programmatiques à la fois des décideurs politiques mais aussi administratifs. PISA et PIRLS proposent deux types de chiffres des classements comme on vient de le souligner mais surtout une « mesure » de la compétence moyenne de groupe d'individus. Les premiers reposent évidemment sur les seconds qui eux même reposent sur la « mesure » des compétences individuelles de chaque membre de l'échantillon. Le tout sous entendant que nous sommes dans un univers comparable à celui de la mesure de la taille des individus, ce qui évidemment n'est pas le cas. En effet, s'il est envisageable de comparer les compétences des individus entre eux dans un domaine donné suivant un test donné, il paraît illusoire d'additionner les compétences des individus pour fournir une mesure des compétences des individus qui puisse être additionnée, puis divisée etc.

Néanmoins la complexité des méthodes statistiques mises en œuvre, l'absence d'un accès facile et complet aux données brutes à la fois concernant les résultats mais aussi entre autres aux détails des échantillonnages ou des conditions de passation décourage l'examen critique des résultats. La comparabilité des épreuves passées dans chaque pays est elle aussi très difficile à vérifier pour des observateurs extérieurs à l'organisation de l'enquête, mais aussi pour la plupart des experts. La tentation d'un modèle de mesure rendu « incontestable », pour les raisons données ci-dessus, s'est concrétisée par l'introduction des méthodes de la TRI dans les enquêtes CEDRE et même dans les nouvelles enquêtes nationales. Néanmoins l'absence de validation externe préalable des tests les rend suspects pour de nombreux pédagogues. Il n'y a pas non plus de validation externe possible car une fois les tests passés les documents de test ne restent pas dans l'établissement à la disposition des enseignants et les scores individuels des élèves testés ne sont pas communiqués aux enseignants ou comparés avec les scores obtenus par les mêmes élèves au contrôle continu ou à des examens nationaux. On ne peut pas dire si un élève qui échoue aux épreuves PISA échoue (ou réussit) dans sa scolarité. Idem s'il réussit. Néanmoins, ces évaluations reçoivent la validation d'une organisation internationale et reçoivent même l'onction du Haut Conseil de l'Éducation (HCÉ) « L'enquête PISA, réalisée par l'OCDE, ..., s'est aujourd'hui imposée comme une référence pour l'évaluation des acquis des élèves ... » (HCÉ 2011, p. 26).

4. Comment répondre aux demandes de la LOLF ?

Comme nous l'avons vu plus haut les enquêtes nationales de type 1989 ne sont pas adaptées en raison de leur non comparabilité (sauf exception) dans le temps : les exercices changent chaque année pour répondre à des « focus » différents, ne pas permettre le « teaching to the test » et développer une véritable culture de l'évaluation. Une tentative a été menée en 2005 avec une évaluation des compétences de base, mais cette épreuve a été vivement critiquée par le HCÉ dans son rapport cité ci-dessus ; le Conseil considère que le questionnement par QCM (questions à choix multiple) n'est pas adapté à ce type de contrôle et remarque que le test n'embrasse au maximum qu'une compétence et demie du socle.

Les évaluations CEDRE sont de bonnes candidates à ce rôle d'indicateur, leur conception, et en particulier la sélection des items, est basée sur des méthodes utilisées par PISA et PIRLS, mais le cycle suit une périodicité de six ans alors que la loi de finance est votée chaque année. D'autre part le test est en grande partie un QCM (introduction de 12 questions ouvertes en 2012). En effet, si

Les enseignants sont là pour la passation, on considère que l'on ne peut leur demander de corriger leurs propres élèves (défiance ?), et les budgets (en général et de correction en particulier) ne semblent pas permettre de rémunérer des correcteurs extérieurs.

Une des solutions retenue a donc été de modifier les évaluations nationales de 1989 en une version offrant des garanties de possibilité de comparaisons temporelles et qui serait sensée être plus adaptée à la fonction d'indicateur. Elle a été mise en place en 2008. On a donc pensé à garder une partie commune d'une fois sur l'autre de façon à garantir la comparabilité (ancrage pour l'IRT). Pour traiter le problème repéré sur d'autres évaluations de la perte par les élèves d'une partie de leurs connaissances pendant les (longues) vacances d'été, on a changé les dates de passation pour les placer en fin d'année (l'évaluation CM2 se passait en janvier jusqu'en 2011, soit au milieu de l'année (!), mais elle aura bien lieu en fin d'année à partir de 2012), et en fin de cycle 2 (CE1) et fin de cycle 3 (CM2) au lieu du début de l'année et des cycles 3 et 4 (CE2 et 6^e) – de cette façon on se retrouve dans la situation de faire le bilan d'un cycle. Cependant, on a essayé de concilier les caractéristiques de l'ancienne évaluation c'est-à-dire son aspect « universel » en décidant que toutes les classes des niveaux visés participeraient à l'évaluation nationale, que les parents seraient informés des résultats et que les résultats des évaluations auraient une utilisation pédagogique dans les classes.

Immédiatement ces derniers points ont soulevé des protestations de la part des pédagogues et surtout des enseignants. Si les évaluations se déroulent en fin d'année, comment envisager de les utiliser pour la programmation de l'action pédagogique de l'enseignant dans sa classe ? Le fait d'informer les parents de manière obligatoire perd l'intérêt que pouvait avoir cette prescription dans l'ancien système. En effet rencontrer les parents en début d'année, individuellement, alors qu'aucun conflit n'a pu (en général) commencer à s'installer pour commenter les résultats d'un élève/enfant à une épreuve externe proposée comme référence par le Ministère, permet de faire le point sur le niveau de l'élève/enfant de façon sereine et d'envisager la possibilité d'un projet éducatif dans lequel parents et enseignants s'investissent de façon coordonnée. D'ailleurs dans les enquêtes auprès des enseignants qui ont été menées, c'est cet aspect contact avec les parents qui ressortait comme le plus positif (jamais autant de parents aux réunions, car motivés par le souhait de connaître les résultats de leurs enfants à des épreuves très médiatisées et même devenues rituelles, sérénité des échanges etc.) La même obligation de rencontre des parents après une évaluation transposée en fin d'année perd beaucoup d'intérêt. Des conflits ont pu s'installer. Les résultats vont être imputés aux enseignants, source d'autres conflits. Pas de projet éducatif commun à mettre en place. Alors les enseignants se posent la question pourquoi maintenir ce protocole universel couteux en temps, énergie et moyens matériels ?

L'insistance du Ministère à maintenir le caractère universel a été interprété comme la volonté non pas d'évaluer les performances des élèves mais de celles des enseignants à la lumière des résultats obtenus par les élèves ! Evidemment les syndicats enseignants ont soutenu et organisé le mouvement de protestation des enseignants. Des actions locales de refus de passation ont été enregistrées, ailleurs des associations de parents ont distribué les exercices avant les épreuves aux parents ou des directeurs ou enseignants ont refusé de faire « remonter » les résultats des évaluations à la hiérarchie. D'autres points particuliers ont alimentés cette grogne : les enseignants des classes cibles des évaluations nationales se sont vus attribuer une prime (seulement si leurs résultats étaient transmis à la hiérarchie) alors que lors des enquêtes précédentes les corrections étaient faites (pas toujours) collectivement par des enseignants de différentes classes, ce qui perd du sens quand seuls certains sont rémunérés. Evidemment, cette perception des nouvelles a des conséquences sur la crédibilité des résultats aux tests, car les correcteurs (et les personnes qui font passer les tests) sont les enseignants des classes, enseignants qui pensent que les résultats de leurs corrections peuvent avoir une influence sur leur carrière ... Pour 2012 quelques modifications vont être mises en place, sans que le problème de la perception par les enseignants des évaluations comme instrument de contrôle n'ait disparu.

Le HCé reprend d'ailleurs dans son rapport 2011 un certain nombre de ces critiques :

!

« En outre, compte tenu de la diversité des pratiques observées (certains enseignants laissant par exemple à leurs élèves plus de temps que prévu pour faire les exercices) ou de la reprise à l'identique d'un certain nombre de questions d'une année sur l'autre (ce qui peut inciter les enseignants à « préparer » leurs élèves à y répondre), les évaluations de CE1 ne peuvent servir de support à l'élaboration rigoureuse d'un indicateur de pilotage du système éducatif relatif aux acquis. » (HCé 2011, p.5).

Les autres méthodes de construction d'indicateurs (par remontée de portfolio d'élèves d'un échantillon d'écoles) étant fortement critiquées aussi, il reste donc les évaluations CEDRE, même si elles ne se produisent que tous les six ans. Notons que ces évaluations reçoivent le support du HCé qui les qualifie de « fiables », même si « Les indicateurs CEDRE ne peuvent pas être utilisés tels quels pour mesurer la maîtrise du socle commun. » (HCé 2011, p.16). Ce qui est quand même une des références de la LOLF. La fiabilité des évaluations CEDRE proviennent de leurs caractéristiques : externes, sur échantillon, correction externe, et référence dans les méthodes aux enquêtes internationales et à la TRI en particulier.

Hors qu'est-ce qui est demandé en fait par les pouvoirs publics, par la population et par la loi : Que les élèves en fin de scolarité aient atteint une certaine maîtrise d'un certain nombre de connaissances et de compétences. Ces dernières sont définies par le socle commun des connaissances et des compétences, reste à définir le seuil à partir duquel un individu est considéré comme maîtrisant ces compétences. En effet, ce n'est pas une réussite moyenne qui est attendue (les commentaires sur les résultats PISA 2009 l'ont bien montré) mais qu'un minimum d'individus se retrouvent au-dessous du seuil souhaitable. Evidemment il faut faire tout ce qui est possible pour que le niveau des élèves soit le plus élevé possible, mais le scandale vient quand un grand nombre d'élèves ou d'adultes n'atteignent pas le niveau que l'on considère comme nécessaire pour trouver sa place dans la vie active et « fonctionner efficacement dans sa communauté... » pour reprendre les termes de l'UNESCO.

Les pouvoirs publics déploient d'ailleurs de lourds moyens pour lutter contre l'échec scolaire ou contre l'illettrisme des adultes. Donc ce qui intéresse les pouvoirs publics et la population c'est la situation de dénombrement des individus identifiés comme n'ayant pas atteint ce seuil. La DEP a bien compris cette situation et propose sur le modèle de PISA des échelles de performance (c'est-à-dire une succession de seuils). Mais que peut-on lire dans la partie méthodologie de la note d'information 11.16 du MEN traitant des épreuves CEDRE 2003 et 2009 en mathématiques:

« L'échelle de performance a été élaborée en utilisant les modèles de réponse à l'item. Le score moyen de maîtrise de la langue, correspondant à la performance moyenne des élèves de l'échantillon de 2003, a été fixé par construction à 250 et l'écart-type à 50. ... Mais cette échelle, comme celle de l'enquête internationale PIRLS par exemple, n'a aucune valeur normative et, en particulier, la moyenne de 250 ne constitue en rien un seuil qui correspondrait à des compétences minimales à atteindre. » (MEN : 2011b, p.6)

En clair, la méthodologie IRT utilisée ne permet pas de définir des seuils. Aux Etats-Unis on est arrivé aussi en 2004 à la même conclusion : "There is no way of setting a separate cut score that would separate adults who have sufficient literacy skills to function in society from those who do not." (National Research Council of Academies, 2005, p.53).

En lisant la façon dont l'échelle PISA a été construite (Adams & Wu 2002) (elle est reproduite ci-dessous) on apprend que les bornes externes ont été fixées a posteriori sur dire d'experts, et qu'ensuite on a simplement divisé l'écart entre les scores haut et bas par quatre pour obtenir l'empan séparant chaque niveau (seuil) de l'échelle par quatre, soit 73 points. Les références à des connaissances et des compétences ont été plaquées après le découpage ... La logique voudrait qu'on définisse les seuils a priori et qu'on teste ces seuils, c'est-à-dire qu'on propose une batterie

d'exercices proches de ces seuils, pour observer si les individus réussissent ou pas ces exercices. Mais les méthodes de l'IRT et des cahiers tournants ne permettent pas ce travail.

Elles permettent (ou du moins sont utilisées pour) la construction d'une représentation sous forme d'échelle d'une dimension latente qui est celle visée par les items proposés au groupe témoin qui passe les épreuves. De nombreux spécialistes en statistiques et mathématiciens contestent, en tout cas, sa capacité à mener à une mesure dans un domaine comme celui des compétences (Cliff & Keats 2003 ; Goldstein 2004 ; Grek 2009 ; Hopmann, Brinek & Retzl 2007). Il faut cependant reconnaître que ces méthodes ont permis le succès médiatique d'enquêtes (PISA) visant à des comparaisons internationales pour lesquelles leur incapacité à établir des seuils crédibles n'est pas vraiment un inconvénient si elles restent sur le domaine de la comparaison générale.

5. Conclusion

Que conclure de tout cela ? Certainement pas que les anciennes évaluations nationales étaient meilleures parce qu'elles sont plus anciennes ! Ou que les nouvelles méthodes sont à proscrire parce qu'elles s'inspirent de méthodes internationales (quoique !) mais plutôt qu'il est bien difficile de viser plusieurs objectifs avec une seule évaluation et que la portée d'une évaluation se mesure à sa portée effective sur le plan social au sens large, c'est-à-dire dans son efficacité à être un indicateur fiable au service d'une volonté publique et/ou politique. Ainsi les évaluations nationales de 1989 remplissaient une « fonction pédagogique » certaine, mais ont failli quand on leur a demandé, parce qu'elles étaient une énorme machine, couteuse en temps et en argent, qui produisait des quantités importantes de données, de remplir en même temps la fonction d'indicateur de politique éducative. Les nouvelles enquêtes nationales sont mal acceptées parce qu'elles ont été calibrées pour être un indicateur de politique éducative et qu'on essaie de leur faire jouer un rôle pédagogique qui n'est pas perçu comme crédible par les enseignants qui interprètent plutôt ces évaluations comme un moyen déloyal de les évaluer, de contrôler leur travail.

Les évaluations CEDRE, conçues pour un suivi de la maîtrise des compétences de la population scolaire des élèves en fin de cycle, semblent remplir cet objectif, mais du fait de leur périodicité et des méthodes qu'elles utilisent, ne peuvent pas servir d'indicateur adapté à la LOLF et aux politiques de lutte contre l'échec scolaire. Nous constatons donc, comme le faisait déjà le Hcé pour les évaluations nationales de 1989 que d'une manière générale on ne peut atteindre de façon satisfaisante plusieurs objectifs avec un seul type d'évaluation. Toute évaluation nationale visant à produire des indicateurs de suivi ou des éléments de dimensionnement de l'effort collectif ou public, doit être conçue en tenant compte en tout premier lieu des besoins des politiques publiques. Cette priorité retenue, ce sont les techniques les plus appropriées (et non les techniques les plus valorisantes pour les opérateurs) qui doivent être mises en œuvre de façon à produire, ce qui reste, compte tenu du domaine qu'est l'éducation, des estimations (et non des mesures au sens mathématique du terme) les plus fiables possibles et les plus adaptées à une utilisation par tous.

6. Références

- Adams & Wu (2002). PISA 2000 Technical Report. Paris OCDE
- Baird, J-A, Isaacs, T., Johnson, S., Stobart, G., Yu, G., Sprague, T. & Daugherty, R. (2011). Policy effects of PISA. Oxford: Oxford University Centre for Educational Assessment.
- Bonnet, G. (1997). Country Profile from France. *Assessment in Education*, 4(2), 295-306.
- Cliff, N. & Keats, J. (2003). *Ordinal Measurement in the Behavioral Sciences*. London: Lawrence Wishart.
- Goldstein, H. (2004). International comparison of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education*, 11(3), 319-330.
- Grek, S. (2009) Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.

- HCé (2011). Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves. Bilan des résultats de l'école – 2011. Haut Conseil de l'Education
- Hopmann, S.T., Brinek, G. & Retzl, M. (2007). PISA zufolge PISA – PISA according to PISA. Berlin et Vienna: LIT Verlag.
- MEN (1991). L'opinion des enseignants sur l'évaluation CE2-6^e. Note d'information 91-49. Paris: Ministère de l'Education.
- MEN (1998). Profil et compétences en français et mathématiques des élèves à l'entrée au CE2. Note d'information N° 98.23. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- MEN (2011a). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris: Ministère de l'Education Nationale.
- MEN (2011b). Compréhension de l'écrit en fin d'école. Evolution de 2003 à 2009. Note d'information N°11.16. Paris: Ministère de l'Education Nationale
- Mons, N. & Pons, X., with van Zanten, A. & Pouille, J. (2010). La réception de Pisa en France. Connaissances et régulation du système éducatif. Union Européen.
- National Research Council of the National Academies (2005). Measuring Literacy Performance Levels for Adults. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Picard, Patrick, (2005) « Montrez-moi vos PPAP ! », Les cahiers pédagogiques N°438, CRAP!
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Ed.)(2001). Defining and selecting key competencies. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Ed.)(2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen : Hogrefe & Huber Publishers.

!

!

EVALUATION DE COMPETENCES DANS LA REALISATION/EVALUATION D'UNE
RECHERCHE EN SOINS ET SANTE (TFE DE BACHELIER EN SOINS INFIRMIERS) :
OUTIL SET DISPOSITIF D'EVALUATION.

Dumont Valérie HEL Mo Ste Julienne (v.dumont@helmo.be), Corman Cécile HEL Mo Ste
Julienne (c.corman@helmo.be), Fastré Anne-Cécile HEL Mo Ste Julienne
(ac.fastre@helmo.be), Faufra Laurence HEL Mo Ste Julienne (l.faufra@helmo.be)

Mots-clés : Travail de fin d'études, soins infirmiers, recherche, évaluation, compétences.

Résumé. Le travail de fin d'études de bachelier en soins infirmiers est dans notre Institut de formation, une recherche en soins et santé. Les objectifs poursuivis sont de préparer les étudiants dès la 2^e année à construire un projet de recherche qui doit être une problématique partagée avec un terrain professionnel particulier. Les compétences visées sont : la recherche et l'actualisation de soi. Un dispositif de formation et d'accompagnement spécifique est mis en place tout au long de la dernière année d'étude, les accompagnateurs principaux sont un Guide Méthodologique (école) et un superviseur (milieu professionnel), des documents sont à la disposition de chacun pour définir les attentes de cet exercice d'initiation à la recherche (fond, forme, grilles d'évaluation, échéances, stages...). La pertinence de ce dispositif est mise en question au sein de la coordination TFE en regard de l'évolution des formations et de la recherche en pédagogie et en soins infirmiers.

1. Présentation du contexte de formation

L'Institut Sainte Julienne (HELMo - Liège) et sa formation de bachelier en Soins Infirmiers a depuis de nombreuses années fait le choix de demander aux étudiants de réaliser et présenter au terme de leur formation une recherche en Soins et Santé qui est l'objet du TFE. Ce travail correspond aux objectifs qui permettent aux étudiants de développer leur esprit scientifique au travers d'un exercice réel de recherche dans un domaine professionnel.

Les éléments du processus de formation proposés aux étudiants s'ajustent chaque année aux évolutions scientifiques ; qu'elles soient pédagogiques ou professionnelles.

1.1 La recherche en Soins et Santé dans la formation des bacheliers en Soins Infirmiers

Il n'est plus à démontrer l'importance de la recherche pour le développement des professions. La pratique infirmière se doit aujourd'hui d'être fondée sur les données probantes, les Evidence Based Nursing afin de répondre aux critères de qualité nécessaires à cette pratique. Nous estimons donc que la recherche comme ressource pour la construction de compétences professionnelles et comme outil de formation est essentielle. Une formation construite avec et par la recherche.

« L'infirmière¹ formée doit pouvoir faire face aux difficultés quotidiennes qu'elle rencontre, avec une attitude de questionnement, une capacité d'analyse et une aptitude à proposer le changement. Face à des pratiques professionnelles qui résultent parfois plus d'habitudes de service que d'arguments rigoureux, elle devrait pouvoir aborder ces situations avec un esprit de recherche et ainsi intégrer à ses pratiques les apports de la recherche en soins infirmiers. »² L'objectif de ce travail est donc de préparer l'infirmier bachelier à mener une recherche ou à s'y intégrer et améliorer par là la qualité des soins infirmiers.

¹ Lire « infirmier/infirmière »

² Extrait du document « Développer l'esprit de recherche », travail de fin d'études, 3^e bachelier en Soins Infirmiers, 2010-2011, non publié, disponible aux étudiants.

Ce travail de recherche permet donc de développer diverses compétences indispensables au professionnel de la santé.

1.2 La construction d'un référentiel de Compétence

   la rentrée académique 2006, un groupe de travail s'est constitué au sein de l'Institut dans le but de construire notre référentiel de Compétences. Après trois années de travail, les compétences retenues dans ce référentiel de formation professionnelle sont : l'actualisation de soi, le jugement clinique, les prestations de soin, la communication et la recherche scientifique³. Le référentiel a été mis en place en septembre 2009 avec la construction de nouveaux outils de formation et d'évaluation (pour les stages, les épreuves intégrées, l'examen clinique et le Travail de Fin d'Etudes).

Le groupe de coordination des TFE regroupant les Guides Méthodologiques (16 enseignants) a transformé ses outils de formation et d'évaluation à partir des outils existants et du référentiel de Compétences. Ces documents ont seulement 2 années d'existence et sont donc en « test »⁴. Ils évaluent des critères de la compétence actualisation de soi⁵ et de la compétence recherche scientifique⁶ dans le travail écrit et dans la présentation/défense orale.

2. Le contenu du travail demandé aux étudiants

La recherche demandée s'appuie sur les méthodologies des sciences infirmières et des sciences humaines, les types de recherche sont variés et adaptés à la « demande » de recherche (demande de terrain) : il peut s'agir de « recherche action » (construction d'outils professionnels éducatifs ou autres ...), d'évaluation de pratiques (au sens large), d'études de besoins... Ce sont des recherches à petite échelle et à orientation qualitative.

Le processus général de la recherche demande donc à l'étudiant de :

1. Identifier un problème de recherche et formuler une question de recherche
2. Etablir le cadre conceptuel de la recherche (partie théorique)
3. Formuler des hypothèses et fixer des objectifs de recherche (phase exploratoire du 1^{er} stage)
4. Effectuer la recherche en présentant le contexte de façon précise (partie pratique)
 - Construire un outil de recherche
 - Recueillir les données (second stage)
 - Analyser les données
 - Interpréter les résultats et conclure la recherche

Le TFE aboutit à une appréciation personnelle et objective par l'étudiant de la recherche effectuée et présente des déductions sous forme de propositions de changement ou d'action d'évolution (réalistes).⁷

³ Nous remarquons que dans le document « (28/10/2010) : Recommandations du Conseil Supérieur Paramédical, nouvelle description des formations – compétences et capacités transversales et spécifiques », la compétence recherche n'est pas demandée pour les formations supérieures de type court.

⁴ Les documents d'évaluation sont disponibles en annexe de ce document.

⁵ Compétence actualisation de soi : implication personnelle dans la construction de son projet de formation, le développement de son identité professionnelle, la promotion de la profession et l'acquisition d'un comportement   thique.

⁶ Compétence recherche scientifique : mobilisation d'un ensemble de ressources afin de récolter les données nécessaires à la résolution d'un problème professionnel. Il s'agit par conséquent de prendre conscience d'un manque de savoir, rechercher les sources d'information fiables, trier et analyser les données, utiliser et évaluer le résultat de la recherche.

⁷ Fiche ECTS 3G600 – Bachelier en Soins Infirmiers HELMo Ste Julienne

3. Les outils pédagogiques de formation et d'accompagnement des TFE

Des documents de travail sont mis à disposition des étudiants : une brochure « Développer l'esprit de recherche » qui reprend les consignes, rappels de fond et de forme et depuis 2007-2008, un « Journal de bord » permet un lien entre le milieu de recherche et le milieu de formation en reprenant les rôles de chacun et les actions menées lors de la recherche.

Le processus TFE débute lors du cours d'initiation à la recherche en 2^e année (12 heures). Les choix de la problématique et du terrain de recherche sont de la responsabilité des étudiants, ils sont ensuite validés par le groupe des guides méthodologiques en fin de 2^e année et seront ensuite validés par les infirmiers cadres hospitaliers responsables de la coordination de la recherche (partenariat structuré) en octobre de la 3^e année (en Belgique ou à l'étranger)⁸.

Du temps est laissé aux étudiants pour effectuer ce travail qui est assimilé à des heures de stage : 2x2 semaines planifiées pour valider 112 heures de stage. Des rencontres (9) sont planifiées tout au long de l'année avec le Guide Méthodologique selon un échéancier précis, elles sont partie intégrante de la charge de travail des enseignants et des étudiants. La présentation des TFE a été avancée avant la session suite à une enquête (2005) réalisée auprès des étudiants. Ce travail valide 5 crédits sur 60.

Nous observons que la réussite de ce travail est étroitement liée à la capacité de l'étudiant à tenir compte des feedback reçus lors des différentes étapes de l'échéancier (évaluations formatives).

Nous n'encourageons pas les étudiants à présenter un travail insuffisant et avons instauré un document d'autorisation d'imprimer indicatif de la qualité du travail une semaine avant de le rendre.

Certains étudiants en difficulté choisissent dès février de présenter leur travail en seconde session en mettant la priorité sur les autres activités de formation.

4. Les outils d'évaluation certificative des TFE et le jury d'évaluation

Les grilles d'évaluation certificatives⁹ sont les mêmes pour tous les membres du jury¹⁰ et sont connues des étudiants dès le début du travail.

Actuellement, les documents reprennent différents critères d'évaluation des compétences sans demander une évaluation par critère. Ceci permet d'avoir le même document pour tous les évaluateurs, chacun ayant un regard différent sur certains critères du travail final.

L'évaluation de l'écrit (sur 80) et de la présentation/défense orale (sur 20) reste « globale » avec l'appréciation des différents critères de compétences sous forme de commentaires.

Chaque évaluateur vient à la défense orale avec son document complété (commentaires et cote de l'écrit). Les éléments d'évaluation sont ensuite mis en commun lors de la « délibération du jury TFE » pour aboutir à une cote commune sur 20, commentée en synthèse. C'est ce dernier document qui sera montré aux étudiants après la délibération de la session d'examen.

Après deux années de mise en œuvre, les réflexions du groupe de coordination TFE à propos de l'évaluation dans ce contexte sont entre autre celles-ci : Les différents membres du jury ont-ils des compétences pour évaluer (formation, différentes expertises professionnelles, homogénéité...)?

⁸ Les partenaires du travail de recherche sont : le Guide méthodologique (Maître Assistant en Soins Infirmiers), le superviseur (un infirmier bachelier qui est le garant de l'organisation et du suivi de la recherche sur le terrain), les cadres hospitaliers responsables de la coordination de la recherche en formation, le lecteur (enseignant de l'école) arrivera en fin de parcours pour l'évaluation.

⁹ Documents à voir en annexe 1.

¹⁰ Le jury d'évaluation est composé du superviseur (terrain), du guide méthodologique (école) et d'un lecteur (école).

Nos outils d'évaluation de compétences dans une situation de TFE sont-ils valides, fiables, fidèles ?

Peut-on mieux évaluer, avec quels critères (observables) et quels outils de mesure des compétences en développement ou acquises ?

Ces questions seront travaillées en 2011-2012 par une analyse/évaluation des pratiques/documents d'évaluations de 2010-2011.

5. Conclusion

L'analyse en cours nous a poussés à redéfinir la tâche et les objectifs poursuivis par ce travail de fin d'études; les questions de mise en œuvre de l'évaluation font toujours débat.

La question actuellement posée est celle de la pertinence de continuer à réaliser cet exercice de recherche dans le contexte européen des certifications qui ne reconnaît pas aux bacheliers la possibilité ni les moyens d'être des chercheurs à part entière. Il est également réel que de nombreux Instituts de formation font aujourd'hui un autre choix en se dirigeant vers des travaux de lecture et mise en œuvre des recherches en Soins Infirmiers.

En conclusion, nous reconnaissons les limites de l'exercice si l'on envisage les critères de validité scientifique des outils de recherche mis en œuvre dans les TFE, cependant, nous souhaitons continuer à proposer cet exercice aux étudiants parce qu'il permet de les initier à la recherche par la recherche et de découvrir dans ce travail la dimension scientifique que toute profession de santé doit mettre au cœur de ses pratiques. Le développement de la recherche en formation ayant été encouragé par le comité des experts de l'audit des bacheliers Soins Infirmiers et Sage Femme dans son analyse transversale de décembre 2011; audit organisé par l'Agence pour l'Evaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (Fédération Wallonie-Bruxelles).

6. Références et bibliographie

Eymard C., Thuillier O., Vial M. (2004), Le travail de fin d'études. S'initier à la recherche en soins et santé. Lamarre, Paris.

Morissette, R. (2002), Accompagner la construction des savoirs. Chenelière Education, Canada.

Roberton G., Cateau C. (2004), Diplôme d'Etat d'infirmier. Le travail de fin d'études. Masson, Paris.

Le référentiel de Compétences en Soins Infirmiers produit par HELMo Sainte Julienne (2009-2010) non publié.

La brochure « Développer l'esprit de recherche » et le « Journal de bord » produits par la coordination TFE de HELMo Sainte Julienne (2010-2011) non publié.

Annexe 1.

Grille d'évaluation de l'ECRIT du TFE HEL Mo Ste Julienne pour chaque évaluateur

CRITERES D' EVALUATION DU FOND	COMMENTAIRES ET COTE /50 =
A. Evaluation de la Compétence Recherche : réalisation d'une recherche en soins et santé	
1. Enonce une question de recherche en soins et santé	
Identifie précisément le problème traité	
Définit clairement le (les) objectif(s) �� atteindre	
2. Prend conscience d'un manque de savoir	
Fait preuve d'adéquation avec la réalité de terrain	
Est critique par rapport à ses certitudes et représentations	
Propose des arguments professionnels quant au choix de la recherche. Définit le caractère indispensable de la recherche. (problématisation)	
3. Recherche des sources fiables	
Consulte divers supports et choisit un contenu actualisé au niveau conceptuel et méthodologique	
Crée, s'approprie, utilise des outils de recherche	
4. Trie et analyse le résultat de la recherche	
Présente les éléments principaux – dégage les informations utiles – motive, argumente le choix effectué	
Choisit des outils d'analyse adéquats et les argumente	
Met en relation les résultats avec la littérature	
5. ��value et utilise le résultat de la recherche (communication orale, écrite et exploitation)	
Etablit le relevé des sources – développe les concepts utiles	
Restitue objectivement la recherche : méthodologie et résultats	
Elabore des propositions personnelles, concrètes et réalistes (propose au moins une action en réponse au problème)	
Critique sa démarche	
6. Bonus :	
Capable de porter ses résultats à la connaissance d'autrui de façon objective	
Contribue au questionnement des praticiens et des savoirs scientifiques	
B. Evaluation de la compétence actualisation de soi	
1. Acteur de sa formation, gère son projet	
Personnalise son projet et ses objectifs – dresse et respecte son plan d'action	
2. Actif dans son apprentissage	
Se prépare à la spécificité du stage, sollicite les conseils et l'aide sous une forme adaptée (rendez-vous, documents fournis)	
S'autoévalue, s'autorégule, fait signer l'autorisation d'imprimer	
3. Se positionne comme futur professionnel dans ses relations de travail	
4. Construit son identité en respectant le cadre (législatif, éthique, déontologique)	
Est conscient de ses responsabilités, reconnaît ses erreurs et y remédie	
Agit en fonction des valeurs et règles professionnelles	
5. Contribue au développement et �� la valorisation de la profession	
CRITERES D' EVALUATION DE LA FORME	COMMENTAIRES ET COTE/20 =
Travail agréable à consulter (mise en page, style et orthographe)	
��crit sobre, créatif sans excès	
Construction, articulation logiques et claires (table des matières, liaison entre les chapitres...)	
QUALITE DE L'ABSTRACT (DOS DU DOCUMENT)	
	COTE/10 =

Cote globale

/80

Signature

Grille d'évaluation de l'ORAL du TFE HELMo Ste Julienne pour chaque évaluateur

CRITERES D'EVALUATION DE LA PRESENTATION (20 MIN) /10	REMARQUES
A. Evaluation de la Compétence Recherche : Présentation d'une recherche en soins et santé	
1. Prend conscience d'un manque de savoir	
Exprime son questionnement de départ	
Est critique par rapport à ses certitudes et représentations	
Propose des arguments professionnels quant au choix de la recherche (problématisation)	
2. Trie et analyse le résultat de la recherche	
Présente les éléments principaux – dégage les informations utiles - motive les choix effectués	
Met en relation les résultats avec la littérature	
3. Evalue et utilise le résultat de la recherche (oralement)	
Restitue objectivement la recherche – méthodologie et résultats	
Présente de façon adaptée, claire et précise les résultats de la recherche (maîtrise du sujet)	
Elabore des propositions personnelles, concrètes et réalistes (au moins une)	
Critique éventuellement sa démarche	
4. Moyens utilisés pour communiquer	
Qualité de l'expression	
Répartition du temps de parole (travail à deux)	
Créativité de la présentation (sans escalade)	
B. Evaluation de la Compétence actualisation de soi	
1. Se positionne comme futur professionnel	
2. Construit son identité en respectant le cadre (législatif, éthique, déontologique)	
3. Contribue au développement et à la valorisation de la profession	

CRITERES D'EVALUATION DE LA SOUTENANCE (20 MIN) /10	REMARQUES
Est capable d'écoute et de débat	
Répond effective aux questions posées	
Argumente avec précision	
Capable de clarifier sa démarche ou reconnaître un manque de savoir	
Capable d'ouverture aux autres idées	

Cote globale

/20

Signature

LE TRAVAIL DE FIN D'ETUDES COMME EPREUVE D'INTEGRATION PROFESSIONNALISANTE.
POUR QUELLES COMPETENCES DU METIER D'ENSEIGNANT ? AVEC QUELS OUTILS
D'EVALUATION ?

Isabelle Bastin *, Colette Leunus *, Marie-Hélène Straeten *

* Helmo Ste-Croix i.bastin@helmo.be; c.leunus@helmo.be; m.straeten@helmo.be

Mots clés : référentiel de compétences et référentiel de formation, épreuve d'intégration, TFE (travail de fin d'étude) et mémoire professionnel

Résumé :

Le décret régissant la formation professionnelle des enseignants en Communauté Française de Belgique exige la production d'un travail de fin d'études (TFE) dont l'évaluation a un poids non négligeable dans la réussite de la dernière année d'études des bacheliers (3 années d'enseignement supérieur) : 10 sur 60 ECTS. Depuis 2004 la production de ce travail de fin d'études a évolué et fait l'objet de nombreux questionnements portant d'abord sur les « types de TFE¹ » et puis, plus spécifiquement, sur des questionnements davantage orientés vers les problèmes rencontrés : Pertinence du travail à réaliser, Cohérence avec le référentiel de compétences du métier d'enseignant, Qualité des travaux produits, Capacité d'autonomie des étudiants. L'objectif de cette communication est d'analyser et de comparer trois dispositifs de formation/d'enseignement en lien avec les référentiels de compétences et de formation et les dispositifs d'évaluation associés pour accompagner les travaux de fin d'études dans 3 options différentes. L'analyse de ces pratiques permettra d'exposer les outils d'évaluation existants et l'évolution proposée pour répondre aux problèmes rencontrés et mieux s'adapter à une formation professionnalisante en lien avec un référentiel de compétences et de formation.

1. Un travail de fin d'études (TFE) fixé par Décret

La formation initiale des enseignants en Communauté Française de Belgique a évolué progressivement depuis la mise en œuvre du Décret de décembre 2000 « Devenir enseignant : Le métier change, la formation aussi ». Cette formation se déroule dans des institutions de formation, dénommées « écoles normales ». Tous les futurs enseignants (bacheliers, 3 années d'enseignement supérieur) « sont appelés à développer progressivement les compétences... au cours de leur formation initiale, qui, pour ce faire, s'articule sur six axes distincts et complémentaires... Tous « ces axes (personne, chercheur, acteur social, pédagogue, didacticien, maître instruit) convergent vers le cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant : être un praticien réflexif, c'est-à-dire capable de faire évoluer ce référentiel, de manière autonome et critique au rythme de l'évolution de la profession ». Ce décret régissant la formation professionnelle des enseignants exige la production d'un travail de fin d'études (TFE) dont l'évaluation a un poids non négligeable dans la réussite de la dernière année d'études des bacheliers : 10 sur 60 ECTS (information donnée par la grille des cours).

Ce travail de fin d'études est inscrit dans l'axe du « chercheur » :

L'enseignant chercheur²

Un cours ne peut jamais être établi une fois pour toutes ! Professionnels de l'enseignement, l'instituteur et le professeur doivent remettre régulièrement en question leurs pratiques et leurs connaissances et les actualiser. Leur formation initiale va donc leur permettre de s'approprier la démarche scientifique nécessaire pour leur permettre de construire un dispositif d'apprentissage, le tester, le modifier en fonction des résultats observés. Cet axe de formation développe les compétences du référentiel relatives à la conception, l'évaluation et la régulation de dispositifs d'enseignement. Il passe par des activités comme la recherche documentaire, l'initiation à la recherche en éducation, l'épistémologie des disciplines et s'exerce de manière privilégiée à l'occasion du travail de fin d'études.

La volonté déterminée par ce décret de faire converger la formation vers le cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant « être un praticien réflexif » demande aussi d'amplifier l'analyse réflexive et, de manière implicite, de diminuer la recherche théorique préalable (faute de temps disponible et de ressources mobilisables à cet effet). « Dans un contexte de formation professionnelle, le TFE offre l'occasion d'exploiter et de mettre en œuvre les acquis de sa

1 [□] Critères de variation des TFE : Quel TFE, comment, pour qui, pour quoi ? Groupe TFE intersections ISELL Institut Supérieur d'Enseignement Libre Liégeois, devenu HELMo, Haute Ecole Libre Mosane.

2 [□] Extrait de la brochure : « Devenir enseignant : Le métier change, la formation aussi », 2000, Communauté Française de Belgique.

formation tant théoriques que pratiques. Le TFE s'apparentera davantage à la structure d'un article scientifique et en aucun cas à la structure d'une monographie. Il ne dépassera pas quarante pages.»³

2. Des dispositifs pour répondre aux problèmes rencontrés

Depuis 2004 (premières productions du TFE dans la structure fixée par le décret déjà mentionné), la production de ce travail de fin d'études a évolué et fait l'objet de nombreux questionnements portant plus spécifiquement sur certains critères de variation⁴, mais actuellement, face aux difficultés rencontrées, les questionnements sont davantage orientés vers les problèmes suivants :

- Pertinence du travail à réaliser : qui choisit le sujet (étudiant, enseignants-formateurs, acteurs de terrain), quels sont les enjeux du sujet, quel en est l'intérêt (interroger ses pratiques, dépasser les difficultés liées aux conditions d'enseignement, ...) ?
- Cohérence avec le référentiel de compétences du métier d'enseignant : qu'est-ce qui est appris, quelles sont les compétences ciblées et celles réellement acquises ?
- Qualité des travaux produits (tant au niveau des aspects théoriques, souvent peu ou mal développés, qu'au niveau des expérimentations ou essais pratiques, trop pensés dans l'urgence, sans lien fort avec les éléments théoriques retenus et ou peu réalistes).
- Capacité d'autonomie des étudiants pour gérer le travail : quel encadrement proposer pour développer réellement les compétences visées ?

L'objectif de cet article est d'analyser trois dispositifs de formation/d'enseignement en lien avec les référentiels de compétences, de formation et d'évaluation pour accompagner les travaux de fin d'études dans 3 options différentes (formation des bacheliers en langues germaniques, formation des bacheliers en sciences et formation des bacheliers en français langue maternelle et français langue étrangère ou religion). L'analyse porte sur les réponses données par chacun de ces dispositifs aux problèmes identifiés ci-dessus (pertinence du travail, cohérence avec le référentiel de compétences existant, qualité de la recherche, autonomie de l'étudiant). Ces dispositifs sont toujours en cours de production et/ou de validation et ne manqueront pas d'évoluer.

Chacun de ces dispositifs s'articule sur des aspects différents :

Dispositif 1 - Accompagner l'étudiant dans le processus de recherche et renforcer les liens avec le terrain.

Dispositif 2 - Assurer une supervision orientée vers l'autonomie de l'étudiant, le développement de compétences spécifiques du métier d'enseignant.

Dispositif 3 - Développer l'analyse de la pratique pour dépasser les difficultés liées aux conditions d'enseignement.

La diversité relative des dispositifs proposés au sein d'une même institution met en évidence la diversité des pratiques ainsi que la difficulté à cerner le genre de TFE. « Cette difficulté à définir le genre n'est pas sans conséquences sur les apprentissages à effectuer, sur les effets produits tant en terme de développement personnel que professionnel ni sur le processus d'écriture⁵. »

2.1. Dispositif 1 – Accompagner l'étudiant dans le processus de recherche et renforcer les liens avec le terrain

Le dispositif prévoit la mise en place d'un carnet de bord visant à aider l'étudiant à s'informer, à se questionner et à susciter le choix d'un sujet de recherche provisoire dès la deuxième année. Il favorise l'organisation temporelle de la recherche ainsi que l'échange avec les professeurs et promoteurs. Chaque rencontre comporte à la fois un objet, un objectif et une évaluation succincte du travail réalisé. Cependant une modulation de l'organisation est possible en fonction du profil et des attentes de chaque étudiant. Celui-ci y intègre également des références bibliographiques utiles. Il appartient le plus souvent à l'étudiant de choisir un sujet et de définir une problématique qui le motive et dans laquelle il se sent prêt à s'engager. Néanmoins quelques thématiques, concepts ou problématiques lui sont également suggérées lors d'une rencontre en fin de deuxième année de formation.

Lors de ces rencontres, il sera amené à communiquer une synthèse et les commentaires de ses lectures à la classe et aux professeurs dès septembre (début de la dernière année de formation). En effet, il apparaît important lors des premiers moments de cette phase exploratoire où ressources et capacités diverses sont mobilisées de proposer aux étudiants un cadre déclencheur stimulant, suscitant un premier engagement. Chaque lecture, dans un premier temps, fera l'objet d'une fiche intégrée dans une base de données disponible à la classe. A plus long terme, celle-ci pourrait faire l'objet d'une « plateforme/ forum de discussion ». Par ailleurs, une demande a été faite aux maîtres de stages afin qu'ils informent l'école normale des sujets, des problématiques qui les interpellent afin de pouvoir répondre davantage à leurs

3 [□] Circulaire 92, Juin 2001.

4 [□] Les travaux produits par le Groupe TFE intersections ISELL Institut Supérieur d'Enseignement Libre Liégeois, devenu HELMo, Haute École Libre Mosane, est présenté en annexe 1.

5 [□] Godélet, E. (2004). De la formation des effets aux effets de formation en formation d'adultes, mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Fopa- Psp, Université Catholique de Louvain.

besoins ? C'est aussi l'occasion par ce biais d'articuler questionnement, réflexion théorique et réalité pratique. Ainsi, l'adéquation entre terrain et école normale pourrait favoriser un plus grand engagement et une meilleure communication entre étudiants, maîtres de stages et professeurs de l'école normale.

La définition du TFE, reprise dans le carnet de bord est citée intégralement ci-dessous :

« Le travail de fin d'études est un travail unique et personnel dont le sujet est en rapport direct avec les matières figurant au programme de l'étudiant et en lien avec le terrain. Il porte généralement sur un problème d'enseignement-apprentissage en relation avec des pratiques professionnelles et doit permettre d'évaluer la mise en œuvre des capacités de recherche, d'analyse, de synthèse et l'expression écrite et orale de l'étudiant. Il vise la mise en cohérence des différents éléments de la formation, notamment de ses dimensions théoriques et pratiques. Moment fort et structuré de pratique réflexive, sa qualité reposera notamment sur la capacité à poser un problème, une question, à en approfondir l'analyse et à en exprimer une solution ou une réponse. »

Nous complétons cette information par un extrait significatif du carnet de bord en cours de validation placé en annexe 2.

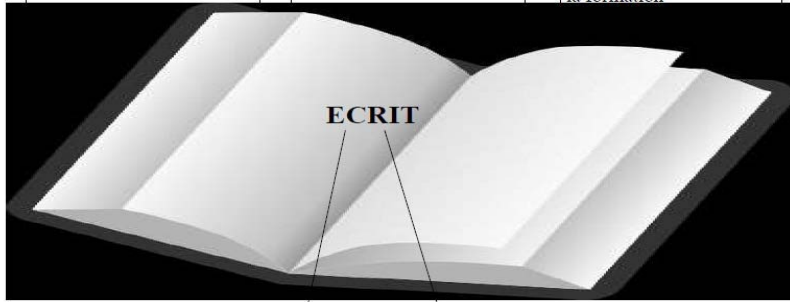
2.2. Dispositif 2 - Assurer une supervision orientée vers l'autonomie de l'étudiant et le développement de compétences spécifiques du métier d'enseignant

Dans l'option littéraire, le TFE en formation d'enseignant est défini par les mots-clés suivants :

- une réponse personnelle à une question de départ (éventuellement issue du terrain) en lien avec l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines et/ou en lien avec la pédagogie
- un travail de recherche : élaboration progressive d'une problématique à l'aide des outils intellectuels de l'analyse et de la synthèse, pour « produire du nouveau » conjuguant théorie(s) et pratique(s)
- la synthèse personnelle de plusieurs regards et de points de vue enrichissant la réflexion : choix pertinent de lectures personnelles
- la production d'un dispositif d'apprentissage
- la mise en situation pour exercer les compétences professionnelles (voir référentiel de compétences), et principalement celles de chercheur, personne en relation et acteur social
- le compte rendu critique d'une pratique, d'une expérimentation
- l'analyse qualitative et/ou quantitative des résultats par rapport à la question de départ
- un écrit pour permettre de construire du sens pour soi et pour communiquer
- une intégration des acquis de la formation.

Cette définition par mots-clés est schématisée autour de 3 axes principaux :

Chercheur Occasionnel Produire du nouveau - question de départ - travail de recherche - analyse qualitative / quantitative	Praticien Réflexif Réfléchir ses pratiques - synthèse personnelle - compte rendu critique d'une pratique, d'une expérimentation	Professionnel en formation Agir en situation - dispositif d'apprentissage - compétences professionnelles - intégration des acquis de la formation
--	--	---



Cette analyse du processus d'écriture est partagée par plusieurs auteurs comme l'illustre cette citation⁶ :

« Il s'agit, dans cet exercice d'écriture, d'une part, de tenir une certaine posture de recherche au départ d'une expérience de praticien et d'autre part, de traduire, à travers une écriture relativement normée, distancée et adressée, l'élaboration de sa pensée entre recherche et réflexivité dans le but de produire de nouveaux savoirs permettant, si possible, la transformation de l'action dans un sens donné. » La supervision est structurée selon un calendrier précis⁷ des moments clés tout au long du processus de rédaction du TFE.

6 [□] GODELET, E. (2004). De la formation des effets aux effets de formation en formation d'adultes. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de licenciée en sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, Fopa- Psp, Université Catholique de Louvain.

7 [□] Le schéma représente la chronologie la plus fréquente. D'autres formules existent, par exemple, une expérimentation au premier stage qui a lieu à partir d'octobre.

Juin Sept	Oct	Nov	Déc	Jan	Fév	Mars	Avril	Mai	Juin
Décision du sujet Lectures exploratoires	Formulation problématique + Table des matières	Lectures Rédaction provisoire	Lectures Rédaction provisoire	Lectures Rédaction provisoire Choix du dispositif pratique	Elaboration de l'expérimentation	Expérimentation	Analyse résultats Rédaction finale	Finition Remise du TFE	Présentation orale
Remise d'une note d'intention (Doc 1) commentée par les professeurs de l'option	Présentation orale Identification du superviseur Validation de la note d'intention après présentation (deux visas par deux professeurs différents) (Doc 2)	Sollicitation des personnes-ressources	Présentation de l'avancement des travaux lors de la séance d'évaluation de stage	Rencontres avec les personnes-ressources et le superviseur selon un calendrier déterminé et négocié en conformité avec la description des rôles, droits et devoirs de chacun aux moments-clés (Document 3 = contrat)					Evaluation critériée (Doc 4)

Les rôles, droits et devoirs de chacun sont définis de manière très précise à chacun de ces moments clés et constitue un contrat (cette description est reprise en annexe 3). Cette contractualisation vise à permettre l'autonomie de l'étudiant et sa responsabilisation tout au long du processus d'élaboration du TFE.

L'objectif du TFE fait clairement référence aux compétences du référentiel qui sont contextualisées aux situations de recherche :

Développer toutes les compétences d'enseignant(e), et particulièrement,

Compétences de chercheur : l'étudiant chercheur

- met recherche documentaire, lecture approfondie et ciblée, synthèse personnelle en relation avec le sujet,
- traduit des volontés pédagogiques, didactiques, disciplinaires en actes posés,
- recueille de l'information au départ de l'expérience vécue,
- analyse ces informations à la lumière des références théoriques choisies,
- analyse de manière réflexive : constats et pistes d'amélioration.

Compétences d'acteur social : l'étudiant acteur social

- observe les différents paramètres de la vie de l'institution scolaire ;
- s'en étonne, se pose des questions et mobilise ses références théoriques pour tenter de comprendre les faits observés ;
- respecte ses engagements et se montre "preneur" ;
- cherche à s'intégrer à la culture de l'école en développant un certain esprit critique ;
- prend en compte les spécificités des différents publics scolaires ;
- garantit la confidentialité des données recueillies.

Compétences de personne en relation : l'étudiant personne en relation – avec les multiples personnes-ressources,

- sélectionne des personnes ressources compétentes, reconnues,
- négocie avec les maîtres de stage pour expérimenter,
- communique clairement avec les partenaires de sa formation : maîtres de stage, professeurs, superviseur.

2.3. Dispositif 3 – Développer l'analyse de la pratique et renforcer la compétence réflexive

Depuis quelques années, le travail de fin d'études demandé aux étudiants de 3^e Bac langues germaniques pose question. Depuis l'année académique 2006-2007, pas moins de 4 dispositifs TFE différents ont été successivement imposés aux étudiants. Pourquoi l'option a-t-elle connu autant de changements ?

Depuis la réforme de la formation initiale des régents, en décembre 2000, la Haute École a fait le choix d'imposer aux étudiants de 3^e Bac Langues germaniques un Erasmus de minimum 3 mois complets à l'étranger. Cet Erasmus prend place au 2^e semestre de la dernière année, les 3^e bac Langues doivent réaliser un programme relativement dense entre le 15 septembre et la fin décembre.

Quatre formules sont successivement envisagées.

Première et deuxième formules : l'expérience Erasmus au cœur du TFE

Tout d'abord, l'équipe a logiquement cherché à intégrer cette expérience internationale, potentiellement marquante pour les étudiants, à l'expérience TFE. Deux formules ont visé cet objectif mais ont été rapidement abandonnées. La première formule retenue, en 2006-2007, s'inscrit dans une perspective d'éducation comparée.

Les étudiants devaient identifier, dans le système scolaire du pays visité, un aspect particulièrement fort, une pratique suffisamment différente de ce qui existait dans notre propre système d'enseignement (les aspects ciblés pouvaient être d'ordre organisationnel, pédagogique ou encore didactique), la présenter, en analyser les points forts et faibles et, dans la mesure du possible, l'expérimenter (concrètement s'ils retenaient un aspect didactique ou pédagogique ou indirectement, via rencontres et interviews, s'ils s'intéressaient à une dimension plus systémique). Cette démarche n'a vécu qu'une année et ce pour 2 raisons principales. En effet, pour que les étudiants puissent identifier un aspect suffisamment particulier du système scolaire visité et partant, pour mener à bien une comparaison de qualité, cette formule exige une connaissance et une compréhension fine de son propre système d'enseignement, qui font malheureusement trop souvent défaut à la majorité de nos étudiants. Par ailleurs, les destinations Erasmus ne changeant guère d'une année à l'autre, les sujets à développer allaient très rapidement s'épuiser. L'année suivante, le TFE met plutôt l'accent, toujours au départ de l'expérience Erasmus, sur le développement de « la compétence culturelle » chez les élèves de l'enseignement secondaire⁸. Dans cette optique, les étudiants devaient identifier une dimension culturelle suffisamment forte ou particulière du pays visité et la développer pour la maîtriser et pouvoir en assurer une transposition didactique pertinente, permettant d'y sensibiliser un public de 3^e secondaire L1⁹ et surtout de développer chez ces élèves, au départ de cet aspect culturel, des compétences linguistiques ciblées, répondant aux injonctions des programmes en vigueur dans nos classes. Cette formule a bien donné des résultats intéressants, chez certains étudiants, en termes de développement fouillé d'une thématique culturelle. Une partie des étudiants ont en effet pu tirer efficacement parti de l'Erasmus et des ressources accessibles sur place pour mener une recherche « théorique » de qualité. Mais, dans l'ensemble, cette 2^e formule mise en place pendant 2 années académiques s'est globalement révélée décevante, particulièrement du point de vue de la transposition didactique demandée. En fonction des étudiants et de l'expérience Erasmus vécue, les travaux développaient des aspects trop généraux, trop peu ciblés ou trop stéréotypés. Par ailleurs, la mise en œuvre pratique des séquences construites ne s'est pas toujours avérée possible. Dans ces conditions, les étudiants n'étant finalement soumis à aucune contrainte contextuelle particulière, leurs séquences, uniquement pensées en chambre, se sont révélées à « ras des pâquerettes » ou au contraire, très originales et ambitieuses mais très peu réalistes car trop audacieuses pour les étudiants en formation et/ou les classes du secondaire.

Troisième formule : un questionnaire essentiellement issu du terrain et une analyse de la pratique

Face à ces insuccès, l'équipe décide de ne plus lier le travail de fin d'études à l'Erasmus, ce dernier déconnectant trop l'étudiant des exigences initiales de la Haute École. Par ailleurs, l'objectif premier de l'Erasmus obligatoire relève davantage du développement des compétences linguistiques de l'étudiant et non de sa compétence de didacticien ou de pédagogue. Dans ces conditions, faut-il à tout prix ne tirer parti que de l'Erasmus pour mener à bien le TFE et ainsi réduire ce TFE à l'expérience Erasmus ? Se réinterrogeant sur la finalité du travail de fin d'études, l'équipe remet en avant l'importance de l'analyse de la pratique et de la capacité de dépasser les difficultés liées aux conditions d'enseignement. En d'autres mots, l'équipe cible l'analyse réflexive comme objectif prioritaire du TFE. Dans cette optique, il est décidé de contacter, dans l'ensemble des maîtres de stage en langues, une vingtaine d'enseignants susceptibles d'encadrer un étudiant dans le cadre de son TFE, portant sur une problématique proposée par l'enseignant lui-même, au départ des difficultés qu'il rencontre dans une ou plusieurs de ses classes (didactique, pédagogique, ...). La première année, la formule rencontre un certain succès. Les enseignants sont satisfaits d'être directement « sondés » et sont surtout « avides » de solutions, même partielles, à leurs difficultés.

Malheureusement, cette formule s'essouffle elle aussi assez vite :

1. les problématiques proposées par le terrain sont sensiblement les mêmes pour une même année ou d'une année à l'autre (les professeurs de langue rencontrent globalement les mêmes difficultés) ;
2. certains enseignants proposent des problématiques trop larges, peu ciblées ou au contraire, précises, mais qui dépassent largement les moyens d'action de nos étudiants (pour des raisons de temps principalement), les mettant ainsi en difficulté ;
3. les enseignants étant avides de solutions, les attentes à l'égard de leur stagiaire sont très fortes et le travail mené par l'étudiant se révèle souvent très décevant ;
4. enfin, les problématiques retenues ne correspondent pas ou pas vraiment aux intérêts de l'étudiant et ou à des questions qu'il se pose lui-même. Il éprouve alors des difficultés à s'approprier une problématique qui lui parle

8 [□] Les programmes de langues pour le secondaire présente en effet la langue comme « un vecteur de culture ». « Les aspects culturels et sociaux font naturellement partie de l'apprentissage (...). Il s'agit d'un processus de découverte et de sensibilisation et non d'une étude de contenu ». (in Programme de l'enseignement catholique secondaire (2000) – Langues modernes 2^e et 3^e degrés humanités générales et technologiques, p. 14).

9 [□] La 3^e secondaire en CFB correspond au 9^e grade ; L1 renvoie à l'apprentissage d'une 1^{ère} langue étrangère. En 3^e secondaire L1, les élèves ne sont donc plus des débutants dans la langue cible dispensée, ils ont au moins 2 années complètes d'apprentissage de cette langue derrière eux.

peu ou pas du tout, à identifier tous les aspects qui mériteraient d'être traités et à proposer des expérimentations rencontrant réellement la demande initiale.

Quatrième formule : un TFE intégrant choix de l'étudiant, transposition didactique et analyse de la pratique

Pourquoi les TFE sont-ils de qualité moyenne ou médiocre ? Pourquoi les diverses formules envisagées n'ont-elles pas rencontrés le succès escompté ? Trois causes peuvent être avancées. Ces causes ont déjà été citées plutôt dans cet article. La première renvoie sans aucun doute à des raisons inhérentes à ces formules elles-mêmes, raisons présentées dans les lignes qui précèdent. La deuxième relèverait davantage des caractéristiques propres au public de l'École Normale : une proportion non négligeable des étudiants, en 3^e année de formation, n'ont pas ou pas suffisamment la capacité de travailler de manière autonome, pour mener à bien ce genre de travail. La dernière semble davantage liée au sens même du TFE et à la compréhension qu'en a l'étudiant. Quel est finalement l'enjeu de ce travail, au-delà du poids qu'il prend dans la réussite de l'année ? Les étudiants voient-ils bien tous la finalité de cet exercice, au point de s'y investir sérieusement et de chercher à fournir un travail de qualité ?

Pour l'année académique à venir, un TFE nouvelle mouture est encore envisagé, intégrant divers aspects des formules précédentes (intégration de l'expérience Erasmus si elle a un sens par rapport au sujet retenu ; choix personnel du sujet de TFE pour une meilleure implication sur le long terme et une plus grande autonomie de l'étudiant ; transferts didactiques et analyse de ces pratiques en regard d'un cadre théorique pertinent) et prévoyant un encadrement ou suivi plus strict des étudiants (notamment via un calendrier identique pour tous). En outre, cette 4^e formule redonne davantage d'ampleur au TFE en permettant aux étudiants de le développer à nouveau sur une année académique et non plus sur le premier semestre (avant le départ en Erasmus). Cette dernière formule demande aux étudiants de partir d'un intérêt personnel pour une thématique au choix¹⁰ et de

- ! réaliser une synthèse de la littérature sur le sujet ;
- ! proposer et expérimenter des transferts didactiques lors des stages (en primaire dès septembre et dans le secondaire en novembre) ;
- ! enrichir cette synthèse et ces premières expérimentations à l'aide des expériences (formelles et informelles) vécues pendant le séjour Erasmus et d'initiatives personnelles.

Pour mener à bien ce travail, l'accent est particulièrement mis sur la recherche de ressources pertinentes, sur la mise en œuvre de transferts didactiques de qualité et sur l'analyse réflexive, via la réalisation d'un journal de bord anticipant et analysant les différentes expérimentations menées. C'est bien l'analyse réflexive qui est au cœur de ce 4^e formule du dispositif 3, grâce à la tenue du journal de bord par l'étudiant, journal où il anticipe, planifie, rend compte et analyse les différentes actions menées dans le cadre de son TFE. Si l'on suit PAQUAY¹¹, un professionnel est « capable d'autoréguler son action, de guider son apprentissage par une analyse critique de ses pratiques et des résultats de celle-ci ». L'analyse réflexive est donc une des voies privilégiées pour assurer la professionnalisation des étudiants.

Le cadre de travail distribué aux étudiants est intégralement présenté en annexe 4.

3. Relecture des dispositifs en vue d'optimiser leur qualité

L'analyse comparée de ces trois dispositifs permet de dégager les convergences et les spécificités. A terme, elle doit aider à mesurer l'impact de ces dispositifs sur la formation et l'évaluation des futurs enseignants. Une des priorités de la formation vise à augmenter la professionnalisation¹² grâce à la réalisation d'un travail de fin d'étude, à une formation liée à la pratique de la classe et aux différents cours dispensés au sein de l'institution. Selon PERRENOUD, la professionnalisation est la capacité à résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est aussi la capacité de pouvoir réagir à l'imprévu. Dès lors, à quoi faut-il donc former les étudiants, futurs enseignants en sachant que l'hétérogénéité des productions et des évaluations des TFE entre les différentes options est importante depuis un certain nombre d'années même si les moyens sont identiques à tous ? Ceux-ci semblent plutôt adaptés qu'adoptés. Des difficultés grandissantes sont repérées chez un bon nombre d'étudiants. Elles semblent liées à la variété et à la complexité des compétences disciplinaires, transversales ou psychosociales à mobiliser. La réflexion qui suit porte à la fois sur la recherche d'outils ou moyens

10 [□] Pour le choix du sujet de TFE, l'étudiant a énormément de liberté. Ils peuvent choisir, comme point de départ, n'importe quel aspect : aspect linguistique, littéraire, culturel, pédagogique, didactique, ...

11 [□] PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. In Recherche et formation, 16, p. 7-38.

12 [□] « Un enseignant est un professionnel quand :
il est compétent, c'est-à-dire qu'il agit efficacement et de manière autonome dans les situations professionnelles, même si celles-ci sont inédites ;
il sait analyser son action, tirer les leçons de ses pratiques et prendre des décisions permettant d'ajuster ses pratiques ;
« il se sent individuellement et collectivement responsable de ses actes d'enseignement et des effets qu'ils produisent sur les élèves et la communauté éducative », in BECKERS, J. (2007). Compétences et identité professionnelles, Bruxelles : De Boeck et Larcier, p. 197.

concrets à mettre en place que sur les questions relatives au sens du TFE et à l'identification des compétences à mobiliser et à évaluer.

3.1. Le sens du TFE

Parce que le TFE est l'occasion pour l'étudiant de prouver ses compétences en les mettant en œuvre et en les combinant entre elles sur un sujet porteur de sens, il est une production formatrice et intégrée. C'est aussi, pour lui, l'occasion d'apprendre et plus particulièrement d'apprendre à intégrer diverses ressources acquises dans les disciplines et ailleurs. Il est aussi unique et original puisqu'il le conduira à développer de nombreuses potentialités souvent nouvelles, à décloisonner ses connaissances, à les mobiliser et à les articuler pour faire face à une problématique personnelle traitée tout au long du développement du sujet. Il peut être également l'occasion de s'ouvrir à des pratiques interdisciplinaires. Le TFE est donc une production de l'étudiant qui s'inscrit dans la durée. Elle est à la fois personnelle et professionnelle fruit d'une réflexion le conduisant à réaliser une production intégrée et autonome au terme de ses trois années de formation.

Cette production se matérialise au terme de la 2^e année et tout au long de la troisième année de formation dans les 3 dispositifs analysés.

3.2. Le choix du sujet

Plus concrètement, dans un premier temps, qui choisit le sujet ?

Il appartient le plus souvent à l'étudiant de choisir un sujet et de définir une problématique qui le motive et dans laquelle il se sent prêt à s'engager. Il développe également des démarches relatives à la recherche, à la sélection et au traitement de l'information, à la rédaction ou à l'organisation même de son travail. Il est aussi capable de réagir par rapport à l'imprévu. Dans ce sens, il est donc acteur de sa formation. Par ailleurs, il est cependant fréquent que les enseignants soient amenés à modifier, à proposer d'autres sujets car ceux proposés par les étudiants sont récurrents, peu innovants ou irréalisables en terme de faisabilité.

Dans les 3 dispositifs, le choix du sujet est géré de manière différente.

Dans le dispositif 1, il est apparu intéressant de consulter, d'interroger le terrain afin de recueillir des demandes/propositions de sujets de TFE auprès des maîtres de stage et auprès des professeurs de l'école normale (pour des thématiques qui font référence à la conceptualisation de la démarche scientifique). Néanmoins il appartient à l'étudiant de décider du choix du sujet. C'est ainsi plus sûrement l'occasion pour lui d'articuler questionnement, réflexion théorique et réalité pratique.

Dans le dispositif 2, le choix du sujet peut être proposé par l'étudiant, le terrain (via un journal de liaison avec les professeurs du terrain) ou un professeur de l'école normale. Le dispositif 2 doit englober un nombre important de sujets de TFE en raison du nombre important d'étudiants en formation.

Dans le dispositif 3, le choix du sujet de TFE est proposé (uniquement) par l'étudiant et les formateurs s'engagent, a priori, à respecter le thème proposé. Cependant, l'exigence est forte en ce qui concerne sa transposition didactique.

3.3. L'autonomie

Le TFE est une production où la capacité à être autonome est indispensable. Elle suppose que l'étudiant puisse identifier et mobiliser les contenus, les démarches, les savoir-faire et donc les ressources nécessaires afin d'effectuer les choix les plus adéquats pour réaliser ce travail de manière articulée. Cela ne va pas nécessairement de soi, c'est pourquoi des activités et des fiches outils ou documents autour de la réalisation du TFE peuvent être proposées aux étudiants dès la deuxième année de formation dans le cours d'Initiation à la Recherche en Education ainsi qu'en fin de deuxième et tout au long de la troisième année de formation lors des différents moments consacrés aux TFE avec les professeurs d'option.

Dans le dispositif 1, l'étudiant dispose d'un carnet de bord qui fournit un ensemble d'informations et de conseils pratiques afin d'aider l'étudiant dans sa démarche de réalisation du T.F.E C'est à cette occasion que les compétences mises en œuvre dans le TFE seront cernées et précisées. L'accompagnement du promoteur est donc plutôt envisagé comme une négociation où sont prévus des moments de régulation et de co-évaluation. Le carnet de bord est donc en cela une aide qui participe à la formation de l'étudiant en le responsabilisant.

Dans le dispositif 2, l'étudiant dispose d'un vademécum qui fixe le contrat entre lui et son superviseur et précise les modalités de réalisation du TFE (calendrier du travail, documents de structuration).

Dans le dispositif 3, l'étudiant a une grande liberté quant au choix du sujet de TFE. En effet, l'ouverture des thématiques possibles à des sujets au départ purement disciplinaires ou relevant initialement d'un intérêt purement personnel est censée permettre aux étudiants d'être plus autonomes dans la réalisation de leur travail, en partant du principe que leur intérêt pour de tels sujets suppose une certaine « expertise » personnelle les rendant plus aptes à fonctionner seuls. Par ailleurs, le journal de bord est un autre élément censé renforcer l'autonomie de l'étudiant : Il y anticipe ses expériences et ses expérimentations et leur mises en place et par la suite, les y analyse. Ce journal de bord est l'outil de liaison pour les rencontres avec le promoteur ou superviseur.

3.4. Le rôle du promoteur

En fonction du degré d'autonomie de l'étudiant se pose la question du rôle du promoteur. En effet, le promoteur peut être considéré comme le négociateur d'un contrat de production où modalités de procédures et d'évaluations sont suggérées avec chaque étudiant. Il peut être aussi considéré comme un régulateur ou encore comme un accompagnateur et catalyseur. Le rôle du promoteur dans ce cas est d'apporter des conseils méthodologiques, didactiques qu'il appartient à l'étudiant de suivre ou non. L'étudiant est mis en situation de réguler ses apprentissages, d'interroger et d'analyser ses pratiques ou encore d'ajuster ses stratégies et méthodes. Des rencontres sont prévues suivant un échéancier qui permet à l'étudiant de décomposer, recombinaison et réguler son travail et d'exercer son sens des responsabilités. Celui-ci se manifeste d'ailleurs très différemment suivant les étudiants. En effet, certains respectent fort bien leurs engagements alors que d'autres en éprouvent beaucoup plus de difficultés. Cet accompagnement est plutôt une négociation où sont prévus des moments de co-évaluation. Le promoteur fait preuve d'écoute active, de vigilance et d'analyse par rapport au travail fourni par l'étudiant. Le cadre de travail peut-être adapté en fonction des demandes, du degré d'autonomie de chacun. Les rencontres portent le plus souvent sur le plan de formation, les démarches menées, le dispositif à mettre en place et sur le degré d'approfondissement. Il est aussi demandé à l'étudiant, outre la planification, d'anticiper, d'analyser et de réguler ses pratiques.

3.5. La cohérence avec le référentiel de formation

Le modèle utilisé pour cette analyse est celui développé par le BIEF¹³ :

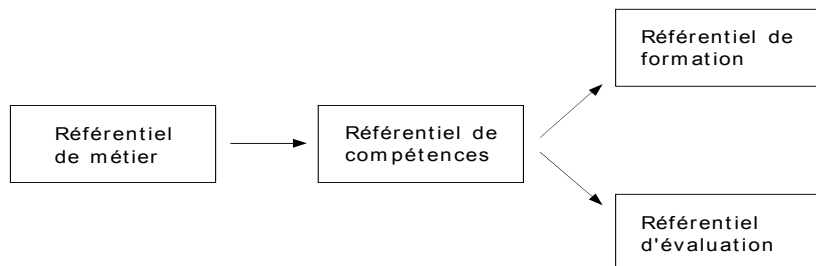


FIGURE 1. ORGANISATION LOGIQUE DES DIFFÉRENTS RÉFÉRENTIELS UTILISÉS EN FORMATION INITIALE

Dans cette perspective, le travail de fin d'études représente une épreuve d'intégration permettant de valider un ensemble de compétences professionnelles. Les 13 compétences visées par la formation initiale des enseignants en CFB sont présentées en annexe 6 (questionnaire envoyé aux anciens étudiants).

Dans le dispositif 1, les compétences prioritairement travaillées sont les compétences 4, 5, 10, 11, 12 qui font principalement référence aux axes de la formation suivants : maître instruit, pédagogue et chercheur.

Dans le dispositif 2, les compétences prioritairement travaillées sont organisées autour de 3 axes prioritaires : axe chercheur, axe acteur social, axe personne en relation. Ces compétences sont précisées par des indicateurs contextualisés pour chacune des compétences. Les autres compétences du référentiel sont également, comme dans les autres dispositifs, travaillées mais pas nécessairement de manière exclusive dans un TFE : elles font l'objet d'une formation et d'une évaluation dans d'autres situations (cours et stage).

Dans le dispositif 3, les compétences prioritairement travaillées sont les 4, 5, 10, 11, 12 et 13.

3.6. La qualité des travaux produits

Pour se prononcer sur la qualité des travaux, il faut attendre juin 2012 et les premiers TFE produits dans les 3 options.

4. Les outils d'évaluation

Dans chacun des dispositifs analysés, des outils d'évaluation ont été produits.

La dernière partie du chapitre propose un nombre de pistes pour répondre aux problèmes rencontrés et mieux s'adapter à une formation professionnalisante en lien avec des référentiels de compétences, de formation et d'évaluation.

4.1. Outil d'évaluation du dispositif 1 - Accompagner l'étudiant dans le processus de recherche et renforcer les liens avec le terrain

Le travail écrit et la présentation orale sont appréciés par le jury composé du promoteur, du(es) lecteur(s) et d'un auditeur. Le promoteur évalue en référence à une liste indicative de critères et détermine une cote finale. Il rédige une fiche d'évaluation. Le promoteur et le(s) lecteur(s) débattent de la cote du travail écrit du TFE. Le promoteur et l'auditeur débattent de la cote de la présentation orale qui ne pourra être augmentée ou diminuée de deux points par rapport à la cote du travail écrit. Le travail de fin d'études doit obtenir la cote de 10/20 pour être considéré comme réussi. Dans l'évaluation de l'étudiant de 3ème année, le TFE intervient pour de manière importante dans la cote finale. Etant donné l'importance de ce travail, le cours d'initiation à la recherche en 2^e et le cours de préparation au TFE en 3^e fournissent des informations et des repères par rapport aux démarches et par rapport à l'état d'avancement du TFE. Néanmoins, c'est avec le promoteur que les repères sont adaptés en fonction de chacun. C'est lors de ces cours que seront présentés le carnet de bord et la fiche d'évaluation du TFE. A cet égard, le carnet de bord complété à chacune des rencontres avec l'aide du promoteur, est un fil conducteur. Il précise l'objectif de la rencontre, l'évaluation du travail effectué et les objectifs ciblés pour la suite du travail. Il se trouve au point six –fiches outils– carnet de bord : rencontres avec le promoteur.

4.2. Outil d'évaluation du dispositif 2 - Assurer une supervision orientée vers l'autonomie de l'étudiant et le développement de compétences spécifiques du métier d'enseignant.

L'évaluation porte sur 3 objets différents :

- évaluation de la forme (exemples de critères formels : respect des règles formelles : délais, orthographe, syntaxe, références bibliographiques, ...) ;
- évaluation du produit final en lien avec la définition d'un TFE en formation d'enseignant sous la forme de mots-clés ;
- évaluation de la présentation orale.

Des critères sur le processus sont également présents : autonomie, persévérance, implication personnelle, prise de risques, ...

Cette évaluation est quantifiée à l'aide d'une échelle à 5 niveaux (de – à +). Cette « quantification » peut être argumentée par des commentaires explicites. L'annexe 3 reprend l'intégralité de l'outil.

4.3. Outil d'évaluation du dispositif 3 - Développer l'analyse de la pratique et renforcer la réflexivité

L'évaluation porte d'une part sur le travail écrit rédigé dans une des langues cibles et d'autre part, sur la présentation orale de ce travail, menée dans la langue cible retenue pour le travail. Les éléments pris en compte pour l'évaluation du travail écrit et de la présentation sont intégralement présentés dans l'annexe 3 (cadre de référence pour le dispositif 3). A l'écrit, l'évaluation porte sur la capacité de l'étudiant à synthétiser les éléments théoriques identifiés ; à rendre compte des expérimentations menées et à prendre une certaine distance critique par rapport à celles-ci (en lien avec la théorie retenue) et enfin, sur sa capacité à mettre en évidence les apports personnels (en quoi produit-il du nouveau ?). Les mêmes points sont évalués à l'oral, où la capacité à tenir compte de son auditoire (présentation et réponse aux questions) est également évaluée.

4.4. Évolution des outils d'évaluation proposés

Le référentiel de compétences, peu utilisé en formation et donc aussi en évaluation, devrait être considéré comme une ressource indispensable. Il devrait être pris en compte par les enseignants pour apprécier, évaluer la situation complexe et significative qu'est le TFE. C'est pourquoi, la mobilisation de compétences variées associées à l'utilisation de nombreuses ressources afin de mobiliser, d'articuler les acquis et de les réinvestir dans un contexte donné, méritent une attention particulière. C'est d'ailleurs, à cette condition, que le TFE prendra son réel statut de production intégrée. Ce qui rend l'évaluation d'un TFE complexe, c'est qu'elle est associée à des compétences professionnelles¹⁴ en relation à des savoir-faire eux-mêmes liés à des capacités importantes, difficilement évaluables mais indispensables comme la capacité à être curieux, à développer un esprit critique, à développer un esprit de collaboration, à se questionner, à présenter une thématique selon différents axes en référence à des sources variées... Ces capacités sont difficilement transférables parce qu'il y a peu de pistes concrètes pour les opérationnaliser. De plus, elles peuvent être transversales ou psychosociales, sont souvent spontanées et évolutives contrairement aux savoir-faire et font référence à des modalités liées à la fois au terrain, à la formation et à la création. Leur appréciation en reste donc assez souvent floue et

¹⁴ Selon ROEGIERS (2010) : Compétence professionnelle : combinaison de connaissances, de savoir-faire professionnels et de savoir-être pouvant être mobilisés à tout moment pour faire face à une situation professionnelle ; Ressources : savoir formel, d'expérience, abstrait, savoir-faire cognitif. Tout ce que doit posséder l'apprenant pour exercer la compétence professionnelle et mener une tâche à bien en toute autonomie. Capacités transversales/méthodologiques = démarches pour arriver à un résultat Exemples : diversifier ses sources, traiter l'information, organiser son travail... Capacités psychosociales à composantes socio-affectives Exemples : assertivité, autonomie, écoute, travail d'équipe, communication...

subjective. Il serait toutefois possible de les apprécier à travers des indicateurs évaluables ce qui clarifierait à la fois les attentes de l'institution et l'évaluation en terme de formation professionnalisante. A ce sujet, ROEGIERs préconise de préciser, dans un premier temps, des macro-compétences (s'engager dans une démarche de recherche, organiser son travail, mettre en œuvre des processus...) relatives aux différents axes et de les traduire ensuite en compétences évaluables. Un premier travail de réflexion est actuellement entamé pour délimiter les différentes facettes des macro-compétences mobilisées dans les TFE. Elles doivent être concrétisées par des critères et indicateurs non explicités dans ce cadre, doivent être mises en relation avec le référentiel de compétences et plus particulièrement avec les compétences ciblées, citées par les étudiants et jeunes enseignants. Elles doivent également être mises en relation avec le référentiel d'évaluation visant ainsi une plus grande adéquation.

Conclusions

Le travail d'analyse et d'évolution des différents dispositifs se poursuit. Il intégrera les résultats obtenus lors du dépouillement de questionnaires (voir annexe 6) envoyés aux anciens étudiants et aux étudiants en dernière année de formation (année de rédaction du TFE). Si l'on considère le TFE comme un travail d'intégration professionnalisant, il est important de prendre en compte l'avis auprès d'étudiants ou de jeunes diplômés quant aux compétences ciblées, mobilisées et celles qui sont acquises à travers le TFE.

Au moment de la rédaction de cet article, le dépouillement des questionnaires qui nous sont parvenus montre que les compétences les plus souvent mobilisées sont les suivantes :

- La maîtrise des savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
- La conception, le test et l'évaluation de dispositifs d'enseignement.
- Le regard réflexif posé sur sa pratique.
- L'entretien des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.
- Le développement des compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.

Il est intéressant de constater qu'à travers ces différentes compétences mobilisées différents axes importants de la formation sont pris en compte. Par contre, la compétence relative à la recherche : « Entretien un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et avenir » est moins communément citée. Étant donné ce constat, il est intéressant de se poser la question de savoir quelle signification revêt cette compétence pour les étudiants (divergence dans la compréhension de la compétence ?) et dans quelle mesure elle est moins régulièrement ciblée. L'utilité du référentiel de compétences dans le cadre d'une démarche d'analyse des TFE est assez peu soulignée. Ces analyses permettront de mieux identifier les compétences effectivement mobilisées par le travail de fin d'année en se concentrant sur la perception des étudiants.

Il apparaît aussi important de prendre en compte l'évolution probable de la formation des enseignants :

- Nouveau référentiel de compétences modifiées (passage de 13 à 7 compétences) ;
- Changement de la durée de la formation : passage de 3 à 5 ans ;
- Incertitude dans l'opérationnalisation du nouveau dispositif et peu d'échange d'informations ;
- Pas (encore) d'outils disponibles pour mettre en œuvre le dispositif.

Les compétences professionnelles de l'enseignant sont donc celles qui lui permettent d'analyser ses pratiques, de s'adapter pour agir efficacement dans l'exercice de son métier en mobilisant des ressources internes et externes en situation complexe. La compétence est donc bien la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources personnelles (savoirs, savoir-faire, savoir-être ou attitudes) et de l'environnement (documentation, informations sur le contexte, expérience des collègues, experts...) en vue de résoudre une situation-problème ou une tâche complexe qui appartient à une famille de situations (ou de tâches complexes). Les apprentissages proposés sont alors plus finalisés, orientés vers un savoir-agir en situation, en termes d'insertion dans la société, d'activité professionnelle ou d'efficacité des apprentissages futurs¹⁵.

Selon Wittorski (1998), « Les compétences professionnelles se développent prioritairement par l'action et la réflexion sur l'action. »

L'écriture du TFE représente bien une voie possible de professionnalisation, de construction des compétences en situation, complémentaire à celle mise en place par les dispositifs de formation (cours et stages).

15 [□] Conception de l'approche par les compétences partagée par D'HAINAUT ; LE Bokterf ; DE KETELE ; ROEGIERs ; PERRENOUD ; ...

Bibliographie

- BECKERS, J. (2007). Compétences et identité professionnelles, Bruxelles : De Boeck et Larcier, p. 197.
- CROS, F. (1998). Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire, Paris, L' Harmattan.
- DUPONT, S. MEERT, G. GALAND, B. Nils, F. (2011), Comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d' études ?, Les cahiers de recherche du Girsef.
- GIBBS, G., & JENKINS, A. (1992). Teaching Large Classes in Higher Education. London: Kogan Page.
- GODELET, E. (2004). De la formation des effets aux effets de formation en formation d' adultes, mémoire présenté en vue de l' obtention du grade de licenciée en sciences de l' éducation, Louvain-la-Neuve, Fopa- Psp, Université Catholique de Louvain.
- GRUPE TFE INTERSECTIONS ISELL Institut Supérieur d' Enseignement Libre Liégeois, devenu HELMo, Haute Ecole Libre Mosane « Quel TFE, comment, pour qui, pour quoi ? », Liège.
- LECLERCQ, G. (2006). Écrire un mémoire professionnel, une activité potentiellement professionnalisante, le cas d' un institut universitaire professionnalisé, dans F. CROS (dir.), Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions, Paris, L' Harmattan.
- OGER, A. (2006). TFE et développement des compétences, dossier pédagogique FESEC.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l' enseignant. In Recherche et formation, 16, p. 7-38
- PERRENOUD, P. (1997). Construire des compétences dès l' école, Paris, ESF.
- ROEGIER, X. (2007). Analyser une action d' éducation ou de formation, De Boeck.
- ROEGIER, X. (2010). Des curriculums pour la formation professionnelle initiale, De Boeck.
- SCHEEPERS, C. (2002). Le travail de fin d' étude : quelles compétences pour quelle formation ?, Bruxelles, Ed Labor.

Annexes

Annexe 1 : Synthèse des travaux du Groupe TFE intersections ISELL Institut Supérieur d' Enseignement Libre Liégeois, devenu HELMo, Haute Ecole Libre Mosane

Annexe 2 : Extrait du carnet de bord du dispositif 1

Annexe 3 : Rôles, droits et devoirs de chacun aux moments clés (Contrat) décrits dans le dispositif 2

Annexe 4 : Cadre de travail du dispositif 3

Annexe 5 : Outil d' évaluation du dispositif 2

Annexe 6 : Questionnaire envoyé aux diplômés

La transformation du cadre institutionnel du TFE (imposée par ce Décret¹⁶ qui a valeur de loi) a conduit à un important travail d'élaboration d'une typologie des TFE guidée par des critères de variation multiples portant sur les points suivants :

- Modalités de travail : origine (étudiants, professeurs d'école normale, terrain, unité de recherche, université, association) ; travail mené seul, en groupe (plusieurs étudiants et plusieurs TFE, en groupe (plusieurs étudiants et un seul TFE) ; suivi (autonome, accompagné, guidé)
- Question de départ : type (conviction, comment, en quoi, pourquoi) ; portant sur des aspects pédagogiques, didactiques ou institutionnels ; largeur (micro, méso, macro)
- Objet du travail : rapport à l'innovation (application, adaptation, création, transformation de la réalité avec laquelle on travaille) ; type de recherche (recherche expérimentale, recherche action, analyse réflexive, analyse de résultats) ; modalités d'expérimentation : un seul stage, plusieurs stages, en continuité (hors stage)
- « Sur » ou avec qui ? : personnes, groupe-classe, institution scolaire, projet social
- Pour quoi : se former, être certifié, produire
- Forme : document imprimé, document information (CDRom ; site, ...), document audiovisuel, outil (jeu, carte, ...)
- Pour qui ? (destinataire) : école normale, étudiant lui-même, terrain scolaire, autre partenaire
- Pour qui ? (évaluateurs) : évaluation interne, évaluation externe, évaluation mixte

Les objectifs de cette identification des critères de variation sont doubles :

- se donner un outil descriptif de la situation existante
- se donner un outil créatif pour imaginer d'autres possibles (en combinant les critères de variation)

Ces critères ont permis d'établir une typologie de TFE permettant d'interroger l'institution, de s'interroger en tant que formateurs. Les 8 « types » ainsi construits reposent sur une combinaison des critères de variation et exigent un haut niveau de qualité intellectuelle et un investissement important. Ces huit « types » sont présentés à l'annexe 2. Un dernier « type », moins exigeant est celui où l'étudiant expérimente pendant un stage une séquence et élabore une analyse réflexive. Le TFE est écrit pour les lecteurs qui l'évaluent (fonction d'évaluation principalement). Les critères d'évaluation spécifiques de chaque TFE sont identifiés en s'inspirant d'un outil complet, et font l'objet d'une négociation entre l'étudiant et le promoteur de son TFE. Chaque critère retenu fait l'objet d'un traitement : identification des indicateurs et pondération. Ce contrat est établi au début du travail, revu à mi-parcours et à la fin du processus d'élaboration du TFE.

Annexe 2 - Extrait du carnet de bord du dispositif 1

Organisation générale

Planification

Compte tenu de l'importance du TFE, il est clair que l'investissement-temps est considérable. C'est pourquoi le sujet et l'ébauche de la question de départ doivent être déterminés pour la fin du mois de juin de la deuxième année. Le titre définitif pourra être déterminé par la suite.

Ce premier document comprendra les informations suivantes :

- * le thème, le nom du promoteur, le nom de l'étudiant;
- * le champ de recherche;
- * l'ébauche de questions ;
- * la signature de l'étudiant et celle du promoteur.

Il sera rendu aux professeurs de l'option lors de la rencontre de juin.

Une présentation aux professeurs de l'option des synthèses des lectures sera prévue en septembre (point 6. Fiche outil – compte-rendu des recherches exploratoires)

Des échéances seront fixées avec le promoteur et des documents à compléter au fur et à mesure sont prévus et sont à présenter par l'étudiant.

- Le carnet de bord : rencontres avec le promoteur
- le compte-rendu des recherches exploratoires
- la fiche signalétique
- la première étape : définition d'une problématique
- la deuxième étape : contenu et méthode
- la troisième étape : finalisation

Ces documents sont présentés au point 6 : Fiches – Outils.

Rôles des différents intervenants

- Le promoteur

Le travail sera dirigé par un promoteur : tout membre du corps professoral peut être promoteur. Il peut accompagner, guider mais aussi conseiller dans la production et la rédaction du travail. C'est avec lui que les différentes étapes du travail seront établies. Cependant le promoteur ne peut se substituer à l'auteur du projet. Le TFE reste le projet de l'étudiant, projet lui appartenant et qu'il développe de manière autonome même s'il bénéficie du soutien du promoteur.

- L'étudiant

L'étudiant veillera à adopter une démarche proactive à l'égard du promoteur et dans ses recherches, témoignant ainsi de son investissement dans le projet. Il devra également faire preuve d'initiative et s'investir à chacune des étapes de l'élaboration de son TFE. Il planifiera sa recherche, prendra les contacts nécessaires, respectera les échéances prévues et les contrats établis avec le promoteur. Il aura enfin le souci de se remettre en question en évaluant et en ajustant sa démarche mais également en étant réceptif aux remarques et conseils du promoteur. La responsabilité d'assurer des contacts suffisamment fréquents avec le promoteur incombe à l'étudiant.

- Le lecteur

Le lecteur sera sollicité afin de lire et d'analyser le TFE. Il participera à l'évaluation suivant les critères d'évaluation du travail écrit.

- L'auditeur

L'auditeur participera à la présentation orale du TFE. Le plus souvent, celui-ci est amené à questionner l'étudiant. Il participera à l'évaluation suivant les critères de l'évaluation orale.

- La personne-ressource extérieure

Chaque étudiant pourra s'entourer d'une personne-ressource extérieure n'appartenant pas nécessairement au monde enseignant mais compétente dans le sujet du TFE. Cette personne sera invitée à assister à la présentation publique du travail. Toutefois, elle ne participera pas à l'évaluation du travail.

Etapes de la conception

Le sujet et la question de départ

Le TFE peut trouver sa source dans l'expérience pratique, les observations, les propositions de thèmes ou de questions des professeurs, les interrogations d'enseignants expérimentés (maîtres de stage), les enseignements dispensés en Haute Ecole...

Les sujets sont retenus sur base de l'intérêt didactique et/ou de l'intérêt pédagogique qu'ils présentent. D'emblée, cet intérêt doit être mis en évidence par celui qui le propose. Le succès d'un travail de recherche dépend en partie du choix du sujet d'étude. C'est pourquoi l'étudiant doit prendre en compte son intérêt, sa motivation à l'égard du sujet à traiter. Il est important de choisir un objet d'étude bien délimité. C'est en général la question de départ qui permet de délimiter le sujet et sert de fil conducteur à la recherche.

Elle possède généralement 3 qualités

- . La clarté: la question doit être précise, concise et doit avoir un seul sens ;
- . La faisabilité: la question doit être réaliste ;

. La pertinence: la question doit être une vraie question.

Pour vous aider à définir le sujet, il est intéressant de faire un brainstorming pour identifier tous les éléments qui le composent et vous poser les questions suivantes: Qui? Quoi? Où? Comment? Pourquoi?

Par ailleurs, est nécessaire de rechercher dans quelle mesure cette question, ce problème n'a déjà pas été traité largement et suffisamment. C'est pourquoi, il faut consulter certains ouvrages bibliographiques spécialisés ainsi que des bibliographies dans des ouvrages traitant du problème en question ou de problèmes connexes.

La démarche de recherche

La démarche du praticien chercheur doit être dynamique en ce sens qu'elle est un va et vient constant entre la théorie et la pratique. Il s'agit pour l'étudiant d'apporter la preuve qu'il est capable de construire sa pratique à l'aide d'éléments théoriques mais également de réajuster son action en articulant les données récoltées sur le terrain et celles récoltées lors de recherches théoriques.

En ce sens, recherche théorique et expérimentation sont intimement liées: l'une se nourrit de l'autre et inversement.

L'exploration

La démarche de recherche débute par une première phase dite exploratoire. Il s'agit dans un premier temps d'identifier une problématique au départ le plus souvent d'observations réalisées sur le terrain. Cette problématique se construit donc au départ d'un questionnement, de constats relevés par l'étudiant dans sa pratique de stage,...

Elle débouchera également sur l'émergence de questions plus précises auxquelles l'étudiant tentera de donner une réponse au travers de recherches théoriques mais aussi grâce à des expérimentations. Les questions vont donc orienter les recherches à effectuer. Les informations récoltées permettront de définir les concepts liés à la problématique ainsi que le contexte dans lequel celle-ci s'inscrit. Définir le cadre contextuel, c'est situer la problématique dans un contexte plus général. Par exemple, situer les concepts par rapport aux textes officiels (socles, Décret, Contrat pour l'école, programmes), intégrer les éléments d'informations utiles à la compréhension de la problématique (recherches en didactique des sciences ou des mathématiques...). Ces recherches fourniront ou rappelleront les connaissances (savoirs, savoir-faire, savoir-être) utiles à la mise en œuvre.

L'expérimentation

Elle est le plus souvent pratique et a pour but de tester des éléments de réponses aux questions qui ont été soulevées lors de la phase exploratoire. Il s'agira de présenter le contexte mais aussi de choisir une démarche permettant de travailler la compétence ciblée en fonction des recherches documentaires effectuées. Le dispositif didactique mis au place sera présenté le plus souvent sous forme de séquence d'activités. Il permettra de répondre à la question de départ ou de vérifier la pertinence des hypothèses émises en commentant les résultats obtenus.

Annexe 3 - Rôles, droits et devoirs de chacun aux moments-clés (Contrat) décrits dans le dispositif 2

Définition des acteurs :

- Etudiant(e) : celui(elle) qui réalise le travail, qui en est le maître d'œuvre.
- Superviseur : le professeur qui soutient, guide, accompagne l'étudiant dans son travail de recherche. Il coordonne l'évaluation du travail.
- Personnes-ressources : professeurs ou personnes extérieures consultés par l'étudiant pour son expertise dans un des domaines abordés par le TFE.
- Maître de stage : il offre le terrain d'expérimentation du TFE, en négociation avec l'étudiant
- Lecteur : professeur qui prend connaissance du produit fini. Il évalue le travail écrit.
- Auditeur : professeur qui assiste à la présentation orale du TFE. Il évalue la présentation orale.

L'auditeur ne peut pas être lecteur. Auditeur et lecteur peuvent être personnes-ressources.

N.B. : la chronologie qui suit est la plus fréquente. D'autres formules existent, par exemple, une expérimentation au premier stage.

	Quand ?	Quoi ?	Rôles, droits et devoirs
1	Fin de la 2 ^e année Avril-juin	« Déblayer » le terrain Rédiger la note d'intention (document 1)	Professeurs de l'école normale (= Personnes-ressources) : <ul style="list-style-type: none"> - communiquer sur le cadre commun du TFE, les échéances, les modalités et critères généraux d'évaluation (une réunion en avril ou cours IRE) - aider les étudiants à clarifier la question de départ - informer et rassurer - rendre un avis écrit et/ou oral sur la première note d'intention des étudiants (en mai-juin)
			Superviseur : <ul style="list-style-type: none"> - pas encore identifié
			Etudiant(e) : <ul style="list-style-type: none"> - contacter un/des professeur(s)-ressource(s) et lui/leur proposer son idée de TFE - obtenir le maximum d'informations - identifier un superviseur potentiel - rédiger une première note d'intention et la soumettre à l'équipe d'enseignants (mi-mai) - entamer des lectures exploratoires dans le domaine choisi et en fonction des commentaires rédigés dans la note d'intention par les professeurs

Etudiant(e) : Travail en autonomie

»

2	Début de 3 ^e année Fin septembre	Présenter oralement la note d'intention (document 2) + Choisir définitivement sujet superviseur et contexte	Etudiant(e) : <ul style="list-style-type: none"> - présenter oralement la note d'intention - l'amender si nécessaire et représenter une nouvelle version si le sujet a été refusé - formuler définitivement le sujet, la question - choisir le superviseur, en accord avec lui et en fonction des possibilités concrètes d'organisation - préciser à la direction le contexte et moment(s) souhaité(s) pour l'expérimentation
			Superviseur <ul style="list-style-type: none"> - s'engager comme superviseur (maximum 6 TFE pour

		d'expérimentation	<p>chaque formateur à temps plein dans l'option, minimum 1 TFE)</p> <ul style="list-style-type: none"> - définir le contrat de collaboration avec l'étudiant en regard des rôles et responsabilités tels que définis <p>Professeurs de l'école normale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - juger si la note d'intention est d'un niveau suffisant pour autoriser l'étudiant(e) à poursuivre sa réflexion sur ce TFE - être disponibles pour répondre aux questions et conseiller - fournir les outils nécessaires, les références, ... <p>N.B. Ces deux derniers rôles seront tenus tout au long de l'année. Les professeurs de l'école normale sont donc personnes-ressources.</p>
--	--	-------------------	--

» Etudiant(e) : Travail en autonomie

3	Avant et pendant le premier stage (octobre-novembre)	Lectures / rencontres / rédactions provisoires / Rédaction de la table des matières	<p>Etudiant(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - à travers les lectures et les rencontres (des personnes-ressources), affiner le sujet, la problématique, le questionnement - prendre des notes de ses lectures <p>Superviseur</p> <ul style="list-style-type: none"> - être disponible pour répondre aux questions, conseiller, soutenir, réorienter, rassurer - veiller à la cohérence de la réflexion et des choix - contribuer à identifier des outils, des références, ... à la demande de l'étudiant
---	--	---	--

Etudiant(e) : Travail en autonomie

4	Décembre - janvier	Lectures / Structure / Rédaction des chapitres	<p>Etudiant(e) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - élaborer la table des matières du travail (= résultat de la définition précise de la problématique) - commencer à rédiger des parties du TFE (= documents de travail à soumettre au superviseur) + les amender - une fois un chapitre du TFE achevé, le présenter pour relecture au superviseur <p>Superviseur</p> <ul style="list-style-type: none"> - être garant du travail effectué (lectures, rencontres, ...) : soutenir, encourager, ... , réorienter - relire les chapitres rédigés, évaluer de façon formative (les qualités, les erreurs, les manques) - communiquer les critères spécifiques d'évaluation, s'il y a lieu (en cas de TFE impliquant des conditions particulières) - interpellier l'étudiant si l'avancement du travail est trop
---	--------------------	--	--

			lent
--	--	--	------

Etudiant(e) : Travail en autonomie

5	Février	Choix du dispositif pratique de l'expérimentation	Etudiant(e) :
			Superviseur :

- élaborer un dispositif intégrant les éléments théoriques étudiés et les choix effectués.
- informer précisément le maître de stage des objectifs poursuivis et des moyens mis en place ; négocier avec lui l'étendue de l'expérimentation

- discuter avec l'étudiant et avaliser le dispositif choisi, en veillant qu'il apporte des pistes de réponse à la question de départ
- veiller à ce que l'étudiant mette en place des moyens pour relever les résultats de l'expérimentation

Etudiant(e) : Travail en autonomie

6	Mars-Avril	Stage - Expérimentation	Etudiant(e) :
			Superviseur :
			Maître de stage :

- mener l'expérimentation
- tenir le superviseur informé du déroulement de l'expérimentation

- être particulièrement disponible pour relire et amender les préparations, avant et pendant l'expérimentation

- soutenir l'étudiant, le mettre dans les meilleures conditions possibles, en fonction des circonstances, pour que l'expérimentation se déroule au mieux

»

Etudiant(e) : Travail en autonomie

7	Avril	Analyse des résultats Rédaction finale	Etudiant(e) :
			Superviseur :

- formuler l'analyse des résultats et la communiquer au superviseur

- aider l'étudiant à affiner et approfondir son analyse
- fournir les derniers conseils, sur la forme et le fond

Etudiant(e) : Travail en autonomie

8	Mi-mai	Remise du travail	Etudiant(e) : <ul style="list-style-type: none"> - terminer la rédaction (conclusion, introduction) - vérifier la forme du document écrit
---	--------	-------------------	---

» Etudiant(e) : Travail en autonomie

10	Juin	Présentation orale + Evaluation (Document 4)	Etudiant(e) : <ul style="list-style-type: none"> - préparer la présentation orale - interpellier le superviseur pour conseils
			Superviseur : Avant : conseiller l'étudiant Pendant : <ul style="list-style-type: none"> - évaluer le processus et le produit - synthétiser les évaluations (note du lecteur, de l'auditeur, de lui-même)
			Lecteur : <ul style="list-style-type: none"> - évaluer le travail écrit selon les critères retenus - être garant de l'objectivité de l'évaluation (évaluer le produit) - discuter la note avec le superviseur
			Auditeur : <ul style="list-style-type: none"> - assister à la présentation - évaluer selon les critères retenus : la note ne peut varier que de 2 points (+/_) du travail écrit - discuter la note avec le superviseur

CONSIGNES TFE 2011-2012

Objectif

En partant d'un intérêt personnel pour une thématique au choix (aspect linguistique, littéraire, culturel, pédagogique, didactique, ...):

- réaliser une synthèse de la littérature sur le sujet
- proposer et expérimenter des transferts didactiques lors des stages (primaire, novembre)
- enrichir cette synthèse et ces premières expérimentations à l'aide des expériences (formelles et informelles) vécues pendant le séjour Erasmus et d'initiatives personnelles.

Modalités pratiques

1. Définition du sujet

Arrêter le sujet pour le 15 septembre 2011, en justifier le choix par écrit : montrer en quoi il correspond à un véritable intérêt personnel et présenter une première recherche bibliographique.

2. Recherche de ressources

Bibliographie

Lecture de publications d'experts reconnus et dont l'expertise est objectivable. Le nombre de références dépendra du sujet et le programme des lectures devra être approuvé par le promoteur. Une grande vigilance sera accordée à toutes les références, et particulièrement aux références électroniques.

Expériences

Interviews (préparées et retranscrites) d'experts et/ou de témoins pertinents, comptes-rendus d'observations dans des classes ou milieux porteurs (expositions, films, activités extra-scolaires...), choix de cours Erasmus en lien avec le sujet, etc.

3. Transferts didactiques

Rendre apparente la réflexion relative à la transposition didactique : que garder du sujet pour les élèves et comment l'exploiter dans le cadre d'une pédagogie fonctionnelle et de l'intégration.

Concevoir des activités en rapport avec le sujet du TFE et en mener un maximum dans le cadre des stages obligatoires (primaire et novembre). Les expérimentations seront autant que possible prolongées en Erasmus.

Ces activités seront mises en œuvre en respectant les principes suivants :

- ! Intégration des activités dans les séquences de leçons habituelles
- ! Objectifs clairement définis pour chaque activité, tout en ayant en point de mire un objectif final
- ! Proposition d'activités qui fassent preuve d'une évolution de la réflexion
- ! Mise en place d'une évaluation des activités proposées (avis des élèves, avis du maître de stage, mesure des apprentissages, ...)

4. Analyse réflexive

Tenir un journal de bord des expériences et expérimentations mises en place. Les rencontres avec le promoteur se feront sur la base de ce journal de bord.

Ce journal de bord inclura :

- ! une réflexion sur le choix des activités et une justification théorique de ces choix (en lien notamment avec la didactique de la discipline)
- ! une description de l'activité menée

- ! pour l'expérimentation en classe, une réflexion menée après la mise en œuvre de l'activité sur la réalisation de l'objectif, y compris une proposition de piste d'amélioration ou variante possible si l'expérimentation n'est pas satisfaisante.
- ! pour les interviews, une transcription
- ! pour toutes les autres activités, un compte- rendu

5. Accompagnement du promoteur

Les rencontres seront organisées en fonction du calendrier ci-dessous.

Le promoteur n'est pas responsable de la qualité de la langue ; l'étudiant veillera dès le départ à soumettre des écrits dans une langue correcte et avec une présentation soignée.

Le promoteur ne sera pas tenu de lire des travaux qui n'auront pas été rendus dans les délais impartis et l'étudiant ne s'adressera à aucun autre enseignant de l'option pour relecture.

Travail écrit (critères d'évaluation)

Le travail sera rédigé dans une des langues cibles. Il comportera:

Introduction

Présentation du sujet et du cadre dans lequel l'expérimentation a été menée.

Synthèse des références

Les différentes sources (articles/livres, interviews, ...) seront articulées en une synthèse. Elle mettra en évidence, dans un texte suivi, les éléments clés, points de divergences et points communs.

Récit d'expériences et analyse réflexive

Le récit consistera en :

- un compte rendu du cheminement parcouru en remettant en forme, de façon structurée, claire et lisible pour un lecteur extérieur, le contenu du journal de bord
- une prise de distance critique par rapport aux différentes expériences et expérimentations, en lien avec les sources exploitées.

Conclusion

Présentation de façon synthétique des apports personnels et didactiques du travail mené.

Références bibliographiques

Citer les sources au moment où elles sont utilisées (à même le texte) et bien sûr en bibliographie. La bibliographie ne reprend que ce qui a été explicitement utilisé.

Longueur du travail

Le travail écrit contiendra entre 20 et 30 pages (police 12, interligne simple), hors annexes.

Présentation orale

15 min de présentation + 10 min de temps de questions

Contenu de la présentation

Récit analytique du cheminement parcouru par rapport à la thématique de départ.

Prise de distance critique par rapport aux différentes expériences et expérimentations. Pour cela, s'appuyer sur les sources exploitées.

Forme de la présentation

Présentation dans la langue cible utilisée pour le travail écrit.

Structuration et clarté des propos, avec l'aide de supports adéquats (powerpoint / supports visuels / matériel concret, ...).

Prise en compte du public (superviseur, auditeur, étudiants de 3^e et/ou de 2^e).

Calendrier

14/09 (jour de la rentrée) : présentation orale et écrite des sujets

17/09 : arrêt des sujets et attribution des promoteurs

03/10 : présentation de la bibliographie au promoteur

17/10 : présentation du plan des expérimentations au promoteur

RETOUR DE STAGE: fixer une rencontre avec le promoteur

15/12 : remise d'un premier écrit (synthèse des références et/ou compte-rendu et analyse réflexive des expériences)

AVANT LE DEPART ERASMUS: fixer une rencontre avec le promoteur

RETOUR DE L'ERASMUS: remise du travail papier. Une version électronique pourra être exigée plus tôt en fonction des dates de retour.

Tout au long de l'année et en particulier pendant le séjour Erasmus, présenter une fois par mois le carnet de bord au promoteur.

Annexe 5 - Outil d'évaluation du dispositif 2

Evaluation du travail écrit

Indicateurs et	Commentaires éventuels
<p>Niveau de maîtrise</p> <p>-</p> <p>+</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Respect des règles formelles : délais, orthographe, syntaxe, références bibliographiques, ...</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Présentation : mise en page, tableaux, graphiques, illustrations, soin dans la réalisation</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Lecture agréable et aisée et dont le style correspond au projet et au destinataire</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Cohérence de la logique de développement et pertinence en fonction du projet et du destinataire</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Explicitation de la motivation et qui justifie la démarche</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Clarification des étapes du travail et leur articulation</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Réponse personnelle à une question de départ (éventuellement issue du terrain) en lien avec l'enseignement d'une ou plusieurs disciplines et/ou en lien avec la pédagogie</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Travail de recherche : élaboration progressive d'une problématique à l'aide des outils intellectuels de l'analyse et de la synthèse, pour « produire du nouveau » conjuguant théorie(s) et pratique(s)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	
<p>Synthèse personnelle de plusieurs regards et de points de vue enrichissant la réflexion : choix pertinent de lectures personnelles pertinentes</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	

Réflexion et questionnement apparents <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Utilisation de supports pertinents <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Réponses aux questions <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

Note/20

Évaluation

globale :

/20

1) Quel est le titre du TFE réalisé ?

2) Complète le tableau

<p>Un référentiel de compétences</p> <p>Pour répondre aux multiples exigences de leur profession, les enseignants doivent maîtriser treize compétences indispensables.¹⁷</p>	<p>Coche (X) la(es) compétence(s) qui a (ont) été mobilisée(s) par ton TFE</p>	<p>Quelles sont les ressources (savoirs, savoir-faire, ...) utilisées /mobilisées ?</p>	<p>Où les as-tu trouvées ? Comment y as-tu eu accès ?</p>	<p>Commentaires éventuels</p>
<p>1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe ainsi que pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.</p>				
<p>2. Entretenir des relations de partenariat efficace avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves.</p>				
<p>3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession d'enseignant telle qu'elle est définie dans les textes légaux de référence.</p>				
<p>4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires</p>				

17

¹⁷ Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi. Administration de l'Enseignement et de la Recherche scientifique - Service Orientation et Informations générales sur les Etudes - <http://www.agers.cfwb.be>

qui justifie l'action pédagogique.				
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.				
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller les élèves au monde culturel.				
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.				
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.				
9. Travailler en équipe au sein de l'école.				
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer, les réguler.				
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.				
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.				
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.				

3) Est-ce que cette démarche d'analyse de ton TFE en lien avec les compétences du référentiel de l'enseignant aurait pu t'être utile ? OUI/NON Pourquoi ? Pour quoi ?

4) Imagines-tu d'autres manières de faire pour aider un étudiant

! lors de la conception (premier moment de réflexion sur son TFE) ?

! lors de la réalisation de son TFE ?

5) En quoi la réalisation du TFE a-t-elle contribué à ta formation d'enseignant ?

Un grand merci pour ta collaboration !

LES ATTITUDES COMME INDICATEURS DES COMPÉTENCES POUR L'ÉDUCATION MULTILINGUE

Anna Volodina*, Pierre Valois**

* Université du Luxembourg, avolodina.lux@gmail.com

** Université du Luxembourg, pierre.valois@uni.lu

!

!

Mots-clés : attitudes, compétence, multilinguisme, éducation !

Résumé. Une étude a été menée avec le but de vérifier des qualités métrologiques d'un nouveau questionnaire d'attitudes face à l'éducation multilingue. Cent quatre-vingt-deux étudiants de l'Université du Luxembourg ont répondu au questionnaire en mars et avril 2011. Les résultats montrent que le questionnaire présente de bons indices de fidélité et de validité critériée.

!

1. Introduction

Le 21^e siècle marque l'ère de la mondialisation, à laquelle sont associés l'ouverture culturelle et le multilinguisme (Auer & Wei, 2007 ; Kecskés, 2006). Le multilinguisme réfère à « la capacité d'une personne d'utiliser plusieurs langues et à la coexistence de plusieurs communautés linguistiques dans une zone géographique donnée » (COM, 2005).

Un grand nombre de pays tels que l'Afrique de Sud et la Suisse, sont officiellement reconnus comme multilingues. Pour leur part, d'autres pays unilingues tels que la France et le Venezuela peuvent tout de même avoir une population multilingue non officielle. Il en est de même de certains pays comme la Grande Bretagne et la Russie qui ont non seulement une langue officielle, mais aussi des langues régionales et locales officielles.

Aujourd'hui il apparaît que l'éducation multilingue est de plus en plus privilégiée dans différents pays et établissements scolaires (Lightbown, 2008). L'utilisation de plusieurs langues dans les milieux éducatifs peut être due à un grand nombre de facteurs, notamment l'hétérogénéité linguistique du pays, les attitudes favorables des citoyens face à l'utilisation de plusieurs langues à l'école, le désir de promouvoir l'identité nationale (Dutcher & Tucker, 1994; Tucker, 2003).

Par ailleurs, les résultats de plusieurs recherches indiquent que le développement du multilinguisme est possible et est perçu favorablement par la plupart des éducateurs et parents dans le monde (e.g., Dutcher & Tucker, 1994; Lightbown, 2008; Tucker, 2003). Plusieurs raisons sont à la base de cette position : par exemple, la maîtrise de plusieurs langues augmenterait les possibilités de trouver un travail et l'ouverture culturelle ou la compétence culturelle (Curtain & Dahlberg, 2004), pour ne nommer que celles-là.

Le multilinguisme est présent au Luxembourg avec la reconnaissance de trois langues officielles. En effet, selon la loi, le luxembourgeois, le français et l'allemand sont les trois langues officielles avec une prédominance pour le luxembourgeois pour l'expression orale et le français et l'allemand

pour l'expression écrite. On y parle également plusieurs autres langues dont le portugais, l'italien et l'anglais.

La loi du 24 février 1984 sur l'usage des langues au Luxembourg indique que :

Article 1 - La langue nationale des Luxembourgeois est le luxembourgeois.

Article 2 - Les lois sont en français.

Article 3 - La langue du gouvernement : le luxembourgeois, l'allemand et le français peuvent être utilisés.

Article 4 - Si un citoyen pose une question d'ordre administratif en luxembourgeois, en allemand ou en français, l'administration doit lui répondre, autant que possible, dans la langue dans laquelle la question a été posée.

L'enseignement de la langue luxembourgeoise est dispensé dès l'école maternelle, l'alphabétisation se fait en allemand, le français est enseigné à l'école dès l'âge de sept ans et l'anglais est étudié par tous les lycéens. Enfin, l'Université du Luxembourg est considérée multilingue, l'un de ses principes fondamentaux étant le « caractère multilingue de son enseignement » puisque les cours se donnent en au moins deux langues.

Bien évidemment, les attitudes envers le multilinguisme peuvent différer d'une personne à une autre. Pour les uns, ce pourrait être un avantage culturel, pour d'autres un désavantage. Ainsi, l'identification des attitudes des étudiants face à l'éducation multilingue est très importante dans le contexte éducatif luxembourgeois. En d'autres mots, mesurer les attitudes semble une étape indispensable pour savoir si l'approche multilingue adoptée au Luxembourg est perçue favorablement par les étudiants. A notre connaissance, il n'existe pas à ce jour une telle échelle d'attitudes face à l'éducation multilingue.

Le but de la présente étude consistait donc à proposer une échelle d'attitudes des étudiants envers l'éducation multilingue. Il s'agit plus spécifiquement de vérifier les qualités métrologiques d'un nouveau questionnaire d'attitudes envers l'éducation multilingue.

2. Méthode

Le questionnaire a été élaboré et administré en mars et avril 2011 à un échantillon volontaire de 182 étudiants fréquentant l'Université du Luxembourg (146 filles et 36 garçons). Ils étaient âgés entre 18 et 39 années ($M = 23,13$, $E.-T. = 3,24$) et provenaient de 21 nationalités, la majorité étant luxembourgeois (53,8 %). Le questionnaire, de type Likert, est composé de 15 items couvrant trois dimensions : éducationnelle, professionnelle et socioculturelle.

La dimension éducationnelle signifie que l'éducation multilingue donne aux étudiants plusieurs possibilités de faire la recherche (p. ex., publier dans différentes langues, travailler dans les groupes scientifiques multilingues) (British Academy, 2008). Les programmes éducatifs multilingues peuvent aussi offrir la possibilité de faire un stage d'étude à l'étranger, comme c'est le cas à l'Université du Luxembourg. De plus, en parlant plusieurs langues, les étudiants développent la flexibilité mentale (Tokuhamma-Espinosa, 2008), leur créativité (Marsh, Baetens Beardsmore, de Bot, Mehisto, & Wolff, 2009) et leurs habiletés sociales. Le multilinguisme contribuerait aussi à se concentrer sur l'information importante (Penn State, 2011).

L'attitude développée par rapport au multilinguisme peut aussi dépendre de facteurs d'ordre professionnel. En effet, plusieurs entreprises aujourd'hui ont comme priorité de recruter des personnes qui maîtrisent plusieurs langues (étude ELAN, 2007) puisque la mondialisation signifie l'augmentation des échanges entre les pays. Aujourd'hui, l'anglais est la langue de communication

privilegiée, mais le japonais, l'espagnol et le français sont aussi des langues importantes pour communiquer au niveau international (Graddol, 2006).

Quant à la dimension socioculturelle, elle réfère aux différentes origines et cultures dans les pays. Une étude réalisée à l'Université de Birmingham (Creese, Barac, Bhatt, et al., 2008) a relevé que les élèves provenant d'écoles multilingues ont des identités plus cosmopolites.

Chacune des trois dimensions comporte cinq items auxquels les étudiants devaient répondre sur une échelle de réponse en 6 points allant de 1 (fortement en désaccord) à 6 (fortement d'accord).

Voici des exemples d'items pour les dimensions éducationnelle, professionnelle et socioculturelle, respectivement :

- l'éducation multilingue me donne la possibilité d'entrer en contact avec la communauté scientifique internationale
- l'éducation multilingue me permet de m'ajuster facilement aux exigences du monde actuel
- l'éducation multilingue aide à créer une identité multiculturelle

3. Résultats

Les moyennes et les écarts-types sont présentés dans le Tableau 1. Les moyennes sont assez élevées, ce que signifie que les étudiants ont des attitudes généralement favorables face au multilinguisme.

Tableau 1

Moyennes et écarts types à chacun des items du questionnaire d'attitude

Items	M	SD
1. L'éducation multilingue me permet d'avoir l'accès aux plus sources d'information et, en conséquence, d'acquérir plus des connaissances	4.96	1.18
2. L'éducation multilingue me permet de prioriser les tâches et travailler sur plusieurs projets simultanément	3.95	1.38
3. L'étude en plusieurs langues complique la compréhension du matériel d'enseignement	5.06	1.00
4. L'éducation multilingue me donne la possibilité d'entrer en contact avec la communauté scientifique internationale	4.60	1.21
5. L'éducation multilingue augmente la créativité.....	4.45	1.46
6. L'éducation multilingue me permet de m'ajuster facilement aux exigences du monde actuel	4.97	1.05
7. Le fait d'avoir étudié plusieurs langues va me distinguer des autres candidates à l'heure de recherche du travail	4.81	1.20
8. L'éducation multilingue est un facteur important de succès au travail	4.95	1.00
9. L'éducation multilingue m'ouvre des nouveaux contacts professionnels	4.81	1.09
10. L'éducation multilingue m'aide d'être compétitive au marché du travail	4.87	1.02
11. Le fait d'avoir étudié plusieurs langues va me fournir le respect dans la société.....	4.27	1.33
12. L'éducation multilingue aide à créer une identité multiculturelle	4.57	1.25
13. L'éducation multilingue est un moyen important à l'heure de globalisation	5.01	1.13
14. L'éducation multilingue me permet de connaître mieux le monde avec des moyens de mobilité....	4.74	1.25
15. L'éducation multilingue me permet de comprendre des cultures différentes et de fonctionner avec elles	4.87	1.13

Différentes analyses statistiques ont été réalisées afin de tester la fidélité et la validité critériée de l'échelle d'attitudes envers l'éducation multilingue. Selon les résultats de l'analyse classique des items, 14 des 15 items possèdent un indice de discrimination acceptable, les valeurs variant entre .45 et .73. Seul l'item 3 (étudier dans plusieurs langues rend difficile la compréhension du contenu

des livres scolaires) présente un indice de discrimination plus faible ($r_{11} = .08$). L'analyse des courbes caractéristiques d'items selon la théorie des réponses aux items (modèle gradué) a montré que les 14 items présentent les caractéristiques recherchées chez des items d'attitude (i.e. courbes monotones ascendantes), mais que cela n'est pas le cas pour l'item 3 (Figure 1). Cet item a donc été rejeté.

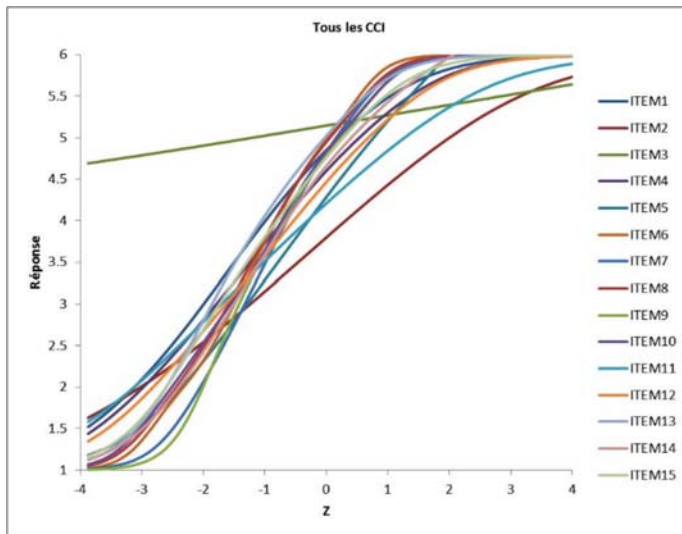


Figure 1. Courbes caractéristiques des items du questionnaire des attitudes face à l'éducation multilingue

La consistance interne du questionnaire, mesurée à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach, est de .91 pour l'ensemble des 14 items retenus. Enfin, les résultats d'une analyse de variance indiquent que le questionnaire possède une bonne validité critériée puisque les résultats montrent que les répondants de nationalité luxembourgeoise ont des attitudes plus favorables envers le multilinguisme que les étudiants des autres nationalités : $F(1,125) = 4.86, p = .03$.

4. Conclusion

La présente étude montre que le questionnaire d'attitudes envers l'éducation multilingue élaboré dans le contexte luxembourgeois présente de bons indices de fidélité et de validité. En général, les étudiants de l'Université du Luxembourg ont des attitudes favorables face au multilinguisme. Ils considèrent le multilinguisme comme une compétence indispensable pour acquérir des connaissances et avoir la possibilité de les partager avec la communauté scientifique internationale.

Il serait intéressant d'administrer le questionnaire dans d'autres pays où le multilinguisme est aussi une pratique quotidienne, et d'utiliser ces résultats pour mieux guider l'élaboration de politiques d'éducation multilingue.

Références

- Auer, P., & Wei, L. (2007). Introduction. In P. Auer, & L., Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 1-8). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Berg, C., & Weiss, C. (2005). *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue*. Luxembourg: Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle et Centre d'études sur la situation des jeunes en Europe.
- British Academy (2008). *Research capacity and environment*. United Kingdom: British Academy. Retrieved from <http://www.britac.ac.uk/policy/language-matters/position-paper.cfm>
- Commission des Communautés Européennes (2005). *Communication de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions: un nouveau cadre stratégique pour le multilinguisme*. Bruxelles: Commission des communautés européennes. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_fr.pdf
- Creese, A., Barac, T., Bhatt, A., Blackledge, A., Hamis, S., Wei, L., Lytra, V., Martin, P., Yagcioglu-Ali, D., & Wu, C.-H. (2008). Investigating multilingualism in complementary schools in four communities. *NALDIC Quarterly*, 5, 20-23.
- Curtain, H., & Dahlberg, C. (2004). *Languages and Children: Making the Match*. Boston: Pearson Education.
- Dutcher, N., & Tucker, G. R. (1994). *The use of first and second languages in education: A review of educational experience*. Washington, DC: World Bank, East Asia and the Pacific Region, Country Department III.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London, England: British Council. Retrieved from <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>
- Kecskés, I (2006). Multilingualism. Pragmatic Aspects. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 371-375). Oxford: Elsevier Ltd.
- Landry, R. G. (1974). A comparison of second language learners and monolinguals on divergent thinking tasks at the elementary school level. *Modern Language Journal*, 58, 10-15.
- Lightbown, P. M. (2008). Easy as pie? Children learning languages. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 1, 5-29.
- Marsh, D., Baetens Beardsmore, H., de Bot, K., Mehisto, P., & Wolff, D. (2009). Study on the contribution of multilingualism to creativity. Retrieved from Academy of Finland website: http://eacea.ec.europa.eu/lip/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf
- Penn State (2011). *Juggling languages can build better brains*. Retrieved from: <http://www.sciencedaily.com/releases/2011/02/110218092529.htm>
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *Living languages – multilingualism across their lifespan*. London: Praeger.
- Tucker, G. (2003). Language contact and change. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 243-249.

EDUCATION EN SANTE : MODELISATION DES PRATIQUES DES SAGES-FEMMES
FRANCAISES

Marie-Reine Bernard*, Chantal Eymard**

*UMRADEF P3, Aix Marseille Université, marie-reine.bernard@univ-amu.fr

** UMR ADEF P3, Aix Marseille Université, chantal.eynard@univ-amu.fr

Mots-clés : Pratiques sages-femmes, ancrages épistémologiques, compétences, éducation pour la santé en p rinalit .

Résumé. L'  ducation pour la santé en p rinalit , démarche visant le développement des compétences des femmes en vue de promouvoir leur santé, est une compétence des sages-femmes (SF), qui s' acquiert en formation initiale, notamment au cours de stages sur le terrain. L' objectif de l' étude est d' identifier les ancrages épistémologiques des pratiques éducatives d' une SF, relatives à l' EPS et à l' encadrement d' un étudiant stagiaire, en situation d' EPS, puis d' estimer l' influence de cette inscription paradigmatique sur la mobilisation et le développement de compétences. Treize SF volontaires ont participé à l' étude. Les modélisations dominantes identifiées (instruction, béhaviorisme et modèle biomédical de santé) répondent imparfaitement aux recommandations de la HAS en termes d' acquisition de compétences ; l' ancrage théorique influence les compétences mobilisées et développées, aussi un nouvel outil est nécessaire pour faciliter le développement des compétences des étudiants et l' évolution des pratiques des SF.

1. Contexte

La sage-femme (SF) française est un acteur central de la p rinalit  en raison de ses multiples compétences avant, pendant et après la naissance. Ses compétences répondent à la complémentarité de son double rôle, médical et technique, mais aussi éducatif. L'  ducation pour la santé (EPS) en p rinalit  est une démarche citoyenne qui fait appel à la notion d' empowerment¹ et se propose de faciliter l' acquisition ou le maintien des compétences nécessaires pour gérer et s' adapter aux changements inhérents à la naissance d' un enfant. Elle est centrée sur la femme et/ou le couple (HAS, 2005) et ne se limite donc pas à des actions de sensibilisation, d' information ou de dépistage, mais comprend aussi des activités de réflexion, d' apprentissage et d' aide psycho-sociale. Elle s' appuie sur une démarche globale, un climat d' écoute et un suivi régulier et personnalisé, pendant toute la période périnatale. Le référentiel métier des sages-femmes (CNOSF, 2010) répertorie huit situations types, déclinant pour chacune d' elles les compétences des SF. En raison de son caractère transversal et spécifique, l' EPS y est plusieurs fois citée. De nombreuses actions d' EPS sont concomitantes du suivi médical des SF, sans obligatoirement s' en distinguer. En revanche, huit séances prénatales, individuelles ou en groupe, de préparation à la naissance et   la parentalité (PNP) et deux séances individuelles post natales d' accompagnement parental sont clairement différenciées des consultations médicales et reconnues comme des démarches d' EPS.

Pendant leur formation initiale, c' est à l' occasion des cours magistraux, des travaux dirigés et des stages sur le terrain, que les futures sages-femmes acquièrent les compétences nécessaires à l' animation des séances de PNP. Les SF praticiennes, qu' elles aient un mode d' exercice libéral ou

¹ Empowerment. Ce terme évoque « un processus dans lequel des individus et des groupes agissent pour gagner la maîtrise de leur vie et donc pour acqui rir un plus grand contrôle sur les décisions et les actions affectant leur santé dans le contexte de changement de leur environnement social et politique » (HAS, 2005, p. 14).

hospitalier, peuvent donc recevoir des étudiants stagiaires pendant les séances de PNP qu'elles animent. Leurs pratiques résultent alors de la mobilisation simultanée de compétences éducatives à l'intention des femmes et à l'intention de l' étudiant. Les objectifs à atteindre ne sont pas de même nature, même si dans les deux cas il s'agit bien de favoriser le développement de compétences. Pour les femmes et/ou les couples, la HAS (2005)  voque les compétences nécessaires au moment de la naissance, puis à l'adaptation à leur nouveau rôle de parents. Pour les futures SF, il s'agit d'une étape de leur professionnalisation.

L'hypothèse la plus souvent formulée postule que les pratiques d'EPS et d'encadrement pédagogique de l' étudiant s'inscrivent dans les mêmes paradigmes théoriques. Ce postulat a pour corollaire la question de l'influence des ancrages théoriques sur la mobilisation des compétences des SF praticiennes et sur le développement des compétences des femmes et des étudiants. L' étude rapportée ici, consiste dans un premier temps, à modéliser les pratiques des SF, relatives à l'EPS et à l'encadrement d'un étudiant SF stagiaire, pendant une séance de PNP. La catégorisation des pratiques est réalisée à partir d'indices retrouvés dans le discours des SF. L'objectif de l' étude se propose ensuite d'identifier les ancrages épistémologiques et les combinatoires en termes d' éducation, d'apprentissage, et de santé, de cette double mission pédagogique, puis d'estimer l'influence de cette inscription paradigmatique sur la mobilisation et le développement de compétences professionnelles et profanes.

2. Participantes et méthode

Une revue de la littérature en langue française et anglaise a été réalisée, recherchant l'existence de modélisations théoriques en EPS. La modélisation retenue (Eymard, 2010) croise des modèles d'apprentissage avec des modèles d'  ducation (Tableau 1) et 3 modèles de santé.

Education \ Apprentissage	Instruction	Développement du sujet	Socialisation
B�haviorisme par l'exposé	(1)	(2)	(3)
B�haviorisme par l'action	(4)	(5)	(6)
Modèle constructiviste	-----	(7)	(8)

Tableau 1 : Modélisation théorique éducation/apprentissage

Lorsque l'EPS privilégie la prévention de maladies ou de complications possibles, elle s'inscrit dans le modèle biomédical de la santé. Si elle s'intéresse aux facteurs organiques, psychosociaux et environnementaux qui influent sur la santé, elle s'inscrit dans un modèle biopsychosocial. Enfin, si l'EPS se préoccupe pour l'existence, la qualité de vie et l'autonomie des personnes en tant que sujets, elle s'inscrit dans un modèle de santé holistique centré sur le sujet. Le modèle biomédical s'associe préférentiellement au modèle de l' instruction croisé avec les modèles behavioristes : (1), (4). Le modèle biopsychosocial est retrouvé de façon prédominante avec des modèles constructivistes combinés aux modèles behavioristes : (2), (3), (5), (6). Le modèle holistique centré sur le sujet autonome s'allie volontiers à une modélisation constructiviste : (7), (8). Pour l'analyse des pratiques d'EPS, les huit combinatoires possibles (le modèle de l' instruction ne peut être associé au constructivisme) sont associées aux trois modèles de la santé. Pour l'analyse des pratiques d'encadrement des étudiants par les SF la modélisation éducation/apprentissage seule s'est révélée pertinente.

Une étude qualitative a ensuite été menée auprès de 13 SF praticiennes volontaires (Tableau 2). Elles ont accepté d' être filmées, en présence d'un étudiant SF stagiaire, lors d'une à trois séances de PNP qu'elles ont choisie(s). Les SF filmées deux ou trois fois ont pu être avec deux étudiants différents, tandis que certaines stagiaires ont été filmées avec deux SF différentes. 15 étudiantes stagiaires ont contribué à l' étude. Les prénoms des SF et étudiantes mentionnés sont fictifs. Une autorisation écrite de filmer a été signée par les SF, les étudiants et les femmes et/ou couples. Les films ont été réalisés jusqu'à saturation du phénomène. 27 séances de PNP ont été filmées, dont 19

  caractère exclusivement théorique, cinq au cours desquelles se succèdent un temps dédié à des contenus théoriques et un temps dédié à de l' activité corporelle, trois exclusivement consacrées à l' activité corporelle. Des sessions individuelles d' auto-confrontation simple (Clot, 1999) ont ensuite été réalisées. L' entretien avec chaque participante a été enregistré, puis intégralement retranscrit, ainsi que les séquences visionnées. Les données sont donc recueillies à partir du verbatim des séquences visionnées, des entretiens résultant de l' auto-confrontation et de quelques séquences vidéo non visionnées mais néanmoins retranscrites. Les données sont traitées selon la méthode de l' analyse de contenu (Bardin, 2007).

SF	Age	Ancienn�t�		Lieu d' exercice	ESF*	Age	Etudes**	Nb films
		Prof.	PNP					
Violette	52	17	2	Maternité H	Marine	20	2 ^{�me}	2
Chantal	51	20	12	Libérale	Sarah	23	5 ^{�me}	2
Camille	42	19	10	Libérale	Irénée	21	3 ^{�me}	3
Sonia	41	18	17	Libérale	Manon	22	4 ^{�me}	2
					Oph�lia	32	3 ^{�me}	1
Cathy	44	20	17	Libérale	Sarah	23	5 ^{�me}	2
Vanessa	41	3	2	Libérale	Oph�lia	32	3 ^{�me}	1
					Dora	22	4 ^{�me}	2
Charline	43	18	12	Libérale	Eloïse	21	4 ^{�me}	1
					Lucie	23	4 ^{�me}	1
Lorène	40	11	2	Maternité H	Elsa	22	4 ^{�me}	2
					Flora	21	4 ^{�me}	1
Karine	37	11	6	Libérale	Céline	21	3 ^{�me}	1
Martha	53	30	15	Maternité H	Lou	23	3 ^{�me}	2
Claudie	38	17	10	Maternité H	Myriam	22	4 ^{�me}	1
Oriane	39	17	6	Maternité H	Myriam	22	4 ^{�me}	1
Jeanne	60	15***	15	Maternité H	Blandine	21	4 ^{�me}	2

* Etudiantes SF

** Les études de SF durent 5 ans dont une première année commune aux professions de santé (médecine, odontologie, pharmacie), au cours de laquelle les étudiants ne font pas de stages.

*** Ancienn t  d' obtention du diplôme d' état : 36 ans (Seule SF a na pas avoir la même ancienn t  professionnelle et d' obtention du diplôme).

Tableau 2 : Présentation des participantes à l' étude

3. Principaux résultats

3.1 Combinatoire dominante : le béhaviorisme par l' exposé et l' instruction (1), avec le modèle biomédical de la santé.

C' est la modélisation sous-jacente aux pratiques des sages-femmes pendant une séance de PNP basée sur l' exposé, la plus souvent retrouvée. C' est en effet, la modélisation de choix pour transmettre des informations pratiques, médicales ou préventives, ainsi que des explications d' anatomie, de physiologie voire de pathologie. La communication d' informations visant la prévention d' accidents, de maladies ou de complications pour la mère ou l' enfant est systématique pour la plupart des SF. C' est une occasion d' aborder une grande variété d' affections possibles, Martha : « on peut parler aussi un petit peu de l' alimentation, des choses à faire ou ne pas faire[...] le soda, c' est à proscrire » ; Claudie : « je me dis qu' il vaut mieux faire attention à son périnée que de se taper des bandellettes à 50 ans [...] je leur en parle souvent » ; Camille : « plus le bébé va être éveillé, motivé et calme, mieux il va se nourrir [...] mais surtout préserver les bouts de seins de sa maman.. d' accord, par rapport à votre crainte de crevasses » ; Sonia : « Pour le sommeil du bébé, un matelas bien ferme, pas de couette, pas de couverture, la gigoteuse.. c' est ce qu' il y a de mieux ». La diffusion récurrente de normes préventives signe la prégnance d' un

ancrage historique des pratiques des SF dans le modèle biomédical de la santé, directement lié aux compétences spécifiques de la profession dans le domaine de la physiologie obstétricale, c' est ce que rappelle Martha « notre rôle premier en consultation c' est quand même de faire de la prévention puisqu' on s' occupe de toutes les grossesses physio ». La forte focalisation sur le contenu déterminé par les SF et sur leur volonté de transmission aux femmes se mue en objectif de la séance, comme l' indique clairement Sonia « j' ai d' autres choses à leur dire, donc je veux les tenir pour arriver à dire tout ce que j' ai à dire ». Dans ce cas, « les compétences de l' éducateur s' évaluent sur son niveau de maîtrise des savoirs à enseigner et sa capacité à les transmettre » (Eymard, 2010, p. 44). Les sages-femmes mobilisent des compétences discursives essentiellement centrées sur la qualité des informations délivrées en termes de clarté, d' exhaustivité et de compréhensibilité. La logique de compréhension (Johsua, 1999) est maintes fois évoquée par les SF : « Donc elles comprennent un peu plus déjà.. elles comprennent dans quoi est le bébé » (Vanessa) ; « je veux qu' elles comprennent pourquoi on pourra plus aller dans l' autre sens » (Oriane) ; « je pense être suffisamment concrète pour qu' elles comprennent » (Charline). Elle est directement liée au postulat selon lequel les connaissances acquises vont influencer favorablement les femmes pour gérer leur nouvelle situation, et contribuer, le cas échéant, à l' adoption de comportements adéquats. Cette modélisation est historiquement liée à la pédagogique par objectifs, il devient alors évident que les comportements attendus par le corps médical sont les indicateurs des compétences développées par les femmes, même si celles-ci ne sont pas évoquées par les SF. En règles générales, dans cette combinatoire, les pratiques de PNP s' appuient donc sur des compétences informatives, descriptives, explicatives ou argumentatives des SF.

La question de la qualité du discours influe sur l' attitude des SF à l' égard de l' étudiante quand celle-ci intervient pendant la séance. Violette a tendance à reformuler ce que dit Marine. Elle déclare : « j' ai peur qu' en face les femmes ne reçoivent pas un truc bien, bien clair, donc c' est pour ça je reprends pour essayer que tout le monde reparte avec des idées bien claires, bien précises sur le sujet », puis rajoute : « je ne sais pas si c' est parce que tu ne trouves pas les mots ou si parce que dans ta tête à toi c' est pas très clair ». Marine est en 2^{ me} année, elle dispose à priori des connaissances suffisantes sur la thématique abordée pendant la séance. En revanche, il est probable qu' elle manque de « savoir-faire lexical », c' est-à-dire de capacité à trouver le mot juste (Davy, 2010) comme le souligne Violette. La construction d' un discours (Horner, 2010) structuré et cohérent, le rendant plus compréhensible est une autre difficulté. C' est ce que remarque très justement Vanessa : « pour l' élève parfois c' est difficile et parfois ça me déstabilise parce qu' elle va balancer plein d' infos et pour moi c' est pas assez structuré ». Elle conseille donc à Dora : « reste logique tu pars du départ, de ce qui va se passer jusqu' à l' arrivée à la maison » et rajoute « je lui demandais juste de réfléchir à sa construction ». Les efforts des SF sont aussi concentrés sur la transposition didactique de savoirs savants à destination d' un public profane. Cette transposition comporte deux aspects, d' une part la simplification sans distorsion, d' autre part le changement de registre de langue (vulgarisation des termes scientifiques), pour rendre les savoirs plus accessibles aux femmes. L' énoncé produit par l' étudiante n' est alors pas toujours satisfaisant : « elle présentait une séance d' obstétrique, un cours d' obstétrique [...] je l' ai laissée un peu trop rentrer dans les détails, j' aurais peut-être dû la freiner à un certain moment.. parce que du coup elle, elle est dans ses cours », déclare Karine. Sollicitées de façon privilégiée sur des questions techniques qu' elles sont supposées mieux maîtriser, les étudiantes ont une propension à faire des exposés magistraux, à la manière de ce qu' elles ont elles-mêmes reçu (Sandrin Berthon, 1999) et signent ainsi leur inexpérience. Les SF manifestent majoritairement une certaine volonté d' apporter un maximum d' informations et en corollaire, la peur de commettre des oublis. Charline choisit donc de compléter le message de l' étudiante, soit parce qu' elle l' estime insuffisant « ce que je ne voulais pas aussi c' est que la petite oublie des choses, c' est pour ça que des fois je compl tais ce qu' elle disait », soit parce qu' elle veut illustrer le propos d' exemples concrets directement liés à son expérience « moi, j' ai apporté ma touche pratique quoi, les choses un peu plus concrètes qu' elle ne peut pas savoir ». Elle souligne ainsi son expertise ; ce qui différencie le dire et la façon de dire d' un expert et d' un novice est directement en relation avec les savoirs expérientiels qui ont enrichi les connaissances académiques du premier. Pourtant, sur le terrain, il arrive souvent que les professionnels attendent de l' étudiant qu' il sache déjà faire ou dire aussi

bien qu' eux. C' est ce qu' exprime Sonia: « elles auraient des bases, peut- être que je leur dirais plus, bon allez tu participes, je sais qu' elle va participer, là je sais qu' elles ont rien ». Sonia ne sollicite jamais l' étudiant quand elle anime une séance car elle « pense qu' on ne peut pas faire un cours à deux voix », ce qui suppose en effet de grandes capacités d' adaptation. Néanmoins, il lui arrive d' accepter que l' étudiante prenne la responsabilité de la séance, non sans difficultés, « le cours je le subis dans ces cas-là »; elle dit alors «  a fait de la peine, ça donne envie d' intervenir ». Cependant, elle ne le fait pas car « c' est pas évident d' encadrer », même quand elle « repère les moments où  a rame, les moments où elle veut dire un truc, mais elle n' arrive pas   le faire passer ». Elle préfère attendre et en différé, signaler les erreurs à ne plus commettre « après on essaie de faire un peu le point [...] voilà tu as dit ça, tu n' aurais peut- être pas dû ». Jeanne est plus spontanée, elle rectifie immédiatement « elle avait dit des bêtises... pas techniques, mais c' était négatif, mais j' avais d  rectifier le tir devant tout le monde ». Quand les pratiques d' encadrement sont ancrées dans cette modélisation, une posture pédagogique de contrôle à l' égard des étudiantes résulte bien souvent la principale stratégie formatrice de la SF. Le contrôle portant sur la forme du discours vient d' être décrit, mais il peut aussi porter sur les connaissances académiques; Violette déclare: « je suis curieuse de voir ce qu' on avait dit le matin, comment elle va le retransmettre et puis aussi comment elle retransmet ce qu' elle a appris ».

3.2 La combinatoire du béhaviorisme par l' exposé et du développement du sujet (2), avec le modèle biopsychosocial de la santé.

Cette modélisation contient une composante béhavioriste qui incite l' éducateur à renforcer positivement les réponses adaptées et négativement les erreurs, en même temps qu' une approche constructiviste qui le conduit à centrer son intervention sur les personnes plutôt que sur les savoirs. Les objectifs visent donc, par le discours, à modifier favorablement les comportements et à développer des compétences d' adaptation chez les femmes, sans perdre de vue leur potentiel d' ajustement hypothéqué par leurs croyances, leurs représentations, leurs savoirs préalables, leur projet et plus largement leur histoire personnelle. L' ancrage dans le modèle biopsychosocial de la santé est illustré par Vanessa: « c' est difficile de faire le premier contact... enfin... des fois on aborde le sujet, il y a des femmes qui... qui me disent bon on a pas forcément le réflexe tout de suite d' aimer son enfant, donc ce premier, ce premier contact va les aider en fait »; Martha dit aux femmes: «  a nous permet pour nous professionnels de mieux vous connaître... et peut- être aussi de mieux répondre un petit peu à vos angoisses, à mieux cerner la situation aussi ». La posture de la sage-femme s' en trouve modifiée car elle n' est plus seulement ou essentiellement tournée vers l' aspect organique de la naissance. S' ensuivent une ouverture et un élargissement de ses compétences. Une nouvelle fois, il s' agit pour les SF de mettre en œuvre des compétences de transmission de savoirs, mais avec la capacité supplémentaire d' écoute et de prise en compte des connaissances préalables des femmes, qu' elles soient théoriques ou expérientielles. Karine l' exprime ainsi: « comment dire... tester un petit peu le savoir des dames, savoir ce qu' elles ont appris autour d' elles et tout ça, essayer d' échanger avec elles et de voir un petit peu ce qui les alerte vraiment »; Camille: « sur ce thème-là (l' allaitement maternel), moi je veux savoir un peu où je mets les pieds aussi au niveau de leur projet en fait pour...  tre respectueuse [...] j' aurais peut- être pas exactement la même façon de présenter les choses »; Lorène: « c' est essayer de faire avec ce qu' elles ont lu, ce qu' elles ont fait » et aussi s' intéresser à ce qu' elles ont entendu: « c' est vraiment par rapport à tout, à toute cette angoisse qu' elles ont de tout ce qu' on leur a raconté »; Vanessa: « moi j' aime bien savoir ce que les patientes savent sur un truc, enfin voilà du coup c' est un échange, on peut rectifier s' il y a des trucs qu' ils ne savent pas ». Cette modélisation met souvent les étudiantes en grande difficulté même si elles essaient d' imiter la SF, comme le remarque Lorène: « c' est surprenant [...] à quel point très souvent, elles copient ce que... elles sont vraiment dans la reproduction, mais pas seulement sur le fond, elles essaient aussi de se rapprocher de la forme ». En revanche, quand la SF s' inscrit dans cette combinatoire pour accompagner l' étudiante, comme Charline: « si j' acquiesce ce qu' elle dit, je pense que c' est bien pour elle, ça la conforte dans l' idée qu' elle a fait une partie du cours qui est bien [...], c' est plus pour elle, la mettre en confiance », c' est pour l' étudiante l' assurance d' un réel soutien que

Vanessa comprend bien : « Elle cherche mon approbation, ça la rassure, c' est normal c' est pas facile pour elle d' avoir autant de monde qu' on connaît pas ».

3.3 La combinatoire du béhaviorisme par l' action et de l' instruction (4), associée au modèle biomédical de la santé.

L' activité corporelle proposée par les SF a pour fondement la répétition d' exercices sur une ou plusieurs séances, visant ainsi la maîtrise des acquisitions : « Les femmes il faut qu' elles arrivent à bien le maîtriser pour pouvoir l' utiliser en salle d' accouchements » (Violette). Oriane en début de séance questionne les femmes : « Vous vous êtes un peu entraînées ? C' est pas uniquement avec le cours, qu' on est opérationnelle, le jour J ». Derrière ces paroles, se dessine en filigrane l' action concrète des femmes attendue par l' équipe obstétricale pour atteindre la performance souhaitée, notamment le jour de la naissance : « C' est un bon apprentissage si ce que tu as appris tu as réussi à l' intégrer et   le rendre avec ce que tu es, comme tu es etc. Oui, à mon avis oui, en faire quelque chose que tu puisses utiliser » (Violette). Autant de notions renvoyant à une définition de la compétence (Jobert, 2003) qui n' est pas étrangère à la valorisation de la réussite et de l' effort à fournir : « Elles peuvent faire un peu plus si elles se donnent un petit peu de mal et tu sais que si tu les pousses, elles vont essayer » (Cathy) ; « c' est à elles à jouer là. Le rôle de.. la poussée[...] c' est leur effort qui est payant » (Oriane). Car en effet, pour les théories béhavioristes, la réussite est le levier motivationnel : « Le cours il est réussi » explique Cathy « parce que vous allez avoir intégré que oui il y a un certain mode de fonctionnement, c' est-à-dire qu' il y a une contraction il faut être actives, il y a pas de contraction il faut se détendre » et le conditionnement le moteur de la réussite. Oriane explique : « Alors moi, systématiquement à chaque cours je reprends un petit peu ce qui a été fait avant, donc 1^{er} cours la bascule du bassin, 2^{eme} cours on fait la respiration, donc 3^{eme} cours on bascule et on respire, la semaine suivante [...] on finira quand même par cet exercice ». En décomposant l' exercice, puis en augmentant progressivement la difficulté et en le répétant sur plusieurs semaines, « une sorte d' automatisme » (Charline) se met en place, permettant une adaptation adéquate : « plus vous allez le refaire, plus ça va être facile pour vous, plus  a reviendra facilement le jour de votre accouchement, vous n' aurez pas à réfléchir » (Charline). C' est la raison pour laquelle il est souvent demandé aux femmes de s' astreindre à une activité similaire à la maison : « essayez de bien vous rappeler tout ce qu' on a vu [...] c' est bien de venir aux cours et puis de s' entraîner un petit peu chez soi » (Violette) ; Charline : « il faudrait que vous vous exerciez à faire  a chez vous ». Dans cette modélisation, la présence du concept de santé n' est qu' implicite. Réussir la naissance de son enfant avec un accouchement aussi physiologique que possible est le but de l' entraînement physique enseigné. Il importe donc d' éviter l' apparition de complications et de pathologies ; l' approche biomédical de la santé se révèle bien présente.

Les SF mettent en œuvre des compétences de monstration en réalisant l' exercice devant les femmes de manière à ce qu' il soit reproduit. Dans d' autres cas, elles procèdent à des explications descriptives afin de guider la réalisation de l' exercice : « là il fait toutes les postures avec la maman. Moi, je suis à côté, je les guide, je leur montre les mouvements » précise Karine. Les étudiantes, une fois encore, essaient d' imiter les SF avec plus ou moins de latitude car bien souvent, les SF attendent la reproduction à l' identique de ce qu' elles font : « au départ j' aurais eu plus envie que l' élève fasse pile comme moi, mais il faut qu' elle apprenne ». Comme le remarque très justement Cathy, les étudiantes sont en apprentissage aussi, il arrive qu' elles soient sollicitées puis guidées pour une démonstration qu' elles feront à la place de la SF : « c' est surtout elle qui m' en a exprimé le souhait alors comment est-ce que je peux.. je lui ai dit en pratique de quel exercice tu te rappelles ? elle m' avait cité celui-là, je lui ai dit tu veux le présenter » (Camille). Les SF les encouragent à conduire le déroulement d' un exercice et corrigent si nécessaire : « C' est peut-être mieux de leur laisser les bras en l' air, elles arriveront mieux à remonter, et après sur la deuxième expiration, on ramène les bras » signale Camille   Irénée ; « je sais pas si tu as fait attention, elle a engagé le périnée et je pousse fort et je serre les fesses, tu t' es pas rendue compte de  a » dit Chantal   Sarah, rajoutant lors de l' entretien : « quand je parle de périnée qui se serre, je pense que je parle un peu plus à Sarah », car la logique du contrôle demeure caractéristique de

cette modélisation aussi bien    l' égard des étudiantes qu' à l' égard des femmes. D' ailleurs, il arrive que la posture des SF par rapport aux étudiantes ne soit pas très éloignée de celle qu' elles adoptent vis-à-vis des femmes. Ainsi, les étudiantes sont parfois invitées à exp  rimer les exercices avec les femmes parce « qu' on apprend en faisant » dit Lorène.

3.4 La combinatoire du béhaviorisme par l' action et du développement du sujet (5).

A la croisée d' une approche béhavioriste qui considère, comme vient de le rappeler Lorène, « qu' il n' y a pas de connaissances indépendamment de l' expérience » (Eymard, 2010, p.45) et d' une approche constructiviste qui met l' accent sur l' autonomie, développer des aptitudes ne résulte pas seulement d' un entraînement mais aussi de la prise en compte des croyances, des   tats émotionnels des femmes ou encore du vécu de leur expérience : « voilà, il faut se servir de ces sensations-là le jour J, il y a ce que la SF souhaite que tu arrives à faire mais il y a aussi ce que tu sens toi » dit Chantal à une femme qui vient d' exprimer son ressenti par rapport à une façon de pousser. Elle rajoute lors de l' entretien : «   a me paraît important de ne pas leur demander de la performance [...] de leur parler de... de la capacité de faire mieux d' une certaine façon que d' une autre ». Camille confirme : « ce qu' on met en place le jour J c' est ce qu' on a vraiment expérimenté, c' est pas juste ce qu' on a compris [...] exp  rimer c' est plutôt adapter justement, des ressources de postures, de respiration, de détente mais en personnalisant » et insiste sur les possibilités de choix des femmes « les personnes qui ont plusieurs approches, utilisent à tour de rôle les différentes ressources en fonction de ce qui les aide    un moment ou à un autre ». Transformer les représentations à l' occasion des exercices physiques est un autre objectif qui a des incidences sur l' amélioration des compétences des femmes : « on se projette dans la situation, aussi bien physiquement que mentalement... et parce que... quelque part les représentations ne sont pas si claires que   a [...] elles pensent que le bébé sort par devant » signale Chantal. Aucun indice discursif significatif n' a   t retrouvé, permettant d' identifier le modèle de santé de référence des SF quand elles se situent dans cette modélisation. Les compétences qu' elles déploient sont, d' un point de vue physique et discursif assez comparables à celles utilisées précédemment. Néanmoins, la posture de la SF, lors de la mise en place de l' activité corporelle des femmes est sans aucun doute plus centrée sur les personnes, leurs perceptions et le développement de leurs potentialités que sur la réussite de l' activité elle-même. Une posture qui traduit la qualité du rapport à l' Autre (Ricoeur, 1990) -aux femmes-, de la prise en compte de leur altérité et de la relation construite avec elles.

3.5 Combinatoire du modèle d' apprentissage constructiviste et du développement du sujet (7), avec le modèle de santé holistique du sujet autonome.

Dans cette approche constructiviste, il n' y a pas de dichotomie entre la théorie et la pratique. Leur articulation favorise la conceptualisation et la prise de conscience directement corrélées aux apprentissages, puisque « les connaissances se construisent dans l' expérience et dans la capacité à expliciter son action » (Eymard, 2010, p.46). Le développement de la connaissance de soi et la construction de sens occupent une place centrale dans le processus d' apprentissage des femmes. Cette démarche privilégie une relation d' échanges de savoirs et d' expériences permettant aux femmes et aux couples d' élaborer leurs propres normes comportementales et de santé en fonction de leur situation et de leur vécu. L' autonomie des femmes est simultanément objectif du processus éducatif et élément de leur santé. Camille s' inscrit dans cette modélisation : « c' est... mieux se connaître et trouver ses solutions [...] elles seront toujours plus s  r  nes si elles ont leur propre expérience de ce qui est nécessaire, plutôt que si... elles suivent des règles extérieures rigides qui vont soit parfois, les immobiliser exagérément soit ou/et , les stresser démesurément ». Elle est attentive aux récits des femmes et les prend en considération. Elle encourage les femmes à mettre des mots sur leurs préoccupations « on peut aussi partir de votre quotidien actuel, s' il y a des choses qui vous préoccupent... vous m' avez répondu couci-cou  a quand je vous ai demandé comment ça allait ». Puis, elle provoque la réflexion et les aide à trouver elles-mêmes les solutions pour mener à bien leur projet, en l' occurrence d' allaitement maternel « c' est un encouragement à tâtonner avec son bébé, à trouver des petites solutions au fur et à mesure, à

inventer au fur et à mesure, à utiliser ses ressources pour inventer des solutions, dès lors qu'elles se font confiance [...] le fait de savoir comment ça marche les aide   s'adapter à leur réalité en fait, parce que je ne sais pas, il n'y a pas de recettes ». Lorène valide le commentaire : « le passage sur la physiologie [...]  a répond à toutes les questions qu'elles te posent [...]  a leur permet de réfléchir par elles-mêmes, pourquoi, et quelles solutions elles ont, et du coup c'est elles qui trouvent la solution et c'est pas une recette qu'on t'a donnée », puis elle insiste sur les capacités du nouveau-né pour que les mères apprennent à les identifier et   les utiliser pour prendre soin de leur enfant : « par rapport à l'observation de leur bébé, c'est elles qui vont trouver [...] elles verront en fonction de ce qui leur convient à elles, ce qui convient à leur bébé, c'est elles qui vont trouver ». Au cours de ces interventions, l'attention des SF est exclusivement dirigée vers les femmes. L'étudiante est en observation ; elle dispose de peu de possibilités d'intervention, manquant de compétences pour mettre en scène la théorie autrement qu'au travers de procédures d j établies. Les SF mobilisent en effet, outre des compétences discursives d j décrites dans les autres combinatoires, des compétences psychosociales et linguistiques pragmatiques qui leur permettent de se saisir des opportunités contextuelles offertes par chaque situation d'échanges.

3.6 Combinatoire apprentissage constructiviste et modèle de socialisation (8).

Bien que les séances soient majoritairement groupales, les SF utilisent peu la dynamique du groupe et l'effet des pairs dans le processus d'apprentissage et le renforcement des compétences en développement. Un seul exemple a été retrouvé avec Camille qui a su encourager des échanges particulièrement nourris dans le groupe et le témoignage d'une femme. Camille commente : « parce qu'à la fois pour elle euh.. c'est une façon de s'auto convaincre qu'elle va le faire cette fois et c'est le souci de la transmission à l'autre ».

4. Discussion

C'est dans le courant des années 1950, que l'on retrouve les origines de la PNP, avec le Dr Lamaze et sa méthode de psychoprophylaxie obstétricale dite 'accouchement sans douleur' (Bourrel, Bourrel & Jeanson, 1957). Fondée sur les théories behavioristes et le modèle de l'instruction, les visées éducatives de la préparation à l'accouchement sont à l'époque particulièrement innovantes. La méthode marque un tournant dans l'approche obstétricale, la perception et les représentations sociales de la naissance et va peser sur les pratiques des sages-femmes. Au-delà de la remise en question de la douleur d'enfantement, c'est le caractère instinctuel du devenir mère qui est mis à l'épreuve : pour la première fois, les femmes reçoivent une offre d'éducation en vue de faciliter la transition vers leurs rôle et fonction de mère. Il n'est donc pas étonnant que l'empreinte laissée par Lamaze soit encore bien présente de nos jours. Elle se traduit dans les modélisations dominantes (1) et (4),   la croisée du behaviorisme et de l'instruction, sous-jacentes aux pratiques actuelles des SF. Néanmoins, cet immobilisme dans le domaine de la préparation à la naissance interroge. Il est admis que l'évolution de la profession de sage-femme, ces dernières décennies, a été focalisée sur les avancées de la technologie et de la prise en charge médicale. Dès lors, les SF ont eu à co ur de développer des compétences techniques opérationnelles reconnues par l'équipe obstétricale. L'activité d'éducation prénatale peu valorisée, n'a intéressé qu'une minorité d'entre-elles et n'a sans doute guère incité à l'innovation. En 2005, la HAS rédige des recommandations et modifie la dénomination qui devient 'préparation à la naissance et   la parentalité', tandis que le mot 'séance' remplace 'cours de préparation'. Les mots mettent en lumière l'actualisation des objectifs et l'évolution conceptuelle. Les ancrages épistémologiques du dispositif éducatif proposé sont pluriels. La HAS s'inspire notamment des théories constructivistes, ce qui est tout à fait novateur en EPS en p rinalit . Dans le milieu professionnel, le nouveau vocabulaire peine à s'installer ; dix des treize participantes à l'étude utilisent de façon répétée le mot 'cours' comme pour rappeler leur attachement à la modélisation d'origine. Déplacer la focalisation de leurs pratiques en PNP, sur les femmes et/ou les couples afin qu'ils puissent développer les compétences qui leur sont nécessaires, est un défi qui demande aux SF un changement complet de perspective et la mobilisation de nouvelles compétences. Quand le constructivisme est sous-jacent aux pratiques éducatives des SF,

Les séances de PNP ont alors pour visées le développement de l'estime de soi, de la confiance en soi, du sentiment d'autodétermination (Eymard, 2010). Des paramètres qui ne se décrètent pas mais participent de la santé entendue comme processus d'adaptation du sujet plus ou moins autonome, en fonction de son environnement et des événements qui constituent son existence (Eymard, 2004). Dans ce contexte, les SF éducatrices mobilisent des compétences d'accompagnement et de soutien suffisamment bonnes (Winnicott, 1969) qui influencent favorablement les apprentissages. Cet agir professionnel fait écho à un savoir-être qui repose en effet sur des qualités sociales et humanistes, telles que l'écoute, l'attention ou la présence à l'Autre (Ricoeur, 1990) qui « s'enracinent dans les valeurs des praticiens » (Jorro 2002, p.9) et se traduisent en savoirs d'action.

Cependant, les ancrages épistémologiques des pratiques de certaines SF à l'égard des femmes ne paraissent pas immuables. Les SF alternent alors les modélisations, soit horizontalement (1) et (2) comme Vanessa, ou bien (4) et (5) comme Chantal ; soit verticalement (1) et (4) comme Violette, ou bien encore (2) et (7) comme Lorène. Camille montre un grand éclectisme car ses pratiques de PNP sont sous-tendues par un va-et-vient entre les modélisations (1), (2), (4), (7) et (8). Par ailleurs, cette étude met clairement en évidence que les pratiques des SF sont davantage centrées sur les femmes que sur l'étudiant, qui dans certains cas est laissé en observation passive pendant toute la séance. Les SF ne manifestent aucune différence d'encadrement de l'étudiant en rapport avec l'année d'étude en cours, à l'exception de Chantal car Sarah est à quelques mois d'obtenir son diplôme. Lorsque l'étudiant intervient ou anime entièrement une séance, elles ne sont que quelques unes à le soutenir. La majorité d'entre-elles semble souvent plus préoccupée par la compréhension des femmes, la réalisation de l'activité corporelle ou l'exhaustivité de l'information délivrée. Cette attitude n'est pas très surprenante, elle est même compréhensible. Cependant, elle interroge l'encadrement formatif des étudiants, son caractère à minima et la modélisation qu'ils construisent de l'apprentissage. Force est de constater que les SF de terrain n'ont bien souvent aucune formation au tutorat. Un manque d'intérêt pour la fonction d'encadrement des SF hospitalières ne peut être écarté, car la présence des stagiaires leur est imposée. Une telle supposition est invraisemblable pour les SF libérales qui n'ont aucune obligation à recevoir des étudiants. L'hypothèse de départ, inscrivant les pratiques éducatives des SF envers les femmes et les étudiants dans les mêmes paradigmes théoriques, n'est que partiellement validée. La dominance des modélisations 'instruction / behaviorisme' est bien retrouvée dans les deux cas chez les mêmes SF, mais il existe quelques exceptions : tout porte à penser, au vu des vidéos et de l'entretien, que Charline n'inscrit ses pratiques à l'égard des femmes que dans les modélisations (1) et (4), pourtant, ponctuellement, il lui arrive d'avoir recours au modèle constructiviste du développement du sujet pour accompagner l'étudiante qui intervient. A contrario, Lorène qui a une préférence pour les modélisations à composantes constructivistes (2) et (7) quand elle s'adresse aux femmes, prend peu en considération les étudiantes et fait alors appel à la modélisation (1).

L'approche biomédicale de la santé considérée comme l'absence de maladie reste dominante dans le secteur sanitaire. L'ancrage dans le modèle biopsychosocial de la santé, défini par l'OMS depuis plus d'un demi-siècle, demeure peu usité en obstétrique. La médicalisation actuelle de la naissance, avec l'apparition de la notion probabiliste du risque de pathologie associée à la grossesse ou à ses suites, renforce sans doute cette tendance, apparue en médecine avec le courant positiviste. Ainsi, les efforts déployés par certaines sages-femmes en faveur d'une démarche plus holistique d'accompagnement de la grossesse et de la naissance en tant que processus physiologiques, demeurent minoritaires.

5. Conclusions et perspectives

Les ancrages épistémologiques des pratiques éducatives en santé conditionnent les compétences mobilisées par les professionnels en situation pédagogique et influencent ce qui est attendu des apprenants, en termes de connaissances, de comportements ou de compétences. L'attachement des SF aux modèles théoriques traditionnellement utilisés en PNP freine l'évolution des pratiques vers

une plus grande adéquation avec les recommandations de la HAS. Par ailleurs, cette étude met en évidence l'urgence de construire un outil permettant un partenariat entre l' université et le terrain, en vue de faciliter les apprentissages des étudiants. Le portfolio (Gusew & Berteau, 2010) pourrait y contribuer. Les compétences à développer par l' étudiant lors du stage y sont clairement définies ; l' étudiant est invité à se placer dans un processus réflexif, d' explicitation et d' auto-évaluation de ses acquisitions, ce qui donne par exemple à l' observation un caractère actif et formatif . De plus, la SF praticienne est sollicitée régulièrement pour une évaluation formative qui potentialise les apprentissages de l' étudiant, l' incite à s'engager dans la formation de celui-ci et l' éloigne d' une posture unique de contrôle.

6. Références bibliographiques

- Bardin, L. (2007). L' analyse de contenu. Paris : PUF.
- Bourrel, M., Bourrel, A. & Jeanson, C. (1957). La méthode complète de préparation à l' accouchement sans douleur. Paris : Seuil.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.
- CNOSF. (2010). Le référentiel métier et compétences. (en ligne), 6 janvier 2012. <http://www.ordre-sages-femmes.fr>.
- Davy, D. (2010). Comment évaluer la compétence lexicale ? In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (Dir.), Autour du mot : pratiques et compétences. Séminaire du centre du français moderne. Tome II. 2006-2009. (pp.177-200). Limoges : Lambert-Lucas.
- Eymard, C. (2004). Essai de modélisation entre éducation et santé. Les sciences de l' éducation en question, Eduquer à ou pour la santé ? Quels enjeux pour la formation et pour la recherche ? Questions vives, 5(2), 13-33.
- Eymard, C. (2010). Des modèles de l' éducation et de la santé à l' activité d' éducation thérapeutique. In J. Foucaud, J. Bury, M. Balcon-Debusche & C. Eymard, Education thérapeutique du patient (pp. 39-52). Paris : Inpes.
- Ferron, C. (2010). Education pour la santé. In F. Bourdillon (Dir.), Agences régionales de santé. Promotion, prévention et programmes de santé (pp. 144-155). Paris : Inpes.
- Gusiew, A. & Berteau, G. (2010). Le portfolio. In B. Raucant, C. Verzat & L. Villeneuve (Dir.), Accompagner les étudiants (pp. 223-246). Bruxelles : De Boeck.
- Horner, D. (2010). Comment définir la compétence lexicale ? In C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (Dir.), Autour du mot : pratiques et compétences. Séminaire du centre du français moderne (pp. 155-176). Limoges : Lambert-Lucas.
- HAS. Services des recommandations professionnelles. (Novembre 2005). Recommandations pour la pratique clinique. Préparation à la naissance et    la parentalité (PNP). (en ligne), 20 décembre 2011. <http://www.has-sante.fr>
- Jobert, G. (2003). De la qualification à la compétence. Sciences humaines hors-série, 40, 36-37.
- Johsua, S. (1999). La popularité pédagogique de la notion de « compétences » peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure ? Raisons   ducatives, 2(1-2), 115-128.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d' enseignant. Issy-les-Moillineaux : ESF Editeur.
- Ricoeur, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris : Seuil.
- Sandrin Berthon, B. (1999). L'   ducation pour la santé des patients : une triple révolution. In A. Dand  , B. Sandrin Berthon, F. Chauvin, I. Vincent (Dir.), L'   ducation pour la santé des patients. Un enjeu pour le système de santé. Comité français d' éducation pour la santé. Colloque européen, Hôpital européen Georges Pompidou, Paris, 10 et 11 Juin 1999 (pp. 21-32). Paris : Ed. CFES.
- Winnicott, D.-W. (1969). De la pédiatrie à la psychanalyse. Paris : Payot.

EN QUOI LES DONNÉES LONGITUDINALES PERMETTENT-ELLES DE MIEUX
ÉVALUER LES RETOURS SUR LES INVESTISSEMENTS EN FORMATION AU
SEIN DES ORGANISATIONS ?

Amélie Bernier *

* TÉLUQ (Université du Québec), bernier.amelie@teluq.ca

Mots-clés : données longitudinales, formation, entreprise

Résumé. Au-delà des outils utilisés pour mesurer les compétences et la formation au niveau individuel, la problématique des retours des investissements en formation au niveau organisationnel demeure. Cette problématique est notamment basée sur la difficulté de mesurer les effets de la formation sur différents indicateurs de performance organisationnelle à travers le temps. À cause des coûts liés à la mesure et à l'analyse, les estimations des rendements que les employeurs retirent de leurs investissements en formation semblent limitées et peuvent constituer un élément essentiel pour expliquer l'hésitation du monde des affaires à investir en formation et à conclure à la quasi-impossibilité d'établir une relation directe entre la formation et les résultats. Nous examinons plus précisément les résultats obtenus quant à l'effet à court et à moyen terme des investissements en formation sur la performance des entreprises canadiennes en utilisant les données issues de l'Enquête sur les milieux de travail et des employés de 1999 à 2005. Nous montrerons en quoi les données longitudinales permettent d'avoir un portrait plus global que par le passé des retours sur les investissements en formation.

1. La problématique

Au-delà des outils utilisés pour mesurer les compétences et la formation au niveau individuel, la problématique des retours des investissements en formation au niveau organisationnel demeure. L'importance de la formation pour améliorer la productivité des employés et des organisations est généralement admise. Mais, en pratique, certains gestionnaires se butent à faire la démonstration de la rentabilité des investissements réalisés en formation au sein de leurs milieux professionnels. Cette problématique est notamment basée sur la difficulté de mesurer les effets de la formation sur différents indicateurs de performance organisationnelle à travers le temps. Par ailleurs, lorsque la formation n'est pas évaluée, les investissements et les effets ne peuvent être démontrés et des ressources de qualité peuvent être perdues dans des activités inadéquates. À notre avis, éviter d'évaluer la formation pour des raisons de coûts et de temps n'est pas non plus une bonne stratégie.

Pour convaincre les employeurs d'investir davantage et possiblement mieux dans la formation au sein de leurs entreprises, il faut d'abord s'assurer que les sommes investies soient rentables. Or, le capital humain, particulièrement via la formation, est en concurrence avec toutes les autres formes d'investissements dans l'organisation. De plus, les retours tangibles et rapides peuvent aussi représenter un problème important dans la décision d'investissement pour les employeurs, en comparaison avec des priorités immédiates tels que l'investissement dans les nouvelles technologies,

notamment pour assurer leur survie ou leur compétitivité sur le marché. L'un des défis importants est donc de rendre le rendement de la formation et ses avantages plus visibles à ceux qui ne sont pas encore convaincus de cette réalité. À cause des coûts liés à la mesure et à l'analyse, les estimations des rendements que les employeurs retirent de leurs investissements en formation semblent limitées et peuvent constituer un élément essentiel pour expliquer l'hésitation du monde des affaires à investir en formation et à conclure à la quasi-impossibilité d'établir une relation directe entre la formation et les résultats.

Des propositions pratiques, méthodologiques et empiriques sont mises de l'avant pour alimenter les réflexions des gestionnaires, des chercheurs et des institutions en matière d'investissements en formation continue.

D'abord, pour les gestionnaires et les responsables de la formation, il semble important de rendre le rendement de la formation et ses avantages plus visibles à ceux qui ne sont pas convaincus de cette réalité. Bien qu'un nombre croissant de travaux aient tenté d'estimer l'impact de la formation sur certains indicateurs de performance de l'organisation à partir de données représentatives au niveau de l'entreprise (Colombo et Stanca, 2008; Dostie et Pelletier, 2007), les résultats ne sont pas toujours concluants et ne permettent pas de tisser des liens clairs entre la formation et la productivité des entreprises. Peu de recherches exploitent le caractère longitudinal des données, ce qui permettrait de tenir compte de l'étalement dans le temps des effets de formation sur la performance des organisations, et de mieux comprendre les biais habituels dans le genre d'estimation que nous effectuons. Ces biais sont de deux types, liés à l'hétérogénéité individuelle entre les firmes et à l'endogénéité (ou la simultanéité) entre les décisions de formation et l'évolution des indicateurs de performance, auxquels ne peut répondre un devis de recherche transversal.

À titre d'exemple, comme le précisent Aubert, Crépon et Zamora (2009), le biais d'hétérogénéité se produit lorsqu'une entreprise est très productive et investit beaucoup dans la formation de ses travailleurs, mais sans qu'il y ait de lien causal entre ces deux facteurs. Ainsi, l'effort de formation pourrait être dû à des caractéristiques non observables tels que la technologie utilisée, les pratiques de gestion des ressources humaines, etc. (Huselid et Becker, 1996). Le biais de simultanéité a lieu, quant à lui, lorsque les investissements en formation expliquent les variations de la productivité mais qu'à son tour, la productivité explique les efforts de formation suggérant que le capital humain n'est plus totalement indépendant de la variable dépendante à l'étude.

Nous cherchons donc, dans notre étude, à prendre en compte explicitement ces réserves associées au caractère potentiellement endogène de la formation et à dépasser ces limites. Il est profitable de réaliser plusieurs types d'estimations, car la nature de l'endogénéité affectera le choix des estimateurs.

De plus, nous pouvons suggérer que la façon de mesurer la formation, en d'autres termes le choix des indicateurs, ferait varier les résultats d'estimations. Lorsque l'on s'attarde aux indicateurs utilisés pour mesurer l'incidence de la formation, on peut noter deux tendances : la première suggère retient le type de formation (structurée, formelle, informelle) et la seconde tendance propose que l'usage d'indicateurs quantitatifs pour mesurer les efforts de formation au sein des entreprises (durée, ratio de dépenses, pourcentage d'employés formés). Nous nous situons dans la seconde tendance. Nos estimations seront réalisées à l'aide des dépenses en formation plutôt qu'à partir de la proportion d'employés formés, comme indicateur de l'incidence de la formation au sein des entreprises. Par hypothèse, on peut envisager que les entreprises qui dépensent le plus en formation sont aussi celles qui sont les plus fortement engagées dans ce type d'activités (offre de formation élevée) et dans lesquelles les employés reçoivent le plus de formation (proportion plus élevée d'employés formés). Par ailleurs, nous sommes d'avis que les indicateurs représentant soit la proportion d'emplacements offrant de la formation, la proportion d'employés formés ou encore l'offre ou non de formation donnent un

portrait incomplet de l'effort et de l'effet de la formation au sein des entreprises, puisqu'ils ne permettent pas de dégager les sommes investies. Si ces indicateurs présentent un portrait discutable, alors une variable reflétant les dépenses des activités de formation serait plus appropriée pour estimer l'ampleur des investissements réalisés et permettrait, selon nous, de meilleures comparaisons des firmes entre elles ainsi qu'à travers le temps.

2. Les données

Pour estimer nos modèles d'impact de la formation sur la productivité des entreprises canadiennes, nous travaillons avec un échantillon composé de 1621 firmes et de 11347 observations. Les données utilisées sont issues du questionnaire des employeurs de l'EMTE pour la période de 1999 à 2005. Notre échantillon est composé de l'ensemble des firmes à but lucratif ayant au moins un employé, qui rapportaient des rendements financiers positifs et pour lesquelles, nous avons de l'information quant à leurs décisions de formation. Dans la présente étude, la taille de l'établissement est déterminée selon l'effectif total au sein de l'emplacement. Les petits établissements comptent de 1 à 99 employés, les établissements de taille moyenne de 100 à 499 employés et les grands établissements, 500 employés et plus.

3. Les résultats

L'estimation des effets de la formation continue sur la productivité nécessite de bien vérifier les problèmes techniques qui peuvent être associés à l'étude de cette relation. Ce caractère se traduit, en pratique, par deux biais liés à l'hétérogénéité individuelle entre firmes et à la simultanéité entre la décision de formation et l'évolution de la productivité des entreprises. Dans le cadre de nos estimations, nous avons cherché à contrôler ces sources de biais par la voie d'un modèle récursif dans lequel la formation a été mesurée après un minimum d'une année et jusqu'à quatre années de retard pour en documenter l'ensemble des retours possibles.

Nos estimations réalisées avec les moindres carrés ordinaires, en tenant compte des effets retardés pour la formation supportent l'hypothèse d'un effet significatif et positif des dépenses en formation sur la productivité des entreprises. Ainsi une hausse de 10 % dans les dépenses en formation structurée par employé, pour une année, engendre une hausse globale de la productivité de 0,7 % pour les quatre années suivantes. De même, nos résultats montrent avec la technique des variables instrumentales que la formation a un impact positif et significatif sur la productivité : une hausse de 10 % dans les dépenses en formation structurée par employé pour une année, engendre une augmentation de la productivité d'environ 1,7 % pour l'année suivante. Enfin, lorsqu'on tient compte des effets retardés pour les investissements en formation et ceux réalisés pour le capital physique en corrigeant pour l'autocorrélation et en tenant compte des effets aléatoires, nos résultats montrent qu'une hausse de 10 % dans les dépenses en formation structurée par employé pour une année entraîne une croissance totale de la productivité de la firme d'environ 0,8 % sur quatre ans. Au niveau de la structure des retards, nos résultats montrent que les retours des investissements en formation ont une forme en U inversé.

Nos résultats montrent que notre mesure des dépenses en formation est possiblement endogène à la productivité des entreprises. C'est d'ailleurs pour cette raison, que nous avons retenu un modèle à retards échelonnés permettant de corriger pour cette source de biais et permettant d'estimer correctement les effets différés des dépenses en formation sur la productivité des emplacements canadiens. La technique d'estimation retenue comporte toutefois des limites. D'abord, elle ne fournit pas d'indicateur sur la longueur maximale des retards. Deuxièmement, les valeurs successives des

délais ont tendance à être fortement corrélées. En conséquence à cette multicollinéarité, on est tenté de dire, à tort, qu'un coefficient de retard est statistiquement non significatif.

Plusieurs chercheurs ont noté que la formation n'a pas uniquement un effet individuel sur la productivité mais qu'elle peut être bonifiée par d'autres pratiques, dites complémentaires (Ichniowski et al., 1997). Aussi, pour tenir compte de l'hypothèse de complémentarité des effets de la formation avec d'autres types d'investissements au sein de l'entreprise, nous avons ajouté une variable d'interaction entre la formation et les investissements en capital physique dans la fonction de production estimée. Cette variable d'interaction a un coefficient positif et significatif indiquant l'importance des complémentarités entre ces deux types d'investissements pour la productivité des firmes. Toutefois, comme certaines études empiriques antérieures (Delaney et Huselid 1996, Zwick, 2006), nous ne pouvons conclure avec satisfaction à la supériorité du terme d'interaction dans l'estimation des effets de la formation sur la productivité. Cependant, nos résultats font mieux que la littérature empirique antérieure, traitant de la complémentarité des pratiques, puisque l'effet d'interaction a été testé dans un modèle récursif avec des données longitudinales. Nos résultats ouvrent la porte également à l'exploration de l'effet d'interaction entre d'autres pratiques de GRH et la formation, dans un contexte longitudinal récursif, sur la productivité des entreprises.

Les résultats obtenus permettent de réfléchir au concept de « cercle vertueux » de croissance, puisqu'il semble que la croissance du capital humain est à son tour relayée par l'innovation qui, elle, entraîne aussi le développement de la croissance des firmes. Notre recherche apporte un éclairage à ce sujet, bien que nos contributions soient modestes dans l'ensemble de cette discussion. De par la nature longitudinale des données utilisées dans le cadre de notre recherche et des variables mises en relation pour expliquer la productivité des firmes, nos résultats tendent à confirmer que certains déterminants économiques tels que les investissements en formation tout comme ceux réalisés en capital physique et l'utilisation d'une mesure de l'utilisation de la technologie, ont des effets directs à court et à moyen termes sur la croissance de la productivité.

4. Références et bibliographie

- Aubert, P., Crépon, B. et Zamora, P. (2009). Le rendement apparent de la formation continue dans les entreprises : effets sur la productivité et les salaires. *Économie et Prévision*, Vol. 1 (187), 25-46.
- Bailey, A. (2007). Un investissement rentable - Mettre l'investissement en formation en rapport avec les résultats d'entreprise et l'économie, Rapport de recherche, Centre du savoir sur l'apprentissage et le milieu de travail, Conseil canadien sur l'apprentissage : Ottawa.
- Ballot, G., Fakhfakh, F. et Taymaz, E. (2006). How Benefits from Training and R&D, the Firm or the Workers?. *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 44 (3), 473-495.
- Colombo, E. et L. Stanca (2008). « The impact of Training on Productivity : Evidence from a Large Panel of Firms. Working Papers 134, University of Milano-Bicocca, Department of Economics.
- Delaney, J. et Huselid, M. (1996). The Impact of Human Resource Management Practices on Perceptions of Organizational Performance. *Academy of Management Journal*, Vol. 39 (4), 949-969.
- Dostie, B. et Pelletier, M.-P. (2007). Les rendements de la formation en entreprise. *Canadian Public Policy/Analyse des Politiques*. Vol. XXXIII (1), 21-40.
- Huselid, M.A. et Becker, B.E. (1996). Methodological Issues in Cross-Sectional and Panel Estimates of the Human Resource-Firm Performance Link. *Industrial Relations*, Vol. 35 (3), 400-422.

Ichniowski, C., Shaw, K. Et Prenzushi, G. (1997). The Effects of Human Resource Management Practices on Productivity: A Study of Steel Finishing Lines. *American Economic Review*, Vol. 87 (3), 291-313.

Zwick, T. (2006). The impact of training intensity on establishment productivity. *Industrial Relations*, Vol. 45 (1), 26-46.

SAVOIR DECRIRE UNE SITUATION PROFESSIONNELLE ;
UNE CONDITION CLÉ DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES
PROFESSIONNELLES À L'AIDE D'UN PORTFOLIO

Chantal Eymard*, Caroline Ladage**, Michel Vial***

* Aix-Marseille Université, ADEF, chantal.eynard@univ-amu.fr

** Aix-Marseille Université, ADEF, caroline.ladage@univ-amu.fr

*** Aix-Marseille Université, ADEF, michel.vial@univ-amu.fr

Mots-clés : Portfolio de compétences, situation professionnelle, évaluation de compétences professionnelles

Résumé. Devant les difficultés de la mise en œuvre d'un portfolio en éducation et en formation, cette communication propose d'étudier les conditions et contraintes de son utilisation en formation d'adultes et plus particulièrement le problème de la conception et de l'élaboration d'un portfolio de compétences professionnelles articulant des fonctions d'apprentissage et d'évaluation. Dans cette recherche la notion de situation professionnelle est étudiée à travers l'analyse qualitative d'un corpus de 89 portfolios élaborés dans le cadre d'un cours d'analyse de pratiques pour mesurer – par le biais de l'identification de variables déterminantes dans les descriptions des situations professionnelles analysées – l'incidence de la manière dont la situation professionnelle a été abordée par les étudiants sur la qualité de l'analyse de pratiques réalisée.

1. Introduction

L'usage du portfolio en éducation et en formation est aujourd'hui courant. Mais sa mise en œuvre ne va pas de soi, ni pour les enseignants et formateurs, ni pour les élèves et étudiants. Une enquête récente (Ladage, Mokhfi, & Ravestein, 2010) souligne la difficulté des étudiants à écrire un portfolio. Sur un échantillon de 58 étudiants de première année de master professionnel en sciences de l'éducation, seule la moitié estime avoir reçu des explications suffisamment claires sur la façon de réaliser ce portfolio, 60 % exprime des besoins de formation en la matière, 74 % reconnaît avoir rencontré des difficultés dans son élaboration. En outre, 85 % des étudiants de l'échantillon affirmaient ignorer les critères de l'évaluation qui serait faite de leur production.

On a souligné (Naccache, Samson, & Jouquan, 2006) que le recours au portfolio comme outil d'évaluation est « vulnérable » en ce sens qu'il tend à peser sur la nature et la qualité des apprentissages documentés par l'auteur du portfolio. De là l'importance, pour le formateur, de déclarer des objectifs clairs et explicites. Que peuvent être les caractéristiques attendues d'un « bon » portfolio ? Quel type de portfolio choisir et quelle démarche pédagogique et didactique mettre en place pour répondre aux difficultés rencontrées ? Que sont les difficultés éprouvées par les formateurs pour dévoluer aux étudiants le problème de la conception et de l'élaboration d'un portfolio de compétences professionnelles ainsi que pour gérer l'articulation des fonctions d'apprentissage et d'évaluation ? Nous nous référons ici à l'expérience de quatre années d'enseignement intégrant un dispositif de portfolio dans le cadre d'un cours d'analyse des pratiques en deuxième année d'un master professionnel en sciences de l'éducation. Dans ce contexte, nous avons été amenés à opérer trois choix clés : une structure de portfolio libre ; des apports théoriques comme outils de construction d'un portfolio ; enfin, une centration de l'analyse des pratiques demandée aux étudiants sur deux situations professionnelles authentiques.

2. Un portfolio de structure libre

Le portfolio objet de cette recherche est le support d'interactions pédagogiques à propos des stages et de l'ensemble du projet de formation. Il est utilisé pour favoriser la réflexivité sur ses propres pratiques professionnelles et à pour objectif de répondre à l'hétérogénéité des profils étudiants. Élaboré par l'étudiant au long de l'année, il bénéficie d'une régulation trimestrielle (ou sur demande ponctuelle de l'étudiant). Le choix d'une structure libre devait répondre au mieux à l'attente d'étudiants rebutés par une structure fixée à l'avance et qui seraient tentés de rédiger des listes de compétences sans lien avec leur expérience professionnelle ou avec la formation suivie. Cette structure libre a rencontré une adhésion certaine en permettant une meilleure expression de l'analyse des cheminements de l'auteur du portfolio et une meilleure intégration des matériaux attestant des compétences étudiées. Écrire un portfolio dans une forme non spécifiée pour y articuler expérience professionnelle, formation en cours, stage et projet professionnels demeure toutefois difficile. L'exercice est plus problématique encore quand ce portfolio doit aussi être évalué. Tout cela nous a amenés à un deuxième choix pédagogique : l'apport d'éléments théoriques utiles pour éclairer et guider l'étudiant.

3. Des apports théoriques comme outils de conception d'un portfolio

Suivant la voie ouverte par Donald Schön (1983/2007 ; 2001), le portfolio est appréhendé pour favoriser la réflexivité des étudiants sur leurs propres pratiques (Naacache, Samson, & Jouquan, 2006). Pour cela, une condition clé est que l'auteur du portfolio décrive adéquatement les situations professionnelles à analyser et à interroger. Mais comment y parvenir dans l'espace confiné des pages d'un portfolio ? Comment mettre en mots une telle analyse en dépassant le simple listage de compétences dont un lecteur externe aurait du mal à voir le lien avec la situation professionnelle analysée ? L'introduction dans le cours d'apports théoriques – comme par exemple les modèles en évaluation (Vial, 2012), la didactique professionnelle (Vergnaud, 1996/2004 ; Pastré, 2006), la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 2003) – vise à apporter des éléments de réponse à ces questionnements et offre l'occasion aux étudiants d'analyser ensemble des situations professionnelles, ce qui ouvre la voie à une réflexion personnelle sur le choix des situations vécues. En nous référant à Brousseau (1999) nous avons utilisé la notion de situation en tant que « modèle d'interaction d'un sujet avec un milieu qui détermine une certaine connaissance comme ressource disponible pour le sujet, de manière qu'il atteigne dans le milieu un "état favorable". Certaines situations demandent la construction ou l'acquisition de connaissances et des schémas nécessaires, mais d'autres offrent la possibilité au sujet de construire par lui-même une nouvelle connaissance dans un processus génétique. Le mot « situation » sert à décrire l'ensemble des situations qui encadrent une action, comme un modèle théorique et éventuellement formel qui sert à l'étudier ».

Le courant de la didactique professionnelle ouvre particulièrement sur une mise en question de la notion de compétence, qui occupe inévitablement une place importante dans un portfolio. Les compétences « sont mobilisées par l'individu en fonction des buts assignés par la tâche dans une activité cognitive complexe fondée sur l'identification des éléments pertinents de la situation » (Antolin-Gleen, 2005). En montrant avec Gérard Vergnaud (1996/2004) que le concept de compétence renvoie d'abord au résultat de l'activité et insuffisamment à l'organisation de l'activité elle-même, on pose la question de « la conceptualisation au fond de l'action » pour mesurer la place de la théorie dans l'activité adaptative d'un être dans son environnement, dans laquelle l'articulation entre savoirs d'action et savoirs théoriques est alors interrogée. L'étudiant est également amené à interroger les outils théoriques nécessaires pour penser et représenter le savoir construit dans la durée de l'expérience et touche avec la notion de schème à l'analyse de l'activité dans ses dimensions invariante et improvisée. Avec Pierre Pastré (2006) c'est le souci d'analyser l'apprentissage qui se fait dans l'exercice de l'activité professionnelle qui est abordé. L'étudiant travaille ici sur les différents moments de l'apprentissage d'un métier : l'apprentissage

professionnel initial et l'apprentissage par le métier. En insistant sur la distinction entre activité productive et activité constructive, Pastré invite à réfléchir sur l'identification du moment où, avec la fin de l'action, l'activité productive s'arrête et de réaliser qu'à partir de ce moment-là l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà. La distinction entre modèle opératoire et modèle cognitif que Pastré propose, encourage l'étudiant à comprendre et à identifier le moment où il revient sur son action passée pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. Il s'en suit une série de questionnements propices dans le travail du portfolio d'apprentissage : Quand ces moments de réflexion sur l'action se produisent-ils ? Est-ce que ces moments se réalisent systématiquement ? Dans quelles conditions sont-ils encouragés ou au contraire empêchés ? On voit là l'importance, dans l'apprentissage, des moments d'analyse des pratiques, d'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité. On peut encore s'interroger sur la mémoire qu'on a de ces moments. Cette question nous intéresse particulièrement dans le travail avec le portfolio dans la mesure où l'écriture du portfolio contribue à cette mémorisation, non pas seulement comme « prise de conscience » mais comme appropriation (Vygotky, 1985).

La notion de compétence peut encore être confrontée en théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 2007) à la notion de praxéologie, avec laquelle on analyse l'activité humaine à l'aide de quatre termes principaux : les types de tâches, les techniques relatives aux type de tâches, les technologies, comme discours de savoirs justificatifs, voire explicatifs des techniques, et enfin les théories qui fondent, encadrent, guident la conception et la production des technologies en leur conférant intelligibilité et cohérence interne. Ce qui est analysé est la manière dont chaque personne manie ou remanie son ouvrage, à la façon d'un artisan. Ceci amène l'étudiant d'abord à réfléchir, au niveau de la praxis, dans une activité donnée, quels types de tâches il a réalisés et quelles techniques il a mises en œuvre, pour répondre à la question du comment il a opéré. Il pourra certainement déjà à ce niveau-là réaliser l'existence d'une multiplicité de techniques pour un même type de tâche, ce qui aboutit alors naturellement à la question du pourquoi il a choisi le recours à telle ou telle technique. Ainsi l'étudiant est amené au niveau du discours sur la technique que constitue la composante du logos des praxéologies considérées, comprenant la technologie et la théorie.

À ce stade de la démarche d'analyse la question du rapport au savoir peut émerger et trouver un appui dans les différentes approches clinique, psychanalytique et sociale du rapport au savoir¹. La compréhension du rapport au savoir peut encore être approchée en théorie anthropologique du didactique avec les notions de rapports personnels et institutionnels au savoir mettant en évidence toute la dynamique cognitive à l'œuvre dans l'évolution de la personne d'une institution à l'autre, d'un assujettissement à un autre, contribuant ainsi à la construction de sa personne.

Un dernier exemple de cadre théorique peut encore être donné ici : il s'agit du champ de la clinique de l'activité et de la psychologie du travail avec un auteur comme Yves Clot (1999) ou Yves Schwartz (2000) pour travailler avec les étudiants sur la manière dont on peut étudier le développement des activités du sujet et ce qui peut empêcher ce développement, comme siège de nombreux conflits, sources de souffrances méconnues ou déniées. Il est possible par exemple d'étudier les rôles du genre professionnel et du style professionnel pour comprendre les variations dans le développement de l'action (Clot, 1999) et l'usage du corps-soi dans l'activité infiltrée d'histoire (Schwartz, 2000). Enfin citons encore l'étude de l'importance de la verbalisation de l'action avec la démarche de l'entretien d'explicitation de Pierre Vermersch (1994).

A la lumière de ces différents éclairages théoriques étudiés en cours et profitant de l'exercice de confrontation d'approches théoriques à des réalités du terrain, il n'est bien évidemment pas rare que les étudiants en proposent d'autres qui viennent éclairer les situations professionnelles consignées dans le portfolio. Nous rencontrons par exemple le cas d'étudiants formateurs qui

¹ Le travail peut ainsi porter sur les références suivantes : Beillerot, Bouillet, Blanchard-Laville & Mosconi (1989) ; Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi (1996) ; Charlot (1997) ; Hatchuel (2005) ; Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville (2000).

choisissent de rapporter dans leur portfolio le récit de situations professionnelles dans lesquelles ils se sont trouvés confrontés à la difficulté de l'évaluation de leurs propres étudiants, situations qui seront alors analysées à la lumière du cadre théorique de l'évaluation étudié en cours (Vial, 2009).

4. Deux situations professionnelles

Un dernier choix pédagogique que nous avons été amenés à faire dans le travail avec le portfolio est à préciser. Nombre d'étudiants ont du mal à délimiter l'étendue et la « profondeur » des situations analysées dans leur portfolio. Cette difficulté s'accroît encore au moment où l'on introduit l'analyse de ces situations qui fait fréquemment émerger un besoin d'explicitation dont les frontières sont alors difficiles à tracer, d'autant que l'écriture dans le portfolio s'appuie sur le souvenir que l'étudiant a des situations passées. Il apparaît alors crucial de limiter le travail du portfolio en apprentissage à l'étude de situations professionnelles authentiques ayant une « taille » appropriée. Imposer aux étudiants de travailler sur une sélection de deux situations est un premier pas pour y parvenir. Mais la notion de situation demande elle-même à être affinée. Nous ferons en effet à ce stade l'hypothèse que le choix d'une situation professionnelle témoignant authentiquement de compétences (à des degrés variables de maîtrise) ainsi que la manière dont cette situation professionnelle est décrite dans un portfolio peuvent constituer aussi bien un appui qu'un frein à la réussite de l'exercice demandé.

5. L'analyse d'un corpus de 89 portfolios

La recherche dont nous présentons ici une partie est basée sur une expérience de 4 années d'enseignement intégrant un dispositif de portfolio dans le cadre d'un cours d'analyse des pratiques (master 2 sciences de l'éducation). Elle s'appuie sur l'analyse d'un corpus totalisant 89 portfolios en format numérique. Il s'agit d'une recherche action avec un réajustement du dispositif d'année en année en fonction des résultats obtenus avec les étudiants.

Prenant comme point de départ de notre analyse de contenu la notion de situation professionnelle authentique, notre étude porte sur la capacité de l'étudiant à sélectionner et à décrire une situation professionnelle, à y identifier les pratiques opérantes, à y situer sa propre action et enfin à développer une analyse critique de son équipement praxéologique.

Notre analyse a pour objectif d'identifier les variables déterminantes dans les descriptions de situations professionnelles analysées dans le corpus de portfolios, et cela afin d'étudier l'influence de la manière dont la notion de situation a été appréhendée et dont les situations choisies ont été décrites sur la qualité de l'analyse produite par les étudiants. Un processus de catégorisation a été réalisé suivant différents axes : les différents types de situations ; l'étendue de la situation ; le type d'analyse de la situation ; la place d'un cadre théorique.

Le repérage des types de situations décrites a donné lieu aux catégories suivantes :

- L'évènement – la situation est constituée d'un entour (un environnement) organisé autour d'un « évènement », c'est-à-dire qu'elle constitue au plan de l'activité professionnelle une situation à caractère plus ou moins exceptionnel ayant nécessité une adaptation, une invention particulière, (Vial & Mencacci, 2007).
- Le cas général – il ne s'agit pas là d'une description de situation professionnelle authentique, mais davantage d'une reprise de référentiel ou de description de poste. On est davantage dans le descriptif de dispositifs ou de problèmes.
- Le cas général avec exemple – apparaît comme la description d'une situation qui cherche à confronter le référentiel avec un exemple concret.

La mesure de l'étendue spatiale et temporelle de la situation décrite a montré les trois variations majeures :

- Situation précise se répétant dans le temps (situation répétitive) ;
- Situation englobant un grand nombre de moments et de tâches (situation complexe) ;
- Situation unique (situation événement), dont la durée dans le temps peut encore varier.

L'observation de la place et de la nature de l'analyse réalisée par l'étudiant a permis de noter deux axes majeurs :

- L'analyse est structurée dans des rubriques bien identifiées du texte, séparée de la description de la situation ;
- L'analyse est écrite de façon imbriquée dans l'analyse des descriptions produites et est construite au fur et à mesure du développement de la description de la situation.

Enfin la présence d'un cadre théorique est apparue comme un autre déterminant sur la qualité du travail produit. Les éléments théoriques sont cités dans des degrés variables de mise en lien avec la situation (allant d'un brassage dans les grandes lignes, à une analyse fine et détaillée). On peut ainsi noter les modalités suivantes : cadre théorique absent, succinct, élaboré, ou encore inadéquat.

6. Résultats

Nous présentons ici l'étude de l'année 2011, la plus achevée du point de vue de l'évolution du dispositif, totalisant 22 portfolios.

Le repérage des types de description a mis en évidence que la grande majorité de situations choisies par les étudiants portait sur le récit d'un événement. Voici les thématiques qui sont ressorties :

Construction d'un cours / Réunion avec surgissement d'une difficulté / Mission de réalisation de l'Analyse des Besoins Sociaux (ABS) avec surgissement d'une difficulté / La préparation d'une réunion de prise de poste / Le début d'une réunion / Mise en place d'une « réunion de bilan » / Émergence lors de la réunion d'un questionnaire fort / Plainte incompréhensible / Placement d'une déficiente intellectuelle / La création d'un spectacle / L'écoute au cours d'une réunion / L'écoute dans une relation duale / Accueil d'un élève à l'infirmerie / L'organisation d'une réunion de synthèse / Évaluation d'un animateur stagiaire / Moment de la prise de conscience effet statut de stagiaire / Accueil d'une stagiaire Aide-Soignante / Prise de conscience durant un cours sur l'accompagnement en stage / Formation au lavage des mains / Organisation du fonctionnement du village des femmes pour l'accueil de femmes enceintes / Activité d'animation : parcours de santé / Une chorale dans une maison de retraite avec la chanson « une souris verte » / Confrontation avec un adolescent lors d'une séance de cours / Dérapage lors d'une séance avec un groupe d'élèves qui refuse de travailler / Entretien avec étudiant IFSI / Question d'un collègue / Dans le silence de la nuit, une prise en charge de patient.

Que la majorité de ce groupe d'étudiants ait choisi de travailler sur un événement n'est pas étonnant dans la mesure où il s'agit du choix qui leur a été conseillé. Ce qui doit attirer notre attention est la part d'étudiants (au nombre de 6, soit près d'un quart des étudiants) qui n'ont pas fait ce choix et qui penchent davantage du côté des deux autres types de situation identifiés. Il en va ainsi pour les étudiants ayant choisi de travailler sur une situation sans événement, relatant le cas général, qui ne sont de ce fait pas des situations mais des dispositifs ou des problèmes, tels que l'illustrent les thématiques suivantes :

Situations problèmes : la difficulté pour un référent de repérer le degré réel de professionnalisation d'un étudiant en stage / Une formatrice stagiaire parmi les stagiaires.

Dispositifs : Situations d'encadrement et de formation des nouveaux arrivants infirmiers au bloc opératoire / Accompagnement stagiaire dans son intervention sociale d'aide à la personne (ISAP) / Expérience de management de gestion de projet (sic) / Mise en place du dossier de soin informatisé / La conduite d'un projet / Implantation de la démarche certification / Traitements de données / Mise en œuvre de la Démarche Qualité au foyer de vie / Mise en œuvre d'exercice sur simulateur / Accueillir des étudiantes sages-femmes en stage.

Dans ces deux cas les descriptions de situations souffraient de l'étendue aussi bien temporelle et spatiale de ce qui devait être décrit, amenant leurs auteurs le plus souvent dans des généralités, ce qui a eu pour effet de rendre le travail d'analyse plus difficile, ce qui se manifestait le plus souvent par un manque d'approfondissement et un style davantage de type dissertation.

Le troisième type de situation que nous avons repéré, plus rare et ne concernant que 3 étudiants, concernait les descriptions qui relatent une difficulté qui ne se réduit pas à un cas et qui étaient alors exposées à l'aide d'un exemple censé témoigner de la récurrence possible de la difficulté dans la situation. Ici encore nous avons noté une difficulté dans l'analyse, marquée par une confusion entre réflexion sur le cas général (de type dissertation) et réflexivité sur ses propres actions.

Enfin la présence d'un cadre théorique explicite et articulé divise le corpus des 22 portfolios en deux profils majeurs, avec d'une part l'écriture d'une situation structurée, écrite avec un certain niveau de détail et un cadre théorique articulé, et d'autre part l'écriture d'une situation imbriquée, écrite dans le registre du cas général dans laquelle le cadre théorique est absent ou sans lien.

A la lumière de ces résultats il apparaît comme une difficulté majeure pour l'étudiant, le fait de saisir ce qui fait événement, de comprendre que le contexte fait partie de la situation et de parvenir à dépasser la description pour analyser, voire évaluer le sens de l'activité. Il en découle d'autres difficultés qui peuvent être observées dans le manque de capacité à identifier et à isoler sa propre action dans l'évènement et à la confronter efficacement à un cadre théorique adéquat.

7. Discussion des résultats

L'analyse du corpus de portfolios, menée à l'issue de chaque année académique, nous a permis d'année en année de mettre en lumière l'intérêt de travailler autour de la notion de situation professionnelle « authentique » dans le cadre d'un portfolio d'apprentissage autrement dit de situations dignes de ce nom, expérimentées, vécues et référées et non pas de tâches, ni de situation-problème abstraites comportant un dysfonctionnement à résoudre (Meirieu, 1988). Elle a également permis d'étudier les difficultés rencontrées par les étudiants et de confirmer un besoin de clarification de la notion de situation professionnelle. Nous rejoignons en cela Philippe Jonnaert, qui dans sa conférence intitulée « Modéliser la compétence pour mieux l'évaluer » (2012) présentée lors de ce même colloque de l'ADMEE 2012, note que nous manquons aujourd'hui encore de recherches sur cette notion, qu'il présente comme première et multi-référenciée et qui demande une évaluation préalable comprenant une analyse et un diagnostic de ses structures. La situation professionnelle vient avant les compétences. Il n'y a donc pas lieu de nommer les compétences avant la situation car c'est la situation qui fait apparaître la compétence. On ne peut dire qu'on est compétent au départ d'une situation, c'est à la fin qu'on peut le dire. Jonnaert (2012) fait part d'un consensus dans différents champs de recherche autour de la notion de compétence étudiée en lien avec les situations professionnelles. La compétence se développe en situation (une évaluation située), elle est le résultat du traitement achevé et accepté de la situation, elle est fonction d'une ou plusieurs situations plus ou moins acceptables et peu prédictive, peu accessible tout en étant évolutive. À partir de là ce même auteur souligne l'importance de chercher la structure de ces situations au-delà des caractères communs dans l'objectif de faire émerger la notion de famille de situations.

Nous pouvons ajouter ici, telle que nous la révélée l'analyse de notre corpus de portfolios, que la situation est une tranche temporelle, autour d'un événement, constituée de moments, comportant un contexte spatial et historique précis. Les significations sociales y sont inscrites, déjà là, tout en évoluant avec l'action des acteurs présents au gré de leur pouvoir d'agir. Une situation est ce qui se joue « ici et maintenant », tout en impliquant l'ailleurs, le passé et le futur.

Le portfolio apparaît comme un cadre qui permet de consigner des traces de ce qui a été fait, d'encourager la mise en mots de l'action, pour en faciliter l'analyse et la confrontation avec ses pairs et les formateurs. La notion de situation peut dans ce cadre être comprise de la manière suivante : elle est construite autour d'un événement et émaillée de « moments », elle inclut un contexte et demande aux différents protagonistes de recourir à une variété de savoirs plus ou moins énigmatiques. Le moment de l'analyse de cette situation met en évidence un besoin d'appréhender l'évaluation en situation, qui implique de comprendre l'ici et maintenant et de se repérer dans la fluctuation des critères pour agir à partir de l'émotion autant que de la rationalité. L'évaluation située se fait au plus près des praticiens, tel un effet de loupe. Les métiers de l'humain nécessitent une évaluation en continue : réflexivité et autoévaluation sont au cœur de la relation de soi avec son environnement (Vial & Mencacci, 2007).

La question de l'évaluation du dispositif du portfolio lui-même nous mène au diagnostic mentionné plus haut, de la capacité de l'étudiant à sélectionner une situation professionnelle, à la décrire, à y identifier les pratiques opérantes, à y situer sa propre action et à développer une analyse critique, une évaluation située de ses compétences.

8. Conclusion

Nous avons pu mesurer l'incidence de la manière dont une situation professionnelle a été abordée par les étudiants sur la qualité de l'analyse de pratiques réalisée, ce qui a motivé l'adaptation progressive du dispositif depuis quatre ans. Nous terminerons sur l'idée qu'une autre évolution de l'organisation pédagogique du dispositif peut encore être introduite par la mise en place d'un espace pédagogique numérique de type Moodle. L'organisation du cours sur une plateforme pédagogique aurait pour objectifs de favoriser :

- La visibilité et l'accès aux textes de référence (mise en ligne des contenus théoriques) ;
- Les interactions & la lecture des traces des interactions (forums) au sein du groupe d'étudiants et avec le formateur et le tuteur ;
- La consultation des différents états de l'élaboration du portfolio et du feedback donné.

Un avantage souvent mis en avant du portfolio numérique étant son évolutivité, nous avons également pu constater dans notre analyse du corpus de 89 portfolios, que même si les portfolios numériques présentés par les étudiants permettent des allers retours illimités entre les différents protagonistes, le suivi des différents états d'élaboration (et par là également le contrôle du nombre d'envois par courrier électronique au formateur) s'avère une tâche très chronophage et exigeante en organisation. Or c'est bien la mesure de l'écart entre les différents états du portfolio envoyés à son formateur, qui présente un intérêt dans le suivi du travail et dans le travail réflexif de l'étudiant, différence qui sera plus aisée à mesurer et à commenter sur un espace pédagogique numérique qui enregistre l'ensemble des rendus et facilite cette réflexivité sur les traces laissées par le travail.

Face aux attentes multiples autour du travail avec le portfolio dans des situations d'apprentissage professionnelle et face aux difficultés rencontrées aussi bien par les étudiants et les formateurs dans sa mise en œuvre, il nous semble important de toujours poursuivre l'exploration des dispositifs pédagogiques favorisant la compréhension du portfolio et ses modes de fonctionnement en apprentissage.

9. Références et bibliographie

- Antolin-Gleen, P. (2005). Le développement des compétences à la coopération dans la formation à la prise de décision distribuée hiérarchisée. Le cas de la formation continue à la gestion opérationnelle des officiers supérieurs sapeurs pompiers. Thèse pour le Doctorat, Université Paris VIII, UFR de psychologie, pratiques cliniques et sociales, Paris.
- Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1999) *Educación y didáctica de las matemáticas*. Educación Matemática, México.
- Charlot, B. (1997). *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, dans S. Maury S. & M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, p. 81-104. Paris : Fabert.
- Chevallard, Y. (2007). Éducation et didactique : une tension essentielle. *Éducation et didactique*, volume 1, N°1, p. 9-27.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La découverte.
- Ladage, C., Mokhfi, A., Ravestein, J. (2010). Le portfolio, attentes et réalités. Congrès international AREF 2010 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), Genève.
- Meirieu, Ph. (1988). Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème. *Les cahiers pédagogiques* N°262, pp. 9-16
- Mosconi, N., Beillerot, J. et Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Naccache, N., Samson, L., Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie médicale*, mai 2006, volume 7, 2. 110-127.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In É. Bourgeois & G. Chapelle. *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF.
- Schön, D., A. (1983/2007). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Schön, D., A. (2001). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In : Barbier, JM. (1996/2004). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarés.
- Vergnaud, G. (1996/2004). Au fond de l'action, la conceptualisation. In JM. Barbier (Éd). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF éditeur
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : histoire, méthodes, outils*. Bruxelles : de Boeck Université.
- Vial, M. & Mencacci, N. (2007). L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : de Boeck. Vignaux, G. (2003). La ruse, intelligence pratique. *Sciences humaines* N° 137, pp. 32-35
- Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales / Messidor.

ENJEUX AUTOUR DE LA DECLARATION DES COMPETENCES
VIA
L' E-PORTFOLIO (NOUVEL OUTIL NUMERIQUE)

Laurence Puissant - Grosjean

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l' Education et de la Communication (LISEC- EA
2310) - Laurence.puissant@uha.fr

Mots-clés : déclaration des compétence, porfolio numérique, enjeux.

Résumé. Cette contribution présente un dispositif d'accompagnement qui a pour objectif d'autoriser les individus à déclarer leurs compétences, choisir de nouvelles trajectoires professionnelles, l'orientation de leur emploi, de leur carrière et d'y donner du sens. L'objectif de cette communication s'inscrit davantage dans une perspective d'échange de pratiques professionnelles (  partir de différents cas observés du point de vue de la GRH) que dans une démarche d'évaluation d'un dispositif pédagogique récemment conçu (accompagnement professionnel individuel). A partir de travaux théoriques et empiriques qui analysent les critères pour agir, les méthodes de développement des compétences professionnelles seront abordées. A la base : le socle des compétences déclarées et son analyse. Les processus d'autorisation peuvent être scindés entre déterminismes individuels, organisationnels mais également contextuels.

Introduction

Sous l'effet de l'internationalisation, de l'évolution mondiale des activités du travail et des nouvelles politiques éducatives, le courant des systèmes d'éducation de la professionnalisation traversent aujourd'hui tous les systèmes d'enseignement.

Il concerne les étudiants, les enseignants et les cadres des institutions, autant que les savoirs enseignés et les organisations de formation. Mais les injonctions à la professionnalisation (logique des compétences et des métiers, adaptation aux standards internationaux, aux nouvelles demandes sociales et   la pression économique sur les moyens, etc.) recouvrent des réalités très différentes selon les systèmes de formation et les pays. Les réponses éducatives varient localement, tant au niveau des institutions, des curricula, que des pratiques pédagogiques.

L'approche qui sera abordée s'appuie sur un socle de travail de recherche et tournera autour de la notion centrale des compétences. Elle aura pour but d'interroger les acteurs de la formation et de la professionnalisation, par l'analyse de pratiques autour d'un nouvel outil numérique (NTIC) en expérimentation en France et notamment sur la région Lorraine.

Cet outil innovant et original est nommé le L'orfolio (e portfolio numérique). Il fait l'objet d'une analyse d'expérimentations (quantitatives mais aussi qualitatives) des compétences déclarées au cœur de ce nouvel outil.

Est interrogée la notion même des compétences et en sous thème la technologie au service de l'évaluation des compétences via l'e portfolio. Quelle va être la valeur ajoutée de ce nouvel outil, son étendue dans les systèmes éducatifs et professionnels ?

La présentation du dispositif le 12 Janvier 2012, au colloque de l'admée au Luxembourg, sur a permis d'enticher la discussion par différents points de vue et des comparaisons internationales

La discussion a pu être enrichie par différents points de vue et des comparaisons internationales comme par exemple avec le Luxembourg, les Etats-Unis et la France autour des enjeux de déclaration de compétences et des évaluations possibles.

La question des compétences ou plutôt de la notion de compétences, fait l'objet de nombreux débats dans le champ des théories des connaissances. Cette contribution part de nombreux travaux de sciences humaines & sociales et sciences de l'éducation. A partir de travaux théoriques et empiriques qui analysent les critères pour agir, les méthodes de d'évaluation et de développement des compétences professionnelles sont abordées. A la base : le socle des compétences déclarées et son analyse.

Sous l'effet de l'évolution mondiale des activités du travail et des nouvelles politiques éducatives, le courant des systèmes d'éducation de la professionnalisation assiste à une traversée de tous les systèmes d'enseignement.

1. La technologie et l'analyse des déclarations de compétences (au service de l'évaluation) dans un nouvel outil numérique.

Retour aux origines : les portfolios. Au départ, en France ils étaient utilisés par les artistes, et vers les années 80, sous les effets de recommandations ministérielles (1987), apparaissent les premiers portfolios (issus du Canada). J.Layec, engagera une action de recherche en 1987 avec la collaboration de G.Pineau, et apparaîtront en février 1987 les termes de PDC « Portefeuille De Compétences », en référence aux travaux sur l'apprentissage et la médiation sociale (Aubret, 1992), comme un ancrage théorique préalable à l'analyse des acquis de l'expérience.

Depuis l'arrivée du numérique (années 90), le Porfolio se transpose en ePortfolio. Il se définit comme un ensemble de services numériques accessibles en ligne de manière sécurisée permettant de :

- Capitaliser les éléments de son parcours (formations, diplômes, expériences) ;
- Renseigner et mettre à jour son portefeuille de compétences ;
- Réfléchir à des projets et bâtir des plans d'action (Archiver et classer ses documents, communiquer tout ou partie des informations ...).

D'autres travaux se réfèrent à la question, notamment ceux de C. Eyssautier-Bavais (2004) qui expliquent que le portfolio électronique (e-portfolio), apparu au début des années 1990 (Barrett 2001), présente certains avantages par rapport au portfolio papier qui expliqueraient son usage et son extension. Il est plus facilement révisable et modifiable que son homologue papier, il peut être mis en ligne, totalement ou en partie et être ainsi rendu public, ce qui lui confère une plus grande portabilité, une meilleure diffusion comme l'avait déjà montré Baron et Bruillard (2003).

On trouve aujourd'hui différents ePortfolio sur le marché (ePortfolio d'apprentissage, de présentation, d'évaluation (l'enseignant y dépose les évaluations des travaux en fonction d'une compétence déterminée). Cet ePortfolio d'évaluation (aujourd'hui nommé en France le

Webclasseur, exportable par la suite du parcours de l'individu dans le Lorfolio) peut donc permettre une appréciation sommative sur un ensemble de travaux réalisés tout le long de la phase d'apprentissage (Bibeau, 2008).

2. Description du modèle, de la méthodologie, des procédures, de l'outil pouvant permettre d'évaluer qualitativement les compétences scolaires et/ou professionnelles.

La genèse du projet « e portfolio » concerne les étudiants, les enseignants et les cadres des institutions, autant que les savoirs enseignés et les organisations de formation. Mais les injonctions à la professionnalisation (logique des compétences et des métiers, adaptation aux standards internationaux, aux nouvelles demandes sociales et à la pression économique sur les moyens, etc.) recouvrent des réalités très différentes selon les systèmes de formation et les pays. Les réponses éducatives varient localement, tant au niveau des institutions, des curricula, que des pratiques pédagogiques.

Les recherches théoriques et appliquées se poursuivent et depuis 2007 font l'objet d'expérimentations. L'approche abordée s'appuie sur un socle de travail de recherche et tourne autour de la notion centrale des compétences. Elle a pour but d'interroger les acteurs de la formation et de la professionnalisation, par l'analyse de pratiques autour d'un nouveau support « outil numérique », issu des NTIC en expérimentation en France et notamment sur la région Lorraine via le Lorfolio (plus de 2100 comptes créés en Juin 2011, 15 dispositifs d'expérimentation, 300 professionnels rencontrés, 300 notifications).

Lorfolio fera l'objet d'une analyse d'expérimentations (quantitative mais aussi qualitative) des compétences déclarées au cœur de ce nouvel outil.

!

3. Articulation entre l'évaluation des compétences, la pratique (enseignement, formation).

Les premiers résultats d'expérimentation interrogent la notion même des compétences et en sous thème la technologie au service de l'évaluation des compétences via l'e portfolio (via les corpus restitués et les questionnements corollaires auprès d'un échantillon de 1000 individus).

Les « compétences déclarées » sont la plupart du temps de l'ordre de l'auto-évaluation selon l'estimation personnelle de l'individu (qui se note entre 1 et 4). Elles reflètent avec pour seule base ses déclarations. Dans le projet de la nouvelle version une seconde notation est envisagée par un tiers (validateur ou certificateur).

En effet, on assiste à de nombreux écarts entre les éléments déclarés dans la rubrique « compétences ». (on retrouve des vagues de compétences comme des compétences techniques, organisationnelles, pédagogiques, mais aussi des déclarations non issues de référentiels ou répertoires/métier-formation, qui peuvent être retranscrits de manière très diffuse comme ces quelques exemples : Passation et interprétation de tests, conseiller, accompagner, toilettage pour chien, word, Commerce, Cobol, RPG 2, laver les sanitaires, confection du cake au carambar, autolaveuse...). (Statistiques Lorfolio / compétences / Addeo Juin 2011).

Conclusion

Les défis du portfolio, ses difficultés

Cette confrontation aux différents points de vue et aux différentes pratiques des acteurs aborde les enjeux, les dangers, les frottements ou zones d'ombre, mais met également en avant la valeur ajoutée de ce nouvel outil, son étendue dans les systèmes éducatifs et professionnels ?

En conclusion et à la vue des premiers résultats obtenus, il y a lieu pour le comité de pilotage de réfléchir plus avant aux conditions d'évaluation des compétences des acteurs, notamment dans le

cadre d'une validation des acquis d'expérience, d'une reconnaissance de certification, d'une professionnalisation ou encore des risques de dérives (en fonction des objectifs visés) des auto-évaluations des acteurs.

Pour parer aux déviances, il s'agira de décider des formes d'ingénierie pédagogique et du dispositif adapté « favorable » (groupe, individualisation, formation mixte... ainsi que le choix des aides en ligne (fonctionnelles, techniques, pédagogiques).

En 2011, de nouveau décret est en gestation quant aux directives de la normalisation des compétences (B. Blandin, 2011).

De nombreux questionnements fument : comment valider, fiabiliser ses outils numériques ou numérisés, les ePortfolio permettront-ils des transferts d'apprentissage, et la notion de compétences réussira-t-elle à tendre vers une définition de la compétence acceptée par tous ? La démarche doit-elle passer par une normalisation (instrument de régulation), un référentiel commun unique et international ? 2012 sera-t-elle l'année de nouvelles démarches de validation via les nouvelles technologies ?

Références et bibliographie

- Aubret, J. et Gilbert, P. et Pigeyre, F. (2002). Le management des compétences. Paris, Dunod.
- Aubret, J. (1992) (année). Pratiques de formation Analyses « Reconnaissance et validation des acquis : le portefeuille de compétences ». Formation permanente université de Paris Vincennes VIII – 122 p
- Baron, G-L. et Bruillard, E. (2003) : Les technologies de l'information et de la communication en éducation aux USA : éléments d'analyse sur la diffusion d'innovations technologiques in Revue française de pédagogie. Volume 145, 2003. pp. 37-49.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2983
- Bennaghmouch, S. et Gangloff-Ziegler, C. (2003), La place de l'e-portfolio dans la décision de recrutement : complément ou substitut au diplôme ?, contribution, Université de Haute Alsace.
- Bernaud, J.-L. (2009). Evaluer les compétences individuelles en situation de travail, Revue française de gestion, 12/1999, n° 126, p. 120-128
- Bernaud, J.-L., Bideault, A. (2005). Les déterminants de l'attractivité face à une démarche de conseil en orientation. Carrièreologie, 23 pages.
- Bernaud, J.-L. (2004). Les dispositifs et processus d'accompagnement psychologique dans le développement de la carrière. In Bernaud, J.-L. (2004). La personne et son développement : l'approche différentielle. In Pellois, C., Vivier, J., Aubret, J. & Boutinet, J.-P (Eds). Bilan de compétences et mutations : l'accompagnement de la personne, Bern : Peter Lang, 248-258.
- Belisles, R. Boutinet, J.-P. (2009). Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?, Ed PUL Presses universitaires de Laval, 259 pages
- Cherqui-Houot, I. Puissant-Grosjean, L., Sonntag, M. (2010). Trois situations de déclaration de compétences : dispositifs et enjeux. 2d Congrès International AREF 2010. Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève, 13-16 septembre 2010.
<https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-c/Trois%20situations%20de%20declaration.pdf/view>
- Cherqui-Houot, I. Nkeng, P., Tribby, E. (2006). Usage des TIC en VAE : faut-il craindre l'accompagnement à distance ? Actualité de la formation permanente, n° 199, 77-86.
- Cherqui-Houot, I., Nkeng, P., Pagnani, I., Zapata, A. (2007). La construction de nouvelles compétences, parcours de re-co-nnaissance. Prairat, E. (coord) La médiation : Explorations, usages, figures. Questions d'éducation et de formation, PUN
- Durat, L. et Mohib, N. (2009). « Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir ». Questions Vives, 10, 25-40.

- Eyssautier-Bavais, C. : Le portfolio en éducation : concepts et usages. Colloque Tice Méditerranée, Nice, France, 2004 - isdm.univ-tln.fr
- Francois, P.-H. (2000). Orientation, vie professionnelle et conseil individuel. In : Bernaud, J.-L. et Lemoine, C. (Eds). Traité de psychologie du travail et des organisations. Paris, Dunod, 15-93.
- Francois, P.-H. (2008) Sentiment d'efficacité personnelle et développement des compétences en milieu organisationnel. Colloque : Autour des compétences – Université de Rouen. 21-23 mai 2008.
- Gauthier, P.-D. et Jezegou, A., 2009, Persister dans la publication de son e-portfolio ? Étude menée auprès d'un groupe d'étudiants de l'enseignement supérieur. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education, vol. 6, n° 1, p. 6-17.
- Gaudron, J.P. et Croity-Beltz, "Bilan de compétences (BC) : états des recherches sur les processus psychologiques en jeu", Psychologie du travail et des organisations, vol. 11, n°2, juin 2005, p 101-114
- Gaudron, J-P., Bernaud J-L., & Lemoine C. (2001). Evaluer une pratique d'orientation professionnelle pour adultes : les effets individuels du bilan de compétences. L'orientation Scolaire et Professionnelle, 30, 485-510.
- Gelpe, D. (2006). Adaptation au changement et développement professionnel : quels en sont les freins et les ressorts motivationnels ? In C. Lévy-Leboyer, C. Louche & J.-P.
- Ibms, P, et Sonntag, M, (2007) « La Valorisation des acquis de l'expérience. Enjeux et responsabilité partagée » in Revue Performance N°32 Janvier/février 2007, p 3-11.
- Joras, M. (1995), Le bilan de compétences, Ed. Que sais-je?
- Jorro, A. 2006, Les formes de la reconnaissance professionnelle dans la démarche du portfolio. In Figari, Rodrigues, G., Alves, P., Valois, M.P., Evaluation et compétences et apprentissage expérimentiels : savoirs, modèles et méthodes, 17ème colloque de l'ADMEE-Europe, Lisbonne, Edition Educa, p 143-151.
- Jorro, A. (2009), Perspectives de recherches en évaluation, PU du Mirail, Les dossiers des sciences de l'éducation.
- Layec, J. Aubret, J. (2006), L'Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio, l'Harmattan
- Laine, A. (2005), VAE, quand l'expérience se fait savoir » L'accompagnement en validation des acquis – Erès - -256 pages.
- Le Boterf, G. (1999). L'ingénierie des compétences. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). Repenser les compétences. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2009). Développer les compétences au travail, Coll. dir. Dominique Bouteiller et Lucie Morin. Montréal : Editions HEC Montréal.
- Le Boterf, G. (2006), Ingénierie et évaluation des compétences, Edition des Organisation.
- Le Boterf, (2005), Quelle ingénierie de la professionnalisation des individus acteurs de leur professionnalisme ?, Education Permanente n° 164, Que sont les formateurs devenus ?, septembre, PP197-209.
- Lemoine, C. (2005). Se former au bilan de compétences. Paris : Dunod.
- Lemoine, C. (1996). Objet ou analyste de son bilan. Carrièreologie, 6, n°2, 13-24.
- Lhotelier, A. (2000). Tenir conseil. Paris : Seli Arslan Levy-Leboyer, Claude (1992). Le bilan de compétences. Paris : Ed. des Organisations.
- Loarer, E. (2008) Evaluer l'intelligence logique : Approche cognitive et dynamique. Paris, Ed. Dunod. 493 pages
- Mayen, P. (2007). Le conseil en VAE, entre préoccupations des personnes et confusions des systèmes de certification. Actes du congrès de l'AREF-AECSE, 30 août-1er septembre 2007, Strasbourg.
- Mayen, P. (2008). Un cadre théorique et méthodologique pour une recherche sur l'activité de personnes ordinaires dans des parcours de VAE in Symposium : reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. XX^e Colloque de l'Admée-Europe, Genève, 9-11 janvier 2008. Université de Genève.
- Magnier, J. (2001). Expérience, connaissances : une conquête des candidats à la validation des acquis professionnels. Éducation Permanente, n° 146, pp. 143-150.

- Michel, S. et Ledru, M. (1991). *Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive*. Paris : ESF.
- Merle, V. Formation professionnelle : un nouveau compromis social à construire" in *Education Permanente*, n° 129, décembre 1996,
- Merle, V. La validation des acquis de l'expérience dans le travail social : un risque ou une nouvelle chance ? in *Informations sociales*, n° 135, octobre 2006.
- Mohib, N. (2005) Thèse en Sciences de l'éducation - Université Louis Pasteur, Strasbourg. Dispositifs de formation et développement des compétences professionnelles : la question de l'engagement dans l'agir professionnel.
- Mohib, N. (2004). Evolution et développement de la notion de compétence dans les champs de pratiques et de recherches. Workpaper. Laboratoire des sciences de l'Education. Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Puissant- Grosjean, L. (2011). La VAE : un apprentissage « à partir » de la pratique, « par » ou « à » la pratique ? Colloque international et pluridisciplinaire en science de la formation, éducative et sociale. Université Lumière Lyon 2, 23-24 octobre 2009. *Revue Canal psy*, n° 96, 14-17.
- Rope, F. (1999). La validation des acquis professionnels, entre expérience, compétences et diplômes : un nouveau mode d'évaluation. *Raisons éducatives* n° 1-2, pp. 203-225.
- Ripon, A. (1998), L'appropriation des bilans de compétences, *Revue européenne de psychologie*
- Remoussenard, P. (2007). Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques, in « usages de la compétence en éducation et formation » coll. Action et savoirs Paris, L'Harmattan, 27-47
- Savickas, M L. (2011). *Career Counseling*. Ed.Amer Psychological Assn
- Sonntag, M. (2007). Controverses au cœur de la notion de compétence in Talbot M. et Bru M. (Ed.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherches* (pp. 105-117). Rennes : PUR.
- Sonntag, M. (2004), Communication sur « La légitimité au cœur de l'action et de la compétence », 7ème Biennale de l'éducation et de la formation, APRIEF – INRP, 14 Avril 2004, Lyon.
- Weiss, J. (2000) : Le portfolio, instrument de légitimation et de formation in *Revue française de pédagogie*. Volume 132, 2000. pp. 11-22. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_132_1_1029

TRANSITIONS ET PLURILINGUISME : EVALUATION DES JEUNES ENFANTS
ALLOPHONES ISSUS DES MINORITES LINGUISTIQUES AUX PAYS-BAS ET EN
SUEDE A L'ECOLE PUBLIQUE

Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

* Université d'Utrecht, institut de recherche UII-OTS + E.M.M.LePichon@uu.nl

Mots-clés : perceptions et pratiques évaluatrices, enseignement primaire, enfants issus des minorités linguistiques, politiques linguistiques

Résumé. Aux Pays-Bas, depuis 2004, l'enseignement des 'langues et cultures d'origine' a été supprimé du programme de l'enseignement primaire. Les langues parlées par les enfants issus des minorités linguistiques ne reçoivent donc plus aucun support institutionnel et ne sont plus représentées à l'école. À l'inverse, la Suède propose à ses minorités linguistiques un enseignement des 'langues et cultures d'origine' dès l'école maternelle. De plus, l'emploi et le développement de ces langues est encouragé par le personnel enseignant. Ainsi, nous avons voulu explorer les conséquences de ces deux politiques totalement opposées sur la perception et l'évaluation des enseignants du niveau atteint par les enfants et par leurs parents en langue cible ainsi que les retombées de ces perceptions et pratiques évaluatrices sur la compétence de communication des jeunes enfants plurilingues scolarisés en milieu monolingue.

1. Introduction

Aux Pays-Bas, depuis 2004, l'enseignement des 'langues et cultures d'origine' a été supprimé du programme de l'enseignement primaire car considéré par les politiques comme inefficace et agissant au dépend de l'apprentissage de la langue cible¹ (Meuwese, Blaak & Kaandorp, 2005 : 256). Valable ou non, l'abrogation aux Pays-Bas en 2004 de ce soutien institutionnel des quelques langues représentant certaines minorités linguistiques ne peut pas être sans conséquences. Au-delà du caractère financier, dans les écoles primaires aux Pays-Bas, non seulement ces langues ne reçoivent plus de soutien institutionnel, contrairement à l'anglais par exemple qui est introduit de manière massive dans l'enseignement primaire, mais il est même souvent interdit aux parents et à leurs enfants de parler leur langue familiale dans le cadre de l'institution, interdiction émanant le plus souvent de la direction et relayée par l'instituteur/trice, la raison invoquée étant la nécessité de consolider la langue cible. Ce retour en arrière s'oppose à une loi suédoise, qui implique pour tout apprenant allophone, le droit à un accès minimal d'une heure par semaine à la langue dite familiale, sous forme d'enseignement suivant le désir de la famille et la disponibilité d'un enseignant dans la langue en question. La Suède propose donc à ses minorités linguistiques un enseignement des 'langues et cultures d'origine' dès l'école maternelle. Cette loi est relayée par l'institution qui encourage l'emploi et le développement de ces langues par le biais du personnel enseignant auprès des familles.

¹ http://www.eerstekamer.nl/wetsvoorstel/29019_beeindiging_bekostiging. Original en Néerlandais: "Met dit voorstel wordt de integratie van allochtonen in Nederland bevorderd. De basis voor deze integratie vormt de beheersing van de Nederlandse Taal. Vanuit deze gedachte worden niet langer middelen beschikbaar gesteld voor OALT."

1.1 Problématique et objectif de notre recherche

Ainsi, si certains se sont interrogés sur la valeur d'une telle politique, voir par Castellotti pour qui, l'attribution de langues à des enfants dont le parcours linguistique ne peut souvent être réduit à une langue minoritaire enseignée à l'école (2011:85), dans le cadre du projet européen 'Transitions and Multilingualism', (abrégé TRAM) mené par une équipe interdisciplinaire composée de linguistes, didacticiens et psychologues, nous avons d'abord voulu explorer les conséquences de ces deux politiques totalement opposées, d'un côté l'abrogation d'un droit, et de l'autre, la promotion de ce même droit, sur la perception et l'évaluation des enseignants du niveau atteint par les enfants et par leurs parents en langue cible. Ensuite, nous avons tâché de délimiter certaines retombées de ces perceptions et pratiques évaluatrices sur la compétence de communication des jeunes enfants plurilingues scolarisés en milieu monolingue.

L'hypothèse envisagée est que les prises de position divergentes des institutions respectives influencent fortement la perception et l'évaluation par les enseignants du niveau en langue cible des enfants allophones et de leurs parents. L'examen des résultats de cette recherche exploratoire menée dans deux écoles primaires dans chacun des deux pays, révèle de profondes différences tant en ce qui concerne les perceptions des enseignants et les pratiques évaluatrices de chacun des deux pays, qu'au plan du développement communicatif des enfants. Après l'exploration des répertoires plurilingues des enfants, la présentation d'un échantillon de réactions des enseignants et des enfants, nous explorerons les liens éventuels entre les décisions prises par l'institution et les perceptions, évaluations informelles et/ou standardisées des enseignants. Nous envisagerons enfin, le bien fondé d'une formation au plurilinguisme des enseignants de l'enseignement primaire développée par les partenaires européens du projet TRAM.

1.2 Corpus et 'méthodologie'

Pour cette étude, nous avons visité 2 écoles en Suède et aux Pays-Bas. Les deux écoles suédoises étaient situées dans la banlieue de Stockholm et fréquentées à plus de 98% par des enfants issus des minorités linguistiques. Les deux écoles néerlandaises se situent dans la banlieue d'Utrecht et sont fréquentées à plus de 90% par des enfants issus des minorités linguistiques. Le projet TRAM visant à améliorer les chances de réussite scolaires des ces enfants par la formation des enseignants au plurilinguisme, chaque partenaire du projet a évalué la situation institutionnelle de son pays, les situations présentes et passées des minorités linguistiques, ainsi que les mesures prises par les institutions éducatives. Ensuite, adoptant une approche plus qualitative, chaque partenaire a réuni les biographies langagières des enfants dans deux écoles de chacun des pays au moyen d'enquêtes semi-standardisées avec les directeurs, enseignants, parents et enfants.

Les résultats de l'étude néerlandaise concernent des réponses recueillies à partir de protocoles d'enquête remis aux enseignantes des classes 1, 2, 3 correspondant aux deux années qui précèdent l'école primaire et à la première année de l'école primaire, c'est-à-dire comprenant des enfants âgés de 4 à 6 ans. L'enquête concernait le plurilinguisme des enfants. Pour chaque enfant, l'enseignant devait remplir une enquête en néerlandais portant sur:

1. les langues comprises dans le répertoire linguistique de l'enfant ;
2. une évaluation intuitive du degré de développement de chacune des langues;
3. une évaluation des niveaux d'expression et de réception en langue cible;
4. une évaluation du comportement linguistique et social de l'enfant à l'école.

Ainsi, la question était de savoir si les jugements des enseignants seraient corrélés aux résultats des tests de langues menés auprès des enfants par ces mêmes enseignants.

1.3 Hypothèses de recherche'

Les hypothèses posées étaient les suivantes :

1. Lorsque le niveau de l'enfant en langue cible est jugé insuffisant, l'enseignante ayant le choix entre les options :
 - Monolingue en apprentissage d'une seconde langue ;

- Bilingue ;
- Bilingue en apprentissage d'une troisième langue ;
- Trilingue ;
- Autre.

n'ayant pas ou peu d'informations sur le niveau de l'enfant dans sa langue familiale, l'enfant sera jugé monolingue en apprentissage d'une langue seconde.

Ensuite, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle :

2. Suivant le raisonnement selon lequel, plus l'enfant passe de temps exposé à la langue cible et plus sa capacité évolue en langue cible, l'évaluation des enfants par les enseignantes évoluera positivement en fonction de leur âge.

2. Résultats

2.1 Exemples illustrés de l'analyse des résultats concernant l'évaluation du plurilinguisme des enfants conformément à la première hypothèse

2.1.1 Exemple 1 : Sofia²

Sofia est âgée de 4 ans et 4 mois au moment de l'enquête. Les langues indiquées dans son répertoire par l'institutrice sont le néerlandais, l'espagnol et l'anglais. On s'attendrait donc à ce qu'elle soit jugée bilingue et peut-être même bilingue en apprentissage d'une troisième langue suivant la situation. Pourtant, ce n'est pas le cas. Sofia est désignée par le terme monolingue en apprentissage d'une langue seconde. L'institutrice indique en note que Sofia a vécu au Pérou et qu' 'elle parle très bien le néerlandais'³. A la question de savoir quelle(s) langue(s) l'enfant parle dans le cadre familial, il est indiqué que la mère est néerlandaise et que le père 'parle très bien le néerlandais'. Cette réponse permet de supposer que l'enseignante ne connaît pas, ou ne juge pas nécessaire, de nous répondre par la ou les langues parlées dans le cadre familial. En revanche, elle choisit d'insister sur l'absence de conséquences néfastes du plurilinguisme de cette enfant sur le développement langagier en langue cible de l'enfant, ('Elle parle très bien le néerlandais'). De plus, l'enseignante indique pour les deux compétences expressives et réceptives de cette enfant, le niveau le plus haut, c'est-à-dire, très bon. Le comportement de l'enfant est par ailleurs jugé parfaitement adapté et agréable. Elle est encore trop jeune pour avoir été évaluée par le test de langue national néerlandais ou 'CITO'⁴. Au vu de ces informations, qualifier cette enfant de monolingue est étrange. En effet, il semble évident que le répertoire linguistique de cette enfant n'est pas constitué d'une seule langue. Pourtant, ce résultat nous renseigne sur la perception que l'enseignante peut avoir du monolingue en tant que garant d'une adéquation linguistique et sociale, témoin d'une certaine légitimité de l'appartenance de cette enfant au groupe néerlandophone selon cette enseignante. Cela signifie que pour l'enseignante, le terme monolingue, dans ce cas, est jugé plus valorisant que le terme bilingue dans le cadre d'une appartenance à une communauté linguistique.

2.1.2 Exemple 2 : Namir

Namir est une jeune fille de 4 ans et 11 mois au moment de l'enquête. Les langues inscrites par l'institutrice dans son répertoire sont le néerlandais et 'la langue parlée en Afghanistan'. Namir est, elle aussi désignée par l'enseignante comme étant monolingue en apprentissage d'une langue 2. Pourtant cette fois, l'enseignante précise que les deux compétences expressives et réceptives en

² L'auteur utilise des prénoms dans le cadre de cet article pour en faciliter la lecture. En revanche, par respect de l'anonymat des personnes interrogées, tous les prénoms ont été modifiés.

³ Les citations en français dans le texte sont traduites du néerlandais ou de l'anglais suivant le cas, par l'auteure.

⁴ Le CITO est le centre national d'examen pour l'évaluation aux Pays-Bas
<http://www.cito.nl/nl/over%20cito.aspx>

néerlandais chez cette enfant ne sont maîtrisées que 'suffisamment' (niveau 3). Encore une fois, ce résultat est difficile à comprendre. Namir est-elle qualifiée de monolingue sur la base d'un néerlandais jugé correct? Son enseignante la considère-t-elle comme étant monolingue dans sa langue maternelle en apprentissage du néerlandais? L'institutrice ajoute:

" 'Ouders zijn al langer in Nederland. Beiden spreken gebrekkig Nederlands. Haar oudere zus (12 jr) spreekt prima Nederlands'. [soit, 'Les parents sont depuis plus longtemps déjà aux Pays-Bas et tous les deux parlent un mauvais néerlandais. Sa grande sœur, 12 ans, parle très bien le néerlandais.']

Ainsi on s'aperçoit que l'institutrice établit un jugement évaluateur d'inadéquation entre la durée du séjour des parents aux Pays-Bas et leur maîtrise de cette langue, jugée très insuffisante. Dans ce cas, le terme monolingue dont elle qualifie d'enfant ne renvoie pas à une quelconque valorisation.

2.1.3 Exemple 3 : Anita

Anita a 6 ans et 5 mois. Ses parents sont soudanais. Les langues inscrites à son répertoire par l'enseignante sont l'anglais et le néerlandais. Il est ajouté que la langue parlée à la maison est 'voornamelijk Engels', ce qui signifie 'surtout l'anglais'. L'enseignante semble soupçonner l'existence d'une autre langue sans avoir d'informations supplémentaires. Elle ajoute aussi que les parents 'ne parlent que très peu le néerlandais'. Pourtant, il est probable que cette enfant entende au moins une autre langue à la maison, le site de Wikipédia ne recensant, pour le Soudan, pas moins de 70 langues. Les capacités d'Anita en Néerlandais sont jugées suffisantes/ correctes (3). Cette évaluation ne correspond pas avec le résultat de son test de vocabulaire en néerlandais qui est un B, C étant le résultat qui correspond à la moyenne des Pays-Bas pour les enfants inscrits dans le même niveau. Ainsi, Anita a un score supérieur à la moyenne des enfants scolarisés aux Pays-Bas. Même si ce test n'évalue la compréhension de l'enfant qu'au niveau réceptif, il ne correspond pas à l'évaluation de l'enseignante de ces mêmes performances. L'enseignante décrit Anita comme étant une enfant trop timide et jouant volontiers seule.

2.1.4 Exemple 4 : Sahid

Sahid a 5 ans et 9 mois. L'enseignante évalue ses compétences comme se situant entre le monolinguisme et le bilinguisme. L'enseignante conçoit donc un certain dynamisme de l'apprentissage des langues. Les langues qu'elle inscrit au répertoire de l'enfant sont le néerlandais et le 'marocain'. En effet, il est intéressant de constater que les enseignantes ont tendance à désigner le pays d'origine des parents pour créer une langue dite du pays en question, par exemple 'marocain', ou 'la langue parlée en Afghanistan', ou bien, en l'absence d'informations suffisantes, l'institutrice choisit la langue qu'elle utilise comme langue de communication avec les parents lorsqu'elle ignore la ou les langues parlées à la maison ou dans le pays en question, comme dans le cas du Pérou ou du Soudan. Là encore, les compétences réceptives et expressives de Sahid en néerlandais sont jugées 'suffisantes/correctes' (3). D'où vient alors cette hésitation entre le monolinguisme et le bilinguisme? Le bilinguisme ne peut-il lui être attribué faute de performances jugées suffisantes en néerlandais ou bien, l'enseignante hésite-t-elle sur le niveau à attribuer à l'enfant dans sa langue familiale? Sahid est désigné comme actif dans la classe, répondant volontiers mais pouvant avoir un comportement déroutant ou trop actif. Le score de cet enfant obtenu au test de langue de l'institution est un C, note qui correspond à la moyenne des enfants néerlandais de même niveau scolaire.

2.1.5 Exemple 5 : Dian

Dian est un jeune garçon de 5 ans et 11 mois. A son répertoire, l'institutrice inscrit le néerlandais et 'l'indonésien'. A nouveau, l'origine semble correspondre avec 'une' langue supposée, 'la' langue parlée en Indonésie. L'enseignante le désigne comme étant bilingue. Elle ajoute qu'il parle aussi l'anglais 'et un peu d'indonésien'. Lorsqu'il s'agit de porter un jugement sur les compétences réceptives et expressives de l'enfant en néerlandais, elle indique qu'elles se situent

entre suffisantes/ correctes, insuffisantes pour l'expression, (l'enseignante lui donne une note entre 3 et 4) et bonne pour la réception, (l'enseignante lui attribue un 2) ; soit, l'enfant comprend bien le néerlandais mais rencontre des difficultés d'expression. L'enseignante ajoute en note qu' 'il est en train d'apprendre beaucoup de langues'. On voit que là encore, elle cherche à excuser un niveau de langue en néerlandais qu'elle juge encore insuffisant quoique dynamique.

2.1.6 Exemple 6 : Sarah

Sarah a cinq ans et neuf mois au moment de l'évaluation. Le néerlandais et le 'marocain' sont inscrites à son répertoire par l'enseignante. Son néerlandais est évalué comme étant excellent pour les deux compétences. Par ailleurs, elle obtient un B au test national de vocabulaire. L'enseignante estime qu'elle est bilingue. Ce jugement semblerait parfaitement approprié si elle n'avait ajouté en note que l'enfant 'ne parle pas le marocain mais qu'elle le comprend un peu'. Si donc on reprend le raisonnement, on s'aperçoit que Sarah est qualifiée de 'bilingue' alors que l'enseignante juge que l'une de ses langues, la langue minoritaire, n'est que légèrement comprise. L'enseignante ayant déclaré ne pas comprendre la langue de cette enfant, comment a-t-elle obtenu cette information ? Peut-on interpréter cette apparente contradiction comme une prise en compte positive du dynamisme du plurilinguisme de l'enfant ou bien comme une valorisation de la compétence jugée nécessaire en néerlandais mais superflue en langue minoritaire ? Ou bien encore comme une marque de l'appartenance de cette enfant à deux communautés linguistiques ? Quoiqu'il en soit, l'absence de cohérence interne dans les évaluations des enseignantes indique une double ignorance, c'est-à-dire à la fois une connaissance très sommaire de la situation linguistique de l'enfant hors du cadre scolaire, et, une vision cloisonnée, voire fortement stéréotypée, des langues minoritaires et du bilinguisme en général.

2.2 Analyse des réponses des enseignantes concernant le type de plurilinguisme de l'enfant et les évaluations des niveaux de langue par les enseignantes et par l'institution conformément à la première hypothèse

Afin de comprendre mieux comment ces enseignantes perçoivent les termes 'bilingues' ou 'monolingues', nous avons comparé les jugements des niveaux de compétences réceptives et expressives des enfants en langue cible par les enseignantes en fonction de la répartition des enfants par les enseignantes dans les groupes dits monolingues ou bilingues.

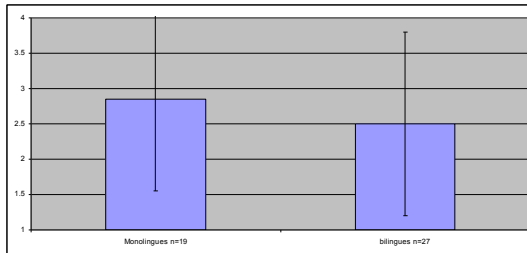


Figure 1 : Comparaison des moyennes des évaluations par les enseignantes des enfants en fonction de la classification bilingue ou monolingue.

Cette figure présente sur l'axe y, la moyenne des évaluations attribuées aux compétences expressives et réceptives des enfants par les enseignantes en néerlandais. Un 4 correspond au niveau le plus haut tandis qu'un 1 au niveau le plus bas. Chaque bloc représente la moyenne des notes attribuées par les enseignantes aux enfants par groupe monolingue (n=19) ou bilingue (n=27). On s'aperçoit alors que la différence de moyenne entre les deux groupes est importante. La moyenne obtenue par les enfants dits bilingues est inférieure à celle des enfants dits monolingues.

Si l'on traduit les évaluations plus ou moins intuitives des enseignantes en chiffre, on voit que sur 27 enfants jugés bilingues, 7 enfants se voient attribuer un bon ($n=4$) voir excellent niveau ($n=3$) de compréhension et d'expression orale (soit 26% de la totalité des enfants jugés bilingues). En revanche, sur les 19 enfants qualifiés de monolingues en apprentissage d'une L2, 4 enfants sont estimés avoir des connaissances soit très bonnes ($n=1$) soit excellentes ($n=3$) en langue cible (soit 44% de la totalité des enfants estimés monolingues en apprentissage d'une L2). Ceci semble indiquer qu'il est plus valorisant d'un point de vue de l'évaluation intégrative telle que ces enseignantes l'envisagent, d'être jugé monolingue que bilingue. C'est-à-dire que le monolingue permettrait, toujours du point de vue de la perception que les enseignantes en ont, un niveau plus élevé en langue cible. Peut-être influencées par l'image d'un bilinguisme idéal (voir Billiez, 2005 ; Moore, 2006), il semble qu'on touche ici la question de l'insécurité identitaire des ces enfants dont les langues incluses dans leur répertoire, ne sont pas légitimées par l'institution, et de ce fait, rejetées par les enseignantes (Coste, 2001). L'hypothèse selon laquelle lorsque le niveau de l'enfant en langue cible serait jugé insuffisant, l'enseignante qualifierait l'enfant de monolingue en apprentissage d'une L2, n'est donc pas confirmée.

2.3 Description et analyse des résultats concernant l'évaluation du plurilinguisme des enfants conformément à la seconde hypothèse

Afin de vérifier l'évolution des évaluations des enfants par les enseignantes supposant que, plus l'enfant passe de temps exposé à la langue cible et plus sa capacité évolue en langue cible, nous avons exploré la question en comparant les évaluations des enseignantes aux âges des enfants de manière cross-sectionnelle. Ainsi nous nous attendions à trouver une courbe des évaluations évoluant constamment de manière positive. Pourtant, même si cette approche n'est pour le moment qu'exploratoire, dans la figure ci-dessous, on voit que ce n'est pas le cas.

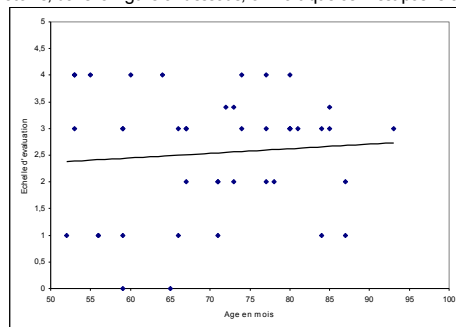


Figure 2: Évaluations par les enseignantes des compétences réceptives et expressives des enfants en fonction de l'âge.

Sur cette figure, on voit sur l'axe y, la moyenne des évaluations attribuées aux compétences expressives et réceptives des enfants par les enseignantes en néerlandais. Un 4 correspond au niveau le plus haut tandis qu'un 1 au niveau le plus bas. Sur l'axe x, l'âge des enfants est exprimé en mois. On s'aperçoit alors que le jugement porté sur le niveau des enfants en langue cible n'évolue pas ou très peu en fonction de l'âge.

De plus, lorsque l'on compare encore une fois, les évaluations des compétences réceptives des enfants par les enseignantes à celles des tests officiels de l'institution, on trouve que 17 sur 36 des estimations évaluatives des enseignantes et des tests de l'institution sont équivalentes, soit 47% des deux types d'évaluation correspondent. Ceci signifie aussi que dans 53% des cas, l'enseignante sous-évalue l'enfant par rapport au test de l'institution, test dont elle a forcément connaissance puisqu'il est mené en tête à tête avec l'enseignante.

2.3.1 Comparaison de la situation en Suède et aux Pays-Bas

Lorsque nous avons interrogé ces échantillons d'enseignants, c'était dans le cadre du projet européen de formation des enseignants de primaire au plurilinguisme intitulé 'Transitions et plurilinguisme'⁵. Nous nous intéressons aux biographies langagières des enfants et de leurs parents et à la prise en compte du plurilinguisme de ces enfants dans l'enseignement primaire par les enseignants. Nous souhaitons ainsi découvrir de manière qualitative quels étaient les besoins réels des enfants, des familles et des enseignants et cerner de quelle manière nous pouvions orienter notre aide. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les deux écoles que nous avons rencontrées aux Pays-Bas et les deux écoles en Suède, sont situées dans des quartiers à forte densité migratoire et sont fréquentées par environ 99% d'enfants issus de l'immigration pour la Suède et environ 90% aux Pays-Bas. Ce qui frappe dans les enquêtes menées auprès des 6 enseignantes de classe primaire aux Pays-Bas, ce sont les connaissances plus que sommaires des enseignantes en ce qui concerne les biographies langagières des enfants. En effet, on se souviendra qu'un enfant aux origines marocaines parle 'le marocain', un autre aux origines soudanaises parle 'le plus souvent l'anglais' et un enfant d'origine afghane parle 'la langue de là-bas'. Le contraste avec la situation rencontrée en Suède est saisissant. Accompagnés d'un chercheur suédois, nous visitons les écoles et ce qui nous a amené à interroger les enseignants sur le vif. Les enseignants étaient supposés faire visiter leur école à une équipe internationale de chercheurs. Ils ne savaient donc pas que nous allions les interroger sur les biographies langagières des enfants. Au hasard des rencontres, nous les avons interrogés. Au moment de l'enquête, 45 enfants fréquentaient ce jardin d'enfants tous âgés de 3 à 6 ans.

2.3.2 Exemple 7 : Talal

Talal a 5 ans au moment de l'entretien. 'Sa mère est d'origine pakistanaise et elle habite la Suède depuis 9 ans. Elle parle très peu le suédois. Le père vient du Pakistan lui aussi mais vit en Suède depuis 20 ans. Il parle le suédois couramment. Talal a 4 frères et sœurs aînés [...]. Il a commencé à parler en Urdu et en Suédois. [...] Un jour, sa mère est venue à l'école. L'enseignant voulait l'inviter à boire un café mais elle ne comprenait pas la demande. L'enseignante a demandé à Talal de le lui demander et il l'a fait. [...] Talal parle très bien le suédois. L'enfant parle normalement à la maison en suédois.'⁶
Immédiatement, et à propos de chaque enfant, les réponses des enseignants ont été accompagnées de données précises incluant la date d'arrivée dans le pays de chacun des parents, les langues parlées dans le contexte familial et l'évolution des pratiques langagières de l'enfant. Il est remarquable de constater que les jugements évaluatifs portés sur le niveau des parents en langue cible sont formulés positivement ('il parle couramment') ou de manière neutre ('elle parle très peu [...]').

2.3.3 Exemple 8 : Samuel

'La famille de Samuel vit en Suède depuis 10 ans. La mère vient d'Érythrée et parle le Tigrinya. Le père aussi. Les parents parlent tous les deux très bien le suédois. Samuel n'a ni frères ni sœurs.'
Encore une fois, les réponses obtenues sont précises aussi bien en ce qui concerne les langues parlées ou entendues par les enfants, qu'en ce qui concerne les pratiques langagières familiales, ou la situation familiale en général. Le niveau en langue cible des parents est toujours évalué de façon neutre ou positive.

⁵ <http://www.tram-project.eu/>

⁶ L'entretien avec l'enseignante se déroulait en anglais. Les propos rapportés ici sont donc traduits de l'anglais.

3. Conclusion et discussion

Le contraste entre les deux enquêtes est frappant. On ne peut s'empêcher de s'interroger, d'abord, en ce qui concerne l'influence des décisions de l'institution au sens large sur le comportement évaluatif des enseignants et, ensuite, par ricochet, sur les conséquences du comportement évaluatif des enseignants sur le bien-être des enfants et de leur famille.

3.1 Influence des décisions de l'institution sur le comportement évaluatif des enseignants

Nous avons, dès le début de cet article, opposé la situation suédoise, pays dans lequel une loi en vigueur envisage le recours à la langue familiale comme étant un droit fondamental, à la situation néerlandaise, pays qui en 2004, a supprimé les subventions attribuées aux langues dites minoritaires pour les enfants allophones dans le cadre scolaire. Il est intéressant alors d'observer les pratiques et croyances des enseignants vis-à-vis des langues des enfants. Lors de nos entretiens à l'école suédoise, les enseignants ont expliqué qu'ils encourageaient toujours les enfants et les parents à parler leur propre langue chez eux, mais aussi à l'école, avec leurs parents ou même entre eux, si cela pouvait leur faciliter l'accès à la parole. Le fait que les enseignants en question ne comprennent pas la langue en question n'a jamais été envisagé par ces mêmes enseignants comme une menace. Au contraire, ils considèrent les langues comme des outils permettant un accès vers l'interaction. Cette accueil par l'institution scolaire de la ou des langues qui constituent le répertoire communicatif de l'enfant légitime d'emblée la reconnaissance de l'enfant et de sa famille comme membre en devenir de l'institution. Les conseils des enseignants s'accompagnent aussi d'initiatives concrètes dirigées vers la rencontre. Par exemple, les enseignants de ces deux écoles rapportent que les familles sont invitées, dès 7 heures du matin, à prendre le petit déjeuner à l'école avec leur enfant scolarisé, mais aussi, que toute la famille de l'enfant est invitée à partager ce petit déjeuner, le petit-déjeuner étant offert par l'école. De plus, les parents ont aussi la possibilité de rejoindre la classe de leur enfant à n'importe quelle heure de la journée aussi longtemps qu'ils le désirent.

Aux Pays-Bas, les parents sont aussi invités dans les classes. Ils accompagnent leurs enfants dans la classe tous les matins et passent de cinq à dix minutes avec leur enfant. Cependant, cette présence parentale est organisée de manière plus sporadique qu'en Suède, par exemple une matinée par semaine pour rendre service sous la forme de volontariat, comme l'accompagnement d'une classe lors d'une sortie. D'un point de vue linguistique, les enseignantes des deux écoles rencontrées demandent aux parents de ne pas parler leur propre langue avec leurs enfants, ni à l'école, ni même, trop souvent encore, dans le cadre familial. Il semble que ce changement d'attitude soit directement lié à l'abrogation des fonds prévus pour l'éducation des enfants en langue et culture d'origine, entraînant des jugements dévalorisants ou déigitimisant vis-à-vis des langues et pratiques langagières des familles des enfants allophones.

Berrier apporte un éclairage intéressant sur cette question (Berrier, 2010 :67). Pour elle, il s'agit de valoriser 'le contact de personne à personne' et d'éliminer la tentation d'intégrer par assimilation sans considération de ce qui fait la personne. Ainsi, dans les écoles visitées aux Pays-Bas, la biographie langagière est ignorée quand certains aspects culturels sont considérés sous le prétexte de dialogues de cultures, de type fêtes religieuses ou habitudes culinaires. Aux Pays-Bas, ces pratiques qui tentent d'accueillir une certaine idée stéréotypée de la culture sont adoptées au détriment de la personne. Inversement, en Suède, dans l'école visitée, c'est d'abord l'enfant, et avec lui toute sa famille, qui est accueilli. Pour Berrier, l'intégration 'suppose l'implication de deux partenaires : le pays d'accueil et les immigrés [...], et 'le contact de personne à personne doit être valorisé et non pas celui d'entités abstraites ou vagues comme des cultures qui dialoguent' (Berrier, 2010 :67).

Nous avons jusqu'à maintenant considéré les représentations des enseignants vis-à-vis des enfants et de leurs niveaux de langue, mais, considérant la réciprocité de l'interaction, il est intéressant d'interroger les représentations des parents vis-à-vis de leur propre pratiques langagières en fonction de l'idée qu'ils se font de l'attente que toute personne extérieure à la communauté linguistique peut en avoir. Notre corpus nous permet en effet, d'entrevoir un mouvement plus

complexe de co-constructions des représentations que les enseignants se font des répertoires langagiers des enfants, renforcées par certaines pratiques des communautés en question. Lors d'un entretien avec une mère de famille sur les pratiques linguistiques familiales, elle nous a répondu en première instance, qu'elle parlait le 'marocain' à la maison. Insistants et dubitatifs, nous lui faisons part de notre incompréhension vis-à-vis de cette explication, ce à quoi elle répond en décrivant chaque fois, une situation linguistique de plus en plus complexe. Il apparaît finalement, que plusieurs langues sont parlées à la maison, dont, la langue que les parents parlent entre eux (un dialecte marocain), qui ne correspond pas à la langue parlée par le père avec ses enfants (l'arabe), qui ne correspond pas non plus à la langue parlée par la mère avec ses propres parents (un dialecte berbère), grands-parents qui à leurs tours, s'expriment dans cette même langue avec leurs petits-enfants. Pour compliquer la situation, il apparaît que les enfants entre eux, parlent le néerlandais. Et nous ne parlerons pas des langues dans lesquelles les enfants répondent aux différents interlocuteurs. On voit alors que par soucis d'adéquation à des attentes discursives jugées inférieures à la situation réelle, cette mère avait l'habitude de simplifier en répondant que 'le marocain' était la langue familiale.

3.2 Conséquences du comportement évaluatif des enseignants sur le bien-être des enfants et de leur famille

Quel que soit l'engrenage dans lequel l'institution scolaire est plongée dans sa relation avec les enfants alloglottes et leur famille, on peut légitimement s'interroger sur l'influence des représentations sociales des enseignantes sur les comportements d'apprentissage des enfants. Plusieurs auteurs ont approché la question de la relation entre représentations sociales et comportement d'apprentissage (voir pour un compte-rendu, Moore, 2006 : 184). Si l'enseignant considère l'enfant et sa famille comme s'exprimant dans une langue sans légitimité, de fait, la personne ne parlant plus alors une 'vraie langue' ne peut être qualifiée de bilingue et encore moins être considérée selon le bilinguisme idéal et quasi inexistant (Mohanty, 2009). Les stéréotypes forts concernant les langues parlées par les parents d'origine marocaine, ('ils ne savent même pas parler leur propre langue'), fondés sur l'ignorance que les enseignants ont des pratiques plurilingues telles que le changement de code, les poussent à interpréter la reconnaissance de certains mots néerlandais dans une conversation en langue étrangère, comme relevant de la pauvreté de 'la' langue étrangère à laquelle il manquerait à la fois vocabulaire et structure. Encore une fois, la langue de l'enfant est abordé avec un regard dévaluateur comme tendent à le montrer les résultats présentés dans l'article présent et stigmatisant (Galligani, 2008). Rappelons que selon Cummins, l'enfant percevant une attitude négative vis-à-vis de son patrimoine langagier, serait alors poussé à adopter un comportement oppositionnel (Cummins, 2009) ne pouvant qu'affecter la suite de sa scolarité.

L'introduction d'une formation des enseignants du primaire au plurilinguisme semble alors incontournable. Ainsi, avec Mohanty et ses collègues, nous pouvons rappeler qu'une certaine ignorance de principes fondamentaux concernant la nature des langues, les processus d'acquisition et d'apprentissage des langues, conduit à l'émergence de mythes et de stéréotypes vis-à-vis de ces mêmes langues dont les conséquences sont directement mesurables sur les perceptions évaluatives des enseignants vis-à-vis de ces enfants, introduisant alors la discrimination à l'intérieur même des murs de l'école (Mohanty, Kumar Mishra, Upender Reddy et Ramesh, 2009:286). Cerner le processus de construction sociale de cet engrenage discriminant, pourra peut-être nous permettre d'en envisager la déconstruction.

4. Références

- Berrier, A. (2010). L'élève de FL2 idéal ou le communicateur parfait. In : L. Cadet, J. Goes et J.-M. Mangiante (dir.) *Langue et intégration : Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, 65-82. Peter Lang.
- Billiez, J. (2005). Plurilinguismes et migrations : de la connaissance à la reconnaissance. In : M.-A. Mochet et al. (dir.) *Plurilinguisme et apprentissage*, Mélanges Daniel Coste, 169-182. Lyon, ENS Éditions.

- Castellotti, V. (2010). Les enseignements de langues et cultures d'origine (LCO) à l'école française. Vers une meilleure intégration structurelle ? La parole aux enfants et jeunes adultes alloglottes nés en France. In : L. Cadet, J. Goes et J.-M. Mangiante (dir.) *Langue et intégration : Dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, 83-94. Peter Lang.
- Coste, D. (2001). Postface. De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? In : V. Castellotti (dir.) *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, 191-202. Rouen, PUR, collection 'Dyalang'.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In : A. Mohanty & M. Panda, ed. *Social justice through multilingual education*, 19-35. Multilingual Matters.
- Galligani, S. (2008). L'identification de l'enfant étranger dans les circulaires de l'éducation nationale depuis 1970 : vers la reconnaissance d'un plurilinguisme ? In : P. Martinez, D. Moore et V. Späth (dir.) *Plurilinguismes et enseignement: identités en construction*, 113-126. Riveneuve éditions.
- Meuwese, S., Blaak, M., Kaandorp, M. (2005). *Handboek Internationaal Jeugdrecht*. Ars Aequa Libri.
- Mohanty, A. (2009). 'Is multilingual education 'A Bridge Too Far?' In : A. Mohanty & M. Panda, ed. *Social justice through multilingual education*, 3-18. Multilingual Matters.
- Mohanty, A.; Kumar Mishra, M., Upendre Reddy, N. & Ramesh, G. (2009). Overcoming the language barrier for tribal children. In : A. Mohanty & M. Panda, ed. *Social justice through multilingual education*, 282-300. Multilingual Matters.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et École. Langues et apprentissages des langues*. Didier.
- Transitions and Multilingualism. <http://www.tram-project.eu/> Life Long Learning Program-1-2009-DE-COMENIUS-CMP

!

EVALUER LES PERFORMANCES SCOLAIRES D'ELEVES PRESENTANT UNE
DYSLEXIE SCOLARISEES EN CLASSE ORDINAIRE D'ECOLE PRIMAIRE

Catherine Martinet*, Valérie Hauser**

* FPSE-IUFE, Université de Genève - catherine.martinet@unige.ch

**   tudiante, Université de Genève - valerie.hauser@sfr.fr

Mots-clés : dyslexie-dysorthographe, aménagements pédagogiques, désavantage, équité

Résumé.

La dyslexie est un trouble spécifique d'apprentissage de la lecture qui se traduit par une difficulté à mettre en place et à automatiser les procédures de décodage ; elle s'accompagne de difficultés massives en écriture (orthographe, grammaire, conjugaison et copie). Les élèves qui présentent une dyslexie sont en situation de désavantage dans de très nombreuses situations scolaires et notamment au moment des évaluations. Des aménagements existent et peuvent leur permettre de contourner leur handicap. Quatre élèves scolarisés à l'  cole primaire en classe ordinaire ont été confrontés à deux types d'évaluation – aménagée vs classique – afin de tester les effets d'aménagements pédagogiques simples. Cette recherche exploratoire tend à montrer que ces adaptations ont été efficaces.

Introduction

1.1 La dyslexie développementale

De nombreuses études tendent à montrer qu'une proportion non négligeable d'enfants obtiennent un niveau de lecture inférieur à celui attendu scolairement (ONL, 1998 ; De la Haye, Gombert, Riviere & Rocher, 2010, 2011) : entre 10 à 12%, selon les études et selon l'âge des enfants, présentent de très faibles capacités de lecture.

Dans le cas du repérage de telles difficultés – généralement réalisé par l'enseignant¹ ou par un médecin, psychologue ou infirmier scolaire – une orientation vers un logopédiste-orthophoniste est classiquement demandée afin de préciser si les difficultés de lecture que rencontre l'enfant témoignent d'un retard « simple » de lecture ou d'un trouble beaucoup plus profond. Le praticien paramédical examine si les résultats que l'enfant a obtenus à un test standardisé de lecture administré individuellement se situent, ou non, è au moins deux écarts-types du niveau escompté compte tenu de son âge chronologique et de son efficience intellectuelle (OMS, 1994). Dans la pratique, cela représente un minimum de 18 mois de décalage entre son âge réel et son «   ge de lecture ». Si cette difficulté massive d'apprentissage de la lecture ne provient ni d'une déficience sensorielle ou psychologique, ni d'un trouble envahissant du développement ou d'un trouble mental avéré, ni d'un déficit de scolarisation ou de stimulations socioculturelles, et qu'aucune lésion cérébrale n'est déclarée alors le diagnostic de dyslexie développementale pourra être posé (APA, 2003 ; INSERM, 2007 ; OMS, 1994 ;).

¹ Par souci de lisibilité, l'emploi du masculin comprend les femmes et les hommes dans l'ensemble de ce texte.

La dyslexie développementale est l'un des troubles spécifiques des apprentissages scolaires qui peut toucher un enfant normalement intelligent. Elle se traduit par une difficulté significative et durable d'apprentissage de la lecture et les études méthodologiquement les plus rigoureuses évaluent entre 3 à 5% le nombre d'enfants d'une même classe d'âge qui en seraient atteints (voir l'expertise collective réalisée pour l'INSERM en 2007 pour une recension de ces études). Après avoir posé le diagnostic de dyslexie, il convient de préciser la nature des difficultés rencontrées par l'enfant pour adapter son traitement logopédique-orthophoniste. En effet, il n'existe pas une seule dyslexie développementale mais différents types de dyslexie [voir Valdois, (2004) pour une description] avec des origines cognitives qui peuvent être bien différentes (e.g., s'agit-il d'une difficulté à percevoir les différents sons d'un mot ?    Apprendre les conversions graphie-phonie ?    Mémorisation l'orthographe spécifique des mots ?...).

La dyslexie se définit comme un trouble d'apprentissage de la lecture mais elle ne touche pas toutes les facettes de celle-ci. Le but final de la lecture est évidemment de comprendre un écrit de manière autonome. Pour lire un texte, et donc en comprendre son sens, le lecteur doit simultanément mettre en œuvre de nombreuses compétences (Cèbe & Goigoux, 2008) : des compétences linguistiques (e.g., syntaxe), textuelles (e.g., cohérence), référentielles (e.g., connaissances encyclopédiques sur un thème précis), stratégiques (e.g., ralentissement de son débit de lecture en cas d'incompréhension) et bien évidemment celle qui fait défaut chez ces élèves, la capacité à identifier correctement et rapidement les mots qui composent le texte (i.e., décodage). Si l'une ou l'autre de ces compétences est inefficace, ou n'est pas suffisamment automatisée – donc toujours très coûteuses en ressources cognitives – alors la compréhension en sera altérée. La lecture de l'élève présentant une dyslexie étant lente, hachée, peu fluide et souvent erronée, comprendre ce qu'il a tant de mal à décoder devient alors très difficile (bien qu'il ne présente aucune difficulté primaire de compréhension !).

La dyslexie développementale se caractérise également par des difficultés – tout aussi voire plus importantes encore – en écriture : orthographier correctement les mots est ainsi difficile et très coûteux en terme de ressources cognitives. L'élève peut alors écrire un texte en transcrivant de manière totalement phonétique les mots (e.g., « listoir » pour « l'histoire ») ou en produisant des mots très difficilement reconnaissables (e.g., « est chrordinere » pour « extraordinaire »). L'acquisition de la grammaire, de la conjugaison et des procédures requises pour copier correctement et rapidement – compétence très dépendante des connaissances orthographiques et grammaticales – peut également se révéler difficile. On parle alors de dyslexie-dysorthographe développementale, certaines définitions ne dissociant même plus ces deux troubles.

1.2 La prise en charge pédagogique de la dyslexie-dysorthographe

Même si les difficultés en lecture, mais surtout en écriture, persistent avec l'âge (Shaywitz et al., 1999 ; Sprenger-Charolles, Col  , Laceret & Serniclaes, 2000), c'est souvent à l'  cole qu'elles sont les plus marquées et les plus handicapantes. En effet, les élèves qui présentent une dyslexie-dysorthographe se trouvent en situation de désavantage dans quasiment toutes les tâches scolaires car ces dernières nécessitent le plus souvent de lire, d'écrire ou de copier. Ils doivent donc pouvoir bénéficier, outre d'un traitement logopédique-orthophonique ciblé sur leurs difficultés, de pratiques pédagogiques adaptées. Ces dernières visent à continuer à leur enseigner les procédures requises en lecture-écriture mais également à adopter une pédagogie du contournement dans les situations où l'écrit devient un obstacle à l'apprentissage (Bosse, 2004 ; Gombert, & Roussey, 2007, Reid, Green, & Veubret, 2010). C'est en modifiant, souvent minimalement, un certain nombre de ses pratiques que l'enseignant peut offrir à l'élève la possibilité d'apprendre tous les contenus scolaires en dépit de ses difficultés. C'est un partenariat « logopédiste/orthophoniste-enseignants-parents » qui va permettre de définir au mieux les aides pédagogiques et matérielles qui permettront à l'élève de poursuivre sereinement sa scolarité (Dansette, APEDYS, & Plaza, 2004 ; Guilloux, 2009)

Sur le canton de Genève, depuis la rentrée scolaire 2009-2010, une nouvelle directive intitulée « aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie,

dysgraphie, dyspraxie    (DIP, 2009) permet aux parents 1/ d'informer légalement l'autorité scolaire du trouble de leur enfant et 2/ de demander aux enseignants d'adopter un certain nombre d'aménagements et de mesures d'aide (Martinet, 2010). Des préconisations quant au matériel que l'élève peut avoir à disposition peuvent également être indiquées.

Si l'on veut tenir compte des besoins éducatifs particuliers des élèves présentant une dyslexie développementale, des aides pédagogiques, des aménagements – notamment en ce qui concerne les évaluations – et des appuis individualisés selon des modalités définies par l'  cole doivent être proposés à l'élève. Ainsi, puisque l'élève est en situation de handicap quand il doit lire, prendre en charge, à sa place, l'identification des mots (i.e., le décodage) peut lui permettre de se concentrer sur l'objectif, le contenu et la réalisation de la tâche. Un normo-lecteur (enfant, enseignant...) peut ainsi lire à haute voix les consignes et donc éviter que l'élève qui présente une dyslexie soit dans l'incapacité de résoudre correctement l'exercice, non pas parce qu'il n'a pas les compétences requises pour le faire, mais parce qu'il ne parvient pas à décoder correctement la consigne ou parce que la lecture lui a demandé tant de temps (et d'énergie!) qu'il ne lui en reste plus pour résoudre la tâche demandée. Avec cet aménagement, l'élève ne se retrouve plus désavantagé par rapport à ses camarades de classe. Les logiciels de synthèse vocale peuvent également être une aide très efficace : c'est l'ordinateur qui décode à la place de l'élève. Des leçons enregistrées et des livres-audio peuvent aussi lui être fournis.

La présentation des documents à lire peut également être à obstacle à la réussite de la tâche. Il est ainsi souvent conseillé de veiller à présenter des documents dactylographiés avec 1/ une police adaptée régulière, sans empattement (i.e., sans serif) et suffisamment grande (e.g., Comic sans MS-12 points...), 2/ des interlignes avec un espacement de 1,5 minimum afin d'éviter des sauts de ligne, et 3/ une mise en évidence des informations importantes afin de rendre leur repérage plus rapide. Toutes ces propositions peuvent faciliter la lecture des élèves présentant un trouble dyslexique mais également celle de tous les faibles lecteurs. Ces différentes adaptations typographiques pouvant convenir à de nombreux élèves, elles pourraient être systématiquement adoptées pour toute la classe. La longueur des consignes peut aussi être revue de manière à diminuer la quantité d'écrit tout en gardant le même objectif : on diminue la quantité d'écrit mais pas la qualité!

Comme l'élève qui présente une dyslexie est aussi en situation de handicap quand il doit écrire, il pourrait avoir à disposition du matériel comme un dictionnaire électronique ou un logiciel de dictée vocale – lorsque l'objet de la leçon n'est bien entendu pas l'orthographe – qui lui permettrait de produire une trace écrite qui puisse ensuite être aisément lue par un lecteur externe et également relue par lui-même. Il sera ainsi amené à décoder des textes correctement orthographiés et non remplis d'erreurs : il est effectivement important qu'il soit confronté à un texte correctement orthographié.

La prise de note et la copie peuvent aussi être minimisées en fournissant à l'élève la photocopie de la leçon pour qu'il soit ensuite en possession d'un support complet pour apprendre. Les activités d'écriture et de copie n'étant pas automatisées, il est conseillé de ne pas surcharger l'élève en lui donnant une information orale en même temps : il est très difficile voire impossible de mener en parallèle deux activités si au moins l'une d'entre elles n'est pas automatisée.

Concernant les évaluations, l'élève présentant une dyslexie peut bénéficier d'un tiers-temps supplémentaire afin de terminer son travail car il a besoin de plus de temps pour lire et écrire que les enfants normo-lecteurs/scripteurs. Les aménagements précédemment cités (e.g., matériel, présentation des documents etc.) peuvent – voire doivent – aussi leur être proposés. La notation ne doit pas tenir compte des erreurs produites en écriture ; ces dernières ne doivent pas pénaliser l'élève si l'objet de l'évaluation ne porte pas spécifiquement sur l'orthographe. En effet, si l'enseignant veut connaître le niveau des connaissances acquises par l'élève sur, par exemple, un thème historique particulier, il ne doit pas le pénaliser pour ses erreurs orthographiques. Les évaluations orales sont ainsi souvent les plus adaptées pour les élèves présentant une dyslexie car

il est fréquent d'observer qu'ils écrivent beaucoup moins qu'ils n'en savent. Lorsque la note est insuffisante à l'écrit, une interrogation à l'oral peut permettre à l'enseignant de savoir si l'élève n'a effectivement pas acquis les compétences ou connaissances requises ou si c'est la nature de la restitution de la réponse qui a été un obstacle à la réussite de l'exercice.

De nombreux aménagements ont ainsi été présentés dans la littérature (Bosse, 2004 ; Gombert, & Roussey, 2007 ; Martinet, 2010 ; Reid, Green, & Veubret, 2010) mais,    notre connaissance, leur efficacité n'a pas été testée. Citons cependant une étude longitudinale qui a permis de suivre une cohorte d'une cinquantaine d'élèves de coll  ge² présentant une dyslexie accueillis par groupe de 7 maximum en classe ordinaire. Elle visait notamment à valider une procédure de repérage-dépistage systématique de la dyslexie, mais également à mesurer si les aménagements proposés étaient jugés utiles, ou non, par les différents enseignants et par les élèves. La totalité des enseignants a jugé profitable ces différentes aides pour les élèves présentant une dyslexie en 1^{re} année de collège. Les professeurs les ont également jugées utiles pour les élèves en difficulté scolaire (pour 97% d'entre eux) et même pour les élèves sans difficultés particulières (82%). La lecture à haute voix des consignes et la distribution des photocopies des cours ont été qualifiées d'utiles par plus de 80% des élèves, l'accord d'un temps supplémentaire par 79% des apprenants et l'utilisation du rétro-projecteur en cours par 71% d'entre-eux. Les interrogations à l'oral et les exercices moins longs ont également été jugés comme tels mais dans une moindre mesure (65%).

Notre recherche, qui se veut exploratoire, tente de montrer non pas l'utilité de ces aménagements mais leur efficacité. Elle concerne l'évaluation des performances de quatre élèves présentant une dyslexie scolarisés en ordinaire à l'  cole primaire genevoise (trois dans une classe, un dans une autre) dans des situations qui se veulent les plus écologiques possibles.

Après une analyse des compétences requises pour réussir les exercices proposés, des aménagements sont proposés afin de lever les obstacles liés aux difficultés de décodage, d'orthographe (d'usage et grammaticale) et de copie. Si ces aménagements sont efficaces, les obstacles à la réussite de l'exercice seront levés et ils pourront ainsi permettre aux élèves présentant une dyslexie de montrer leur niveau réel de compétences. Nous faisons l'hypothèse que dans une évaluation « ordinaire », l'élève peut plus difficilement montrer son niveau réel que dans une situation minimalement aménagée. L'écart de performance entre chaque élève-cible et sa classe devrait être moins important dans la situation aménagée que celui observé lors de l'évaluation classique.

Méthode

La recherche des participants a été effectuée de la même manière pour les deux études. Dans un premier temps nous avons contacté une logopédiste qui a demandé aux parents de ses patients s'ils autorisaient que leur enfant participe à une étude visant à évaluer l'efficacité de certains aménagements pédagogiques. Nous avons ensuite été mis en contact avec les élèves cibles. Ce n'est qu'après que leurs enseignantes, les directeurs d'établissements et la Direction générale de l'enseignement primaire aient donné leur accord, que la recherche a pu commencer.

  tude n  1

1.3 Participants

La première étude a été effectuée dans une classe genevoise d'une   cole publique à double degré et seuls 7 élèves normo-lecteurs dépendaient du même degré scolaire que l'élève présentant une

² Le collège correspond à l'entrée du Secondaire I en France et dure quatre ans. Les enfants y sont donc scolarisés de 11-12 ans à 14-15 ans.

dyslexie. Ils étaient scolarisés en 6^e année d'école primaire (i.e., 6^e H³, 4^e année d'école primaire en France, Belgique ou Canada, fin du cycle 3 au Luxembourg).

1.4 Matériel et procédure

Dans un premier temps, une discussion avec l'enseignante qui accueillait l'élève présentant une dyslexie a eu lieu et elle a permis de sélectionner une tâche qui est classiquement utilisée dans la classe. En effet, notre recherche se voulait la plus écologique possible et la moins contraignante pour les enseignants volontaires. Dans cette classe, le choix a donc porté sur la tâche de compréhension orale évaluée à l'aide d'un questionnaire écrit. Deux épreuves qui se voulaient les plus similaires possibles en termes de difficultés, de longueur de questionnaire, de nombre de questions ouvertes vs fermées... ont été choisies.

Tous les élèves sans difficultés particulières ont été évalués de manière « classique » deux fois sans qu'aucun aménagement particulier n'ait été proposé. L'élève cible a quant à lui été évalué « classiquement » la première fois mais différemment la seconde : il a bénéficié de la lecture à haute voix du questionnaire de la part de l'expérimentatrice. Le format et la mise en page du questionnaire n'ont pas été modifiés car le document initial était très clair et aéré et ne semblait pas produire un obstacle à la réalisation de l'exercice. L'octroi d'un tiers temps a été proposé à l'élève mais il n'a pas été utilisé. Le tableau ci-dessous résume la procédure adoptée (cf., tableau 1).

Tableau 1 : résumé de la procédure

	Groupe classe	Élève présentant une dyslexie
Tâche n°1	Épreuve classique (matériel-passati on-temps)	Épreuve classique (matériel-passati on-temps)
Tâche n°2	Épreuve classique (matériel-passati on-temps)	Épreuve aménagée (lecture à haute voix)

Un entretien a été mené par l'expérimentatrice avec l'élève cible juste après la réalisation de l'épreuve aménagée afin de savoir s'il avait trouvé l'aménagement efficace et s'il aurait souhaité une autre aide ; dans le cas d'une réponse positive, elle lui demandait de quelle nature.

Résultats

Les performances obtenues aux deux tâches par le groupe classe et par l'élève cible sont reportées ci-dessous (cf. tableau II).

³ Ces degrés sont ceux adoptés par l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire qui a été introduit à Genève à la rentrée scolaire 2011 (concordat HarmoS).

Tableau 2 : Performances (  cart-type entre parenthèses) obtenues aux deux tâches de compréhension orale par le groupe classe et par l'élève présentant une dyslexie

	Groupe classe	élève présentant une dyslexie
Tâche n��1 Classique	18.57/20 (σ : 1.13)	15.38/20 - 2.82 σ de la moyenne
Tâche n��2 Classique pour la classe Aménagée pour l'élève-cible	17.04/20 (σ : 1.77)	13.57/20 - 1.96 σ de la moyenne

Les résultats montrent que les performances de l'élève présentant une dyslexie sont toujours inférieures à celles du groupe classe (15.38 vs 18.57 pour la tâche n  1 et 13.57 vs 17.04 pour la tâche n  2) ; cependant cet écart est de -2.82 σ lorsque l'évaluation est ordinaire et il tend à se réduire (-1.96 σ) quand on propose à l'élève cible l'épreuve aménagée.

Rappelons que le seul aménagement proposé ici a été la lecture à haute voix du questionnaire et qu'il semble avoir permis à l'élève de montrer ses réelles compétences. L'enfant a rapporté, à l'expérimentateur qui s'est entretenu ensuite avec lui, avoir trouvé l'   épreuve aménagée plus facile à et que la lecture de la part de l'enseignante l'a beaucoup soulagée. Il a rapporté que rien d'autre n'était nécessaire pour l'aider davantage.

Cette première étude a ensuite été répliquée dans une autre classe et la procédure était en tout point similaire.

  tude n  2

1.5 Participants

C'est en s'entretenant avec l'enseignante qui accueillait le deuxième élève cible retenu pour la recherche que nous avons été informées que deux de ses camarades de classe présentaient également une dyslexie-dysorthographe développementale.

Les participants de cette seconde classe, étaient donc au nombre de 24 : 3 élèves présentant une dyslexie et 21 élèves normo-lecteurs en 8^e année d'  cole primaire publique du canton de Genève (i.e., 8^e-H, 1^{re} année de collège en France, 6^e année d'  cole primaire en Belgique et au Canada, fin du cycle 4 au Luxembourg).

1.6 Matériel et procédure

C'est une tâche de compréhension écrite qui a été sélectionnée par l'enseignante. Les épreuves choisies étaient issues des épreuves cantonales qui se déroulent habituellement à la fin de l'année. C'était l'occasion pour l'enseignante d'entraîner ses élèves à ce type de tâches.

Toutes ces épreuves visent à évaluer la compréhension d'un texte écrit et elles sont structurées de la même manière : après avoir lu un texte écrit, les élèves doivent répondre, par écrit, à un certain nombre de questions s'y rapportant. La nécessité de décoder le texte et le questionnaire ainsi que l'obligation d'écrire les réponses peuvent devenir un obstacle pour tout élève présentant une dyslexie développementale.

Les épreuves à disposition ont été sélectionnées et une analyse de leur complexité a été réalisée afin de retenir les deux exemplaires les plus similaires possibles. Conformément à la procédure adoptée dans l'étude précédente, une première version a été proposée à tous les élèves sans aucune

modification. La seconde a été modifiée pour les enfants présentant une dyslexie développementale tandis que la version classique se voyait proposée aux autres élèves.

Les aménagements réalisés ont cette fois-ci porté sur la présentation de l'épreuve : la police utilisée pour l'ensemble du texte et pour le questionnaire qui l'accompagne a été modifiée. C'est la police Comic sans MS taille 12 qui a été adoptée pour tous les écrits car les caractères ne présentent aucun empatement qui peuvent rendre difficile le décodage. Les interlignes ont été augmentés à 1.5 et les titres ont été présentés en gras en taille 24. Ces modifications de format ont conduit à l'impression d'un texte de plus de six pages au lieu de trois initialement. Nous avons donc aussi fait le choix de supprimer quelques phrases qui n'apportaient aucune information supplémentaires à l'extrait afin qu'il ne tienne « plus que » sur six pages.

La formulation des consignes a également été contrôlée et, par exemple, au lieu de demander aux élèves cibles d'aller rechercher une information dans le texte et de devoir la recopier, il a été demandé de souligner l'information dans le texte. L'objet de cette question portant sur la compréhension d'un passage donné, et non sur l'habilité à copier une phrase, cet aménagement devait permettre aux élèves présentant une dyslexie développementale de montrer ce qu'ils ont compris du passage cible, leurs difficultés en copie ne devant plus être un obstacle à la restitution de la réponse.

Les questions à choix multiples n'ont pas été modifiées car ce format est un facilitateur à la réalisation de l'exercice, mais une réduction de la longueur des consignes a été effectuée lorsque cela était possible. Une question demandait aux élèves de relier des propositions entre elles ; elle a été modifiée en proposant aux élèves de cocher les réponses dans un tableau.

Un des aménagements que nous aurions souhaité mettre en place est la lecture à haute voix du texte écrit par l'expérimentatrice pour les trois élèves cibles puisque cela aurait permis de soulager les apprenants du décodage ; l'enseignante s'y est opposée. Cependant au moment de la passation de l'épreuve, l'un des élèves cibles était en telles difficultés que l'institutrice a demandé à l'expérimentatrice de lui décoder le texte et les questions. Cet enfant ne parvenait absolument pas à résoudre seul l'exercice.

La notation n'a pas été modifiée étant donné que l'orthographe n'était pas prise en compte dans la notation originale.

1.7 Résultats

Les performances du groupe classe ont été mesurées sur 17 élèves. En effet, deux enfants ont été absents à l'une des deux passations ; deux autres élèves présentaient des performances inférieures à au moins deux écart-types de la moyenne dans l'une ou l'autre des tâches proposées : leurs scores ont donc été supprimés de l'analyse par souci d'obtention d'un groupe le plus homogène possible. L'élève cible qui a bénéficié d'un aménagement supplémentaire de la tâche n  2 – soit la lecture à haute voix du texte – est l'élève n  3 (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Performances (  cart-type entre parenthèses) obtenues aux deux tâches de compréhension écrite par le groupe classe et par les élèves présentant une dyslexie

	élèves présentant une dyslexie			
	Groupe classe	élève n��1	élève n��2	élève n��3
Tâche n��1	16.40/20	13.79/20	11.32/20	10.38/20
Classique	(σ : 1.96)	- 1.33 σ	- 2.59 σ	- 3.07 σ
Tâche n��2	15.30/20	11.60/20	11.10/20	8.40/20
Classique pour la classe	(σ : 2.61)	- 1.42 σ	- 1.61 σ	- 2.64 σ
Aménagée pour élèves-cibles				

L'analyse montre que pour deux élèves – l'élève n  2 et l'élève n  3 qui a bénéficié de la lecture à haute voix – l'écart entre leur score et celui de la classe (en nombre d'écart-types) tend à se réduire en passant respectivement de -2.59 σ    -1.61 σ et de -3.07 σ à -2.64 (cf. tableau 3). En revanche, pour l'élève n  1 il tend légèrement à s'accentuer passant de -1.33 σ    -1.42 σ . Cet élève, bien qu'il ait été l'un des premiers à terminer son travail, a dit avoir trouvé l'épreuve aménagée difficile. Quand les deux versions lui ont été montrées (non aménagée vs aménagée), il a dit préférer la version aménagée car la présentation était plus a  r  e. Il note cependant qu'il aurait aimé qu'on lui lise le texte à haute voix.

1.8 Conclusion

Ces deux études de cas exploratoires tentaient d'évaluer l'efficacité d'aménagements pédagogiques à l'intention d'élèves présentant une dyslexie et donc en situation de handicap dans toutes les tâches qui nécessitent de lire – et donc de décoder – d'écrire et/ou de copier. Elles se voulaient les plus écologiques possibles en utilisant du matériel connu des élèves et habituellement utilisés en classe. Ainsi deux épreuves de français ont été administrées aux élèves mais une version était dite « classique », car présentée telle qu'utilisée en classe habituellement, et la seconde était nommée « aménagée », car modifiée de telle sorte que tous les obstacles à la réalisation de l'exercice en lien avec les difficultés spécifiques des élèves présentant une dyslexie soient levés. L'analyse des résultats a montré que l'écart entre les performances de trois des quatre élèves et le groupe classe était inférieur lorsque l'évaluation était aménagée que lorsqu'elle ne l'était pas. Nous pouvons donc penser que ces adaptations étaient efficaces et donc que l'évaluation était plus équitable : les élèves de notre recherche qui présentaient une dyslexie semblent avoir pu montrer leurs compétences réelles à comprendre un texte – oral dans la première étude de cas et écrit dans la seconde – et à répondre correctement à des questions s'y rapportant. Ils ne semblaient donc plus en situation de désavantage.

Ces deux études de cas tendent ainsi à montrer que certains aménagements aisément réalisables en classe ordinaire – car ils ne modifient pas les pratiques enseignantes de manière excessive – et peu coûteux en terme de temps, ont un impact positif sur les performances de certains élèves présentant une dyslexie. Ces aménagements, qui visent explicitement à réduire les difficultés propres au décodage, peuvent être utiles à tous les élèves faibles décodeurs. Des recherches ultérieures portant sur de plus grands échantillons permettront de valider plus spécifiquement un certain nombre d'aménagements. Nous pourrions également évaluer quels sont ceux qui sont les plus efficaces (e.g., logiciel de lecture synthétique, tiers-temps etc.).

1.9 Références bibliographiques

- APA-American Psychiatric Association (2003). DSM-IV-TR : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (4^e éd. rév., traduit par J.-D. Guelfi & M.-A. Crocq). Paris, France : Masson.
- Bosse, M.-L. (2004). Activités et adaptations pédagogiques pour la prévention et la prise en compte de la dyslexie à l'  cole. In S. Valdois, P. Col   & D. David (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (pp. 233-258). Marseille : Solal.
- Bosse, M.L. (2005). *Dyslexie à l'  cole et au collège*. Retrieved March 15, 2012, from <http://apceg.info/documents-dyslexie-1-.pdf>
- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2008). Apprendre aux élèves à besoins éducatifs particuliers à mieux comprendre les textes lus : un défi pour les enseignants spécialisés. *ANAE*, 92, 74-81.
- Dansette, G, APEDYS France, & Plaza, M. (2004). *Dyslexie : dépistage à l'  cole, au quotidien, conseils pratiques*. Paris :   ditions Josette Lyon.
- De la Haye, F., Gombert, J.E., Rivier  , J.P., Rocher, T. (2010). *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense-Année 2009*.   valuation : note d'information du Ministère de l'  ducation Nationale, 10-11.
- De la Haye, F., Gombert, J.E., Rivier  , J.P., & Rocher, T. (2011). *Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée défense et citoyenneté-Année 2010*.   valuation : note d'information du Ministère de l'  ducation Nationale, 11-28.
- DIP. (29 juin 2009). *Aménagements scolaires pour des élèves souffrant de dyslexie-dysorthographe, dyscalculie, dysgraphie, dyspraxie*. Directive du Département de l'instruction publique de la république et du canton de Genève. Internet : http://www.ge.ch/cycle_orientation/doc/dyslexie/directive_dyslexie_09.pdf [  tat le 05-07-2011]
- Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire, *Repères*, 35, 233-251.
- Guilloux, R. (2009). *L'effet domino « dys » : limiter l'enchaînement des difficultés en repérant les troubles spécifiques des apprentissages et en aménageant sa pédagogie*. Québec : Chenelière   ducation.
- INSERM (2007). *Dyslexie, dysorthographe, dyscalculie. Bilan des données scientifiques, synthèse et recommandations*. Toulouse :   ditions INSERM.
- Jacquier-Roux, M. (2004). La prise en compte de la dyslexie au collège : répondre aux besoins des élèves présentant des troubles spécifiques du langage écrit, *ANAE*, 80, 343-345.
- Jacquier-Roux et al. (2009). *Prise en compte de la dyslexie au collège :   tude longitudinale*. Retrieved March 15, 2012, from http://www.afpssu.com/ressources/13_dyslexie_au_colllege.pdf
- Martinet, C. (2010). Comment favoriser les apprentissages des élèves présentant une dyslexie-dysorthographe ? Repérage et pistes d'aménagements pédagogiques. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée-CSPS-SZH*, 7-8, 26-31.
- OMS-Organisation mondiale de la santé (1994). *Classification Internationale des Maladies*. Paris : Masson.
- ONL-Observatoire national de la lecture (1998). *Apprendre à lire*. Paris : CNDP Odile Jacob.
- Reid, G., Green, S. & Veubret, M. (2010). *100 idées pour venir en aide aux élèves dyslexiques*. Paris :   ditions Tom Pousse
- Shaywitz, E., Fletcher, J. M., Holahan, J.M, Shneider, A. E, Marchione K.E, Stuebing, K. K., Francis, D. J., Pugh, K. R. & Shaywitz, B. A (1999). Persistence of dyslexia: the Connecticut longitudinal study at adolescence. *Pediatrics*, 104, 1351-1359.
- Sprenger-Charolles, L, Col  , P, Lacert, P, & Serniclaes, W. (2000). On subtypes of developmental dyslexia: Evidence from processing time and accuracy scores. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 87-104.
- Valdois, S. (2004). Les sous-types de dyslexies développementales. In S. Valdois, P. Col   & D. David (Eds), *Apprentissage de la lecture et dyslexies développementales : de la théorie à la pratique* (pp. 171-198). Marseille : Solal.

CONCEPTION D'UN REFERENTIEL COMME COLONNE VERTEBRALE D'UN
MASTER EN ALTERNANCE EN GENIE ANALYTIQUE

Chantal Dupont*, Dominique François**, Thérèse Walravens***, Rose-May Delrue****,
Daniel Schiavon*****, Christèle Maes*****, Béatrice Pirson*****, François
Georges***** et Marianne Poumay*****

* LabSET-IFRES-Université de Liège, chantal.dupont@ulg.ac.be
** LabSET-IFRES- Université de Liège, dominique.francois@ulg.ac.be
*** Haute Ecole Louvain en Hainaut, therese.walravens@helha.be
**** BioWin, rosemay.delrue@biowin.org
***** CEFOCHIM, d.Schiavon@cefochim.be
***** Haute Ecole Louvain en Hainaut, christelle.maes@helha.be
***** Haute Ecole Louvain en Hainaut, beatri.ce.pirson@helha.be
***** LabSET-IFRES-Université de Liège, fr.georges@ulg.ac.be
***** LabSET-IFRES-Université de Liège, m.poumay@ulg.ac.be

Mots-clés : génie analytique, référentiel de compétences, formation en alternance

Résumé. Confrontée au défi d'adapter sa formation, un master en alternance en génie analytique, à la réalité et aux besoins émergents des industries, l'équipe de coordination a entrepris de définir un référentiel de compétences. Cette communication présente la méthodologie utilisée pour élaborer ce référentiel et décrit le dispositif de formation ainsi que les nécessaires ajustements à réaliser pour veiller à sa cohérence. Elle met en évidence les implications d'une telle réflexion aussi bien au niveau institutionnel que pédagogique.

1. Description du contexte

La catégorie technique de la Haute Ecole Louvain en Hainaut (HELHa) propose, depuis la rentrée 2008, une formation en alternance de haut niveau technologique, développée à la demande du pôle de compétitivité wallon BioWin afin de renforcer la compétitivité régionale dans le cadre du "plan Marshall pour la Wallonie".

Cette formation, appelée « Master en Génie analytique option Biochimie », a été retenue comme projet pilote de l'alternance dans l'enseignement supérieur en communauté française. Elle vise à former de jeunes professionnels spécialisés dans les techniques d'analyse des domaines de la chimie et des biotechnologies.

Dans le souci d'améliorer l'adéquation et la continuité entre les exigences du monde professionnel et la formation des étudiants, la création d'un référentiel de compétences est apparue indispensable. Ce travail de définition des compétences a été réalisé entre janvier et juin 2011 et encadré par l'équipe du LabSET de l'Université de Liège, dans le cadre du projet Formaweb¹.

Cette communication porte sur la présentation de la méthodologie utilisée pour définir le référentiel de compétences. Le dispositif de formation et les outils d'évaluation tels qu'utilisés à ce jour sont décrits. Les nécessaires alignements pédagogiques à réaliser dans le cursus de formation sont abordés dans les perspectives.

¹ <http://www.formawebonline.be/portail/>

2. Description du dispositif

2.1 Le référentiel de compétences

Véritable outil de communication entre les enseignants, les étudiants et les maîtres de stage, le référentiel de compétences permet de guider l'étudiant tout au long de sa formation. Il constitue, comme le souligne Perrenoud (2001), « la clé de voute d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation ». C'est donc l'ossature qui permet d'aligner les objectifs de formation, les méthodes pédagogiques et les outils d'évaluation.

Nous avons adopté la définition de la compétence de Tardif (2006, p 22) selon laquelle « une compétence est un savoir agir complexe, prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes, à l'intérieur d'une famille de situations ».

Ainsi, trois compétences ont été identifiées (figure 1), ainsi que les familles de situations dans lesquelles ces compétences seront exercées.

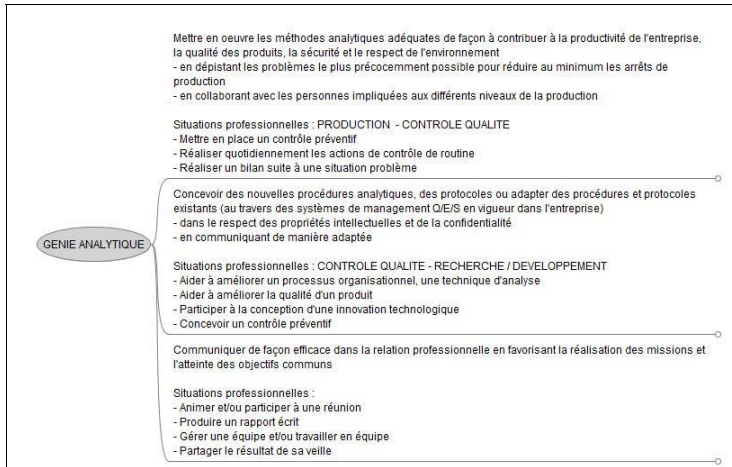


Figure 1 : Compétences à développer dans le cadre du master en génie analytique

Pour chacune des compétences, un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) à combiner et à mobiliser ont été formulées (voir exemple en figure 2).

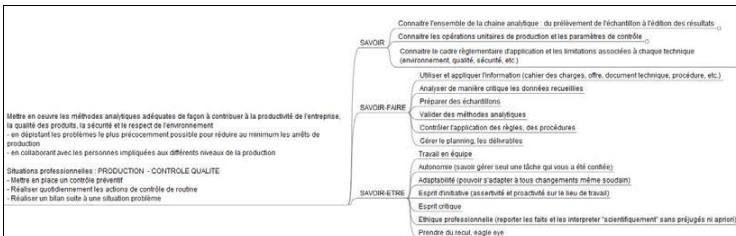


Figure 2 : Ressources à mobiliser et à combiner pour le développement de la compétence « Mettre en œuvre les méthodes analytiques adéquates... » du master en génie analytique

Pour construire ce référentiel, un travail de recherche et d'analyse de programmes de formation similaires en Belgique, en Europe ou dans le monde, de descriptions de postes et d'offres d'emploi liées au génie analytique, a permis de définir une liste d'actions professionnelles associées au domaine. Une enquête a ensuite été menée auprès d'industriels du secteur pour mettre en évidence les compétences professionnelles requises dans le cadre des fonctions liées au génie analytique ainsi que les actions-clé les plus fréquemment posées dans le cadre de la profession. Sur base de ces données, une première version du référentiel de compétences a été rédigée par l'équipe du LabSET et soumise aux coordinateurs (HELHa et CEFOCHIM). Un atelier de travail avec huit partenaires industriels des secteurs chimique, pharmaceutique et biotechnologique a permis d'affiner et de valider ce référentiel.

Dans sa forme actuelle, le référentiel ne se veut pas figé ni exhaustif. Il sera adapté d'année en année, en fonction de l'évolution des métiers et de son utilisation par les maîtres de stages.

2.2 Le dispositif de formation

La formation en alternance sous statut scolaire est une formation professionnelle dispensée à des étudiants avec un rythme d'activités pédagogiques "en alternance" de 40 semaines entre l'établissement d'enseignement et l'entreprise. Il est organisé par périodes de quatre jours par semaine (pendant 20 semaines, chaque année) avec retour en Haute Ecole le cinquième jour. Il a pour objectif principal la progression vers l'autonomie dans la maîtrise de ressources et le développement de compétences en génie analytique.

Pour que l'alternance serve au mieux le développement de compétence, il convient de sortir des écueils qui veulent réserver la théorie à l'école et la pratique à l'entreprise. Dans ce sens il est entendu dans ce nouveau programme de ne pas réduire l'apprentissage en Haute Ecole à l'acquisition de connaissances décontextualisées, mais de l'ancrer « constamment à une pratique expérimentée ou anticipée ». De même, il est convenu de ne pas réduire l'apprentissage en entreprise à une pratique « sur le tas », mais de l'envisager comme une occasion de « mobiliser des savoirs théoriques » (Perrenoud, 2001b, p.2).

Pour que l'alternance soutienne le développement de compétence, il importe encore de proposer aux apprenants et à leurs enseignants et tuteurs un lieu d'échange pour porter un regard réflexif sur les apprentissages réalisés en classe et en entreprise. Pour ce faire, il est prévu de déployer en ligne un espace de communication dédié à ces regards réflexifs.

2.3 L'évaluation

Plusieurs outils d'évaluation sont utilisés pour mesurer le développement des compétences des étudiants et les informer sur leur progression.

Des examens écrits vérifient l'acquisition de certaines ressources jugées incontournables, en particulier les connaissances scientifiques et techniques.

Les rapports hebdomadaires des étudiants apportent une vision plus globale de l'état d'avancement de leurs apprentissages et des difficultés qu'ils rencontrent.

Les feedbacks du tuteur et du maître de stage les aident à réorienter leurs efforts tout au long des deux années de formation.

La rédaction et la présentation orale des rapports de stage, de rapports techniques, du travail de fin d'études et du portfolio d'apprentissage permettent d'appréhender le développement des compétences ciblées.

3. Discussion et perspectives

Définir un référentiel de compétences pour structurer un dispositif de formation n'est pas anodin et a des implications à différents niveaux.

Au niveau institutionnel, se baser sur le courant de l'apprentissage visant le développement de compétences dans le cadre d'une approche programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009) nécessite idéalement un décloisonnement des programmes d'apprentissage, une interdisciplinarité et un travail en collégialité. Cette démarche n'est pas encore naturelle et spontanée pour une partie des enseignants de l'institution scolaire. On observe des résistances au changement et une faible adhésion des collègues. Un soutien de la hiérarchie, une formation et/ou accompagnement pédagogique externe tel qu'assuré par le LabSET sont nécessaires et ont contribué au bon déroulement de ce projet.

Au niveau pédagogique, cette approche pousse à réguler la formation, à adapter les méthodes et les modalités d'évaluation pour assurer une meilleure cohérence dans le sens d'un développement des trois compétences cibles et pas seulement de la maîtrise de ressources.

Il est également nécessaire d'informer les étudiants sur leur niveau de maîtrise des ressources et de développement des compétences, tout au long de la formation. Il reste à définir ces indicateurs de développement et concevoir des outils pour en rendre compte.

Par sa connaissance de l'industrie, le partenaire CEFOCHIM a contribué à faire correspondre le référentiel à la réalité de terrain et aux besoins futurs de métiers émergents. Il importera de faire évoluer ce référentiel en fonction des avancées technologiques et sectorielles.

4. Références

- Perrenoud, P. (2001a). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève. Téléchargé le 31/03/2011 à partir de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html
- Perrenoud, P. (2001b). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Consulté le 4/05/2011 dans http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal, Canada: Chenelière Education

LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DES COMPETENCES AU
SERVICE DE L'OBJECTIVATION ET D'UNE APPROCHE QUALITE

Véronique Gérard

HEL HA- Haute Ecole Louvain en Hainaut

HENALLUX- Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg veronique.gerard@henam.be

Mots clés : Dispositif d'évaluation ; Objectivation de l'évaluation ; Approche qualité de l'évaluation

Résumé : Concevoir collectivement un modèle d'évaluation des compétences tendant vers l'objectivation et s'inscrivant dans une démarche qualité d'amélioration continue, telle est la réflexion menée depuis quatre années par une équipe de formateurs dans le master en Ingénierie et action sociales, au travers de la mise en place d'une activité pédagogique d'intégration professionnelle : le « laboratoire d'ingénierie sociale ». L'évaluation de ce dispositif a permis de détecter des facteurs de risque de l'évaluation et de les dépasser par la mise en place d'une ingénierie de la formation axée sur le processus, la méthode d'évaluation et l'accompagnement. Cet exposé ouvre la réflexion sur la pertinence d'un tel exercice dans un cursus de formation ainsi que sur les conditions nécessaires pour améliorer nos pratiques d'évaluation, sachant que l'objectivité absolue en évaluation n'existe pas et à l'inverse, l'évaluation ne peut exister que dans la subjectivité partagée.

1. Mise en contexte

En 2008, un Master en Ingénierie et Action sociales, co-organisé par les Hautes Ecoles HEL HA et HENALLUX, a vu le jour¹.

Son objectif est de former des professionnels aptes à exercer des responsabilités en tant que cadre ou en tant que concepteur de projets ou de dispositifs, et à assumer des fonctions de recherche, de diagnostic, de consultance dans le secteur non-marchand et dans le domaine de l'action sociale. D'emblée l'option pédagogique de l'approche par compétences a été privilégiée pour former les étudiants parce qu'elle présuppose une réflexion sur le sens et la cohérence de la formation, elle est aussi intégrative car favorise le travail en collégialité, enfin, elle place l'étudiant au centre du processus d'enseignement. Cette démarche suppose la mise en place de dispositifs complexes, réfléchis collectivement: un référentiel de compétences définies auxquelles se référer, un découpage en familles de situations permettent de visualiser clairement les profils que nous souhaitons former, des dispositifs d'évaluation adaptés pour vérifier l'atteinte de ces compétences, des dispositifs pédagogiques permettant aux étudiants de développer ces compétences, notamment, des situations d'intégration des compétences qui permettent aux étudiants de mobiliser et combiner les ressources des cours dans des situations proches du métier futur.

2. Le laboratoire d'ingénierie sociale

Il nous serait impossible dans la présente communication d'expliquer l'ensemble du processus.

Le colloque de l'Admée portant sur l'évaluation, nous proposons, au travers de la présentation d'une activité pédagogique spécifique « Le laboratoire d'ingénierie sociale », d'expliciter une démarche d'évaluation des compétences, de réfléchir aux facteurs de risques d'une telle démarche et enfin de se poser la question de l'objectivation possible ou non d'une démarche d'évaluation.

=====

¹ Cette formation est organisée à Louvain-la-Neuve ou Namur, conjointement par la Haute Ecole Louvain en Hainaut (HEL HA) et la Haute Ecole de Namur-Liège-Luxembourg (HENALLUX). !

Le laboratoire d'ingénierie sociale est un exercice pédagogique d'intégration de compétences conçu il y a quatre ans par une équipe de sept formateurs/tuteurs.

Cet exercice consiste à analyser, questionner un problème complexe ancré dans un contexte professionnel réel et à apporter des solutions innovantes à une question du domaine de l'ingénierie sociale. Des « commanditaires », généralement responsables d'institutions, viennent exposer des commandes auxquelles les étudiants vont essayer de répondre. Les problématiques définies sont des questions d'ingénierie sociale et portent sur divers secteurs du champ social telles que : Comment dans un centre public d'action sociale, articuler le travail des volontaires et des salariés au sein d'une maison de retraite ; Analyse de la concordance entre les finalités de l'organisation et les besoins de ses publics-cibles dans un centre d'éducation permanente ; Analyse de la plus value d'un projet de gestion de l'agressivité dans un centre d'accueil pour sans abris ; Comment et pourquoi développer le volontariat de gestion dans les entreprises.

Cet exercice pratiqué en équipe va permettre aux étudiants de développer des compétences telles que : comprendre et analyser un problème complexe ; élaborer une (des) méthodologie(s) de recherche comme outil de compréhension critique d'une réalité sociale ; être capable de travailler en équipe ; s'engager et être autonome dans sa recherche (notamment gestion du temps) ; savoir communiquer par écrit et oralement.

Le public du master regroupe des profils d'étudiants hétérogènes : jeunes étudiants sortant de baccalauréat, professionnels plus âgés avec de nombreuses années d'expérience, ainsi qu'une dizaine de disciplines différentes telles que assistants sociaux, gestionnaires des ressources humaines, infirmier, éducateur,...

Les équipes sont formées en fonction de cette hétérogénéité de profils afin de trouver une synergie collective dans la recherche.

L'activité s'étale sur six mois, d'octobre à avril et comporte 8 crédits.

Les étudiants sont amenés à effectuer des recherches collectivement et individuellement. Ils sont autonomes pour se répartir les rôles et les tâches dans l'équipe.

Cinq séances de tutorats collectifs jalonnent l'année. Elles ont pour objectif d'accompagner l'équipe d'étudiants dans ses choix méthodologiques, dans son questionnement sur le problème posé. L'équipe est composée de 7 tuteurs.

Cet exercice est donc complexe pour des étudiants de première année master et risqué puisque répondant à des attentes du terrain professionnel.

Chaque année, nous soumettons un questionnaire aux étudiants en début de processus pour vérifier leur niveau de compréhension de la recherche mais également pour mesurer leur « zone d'inconfort ».

Le principe même de cette démarche pédagogique suppose en effet un degré de complexité mais aussi d'incertitude élevé. Ce qui peut placer les étudiants dans une impression d'inconfort en débutant la recherche.

Le même questionnaire est rempli à la fin du processus, ce qui permet, avec l'étudiant de mesurer le trajet parcouru.

Au travers de 145 questionnaires « avant » et 125 questionnaires « après », l'expérience nous démontre que :

L'exercice est très stimulant pour les étudiants car la commande est réelle, leurs recommandations seront prises en compte dans l'institution commanditaire.

Les compétences développées sont multiples de par la complexité des commandes. On relève notamment : l'appréhension d'un sujet inconnu dans un milieu inconnu, le développement d'un esprit d'analyse des réalités sociales, la capacité de négociation, d'argumentation dans l'analyse d'une problématique complexe, la capacité à dégager une compréhension commune d'une problématique.

Les objectifs de l'exercice contribuent clairement à la formation de l'étudiant-chercheur.

L'exercice est intégratif puisqu'il utilise les diverses ressources des cours du programme.

Néanmoins, certains facteurs de risque sont bien réels, notamment, la crainte des étudiants au début de l'exercice de ne pas être à la hauteur des exigences des commanditaires, la difficulté de travailler sur un secteur inconnu, le degré de complexité parfois différent des commandes, la disponibilité du commanditaire ainsi que la facilité ou non d'accès aux informations du terrain.

Un point d'attention est le facteur « dynamique de groupe ». En effet, les résultats des enquêtes nous démontrent que le fait de travailler en groupe est soit un facteur de risque important pour certaines équipes, voire même de risque d'éclatement des équipes pour diverses raisons de mésentente, d'absentéisme, d'impossibilité de négocier, ... soit un facteur très stimulant qui mène à une véritable synergie d'autres équipes qui ont pu travailler en harmonie (répartition des rôles et des tâches équitable, capacité d'écoute, de négociation, ...).

Les tuteurs sont très attentifs à cette question du travail en équipe lors des séances de tutorat.

3. L'évaluation du dispositif pédagogique

Le dispositif est évalué par les sept tuteurs. La conception de cette évaluation a été dès lors réfléchie avec en toile de fond les valeurs d'équité et d'harmonisation.

L'évaluation porte sur les productions des étudiants mais également sur le dispositif lui-même afin de l'améliorer.

3.1. L'évaluation des productions des étudiants

L'évaluation des productions des étudiants est multi-facettes :

- " Evaluation authentique : il s'agit d'une commande réelle du terrain professionnel ;
- " Evaluation alternative : elle demande des réponses innovantes, uniques, adaptées au contexte de la commande ;
- " Evaluation orale et écrite : les étudiants vont présenter deux productions écrites et une présentation orale ;
- " Evaluation individuelle et collective : afin de ne pas faire porter le poids de l'évaluation entièrement sur le collectif, un rapport réflexif individuel est demandé aux étudiants ;
- " Evaluation avec regards croisés de deux tuteurs : deux tuteurs lisent les productions afin d'objectiver l'appréciation ;
- " Auto-évaluation de l'équipe ;
- " Auto-évaluation de l'étudiant ;
- " Evaluation formative pendant les séances de tutorat ;
- " Evaluation certificative au terme du processus.

Le tableau 1 suivant résume l'organisation du dispositif d'évaluation

Productions	Évaluées par	Type d'évaluation
Rapports lors des tutorats	Tuteurs et étudiants	Formative et continue
Rapport à mi-parcours et Travail collectif écrit en fin de parcours sur les résultats de la recherche	Commanditaire (formatif) 2 tuteurs -formatif et évaluatif Étudiant, équipe	Formative: entrevue de 2 heures avec le groupe Formative et certificative: 2 lecteurs et entrevue groupe/ tuteur Auto-évaluation
Travail personnel réflexif sur la démarche	Tuteur Étudiant, équipe	Formative et certificative : entretien individuel étudiant/tuteur Auto-évaluation
Présentation orale devant les commanditaires, les étudiants et les tuteurs	Commanditaire 7 tuteurs	Formative : entretien avec le groupe Formative et certificative: entretien avec le groupe

Tableau 1 : Dispositif d'évaluation du laboratoire en triangulation : étudiant, commanditaire et tuteur

En support à ce dispositif, des grilles d'évaluation critériées ont été conçues. Sept tuteurs évaluant l'exercice, il était important de concevoir des références communes d'évaluation. Le tableau 2 ci-dessous illustre un extrait de grille d'évaluation explicitant les capacités, les critères et indicateurs visés ainsi que le degré d'atteinte de la compétence qui est pondéré à l'aide d'une échelle de référence.

Capacités/critères	Indicateurs	Degré d'atteinte de la capacité	Pondération
Comprendre et analyser un problème complexe Exhaustivité Pertinence Exactitude des concepts	.Demande initiale décodée .Problème ou question situés dans un système global .Différents paramètres sont pris en compte pour comprendre et analyser le problème	.Compétence atteinte de manière insuffisante ou très insuffisante .Compétence atteinte de manière partielle	
Elaborer une méthodologie de recherche comme outil de compréhension critique d'une réalité sociale Démarche scientifique	.Méthodologie de recherche de données clairement définie .Planification d'un plan d'action et révision en cours de recherche si nécessaire .Méthode(s) de recherche adapté(s) à l'objet d'étude	.Compétence clairement atteinte .Compétence atteinte de manière exceptionnelle	

Tableau 2 : Extrait de la grille d'évaluation du rapport écrit

3.2. L'évaluation qualité du dispositif pédagogique

Un second dispositif d'évaluation a été conçu pour évaluer l'exercice pédagogique. Lui-même, des questionnaires sont proposés aux étudiants, aux commanditaires et aux tuteurs en début et fin d'exercice afin de déceler les forces, les contraintes et les points à améliorer dans l'ensemble du processus. Les informations récoltées tout au long du processus nous permettent de réfléchir à l'amélioration continue du processus.

En quatre années, certaines modalités de fonctionnement ont évolué grâce à ce regard externe (les commanditaires) et interne (les étudiants et les tuteurs). Les grilles d'évaluation ont été révisées ainsi que le dossier de présentation de l'exercice. Un feed-back personnalisé entre le commanditaire et l'équipe a été organisé alors que la première année, le feed-back du terrain s'effectuait devant tout l'auditoire réuni. Enfin, des critères de sélection des commandes ont été définis pour garantir la qualité.

Le tableau 3 suivant illustre les divers temps d'évaluation mis en place ainsi que les différents évaluateurs qui interviennent dans l'évaluation du processus.

Temps d'évaluation	Supports d'évaluation	Qui évalue ?	Dans quel but ?
.Début du processus après la présentation des commandes	.Questionnaire individuel .Lettre de l'étudiant (pour favoriser le transfert des compétences)	Les étudiants	.Détecter les craintes des étudiants .Appréhender les difficultés, contraintes à anticiper .Mettre en place des ressources
.Après la présentation orale et lecture du rapport écrit .Après le feed-back aux étudiants	.Questionnaire écrit individuel	Le commanditaire	.Détecter les forces, points à améliorer de l'exercice
.Après le feed-back collectif et individuel sur les 3 productions des étudiants	.Questionnaire écrit individuel .Entretien collectif .Redécouverte de la lettre personnelle	.Les étudiants en présence du tuteur .Auto-évaluation	.Détecter les forces, points à améliorer de l'exercice .Mesurer la progression
Après la délibération	.Réunion collective et évaluation de l'ensemble du processus sur base d'un canevas de question	Les tuteurs	.Détecter les forces, points à améliorer de l'exercice .Améliorer les outils

Tableau 3 : Evaluation du processus pédagogique dans une optique « qualité ».

4. Les facteurs de risque de l'évaluation

Au-delà de la conception de ce laboratoire d'ingénierie sociale, il est intéressant de questionner plus globalement la démarche d'évaluation des compétences, ses enjeux, ses risques, ses difficultés et comment nous tentons d'objectiver l'évaluation afin de garantir la cohérence du processus.

Lors de la conception du système d'évaluation, plusieurs facteurs de risques ont été pris en compte.

4.1. Les facteurs liés au caractère complexe du problème posé

- " La commande recouvre de nombreux paramètres à prendre en compte : sociaux, économiques, financiers, politiques, juridiques, ... Le problème touche la multidisciplinarité. L'étudiant doit tenir compte de ces multiples paramètres ;
- " La question posée par le commanditaire est une question de sciences sociales : il n'y a pas de réponse unique, le problème est à élucider et non à résoudre, dans le domaine des sciences sociales, tout problème ne trouve pas de solution, il pose de nouveaux questionnements et amène de nouveaux problèmes, l'étudiant doit donc inventer, créer, faire différemment ;
- " La situation présentée aux étudiants leur est inconnue, jamais rencontrée. Ils n'ont donc aucun repère, ils peuvent difficilement anticiper les obstacles à franchir, les ressources à mobiliser, finalement, comme dans la vie professionnelle réelle.

4.2. Les facteurs liés au fait de travailler avec le terrain professionnel

- " Les commanditaires sont réellement en attente de résultats probants. Bien souvent lorsqu'ils formulent une commande de recherche, ils s'attendent à des propositions concrètes, des recommandations, des perspectives. L'enjeu pour les étudiants est donc important ;
- " L'institution de formation prend également un risque en s'ouvrant vers l'extérieur, au travers des démarches et des productions des étudiants, l'image de la formation peut-être écornée (attitudes déontologiques non appropriées, écrits peu diplomatiques, conclusions hâtives...);
- " Les niveaux de difficultés des commandes sont différents en fonction des exigences du commanditaire, et du niveau d'expertise des membres de l'équipe. Certaines commandes sont en effet plus complexes et nécessitent le recours à de nombreuses ressources complexes. D'autres commandes font appel à moins de ressources et la démarche est encore facilitée si un ou plusieurs membres de l'équipe ont acquis une expertise dans le domaine ;
- " Le soutien sur le terrain n'est pas identique pour tous les groupes. La disponibilité du commanditaire et de son équipe, l'accès à l'information dont pourront bénéficier les étudiants ne sont pas identiques.

4.3. Les facteurs liés à la conception du système d'évaluation

- " L'évaluation pose la question de l'objet évalué. Qu'est-ce qu'on évalue ? La compétence ou une production d'un discours sur une compétence ;
- " Quelle est la différence entre « Etre en processus de développement d'une compétence » et « Etre compétent » ? ou comment déterminer le degré d'atteinte d'une compétence chez l'étudiant ? Et comment savoir si la compétence est atteinte ? Quel sera notre degré d'exigence ? La compétence dit-elle être acquise ? Développée ? Mobilisée ? Maîtrisée ? Développée ? En développement ?;
- " La difficulté de traduire les compétences en pondérations. Même si une échelle a été conçue, les appréciations des tuteurs peuvent différer pour une même production ;
- " La question de la « preuve » : comment savoir si les étudiants ont presté leur temps de travail, ont réalisé les recherches qu'ils prétendent avoir prestées ? Actuellement, la rédaction d'un carnet de bord est suggéré ;
- " Comment dans une production collective, intégrer les différences individuelles dans l'évaluation, notamment, la mobilisation de ressources différentes ;
- " Comment valoriser le temps important de rencontres des tuteurs pour la conception et l'évaluation du dispositif ;
- " Comment éviter la dérive d'évaluer l'analyse d'un sujet spécifique, un secteur, un domaine d'étude pointu, mais d'évaluer les compétences attendues par tous les étudiants. Autrement dit ; comment veiller à ce que tous les étudiants puissent développer les compétences attendues et à les rendre transposables ;
- " Cela amène à se poser la question des compétences attendues qui dans ce contexte de situations très pointues mais différentes pour chaque équipe d'étudiants nous contraint à définir des compétences communes très transversales, très génériques. Est-ce pertinent ;
- " Enfin, la difficulté de déterminer des critères et des indicateurs d'évaluation face à des productions authentiques, uniques et amenant des questionnements plutôt que des réponses affirmées.

Au départ de l'exercice, les étudiants sont déstabilisés, stressés, frustrés par la complexité des informations reçues, qui sont volontairement floues, incomplètes.

Cette « pédagogie de l'inconfort » consciemment introduite dans la démarche, illustre bien l'insécurité de la posture professionnelle lorsque les jeunes diplômés se retrouvent confrontés à des situations complexes.

C'est la raison pour laquelle les séances de tutorat sont centrales dans l'accompagnement de la recherche.

A noter que cet inconfort est présent tant chez l'étudiant que chez les tuteurs qui ne peuvent pas être des spécialistes de tous les secteurs pointus de l'action sociale et qui vont devoir évaluer des productions uniques, originales.

5. « Sécuriser » le processus d'évaluation

L'équipe de tuteurs a donc mis en place une série de garde-fous pour garantir la cohérence d'un dispositif d'accompagnement et d'évaluation réfléchi.

5.1. Mesures concernant le processus d'évaluation

Réfléchir le processus d'évaluation suppose de favoriser l'évaluation formative pour évaluer une trajectoire et pas seulement un résultat. Les séances de tutorat permettent une évaluation formative tout au long des six mois de l'exercice.

Cela suppose également de favoriser l'auto-évaluation pour une prise de conscience de sa progression. Les étudiants sont amenés à évaluer leur progression et leur production finale, individuellement et collectivement.

Nous avons décidé d'évaluer les « compétences transversales » et non les spécificités contextuelles de chaque commande. On ne vérifie pas des savoirs du domaine précis investigué puisque toutes les recherches sont différentes, l'on évalue la pertinence de la mobilisation des ressources.

Il est important également d'établir des liens avec d'autres activités du programme pour créer une cohérence ressources-compétences. Dans ce cas précis, le laboratoire d'ingénierie sociale constitue un palier de compétence pour construire le mémoire en deuxième année.

Co-construire le système avec les formateurs est essentiel pour que chacun s'approprie l'outil, travaille ensemble pour dépasser les interprétations subjectives des critères d'évaluation et puisse échanger sur sa manière d'évaluer.

5.2. Mesures concernant la méthode d'évaluation

En ce qui concerne la méthode d'évaluation, nous avons décidé d'allier plusieurs méthodes: écrite, orale, certificative, formative, individuelle, collective, pour croiser les informations évaluées.

Pratiquer « les regards croisés », soit le regard de deux formateurs sur les productions des étudiants, le regard de l'étudiant, le regard du commanditaire et le regard de l'équipe d'étudiants, et comparer les évaluations afin d'objectiver l'appréciation.

Explicitier le dispositif et ses modalités par écrit pour dissiper les confusions éventuelles et harmoniser tous les documents. Un dossier conséquent présente le laboratoire et intègre tous les documents du dispositif.

Des critères, des indicateurs d'évaluation précis ainsi qu'une échelle de performance, ont été formulés en lien avec les compétences à atteindre.

Une évaluation « qualité » de l'ensemble du processus a été prévue dès le début de l'activité dans un souci d'amélioration continue.

5.3. Mesures concernant l'accompagnement des équipes d'étudiants

Enfin, en ce qui concerne l'accompagnement des équipes d'étudiants, l'expérience nous montre qu'il est essentiel de préparer les étudiants à s'approprier le processus d'évaluation, en explicitant le processus, le référentiel de compétences et les critères d'évaluation, et en les rappelant souvent lors des séances de tutorat.

Assurer un accompagnement régulier des étudiants durant tout le processus en étant particulièrement attentifs à la construction d'une dynamique de groupe et aux différences individuelles est une des conditions de réussite de cet exercice pédagogique.

Enfin, entraîner les étudiants à la pratique réflexive et à la métacognition leur permet une transférabilité des capacités acquises lors de la recherche.

6. En conclusion

Le recul de quatre années de fonctionnement du laboratoire d'ingénierie sociale a permis à l'équipe de tuteurs de mener une réflexion sur la pertinence de concevoir une situation d'intégration dans un cursus de formation ainsi que sur les conditions nécessaires pour améliorer nos pratiques d'évaluation, conscients que l'objectivité absolue en évaluation n'existe pas.

Un constat s'impose, l'évaluation ne peut exister que dans la subjectivité partagée et qu'il n'y a pas de processus d'évaluation que dans la subjectivité.

Les balises posées pour asseoir le processus consistaient à éviter l'arbitraire, pas la subjectivité.

Enfin, pour évaluer, il faut « voir large » et tenir compte du contexte global car l'évaluation sera toujours conditionnée par les facteurs suivants : le degré de motivation de l'étudiant pour investir dans la démarche, sa volonté ou non de collaborer en équipe, ses connaissances et compétences antérieures, la clarté des objectifs fixés pour l'exercice, la facilité d'accès aux ressources et enfin, les conditions externes de l'environnement, notamment du terrain professionnel.

Références bibliographiques

- Aubert-Lotarski, A. & Lecoint, M. & Maës, B. & Rebinguet, M. & Saint-jean, M. (2006). Conduire un audit à visée participative. Lyon : Chroniques sociale.
- Charleux, F. (2007). Gérer les ressources humaines en action sociale. Paris : Editions ESF.
- Charlier, E. & Biémar, S. (2012). Accompagner. Un agir professionnel. Bruxelles : Editions de boeck.
- Chauvet, A. (2001). Quels indicateurs de la compétence? Paris : BBF.
- Chenu, F. (2010). Les compétences et les familles de situations. Etude exploratoire de la complexité d'un jugement. Université de Liège : Service de pédagogie expérimentale.
- De Peretti, A. (2009). Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Paris : Editions ESF.
- Gérard, F.-M. (2009). Evaluer les compétences, guide pratique. Bruxelles : Editions de boeck.
- Le Boterf, G. (2010). Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation. Paris : Eyrolles.
- Lévy-Leboyez, C. (2002). La gestion des compétences. Paris : Editions d'organisation.
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (2009). Comment pratiquer un tutorat de qualité? Bruxelles : Editions de boeck.
- Perrenoud, P. (2008). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Prégent, R. & Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Québec : Presses internationales polytechnique.
- Scallion, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : Editions de boeck,
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Montréal : Chenelière Education.
- Vial, M. & Caparros-Mencaci, N. (2009). L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative. Bruxelles : Editions de boeck.

LA COMPETENCE EVALUATIVE DES ENSEIGNANTS :

DE SON EVALUATION A SON DEVELOPPEMENT

Yann Mercier-Brunel, LLL, IUFM Centre Val de Loire,
Anne Jorro, UMR-EFTS, Université de Toulouse.

Mots-clés : gestes évaluatifs, feedback, agir enseignant

Résumé. En France, le référentiel de compétences servant à l'évaluation des enseignants privilégie une approche plutôt techniciste, où la gestion du feedback n'est à aucun moment prise en compte. Face à cet impensé la présente recherche vise à étudier les compétences évaluatives réellement mises en œuvre par les enseignants dans le quotidien de la classe et à les caractériser pour tenter de mettre au jour des indicateurs permettant de les évaluer. En complément des différents travaux de recherche existant, nous mobilisons les théorisations issues de la psychologie du travail et celles relatives aux gestes professionnels. L'agir professionnel admet une certaine normativité, qui influence les gestes évaluatifs des enseignants. Notre recherche consiste donc à caractériser la compétence évaluative de l'enseignant à partir de l'identification de ces gestes évaluatifs. Les résultats de la recherche permettent de mettre en évidence trois gestes évaluatifs qui renseignent sur la compétence évaluative des enseignants, et que nous analyserons.

1. Les compétences évaluatives des enseignants

En France, la formation des maîtres, précédemment au sein des IUFM et désormais répartie entre des masters universitaires et un suivi défini par l'Institution, s'effectue à partir d'un référentiel de 10 compétences, instauré pour l'ensemble des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation depuis 2010 (Ministère de l'Éducation nationale, 2010). La compétence 7, Évaluer les élèves, met en avant les compétences évaluatives de l'enseignant, dans une approche plutôt techniciste, dans laquelle l'enseignant agit sans que les dimensions d'écoute ou d'échange ne soient véritablement mentionnées : il connaît, conçoit et même valorise, mais semble pouvoir rester « sourd » au discours de l'élève. La gestion du feedback n'est à aucun moment prise en compte, et il semble bien qu'aucun outil institutionnel ne lui soit proposé en ce sens.

Face à cet impensé, qui laisse entendre que l'enseignant oscillerait entre des postures de juge et de contrôleur (Jorro, 2006), la présente recherche vise à étudier les compétences évaluatives réellement mises en œuvre par les enseignants dans le quotidien de la classe et à les caractériser pour tenter de mettre au jour des indicateurs permettant d'évaluer cette même compétence.

1.1 La recherche en évaluation

L'actualité de la recherche en évaluation est marquée par des discours contrastés soulignant d'une part l'idée que l'évaluation peut constituer une menace, d'autre part qu'elle permet l'appropriation de compétences en situation d'apprentissage. Autrement dit, les discours de problématisation en « creux » coexistent à côté de discours en « relief » à propos de la place et des fonctions de l'évaluation en classe. Notre perspective de travail est résolument orientée vers la seconde approche, montrant le bénéfice d'une évaluation formative, laquelle implique la mobilisation d'un certain nombre de leviers, notamment la focale sur les apprentissages et plus précisément sur les

processus de régulation. Deux points retiennent notre attention : la conception des pauses réflexives dans l'apprentissage et la communication de l'enseignant en classe.

Les pauses réflexives, qui permettent de centrer les élèves sur leur activité, ne constituent pas seulement des temps de réflexion sur la méthode de travail employée. Elles sollicitent les élèves au niveau de leurs représentations de la tâche, des raisonnements qu'ils peuvent mobiliser sur les plans de la ou des disciplines en jeu. Les connaissances disciplinaires et extra disciplinaires sont alors réinterrogées et discutées dans l'espace de la classe pour permettre une prise de conscience progressive des dimensions de la tâche. Le contexte social dans lequel s'inscrivent ces échanges, très important, relève bien de l'approche socioconstructiviste aujourd'hui développée depuis les travaux précurseurs de Vygotski (1985). Ainsi, les processus de régulation (Allal, 1993), proactifs ou rétroactifs, peuvent opérer dans ces temps d'échanges entre pairs et avec l'enseignant. La conception des pauses réflexives n'est pas disjointe de celle de l'enseignant comme ami critique (Jorro, 2006) intervenant en classe en ayant soin de ne pas confisquer la parole.

La posture de l'enseignant lors des pauses réflexives semble capitale du point de vue du développement de la réflexion des élèves. En classe, l'enseignant peut monopoliser la parole, interdire toute possibilité de verbalisation et, par conséquent, de construction d'une pensée encore tâtonnante. En tenant une parole indicielle (Jorro, 2003), l'enseignant invite l'élève à s'exprimer, à préciser sa pensée ou à décrire son activité. La communication est donc possible dans la retenue énonciative du professionnel, avec une parole indicielle qui commence à dire, invitant ainsi les élèves à prendre le relais et à échanger sur la situation d'apprentissage.

1.2 La notion de feedback

L'activité de feedback est souvent perçue comme informelle dans les interactions entre l'enseignant et les élèves. Pourtant, de nombreux travaux ont permis de mettre au jour les enjeux d'un retour qui se structure autour de l'incitation des apprenants à revenir sur leur tâche, à entrer en dialogue, à prolonger leur activité (Hattie et Timperley, 2007). Crahay (2007) a identifié les différentes stratégies de structuration des feedbacks, et Jorro (2000) ses dimensions symboliques à travers différents gestes évaluatifs de l'enseignant.

L'interrogation relative aux feedbacks permet de penser la situation corrective comme une situation de communication (Weiss, 1991) pouvant ou non permettre aux élèves de procéder à des régulations. Cette question est centrale pour comprendre les enjeux de tâches qui ne peuvent seulement relever de rituels, mais doivent consister en de vrais moments de compréhension de ce que les élèves pensent, font, disent, mettent en œuvre. Pour autant, les feedbacks ne garantissent pas toujours une communication explicite qui porterait sur l'analyse des erreurs ou sur la sollicitation d'un raisonnement particulier. On s'aperçoit en fait que la communication ne permet pas toujours à l'élève d'avoir prise sur ses apprentissages. Or, précisément, l'efficacité d'un feedback réside dans la capacité d'un élève à comprendre ses erreurs et à entrevoir de nouvelles manières de faire. Cependant, les travaux de recherche de Caffieaux (2009) ainsi que ceux de Mercier Brunel et Jorro (2009) ont montré que la parole enseignante était plus souvent orientée vers des aspects de gestion des apprentissages que sur les objets d'apprentissage, ce qui avait pour conséquence de focaliser les élèves sur des opérations intellectuelles de bas niveau. D'autre part, la gestion de l'erreur peut être partielle et le feedback porter sur un élément secondaire (Dias 2010 ; Reuter 2005). Or, de très nombreux travaux soulignent l'importance des processus de régulation dans les apprentissages (Allal, 1993, 2007).

1.3 Le geste professionnel

En complément de ces travaux de recherche, nous mobilisons les théorisations issues de la psychologie du travail et celles relatives aux gestes professionnels. L'agir professionnel admet une certaine normativité qui influence les représentations du praticien, suivant un genre de l'activité (Clot, 1999) qui relève, dans l'enseignement, de gestes du métier (Jorro, 2002), emblématiques,

construits socialement et donc associés à des représentations historiques et culturelles. En classe, l'activité évaluative de l'enseignant puise dans des gestes observés chez autrui, incorporés, qui méritent d'être identifiés pour être problématisés.

Le geste professionnel qui vise à assurer les conditions de régulation des apprentissages occupe une place majeure dans l'activité enseignante (Jorro, 2000, 2002, 2006, 2009 ; Schneuwly & Dolz, 2009 ; Sensévy 2007). Toutefois, sa dimension éthique peut parfois laisser place au jugement de valeur (Hadji, 1989), avec le risque du poids de l'humiliation en situation de classe (Merle, 2005).

1.4 L'activité évaluative

Nous définissons donc ici l'activité évaluative au croisement d'un certain nombre de paramètres qui viennent la structurer et la soutenir.

Une culture de l'évaluation, prise dans le sens large de représentations par rapport à un vécu et un connu, comportant à la fois des dimensions sociales et scientifiques, qui conduisent à tenter de convoquer des gestes du métier tels que décrits plus haut. Cela interpelle la formation des enseignants et leur accompagnement pour se « déprendre » d'une certaine vision du métier.

Des compétences évaluatives, qui là encore renvoient à la formation des enseignants aux plans épistémologique et d'ingénierie pédagogique, mais également à des compétences sémiotiques et éthiques de reconnaissance de l'autre (Jorro, 2003), dans sa singularité et le respect qui lui est dû.

Des questions de posture – définie comme « un schème préconstruit d'actions intellectuelles et langagières que le sujet convoque en réponse à une situation » (Bucheton, 2000) – et de gestes professionnels, constituent le cœur de notre recherche, et nous tentons ici de les mettre au jour dans la réalité de pratiques de classe.

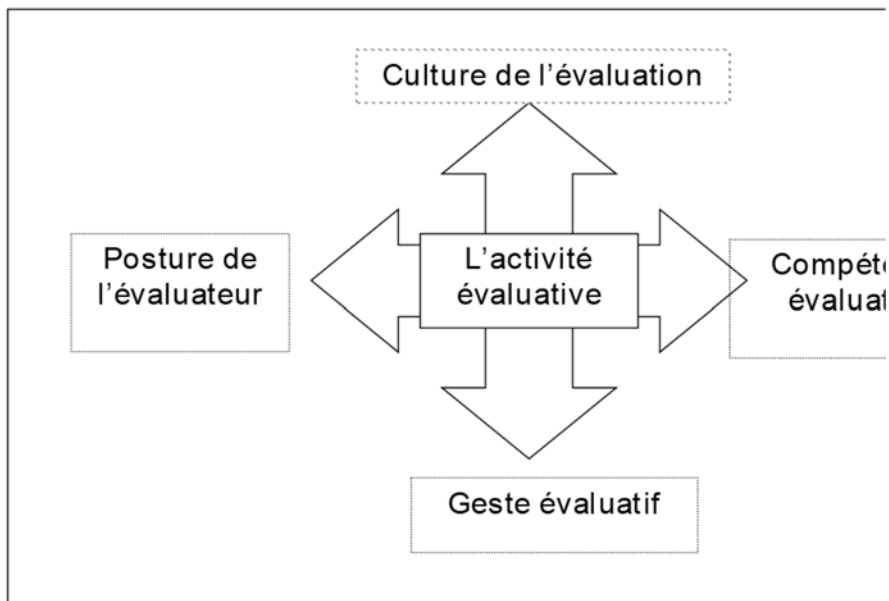


Figure 1 : Les dimensions de l'activité évaluative

2. Le cadre de la recherche

2.1 La circonscription du terrain

Nous nous sommes appuyés sur une démarche d'observation de séances de correction collective en classe de CE2. Cette approche, résolument qualitative, prend appui sur cinq enseignants dans quatre classes d'élèves entre 7 et 9 ans dans un quartier moyennement favorisé du centre-ville de Nice. Ces classes sont situées dans deux écoles mitoyennes ayant le même bassin de recrutement et se répartissant les élèves de façon « équilibrée » en fonction de leur sexe et de leurs résultats à des évaluations mises en place en fin de maternelle.

Les cinq enseignants ont des profils nettement différents : Corinne (45 ans) et Valérie (48 ans) sont formatrices et enseignent depuis près de 20 ans, dont la quasi totalité en CE2. Ghyslaine (52 ans) et Mathias (35 ans) sont titulaires depuis une dizaine d'années, dont respectivement 3 et 4 en CE2. Enfin, Ludvine (29 ans) prend en charge le CE2 de Valérie un tiers du temps scolaire. Elle a 5 ans d'ancienneté et enseigne les mêmes disciplines dans cette classe depuis 4 ans.

Il a été demandé à chaque enseignant de mener une séance de correction inscrite dans les progressions prévues. Pour des raisons de cohérence, nous avons choisi d'observer des séances filmées à la même période, portant sur le français ou les mathématiques – au choix de l'enseignant. Il s'agissait de corriger un ou plusieurs exercices de réinvestissement, avec des notions déjà

traitées par des exercices. La durée était également libre, à condition qu'elle corresponde à la durée habituelle d'une séance de correction dans la classe en question.

2.2 Les séances observées

Corinne a choisi la correction d'un exercice de grammaire dans lequel il s'agissait d'identifier le groupe nominal que remplaçaient 12 pronoms personnels. Mathias a retenu la correction d'exercices de grammaire portant sur les types de phrases (identification et transformation) et sur la conjugaison au présent de l'indicatif des verbes avoir, être et aller. Ghyslaine a proposé une feuille d'exercices portant sur la décomposition de nombres à trois chiffres en centaines, dizaines et unités – à l'aide de billets de banque, d'un tableau, puis sous forme de produits. Valérie a mené une correction sur la recherche de « nombres mystères », où il s'agissait de trouver dans une liste le ou les nombres correspondant à deux ou trois propriétés numériques (conditions sur les chiffres, parité, multiples, etc.). Ludivine a retenu un exercice dans lequel il fallait identifier les angles droits de plusieurs figures géométriques à l'aide d'un gabarit.

2.3 La grille d'observation des enseignants

La grille d'analyse du discours des enseignants a été établie en articulant deux approches linguistiques. Premièrement, la pragmatique du discours (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 2008) a permis de mettre au jour la dimension énonciative de la parole de l'enseignant, à partir de la place du « je » explicite (quand la subjectivité de l'énonciateur est clairement présentée) ou plus implicite (« d'accord », « ça ne sert à rien », « bravo », etc.). L'utilisation des déictiques, qui centrent la parole sur ce que désigne l'énonciateur (les pronoms démonstratifs, les pronoms « vous »), a été relevée tout comme le recours aux axiologiques (« bien »).

Deuxièmement, la théorie des actes de langage (Austin, 1970 ; Vermersch, 2007 ; Virbel, 1997) a permis d'appréhender les valeurs perlocutoires des feedbacks, c'est-à-dire ce sur quoi les enseignants tentaient d'agir (les actions, les croyances, les émotions ou les raisonnements) suivant des forces de demande, explication, induction ou orientation.

A partir de cette grille appliquée aux feedbacks, nous avons tenté dans un premier temps de caractériser ces derniers, en fonction des indicateurs linguistiques identifiés. Dans un second temps, nous avons mis en lien des différents feedbacks pour identifier les gestes évaluatifs mobilisés par les enseignants, ce qui peut permettre d'esquisser des postures évaluatives.

2.4 La grille d'observation des élèves

Du côté de la parole des élèves, nous sommes partis d'une analyse basée sur trois catégories de postures que nous qualifions de sociodiscursives, car elles reposent sur un type d'implication dans l'échange avec les enseignants, priorisant la relation, la cognition ou la métacognition.

Les actions de figuration consistent pour un élève à mobiliser des processus cognitifs moins référentiels que sociaux, afin d'identifier la posture attendue et de l'adopter : il se tient droit, se tait, lit, répète, copie, conformément à ce qui lui est demandé. Au-delà de la simple connotation théâtrale (Goffman, 1974 : 15), il s'agit pour un élève de conforter l'enseignant dans son statut et le rôle de l'élève par rapport à des attendus formels.

Habermas (1987) définit un agir communicationnel, qui suppose l'instauration d'une intercompréhension. L'auteur identifie trois mondes – objectif, social et subjectif – qui apparaissent dans trois « cas purs d'actes de parole » (p. 317) : les actions constatives, où le locuteur se réfère à quelque chose dans le monde objectif, les actions régulatrices se rapportant à des conduites partagées socialement – notamment vis-à-vis des objets –, et les actions expressives, où le locuteur se réfère au monde subjectif de manière à pouvoir dévoiler une expérience vécue.

Les actions relevant de l'interprétation s'appuient sur la zone d'interprétation définie par François (1998) comme un lieu où l'on explicite « pourquoi nous disons ceci plutôt que cela, (p. 14) », et sur une interprétation pensée comme prise de conscience du recours aux symboles et comme découverte de soi (Ricoeur, 1969).

Nous pouvons dès ici mentionner le fait que les actions intercompréhensives expressives et le registre de l'interprétation ont été quasiment absents de nos recueils.

3. L'analyses du corpus

En confrontant les deux grilles au corpus de données conçu à partir de la retranscription des cinq séances observées, nous avons pu identifier des gestes professionnels mobilisés.

3.1 Les gestes de surguidage

Nous avons nommé geste de surguidage, le geste professionnel de l'enseignant consistant à imposer un ou plusieurs types de démarches aux élèves. La prise en charge cognitive est forte, les élèves devant appliquer une procédure standardisée et largement explicitée voire scandée.

Dans ses feedbacks, Corinne procède par une escorte rapprochée afin de faire trouver la réponse à l'élève interrogé. Elle désamorce les difficultés de la situation, soutient l'élève ou rend sa réponse plus précise, quitte à apporter la réponse sans en avoir l'air. Ce geste amène l'élève interrogé à faire un constat facilité puisque l'enseignante a limité la complexité de la tâche en désignant les éléments pertinents. L'élève en difficulté est conduit vers la solution par des échanges successifs et des encouragements. Notons que ces gestes de surguidage se révèlent parfois d'une grande subtilité, leurs effets étant loin d'être totalement négatifs : Corinne semble avoir fait le choix de l'accompagnement d'un certain type d'élèves en difficulté – selon elle, ceux qui pouvaient comprendre. Compte tenu du temps dont elle dispose, elle vise la suppression des erreurs dans le cahier, sans écarter les élèves sur le plan de la compréhension. La dimension évaluative repose sur des encouragements brefs. Elle est sous-tendue par une évaluation implicite du niveau des élèves – ceux qui peuvent comprendre rapidement.

Ghyslaine recourt de façon assez égalitaire à des feedbacks qui affirment, interrogent ou ordonnent. Elle gère simultanément des éléments posturaux, en ordonnant aux élèves de se tourner vers le tableau ou de se taire et de corriger suivant un rituel assez précis. Parfois l'enseignante demande à un élève d'expliquer davantage (sous la forme d'interrogations). Les assertions sont essentiellement des évaluations, Ghyslaine (in)validant systématiquement toute réponse qui lui est proposée avec des mots courts (oui, non, d'accord, très bien). On relève également un fort nombre d'inductions où, par l'intonation ou la formulation d'une question, Ghyslaine conduit un élève à une réponse attendue d'où, comme avec Corinne, un geste de surguidage. Cependant, alors que pour cette dernière le surguidage consiste à un accompagnement étroit de certains élèves, Ghyslaine s'adresse au groupe classe de façon plutôt indifférenciée, et impose aux élèves une démarche itérative qu'elle n'explique pas, mais dont la répétition permet la systématisation.

L'analyse de la séance de Mathias permet de repérer deux procédés : une accélération du temps didactique qui augmente le rythme d'enchaînement des réponses, et une parole déclarative qui affirme. Le premier repose d'une part sur des injonctions à poursuivre ou à accélérer (« allez », « on y va »). Les élèves sont invités à respecter un certain ordre : on lit la consigne puis on donne la réponse. Ici, les feedbacks sont surtout des affirmations qui ont pour but soit de valider – la quantité de validations très courtes va de pair avec une accélération du rythme – soit d'affirmer pour imposer une réalité, une règle, un fait. En fait, l'observation des feedbacks de Mathias met au jour des gestes qui assurent une séance de correction rapide et complète. Ces gestes relèvent du pilotage (Bucheton, 2009), et on peut s'interroger à propos des élèves qui n'ont pas compris, la

dimension formative s'effaçant devant une logique du contrôle de la bonne réponse. A plusieurs reprises, comme Corinne, Mathias leur demande de copier la correction en vert sur leur feuille, montrant qu'il est important pour lui que les élèves ne conservent pas d'erreurs sur leur copie.

3.2 Les élèves face aux gestes de surguidage

La posture des élèves se caractérise par deux types d'attitudes : soit ils font ce qu'on leur demande (essentiellement répéter et lire), soit ils répondent à une question ayant un fort codage (François, 1991). L'aspect répétitif de l'exercice leur permet d'intégrer un certain nombre de termes grammaticaux. On trouve une posture de répondant sur les objets et une répétition de la démarche corrective qui les conduit à faire ce que l'on attend d'eux en termes de rituel de correction. Toutefois, ils explicitent rarement leurs raisonnements, et se contentent de décrire la démarche. Notons que les questions des enseignants relatives aux processus ou aux démarches restent la plupart du temps très générales (« pourquoi ? », « comment tu as fait ? »).

Notre grille permet donc de mettre en évidence des actions de type constatif chez trois enseignants. Ainsi les élèves répondent aux enseignants en nommant les objets, en citant leurs propriétés, bref en faisant appel à leur mémoire davantage qu'à leur réflexion. Le surguidage des enseignants se manifeste par un pilotage serré, laissant peu de place aux réelles situations de communication, celles où le propos se co-construit dans une approche intercompréhensive ou interprétative. Notons que chez Corinne les actions constatatives se doublent d'une importante figuration, chez Ghyslaine plutôt d'actions régulatrices, alors que chez Mathias le pôle constatif est quasiment le seul présent. On perçoit donc plusieurs gestes de surguidage – donc plusieurs façons de prendre en charge les échanges : en encadrant les réponses, en les induisant ou en accélérant le rythme pour favoriser leur dimension normée.

3.3 Les gestes de normalisation

Parmi nos 5 enseignants, c'est chez Ludivine que l'on observe le plus grand nombre d'injonctions, tant dans les consignes que dans les feedbacks. Ces énoncés concernent davantage les postures physiques que les performances, et sont adressés nominativement. Certaines de ces injonctions semblent liées à une évaluation implicite puisque, par exemple, les seuls élèves à qui elle demande de retourner à leur place sont ceux qui n'ont pas réussi à trouver un angle droit (les autres y retournent spontanément, après une évaluation positive de l'enseignante). A plusieurs reprises, dans cette correction collective, les difficultés des élèves sont évacuées, et ce sont ceux qui ont trouvé les bons angles qui viennent les montrer aux autres.

Souvent Ludivine pilote la correction de façon serrée, en indiquant à l'élève interrogé comment il doit procéder. Elle tente d'instaurer un certain type de séance : des élèves à l'écoute, assis correctement et tournés vers le tableau, appliquant tous une même démarche itérative. Ludivine ne prend pas en compte les interruptions et poursuit son objectif. Notons qu'elle recourt à un ton autoritaire à partir d'injonctions et d'interrogations très codées. C'est ce que nous avons nommé geste de normalisation, l'enseignante tentant de créer chez ses élèves un comportement obéissant à des normes qu'elle impose.

3.4 Les élèves face aux gestes de normalisation

Les injonctions conduisent les élèves à adopter l'attitude requise (se tenir droits et tournés vers le tableau) et une certaine démarche intellectuelle (appliquer l'algorithme qui permet de savoir si un angle est droit). Ils s'exécutent quand l'enseignante leur demande de s'asseoir, se retourner, se tenir droit ou – quand ils y parviennent – d'appliquer la démarche imposée pour montrer qu'un angle est droit.

Les actions de figuration sont donc largement les plus présentes, mais elles sont assez peu verbalisées – l'élève applique la consigne qui porte sur sa posture corporelle, il obéit, sachant que

Les injonctions de l'enseignante ne laissent la place pour aucune discussion. Sur le plan verbal, ce sont les actions de type constatif qui sont les plus présentes, avec des réponses à des questions fortement codées, voire fortement inductrices – le ton vient renforcer le codage et réduire la partie interprétative à sa portion congrue. Nous notons que cela semble conduire à une certaine forme de mise de retrait des élèves, qui posent peu de questions à l'enseignante et bavardent davantage que dans les quatre autres séances observées.

3.5 Les gestes d'orientation

Dans la séance menée par Valérie, les feedbacks ont essentiellement lieu sous la forme d'interrogations, qui lui permettent d'accompagner les élèves, notamment lorsqu'ils ont des difficultés. Des interrogations plus fortement codées apparaissent lorsque l'élève qui corrige a produit une erreur, le ramenant à la propriété mathématique en jeu. Il semble en fait que l'enseignant procède d'une façon unique – par des questions – mais suivant un axe de codage allant du plus étroit au plus ouvert, suivant qu'elle souhaite amener l'élève interrogé à revenir aux principes de base (objets, propriétés) ou à expliciter sa démarche pour en comprendre les erreurs.

L'enseignante apparaît en retrait : Valérie demande régulièrement aux élèves ce qu'ils pensent des solutions proposées, justes ou pas, sans prendre part à l'évaluation. En fait, l'accompagnement s'appuie sur les feedbacks qui ne valident ou n'invalident pas, mais qui demandent d'explicitier les démarches de résolution. Le groupe classe est ensuite invité à évaluer la justesse. Cette différence évaluative entraîne souvent davantage d'audace de la part des élèves, qui osent confronter leurs démarches et leurs résultats qui seront tous acceptés par l'enseignante. Nous avons appelé ce type de geste, qui indique sans imposer et favorise l'explicitation sans évaluer, geste d'orientation. On y retrouve une parole enseignante indicielle, parfois inchoative, et une répartition de l'espace sonore assez équilibrée entre enseignant et élèves.

3.6 Les élèves face aux gestes d'orientation

Du côté des élèves, on note une répartition des interventions : certaines portent sur les objets (les nombres et leurs propriétés en termes de position du chiffre ou de parité par exemple), et font suite aux questions à codage fort, d'autres mettent au jour des procédures ou des raisonnements, et suivent des questions plus ouvertes, voire simplement un regard interrogatif. Toutefois aucun élève ne s'autorise à exprimer ses représentations ou à faire des digressions, un contrat centré sur la correction semblant régir les échanges.

On observe ainsi une articulation entre actions constatatives et actions régulatrices, comme si les premières étaient propédeutiques pour les secondes : lorsqu'un élève débute un nouvel exercice ou fait une erreur, l'enseignante le ramène aux objets et à leurs propriétés pour dérouler sa démarche depuis le départ. Ainsi, à plusieurs reprises, l'élève prend conscience de son erreur et en identifie l'origine. Notons toutefois que ce n'est pas systématique, et que parfois l'élève n'y parvient pas tout seul. De plus, cette façon de faire ne permet pas à l'enseignante d'interroger un grand nombre d'élèves – Valérie et Corinne sont les deux enseignantes qui privilégient les échanges, ce qui entraîne le plus grand nombre d'élèves non interrogés.

4. Synthèse et discussion

4.1 Synthèse des observations

Les résultats obtenus à partir de l'application de nos grilles sont résumés dans le tableau suivant :

Gestes évaluatifs	Caractéristiques des feedbacks de l'enseignant	Postures majoritaires chez les élèves
Gestes de	Aspect normatif fort	Posture de figuration

normalisation	1/ injonctions nombreuses 2/ assertions nombreuses doublées d'un fort aspect présentiel	(essentiellement non verbale) Posture constatative (les élèves parlent des objets d'apprentissage)
Gestes de surguidage	Aspect présentiel et indiciel 1/ injonctions (modérées) et 2/ interrogations fortement codées	Posture de figuration (contacts répétés entre l'enseignant et les élèves) Posture constatative (les objets d'apprentissage sont traités avec précision)
Gestes d'orientation	Aspect indiciel 1/ essentiellement des interrogations (faiblement ou fortement codées) et 2/ évaluations différées	Posture constatative (les propriétés des objets sont traitées avec précision) Posture régulatrice (les démarches des élèves sont explicitées avec précision)

Tableau 1 : Synthèse liens entre indicateurs mis au jour

Un certain nombre de remarques s'imposent. D'abord, au sein d'un même type de gestes évaluatifs, la singularité des enseignants se manifeste. Il semble que les trois dimensions du geste professionnel – expérience, ethos et prise en compte de l'autre (Jorro, 2002) – jouent pleinement dans la façon dont celui-ci se manifeste. Evidemment, la taille de notre échantillon ne prétend pas à la représentativité, ni l'établissement de liens dans une perspective déterministe. Il n'est pas question d'affirmer un lien de causalité entre gestes évaluatifs, feedbacks et postures d'élèves. Toutefois, notre approche semble montrer que les gestes évaluatifs, par le biais des feedbacks, ont des conséquences en termes de posture des élèves, et donc sans doute en termes d'apprentissage.

De même, on peut supposer que les différents objets de savoir en jeu dans les 5 séances de correction ont pu jouer un rôle dans le contenu des feedbacks des enseignants (ce sont eux qui les ont choisis, donc les séances portent vraisemblablement sur des objets avec lesquels ils sont à l'aise). Il en va de même pour le fait d'être filmé, qui a sans doute stressé chacun d'eux dans des proportions différentes. Notre objectif est donc simplement de poser quelques jalons dans l'étude des feedbacks dans la classe, et d'inciter à une réflexion sur les gestes professionnels mis en œuvre.

4.2 La régulation en situation d'apprentissage

La recherche souligne l'intérêt de penser les feedbacks sur le plan des apprentissages, car rien n'indique que les situations de correction permettent d'apprendre lorsque les élèves se contentent de décrire des objets (posture constatative) ou de répondre aux demandes des enseignants (posture de figuration). Plusieurs pistes s'ouvrent alors.

Premièrement, le feedback collectif doit pouvoir faire l'objet d'une structuration qui ne soit pas laissée au hasard des échanges mais qui soit une vraie réflexion de la part des enseignants. Il serait question de l'accompagnement de chaque élève interrogé, comme on le voit à certains moments avec Valérie ou dans une moindre mesure avec Corinne. Deuxièmement, cela repose sur un statut accordé à la posture de l'apprenant comme sujet singulier, notamment au travers d'un authentique accueil de sa parole, avec bienveillance mais sans renoncer à l'exigence dans la maîtrise des savoirs. Il s'agit d'un double respect : celui de la reconnaissance d'erreurs consubstantielles de l'apprentissage, comme le disait Bachelard, et celui de la non concession sur une forme élaborée de maîtrise des savoirs. Troisièmement, l'ajustement doit pouvoir devenir un principe de fonctionnement, sous-tendant les échanges, permettant à l'enseignant de prendre appui sur la parole des élèves (Jorro & Croce-Spinelli, 2010), dans une communication réelle qui ne relève pas d'une transmission unilatérale d'injonctions dans des perspectives de contrôle et de pilotage. Les

objectifs de l'enseignant seraient alors tournés vers les élèves, se formulant en termes de mobilisation, d'orientation dans leur réflexion et de conscientisation des erreurs produites.

4.3 Quel développement professionnel ?

Cette recherche nous amène à appréhender l'évaluation comme un ensemble de compétences professionnelles que l'enseignant doit construire. Puisque les gestes professionnels sont étroitement liés à la singularité du sujet-enseignant, celui-ci doit pouvoir s'interroger sur ses postures langagières qui cantonnent les élèves à des registres de bas niveaux, les éloignant des processus de régulation. Un retour réflexif sur les feedbacks privilégiés constituerait un moment de formation particulièrement intéressant, tourné vers le développement d'un ethos professionnel.

Nous proposons trois entrées pour ce retour réflexif. D'abord, l'identification par le professionnel des gestes évaluatifs qu'il mobilise de façon privilégiée, et leurs effets sur les élèves, notamment en termes de postures et de mobilisation de processus. Ensuite, la mise en œuvre de gestes évaluatifs conscientisés en situations correctives – qui représentent une part importante des moments dans la vie d'une classe – afin d'en éprouver les résistances et les ajustements nécessaires. Enfin, s'interroger sur sa posture, pour tendre vers celle d'ami critique (Jorro, 2006 ; Gather Thurler, 2000 ; MacBeath, 1998), bienveillant mais exigeant, accueillant la parole de l'élève mais lui permettant de prendre conscience du chemin qui lui reste à parcourir et éventuellement de ses incohérences. Il nous semble alors que l'activité évaluative pourrait prendre en compte les dimensions de gestes, posture, culture et compétences qui la constituent.

5. Bibliographie

- Allal, L. (1993). (1993). Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (Ed.), *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal et L. Mottier Lopez (eds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Austin, J-L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. In M.-J. Fourtanier & G. Langlade (Eds), *Enseigner la littérature. Actes du Colloque « Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français »* (pp. 201-213). Paris : Delagrave.
- Bucheton, D. (2009). Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustement. In D. Bucheton (Ed.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (pp. 25-68). Toulouse : Octarès.
- Caffieaux, C. (2009). Analyse des caractéristiques des feedback fournis par des enseignants d'école maternelle face aux prestations de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, 32-1, (pp. 85-114).
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds), *Régulation des apprentissages à l'école et en formation*. (pp. 45-70). Paris : De Boeck.
- Dias, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat non publiée, Lille, Université de Lille3.
- François, F. (1991). Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînement. In M. Wirthner, D. Martin & Ph. Perrenoud (Eds), *Parole étouffée, parole libérée* (pp. 55-80). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Goffman, E. (1956/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne* [A. Kihm, Trad.]. Paris : Minuit.
- Habermas, J. (1981/1987). *Théorie de l'agir communicationnel, tome I : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* [J.-M. Ferry, Trad.]. Paris : Fayard.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, (pp.81-112).
- Jorro, A. & Croce-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situation de lecture interprétative. *Pratiques*, n°145-146, p.125-140.
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes professionnels en question. Paris : De Boeck.
- Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2003). L'évaluateur est un autre ! In J.-P. Astolfi (Ed), *Education et formation : nouvelles questions nouveaux métiers* (pp. 223-236). Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). L'ethos de l'évaluateur : entre imaginaires et postures. In G. Figari & L. Mottier Lopez (Eds), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 67-75). Paris : L'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). Les interactions verbales. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement. Paris : Armand Colin.
- Mercier-Brunel, Y. & Jorro, A. (2009). La parole évaluative de l'enseignant. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 22, 9-24.
- Merle, V. (2005). L'élève humilié. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (2005). Définitions, statuts et valeurs des dysfonctionnements en didactique. *Repères*, 31, 211-231.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). Des objets enseignés en classe de français. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensévy, G. (2006). Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur In G. Sensévy & A. Mercier (Eds), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires : 1/ Différentes causalités perlocutoires : demander, convaincre, induire. *Explicit*, 71, 1-23.
- Virbel, J. (1997). Contributions de la théorie des actes de langage à une taxinomie des consignes. In J. Virbel, J.-M. Cellier & J.-L. Nespoulous (Eds), *Cognition, Discours Procédural, Action*, volume II. Actes de l'Atelier « Texte et Communication » (pp. 1-44). PRESCOT : Toulouse.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Weiss, J. (1991). L'évaluation, un problème de communication. Lausanne : Delval.

L'ÉVALUATION EXTERNE STANDARDISÉE : UN LEVIER DIDACTIQUE VERS
L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES ?

Gonzague Yerly

Université de Fribourg (CH)
Département des Sciences de l'éducation
gonzague.yerly@unifr.ch

Mots-clés :  valuation externe standardisée – levier didactique – compétences – enseignement primaire

Résumé. Dans la plupart des systèmes scolaires de l'OCDE, les curricula sont dorénavant libellés sous forme de compétences à atteindre par les élèves. Pour répondre à cette évolution, les enseignants ont besoin d'intégrer de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation dans une approche par compétences. Il leur faut donc des moyens pour comprendre ce qui est attendu d'eux, notamment grâce à des modèles. La présente communication interroge le fait que l'évaluation externe standardisée puisse être l'un de ces modèles, un levier didactique vers l'approche par compétence dans l'enseignement primaire. Pour ce faire, une évaluation externe standardisée qui « privilégie l'approche par compétences » a été sélectionnée. Huit enseignants et quatre concepteurs de l'épreuve ont participé à des entretiens. Les résultats montrent que ce genre de dispositif peut être utilisé par les enseignants comme une voie à suivre pour réguler leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation sommative interne dans la direction des compétences. Les limites d'un tel modèle sont également relevées. Enfin, les analyses ont permis d'identifier les variables qui peuvent influencer ce levier didactique.

1. Problématique – contexte théorique

Dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, l'utilisation des évaluations standardisées se développe de manière toujours plus importante, surtout dans un but de pilotage du système (Greaney & Kellaghan 2002 ; Mons, 2007). Ces tests ne sont pas crées par l'enseignant pour sa classe, mais par les administrations scolaires. Ils sont conçus, administrés et corrigés au même moment et sous les mêmes conditions pour tous les élèves. De telles épreuves standardisées peuvent être régionales, nationales, mais existent également sous forme internationale. Elles ont des finalités différentes au niveau macro (politiques – pédagogiques) et micro (diagnostique – certificatif – sommatif – formatif – pronostique) et apparaissent dans tous les degrés de la scolarité et à des périodes diverses (début, en cours ou fin de cycle). Ces dispositifs d'évaluation sont multiples, leurs caractéristiques et leurs enjeux étant différents à la fois pour les élèves et pour les enseignants, dépendamment de leurs finalités et des contextes éducatifs. Il peut notamment s'agir d'épreuves à enjeux faibles (low-stakes tests) ou à enjeux élevés (high-stakes tests) (Johnson, 2007).

Les évaluations externes suscitent de nombreux débats scientifiques. La recherche en éducation s'interroge sur leurs avantages et inconvénients pour l' ducation. Il a notamment été démontré que ces dispositifs d'évaluation ont des effets théoriques et réels sur les pratiques des enseignants (Mons, 2009). Ces effets ne sont pas toujours attendus ni souhait s¹. Ils peuvent être plutôt

¹ Les effets de l'évaluation externe standardisée et leur fonctionnement sont l'objet de notre thèse. Les données recueillies durant la première phase exploratoire nous ont permis de traiter une question inédite pour cette communication.

bénéfiques (par ex : effet de levier didactique, régulation des pratiques) ou plutôt négatifs (par ex : teaching to the test, rétrécissement du curriculum) (notamment Jones, 2007; McMillan, 2005; Mons, 2009; Monseur & Demeuse, 2005).

Dans la plupart des systèmes scolaires de l'OCDE, les curricula sont dorénavant libellés sous forme de compétences à atteindre (par ex : socle de compétences)². On attend donc des élèves qu'ils soient « compétents ». Pour répondre à cette évolution, les enseignants ont besoin d'intégrer de nouvelles pratiques pour enseigner et évaluer dans une approche pédagogique par compétences. Il leur faut donc des moyens pour comprendre ce qui est attendu d'eux dans les plans d'étude. Ils ont notamment besoin de modèles (par ex : formation initiale et continue, moyens d'enseignement, évaluation externe). La présente communication interroge le fait que l'évaluation externe standardisée puisse être un modèle pertinent pour communiquer l'« attendu » (Carette, 2007a).

En Suisse, depuis la mise en œuvre du concordat HarmoS, on connaît le même développement des plans d'études, sous forme de standards de formations (compétences à atteindre par les élèves à des moments donnés de la scolarité). De plus, on observe la multiplication des évaluations externes standardisées dans la plupart des cantons suisses, sous forme d'épreuves communes ou cantonales (Ntamakiro & Tessaro, 2010). Elles ont des buts différents et les moments d'évaluation ne sont pas les mêmes (certification et/ou orientation en fin de scolarité primaire, épreuves de références en cours ou en fin de cycle...). Dans le canton de Fribourg (CH), il existe une épreuve externe standardisée dont une partie « privilégie l'approche par compétences » selon les termes officiels (DICS, 2010). Elle constitue donc un objet d'étude pertinent pour répondre à la question : l'évaluation externe standardisée peut-elle être un levier didactique vers l'approche par compétences dans l'enseignement primaire?

2. Méthodologie

2.1 Contexte – l'épreuve cantonale PPO

L'  preuve PPO teste tous les élèves de la partie francophone du canton de Fribourg (CH) lors de leur dernière année d'  cole primaire (6^{  me} année). L'épreuve couvre le programme d'un cycle de deux ans (5-6P). Elle permet, parmi d'autres indicateurs (notes du premier semestre, comportement et attitude de l'élève, avis de l'enseignant et des parents) l'orientation des élèves dans les trois filières du niveau secondaire I. Quatre branches sont testées : L1 (français), L2 (allemand), mathématiques et environnement (sciences naturelles, géographie, histoire). L'  preuve PPO comporte des enjeux importants pour les élèves (orientation) et pour les enseignants (analyse et comparaison des résultats par l'administration scolaire, de manière confidentielle). Malgré la pression qu'elle induit, cette épreuve est plutôt bien acceptée par les enseignants qui la trouvent de bonne qualité (Dierendonck, 2008).

Les contenus qui sont évalués par l'épreuve cantonale PPO sont formulés sous forme d'objectifs et sont communiqués aux enseignants avant le début de l'année scolaire. Les concepteurs de l'épreuve d'Environnement se démarquent par la modalité d'évaluation choisie. Ils déclarent privilégier l'« approche par compétences » dans l'évaluation cantonale. Voici un extrait d'un document transmis aux enseignants qui annonce les contenus évalués :

² Parmi les nombreuses définitions de la compétence, nous avons retenu la suivante qui fait, pour nous, consensus : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (Roegiers, 2001, cité dans Carette, 2007b, p.53).

L'Evaluation Cantonale d'Environnement (ECE) privilégie l'**approche par compétences**, c'est-à-dire la capacité d'un élève à mobiliser ses ressources, ses savoirs, ses savoir-faire (observations, comparaison, déduction...) pour identifier et résoudre un problème. Seules les notions fondamentales seront utilisées dans les différentes questions.

Quelques exemples illustrés par des items des Evaluations précédentes :

- émettre des hypothèses et les vérifier
(ECE 10, activité 6 «Un ingénieur étudie le transport de marchandises...»)
- mettre en lien différents documents
(ECE 08, activité n°1 «Je compare une photo satellite et une carte»)
- établir des suites logiques
(ECE 07, question p. 6 «En chaînes»)
- comparer, interpréter des cartes, des graphiques, des photos, des schémas...
(ECE 09, activité 7 «J'utilise différents documents pour me repérer»)
- situer des documents sur la frise historique
(ECE 10, activité «Un historien retrace l'évolution des moyens de transport»)
- choisir des documents appropriés
(ECE 08, activité n°8 «Je retrouve des renseignements»)
-

Figure 1 : Informations aux enseignants sur les contenus de l'épreuve PPO (DICS, 2010)

2.2 Échantillon

Nous avons interrogé huit enseignants³ primaires du cycle 5^{ème}-6^{ème} année primaire du canton de Fribourg (CH), qui sont donc tous confrontés, durant ce cycle d'enseignement, à l'épreuve PPO. Les profils sont variés (expérience, sexe, formation, localisation géographique, types de classe). Nous avons également pu interroger quatre concepteurs des épreuves PPO.

2.3 Recueil des données

Les entretiens ont été menés à l'aide d'un canevas d'entretiens semi-directif (Huberman & Miles, 1991). Celui-ci a été construit pour répondre aux questions de recherche de notre thèse. Les enseignants ont été interrogés au sujet des effets de l'évaluation externe standardisée (EES) sur leurs pratiques d'enseignement. Trois axes de pratiques ont été sélectionnés : (1) les effets de l'EES sur les pratiques d'évaluation sommative interne, (2) les effets de l'EES sur les pratiques d'enseignement-apprentissage en classe et (3) les effets de l'EES sur la gestion du curriculum (contenus des programmes).

2.4 Traitement des données

Le contenu des entretiens a été traité avec le logiciel Hyperresearch pour en faire une analyse de contenu (L'Ecuyer, 1990). Les données recueillies ont été analysées en deux temps :

- analyse de cas par cas : Cette phase a pour but d'identifier les effets de l'EES sur les pratiques de chaque participant et les variables individuelles qui les influencent. Une modélisation et un rapport ont été créés pour chaque cas.

³ L'emploi unique du masculin est employé pour faciliter la lecture.

- analyse inter-cas : Les différents cas sont comparés et analysés de manière globale. Ceci permet de créer des premières catégories de mode de fonctionnement, de comprendre les différences, de les expliquer et d'interpréter leurs sources.

3. Résultats

3.1 Effets de l'épreuve PPO sur les pratiques des enseignants

Les analyses ont permis d'identifier les effets de l'épreuve PPO sur les trois axes de pratiques sélectionnées (Yerly, 2011). Le levier didactique fait partie de ces effets. Il est à noter que ces effets ne sont pas similaires pour tous les enseignants. Les résultats sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 : Effets de l'épreuve PPO sur les pratiques des enseignants primaires (Yerly, 2011)

<p>A. Effets de l'évaluation cantonale PPO sur les pratiques d'évaluation sommative interne</p> <ul style="list-style-type: none">- Evolution des pratiques d'évaluation sommative interne des enseignants vers le modèle de l'évaluation standardisée (effet de levier didactique)- Nouvelles cibles d'évaluation données par l'épreuve (compréhension orale, situations de communication, situation-problèmes...) <p>B. Effets de l'évaluation cantonale PPO sur les pratiques de gestion du curriculum</p> <ul style="list-style-type: none">- Planification plus spécifique et rigoureuse de la 6P (voire de la 5P) par rapport aux contenus testés dans l'évaluation standardisée- Grande pression à traiter tous les contenus sur un temps court- Organisation de périodes de répétitions et d'épreuves préparatoires- Faible rétrécissement du curriculum observé <p>C. Effets de l'évaluation cantonale PPO sur les pratiques d'enseignement-apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none">- Davantage de drill et de révisions- Travail spécifique sur les questions et les réponses aux épreuves- Plus d'attention sur les apprentissages de chaque élève- Rythme d'apprentissage plus soutenu- Création - acquisition de matériel didactique spécifique- Intégration de nouvelles méthodes d'enseignement (approche par compétences) (effet de levier didactique) <p>D. Autres résultats</p> <ul style="list-style-type: none">- Enseignants majoritairement positifs envers l'évaluation cantonale PPO- 4 profils d'enseignants identifiés face à l'évaluation standardisée

3.2 Leviers didactiques divers de l'épreuve cantonale PPO

Le levier didactique est l'un des effets de l'évaluation cantonale PPO relevés sur les pratiques des enseignants primaires. Il touche à la fois aux pratiques d'évaluation sommative interne et d'enseignement-apprentissage. L'évaluation externe standardisée peut donc être un levier didactique, désiré ou non, sur les pratiques des enseignants comme d  j démontré dans la

littérature américaine (Haney & Madaus, 1986) et francophone : « Les épreuves externes peuvent donc bien servir de levier lors de l'introduction d'un nouveau curriculum ou d'une réforme pédagogique, qu'il s'agisse d'un effet recherché ou incident » (Monseur & Demeuse, 2005, p. 502). Pour l'épreuve PPO, on remarque ces effets de levier didactique dans chacune des branches :

Tableau 2 : leviers didactiques de l'épreuve cantonale PPO

Contenus	Leviers didactiques sur les pratiques d'enseignement-apprentissages et d'évaluation sommative interne
Général	Changement des pratiques vers le modèle de l'évaluation externe standardisée
L1 (français)	Domaines du français intégrés (expression, lecture, grammaire...) et travaillés autour du texte
L2 (Deutsch)	Situations de communication, aspects de compréhension et d'expression orale et écrite
Mathématiques	Davantage de résolution de problèmes
Environnement	« Approche par compétences », utilisation de documents annexes

Voici quelques illustrations, tirées du discours des enseignants interrogés :

« Il y a beaucoup de résolution de problèmes en maths dans la PPO. Les élèves doivent savoir les résoudre. C'est donc important de travailler les consignes, savoir résoudre un problème » (Ens_3).

« [...] en expression (en français) on adapte, parce que dans la PPO on donne de l'importance à l'expression écrite. Avant, c'était rare qu'on teste l'expression dans une évaluation de français » (Ens_7).

« Durant l'année, j'essaie de faire la même chose que dans la PPO, pour éviter que ce soit une surprise pour les élèves » (Ens_1).

« Pour être honnête, je fais le PPO compatible. Je n'ai pas le choix » (Ens_2).

Ces effets de levier sont perçus différemment par les enseignants. De plus, deux types d'approches ont été observés :

- Empilement de pratiques. L'enseignant ressent le besoin d'imiter le modèle de l'épreuve PPO dans le but de préparer ses élèves à sa réussite (teaching to the test). Il utilise ces nouvelles pratiques sans toutefois renoncer à ses pratiques pré-existantes.
- Intégration des pratiques. L'enseignant, étant convaincu que le modèle de l'épreuve est le modèle pédagogique à suivre, modifie ses pratiques en y faisant référence.

Cependant, pour la plupart des concepteurs des épreuves, l'épreuve PPO n'a pas pour but de jouer un rôle de levier didactique aussi fort. Cette épreuve a pour but de tester les acquis d'apprentissage pour orienter les élèves dans les filières du secondaire. Dans un esprit d'équité, les concepteurs évitent de trop innover dans ces épreuves. Ils veulent « coller » aux pratiques du terrain. Des enseignants font d'ailleurs partie des équipes de rédaction des épreuves PPO. Le levier didactique est ici un effet plutôt « incident » ou faiblement recherché par l'administration scolaire. Dans le

canton de Fribourg (CH), d'autres épreuves externes, d'un type plus formatif pour l'enseignant (épreuves de référence), peuvent prendre le rôle de levier didactique « attendu ». Au contraire, pour les concepteurs de l'épreuve cantonale PPO d'Environnement, la fonction de levier didactique est un effet recherché.

3.3 Leviers didactiques vers l'approche par compétences : le cas spécifique de l'épreuve cantonale PPO « Environnement »

Les concepteurs de l'épreuve PPO d'Environnement ont fait le choix de privilégier « l'approche par compétences » et de communiquer ce choix aux enseignants. Pour cette branche, un effet de levier didactique est donc recherché. Les exercices de cette partie de l'épreuve sont spécifiquement orientés vers des tâches telles que l'observation, la comparaison, la déduction, etc. à l'aide de documents (photos, schémas, textes) contenus dans un dossier annexe. Les résultats de notre enquête montrent que les enseignants sont influencés par ce modèle, à la fois dans leur pratiques d'enseignement-apprentissage et d'évaluation sommative interne, comme détaillé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : leviers didactiques de l'épreuve cantonale PPO « Environnement »

Enseignement- apprentissage	-	Création - acquisition de nouveaux ouvrages – matériel privilégiant des activités similaires à l'épreuve PPO (approche par compétences)
	-	Moins de travail sur des connaissances pures, volonté de travailler sur des niveaux taxonomiques plus élevés
	-	Exercices spécifiques à l'aide d'anciennes épreuves PPO
Evaluation sommative interne	-	Évaluation sommative interne se basant sur le modèle de l'épreuve PPO (approche par compétences) sur la forme et le fond
	-	Moins de questions sur les connaissances pures
	-	utilisation de documentations annexes

Voici quelques illustrations, tirées du discours des enseignants interrogés :

« On ne teste plus uniquement des connaissances pures. On essaie de tester également des savoir-faire » (Ens_6).

« On cherche davantage à tester des savoir-faire plutôt que des savoirs tout court. Alors ça c'est une bonne chose. Je pense que c'est ce qu'il faut faire » (Ens_4).

« C'est un défi pour nous, on doit s'améliorer pour aller dans cette direction-là, les compétences » (Ens_5).

3.4 Conclusion et limites de l'évaluation externe comme « modèle »

Les résultats démontrent que l'épreuve PPO peut être un levier didactique, un modèle suivi par les enseignants. Ce dispositif, pourtant initialement prévu à des fins d'orientation des élèves, est utilisé par les enseignants comme une voie à suivre pour réguler leurs pratiques d'enseignement, mais aussi leurs pratiques d'évaluation interne. Spécifiquement, l'épreuve PPO d'Environnement les encourage à enseigner et évaluer dans la direction des « compétences ». Cependant, ce genre de modèle comporte aussi des limites :

- Qualité et validité du modèle. Si l'on entend faire de l'évaluation externe un modèle, il faut que celle-ci soit exemplaire au niveau méthodologique. En effet, la qualité du levier didactique et son intégration en classe dépendent de la qualité du modèle. Encore faut-il savoir quel modèle doit être imposé.
- Interprétation du modèle par les enseignants. Si l'évaluation externe représente l'unique modèle, s'il n'est pas complété par d'autres formes d'accompagnement (par ex. formation, moyens d'enseignement), l'« attendu » risque d'être mal interprété par les enseignants.
- Intégration du modèle par les enseignants. Même si le modèle est bien compris, il n'est pas g  r  nt d'intégration dans les pratiques des enseignants. Nous avons présenté la distinction entre empiement et intégration de nouvelles pratiques. Enfin, il peut encore y avoir un décalage entre les intentions déclarées des enseignants interrogés et leurs pratiques effectives en classe.
- Acceptation du modèle par les enseignants. Le succès du levier didactique dépend de l'acceptation ou du rejet du modèle par les enseignants. Les enjeux ressentis jouent ici un rôle important. Si les enjeux sont trop élevés, l'enseignant risque de rejeter le modèle.
- Accompagnement du modèle. Comme cité précédemment, l'évaluation externe à elle-seule risque d'être un modèle mal compris par les enseignants. D'autres mesures accompagnant l'évaluation externe devraient être mises en place pour assurer la qualité du levier didactique. Il peut s'agir de formation concernant l'emploi des évaluations externes mais également de leurs résultats et de l'introduction de moyens didactiques adaptés.
- Finalité(s) de l'évaluation externe – utilisation des résultats. Si l'on veut utiliser l'évaluation externe comme levier didactique, celle-ci peut-elle également servir à l'orientation des élèves ? Une évaluation externe peut-elle suivre simultanément plusieurs finalités ?
- Part du levier didactique due à l'évaluation externe. S'il a été montré que l'évaluation externe est un levier didactique possible, son efficacité (voire son efficience) devrait également être analysée et comparée à celle d'autres modèles.

3.5 Les variables qui influencent le levier didactique

Les résultats montrent que les effets de l'évaluation externe standardisée sur les pratiques des enseignants ne sont pas les mêmes pour tous les enseignants et que l'importance de ceux-ci diffère de cas en cas. Les diverses analyses ont permis d'identifier les variables individuelles (micro - propres à l'enseignant) qui peuvent influencer ces effets, dont celui de levier didactique. Ces effets peuvent dépendre des variables suivantes :

- Le profil de l'enseignant (  ge, sexe, expérience, formation...).
- Son environnement professionnel (  cole, classe, collègues, direction...).
- Les enjeux qu'il ressent par rapport à l'évaluation externe.
- Sa conception de l'enseignement, de l'apprentissage.
- Sa conception de l'évaluation interne ET externe.
- Sa perception de l'évaluation externe en question.
- Son sentiment de compétence personnelle.

Les enseignants ressentent donc différemment les effets de l'évaluation externe selon leur profil et leur environnement professionnel. L'analyse du discours des enseignants montre que ces effets dépendent également du système de croyances des enseignants (conceptions, perceptions). L'importance des « beliefs » sur les effets des évaluations externes a déjà été démontré dans le domaine de la linguistique appliquée (Alison, 2005; Mizutani, 2009). Les variables de profil et de l'environnement sont donc en interaction avec celles du système de croyances des enseignants.

Un autre intérêt de ces résultats est de considérer les enjeux ressentis comme une variable individuelle et non comme une donnée figée. Souvent, les épreuves externes sont catégorisées soit à enjeux élevés, soit à enjeux faibles. Certes, les caractéristiques des dispositifs déterminent les enjeux qu'elles induisent, cependant nos analyses montrent que les enjeux ne sont pas ressentis de la même manière par tous les enseignants confrontés à une même épreuve externe. Ces enjeux sont d'ailleurs reliés à d'autres variables (profil, environnement et croyances de l'enseignant).

4. L'imites et prolongements de la recherche

Les effets de l'évaluation externe standardisée relevés sont des effets « perçus ». Ils ressortent du témoignage, du ressenti, des enseignants. Il pourrait être pertinent de pouvoir observer de manière plus objective ces effets, par un design expérimental diff  rent.

Cette recherche exploratoire a été menée auprès d'un échantillon restreint d'enseignants et de concepteurs, et traite une seule évaluation externe standardisée. Les résultats ne peuvent en aucune façon être généralisés et s'applique à un contexte particulier. Les différents effets de l'EES et l'influence des variables individuelles seront, dans notre thèse, mesurés à l'aide d'un questionnaire qui a été adressé à un échantillon plus large (500 enseignants primaires), de degrés différents et touchés par différents types d'épreuves externes standardisées. Pour comprendre le fonctionnement de ces effets, des variables contextuelles (méso et macro - propres à l'évaluation externe et au contexte politique et scolaire) seront aussi prise en compte. De plus, l'importance et les relations entre toutes ces différentes variables pourront être mesurées.

5. Références

- Abrams, L. M., & Madaus, G. F. (2003). The lessons of high-stakes testing. *Educational Leadership*, 61 (3), 31-35.
- Alison, J. (2005). Teachers talk about NCEA: Research report on focus groups with secondary teachers. Wellington: New Zealand Post Primary Teachers Association.
- Carette, V. (2007a). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education & Formation*, e-286, 51-61.
- Carette, V. (2007b). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation en   ducation*, 30 (2), 49-71.
- Dierendonck, C. (2008). Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants du primaire dans les cantons de Vaud, Neuchâtel et Fribourg ? Neuchâtel : IRDP.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) (2010). Directives de la procédure de préorientation. Récupéré le 15 septembre, 2010, de http://www.irdp.ch/publi/cat/bulletins_scolaires/2009_2010/bulletin_fribourg2.pdf
- Haney, W. & Madaus, G. (1986). Effects of standardized testing and the future of national assessment of educational progress. Working paper for the NAEP Study Group.
- Huberman, A.M., & Miles, M.B. (1991). Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles: De Boeck Université.

- Johnson, P.B. (2007). High-stakes Testing and no Child left behind: conceptual and empirical Considerations. Anticipated publication: July, 2007, Taylor-Francis.
- Jones, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23 (2), 65-86.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- McMillan, J. H. (2005). The impact of High-Stakes Test Results on Teacher's Instructional and Classroom assessment Practices. Metropolitan Educational Research Consortium, Virginia Commonwealth University. Récupéré le 17 août, 2010. de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED490648.pdf>
- Mizutani, S. (2009). The mechanism of washback on teaching and learning. Thesis (PhD--Educational Psychology). University of Auckland.
- Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée. Récupéré le 9 novembre, 2009, de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf
- Mons, N. (2009). Les effets théoriques et réels de l'évaluation standardisée. Retrieved November 9, 2009, from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/111FR.pdf
- Monseur, C., & Demeuse, M. (2005). Les évaluations externes permettent-elles une régulation efficace ? In M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul (Eds.), *Vers une école plus juste et efficace* (pp.489-517). Bruxelles : De Boeck.
- Ntamakiliro, L., & Tessaro, W. (2010). Plus d'épreuves externes : vers une standardisation de l'évaluation scolaire ? In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Eds.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* (pp.165-185). Berne : Peter Lang.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Yerly, G. (2011). Les effets de l'évaluation externe standardisée sur les pratiques des enseignants primaires. Recherche exploratoire sur l'épreuve cantonale fribourgeoise PPO. Poster présenté au congrès annuel de la SSRE, juin 2011, Bâle.

PRATIQUES EVALUATIVES ENSEIGNANTES ET SOCLE COMMUN DES
CONNAISSANCES ET DES COMPETENCES :

PRATIQUES EFFICACES ? PRATIQUES INNOVANTES ?

Sandra Safourcade, université de Rennes 2, centre de recherche sur l'éducation, les
apprentissage et la didactique sandra.safourcade@uhb.fr

Mots-clés : pratiques enseignantes, socle commun, évaluation, compétence, efficacité, innovation

Résumé. L'application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 impliquant la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences a généré chez les enseignants un ensemble de questionnements et de transformations dans leurs pratiques d'évaluation. L'approche par compétences définie en tant que méthode pédagogique a suscité un regard nouveau sur l'observation et l'évaluation des pratiques des élèves au sein de situations et de tâches dites complexes. Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants dans la mise en place du socle nous avons pu établir durant deux années et plus de cinquante stages de formation continue, des catégories de propos récurrents chez les enseignants en terme de pratiques évaluatives. Dans le cadre d'une recherche quantitative à visée heuristique, nous avons alors interrogé les enseignants de collège au sujet de leurs pratiques évaluatives qu'ils considéraient comme importantes, efficaces et innovantes dans la mise en œuvre du socle.

1. Contexte

L'application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 impliquant la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences a soulevé du côté des enseignants un ensemble de questionnements voire de transformations dans leurs pratiques d'évaluation et du côté des établissements, une forte demande de stages d'accompagnement à cette réforme.

Dans ses aspects pédagogiques, cette réforme a eu comme conséquences une prise de conscience chez les formateurs et les enseignants de l'approche par compétences définie comme méthode pédagogique et a donc suscité un regard nouveau de leurs pratiques.

1.1 Les stages de formation continue pour les enseignants de collège

Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants dans la mise en place du socle, nous avons pu établir durant deux années et plus de cinquante stages de formation continue, des catégories de propos récurrents chez les enseignants en formation. L'objectif de ces stages de formation visait l'adoption d'une culture commune de la compétence et la prise en compte de la notion et de la place de la compétence en éducation et à l'école au regard de la compétence dans le champ de la formation et de l'entreprise, l'appropriation d'un nouveau référentiel de compétences décliné en terme de domaines et d'items, la mise en œuvre d'une méthodologie visant à établir une progression de l'observation des items sur quatre ans, l'élaboration de tâches et de situations complexes pour favoriser l'observation des compétences chez les élèves. Questionnements des enseignants vis-à-vis de l'évaluation par compétences

D'un point de vue plus général, ces objectifs ont soulevé chez les enseignants des questionnements :

Comment gérer l'interaction entre l'approche par compétences et l'approche disciplinaire ? Dans quel contexte mettre en œuvre l'approche par compétences ? Quelle est la place des attitudes dans le processus d'apprentissage ? Quelle définition de la compétence pour des élèves de collège ? Comment cette méthode peut-elle générer de la réussite éducative ? Le choix et le nombre des items proposés par le socle mesurent-ils concrètement la compétence attendue ? Pour une compétence attendue, comment prendre en compte le regard de la discipline de référence et celui des autres ? A quel moment du cycle faut-il observer la compétence ? Comment passer de la tâche à la situation complexe ?

1.2 L'émergence des catégories de propos récurrents chez les enseignants

Du point de vue des pratiques évaluatives, nous avons vu émerger chez les enseignants des catégories de propos récurrents liés à la place et au rôle des pratiques informelles et non formelles dans la prise en compte des acquis des élèves, la gestion des interactions entre évaluation chiffrée et niveaux d'acquisitions, l'approche collective et transdisciplinaire de l'observation des items, l'évaluation diagnostique et l'analyse des besoins, la traduction, la réinterprétation des items censés mesurer la compétence, les seuils et niveaux d'exigences attendus pour chacune des items, la prise en compte des attitudes, choix et utilisation de l'outil informatique comme outil de recueil des données et d'aide à la décision dans l'évaluation et la validation des compétences.

2. Eléments théoriques

2.1 Sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et pratiques évaluatives de l'approche par compétences

Face aux changements et aux nouveaux défis auxquels doivent faire face les individus dans leur vie professionnelle et personnelle, l'instabilité des situations peut avoir comme conséquences la production chez les personnes de leurs propres normes et repères. Ainsi, dans un contexte en mutation où l'individu est amené à rencontrer des situations variées et complexes, la croyance en son efficacité, la perception et l'évaluation de ses capacités dans l'atteinte d'un but donné, peuvent s'avérer être un facteur clé favorisant l'appréhension de ces situations. L'efficacité personnelle perçue « concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2002, p.12). La croyance en ses capacités, qu'elles soient physiques, intellectuelles ou affectives pose l'idée du sentiment d'efficacité personnelle, définit selon l'approche psycho et socio cognitive d'Albert Bandura.

La croyance d'efficacité est le plus important des mécanismes de l'influence qu'exerce un individu sur son propre fonctionnement et sur son environnement. Lorsqu'une personne pense que ses actes peuvent produire les effets qu'elle recherche, cette dernière sera plus facilement incitée à agir. La confiance que porte l'individu en ses capacités va être source d'influence de ses choix. Les croyances d'efficacité exercent de l'influence sur la motivation, les processus cognitifs et comportementaux et les états émotionnels.

2.2 Perceptions d'innovation et pratiques évaluatives de l'approche par compétences

Nous assistons à une véritable mutation de la professionnalité enseignante, générant ainsi la mise en œuvre de pratiques et de situations innovantes (Cros, 2002 ; Perisset Bagnoud, 2007) : évaluation de la compétence chez des élèves en scolarité obligatoire au regard de la compétence professionnelle, évaluation diagnostique, analyse des besoins des élèves, accompagnement et observation de l'élève dans le libre choix de sa stratégie cognitive, élaboration de situations complexes, utilisation de la consigne, développement des pratiques collectives et

d'interdisciplinarité (Asloum&Bouiller-Oudot 2007) nécessitant la prise en compte des représentations professionnelles différentes, modalités d'auto évaluation des élèves, utilisation de logiciels comme aide d'outils à la décision et à l'évaluation, mobilisation de nouvelles ressources cognitives et conatives de l'enseignant.

La pratique de l'enseignant dans le cadre de l'évaluation par compétences mobilise plus que jamais réflexivité et auto évaluation de son action (Jorro, 2005). Au regard de ces pratiques les enseignants doivent alors enclencher des processus décisionnels individuel et collectif fondés d'une part sur l'efficacité qu'ils perçoivent personnellement de leurs actions (Bandura, 2002 ; Safourcade, 2009) mais également sur l'interaction décisionnelle rationnelle et subjective.

D'une part, dans son caractère prescrit, l'approche par compétences au travers des injonctions ministérielles, des référentiels vient influencer l'action, la décision de l'enseignant (Amigues, 2003). D'autre part, l'enseignant préleve en permanence de son contexte d'action, des indicateurs d'efficacité venant agir sur ses choix implicites et explicites. Les processus de contextualisation, qu'ils soient internes, externes ou temporels sont déterminants dans l'explication et la compréhension des configurations de pratiques observées (Bru, 2002).

3. Problématique de la recherche : la transformation des pratiques évaluatives des enseignantes dans le cadre d'une approche pédagogique par compétences

Nous inscrivons notre travail dans le cadre de l'étude des pratiques enseignantes contextualisées. Nous visons à rendre intelligible l'action de l'enseignant en contexte d'évaluer ses élèves dans une approche pédagogique particulière: l'approche par compétences.

Nous souhaitons pour cela, décrire, analyser voire comprendre les pratiques évaluatives déclarées par les enseignants. L'analyse visera à établir comment ces dernières se structurent et s'organisent, quels sont les effets que nous pourrions mesurer au travers des facteurs contextuels, des pratiques innovantes et des pratiques perçues efficaces chez l'enseignant lui-même.

Dans cette première phase de l'enquête, nous nous situons au niveau de déclaratif et descriptif des pratiques des enseignants. Aux différentes phases de son action (pré, pro et post actives), l'enseignant au travers d'un processus d'enseignement apprentissage par compétences va mettre en œuvre un ensemble de pratiques. Certaines d'entre elles seront considérées par l'enseignant comme plus importantes que les autres pour la conduite de son action. Nous cherchons à savoir quelles sont alors les pratiques mises en exergue par les enseignants dans une démarche pédagogique basée sur l'évaluation des acquis des élèves en terme de compétences. Au-delà, de l'importance qu'il accorde à ses pratiques, nous souhaitons dans un deuxième temps relever le discours des enseignants quant aux pratiques qu'ils perçoivent personnellement comme efficaces pour la conduite de leur activité. Enfin, dans un troisième temps, nous cherchons à relever les pratiques que les enseignants déclarent comme innovantes dans la conduite de situations complexes. Importance, sentiment d'efficacité personnelle, innovation des pratiques sont pour nous des indicateurs visant à mesurer le degré de transformation des pratiques enseignantes.

Les pratiques valorisées, perçues comme efficaces par l'enseignant, perçues comme innovantes par l'enseignant contextualisées à l'approche pédagogique par compétences sont-elles explicatives du phénomène de mutation de la professionnalité enseignante ?

4. Démarche méthodologique

4.1 Elaboration du questionnaire de recueil des pratiques évaluatives des enseignants : pratiques valorisées, efficaces et innovantes.

Dans la phase de description des pratiques, nous chercherons donc dans un premier temps, à décrire les pratiques évaluatives déclarées par les enseignants et mises en œuvre dans les processus

d'évaluation des élèves dans le cadre du socle commun des connaissances et des compétences, puis à repérer celles qu'ils considèrent comme importantes pour la conduite des situations d'enseignement apprentissage. Nous chercherons ensuite à décrire les pratiques que les enseignants considèrent comme innovantes pour la conduite des situations d'enseignement apprentissage et les pratiques pour lesquels ils s'estiment efficaces.

Nous nous basons pour cela dans une approche quantitative sur l'élaboration d'un questionnaire. Nous utilisons une échelle de type Likert constituée de 30 items pour lesquels les enseignants mesurent le degré d'importance accordé à ces items dans leurs pratiques, le degré d'innovation et le niveau d'efficacité personnelle perçue selon une échelle de 1 (pas du tout important, efficace, innovant) à 10 (tout à fait important, efficace et innovant) points. Ces items caractérisent les pratiques évaluatives déclarées par les enseignants. Ces derniers ont été relevés dans le discours des enseignants au travers des différents stages de formation continue et des différents conseils pédagogiques que nous avons organisés avec les chefs d'établissements dans le cadre de la mise en place du socle. Ce questionnaire a donc pour fonction de valider les propos recueillis chez les enseignants auprès d'un échantillon de cent enseignants de collèges de zones urbaines, péri urbaines et rurales de la région Rennaise.

La liste des items qui ont émergé des différentes rencontres avec les enseignants et qui définissent l'échelle de mesure des pratiques évaluatives sont les suivants :

En début de séquence, donner toutes les compétences que les élèves devront avoir acquises pour réaliser la tâche complexe finale
Amener les élèves à voir plus loin, les conduire vers la tâche finale en travaillant par étapes sur des compétences particulières au travers de connaissances et de capacités
Partir des connaissances, des prés requis, des productions des élèves pour les améliorer
Evaluation formative en cours d'apprentissage non notée
Evaluer les items au moment de l'évaluation finale de la séquence
Adapter les items, les retravailler.
Evaluer au niveau des domaines et pas des items (w plus global)
Autoévaluer les élèves
Pratique la coévaluation par les pairs (chez les élèves)
Observer les attitudes sur un trimestre sur des temps informels
Evaluer les compétences C6 et C7 hors contexte disciplinaire
Fixer des seuils d'exigence des items en équipe
Expliquer les compétences travaillées dans un chapitre de leçon
Repérer dans les évaluations les compétences attendues
Chercher un juste milieu entre une évaluation globale de l'item et une déconstruction de ce dernier
Adapter les items par rapport à des activités déjà faites les années passées
Evaluer l'attitude des élèves au travers de comportements attendus dans la discipline
Partir de situations complexes et dresser les savoirs, les capacités et les attitudes mises en jeu
Intégrer une situation complexe dans l'évaluation finale comme un exercice supplémentaire
Faire travailler les élèves en groupe sur une situation complexe
Donner les ressources nécessaires aux élèves pour effectuer une tâche ou situation complexe
Rédiger des commentaires sur les copies au regard des compétences attendues
Mettre des niveaux d'acquisition au regard des notes obtenues par les élèves
Constituer des groupes de travail d'enseignants pour élaborer des situations complexes
Aller chercher des situations complexes dans Eduscol ou d'autres sites
Etablir une nouvelle liste de critères d'évaluation – Modifier sa grille de critères
Faire des évaluations supplémentaires pour le socle
Elaborer des situations complexes qui mobilisent un nombre important d'items
Faire travailler les élèves d'une même classe sur des tâches différentes
Utiliser des logiciels spécifiques

5. Résultats

5.1 Pratiques évaluatives déclarées et valorisées par les enseignants

L'étude du degré de valorisation des pratiques évaluatives déclarées montre que les items les plus valorisés par les enseignants de collège sont les suivants :

- I14 Repérer dans les évaluations les compétences attendues
- I3 Partir des connaissances, des pré requis, des productions des élèves pour les améliorer
- I21 Donner les ressources nécessaires aux élèves pour effectuer une tâche ou situation complexe
- I2 Amener les élèves à voir plus loin, les conduire vers la tâche finale en travaillant par étapes sur des compétences particulières au travers de connaissances et de capacités
- I13 Expliquer les compétences travaillées dans un chapitre de leçon
- I17 Evaluer l'attitude des élèves au travers de comportements attendus dans la discipline
- I6 Adapter les items, les retravailler

Selon la même démarche, l'étude montre que les items les moins valorisés par les enseignants de collège sont les suivants :

- I27 Faire des évaluations supplémentaires pour le socle
- I19 Intégrer une situation complexe dans l'évaluation finale comme un exercice supplémentaire
- I25 Aller chercher des situations complexes dans Eduscol ou d'autres sites
- I12 Fixer des seuils d'exigence des items en équipe

Nous constatons que les enseignants ne valorisent pas le recours à des ressources supplémentaires pour la conception des évaluations bilans et ne jugent pas utile de proposer des situations complexes supplémentaires dans leurs évaluations bilan déjà existantes. En contrepartie, les enseignants sont favorables à intégrer l'approche de l'évaluation dans ses dimensions diagnostiques et formatives au sein des situations d'enseignement apprentissage. Ils sont prêts à adopter une posture d'accompagnateur, voire de tuteur visant à aider les élèves dans leur posture d'apprenant au sein de situations complexes. La place de la situation complexe semble donc varier en fonction du type de pratiques évaluatives adoptées. S'il s'agit d'une évaluation à caractère sommative, la situation complexe ne vient pas influencer la pratique de l'enseignant. A contrario, la situation complexe trouve entièrement sa place dans une évaluation à caractère diagnostique et formative.

5.2 Pratiques évaluatives perçues comme efficaces par les enseignants

L'étude du degré d'efficacité personnelle perçue des enseignants sur les pratiques évaluatives déclarées montre que les items pour lesquels les enseignants estiment avoir une efficacité personnelle perçue élevée sont les suivants :

- Ef 21 Donner les ressources nécessaires aux élèves pour effectuer une tâche ou situation complexe
- Ef 3 Partir des connaissances, des pré requis, des productions des élèves pour les améliorer
- Ef 29 Faire travailler les élèves d'une même classe sur des tâches différentes
- Ef 14 Repérer dans les évaluations les compétences attendues
- Ef 20 Faire travailler les élèves en groupe sur une situation complexe
- Ef 13 Expliquer les compétences travaillées dans un chapitre de leçon

Les items décrivant une efficacité personnelle perçue faible chez les enseignants sont les suivants :

- Ef 27 Faire des évaluations supplémentaires pour le socle
- Ef 19 Intégrer une situation complexe dans l'évaluation finale comme un exercice supplémentaire
- Ef 23 Mettre des niveaux d'acquisition au regard des notes obtenues par les élèves

Ef 15 Chercher un juste milieu entre une évaluation globale de l'item et une déconstruction de ce dernier

5.3 Pratiques évaluatives perçues comme innovantes par les enseignants

L'étude du degré d'innovation perçue des enseignants sur les pratiques évaluatives déclarées montre que les items pour lesquels les enseignants estiment être innovants dans leurs pratiques évaluatives sont les suivants :

- In 27 Faire des évaluations supplémentaires pour le socle
- In 24 Constituer des groupes de travail d'enseignants pour élaborer des situations complexes
- In 19 Intégrer une situation complexe dans l'évaluation finale comme un exercice supplémentaire
- In 18 Partir de situations complexes et dresser les savoirs, les capacités et les attitudes mises en jeu
- In 25 Aller chercher des situations complexes dans Eduscol ou d'autres sites
- In 28 Elaborer des situations complexes qui mobilisent un nombre important d'items

Nous pouvons constater que le travail autour de la situation complexe représente pour les enseignants une pratique innovante. Nous retrouvons la dimension axée sur les pratiques collaboratives comme n'étant pas une pratique communément admise dans la culture enseignante.

Les items pour lesquels les enseignants estiment ne pas être innovants dans leurs pratiques évaluatives sont les suivants :

- In 3 Partir des connaissances, des prérequis, des productions des élèves pour les améliorer
- In 9 Pratique la coévaluation par les pairs (chez les élèves)
- In 10 Observer les attitudes sur un trimestre sur des temps informels
- In 16 Adapter les items par rapport à des activités déjà faites les années passées

5.4 Etude comparative de la valorisation des enseignants quant à l'importance, l'efficacité personnelle perçue et l'innovation perçue des pratiques évaluatives déclarées

Nous constatons que les enseignants qui perçoivent une efficacité personnelle élevée sur les pratiques d'évaluation liées à « Repérer dans les évaluations les compétences attendues, Partir des connaissances, des prérequis, des productions des élèves pour les améliorer, Donner les ressources nécessaires aux élèves pour effectuer une tâche ou situation complexe, Expliquer les compétences travaillées dans un chapitre de leçon » y accordent une forte importance dans la conduite des situations d'enseignement apprentissage.

Nous ne pouvons faire aucune comparaison à ce stade avec les pratiques évaluatives innovantes perçues par les enseignants.

Dans une approche moins globale, nous pouvons constater que pour l'item « Partir des connaissances des prérequis des productions des élèves pour les améliorer », les enseignants perçoivent cette pratique comme étant importante et efficace mais non innovante. Dans la même lignée, les enseignants qui ne perçoivent pas comme importantes ni efficaces les pratiques « Faire des évaluations supplémentaires pour le socle » et « Intégrer une situation complexe dans l'évaluation finale comme un exercice supplémentaire » déclarent ces dernières comme innovantes. Enfin, la pratique « Aller chercher des situations complexes dans Eduscol ou d'autres sites » est une pratique déclarée comme étant non importantes mais innovantes (tableau 1).

	Pratiques évaluatives valorisées	Pratiques évaluatives efficaces	Pratiques évaluatives innovantes
Partir des connaissances, des prés requis, des productions des élèves pour les améliorer	+	+	-
Donner les ressources nécessaires aux élèves pour effectuer une tâche ou situation complexe	+	+	?
Expliquer les compétences travaillées dans un chapitre de leçon	+	+	?
Faire des évaluations supplémentaires pour le socle	-	-	+
Intégrer une situation complexe dans l'évaluation finale comme un exercice supplémentaire	-	-	+
Aller chercher des situations complexes dans Eduscol ou d'autres sites	-	?	+

Tableau 1 : Approche différenciée des pratiques au regard de leur caractère de valorisation, d'efficacité perçue et d'innovation

6. Références et bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. Skholé, hors-série, 1, 5-16.
- Asloum, N. & Bouillier-Oudot, M.H. (2007). Pratiques collectives d'enseignants engagés dans une formation interdisciplinaire. Congrès international AREF 2007, actualité de la recherche en éducation et en formation.
Accessible en ligne : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Nina_ASLOUM_179.pdf
- Bandura, A. (2002). Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Collection ouvertures psychologiques. Bruxelles : De Boeck.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. Revue Française de Pédagogie, 138, 63-73.
- Cros, F. & Saj, M-P.(2002). Innover en éducation et en formation, Paris : INRP, collection Horizons pour la formation.
- Marcel, J.F, Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007, sous la direction de). Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes. Bruxelles : De Boeck, 210 p.
- Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels : exemple de l'action des enseignants de collège. Recherche & Formation, 64, 141-156.

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS UN PROGRAMME DE FORMATION À
L'ENSEIGNEMENT : UNE LECTURE PSYCHOMÉTRIQUE

Léon Harvey*, Sylvie Bonin**

* Université du Québec à Rimouski, Leon_harvey@uqar.ca

** Siège Social de l'Université du Québec, Sylvie Bonin@uquebec.ca

Mots-clés : Évaluation des compétences, validité, programme, enseignement, analyse factorielle confirmatoire

Résumé. Avec l'avènement des programmes professionnels, une des questions qui se pose est de savoir si l'ensemble des activités offertes est, en tant qu'outil d'évaluation, un instrument valide de mesure des compétences. Par conséquent, la présente étude propose de faire une lecture psychométrique des dossiers universitaires issus d'un programme de formation en enseignement secondaire d'une université québécoise. Différents outils seront mis à l'œuvre afin d'analyser la cohérence des évaluations dans un ensemble d'activités de ce programme. Les analyses portent sur les finissantes et finissants du programme qui ont gradué entre 2002 et 2010. Cette opération permet de corroborer ou de revoir la matrice de compétences liée au programme. Les avantages et les limites de cette lecture psychométrique des programmes de formation seront discutées.

1. Problématique

Au Québec, la plupart des programmes actuels de formation des enseignants et des enseignantes a été élaborée dans le milieu des années 90 et a été révisée au début des années 2000. Les orientations de ces programmes ont été spécifiées à partir du référentiel de compétences proposé par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Le référentiel y définit les douze compétences liées à la profession enseignante. Ces programmes sont en vigueur depuis plus d'une quinzaine d'années et il est légitime de se demander qu'est-ce qui a été évalué depuis la mise en place de ceux-ci ? Au Québec, le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement questionne d'ailleurs la cohérence de l'évaluation dans les programmes de formation des maîtres (CAPFE, 2010). Il déplore notamment la disparité des mécanismes d'évaluation des compétences réalisées dans les activités et il s'attend à ce que des données témoignent du développement des compétences professionnelles. En filigrane, une des questions qui se pose est de savoir si l'ensemble des activités offertes dans le cadre d'un programme de formation est, en tant qu'outil d'évaluation, un instrument valide de mesure des compétences.

Précisons que dans certaines professions, la certification professionnelle est réalisée a posteriori par des organismes externes autres que l'institution de formation. Ces derniers sont responsables de la mise en place d'épreuves valides qui attesteront de la compétence des futurs professionnels. Dans d'autres cas dont l'éducation, l'admission à l'exercice de la profession repose sur l'obtention par le candidat des crédits prévus à la formation (Louis, Jutras, & Hensler, 1996). Dans cette perspective, les programmes de formation doivent démontrer qu'ils mettent en place des dispositifs valides de mesure des compétences ; mais au final, c'est le dossier académique, qui cumule les crédits obtenus par un candidat, qui attestera formellement de l'atteinte de l'objectif visé. Ainsi, comment l'ensemble des notes attribué à un étudiant ou une étudiante dans le cadre de

son programme atteste-t-il du développement des compétences professionnelles ? L'on sait que l'évaluation dans le cadre de chacune des activités prend généralement la forme d'une note unique variant de échec (E) à excellent (A+). Comment peut-on dès lors convertir les notes attribuées à chacune des activités en une estimation qui atteste du niveau de développement de chacune des compétences ?

La présente étude propose de faire une lecture psychométrique des activités liées à un programme de formation. Trois sous-objectifs sont posés. Le premier objectif vise à explorer la structuration des évaluations faites dans un programme d'enseignement secondaire. L'hypothèse est que cette structuration correspondra à ce qui est attendu dans le cadre du curriculum analysé. Le second objectif vise à déterminer la cohérence entre les évaluations des activités qui composent le programme de formation. Le troisième sous-objectif est de convertir les notes obtenues à chacune des activités du programme en un profil de compétences qui permet d'attester du niveau de développement des compétences. La progression des apprentissages sera également illustrée.

2. Cadre conceptuel

La première question posée ici interpelle le concept de validité de construit qui se définit comme étant l'adéquation entre la structure théorique attendue et la structure empirique obtenue. Ceci suppose qu'une analyse conjointe du référentiel de compétences et de son implantation effective dans un curriculum soit faite. Ainsi, le référentiel de compétences lié à la formation des enseignantes et des enseignants (MEQ, 2001) demeure vague quant à structuration théorique des compétences. À sa lecture, au moins trois hypothèses de structuration peuvent néanmoins être soulevées. Ainsi, l'objectif ultime visé par le référentiel est le développement d'un professionnel compétent et cultivé. Il peut s'agir ici d'un construit singulier, unidimensionnel. Un modèle appelé M_1 opérationnalisera cette hypothèse. Cependant, il serait décevant que les programmes de formation se limitent à mesurer un tel construit singulier et unidimensionnel. En fait, le référentiel suggère que les programmes doivent évaluer douze compétences et que celles-ci sont « interdépendantes » (MEQ, 2001, p.57). Sur le plan psychométrique, cette recommandation est cependant complexe. Elle suggère qu'un modèle composé de douze dimensions interreliées (appelé modèle M_{12}) émergera des évaluations faites. Les interrelations entre les activités du programme et les compétences sont par ailleurs en principe précisées dans une matrice « Cours-Compétences » accompagnant chacun des programmes accrédités (e.g., Harvey et Laroui, 2006). Cette matrice devient alors essentielle à l'analyse d'un programme particulier. L'adéquation entre cette matrice théorique et les données issues des dossiers universitaires sera un élément important qui permettra de porter un jugement sur la validité de construit du curriculum comme outil de mesure des compétences professionnelles. Elle permet également, lorsqu'utilisée dans un modèle multidimensionnel associé à la théorie de réponses aux items (Wu, Adams, Wilson, et Haldane, 2007) de tracer un profil de compétences et ainsi d'établir la correspondance entre les évaluations obtenues et le niveau de compétence atteint par l'étudiant (sous-objectif 3).

Le référentiel suggère également que les compétences se regroupent en quatre dimensions liées aux fondements, à l'acte d'enseigner, au développement de l'identité professionnelle et au contexte social et scolaire. Il est donc possible qu'un modèle à quatre dimensions soit observé (appelé M_4) à partir des évaluations faites dans le cadre des activités. Une version réduite de la

matrice du programme est alors utilisée.

La cohérence entre les différentes évaluations réalisées dans le cadre des activités d'un programme est également une dimension importante. Il serait par exemple incohérent (mais pas inconcevable) qu'il y ait une grande disparité entre l'évaluation d'une compétence faite dans le cadre d'une activité réalisée à l'université et celle réalisée lors d'un stage. L'hypothèse d'un programme cohérent est qu'il existe une continuité entre l'évaluation faite d'une compétence, par exemple, dans le cadre d'un cours de didactique et celle réalisée sur le terrain lors d'un stage. Le CAPFE (2010) encourage également la mise en place d'une approche programme qui par définition favorise la cohérence d'un programme. A ce stade-ci, cette cohérence sera vérifiée par la présence dans un même facteur des activités liées à la formation pratique et certaines activités réalisées en milieu institutionnel.

3. Méthodologie

3.1 Corpus de données

Les analyses portent sur 164 finissants et finissantes du programme d'enseignement secondaire de l'Université du Québec à Rimouski. La période échantillonnée se situe entre 2002 et 2010 et correspond à la période couverte par la dernière version du programme de formation. Les évaluations (notée «E...A+») de chaque personne pour 14 activités du programme sont obtenues à partir de la base de données du service de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec. Les activités retenues couvrent l'ensemble des 12 compétences. Elles regroupent 30 crédits portant sur l'apprentissage et la cognition (App), l'organisation scolaire (Org), les cours de didactique I et II (Did 1 et Did 2), l'adaptation scolaire et la connaissance des Élèves Handicapés et en Difficulté d'Apprentissage (HDAA), la gestion de classe (Gest), l'évaluation des compétences (Éval), les technologies de l'information en éducation (Tic), l'adolescence et la vie adulte (Adoles) ainsi que l'éthique et la profession enseignante (Éthique). Quatre activités de formation pratique (Stg 1 à 4) font aussi partie de l'ensemble et totalisent 21 crédits. Les activités optionnelles et celles liées au développement de la culture des disciplines ne sont pas analysées.

3.2 L'analyse des données

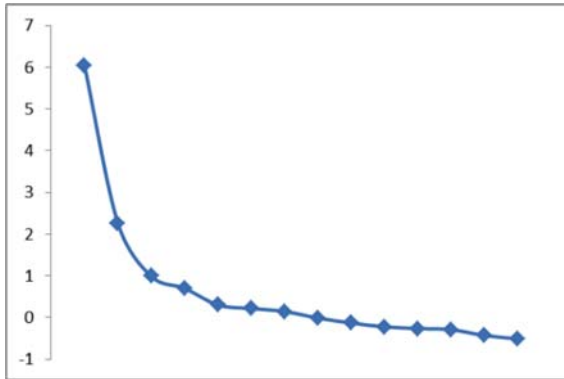
Des analyses factorielles confirmatoires (Brown, 2006, Kline, 2011) permettent de vérifier l'adéquation entre la structuration empirique et celle attendue en vertu des modèles élaborés (M_1 , M_4 , M_{12}). Les modèles seront comparés à partir d'indicateurs absolus et relatifs d'adéquation de la mesure (goodness-of-fit). La composition des facteurs permettra également de voir si les évaluations qui se déroulent en milieu universitaire sont en lien avec celles qui se déroulent en milieu professionnel (stages).

Par la suite (objectif 3), un profil de compétences sera réalisé à partir du modèle M_{12} à 12 dimensions interdépendantes afin d'illustrer comment les évaluations aux activités attestent du développement des 12 compétences et ce, en respectant la logique actuelle du programme. Le modèle est également généré en utilisant la théorie généralisée de réponses aux items (Wu et coll., 2007). La progression des apprentissages pour deux étudiants fictifs sera également réalisée à partir de ce modèle.

4. Résultats

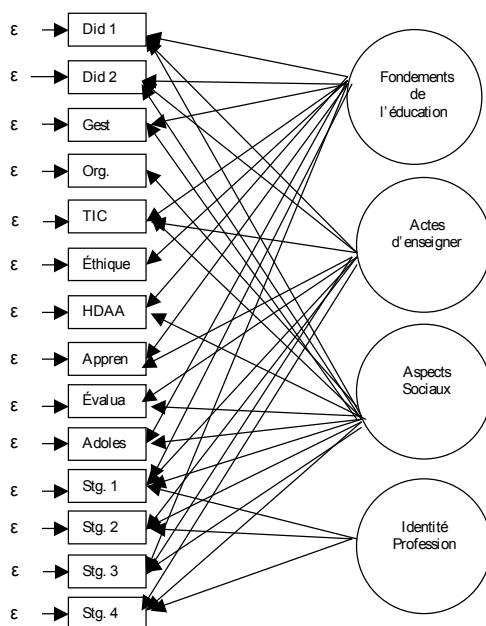
Les analyses suggèrent que l'ensemble des activités du programme de formation mesurent de façon cohérente ($\alpha = 0,69$) la présence d'un professionnel compétent et cultivé (M_1). Il existe une corrélation de $r = 0,20$ entre ce facteur et la cote R obtenue au collégial, ce qui suggère qu'il existe une certaine validité concomitante dans les évaluations. Ce taux s'apparente à celui retrouvé dans la littérature. Ce modèle n'est cependant pas celui qui décrit le mieux les résultats ($GFI = 0,79$; $RMSEA = 0,11$, $\chi^2 = 205,0$, $df = 77$, $p \leq 0,0001$).

Figure 1.0 Graphique de Cattell



La Figure 1.0 présente le graphique de Cattell obtenu suite à une analyse factorielle exploratoire. Ce test permet de déterminer approximativement le nombre de facteurs présents dans un ensemble de données corrélées. Ce test suggère que des solutions à 3 ou 4 facteurs seraient optimales. En complément, l'analyse factorielle confirmatoire suggère que le modèle à quatre dimensions (M_4) est corroboré ($GFI = 0,92$, $RMSEA = 0,065$, $\chi^2 = 56,6$, $df = 48$, $p \leq 0,18$). La Figure 2.0 présente ce modèle avec les saturations qui se sont avérées significatives et dans la direction attendue. Ainsi, l'hypothèse que les évaluations se structurent en quatre ensembles liés à l'acte d'enseigner, aux fondements, à l'identité professionnelle ainsi qu'aux aspects sociaux (MEQ, 2001) est corroborée. Environ 75% des saturations attendues à partir de la matrice théorique sont significatives et dans la direction attendue; par conséquent, il est possible d'affirmer que le curriculum analysé atteint 75% des objectifs visés. Le groupe de compétences le plus problématique est lié au développement de l'identité professionnelle. Seulement trois des neuf saturations attendues se sont avérées significatives et dans la bonne direction. Deux saturations (non représentées) se sont avérées négatives. Il n'existe pas de tradition scientifique qui permet d'évaluer ce taux de 75%. Néanmoins, considérant que le modèle est corroboré par les indices d'adéquation, ce taux de 75% sera considéré comme «Acceptable». Des taux de 80% et 90% auraient été considérés respectivement comme «Très bon» et «Excellent».

Figure 2.0 Modèle à 4 groupes de compétences (M₄)



Note : Les valeurs exactes des saturations et des autres paramètres ne sont pas présentées par souci de clarté de la figure. Elles sont disponibles auprès de l'auteur principal. Les traits représentent des relations significatives et anticipées par la matrice du curriculum analysé. 75% des relations attendues sont corroborées.

Les relations entre les quatre dimensions sont nulles. Ce s'explique par le fait qu'afin d'obtenir des paramètres interprétables, une contrainte forçant les corrélations entre les dimensions à être supérieures à zéro a été introduite dans le modèle. Il faut donc considérer que les quatre groupes de compétences sont indépendants. La possibilité que ces composantes se développent l'une en opposition avec les autres a été éliminée par l'imposition de la contrainte.

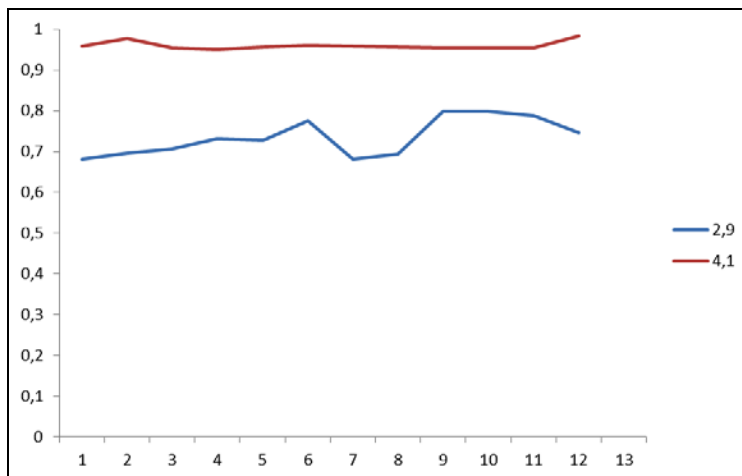
Quant aux activités de formation pratique (stages), elles factorisent tel qu'attendu dans les mêmes facteurs que les autres activités. De ce fait, nous concluons qu'il existe une certaine cohérence entre les évaluations réalisées dans le cadre de ces activités et celles des autres activités du programme.

Le modèle M₁₂ est quant à lui trop complexe à évaluer. Il contient un surnombre de paramètres et est considéré comme étant sous-identifié (Brown, 2006, Kline, 2011). Néanmoins, en fixant certaines contraintes (Wu et coll., 2007), un modèle non-convergent est obtenu et peut être utilisé à titre illustratif afin de tracer un profil de compétences et la progression des apprentissages. Le profil est tracé pour deux étudiants : l'un ayant un profil idéal (moyenne supérieure à 4) et l'autre

possédant un profil d'étudiant en difficulté (moyenne égale à 2,9).

Figure 3.0 Profils de compétence.

Deux étudiants ayant obtenu respectivement 4,1 et 2,9 (sur un maximum de 4,3) de moyenne générale lors de leurs études universitaires. Courbe supérieure = 4,1.

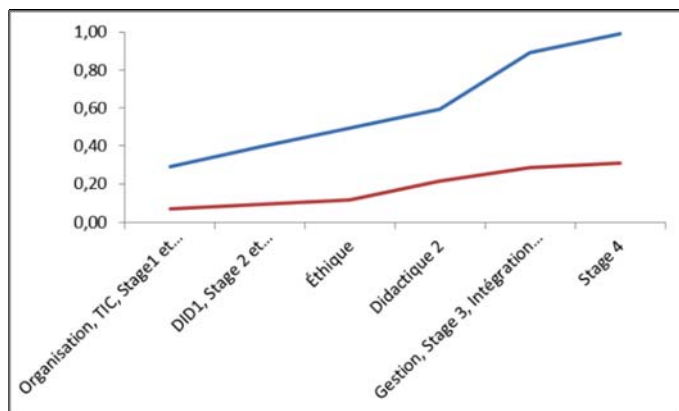


La Figure 3.0 montre que l'analyse permet d'inférer le niveau de compétences atteint par chacun des étudiants. Elle permet également de discriminer adéquatement un étudiant fort d'un faible. Cet exercice, bien qu'il repose actuellement un modèle non-optimal, montre qu'il est possible de traduire l'ensemble des résultats académiques obtenus en une estimation du niveau d'atteinte des compétences professionnelles. Cet exercice suggère que le dossier universitaire peut attester du développement des compétences professionnelles.

En cumulant le résultat partiel obtenu après chacun des trimestres, il devient alors possible de suivre la progression des apprentissages (Figure 4.0) d'un étudiant idéal (moyenne de 4,3/4,3) et d'un étudiant en situation fictive d'échecs (moyenne de 1/4,3). On observe que la progression se produit graduellement sur l'ensemble des trimestres. Le développement des compétences est donc réparti sur un ensemble d'activités tout au long du curriculum. Chaque compétence est par ailleurs revisitée à plusieurs reprises. L'apprentissage n'est pas intensif et n'est pas concentré sur une seule activité. Par contre, on constate que la progression est plus accentuée et atteint pratiquement 100% pour l'étudiant fort alors que la progression est faible et ne dépasse pas les 20% pour l'étudiant en difficulté. Il est à noter que le cas d'un tel étudiant est fictif. Celui-ci aurait été soumis à des mesures spéciales d'encadrement dans le cadre de son cheminement académique; cette courbe est illustrative et improbable.

Figure 4.0 Progression des apprentissages.

Les courbes inférieure et supérieure correspondent respectivement à des étudiants faible et fort.
Les principales activités suivies au cours des trimestres sont énumérées dans l'axe horizontal.



5. Conclusion

Il existe un intérêt croissant des gouvernements afin que les universités précisent la manière dont les programmes de formation des maîtres attestent de l'atteinte des compétences. Le présent texte propose une méthodologie qui permet de vérifier si les objectifs d'un programme de formation par compétences sont atteints à partir d'une lecture des dossiers universitaires. Ces derniers sont, en éducation, le médium qui atteste officiellement de l'atteinte des objectifs par un étudiant. L'analyse rapportée ici est fragmentaire et partielle. Elle sert à illustrer les travaux que nous poursuivons actuellement. Mais déjà, ceux-ci montrent que les modèles psychométriques peuvent servir d'outils analytiques afin d'effectuer une lecture des évaluations réalisées dans le cadre d'un curriculum. Ils contribuent notamment à déterminer la structuration des évaluations réalisées et de confronter celle-ci à ce qui est attendu, validant qu'ils attestent bien de ce qu'ils doivent attester. Ainsi, le dossier universitaire est révélateur ; il contient des informations pertinentes quant à la structuration globale des évaluations faites dans le cadre du curriculum. Dans le cas présent, il peut attester que le curriculum analysé mesure bien quatre ensemble de compétences tel qu'attendu par le référentiel.

L'analyse nécessite que le référentiel de compétences et le curriculum soient conjointement analysés afin d'extraire les hypothèses de structuration. Les quatre dimensions sont liées aux fondements de l'éducation, à l'acte d'enseigner, aux aspects sociaux et au développement de l'identité professionnelle (MEQ, 2001). Il existe également une certaine cohérence entre les activités de formation pratique et les autres activités du programme car celles-ci factorisent dans de facteurs communs. De plus, nos travaux montrent qu'un modèle à douze compétences interreliées est complexe et ne peut pas être estimé facilement. Il s'agit d'une limite importante à notre analyse. Néanmoins, à titre illustratif, un modèle multidimensionnel «non-optimal» a permis d'inférer la présence des 12 compétences professionnelles. Il est alors possible de tracer un profil de compétence et d'illustrer la progression des apprentissages en fonction des activités suivies au

fil des trimestres. Des travaux ultérieurs, considérant un plus grand nombre d'activités et de sujets, permettront peut-être de mieux estimer les paramètres d'un tel modèle.

Il existe d'autres limites à la présente analyse. Les techniques psychométriques s'appliquent généralement à des items standards issus d'un instrument. Or, les activités d'un programme de formation ne sont pas des éléments standards. Au contraire, il existe une grande variabilité contextuelle dans l'offre de ces activités. Il faut donc être conservateur dans l'interprétation des présents résultats.

6. Références

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York : Guilford Press.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. (2010). *La visite de suivi de l'agrément d'un programme de formation à l'enseignement : Cadre de référence et modalités d'application pour les visites de suivi de l'agrément qui seront effectuées entre 2010 et 2013*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport.
- Harvey, L. et Laroui, R. (2006). L'élaboration des nouveaux programmes de formation à l'enseignement secondaire : Enjeux et défis. Dans C. Gauthier et M. Mellouki (Eds.), *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. (pp. 237-252). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third edition). New York : Guilford Press.
- Louis, R., Jutras, F. et Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences, l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 414-432.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'éducation.
- Wu, M. L., Adams, R.J., Wilson, M.R. et Haldane, S.A. (2007). *ACER CONQUEST Version 2 : Generalised Item Response Modelling Software*. Victoria : ACER Press.

Dominique Lemenu, FédESuC, Elfried Heinen, FÉDESuC, Vinciane De Keyser, FédéSuC

Mots-clés: Méthodologie, Co-construction, Familles de situations

Résumé Cette communication porte sur une production de fiches méthodologiques réalisées de manière collaborative par un groupe de « coordinateurs compétences » mandatés par leur institution pour stimuler l'intégration d'une approche par compétences dans les Hautes Ecoles. Ces fiches-guide, à destination des directeurs, coordinateurs pédagogiques et enseignants en quête d'outils méthodologiques, portent sur trois sujets : la charte de l'évaluation, l'évaluation par compétences et les familles de situation. Ce choix est lié aux faits que l'évaluation est un excellent fil conducteur pour assurer une cohérence globale et que l'approche située de la compétence, donc la construction de situations d'intégrations liées à des familles de situations sont importantes. Elles seront utilisées pour animer des journées pédagogiques destinées aux directions et coordinateurs. C'est la démarche de construction collaborative qui est explicitée ici, les fiches étant encore en processus de validation précédant leur prochaine publication.

1. Emergence de la nécessité d'une aide méthodologique

En mai 2007, une proposition visant à stimuler l'intégration d'une approche par compétences dans les Hautes Ecoles a été acceptée par les directions des Hautes Ecoles membres de la Fédération de l'Enseignement Supérieur Catholique et des personnes ont été mandatées par leur institution pour faire partie d'un groupe de travail sur les compétences.

Cette communication porte sur une production de fiches méthodologiques réalisées de manière collaborative par ce groupe de « coordinateurs compétences ». De multiples éléments du contexte des Hautes Ecoles, tant institutionnels que relatifs aux étudiants et aux enseignants, ont motivé la création de ce groupe.

Parmi eux, certains sont porteurs de changement : le développement de la culture qualité, l'apprentissage tout au long de la vie tel que prôné par l'Europe, les besoins nouveaux de la société et des jeunes, les compétences rendant lisibles les « attendus » d'une formation, la tendance vers une formalisation progressive des pratiques, un désir de développement professionnel et de donner du sens à leur travail chez les enseignants

D'autres peuvent constituer des freins : l'inquiétude des enseignants face aux réels apprentissages des étudiants, l'enchaînement des réformes dans l'enseignement supérieur européen, le manque de recherche en matière de compétences et de références méthodologiques stabilisées, la professionnalisation du leadership.

Face à ces constats, les concepts d'organisation apprenante et de leadership transformationnel, tels que développés notamment par M. Garant (2001) et Letor, Bonami et Garant (2007) nous ont aidés à envisager la mise en place d'une démarche dont l'accent est mis sur les processus humains et organisationnels favorisant l'implication et l'appropriation afin de développer des capacités collectives, une réflexion collective, voire une intelligence collective.

2. Le groupe compétence : se former en produisant

Ce groupe s'est inspiré du management participatif comme modèle de référence pour s'engager dans une dynamique de co-construction. Les objectifs poursuivis sont de :

- s'informer et se former collectivement à la question des compétences
- mettre en place des actions d'information et de formation
- identifier des méthodologies et partager des expériences

- constituer une "boîte à outils"
- avoir des interlocuteurs pour réfléchir à la question et aux difficultés rencontrées en cours de route

En pratique, le dispositif mis en place consiste à former des « méthodologues » prêts à accompagner le processus de changement dans les institutions et à créer des initiatives locales d'approche par compétences.

Le groupe se caractérise par une alternance entre formation théorique et méthodologique d'une part, et d'autre part au travers de ses actions et initiatives sur le terrain, par des productions réalisées dans une logique constructiviste.

La démarche de construction collaborative s'est notamment concrétisée par la création de référentiels de compétences pour diverses catégories de formation (master ingénieurs industriels, bachelier en commerce extérieur, marketing, informatique et système et informatique de gestion). Les écrits sur le sujet (De Ketele JM, Roegiers X., Bosman C., Tardif J., Parent F) et l'expertise développée par des membres du groupe ont permis de construire ces référentiels et de s'approprier la méthodologie y afférente. Cette expérience a été relatée à l'AIPU à Rabat, elle a également donné lieu à deux journées de partage avec les directeurs et coordinateurs pédagogiques des Hautes Ecoles du réseau à propos des référentiels de compétences en lien avec les acquis d'apprentissage, les référentiels de formation et d'évaluation. Ces journées ont été à l'origine d'un souhait de formalisation des liens entre tous ces éléments.

Ce souhait a abouti dans un premier temps à l'écriture collective d'un article¹ sur la méthodologie de construction des référentiels de compétences, d'enseignement et d'évaluation et liens avec les Acquis d'apprentissage. Outil de référence commun au groupe, cet article est placé sur la plateforme d'échange développée pour faciliter les interactions entre les « coordinateurs compétences ».

Dans un deuxième temps, et dans un souci de concrétisation de quelques aspects importants de la mise en œuvre de l'approche par compétence, il a été décidé de créer des fiches guides à destination des directeurs, coordinateurs pédagogiques et enseignants en quête d'outils méthodologiques adaptés à leur contexte de Haute Ecole.

Les fiches portent sur trois sujets : la charte de l'évaluation, l'évaluation par compétences et les familles de situations.

Le choix des sujets s'est imposé progressivement au groupe : d'une part l'évaluation comme porte d'entrée est un excellent fil conducteur pour assurer une cohérence globale (De Ketele); d'autre part, convaincu de l'importance de l'approche située de la compétence (Masciotra, 2007, DeKetele 2008, Perrenoud, 1997 ; De Ketele, 2001 ; Roegiers, 2003 ; Jonnaert, 2002) et soucieux d'apporter une aide dans une matière aussi complexe que la construction de situations d'intégrations liées à des familles de situations, le groupe a souhaité accorder une priorité à ces thèmes. Selon un canevas commun, les fiches sont co-construites en sous-groupes, alimentées par les apports théoriques et expérimentaux nombreux et variés. Une phase de validation est prévue par échanges et critiques mutuels des productions de chaque sous-groupe.

3. Des fiches, mais encore...

La démarche utilisée est très riche d'enseignement pour les participants au groupe : lectures, échanges d'expériences, conflits socio-cognitifs, discussions sur les concepts, recherche d'un consensus, acceptation des variantes possibles, questionnements d'ordre éthique et méthodologique,... sont autant d'occasion pour chacun de s'approprier les contenus, les ressources, les méthodologies et les outils.

¹Méthodologie de construction des référentiels de compétences, d'enseignement et d'évaluation et liens avec les Acquis d'apprentissage. Article rédigé par un groupe pilote : D.Lemenu, E.Heinen, E. d'Hoop, De Keyser V. et validé par le groupe compétences SEGEC/FédESUC"

Mais l'approche en co-construction se révèle aussi chronophage. Notre objectif est d'être 'aidant', orientant mais sans dogmatisme, permettant ainsi à chaque institution de s'approprier le sujet, mais la frontière est parfois difficile à tracer. La diversité de nos formations (longueur des études - 3 ou 5 ans, place des stages, taille et type de public) ne facilitent pas l'émergence d'« invariants ».

Ces fiches méthodologiques seront ensuite utilisées pour animer des journées pédagogiques destinées aux directions et coordinateurs. Parallèlement, chaque membre du groupe peut exploiter cette ressource commune avec les collègues de son institution, l'objectif étant de conjuguer les actions bottom-up et top-down afin d'assurer une diffusion la plus large possible.

Références bibliographiques

Bosman, C., Gérard, FM., Roegiers, X. (2000) Quel avenir pour les compétences ? De Boeck Université.

Jonnaert P. (2009). Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique. De Boeck, 2e édition

Le Boterf, G.(2008) Travailler efficacement en réseau, une compétence collective. L'atelier technique des espaces naturels, nouvelle édition, 2008-11-02

Masciotra, D.(1010) L'expérience en action : la clé d'une approche dite située. In Masciotra D., Meza F. Jonnaert, Ph. Vers une approche située en éducation ? Réflexion, recherche, pratique et standards. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, cahier 111.

Parent F., Ndiaye M., et al. (2007) Utilisation originale de l'approche par compétences en supervision formative en Afrique subsaharienne. Pédagogie Médicale ; 8: 156-76

Perrenoud, Ph.(1997) L'évaluation des compétences, ESF Editeur.

Roegiers X, (2001) Une pédagogie de l'intégration. De Boeck Université, 2ème édition.

Roegiers, X. (2004) L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer des élèves. De Boeck Université.

Tardiff, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal : éd. de la Chenelière. (Évaluation et compétences).

EVALUER DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DANS DES DISPOSITIFS DE
FORMATION EN ALTERNANCE : LE CAS D'UN MASTER ET D'UNE LICENCE
PROFESSIONNELLES

Lucie Petit*, Anne-Catherine Oudart**

* Cueep - Université Lille 1, Laboratoire Trigone-Cirel - France, luciepetit@univ-lille1.fr

** Cueep - Université Lille 1, Laboratoire Trigone-Cirel - France, anne-catherine.oudart@univ-lille1.fr

Mots-clés: alternance, co-évaluation, compétences professionnelles, tuteur, mémoire professionnel

Résumé. Les dispositifs universitaires en alternance se donnent comme objectif le développement des compétences professionnelles des étudiants. Toutefois, l'évaluation de ces dernières demeure une question vive.

Cette contribution interroge le mode de validation des compétences professionnelles dès lors qu'elles sont mesurées à l'aune d'un écrit (mémoire professionnel) et évaluées conjointement par les acteurs du métier (tuteur professionnel et expert de la profession) et le monde académique (tuteur universitaire). L'examen de cette question s'appuie sur les grilles d'évaluation proposées dans un Master et une Licence professionnels et sur des extraits de propos d'évaluateurs.

1. Introduction

Développer des compétences professionnelles est l'objectif que se donnent les dispositifs en alternance comme les Masters et Licences professionnels. Si leur légitimité est à ce jour reconnue, le développement des compétences professionnelles et leur évaluation dans ces cursus universitaires restent encore une question en tension. Tension d'autant plus prégnante que l'objectif même de toute évaluation est de porter un jugement de valeur, de se prononcer sur un attendu (Hadji, 1997). Au cœur d'échanges parfois polémiques lors des soutenances de mémoire, se pose la question de la mesure de la compétence et de la légitimité de ses évaluateurs : qui peut la mesurer ? Quelle est la place et le rôle de chacun ? Qui mesure quoi ? Loin d'être anodines, ces questions renvoient à l'activité de mesure et à celle d'attribution d'une valeur. Se profile souvent en arrière plan, la distinction que les évaluateurs font entre «   tre compétent » et « avoir des compétences » : avoir des ressources ne suffit pas pour agir avec compétence (Le Boterf, 2010). Dans cette perspective, la compétence serait la mobilisation d'une combinatoire pertinente de ressources en vue de la mise en œuvre en situation réelle d'une pratique professionnelle appropriée. Or l'évaluer, n'est-ce pas se limiter à la seule performance ?

2. Contexte de l'étude : deux dispositifs de professionnalisation en alternance

Nous nous intéressons à des dispositifs en alternance du département Sciences de l'éducation et Formation d'Adultes (SEFA) de l'Université Lille-1 « Sciences et Technologies ». Cette composante fait partie de l'ensemble des départements pédagogiques de l'Institut CUEEP et accueille des usagers aussi bien en formation initiale que continue. Son offre couvre la recherche,

la formation de formateurs, l'accompagnement, l'ingénierie de formation¹. Notre étude s'appuie sur deux dispositifs proposés en formation initiale et continue : la première année d'un Master professionnel « Métiers de la formation » et une Licence professionnelle également déclinée et construite avec plusieurs partenaires de branches professionnelles (MFR, ANFA, CCCABTP)².

Le master « Métiers de la formation » se déroule sur deux ans. La première année se fonde sur une alternance hebdomadaire intégrative forte : deux jours de stage en entreprise et trois jours de cours ; le rythme de la seconde année change : trois semaines de stage et une semaine de cours.    l'issue de ce parcours, les étudiants sont « censés » avoir acquis des compétences professionnelles nécessaires pour exercer en tant qu'ingénieur ou responsable de formation. Celles-ci sont validées chaque année par un mémoire professionnel devant restituer la réalisation d'une mission menée sur le lieu de stage, c'est-à-dire une action réelle, mesurable et vérifiable. Le second dispositif est une licence professionnelle en alternance intitulée « Gestion et Accompagnement des Parcours de formation Professionnels et Personnels dans les Organisations » se déroulant sur une année lorsqu'elle est dispensée à l'université et, sur dix-huit mois lorsqu'elle est déclinée pour certains partenaires du département SEFA.    l'issue de ce parcours, tous les étudiants rédigent un mémoire professionnel qui doit rendre compte de leurs actions sur le lieu de stage dans le cadre d'une mission négociée.

3. Cadre théorique

Notre ancrage théorique couvre trois thèmes : l'évaluation, l'alternance, les compétences. Selon la typologie de Barbier (1994, p. 25), nous nous situons dans le cadre de l'évaluation des actions, «   valuations de type fonctionnel, orientées vers le résultat de l'apprentissage ou du développement ». Si nous considérons à la suite de cet auteur qu'évaluer équivaut à combiner une activité de mesure et une attribution de valeur par confrontation d'un référé (les compétences de chaque étudiant en fin d'année)    un r  f  rent (les compétences professionnelles des métiers de la formation), il faut pouvoir appréhender ces compétences. C'est d'une certaine façon la construction de ce r  f  rent qui questionne. Y accéder sans se réfugier dans un discours sur l'action d'autrui (observation directe) ou dans une mise en scène langag  re de soi (récit d'expérience) est une des difficultés majeures.

Dans les deux dispositifs examinés, l'alternance est conçue comme la contractualisation de trois projets (Clavier, 2001). Le projet de l'institution de formation (projet didactique), celui de l'entreprise (projet de production) et le projet du stagiaire (projet professionnel). Ces trois projets sans être en contradiction, sont dans des logiques différentes et reliées par une forme de contractualisation tacite. Ainsi, « un processus de construction de configurations variées de différents espaces de socialisation » (Barbier, 1997) s'établit. Dès lors, deux espaces d'activit  s³ (institution universitaire et entreprise) prévalent, chacun possédant des spécificités et une logique interne. Dans cette perspective, ces lieux de formation investissent les deux dimensions de l'activité : celle productive transformant le réel et celle constructive transformant le sujet    l'occasion de son action (Samurçay et Rabardel, 2004). Indissociables, leur valorisation diffère : sur le lieu de travail, la dimension productive prévaut alors qu'à l'université, la dimension constructive prime. Puisqu'en transformant les objets du monde, le sujet se transforme par l'enrichissement de son répertoire de ressources. En s'enrichissant, il mobilise dans sa

1 - Le département SEFA délivre un Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes (DUFA) ; une licence des Sciences de l'éducation et des métiers de la Formation d'Adultes ; une licence en alternance Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'éducation et Formation des Adultes ; une licence Professionnelle Gestion et Accompagnement des Parcours Professionnels et Personnels dans les Organisations (GA3P) ; un Master Sciences de l'éducation ; un Master « Métiers de la formation » parcours IUP ; un Master Ingénierie Pédagogique Multimédia ; un Doctorat en Sciences de l'  ducation.

2 - MFR : Maisons Familiales Rurales ; ANFA : Association Nationale de la Formation Automobile ; CCCABTP : Comité de Concertation et de Coordination de l'Apprentissage du Bâtiment et des Travaux Publics.

3 - D'autres espaces peuvent bien sûr interférer : sphère familiale, amicale, etc.

transformation du réel les ressources accumulées. La tension engendrée par cette articulation spatiale, temporelle mais aussi cognitive permet le développement des compétences.

Mais qu'entend-on par compétence ? Nous pouvons la considérer comme une caractéristique du sujet. Il s'agit alors de la mobilisation subjective de ressources hétérogènes internes et externes dans un contexte donné. Elles se manifestent et se construisent dans l'action. Nous pouvons aussi l'envisager comme un construit social élaboré par divers acteurs : partenaires, universitaires, professionnels, etc. (Merle, 2005). Nous sommes alors face à un objet, fruit d'un compromis social, dont il est possible de détailler les propriétés indépendamment du sujet et des situations auxquelles il est confronté. Dans les deux formations examinées, chaque espace de formation est susceptible d'utiliser chacun des deux aspects de la compétence dans sa démarche d'évaluation.

4. Questions de recherche

Dans les deux dispositifs, les compétences professionnelles sont mesurées à travers l'écriture d'un mémoire professionnel soutenu devant un tuteur universitaire, un tuteur professionnel et un expert de la profession. Deux réunions avec les tuteurs, une chaque semestre, permettent de discuter avec l'étudiant de sa mission. Au cours d'un de ces échanges collectifs, les dimensions évaluatives sont spécifiquement abordées et une grille d'évaluation est proposée aux accompagnants. En dehors de ces temps de rencontre, il n'y a aucun lien entre les tuteurs qui accompagnent les étudiants dans la rédaction du mémoire et sur le terrain. Dans les deux dispositifs, la soutenance se tient à l'université et s'apparente pour l'étudiant à un rite de passage⁴ (Van Gennep, 1909/2004). Autour de cette construction s'exprime officiellement une continuité pédagogique : il n'y a aucune prédominance d'un terrain sur un autre. S'appuyant sur les travaux de Ricoeur, Remoussenard (2007, p. 30) montre qu'il y a nécessité d'éclairer l'activité avant de prétendre la qualifier et l'évaluer. Connaître précède reconnaître. L'activité d'écriture d'un mémoire professionnel consiste à produire de la connaissance sur le travail, à mettre en mot un savoir-faire en vue de valider des compétences professionnelles. Mais qu'évalue-t-on ? Quelle valeur attribuer à la mise en scène langag  re de soi et de son agir dans un écrit dont la vocation est de permettre la validation des compétences professionnelles ? Comment le mémoire professionnel peut-il aider à ratifier ces dernières ? Remoussenard se demande d'ailleurs si la « capacité d'analyser son activité est une dimension de toute compétence, la marque d'un degré de compétence ou désigne un type de compétence » (ibid., p. 39).

Si l'objet évalué est reconnu dans la culture commune universitaire comme étant ce qui permet une telle ratification, sa construction et sa forme sont souvent source d'interrogation et de polémique. Plusieurs questions ont été à l'origine de notre recherche, questions que nous avons regroupées en trois grands axes :

- Le choix du mode d'évaluation et des critères d'évaluation : le mémoire professionnel permet-il de valider des compétences professionnelles ? Que nous disent les critères d'évaluation sur les compétences mesurées ?
- La légitimité du dispositif mis en place et de ses évaluateurs : l'articulation « activité de stage et activité universitaire » crée-t-elle de la compétence ? Qui est légitime pour l'évaluer ?
- La place du sujet dans le dispositif d'évaluation : comment le sujet est-il en capacité de montrer ses compétences professionnelles ? Quelle est la place du sujet apprenant dans le dispositif d'évaluation ?

5. Données analysées

Pour répondre à ces interrogations, nous avons choisi de croiser et d'analyser différentes sources : plusieurs grilles d'évaluation et des données expérientielles issues de nos pratiques d'évaluateurs

⁴ - Van Gennep détermine trois séquences dans un rite de passage : la séparation de l'individu du groupe d'appartenance ; la mise en marge pour illustrer un état transitoire (passage devant le jury) ; l'agrégation à un nouveau statut (note et obtention du diplôme) ou à un nouveau groupe (note et passage en 2nde année).

(réunions avec les tuteurs universitaires et les tuteurs professionnels ; notes d'observation sur les positionnements des évaluateurs lors des soutenances orales).

5.1 Les grilles d'évaluation et les critères choisis

Au cours de la soutenance, le jury se positionne à partir d'une grille d'évaluation faisant apparaître ce qu'est censé manifester le candidat. Nous en avons étudié quatre : une pour le Master, trois pour la Licence Professionnelle.

Dans celle du Master professionnel (annexes, figure 1), nous retrouvons trois critères principaux : critères pour l'action professionnelle ; critères pour le mémoire professionnel ; critères pour la soutenance orale. Chaque critère est subdivisé en items, formulés sur un mode infinitif correspondant aux compétences attendues. Chacun des critères détermine ce que chaque membre du jury peut prendre en compte ensemble ou séparément dans sa démarche évaluative.

Pour la licence professionnelle, nous avons étudié trois grilles (annexes, figure 2 : une seule grille est présentée). Une mise en œuvre dans le cadre des formations initiales et continues universitaires et deux autres mobilisées dans le cadre de notre partenariat avec les branches professionnelles. Même si elles se présentent différemment, ces trois grilles mettent au cœur de l'évaluation des compétences professionnelles, la conduite d'une action ou d'une mission sur le terrain.    partir de la description et la compréhension du contexte, l'étudiant doit évaluer, analyser, éclairer sa mission par des apports théoriques ou des investigations. Il doit également la formaliser dans un écrit structuré et académiquement correct.

5.2 Les propos des évaluateurs lors de la délibération du jury

La soutenance est le moment où les évaluateurs vont croiser leurs points de vue. Elle est très révélatrice des places et rôles que chacun se donne. Nous avons recueilli quelques propos caractéristiques des échanges lors de ces soutenances et avons effectué une première classification.

5.2.1 Les tuteurs professionnels

Les tuteurs professionnels font principalement des remarques évaluatives relatives aux thèmes énoncés ci-dessous.

- La forme de l'objet « mémoire »

Celle-ci les effraie souvent « Quand j'ai vu arriver le pavé... j'ai eu peur ». Ils cherchent souvent à se rapporter à des genres qu'ils connaissent. « Cela ressemble un peu à un mémoire de... » ; « J'ai pas l'habitude de lire un mémoire professionnel, j'ai plutôt évalué des rapports de stage » pour se rassurer ou pour simplement afficher une certaine distance face au r  f  rent.

- Le r  jet du théorique

Ils prennent assez souvent du recul face aux apports théoriques qu'ils qualifient pour certains de « baratin d'universitaire » : « Il y a un peu trop de baratin, cela m'a g  n   » ; ou se disent incompétents pour le mesurer « J'ai pas lu les pages trop théoriques, je ne savais pas trop quoi dire » ; « Il y a des parties théoriques, ça c'est plutôt ce que demande l'université : j'ai pas vraiment lu ».

- Le retour sur le projet

D'une façon générale, les tuteurs professionnels cherchent à revenir sur le projet d'entreprise dans lequel l'étudiant s'est impliqué et recentrent les échanges sur l'action effectuée : « Pour nous, c'est impeccable sur le terrain ». « Il s'est vraiment très vite intégré, etc. » ; « En réalité, il fait plus de choses que ce qu'il montre dans son écrit ». S'ils abordent la question du mémoire, c'est le plus souvent pour se référer aux compétences professionnelles perçues : « ce mémoire montre des compétences professionnelles indéniables dans le domaine de l'enseignement ».

5.2.2 Les tuteurs universitaires

Les tuteurs universitaires axent surtout leurs remarques évaluatives autour de trois points majeurs.

- La forme et la théorie

Les tuteurs universitaires reviennent souvent sur la forme du mémoire, sa qualité d'écriture et ses liens avec les règles universitaires telles qu'ils les définissent : « Ce n'est pas vraiment une écriture universitaire » ; « La problématique est bien posée et analysée » ; « La bibliographie est incomplète ». Ils cherchent des marqueurs théoriques garants d'une certaine écriture universitaire « Cela manque de lectures théoriques » ; « il fait bien le lien entre la théorie et son action » ; « La théorie est au service de la pratique ».

- La dimension réflexive au regard du compte-rendu de l'action

Lorsqu'ils cherchent à évaluer les compétences professionnelles, ils font principalement allusion à l'absence ou à la présence des dimensions réflexives : « Il raconte trop sa pratique et ne prend pas assez de hauteur » ; « Il a pris du recul, on le voit bien » ; « C'est trop descriptif, l'action n'est pas assez analysée ».

- La difficulté à évaluer les compétences professionnelles

Les propos des tuteurs universitaires révèlent souvent une certaine difficulté à évaluer les compétences professionnelles : « Je suis étonné d'apprendre qu'il est considéré comme un bon professionnel. On ne voit pas toujours dans le mémoire si cela s'est bien passé sur le terrain. » Certains reconnaissent que, finalement, c'est le tuteur professionnel qui a le dernier mot sur ce point : « Si pour vous (s'adressant au tuteur professionnel) c'est un bon professionnel alors c'est OK pour lui mettre la mention, même si je pense que le mémoire n'est pas vraiment à la hauteur » ; « D'après ce que vous dites, cela s'est bien passé dans le stage ? Bon, ça c'est un point positif ». L'indicateur suprême reste l'embauche. « Si en plus vous le reprenez l'année prochaine, c'est bon signe ». Enfin, les tuteurs universitaires exposent des difficultés à imposer certains points de vue ou axes de réflexion qui sont stigmatisés par les acteurs de terrain : « Avec certains tuteurs professionnels, il vaut mieux ne pas leur parler de... » ; « Quand on aborde ce thème cela ne va pas : cela les dérange. ».

5.2.3 Les experts

Quant aux experts, ils occupent une position intermédiaire. N'étant ni universitaire, ni acteur du terrain de stage, ils représentent la voix du métier. Le jury leur demande d'apporter un regard extérieur, censé être plus objectif. Selon le parcours, niveau de formation et position dans leur institution (formateur, responsable de formation, chargé de formation, responsable pédagogique, etc.), les remarques évaluatives des experts oscillent entre les points exposés par le tuteur professionnel et ceux évoqués par le tuteur universitaire. Nous retrouvons l'enjeu de la forme : « C'est trop académique et j'ai du mal à voir ce qu'elle a réalisé » ; « Je n'ai pas l'habitude de lire des mémoires » ; l'importance de la prise de recul : « Il ne sait pas évaluer son action » ; l'indicateur absolu qu'est l'embauche : « Je l'embaucherai bien ». Toutefois, la performance lors de la soutenance (présentation orale et réponses aux questions du jury) est déterminante : « Elle répond à côté » ; « Elle récite sa leçon et ne sait pas à qui elle s'adresse » ; « J'ai adoré sa présentation, tout était clair » ; « On sent qu'il est passionné malgré le stress » ; « J'ai mieux compris en l'écoutant ». Ils interviennent souvent comme aiguillon : « Vous la voyez en Master 2 ? J'ai des doutes. ». Ou ils se positionnent comme régulateur : « Il faut l'encourager » ; « J'ai appris des choses » ; « Elle n'y connaissait rien et a réussi sa mission, c'est ça l'essentiel ».

5.3 Les propos des évaluateurs après la soutenance

Une fois les soutenances terminées, nous avons recueilli des impressions à chaud de quelques évaluateurs. De ces entretiens, il ressort d'une part que le tour de parole produit un effet sur la posture et la légitimité de l'évaluateur et d'autre part, que l'accompagnant est évalué à travers l'étudiant. Ainsi, l'évaluation se déplace sur celui qui a accompagné le travail.

5.3.1 Les tuteurs universitaires

« On arrive avec une vision universitaire qui n'est plus adaptée lorsqu'on parle après le tuteur professionnel » ; « Le professionnel est garant, de ce qui a été fait, c'est ce qu'on lui demande » ;

« En général, ce sont les tuteurs professionnels qui font monter les notes » ; « Cela m'arrive d'écrire à la place de l'étudiant quand je vois que cela ne va pas aller ».

5.3.2 Les tuteurs professionnels

« C'est aux tuteurs universitaires de nous dire ce qu'ils attendent. Ils ont l'habitude eux en fonction de ce qu'ils voient » ; « Je suis parfois étonné que le tuteur universitaire ait pu laisser autant de fautes dans le mémoire ».

6. Résultats des investigations

6.1 Séparation des « mondes » et répartition des rôles

Alors qu'officiellement, les différents membres du jury doivent se positionner sur l'ensemble du travail rendu « le jury évalue à la fois un produit et un processus », on voit bien qu'une forme de séparation implicite entre les deux mondes s'instaure : celui de l'action (l'agir) et celui de la formalisation (  crire). Sans vouloir tomber dans une dichotomie facile, il est néanmoins intéressant de remarquer que, malgré la mise en place d'une co-évaluation et d'un discours égalitaire sur les places de chacun, la répartition des tâches et des rôles est bien séparée. Chacun des protagonistes garde sa place et son rôle re-soulignant par cela même les deux espaces sociaux de formation. Le tuteur professionnel semble plutôt chargé de vérifier l'adéquation de la mission avec le projet professionnel : il évalue d'abord une performance en situation réelle de travail à laquelle sa fonction tutorale a contribué. Le tuteur universitaire semble vérifier les règles d'écriture et de mise en forme dans une perspective dite universitaire, conforme aux cadres requis. Et du coup, la situation d'alternance devient un enjeu de territoire où chacun cherche à légitimer sa capacité à mesurer une performance spécifique dont l'ensemble est nommé « compétences professionnelles ». Nous retrouvons ici le point de vue de Barbier (1994, p. 247) lorsqu'il montre que l'évaluation des actions est conduite de différente façon selon la distribution du pouvoir d'évaluer. S'ajoute un autre enjeu, celui de la réputation d'accompagnant dans la fonction ponctuelle de tuteur. Le poids du regard des acteurs les uns sur les autres dans la co-évaluation peut conduire à des dérives dans l'accompagnement et au cours de la soutenance telles que :   crire à la place, faire à la place, prendre la parole à la place de...

6.2 L'enjeu de la forme « universitaire »

Le lieu de cristallisation des territoires se porte sur la forme du mémoire. Le r  f  rent est construit autour du qualificatif « universitaire ». Mais de quel r  f  rent parle-t-on ? Comme les propos recueillis le montrent, un malaise est perceptible. Chacun cherche à se démarquer face à ce r  f  rent : soit pour le légitimer et par là même légitimer l'espace universitaire (pouvoir de certification), soit pour le dénigrer et légitimer l'espace professionnel (pouvoir de validation de l'expérience). Cette forme « universitaire » crée bien des tensions, notamment chez ceux qui ne reconnaissent là qu'un exercice purement académique sans lien réel avec les compétences professionnelles. De ce fait, c'est le genre mémoire professionnel qui est re-questionné. On a par exemple actuellement des difficultés avec les professionnels de la santé qui suivent des masters en Sciences Humaines et qui se trouvent bien mal à l'aise devant l'injonction de rédiger un écrit long. Le mémoire devient le témoin de l'effectuation des tâches sur le terrain, de la prise de conscience et de la conceptualisation des actions. L'écriture doit rendre compte d'un double mouvement d'intériorisation (réflexion) et d'extériorisation (action). Cette difficulté fait de cet écrit un objet pragmatique et réflexif aux contours flous, générateurs de tensions (Oudart et Verspieren, 2006, p. 45). Tensions liées aux injonctions parfois contradictoires pour sa rédaction. Il s'agit pour l'étudiant de produire à la fois un écrit relatant l'expérience objectivée, preuve incontournable d'un certain professionnalisme mais aussi un écrit attestant de son engagement dans la mission professionnelle qu'on lui a confiée. Exercice de style bien périlleux où s'entrechoquent des registres de discours (le descriptif, l'analytique, le narratif, l'explicatif, l'argumentatif, le réflexif), où il s'agit de trouver le juste équilibre entre la théorie et la pratique, entre le langage de soi et le

langage d'autrui (auteurs). Enfin, comment un mémoire professionnel de 100 pages qui met en scène une activité de travail peut-il permettre la validation des compétences professionnelles ? Nous sommes face à une des tensions portées par le terme compétence qui indique le passage d'un système de primauté donnée à la connaissance à un système de primauté donnée à l'expérience, dans un modèle social valorisant la certification (Merle, 2005).

6.3 Des capacités aux compétences...

Si nous considérions comme Barbier (2001) que la formation est un « espace de pratiques ayant spécifiquement pour intention de produire de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées dans d'autres espaces » (p. 307), nos investigations montrent clairement que les deux notions sont traitées différemment selon les membres du jury. D'un côté, le tuteur universitaire et l'expert semblent mesurer des capacités. N'étant pas sur le terrain de stage, ils présument le bon transfert des capacités acquises au sein du dispositif en alternance et de ce fait, la possession par l'étudiant des compétences du métier visé. De l'autre côté, le tuteur professionnel mesure des compétences en partie observées en situation réelle et il suppose que l'étudiant a acquis sur les bancs de l'université les capacités nécessaires à l'exercice du métier. Les grilles d'évaluation évoquent d'ailleurs indifféremment les compétences visées et les capacités à mettre en œuvre. Les évaluateurs ne semblent pas souhaiter une clarification. Les tensions voire les polémiques lors des soutenances ne sont-elles pas dues à cet amalgame ? Dès lors, chaque membre du jury ne fonde-t-il pas sa démarche évaluative sur un référé et un r  f  rent différents des autres évaluateurs, en se fondant sur des performances qui lui sont familières ?

  valuer une action professionnelle dans un mémoire professionnel, est-ce évaluer des compétences professionnelles ou est-ce évaluer des capacités à rendre compte à autrui de ses capacités professionnelles ? Si comme le dit Hadji (1997, p. 19), « en évaluant ce que je vois, je dis ce que je cherche », notre étude montre que les évaluateurs ne peuvent évaluer le même objet avec les mêmes critères. Comment dès lors, penser la co-évaluation des compétences professionnelles ?

6.4 La place du sujet apprenant

Dans les dispositifs de formation examinés, l'étudiant et le tuteur professionnel ont un accès privilégié aux informations pertinentes permettant d'affirmer la construction de compétences professionnelles. La co-évaluation par les deux tuteurs et l'expert professionnel est-elle une manière d'infléchir le monopole d'accès à ces informations ? Si la compétence est la capacité de l'individu à mobiliser ses ressources en situation, le stage permet de mettre en œuvre cette capacité. Le sujet évalué doit démontrer alors cette mobilisation en situation professionnelle à travers un écrit long dans lequel l'autoévaluation comme critère explicite est absente. Ce critère permettrait à l'apprenant de manifester l'appropriation des bénéfices de l'alternance et le mettrait en position de repérer les divergences, les écarts, les complémentarités et les apports des différents espaces dans lesquels il a évolué. Une telle introduction donnerait une place plus importante au sujet indépendamment de l'adéquation entre une mission professionnelle et le compte-rendu de sa réalisation, prisonnier de la forme « universitaire ».

7. Conclusion et perspectives

Cette étude a pour ambition de susciter un débat autour de la question de l'évaluation des compétences professionnelles dans des dispositifs universitaires professionnels en alternance. En privilégiant l'évaluation des compétences à travers un mémoire professionnel, nous savons, comme le montre F. Mehran (2011, p. 54), que les tuteurs universitaires et les experts ont accès à la représentation de l'action telle que l'étudiant l'a reformulée et non    l'action proprement dite. De ce fait, c'est bien le tuteur professionnel qui accède à l'activité réelle, à la fois l'activité réalisée mais aussi le réel de l'activité (activité empêchée, suspendue, contrariée) pour reprendre la définition de Clot (1995). Le référé est d'entrée de jeu défini différemment selon les statuts des évaluateurs, lesquels ont également une perception distincte du r  f  rent. Dans ces conditions,

comment peut-on préserver la richesse de la co-évaluation ? Est-il possible d'en conduire une sans mettre en difficultés les étudiants ?

Bien sûr, d'autres possibilités pourraient être mises en œuvre :

1. Séparer d'une façon plus systématique ce qui relève de l'action et ce qui relève du discours sur l'action, en demandant à chaque évaluateur d'attribuer une note indépendamment de la soutenance orale.
2. Faire remplir par chacun des acteurs une grille d'évaluation et calculer la moyenne des notes obtenues.

Or nous pensons que dans ces deux cas, il n'y a pas de mise en débat des compétences professionnelles et de leur formalisation. Les territoires des uns et des autres sont renforcés. De ce fait, le principe et les enjeux de l'alternance (apprentissage, tutorat, accompagnement, partenariat, etc.) se diluent

A travers la question de l'évaluation des compétences professionnelles dans les dispositifs en alternance, se pose celle des formes de dialogue à instaurer pour que les deux lieux de formation soient de réels lieux d'apprentissage. Nous pensons alors aux processus transitionnels et communicationnels à mettre en œuvre en amont de l'évaluation et qui faciliteraient la mise en lien du travail et de la formation : rencontres, échanges, concertation. A cette condition, le mémoire professionnel deviendrait un objet co-construit capable d'être co-évalué. Nos formations universitaires en alternance restent encore très timides sur ces formes de dialogue, comme si les deux mondes avaient encore besoin de s'apprivoiser, de se reconnaître comme partenaires à part entière.

8. Références et bibliographie

- Barbier, J.-M. (1994). L'évaluation en formation. Paris : PUF
- Barbier, J.-M. (1997). Pour une approche ensemble de l'alternance. *Pour*, 154, 57-64
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles : De Boeck Université
- Clavier, L. (2001). Évaluer et former dans l'alternance. De la rupture aux interactions. Paris : l'harmattan
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte
- Hadji, C. (1997). L'évaluation, règles du jeu. Paris : ESF
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès Éditions
- Mayen, P. (2005). L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir. L'apport de la didactique professionnelle à la mesure de la compétence. Actes du séminaire des responsables de formation : la compétence est-elle mesurable ? (pp. 20-29). Vaucresson : RESP
- Mehran, F. (2011). Alternance et réflexivité : entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Dans *Se professionnaliser par l'écriture : quels accompagnements ?* (pp. 37-59). Québec : PUQ
- Merle, V. (2005). Les enjeux socioéconomiques et politiques des compétences. Actes du Séminaire des responsables de formation : la compétence est-elle mesurable ? (pp. 18-19). Vaucresson : RESP
- Oudart, A.-C. & Verspieren, M.-R. (2006). « Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations ». Dans *Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations*, *Lidil*, 34, 31-48
- Remoussenard, P. (2007). « Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques ». In M. Hatano & D. Lemaître (Ed.), *Usages de la notion de compétence en éducation et formation* (pp. 27-47). Paris : L'Harmattan
- Van Gennep, A. (1909/2004). *Les rites de passage*. Paris : Éditions Picard

9. Annexes

<p style="text-align: center;">Critères d'évaluation pour l'action professionnelle et pour le mémoire de Master</p> <p>Préalable : L'étudiant sera évalué sur son action professionnelle et sur sa formalisation dans un mémoire professionnel. Il aura l'occasion de soutenir son travail au cours d'une soutenance orale. La qualité de sa prestation orale pourra venir pondérer ou renforcer la note globale proposée par le jury constitué du tuteur professionnel, du tuteur universitaire et d'un expert de la profession.</p> <p>Critères pour l'action professionnelle : Le jury se demandera si l'étudiant a su :</p> <ul style="list-style-type: none">- prendre place dans le champ professionnel / s'intégrer dans l'équipe, se créer un réseau ;- être force de proposition pour l'équipe ;- faire preuve d'initiative, d'autonomie ;- rester motivé malgré les difficultés ;- s'adapter aux situations ;- montrer des capacités d'écoute ;- mettre en œuvre un projet utile pour l'organisme ;- choisir une méthode appropriée ;- développer des compétences d'ingénieur de formation ou d'ingénieur pédagogique. <p>Critères pour le mémoire professionnel : Le jury se demandera si l'étudiant a su :</p> <ul style="list-style-type: none">- rendre compte de son action dans un écrit construit et cohérent ;- tisser des liens entre la théorie et la pratique ;- prendre de la distance, avoir une démarche réflexive ;- recueillir des données et les restituer conformément aux règles universitaires ;- utiliser à bon escient les apports théoriques ;- être lisible (clarté, précision, etc.) et tenir compte du lecteur ;- rédiger en respectant la forme générale (introduction, conclusion, chapitres, bibliographie, annexes, résumé...) ;- respecter les règles syntaxiques et orthographiques. <p>Critères pour la soutenance orale : Le jury se demandera si l'étudiant a su :</p> <ul style="list-style-type: none">- avoir une présentation pertinente et susciter l'intérêt ;- s'exprimer clairement avec efficacité et cohérence ;- se décentrer et prendre une certaine hauteur de vue ;- argumenter son point de vue et répondre aux questions ;- respecter le temps imparti. <p style="text-align: right;">NOTE GLOBALE :/20</p>

Figure 1 : Grille d'évaluation du Master professionnel « Métiers de la formation »

Critères d'évaluation pour l'action professionnelle et pour le mémoire de licence

Le jury évalue à la fois un produit (le mémoire) et un processus. L'évaluation porte sur cinq activités :

- avoir négocié une mission, pris place dans une organisation et exercé une activité professionnelle en vraie grandeur
- avoir conçu et rédigé un mémoire professionnel
- avoir mené une activité communicationnelle constructive
- avoir autodirigé sa formation, construit son tutorat universitaire et professionnel
- avoir mobilisé des ressources de manière efficace, pertinente et efficiente

Les trois membres du jury tiennent des rôles spécifiques :

1. Le tuteur professionnel, après que l'étudiant ait présenté son travail (15 à 20 mn), prend le premier la parole et explique comment de son point de vue, les choses se sont passées sur le lieu professionnel. Quel a été l'engagement professionnel de l'étudiant ? A-t-il tenu compte des contraintes ? Est-il parvenu à favoriser l'émergence des possibles ? A-t-il mobilisé les acteurs, l'organisation ? Quel est l'intérêt de son action pour l'institution ?
2. L'expert professionnel prend ensuite la parole. Il ne connaît pas l'étudiant et est chargé « d'objectiver » le processus d'évaluation. Il apprécie les compétences de l'étudiant sur la base de l'écrit des propos tenus par l'étudiant. De son point de vue, l'étudiant a-t-il les compétences professionnelles requises pour être titulaire d'une licence ? A titre d'indicateur, il peut se poser la question suivante : un employeur potentiel le recruterait-il ?
3. L'accompagnant universitaire quant à lui, s'assure que les questions suivantes ont reçu des réponses :
 - Le candidat formule-t-il, de manière précise, l'objet de la mission qui lui a été confiée, qu'il a négociée ou suggérée ? Son champ d'intervention est-il délimité ? L'action est-elle contextualisée ?
 - Le candidat étaye-t-il ses affirmations par un recueil de données suffisant ? Les analyses et les interprétations sont-elles réfléchies, relativisées, pertinentes ?
 - Le candidat a-t-il conceptualisé les notions qu'il mobilise ? Explique-t-il précisément la signification qu'il leur attribue ?
 - Le candidat a-t-il mobilisé les ressources du dispositif de formation et celles de son lieu d'exercice professionnel ? Les enseignements ont été combinés, associés, tissés.
 - Le candidat présente-t-il un écrit lisible par des lecteurs qu'il a identifiés, par d'autres professionnels de la formation ? Contribue-t-il à la connaissance des pratiques professionnelles ?
 - Le candidat sait-il se positionner dans une activité d'ingénierie pédagogique ou de formation ? Parvient-il à y participer de manière constructive ? A-t-il rebondi sur les réussites et les échecs qu'il n'a pas manqué de rencontrer ?

Figure 2 : Grille d'évaluation de la Licence professionnelle « Gestion et Accompagnement des Parcours de Formation dans les organisations »

LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DE STAGIAIRES DE MASTER 2 PROFESSIONNEL : REGARDS EVALUATIFS

Ranim AYOUBE, Université de Toulouse II-Le Mirail, Laboratoire UMR EFTS-France
ranim.ayoub@yahoo.com

Mots clés : compétences, évaluation, stage professionnel, entretien semi-directif

Résumé :

Dans le cadre de notre thèse, nous étudions l'évaluation des compétences en Master 2 professionnel, préparé au sein du département de sciences de l'éducation à l'université de Toulouse II le Mirail. Dans cette recherche, nous abordons la question des compétences professionnelles acquises au sein de ce Master à la fois de point de vue théorique et empirique. A partir de ce contexte, nous nous proposons d'exposer notre démarche méthodologique adoptée afin d'évaluer les compétences acquises par les étudiants dans le cadre de la formation universitaire ainsi que dans le cadre du stage professionnel. Il s'agit d'explicitier, par le biais d'un ensemble d'entretiens semi-directifs, le processus d'évaluation des compétences universitaires ainsi que professionnelles construites pendant le stage réalisé pendant ce Master2. Nous envisageons dans cette contribution de rendre compte d'une démarche méthodologique qui permet de comprendre plus particulièrement le processus d'évaluation des compétences professionnelles notamment à partir de l'expérience de stage.

La notion de compétence est étroitement liée à la problématique de la formation professionnelle. En effet, la formation ne peut plus être envisagée uniquement en termes de connaissances et d'aptitudes essentielles pour occuper un emploi, mais aussi en termes de pratiques et de professionnalisation. Il a fallu donc repenser les dispositifs de la formation professionnelle de manière à valoriser et à faire évoluer les compétences. L'usage de la notion de compétence peut être donc proposé dans des contextes de formation diversifiés. En ce qui nous concerne, nous souhaitons clarifier cette notion de compétence en lien avec la formation dispensée en Master professionnel et nous nous intéressons donc à la compétence dans le cadre de formation des étudiants. Nous soulignons que cette contribution s'inscrit dans un travail de recherche plus large celui d'une thèse en sciences de l'éducation dans laquelle nous étudions la construction progressive des compétences professionnelles des stagiaires du Master professionnel «Accompagnement, conseil en développement professionnel», sur une année de formation. En effet, les étudiants à la fin de ce Master sont censés travailler d'où l'importance d'acquérir des compétences professionnelles qui soient pertinentes pour intégrer le monde professionnel. Ainsi, nous nous proposons d'exposer dans cet article la démarche méthodologique que nous avons adoptée afin de comprendre comment les stagiaires évaluent les compétences acquises dans le cadre de la formation universitaire ainsi que dans le cadre du stage professionnel. Il s'agit in fine d'explicitier le processus d'évaluation des compétences dans un dispositif en alternance.

1. Un Master articulant cinq grandes compétences

Pourquoi le choix de cet intitulé : «Accompagnement, Conseil en Développement Professionnel»? En effet, ce Master professionnel « permet de se professionnaliser sur les pratiques, démarches, dispositifs d'accompagnement et de conseil dans les situations de formation et de travail »¹. Ce Master a pour but de faciliter la compréhension des processus de développement professionnel parallèlement au niveau individuel et au niveau organisationnel ou

¹ La plaquette du Master Professionnel « Accompagnement et Conseil en Développement Professionnel », Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Toulouse le Mirail, 2008-2009.

encore institutionnel. Dans le cadre de ce Master, il s'agit d'approfondir des compétences d'accompagnement et de conseil qui permettent d'intéresser et d'accueillir un public varié, qui soit concerné par cette formation tels que les professionnels de l'éducation, de la formation, ceux qui travaillent dans les cabinets conseils ainsi que dans les entreprises.

Dans le cadre de ce Master « Accompagnement et Conseil en Développement Professionnel », cinq grandes compétences sont développées. Ces compétences sont reconnues comme étant des compétences professionnelles. Les premières consistent en des compétences en ingénierie de formation qui reposent sur des dispositifs de professionnalisation et visent le développement des pratiques d'évaluation des actions tout en privilégiant des partenariats entre les milieux de l'éducation, de la formation et du travail. Les deuxièmes compétences sont d'ordres méthodologiques en favorisant un ensemble de méthodes telles que l'analyse des pratiques professionnelles, la conduite d'entretiens, l'écriture professionnelle ou encore des pratiques d'audit. Quant au troisième type de compétences il s'agit de compétences théoriques. Celles-ci permettent au professionnel de mobiliser des théories relatives à l'accompagnement, au conseil et à l'évaluation en s'appuyant sur de solides références en sociologie des organisations et de l'innovation, en psychologie du travail. Pour le quatrième type de compétences, ils sont plutôt de type communicationnel et concernent la dynamique du groupe à travers la création de réseaux et l'adoption des stratégies de veille concernant l'évolution des situations de travail. Il s'agit certes de compétences orales mais aussi de compétences écrites par la production de travaux de synthèse et de rapports. Enfin, nous distinguons des compétences d'ordres éthiques à travers lesquelles le professionnel construit une posture distanciée par rapport aux situations et se positionne pour questionner son activité. Il interroge également les valeurs et les normes dans les situations de conseil.

La formation en ce Master est assurée au Centre de Recherche sur l'Éducation, la Formation et l'Insertion de Toulouse : Le CREFI-T. Elle est effectuée durant une ou deux semaines par mois sur une année universitaire d'octobre à juin. Nous distinguons dans cette formation dix unités d'enseignement (UE). Le groupe de formation est composé de 20 étudiants, 12 sont en formation initiale et 8 en formation continue. Le groupe est un groupe hétérogène entre 22 et 45 ans et ayant différentes expériences professionnelles de 0 à 30 ans. Le Master professionnel est organisé autour du principe d'alternance à travers deux dispositifs. Tout d'abord un stage court (moins d'une semaine) qui se déroule en novembre et qui permet aux stagiaires de mettre en œuvre une démarche d'audit à partir d'une commande émanant d'une institution de formation de la région toulousaine. Puis, un stage long, effectué individuellement. Les stages entrepris par les étudiants sont liés au mémoire professionnel et s'étalent en général entre début janvier et mi juin.

2. Compétence et évaluation : deux faces d'un même médaillon

La notion de compétence fait l'objet d'approches très variées, elle est utilisée dans différents champs disciplinaires comme, la didactique professionnelle, la psychologie sociale, la linguistique, les sciences sociales et les sciences de l'éducation. En effet, plusieurs éléments constituent la notion de compétence dans le champ de sciences de l'éducation. Afin de mieux adapter les contenus d'enseignement aux situations de la pratique professionnelle, les formateurs ont privilégié le concept de compétence puisque celle-ci permet de faire le lien entre le savoir et le travail. Selon J.M Barbier (1996, p. 223) « la notion de compétence est une notion intermédiaire qui permet de penser les relations entre le travail et les savoirs détenus par l'individu ». Quant à PH. Zarifian, il définit la compétence professionnelle comme étant « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable » (Zarifian, 2001, p. 63).

En outre, elle permet également de désigner à la fois les types de savoirs et leurs modalités de structuration permettant à une personne d'atteindre efficacement les buts qu'on lui a convoqués. Selon F. Audigier et N. Tutiaux-Guillon (2008, p. 116) « le développement de compétences chez

l'adulte est apparu étroitement relié aux rapports entre savoirs et agir ». Cela nous amène donc à réfléchir sur les rapports qu'entretiennent les savoirs théoriques avec les savoirs pratiques et de comprendre les rôles que pourraient jouer ces savoirs théoriques dans la pratique. En effet, « la compétence réside essentiellement dans la capacité à résoudre les problèmes que pose la pratique, ce qui suppose à la fois un investissement des connaissances dans l'action et une formalisation des savoirs issus de la pratique » (Audigier et al. 2008, p. 116). En effet, la réussite des individus ne réside pas seulement dans les savoirs qu'ils acquièrent, mais aussi dans les savoirs réunis par la formation et par l'expérience qui constitue un axe essentielle dans cette réussite. Ainsi, la formation « doit- elle avoir pour but d'apprendre à transformer des savoirs de toutes sortes, notamment les savoirs formalisés issus des disciplines, en savoirs d'action » (Audigier et al. 2008, p. 116). Pour ce faire, il est intéressant de structurer la formation non seulement sur l'organisation académique des savoirs mais aussi sur l'action pratique et le travail professionnel.

En ce qui concerne la notion d'évaluation, à ce niveau, cette notion apparaît importante dans la mesure où l'évaluation d'un enseignement devrait permettre d'évaluer non seulement ce que les étudiants ont effectivement appris, mais aussi ce qu'ils ont compris et acquis comme compétences ou capacités. En effet, l'évaluation des enseignements doit se réaliser en relation avec les objectifs de ces enseignements. Comme l'explique M. Romainville, « si nous ne savons pas ce que les étudiants ont appris dans leur cursus et si l'évaluation se réalise sans trop expliciter les acquis attendus, ce serait parce que nous ne savons pas ce qu'ils auraient dû y apprendre et parce que l'université n'est pas au clair par rapport à ce qu'ils devraient y apprendre » (Romainville, 2006, p. 31).

Le but principal dans le domaine de l'évaluation est de travailler sur l'évaluation de l'enseignement en rapport avec les objectifs. Il est donc très important de mener une réflexion sur la définition des objectifs. L'enjeu est de constituer des dossiers d'habilitation et de fixer des objectifs qui soient clairs pour qu'on puisse expliquer aux étudiants les démarches et les orientations en ce qui concerne l'évaluation. Le but de l'évaluation en formation est de permettre l'acquisition de compétences professionnelles plutôt que celle du savoir. De toute manière, l'évaluation a certainement « un rôle à jouer pour favoriser une meilleure adaptation des méthodes pédagogiques aux attentes et aux besoins des étudiants » (Dejean, 2002, p.69).

Par rapport à ce qui précède, le lien entre l'évaluation et compétence dans le cadre de ce Master apparaît important dans la mesure où le processus d'évaluation adopté paraît nécessaire dans cette formation professionnelle comme dans toute formation professionnelle, ce processus permet de juger ou non du bon fonctionnement de la formation, de sa pertinence et sa réussite selon les objectifs pré-déterminés et d'y remédier aux incohérences, distorsions et failles qui pourraient exister. En outre, Notre attention porte sur cette évaluation au travers de l'enquête menée auprès des étudiants stagiaires en Master 2 professionnel.

3. L'apprentissage professionnel au cœur de notre problématique

Notre attention porte sur les apprentissages réalisés dans le cadre de la formation universitaire et dans le cadre du stage professionnalisant dans l'objectif de répondre à une interrogation majeure : Quelles appréciations les stagiaires portent sur leurs apprentissages professionnels pendant l'année de formation en Master 2 professionnel ? (en dehors des modalités de contrôle des unités d'enseignement).

Afin d'y répondre nous envisageons d'identifier les compétences professionnelles que les stagiaires cherchent-ils à acquérir à l'occasion de leur stage, de définir le rôle du stage professionnel dans la construction des compétences professionnelles et de saisir les évaluations que les stagiaires portent sur les compétences acquises ou en cours d'appropriation dans le cadre de la formation universitaire ainsi que lors du stage professionnel.

Notre objectif est de comprendre l'évaluation des compétences telle qu'elle est énoncée, perçue et

représentée par les acteurs concernés à savoir les stagiaires qui s'apprennent au travers de leur discours à évaluer les compétences acquises ou en cours de construction dans le cadre de la formation universitaire ainsi que dans le cadre du stage professionnel.

Pour ce faire, nous avons opté pour une méthodologie longitudinale permettant de suivre les stagiaires sur l'année de formation. Cette approche qui s'inscrit dans le temps et dans la durée s'est construite grâce à des entretiens menés auprès des étudiants du Master 2 professionnel «Accompagnement, conseil en développement professionnel », avec les directeurs du mémoire et les référents professionnels.

4. Entretien et approche longitudinale comme moyens de compréhension de l'évaluation des compétences

Nous avons choisi d'enquêter par entretien. Ce dernier permet de recueillir des données qualitatives pour réaliser les objectifs de notre recherche. Le choix de la technique de l'entretien nous a permis de construire un discours avec l'interviewé, « la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole » (Blanchet, Gotman, 1992). Ceci permet de solliciter le discours de l'interviewé afin d'avoir des réponses directes et réelles sur la thématique traitée. Parmi les différents types d'entretiens, nous avons opté pour l'entretien semi-directif ou pour ce que Mucchielli nomme « l'interview non directive centrée » (Mucchielli, 1996, p.109-110). Celui-ci nous permet –tout en ayant un objectif et un plan précis – une certaine marge de manœuvre pour recueillir un maximum d'informations et de données. En fait, dans ce type d'entretien, la question ne provoque pas une simple réponse mais faire construire un discours. Cette technique de recueil d'informations constitue selon A. Mucchielli « une démarche où l'observateur doit comprendre le contexte situationnel tel qu'il vécu par les sujets observés, où il est attentif à envisager la situation non (seulement) à son point de vue, mais à celui du sujet » (Mucchielli, 199, p.36).

Nous avons effectué des entretiens semi-directifs comme un outil de recueil de données et puis comme un moyen pour que les stagiaires font une auto-évaluation des apprentissages professionnels. Du côté des stagiaires, ce processus met en œuvre les appréciations qu'ils ont présentées sur les compétences acquises ou en cours d'appropriations dans le cadre de la formation universitaire ainsi que lors du stage. Le processus de l'auto-évaluation exige donc de l'étudiant une prise de recul face au chemin parcouru. Comme le précise L. Bélaïr (1999, p.66) « ce recul peut prendre la forme d'une explicitation du processus en proposant d'autres alternatives pour voir le problème pour arriver à bien analyser le produit »

En effet, ces entretiens ont pour objectifs de mettre en lumière les processus d'évaluation des compétences en Master chez les stagiaires, d'éclairer la construction d'une professionnalité pendant l'année de formation et de caractériser le processus d'accompagnement du directeur de mémoire et du référent au sein de ce Master.

Nous avons choisi huit étudiants de Master 2 professionnel au département des Sciences de l'éducation à l'université de Toulouse le Mirail comme première population de notre recherche. Comme nous avons choisi une méthodologie longitudinale sur une année de formation, l'échantillon composé de huit étudiants de M2 professionnel nous a semblé pertinent et assez représentatif. Huit directeurs de mémoire de M2 professionnel ont été également interviewés ainsi que les huit référents professionnels qui ont suivi les stagiaires pendant leur stage.

Nous avons opté pour une méthodologie longitudinale permettant de suivre notre population d'étudiants dans le temps. Ainsi nous avons réalisé huit séries d'entretiens s'étalant sur huit mois : octobre - novembre - décembre - janvier - février -mars- avril et mai de l'année universitaire 2010 2011. Les huit étudiants choisis à savoir : Anthony, Anne, Cécile, Laurence, Laurie, Rachid, Varvara et Yolanda, ont formé notre premier corpus de recherche, certains d'entre eux ont déjà des expériences professionnelles et d'autres sont débutants dans le milieu professionnel. Deux corpus d'entretiens complémentaires ont été rajoutés en interviewant en juin 2011 les référents professionnels et les directeurs du mémoire réalisé par l'étudiant à l'issu de son stage.

Soixante dix huit entretiens ont été effectués sur une période de 8 mois. 63 entretiens auprès des étudiants de M2 professionnel, sept entretiens auprès des référents professionnels et huit entretiens auprès des directeurs du mémoire. Ces entretiens ont tous été enregistrés et retranscrits. Chaque entretien a duré entre quinze et vingt minutes. Nous avons conduit ces entretiens à l'aide d'un guide d'entretien. Ces entretiens ont porté sur les apprentissages professionnels des étudiants. En ce qui concerne les entretiens réalisés avec les directeurs du mémoire et les référents professionnels, nous avons cherché à analyser le rôle du référent professionnel pendant le stage et le niveau d'évolution de l'étudiant dans la situation professionnelle. Notre objectif était également d'évaluer l'accompagnement du directeur du mémoire dans la rédaction du mémoire professionnel et de mesurer l'évolution de la professionnalisation de l'étudiant. Les étudiants interviewés étaient en majorité coopératifs pour répondre aux questions. Une seule étudiante a été excusée lors du dernier entretien en mai à cause de raisons personnelles. De même, les enseignants universitaires et les référents professionnels ont été attentifs à notre enquête et nous ont fait preuve de grande disponibilité.

Afin d'analyser ces entretiens, nous avons fait appel aux outils méthodologiques adoptés dans « l'analyse de contenu » (Bardin, 2007). Ainsi, nous avons opté pour une analyse qualitative permettant d'aborder les témoignages recueillis dans leur dimension discursive afin d'éclairer les thématiques et les sens qui se dégagent de ces discours. Selon Bardin (2007), l'analyse qualitative correspond à une procédure plus intuitive mais aussi plus souple, plus adaptable à des indices non prévus ou à l'évolution des hypothèses. « ce qui caractérise l'analyse qualitative est que l'inférence-chaque fois qu'elle est faite- est fondée sur la présence de l'indice (thème, mot, personnage, etc.), non sur la fréquence de son apparition, dans chaque communication individuelle » (Bardin, 2007, p.147).

L'analyse des entretiens nous a permis de saisir la complexité de l'évaluation des compétences dans ce Master 2 Professionnel. Dans cet article, nous rendons compte essentiellement de l'analyse de l'évaluation des compétences professionnelles acquises dans le cadre de ce Master, compétences présentées dans la plaquette du Master Professionnel « Accompagnement et Conseil en Développement Professionnel ». A ce propos, les résultats que nous présentons ci-dessous émanent de l'analyse de quarante entretiens réalisés uniquement auprès des étudiants.

5. Résultats préliminaires

L'analyse qualitative des entretiens menés dans le cadre de notre recherche nous a permis d'esquisser des éléments de réponse à la problématique de l'évaluation des compétences professionnelles. Au travers des données recueillies se dégagent et se dessinent les processus auto-évaluatifs des étudiants ainsi que les compétences acquises. Il apparaît que l'autoévaluation suppose une capacité d'analyse des processus de changement. Durant les quatre mois d'octobre à janvier qui correspondent d'avant le stage, les étudiants ont des difficultés à identifier clairement les compétences à acquérir. Or, la sémantique dont dispose les étudiants apparaît limitée. Ces derniers expliquent avec peu de précisions leurs apprentissages. Ils se déclarent compétents ou peu compétents mais ne précisent pas les indicateurs de la compétence. Ce résultat est cohérent avec les résultats de (Jorro, 2011) « pour les formés, la difficulté consiste à nommer, à désigner par le mot juste ce qui a été décisif dans l'action, ce qui a permis son infléchissement. La sémantique de l'activité professionnelle fait souvent défaut dans l'écriture des portfolios. Le parcours de combattant linguistique attend celui qui cherche à traduire une expérience et à toucher la signification désirée ». Par contre pour les quatre mois suivant de février à mai, période de mise en application le stage, nous constatons qu'au cours des entretiens ils expriment une prise de confiance sur leur pouvoir d'agir. Le lieu de stage et les situations vécues permettent de contextualiser l'auto-évaluation et d'identifier les ingrédients de ces compétences.

En identifiant donc le type de compétence acquis à la fin de la première session et avant de commencer le stage, nous remarquons que la plupart des stagiaires affirment qu'ils attendent le stage afin de pouvoir approfondir et développer certaines compétences. La majorité des étudiants interrogés souligne qu'ils ont pu acquérir les bases des compétences méthodologiques, théoriques

et communicationnelles. Les compétences théoriques revendiquées par les stagiaires portent sur l'acquisition de quelques concepts relatifs aux dimensions professionnelles qui concernent leur projet professionnel. En plus, les dimensions méthodologique et communicationnelle portent sur une démarche mise en œuvre: l'audit: « concernant des compétences théoriques, on a abordé les concepts, on a eu des cours. Pour la Méthodologiques j'ai appris beaucoup de choses avec l'audit, c'était quand même assez flou, mais bon on apprend à mener un audit. Les compétences acquises sont bon mais elles vont à approfondir, pour l'instant, je pense qu'on a les bases »², souligne Cécile.

Au début du stage et ce qui concerne l'entretien de février, nous remarquons que la plupart ont commencé à acquérir quelques éléments en lien avec les compétences méthodologiques, communicationnelles, théoriques ou encore éthique. Par contre, nous remarquons toujours l'absence de compétences acquises en ingénierie de formation: « Tous ce qui ingénierie de formation pas de tout et de tout façon je ne peux pas mettre en place une formation, ce que je ferai oui gérer le groupe mais par exemple leur mise à niveau de français pour leur donner une aide etc, mais ça ne sera pas d'ingénierie »³, résume Laurence. Selon la majorité des stagiaires ces compétences sont en train de se développer et de s'approfondir. Pour la suite et en interrogeant les compétences acquises au milieu du stage suivant l'entretien de mars et avril. Nous constatons pour les compétences développées en mars que les compétences d'ingénierie de formation ne sont pas trop développées chez la plupart 6/8, seuls 2 stagiaires qui ont déjà de l'expérience professionnelle mobilisent partiellement les compétences d'ingénierie de formation. Quant aux compétences de communication, méthodologiques et éthiques, elles sont bien développées chez la majorité des stagiaires en soulignant quelques éléments dans chaque compétence. Par exemple, les compétences méthodologiques sont bien développées au niveau de l'écriture professionnelle (rapport, synthèse), conduite des entretiens, observation de la situation du travail: « Donc, je peux dire qu'au niveau de compétences méthodologiques je sais mener une observation des situations de travail, que je sais écrire un mémoire professionnel que ce soit un rapport, une synthèse, mener des entretiens. J'ai appris à pratiquer l'audit mais bon rien à voir avec mon stage »⁴ déclare Anne. Concernant les compétences de communication, c'est la conduite des réunions, négocier et communiquer avec les professionnels et référents, bien s'exprimer, création des réseaux. En fin sur les compétences éthiques ils ont pu acquérir quelques éléments comme les valeurs de respect, la reconnaissance de la singularité de chaque individu.

Quant aux compétences développées en avril, en effet, le degré d'acquisition de compétences présentées dans la plaquette de M2 professionnel varie d'un stagiaire à l'autre. Selon une échelle ordinaire graduée de 0 à 4, les quatre compétences (méthodologiques, théoriques, communications et éthiques) sont acquises à un degré très suffisant, c'est-à-dire 80% de réponses étaient de 3 et 4. Par contre les compétences d'ingénierie de formation est à faible degré d'acquis. A la fin du stage, nous constatons une large appréciation chez la majorité des stagiaires sur l'acquisition des compétences théoriques, communication et méthodologiques: « j'ai acquis je pense plusieurs compétences. Au niveau méthodologique, compétence éthique, ingénierie de la formation aussi. Dans chacun des cinq il y a de compétences acquises »⁵, résume varvara. Les compétences théoriques sont donc bien maîtrisées au niveau des concepts d'accompagnement, d'éducation, du tenir conseil et d'évaluation. Par rapport aux compétences de communication, elles sont également bien maîtrisées au niveau de la communication orale et écrite. Concernant les compétences méthodologiques, elles sont aussi bien maîtrisées au niveau de la rédaction du mémoire professionnel, de la pratique d'audit, de l'évaluation, de la conduite des entretiens. Par contre, nous remarquons que les compétences d'ingénierie de formation sont bien développées chez

² Entretien effectuée le 16 Décembre avec Cécile, étudiante en M2 professionnel, Département des Sciences de l'éducation, université de Toulouse le Mirail, 2010.

³ Entretien effectuée le 16 Février avec Laurence, étudiante en M2 professionnel, Département des Sciences de l'éducation, université de Toulouse le Mirail, 2011.

⁴ Entretien effectuée le 24 Mars avec Anne, étudiante en M2 professionnel, Département des Sciences de l'éducation, université de Toulouse le Mirail, 2011.

⁵ Entretien effectuée le 16 Mai avec Varvara, étudiante en M2 professionnel, Département des Sciences de l'éducation, université de Toulouse le Mirail, 2011

quatre sur huit et pour les dernières compétences celles d'éthiques, elles semblent également maîtrisées mais les stagiaires n'ont pas donné des détails précis.

Conclusion

Afin de conclure, nous pouvons dire que l'expérience du stage d'audit avec l'expérience du stage long joue un rôle très pertinent à développer les compétences professionnelles chez les stagiaires de Master 2 professionnel et ce qui permet par la suite à se construire la professionnalité émergente chez ces derniers. En outre, les stagiaires pensent l'acquisition des compétences dans la durée voire à long terme. En effet, les cours et les stages accomplis dans le cadre de la formation en M2 professionnel ne permettent pas une acquisition complète et globale des compétences, elles sont à approfondir pendant la vie professionnelle.

Afin de comprendre le processus de l'évaluation des compétences professionnelles dans sa complexité, il nous semble nécessaire d'analyser les divers discours des acteurs qui sont impliqués dans la formation en Master 2 professionnel. Nous l'avons montré, les étudiants stagiaires participent d'un auto-évaluation des compétences professionnelles acquises ou qui restent à acquérir. En outre, les directeurs du mémoire et les référents professionnels participent eux aussi activement à cette formation et s'insèrent dans le processus d'évaluation que nous étudions. Les discours qu'entretiennent ces derniers sur les compétences acquises par les étudiants témoignent d'une construction progressive et complexe des compétences dans laquelle les trois acteurs (étudiants, directeurs, référents) jouent un rôle et contribuent à la construction d'une professionnalité dans le cadre de la formation. C'est ce que nous souhaitons mettre en lumière dans le cadre de notre recherche doctorale.

Références et bibliographie

- Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. & Perrenoud, PH. (2008), *Compétence contenus* : Edition De Boeck Université.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Béair, L. (1999), *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : éditions ESF.
- Biancher, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan.
- DEJEAN, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises. Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : HCEE, [en ligne]. [réf. du 4 février 2009]. Disponible sur : <http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport5journalistes.pdf>.
- Jorro, A. (2011). « Evaluation d'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle », *Les Sciences de l'éducation - pour l'être nouvelle*, Vol. 44, n°2, 2011.
- Mucchielli, A. (1996). « Interview non directive (ou compréhensive) centrée ». In A. Mucchielli, *dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences humains et sociales* (pp. 109-110). Paris, Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1991), *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses universitaires françaises.
- Romainville, M. (2006). « Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université ». In N. Rege Colet, & M. Romainville, *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp.31). Bruxelles : De Boeck Université.
- Zarifian, PH. (2001). *Objectif compétence* : Editions Liaisons.

L'ÉVALUATION LONGITUDINALE PAR ÉTAPES DE LA COMPÉTENCE (ELEC)
A MENER UNE RECHERCHE ET A EN PRODUIRE LE RAPPORT

Séverine Delcomminette*, Bertrand Chapellier**, Dieudonné Leclercq***

* Haute Ecole Robert Schuman – severine.decomminette@hers.be

** Ecole fondamentale de la Communauté française à Saint-Mard

*** Université de Liège – d.leclercq@ulq.ac.be

Mots-clés : compétences, tâche complexe, rapport de recherche, évaluation longitudinale, visée formative

Résumé. Mener une recherche et en produire le rapport est une compétence qui fait l'objet d'une évaluation à visée certificative au travers du travail de fin d'études, mais souvent trop peu entraînée et trop peu évaluée de façon formative, ce qu'a fait la présente action-recherche par une pédagogie par projet (PPP) accompagnée de feedbacks personnalisés sur deux versions successives auto-évaluées. 38 étudiants de master ont mené un micro-projet de recherche, aidés par des réunions de conseils personnalisés et des séances collectives, avec comme étape finale, la présentation d'un rapport écrit accompagné d'auto-évaluations. Les étudiants ont reçu des feedbacks qualitatifs sur chacun des 15 critères de qualité proposés par les encadrants. Ils ont ensuite pu resoumettre, une version 2 de leur rapport. La recherche visait à estimer la faisabilité de l'opération, son utilité (les progrès entre les deux versions), ainsi que son coût en heures d'encadrement, afin de servir de repère d'efficience (rapport efficacité / coût).

1. Contexte

Trop d'étudiants universitaires et de Haute Ecole ignorent comment rédiger un rapport de stage, un rapport de recherche ou leur travail de fin d'études (TFE). Leurs représentations initiales (Giordan et de Vecchi, 1987) en matière de rigueur scientifique et de littérature universitaire sont fortes et pour la plupart erronées. Les déficiences des premières versions de leur rapport de recherche en attestent et concernent, dans trop de cas, la définition de la problématique, le recueil et le traitement de données, ainsi que la présentation écrite et orale des résultats. La présentation de leur problématique est souvent centrée sur leur vision personnelle du sujet, sans objectivation systématique par une revue de la littérature documentée, présentée et discutée. La première formulation de la question de recherche et des hypothèses est trop peu souvent formulée de manière opérationnelle, la rendant ainsi invérifiable. Le traitement et la présentation des données présentent de nombreuses faiblesses pour la majorité des étudiants.

Alors que certains enseignants considèrent ces capacités comme des pré-requis, nous les considérons comme des objectifs de nos formations. Notre hypothèse fondamentale est qu'un accompagnement SYSTEMATIQUE et SITUE permet de déconstruire leurs représentations inadaptées et d'atteindre chez la grande majorité des apprenants un haut niveau de développement de cette compétence professionnelle qu'est la conception d'une recherche et la production de son rapport.

Pour conforter notre analyse du besoin, nous complétons ce premier constat posé du côté des étudiants, par un second davantage issu des pratiques enseignantes : cette compétence de mener une recherche et en produire un rapport écrit est évaluée avec une visée certificative au travers du

TFE, mais elle est d'une part trop peu entraînée, et d'autre part trop peu évaluée avec une intention formative et diagnostique. Ce dernier aspect est pourtant un incontournable dans l'approche basée sur les compétences. Notre définition de la compétence, nous l'empruntons à Tardif (2006) : « Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». Afin d'aider les étudiants à sélectionner, mobiliser et combiner efficacement des ressources, nous devons non seulement les y entraîner (les outiller), mais aussi les accompagner dans le diagnostic de leur progression personnelle.

Dans cette optique, nous avons proposé, à l'Université de Liège, aux étudiants de Master en Sciences de la Santé Publique (MSSP) et en Sciences de l'Éducation (MSE), pour le cours « Audio-Visuel et Apprentissage », de fonctionner dans un processus de Pédagogie Par Projet (PPP) dont les plus illustres pionniers sont Dewey et Freinet. Cette PPP a été choisie parce qu'à nos yeux, elle permet de développer de façon intégrée les 4 niveaux de compétence décrits par Leclercq (1998, p. 72) : (1) spécifiques à la matière (Audio-visuel et apprentissage), (2) transversaux (concevoir et réaliser des instruments, récolter des données, les traiter avec Excel, les présenter en PowerPoint, rédiger un rapport, (3) auto-cognitifs (les auto-évaluations répétées) et (4) d'engagement (un projet exige l'implication de ceux qui le mènent). Pendant deux années consécutives, pour deux cohortes d'étudiants du cours « Audio-Visuel et Apprentissage », nous avons accompagné 19 équipes de deux étudiants en 2010 et 22 duos en 2011, soit en tout 41 équipes.

<p>Les 10 principes de l'Évaluation Longitudinale par Étapes des Compétences (ELEC) sont :</p> <ol style="list-style-type: none">1. Les diverses évaluations (ici deux) d'une (même) production portent sur l'ensemble des critères¹ ; on peut ainsi mesurer les progrès entre les versions successives de la production.2. Une auto-évaluation détaillée (sur plusieurs critères) accompagne chaque production.3. Les allo-évaluations se font sur les mêmes critères4. Un coaching rapproché (ici réunions et commentaires qualitatifs sur la version orale) est mis en place dans les premières phases du travail5. Durant les premières phases, chaque apprenant (ici chaque équipe de deux) bénéficie des feedbacks donnés aux autres (ici lors des présentations orales).6. Des ressources externes (ici un Gui de méthodologie en ligne) sont fournies7. Des feedbacks qualitatifs sont fournis entre les versions successives.8. La visée est double : sanctionnante (ici certificative) et formative.9. Docimologiquement, la note finale est une combinaison (ici à parts égales) des notes aux différentes versions.10. Les critères de qualité d'une évaluation conseillés par Nicol (2007) sont appliqués dans la mesure du possible (disponibles sur demande).
--

2. Le dispositif de formation et d'évaluation

2.1. Objectifs du cours

Afin de proposer un dispositif qui réponde aux critères de la triple concordance Objectif – Méthode – Évaluation (Leclercq, 2008), les objectifs du cours visent à ce que les étudiants aient développé à un niveau satisfaisant les compétences suivantes :

- Compétence 1 : Participer et réfléchir aux débats sur l'Audio-visuel visant l'apprentissage
 1. Se positionner sur un certain nombre de questions
 2. Justifier cette position
 3. S'exprimer dans des termes techniques
 4. Retrouver rapidement des informations sur les recherches concernant l'AV et l'apprentissage

¹ comme c'est le cas pour les Tests de Progression développés à Maastricht (Leclercq et Van der Vleuten, 1998, 198-201).

- Compétence 2 : (Aider à) Communiquer efficacement par des messages AV
 1. Faire des hypothèses sur la qualité d'un message AV existant
 2. Faire des hypothèses sur des améliorations efficaces (version bis)
- Compétence 3 : Vérifier l'impact de l'image
 1. Concevoir un dispositif d'évaluation d'impact du message AV
 2. Construire et utiliser des outils de mesure de cet impact
 3. Traiter des données
- Compétence 4 : Rédiger un rapport

2.2. Méthodes mises en place

En termes de moyens (que nous analyserons entre parenthèses en regard du modèle des 8 événements apprentissages de Leclercq et Pourmay, 2008), nous avons dans un premier temps immergé les étudiants durant 4 séances dans une formation théorique sur les contenus du cours (Réception/Transmission) et nous leur avons permis de visualiser des exemples de projets (Observation/Modélisation). Ensuite, chaque équipe a mené un projet de recherche (Création/Confortation avec des moments d'Exploration) pendant un semestre sur l'impact d'un message sur support audio-visuel choisi par l'équipe avec validation par les encadrants. Sur base de celui-ci, ils conçoivent une expérimentation incluant la définition des objectifs du projet, des moyens qu'ils vont mettre en œuvre, y compris pour l'évaluation de l'impact. A titre d'illustration, quelques exemples d'objectifs de projets réalisés en 2009-2010 :

- Les affiches (appelées « boîte à images ») « Les maladies diarrhéiques chez les enfants » : Objectif : mesurer l'impact de modifications apportées aux images originales sur la compréhension et la rétention des messages (Projet mené au Bénin)
- La brochure « Stop, le sel ». objectif : mesurer la compréhension et la rétention des messages présentés par cette brochure sur une population d'étudiants en Sciences de la Santé Publique et de l'Education

Lors de rencontres personnalisées par équipe, les encadrants guident chaque équipe dans les étapes (BECOMERIOR, Leclercq, 2005) de la réalisation de son projet :

Besoins : définir la problématique distale (le but ultime) et proximale (le présent travail)
Existant : recueillir les données de la littérature sur le sujet
Conception : des hypothèses et du dispositif (expérimental) de leur vérification, décomposés en O-M-E
Objectifs : reconstitution (a posteriori) et formulation (en termes d'ASCID²) du document AV,
Méthodes : décision sur les documents utilisés, dans quelles conditions (consignes, durée, etc.)
Evaluation : conception des instruments de mesure
Réalisations : création des instruments d'intervention et d'évaluation d'impact
Interventions – actions : exécution de l'action et recueil des données
Observations : traitement des données et
Régulations : interprétations, conclusions, perspectives

2.3. Outils d'évaluation formative et certificative

Au fur et à mesure de la progression des équipes de deux étudiants dans la construction de leur projet avec nos conseils personnalisés, ils rédigent progressivement les éléments de leur rapport final (qui sera l'objet de l'évaluation) selon une trame proposée (voir Figure 1, page suivante):

Hormis dans le 1^{er} exemple proposé ci-dessus, les étudiants sont alors les sujets des expérimentations des uns et des autres. Bien que cela diminue la validité écologique de l'expérimentation, cela nous permet d'éviter la recherche d'un échantillon et les déplacements pour le rejoindre. Les données ainsi recueillies sont alors analysées, présentées sous forme de

² Affectivité, Savoir-faire, Connaissances, Image de soi, Décision (Leclercq, 2010a)

tableaux, graphiques, etc. S'ensuivent (voir section 3) six étapes finales de production, incluant des moments de réflexions et de dialogue métacognitifs.

Ces éléments métacognitifs s'inspirent de la définition que Leclercq et Poumay (2008) ont donnée à la métacognition, dans laquelle figurent les 3 opérations (1) juger, (2) analyser-diagnostiquer, (3) réguler. Les étudiants sont invités à :

Opération 1 : Juger leurs propres productions, ici une auto-évaluation à 3 reprises, en phases PRE (avant la rédaction du rapport), PER (après la version 1 du rapport, mais sans l'avis des experts sur cette production) et POST (sur la version 2 du rapport après avis des experts sur la version 1), et ce sur base d'une grille des 15 critères suivants (Figure 1).

Grille d'autoévaluation proposée aux étudiants

Auto-évaluation (sentiment de capacité) sur 15 aspects du rapport écrit pour le Cours Audio-Visuel et Apprentissage 2010 D.Leclercq et S.Delcomminette			Nom et prénom
			Titre du travail
Pour chacune des 15 cases bordées de noir, estimer sa capacité de 0 à 10			
Chapitre 1 La problématique et la situation	nb pg.	Auto-éval.	Pourquoi je m'estime à moins de 80% :
1A. Les Besoins ultimes auxquels répondent les concepteurs du document (ex : diminuer le nombre de décès), et l'Existant (dans la littérature) pour y faire face.	0,5		
1B. Les Besoins proximes auxquels répond votre recherche. (ex : En quoi Z (brochure, film, affiche...) dont la description est fournie y contribue-t-elle à...)	0,5		
Chapitre 2 Conception : Objectifs et Méthodes de la recherche			
2A. Analyse ASCID en Objectifs- Méthodes - Evaluations...	1		
2B. Hypothèses ou questions de recherche à la lumière du savoir sur l'Audio-visuel Analyse formelle du document : défauts, lisibilité, etc.	1		
2C. Schéma d'ensemble en ligne du temps	0,5		
Chapitre 3 Les outils d'Evaluation, Interventions et Observations			
3A. Outils (Questions, Illustrations des documents)	5 à 10		
3B. Interprétations (à la lumière du savoir sur AVA)			
3C. Le texte (y compris titre du rapport, bas de page, syntaxe, rédaction)			
3D. Les mots (vocabulaire y compris orthographe)			
3E. Les statistiques			
3F. Les graphiques			
3G. Les données (en Excel, compréhensibles)			
Chapitre 4 Conclusions et Régulations			
4A. Limitations et autocritique	0,5		
4B. Synthèse et perspectives	0,5		
Références bibliographiques (normes APA)	0,5		

Figure 1 : Les 15 critères d'évaluation (et d'auto-évaluation) du rapport écrit

Opération 2 : Analyser les causes de leurs jugements (les justifier) ici sur base d'un Guide écrit (fournissant des règles et des contre-exemples) distribué entre la première auto-évaluation (A0) et la deuxième (A1) avant la première production écrite.

Opération 3 : Réguler leur travail, ici fournir deux versions écrites de leur rapport après un premier feedback sur leur version audio-visuelle.

3. Les 4 phases de production du rapport de recherche

Voici, dans leur ordre temporel, les 4 phases de cette production :

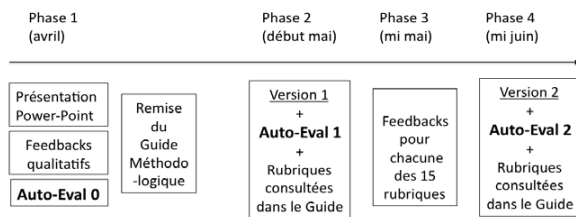


Figure 2 : Chronogramme de l'ELEC

Phase 1

1. Une présentation audio-visuelle (sur PowerPoint) du rapport est faite par le duo devant la classe.
2. Les pairs et les encadrants de formulent des critiques constructives constituant ainsi des premiers feedbacks qualitatifs.
3. Une Auto-Evaluation (codée (AE 0)) individuelle sur 15 critères (cf. tableau précédent) de chaque étudiant sur ses compétences à rédiger et présenter un rapport écrit de recherche, avant même que celui-ci soit rédigé. Cela nous permet d'initier un dialogue métacognitif avec les étudiants sur leurs versions successives de leur rapport.
4. Un Guide méthodologique écrit intitulé « Pour un rapport de recherche de qualité » (D. Leclercq, 2010b) avec conseils (intitulés « règles ») et contre-exemples (intitulés « salopages ») est ensuite mis à la disposition (téléchargeable) de chaque étudiant. La figure 3 en fournit un extrait en guise d'illustration :

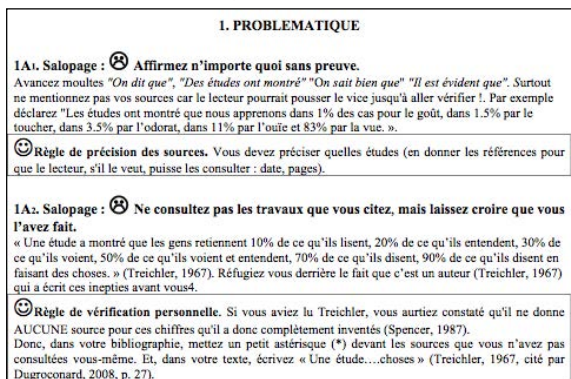


Figure 3 : Extrait du Guide méthodologique

Phase 2 La version 1 du rapport écrit (avec l'auto-évaluation 1 et les rubriques consultées dans le Guide) est déposée par chaque équipe.

Phase 3 Des feedbacks qualitatifs donnés par les encadrants sur la version 1 pour chacun des 15 critères sont fournis aux étudiants (exemple disponible sur demande).

Phase 4 Une version 2 (avec AE 2 et rubriques consultées dans le Guide) est fournie par les équipes de 2 étudiants

La note finale pour ce travail est la moyenne des notes des 2 versions écrites (NB : le cours lui-même comporte d'autres notes, notamment un examen écrit portant sur les connaissances et la compréhension).

4. Résultats observés

Suite aux différents feedbacks qualitatifs, nous avons analysés les résultats en termes (1) d'amélioration des travaux sur les 15 critères, (2) de concordance avec les correcteurs dans l'auto-évaluation, (3) d'efficacité et d'utilité perçue des diverses rubriques du Guide écrit, et (4) de la nature de ces rubriques (conseils-règles ou contre-exemples – salopages ?).

4.1. Les Gains Relatifs observés

Dans la figure 4, les résultats sont ordonnés selon la note (sur 20) obtenue à la version 1 et les Gains Relatifs (GR) à sont calculés par duos. La formule est la suivante (Leclercq et al., 1977, p. 165-166) :

$$\text{Gain Relatif (GR)} = \frac{\text{Gain Observé (Max - version 2) / Gain Possible (Max - version 1)}}{}$$

Le Gain Relatif (GR) moyen est de 45% (la moyenne passe de 11,3 à 15,3) le GR le plus important est celui du G18 (passe de 8,5 à 16,5) et le GR le plus faible est celui du G3 (passe de 12 à 13).

L'ampleur de l'effet est 1,72 et la corrélation entre les notes aux deux versions est 0,44.

Groupes	version 1 (mai) sur 20	version2 (juin)	Gain relatif de V1 à V2
G8	8,5	15	57
G12	8,5	13	39
G13	8,5	15,5	61
G14	8,5	16	65
G18	8,5	16,5	70
G1	10,5	16	58
G2	10,5	14	37
G7	10,5	13,5	32
G9	10,5	14,5	42
G10	10,5	14,5	42
G16	10,5	16	58
G3	12	13	13
G6	13	15	29
G15	13	16	43
G17	13	15,5	36
G19	13	15	29
G11	14,5	17,5	55
G4	15	17,5	50
G5	15	17	40
Moyenne	11,3	15,3	
Ecart-type	2,3	1,4	

Figure 4 : scores totaux de chaque groupe aux 2 versions

4.2. Progression et niveau de départ

Comme on pouvait s'y attendre, la progression est plus marquée, pour les équipes les plus faibles au départ, qui ont, par ailleurs, reçu le plus de feedbacks ($r = -0,28$).

4.3. Les 3 auto-estimations

Bien que nous ayons insisté sur l'importance de remettre l'AE, tous les groupes (19) ont remis une AE0 mais 14 seulement l'ont fait pour AE1 et 18 pour AE2. Dans la figure 5, les données des auto-évaluations ont été rapportées en pourcents (et non sur 20).

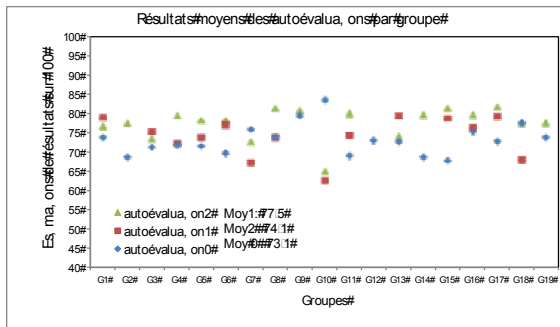


Figure 5 : Les 3 auto-évaluations de scores totaux par les 19 groupes

L'auto-évaluation 0 (Pré) s'avère en général (sauf pour les groupes 10 et 18) plus modeste (Moyenne 73,1%) que pour la version 1 (Per, 74,1%) et la version 2 (Per, 77,5%). Cela est conforme à des données de la littérature selon lesquelles l'auto-estimation pré (ou JOL = Judgment of Learning, quand la personne n'est pas dans la situation) montre, du moins dans les épreuves de mémoire, une sous-estimation (Koriat et al., 2002) alors que les auto-estimations per (quand la personne est en train d'émettre ou a émis la performance) ont tendance à montrer une surestimation (overconfidence), tant en épreuves de mémoire qu'en épreuves de raisonnement (Leclercq, 2003, pp. 68-91).

Aucun groupe ne s'évalue sous le seuil de réussite de 50% et ce pour les trois auto-évaluations. Tous les groupes, sauf le groupe 10, s'évaluent au-dessus de 65 pourcents. Le groupe 10 est le seul à baisser son estimation de l'autoévaluation 0 à l'autoévaluation 2. L'analyse suivante nous permet d'identifier si les groupes s'évaluent de façon concordante avec l'hétéro-évaluation des encadrants.

4.4. Concordance entre auto et allo-estimations globales (note sur 20)

Nous n'avons considéré que les deux premières auto-évaluations (AE0 et AE1), puisque les AE2 (de la version 2 du rapport) sont biaisées par la réception des feedbacks qualitatifs écrits sur la version 1. Dans la figure 6, les points (arrondis) indiquent les notes données par les correcteurs (et qui ont servi à ordonner les sujets).

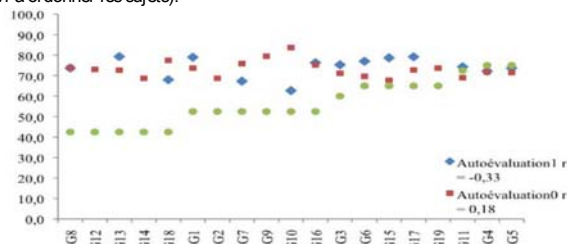


Figure 6 : Auto-évaluations AE0 et AE1 ordonnées selon les notes des juges sur la version 1

Si l'on prend ces notes comme référence, les AE0 et AE1 constituent des surestimations, d'autant plus élevées que les notes des experts sont faibles. Le groupe 10 rapproche son jugement de celui des experts entre AE0 et AE1.

4.5 Progrès par critère

La figure 7 montre les progrès (en note moyenne des juges pour les 19 groupes) par critère attendu. On voit que les 2 critères extrêmes (le plus mal réussi et le mieux réussi) lors de la version 1, c'est-à-dire 3B. Interprétations (note moyenne 50%) et 3G. Les données (note moyenne 73%) ont le plus progressé : leurs Gains Relatifs sont respectivement 50% et 63%, la moyenne des Gains Relatifs des 15 critères étant 42,6%, l'écart-type 8,1%, et le GR le plus faible 30% (4B. Synthèses et perspectives).

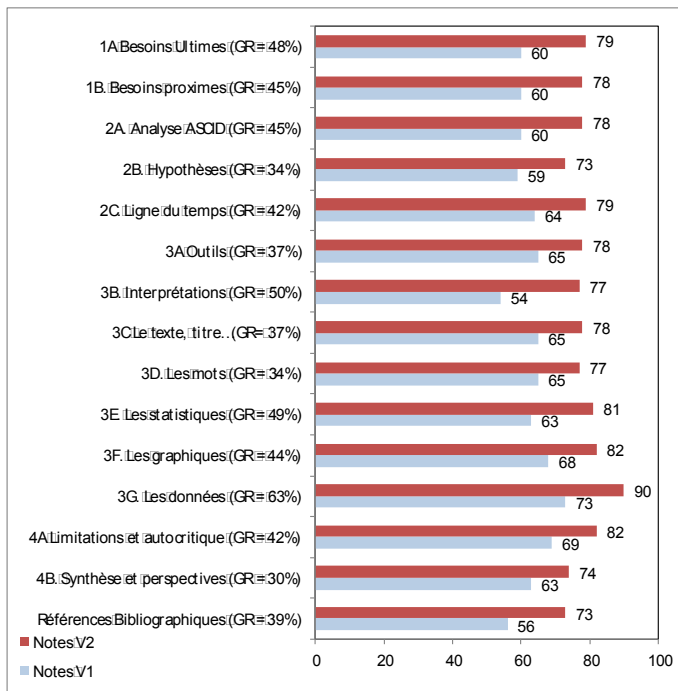


Figure 7 : Note moyenne (pour les 19 groupes) aux 15 critères en version 1 puis en version 2

4.6. Consultation du guide

Quelles sont les rubriques les plus consultées par les équipes ? Et sous quelle forme ? Règles ou salopages ? Les figures 8 et 9 répondent à ces questions.

Figure 8 : Consultations déclarées par les 19 groupes confondus

	Règles	Salopages		Règles	Salopages	
Version 1	83	43	126	66%	34%	100%
Version 2	60	57	117	51%	49%	100%
	143	100	243			
	58%	43%				
	42%	57%				
	100%	100%				

Dans la figure 9, on constatera (les flèches l'indiquent) que ce sont grosso modo les mêmes rubriques qui sont consultées, en règles et en salopage.

Les consultations des règles sont plus nombreuses en version 1, sauf pour le texte et le titre.

Rubriques du Guide consultées (ors de la) Version 1		Rubriques du Guide consultées (ors de la) Version 2	
83 consultations de Règles	43 consultations de pages	60 consultations de Règles	57 consultations de pages
	12	3C. Le texte, le titre	12 Références bibliographiques
3C. Le texte, le titre	11		11
3F. Les graphiques	10		10
2A. Analyse & SOD	9		9
	8	1A. Besoins & times	8
2B. Hypothèses	7	3B. Interprétations	7
3B. Interprétations	6	1B. Besoins proximes	6
1A. Besoins & times	6		3B. Interprétations
Références bibliogr.	6		3A. Outils
3E. Les statistiques	5	2B. Hypothèses	5
4B. Synthèse & perspectives	5	2A. Analyse & SOD	5
	4		2B. Hypothèses
1B. Besoins proximes	4		3C. Le texte, le titre
3C. Les données	4		2A. Analyse & SOD
2C. Le signe & le temps	3	2B. Hypothèses	
	3	Références bibliogr.	
	3	4B. Synthèse & perspectives	4B. Synthèse & perspectives
2A. Analyse & SOD	3	3F. Les graphiques	1B. Besoins proximes
2C. Le signe & le temps	3		3F. Les graphiques
3A. Outils	3		3E. Les statistiques
3B. Interprétations	3		4A. Limitations & autocritique
1B. Besoins proximes	2		
3C. Les données	2		1A. Besoins & times
4B. Synthèse & perspectives	2		
4A. Limitations & autocritique	2		
3E. Les statistiques	1	3E. Les statistiques	1
	1	4A. Limitations & autocritique	
4A. Limitations & autocritique	1	3C. Les données	3C. Les données
	1		

Figure 9 : Nombre de consultations déclarées au total par les 19 groupes

4.7. Corrélations

Toute une série de corrélations (voir figure 10) ont des valeurs attendues :

-Les liens en traits pleins sont positifs et élevés :

-Plus la note V1 d'une rubrique est élevée, plus sa note V2 l'est (0,76). Les étudiants semblent donc avoir bien pris en considération les feedbacks reçus et il est heureux de constater qu'ils ne régressent pas.

-Plus on consulte une rubrique en V1, plus on la consulte en V2 (0,69). Nous supposons que les étudiants y ont trouvé des réponses rassurantes et continuent à exploiter les outils à leur disposition.

-Les liens en traits interrompus sont positifs et modérés

-Plus les experts ont donné de Feedbacks sur une rubrique, plus il a eu consultation de cette rubrique (en V1 (0,42) comme en V2 (0,58))

-Les liens fins sont négatifs :

-Plus la note de la rubrique en V1 a été élevée, moins les experts ont donné des FB pour cette rubrique (-0,40). En effet, lorsque nous avons jugé le critère plutôt bien rencontré, nous nous sommes peu étalés dans le pourquoi était-ce bien.

-Plus les experts ont donné de feedbacks pour une rubrique, moins la note en V2 a été élevée (-0,30) ; ce qui n'étonnera pas étant donné la liaison élevée (0,76) entre les notes des V1 et V2.

- Plus la note de la rubrique en V1 était élevée, moins il y a eu de Consultations V1 (-0,43) et en V2 (-0,69) pour cette rubrique
- Plus la note de la rubrique en V2 était élevée, moins il y a eu de consultations V2 (-0,77) comme il y en avait déjà eu moins en V1 (-0,53). Une interprétation possible est que plus les étudiants sont forts (dans cette matière), plus ils sont confiants et donc moins ils ont besoin de relire des conseils.

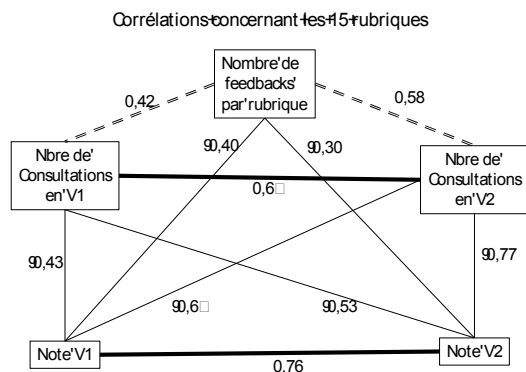


Figure 10 : Corrélations de paramètres concernant les 15 critères.

Par exemple, la corrélation horizontale du bas se lit :

« Les Notes moyennes (des 19 groupes) V1 des 15 critères sont-elles corrélées avec les notes moyennes (des 19 groupes) V2 de ces mêmes 15 critères ? »

4.8. Coûts

Coûts de base : 8 séances présentielles de 3 heures chacune (24h) et d'une séance d'examen de 3 heures.

Coûts variables (en fonction du nombre d'étudiants) :

- Tutorat personnalisé : deux encadrants ont assuré 2 heures de tutorat personnalisé pour chacun des 19 groupes, soit 38 heures au total.
- Deux lectures (V1 et V2) et la rédaction de feedbacks à V1 ont nécessité 4 heures (à distance) par groupe aux encadrants, soit 72h au total, charge répartie (inégalement) sur 3 encadrants. Sans compter la préparation, ce cours a donc coûté 137h aux 3 encadrants, ou 7,2 h par groupe ou encore 3,6h par étudiant.

5. Résumé, limites et perspectives

La recherche a fourni des indices d'efficacité de l'action au niveau

a) des productions :

- (1) L'Ampleur de l'Effet (des progrès) entre les scores totaux par groupes aux deux versions : AE = 1,72
- (2) Les Gains relatifs moyens par critère aux deux versions : entre 30% et 63% et une moyenne de 42%

b) des processus : Les consultations déclarées moyennes (par groupe) sont de 12,7 pour la V1 et la V2 confondues, ce qui fait penser à l'utilité du guide, même si on n'est pas à l'abri de réponses de désirabilité sociale.

Les indices de coût (voir section 4.8) montrent que celui-ci est élevé en heures d'encadrement ! Il importe donc d'imaginer des mécanismes d'auto-formation dans la perspective de l'Apprentissage Auto-Régulé (ou Self Regulated Learning), dans la perspective de Pintrich et DeGroot (1990), de Boekaert (1997) et de Zimmerman (2000).

Tout cela ne nous garantit pas que chacun de ces étudiants ait atteint un niveau de développement satisfaisant de la compétence visée. Mesurer le transfert des acquis lors du mémoire (individuel) de ces mêmes étudiants serait un indicateur précieux, du niveau 3 (Comportement sur le terrain) dans la taxonomie de Kirkpatrick (1983). Cela fait partie de nos projets de recherche future.

Bibliographie

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students, *Learning and Instruction*, 7 (2), pp. 161-186.
- Giordan A. & De Vecchi G. (1987) Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
- Kirkpatrick, D. A. (1983), *Practical Guide for supervisory Training and Development*, Reading, Mass : Addison-Wesley.
- Koriat A, Sheffer L, Ma'ayan H. (2002) Comparing objective and subjective learning curves: judgments of learning exhibit increased underconfidence with practice. *J Exp Psychol Gen.* Jun; 131(2):147-62.
- Leclercq, D., Donnay, J. et Debal, R. (1977). *Construire un cours programmé*. Bruxelles : Labor.
- Leclercq, D. (Ed) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Leclercq, D. (Ed) (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'université. Le projet MOHICAN mené par les 9 universités de la Communauté Française Wallonie Bruxelles*. Liège : Editions de l'université de Liège.
- Leclercq, D. (2008). *A la recherche de la triple concordance*. LabSET IFRES. Université de Liège.
- Leclercq, D. (2009). *Audio-Visuel et Apprentissage*. Editions de l'université de Liège.
- Leclercq, D. (2010a). ASCID : le noyau central de douze facteurs expliquant la conduite en éducation thérapeutique du patient. In *Education Thérapeutique du Patient*, 2 (2), 213-221.
- Leclercq, D. (2010b). *Guide méthodologique " Rédiger un rapport de qualité "*. Université de Liège.
- Leclercq et Poumay (2008a). La métacognition. Chap 6 de D. Leclercq. *Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte*. Editions de l'université de Liège
- Leclercq, D. & Poumay, M. (2008b). *Le Modèle des Evénements d'Apprentissage – Enseignement (version 2008.1)*. Retrieved July 26, 2008, from http://www.labset.net/pmb/publications/fichiers/A1280_LECLERCQ_POU MAY_Les_8_EAE_et_Leurs_principes_.pdf
- Leclercq, D. & Van der Vleuten, C. (1998). PBL – Problem Based Learning ou APP – Apprentissage Par Problèmes, chapitre 8 de D. Leclercq (Ed.), *Pour une pédagogie universitaire de qualité*, Sprimont : Mardaga, pp. 187-205.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment practice : a conceptual analysis, in *Assesment design for learner responsibility*. <http://reap.ac.uk>.
- Pintrich, P. & De Groot, E. (1990) Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 1,33-40
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (chap. 2). New York: Academic Press.

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION DES CONFLITS DANS LES ÉQUIPES DE TRAVAIL AU COLLÉGIAL

Marie-Julie Babin*, Lucie Héon**

* Université Laval. marie-julie.babin@fse.ulaval.ca

** Université Laval. lucie.heon@fse.ulaval.ca

Mots-clés : Conflit, Compétence, Gestion.

Résumé.

L'habileté à résoudre des conflits est une compétence clé pour les gestionnaires qui doivent garantir le bon fonctionnement de leur organisation en gérant les relations interpersonnelles (Poitras, 2007). Ces compétences devraient donc être recherchées lors de la sélection ou de la promotion du personnel de direction. Avec la récente gestion des établissements d'enseignement, à adopter un mode de gestion participatif, posséder de telles compétences humaines constitue un avantage pour le personnel de direction d'un collège d'enseignement général et professionnel (cégeps). De plus, le contexte fortement bureaucratique et réglementé (CEEC, 2004) qui rigidifie la structure, offre des conditions propices à l'émergence de conflits intragroupes en complexifiant la recherche de solutions aux problèmes à résoudre. Le présent exposé vise donc à faire le point sur cette question et à discuter des pistes de solutions.

1. Introduction

Les habiletés à gérer les conflits dans les équipes de travail est une compétence importante pour les gestionnaires (Poitras, 2007). Posséder de telles compétences constitue donc un avantage certain pour le personnel de direction d'un collège d'enseignement général et professionnel (cégeps), avec la récente gestion des établissements d'enseignement, à adopter un mode de gestion participatif. En effet, de nombreux comités dans les cégeps voient le jour et doivent vivre fréquemment des conflits intragroupes.

Cette communication présentera donc en premier lieu, le contexte particulier du collégial qui peut faire émerger des conflits. En deuxième lieu, nous exposerons le rôle du gestionnaire lors de situations conflictuelles. Et finalement, nous présenterons les compétences attendues en gestion de conflits et celles recherchées par les établissements d'enseignement collégial.

Nous sommes d'avis qu'une meilleure connaissance des compétences nécessaire à la gestion de conflits permettra de bonifier les pratiques d'évaluation des compétences du personnel de direction dans les cégeps lors de leur sélection et de leur évaluation en vue d'obtenir une permanence. Le présent texte vise donc à faire le point sur cette question et à discuter des pistes de solutions proposées par la littérature.

2. Les cégeps

2.1 Un cégep, c'est quoi ?

Les cégeps furent créés en 1967. On dénombre 48 cégeps, dont 5 anglophones, répartis sur tout le territoire québécois. Ce sont des établissements d'enseignement publics qui offrent d'une part l'enseignement préuniversitaire et d'autre part, l'enseignement technique qui prépare au marché du travail. Le cégep est la première étape de l'enseignement supérieur québécois (Fédération, 2011)¹.

Centralisés au début de leur création en 1967, la décentralisation s'amorce en 1985 avec la loi 37, concernant certaines conditions de travail pouvant être négociées au niveau local. En 1993, à la suite des réflexions sur l'avenir du réseau collégial, les cégeps se voient redonner une large autonomie de gestion (Beaumier, Chené et l'Écuyer, 2004 :2) tant sur le plan des moyens pour atteindre les objectifs du MELS² que sur l'élaboration des programmes d'enseignement. Sur le plan administratif, le gouvernement tente de consolider l'autorité du conseil d'administration pour que les cadres puissent effectuer leur rôle de gouvernance, ce qui laisse comprendre que les cadres deviennent imputables devant le gouvernement (De Saedeleer, 2005 :62).

Les cégeps sont des organisations bureaucratiques, syndiquées et très hiérarchisées. La structure des cégeps est constituée de nombreux comités dans lesquels des équipes de travail composées de professeurs, de professionnels et de représentants de la direction œuvrent à l'atteinte des objectifs fixés.

3. Les conflits et le gestionnaire

3.1 Le rôle du gestionnaire lors de situations conflictuelles

Les organisations publiques, comme les établissements collégiaux, évoluent dans un contexte fortement réglementé qui est propice aux conflits. En effet, les collèges font face à plusieurs contraintes d'origines légales à laquelle s'ajoutent celles provenant de certains articles des conventions collectives et des politiques administratives et salariales des cadres et hors cadres, de même que du régime budgétaire et financier (CEEC, 2004). De plus, plusieurs cégeps doivent faire face à des difficultés supplémentaires qui peuvent faire émerger situations conflictuelles : augmentation de la charge de travail, localisation du cégep, normes gouvernementales, ressources limitées, taux de roulement élevé, départ massif à la retraite, etc.

Le mode de gestion qui est priorisé par les cégeps peut aussi alimenter certains conflits intragroupes. Les points de vue différents des acteurs peuvent souvent créer différents débats. En effet, le mode de gestion participatif repose sur une forte participation des acteurs dans les processus décisionnels. La structure des cégeps repose donc sur des équipes de travail qui doivent composer avec cette réalité.

''Le contexte de gestion des personnes au collégial est caractérisé par une forte syndicalisation et souvent les principaux groupes d'acteurs (enseignant et cadre) ont des intérêts à la fois divergents et convergents (Héon, Savard et Hamel (2008) :319). Ce contexte de gestion demanderait plus d'habiletés de la part des gestionnaires que celui que l'on retrouve dans une entreprise privée non syndiquée.''

Traditionnellement, on s'attendait à ce que les cadres mettent l'accent davantage sur les questions d'ordre administratives et la gestion des personnes sous sa responsabilité (Trudel et Gosselin, 2010). Aujourd'hui, avec la nouvelle réalité du travail on exigera davantage qu'il devienne un

¹ <http://www.fedecégeps.qc.ca/cégeps/qui-est-ce-qu-un-cégep> (consulté le 01 novembre 2011)

² Ministère de l'Éducation des Loisirs et de Sports

facilitateur, un coach et un professionnel du développement organisationnel (Haneberg, 2005). Il devra donc aligner les efforts des équipes pour répondre et développer certains objectifs organisationnels.

Selon Trudel et Gosselin (2012), le travail du cadre s'est complexifié et lui demande de prendre à sa charge plus de responsabilités, et de s'occuper d'un plus grand nombre de personnes. Le cadre hiérarchique devra donc trouver les moyens appropriés pour réconcilier les ambiguïtés au travail et les intérêts souvent divergents auxquels il sera confronté lorsqu'il est appelé à gérer les multiples interrelations. Selon les auteurs, le développement de compétences humaines serait utile au cadre pour développer des comportements adéquats en lien avec les nouveaux rôles qu'il doit jouer, notamment au niveau de la gestion des conflits.

Plusieurs auteurs s'accordent pour dire que les conséquences constructives ou destructives du conflit dépendraient de la manière dont il est géré (Chenevert et Bourhis (2009).

« ...il semble que ce ne soit pas les conflits eux-mêmes qui causent le plus de dommages, mais bien une inhabileté à les traiter à temps et de manière adéquate. D'ailleurs, la tâche de gérer, contenir et même d'éviter les conflits, qui est essentiellement imputable aux gestionnaires, solliciterait 80 % de leur temps de travail (Cormier, 2004). En revanche, on constate que les conflits sont en cause dans 65 % des cas de problèmes de performance, 90 % des cas de congédiement et 50 % des cas de démission (Dana, 2002). Ainsi, malgré le fait que les gestionnaires investissent beaucoup de leur temps aux conflits, les retombées demeurent peu concluentes. » Lemaire (2010) p2

Poitras (2006) quant à lui, ajoute que le développement de compétences en gestion de conflits pourrait aider à résoudre plusieurs problèmes de relations professionnelles rapidement et plus efficacement, et ainsi créer une plus grande satisfaction auprès des groupes de travail. Dans le même ordre d'idées, Poitras (2007) considère que l'habileté à résoudre les conflits rapidement est une compétence clé.

4. Compétences en gestion de conflits recherchées ?

Quelle est la prise en compte des compétences humaines, notamment en gestion de conflits, lors du recrutement de direction au collégial? Afin de bien cibler les compétences nécessaires et celles recherchées, cette section présentera deux profils de compétences de membres de la direction du collégial qui furent développés et la prise en compte de la gestion des conflits comme compétence. Nous présenterons par la suite les compétences recherchées en 2011 sur les affichages de poste de direction dans les cégeps et qui prennent en compte les habiletés en gestion de conflits intragroupes.

4.1 Profils de compétences de membres de la direction du collégial

Deux études réalisées en 2007 et 2008 nous proposent des profils de compétences pour les adjoints à la direction des études et pour les directeurs des ressources humaines. Ces études nous permettent de dégager les compétences nécessaires et celles attendues en gestion de conflits pour les cadres.

La première étude de Durand (2008) s'intéresse aux directions adjointes. Elle démontre qu'environ 13% de l'ensemble du vocabulaire des cadres est directement relié aux compétences relationnelles et personnelles. En occurrence, les mots les plus fréquemment utilisés pour déterminer les compétences nécessaires à leur travail d'adjoint à la direction des études sont les suivants: la capacité (111), Équipe (93), Conflits (75), Situations (62) et Gérer (62). Pourtant, si l'on fait un comparatif avec des affichages de postes faits par les collèges entre 2005 et 2007 nous constatons que les mots utilisés dans les affichages ne permettent pas de façon concrète d'identifier la compétence ou les habiletés en gestion de conflits (voir le tableau 1). En effet, tandis que les

profils de poste similaire parlent de « résolution de conflits » et que le discours des cadres évoque les verbes « dénouer, résoudre et concilier », les affichages de poste pour les adjoints à la direction des études, quant à eux utilise le terme général de « compétences interpersonnelles ».

Tableau 1. Comparatif des compétences relationnelles selon les trois regards posés extrait de Durand (2008)

Selon profil	Selon affichage	Selon cadres
Leadership	Leadership	Mobiliser, stimuler, influencer
Bonne entente, sensibilité	Habilités relationnelles	Motiver, attentif, convaincre, communiquer, exposer, transmettre, informer, exprimer, diffuser
Communication	Habilités de communication	
Gestion des groupes	Motiver, rallier, rassembler	Animer
Relations interpersonnelles	Service à la clientèle	Persuader, encourager
Résolution de conflits	Compétences interpersonnelles	Dénouer, résoudre, concilier
Sait travailler en équipe	Travail en équipe	Démontrer, collaborer

Dans le même ordre d'idées, Aubé (2007) a développé un référentiel de compétence pour les directeurs des ressources humaines (DRH) des établissements du réseau collégial québécois. Dans le cadre de son étude, où il a utilisé un questionnaire d'analyse des emplois d'encadrement (N:31), il a répertorié les différentes connaissances nécessaires au travail mentionnées par les DRH et les capacités de direction. Comme le présente les tableaux suivants, on peut constater la place qu'occupe la gestion des conflits en termes de fréquence selon les DRH.

Tableau 2. En importance, les différents concepts et processus à propos desquels les DRH croient devoir posséder des connaissances

Connaissances	Fréquence
Gestion des relations du travail	13
Gestion des conflits/Résolution de problèmes	9
Management/Administration	7

Tableau 3. En importance, la capacité propre à la gestion en général de direction

Capacités	Fréquence
Capacité à travailler en équipe, superviser, animer et coordonner une équipe de travail	18
Capacité à assumer un leadership	10
Aptitudes à déléguer	10

Tableau 4. En importance, la capacité de direction propre au service qu'ils dirigent

Connaissances	Fréquence
Capacité à analyser des situations diverses et de synthèse	18
Capacité à apporter du soutien et à consulter l'ensemble des effectifs du collège	14
Aptitudes à régler des problèmes et à gérer des conflits	10

Tableau 5. Validation des habiletés propres à la direction des ressources humaines en importance

Habiletés	très	plutôt	peu
Aptitudes à régler des problèmes/gérer des conflits	9	0	0
Capacité à conseiller (et supporter) pour l'ensemble des effectifs du collège/recommander	8	1	0
Capacité d'adaptation / habiletés à apprendre	8	1	0

Les directeurs des ressources humaines reconnaissent l'importance d'avoir des capacités, habiletés et connaissances en gestion de conflits. Comme le montre les tableaux précédents, la notion de gestion de conflits, se retrouve constamment en occurrence dans les trois premiers rangs de chacune des catégories.

On reconnaît donc dans les deux études présentées ici-haut l'importance de la gestion des conflits dans le discours des cadres pour bien réaliser le travail. D'ailleurs, Trudel (2010) soulève l'importance de considérer les compétences humaines pour les cadres lors des recrutements : « Le profil des compétences humaines devient non seulement important pour les cadres hiérarchiques en poste, mais surtout pour définir les profils des cadres à être recrutés dans le futur alors que ces compétences deviendront plus importantes que les qualifications académiques sur lesquelles le recrutement se base encore bien souvent dans le contexte actuel. La réussite des cadres passera alors par leurs compétences humaines. » Alors, voyons si en 2011, les compétences humaines, plus précisément en résolution de conflits sont prises en compte lors du recrutement des cadres au collégial.

4.2 Profil recherché en 2011

Entre octobre et novembre 2011, nous avons répertorié 16 affichages de poste de direction (voir tableau 6) dans des collèges de différentes régions administratives afin de valider s'il y avait une prise en compte de la gestion des conflits lors de la recherche de nouveaux candidats.

Tableau 6. Affichages de poste 2011

<p>DIRECTION (N7) 2-Directeur, Formation continue et services aux entreprises 3-Directrice ou directeur centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap 4-Directeur général 6-Directeur des études 7-Directeur ou directrice (adm 12) d'un collège constituant 8-Directeur/directrice de département au niveau collégial 13-Directeur des études</p> <p>DIRECTION ADJOINTE (7) 5-Directeur adjoint ou directrice adjointe aux études 9-Directeur adjoint /directrice adjointe des programmes d'enseignement 10-Directrice adjointe ou directeur adjoint des ressources humaines 11-Directrice adjointe ou directeur adjoint à la direction des études 12-Directeur adjoint à la direction des études : Carrefour réussite éducative 15-Directrice adjointe ou directeur adjoint aux études 16-Directrice adjointe ou directeur adjoint à la direction des études</p> <p>AUTRES (2) 1-Adjointe administrative ou adjoint administratif (personnel d'encadrement – remplacement) 14-Coordinator of it Solutions</p>
--

Il a été possible de constater parmi tous ses affichages que seulement trois d'entre eux (C7D,C8D et C9A) recherchaient un candidat avec des habiletés en résolution de conflits comme le présente la figure suivante. Voici donc les termes utilisés sur ces affichages. Nous constatons que ceux-ci correspondent bien aux termes utilisés par les cadres dans les études présentées précédemment.

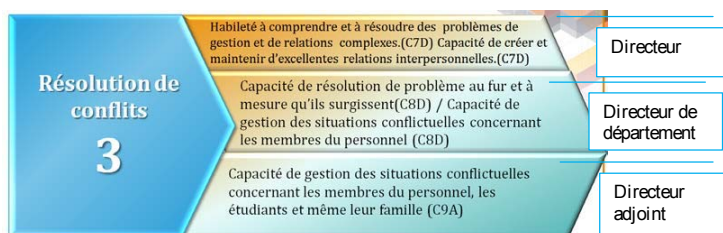


Figure 1. Habiletés/compétences en résolution de conflits intragroupes

C'est donc moins de 20% de ces cégeps qui recherchent un profil qui implique des compétences en gestion de conflits. Pourtant, les deux études précédentes démontraient bien dans le discours des

cadres du collégial l'importance de ces compétences dans l'exécution de leur travail. Que devons-nous en penser ?

5. Conclusion

Le travail du cadre est devenu plus complexe, car lui demande de prendre à sa charge plus de responsabilités, de s'occuper de plus de personnes sous sa responsabilité, de répondre à plus d'un supérieur hiérarchique à partir de structures hiérarchiques asymétriques et complexes (Trudel et Gosselin, 2010), c'est ce qui se passe au collégial. Le cadre doit acquérir de nouvelles compétences pour assumer correctement sa multiplicité de rôles. D'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment, savoir gérer les équipes de travail et les relations interpersonnelles qui les composent sont des compétences nécessaires à l'exécution de son travail. Nous sommes d'avis qu'une meilleure connaissance des compétences nécessaire à la gestion de conflits dans les collèges permettra de bonifier les pratiques d'évaluation des compétences du personnel de direction dans les cégeps lors de leur sélection et de leur évaluation en vue d'obtenir une permanence. D'ailleurs, comment se fait-il qu'en 2011, ces compétences jugées nécessaires selon les cadres du collégial, ne soient recherchées par les établissements d'enseignement collégial? De plus, si les habiletés en résolution de conflits des cadres ne sont pas recherchées par les cégeps, comment contribue-t-on au développement de ces compétences? Les conflits vécus dans le contexte du collégial par les cadres et les équipes de travail ayant été peu documentés, nous croyons qu'il serait pertinent de se pencher sur cette question afin de mieux documenter les pratiques en gestion de conflits et permettre une meilleure évaluation de ces compétences.

6. Références et bibliographie

- Aubé, P. (2007). Actualisation du profil de compétences des cadres au collégial au Québec. Mémoire de maîtrise. Université Laval, Québec, Canada.
- Beaumier, J-P, Chené, L. et L'Écuyer, J. (2004). « L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle ». Rapport synthèse, Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Québec : 63 pages.
- Bourhis, A., & Chenevert, D. (2009). À vos marques, prêts gérez. Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (2004). L'exercice des responsabilités dans les collèges : une première évaluation institutionnelle (Rapport synthèse). Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré le 7 avril 2011 de : <http://www.ceec.gouv.qc.ca/publications/SYNTHESSES/EvaluationInstitutionnelle.pdf>
- De Saedeleer, Sylvie. 2005. Vivre l'autonomie dans un collège. Montréal : Éditions nouvelles, 206 pages.
- Durand, C. (2008) Le profil de compétences des adjoints à la direction des études dans les cégeps. M.A. Université Laval. Québec, Canada.
- Haneberg L. (2005), Reinventing Middle Management, Hesselbein & Company, Fall 2005, pp. 13-18.
- Héon, Lucie, Denis Savard et Thérèse Hamel. 2008. Les Cégeps : une grande aventure collective québécoise. 2^e édition. Québec : Les presses de l'Université Laval, 533 pages.
- Lemaire, J. (2010) Vers un modèle communicationnel de gestion des conflits relationnels. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Québec, Canada.

- Poitras, J. (2007) Le gestionnaire peut-il faire office de médiateur pour résoudre un conflit ? *Gestion*, 31 (4), D47-D48.
- Trudel, J.M., et Gosselin, A. (2010) De nouvelles compétences humaines pour contrer le stress au travail des cadres. *Revue internationale sur le travail et la société*, 8 (1), 1-16.

LES ATTITUDES COMME INDICATEURS COGNITIFS ET AFFECTIFS DES COMPÉTENCES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DURABLE

Astrid de Leeuw*, Pierre Valois**

* Université du Luxembourg, astrid.deleeuw@uni.lu

** Université du Luxembourg, pierre.valois@uni.lu

!

!

Mots clés : attitudes, croyances dominantes, fidélité inter-juge, analyse de contenu !

Résumé. Le but de l'étude consiste à proposer une méthode mixte d'identification des croyances dominantes envers l'achat de produits issus du commerce équitable. Sur la base de la théorie du comportement planifié, deux questions ouvertes sur les avantages et les désavantages associés à l'adoption de ce comportement ont été posées à un échantillon de 17 participants. Une méthode d'analyse en quatre étapes et impliquant deux juges-experts a été appliquée pour déterminer ces croyances dominantes. Les résultats montrent que la méthode mixte proposée est fiable.

!

1. Introduction

L'Université du Luxembourg poursuit ses actions en vue d'amener ses étudiants à acquérir des compétences en vue de jouer un rôle efficace dans l'approche sociale, environnementale et économique à la base du développement durable. Récemment, elle a créé, en collaboration avec l'Université de Liège, Campus d'Arion, le « Master en développement durable ». Elle a également implanté, sur ses différents campus, un système de vente de produits issus du commerce équitable. Par ce type d'actions, elle désire que ses étudiants acquièrent les compétences requises pour pouvoir ultimement jouer un rôle significatif en ce qui a trait au développement durable.

Un certain nombre de compétences requises au service du développement durable sont de l'ordre des savoir-faire, mais aussi des savoir-être (Poisboeuf, 2003). Et c'est là que le concept d'attitude prend toute son importance. Il est un précurseur significatif des comportements humains et un préalable essentiel au développement des compétences relatives au développement durable. Selon Ajzen et Fishbein (1980), les attitudes des individus sont déterminées par leurs croyances dominantes au regard des avantages et des désavantages liés à l'adoption d'un comportement. Ils postulent aussi que plus une croyance (positive ou négative) est accessible en mémoire, plus la probabilité qu'elle détermine le comportement est grande. L'identification et la mesure des croyances qui conditionnent les attitudes envers le développement durable représente une étape préliminaire incontournable pour vérifier si les stratégies mises en place par l'Université du Luxembourg ont eu un effet quelconque sur les compétences des étudiants relatives au développement durable. Le but de l'étude consistait donc d'abord à proposer une méthode mixte (qualitative, quantitative) d'identification des croyances dominantes envers l'achat de produits issus du commerce équitable. Dans un deuxième temps, l'étude visait à vérifier le degré de fidélité de la méthode ainsi développée.

2. Méthode

Participants

Tel que proposé par Ajzen et Fishbein (1980), une phase exploratoire a été réalisée pour mesurer l'attitude envers « l'achat de produits issus du commerce équitable au cours de la prochaine année ». Plus précisément, un questionnaire avec des questions ouvertes a été administré à un échantillon de 17 participants volontaires. Cet échantillon comprenait 14 étudiants dont cinq hommes et neuf femmes âgés entre 20 et 59 ans ($M = 27.94$, $E.-T. = 10.61$), inscrits au nouveau cours sur le développement durable (Science and Citizens meet the Challenges of Sustainable Development), tandis que les trois autres participants travaillaient dans une ONG, dont le mandat consiste à sensibiliser les gens aux produits issus du commerce équitable. Ces derniers participants ont été contactés par courriel tandis que les étudiants l'ont été pendant les séminaires offerts dans le cadre du cours qu'ils suivaient sur le développement durable.

Instrument

Sur le plan opérationnel, les croyances dominantes sont celles qui viennent premièrement à l'esprit quand des personnes répondent à une question ouverte et celles qui sont le plus souvent rapportées. Dans le cadre de cette étude, deux questions ouvertes ont été posées aux participants : (1) Quels sont, selon vous, les avantages à ce que vous achetiez des produits issus du commerce équitable au cours de la prochaine année ? (2) Quels sont selon vous, les désavantages à ce que vous achetiez des produits issus du commerce équitable au cours de la prochaine année ? Les réponses fournies à ces questions ont été exploitées pour formuler la série de croyances définissant les attitudes envers l'achat de produits issus du commerce équitable au cours de la prochaine année.

Stratégie d'analyse mixte

La stratégie d'analyse proposée pour identifier les croyances dominantes comporte quatre étapes.

Étape 1. Deux juges analysent indépendamment le contenu des réponses et identifient les unités sémantiques qui représentent des avantages ou des désavantages. Pour vérifier le degré d'accord observé par rapport aux unités sémantiques identifiées par les deux juges, la proportion d'accords positifs (Cicchetti & Feinstein, 1990) est calculée et rapportée.

Étape 2. Par la suite, une analyse de contenu est réalisée afin d'identifier les avantages et désavantages rapportés le plus souvent par les répondants. Deux juges procèdent indépendamment à cette analyse de contenu. De façon indépendante, ces deux juges classent les unités sémantiques dans des dimensions (termes génériques). Un expert collige et analyse les regroupements effectués par les deux juges. Une rencontre entre l'expert et les deux juges permet de tirer une conclusion quant aux dimensions à retenir.

Étape 3. Analyse de l'accord des deux juges quant au regroupement des unités sémantiques dans les dimensions (termes génériques) par le calcul du kappa de Cohen et du coefficient de corrélation intra-classe.

Étape 4. Calcul du degré de concordance entre les deux juges par rapport au classement des croyances identifiées (rho de Spearman), ainsi que du degré d'accord entre les deux juges par rapport à l'ordre de grandeur des fréquences des croyances identifiées (corrélation intra-classe).

En résumé, la fidélité inter-juges a été éprouvée à l'aide de quatre indices statistiques. Dans la première étape, la proportion d'accords positifs (Cicchetti & Feinstein, 1990) a été calculée, ce qui a permis de vérifier le degré d'accord observé par rapport aux unités sémantiques identifiées par les deux juges. Dans la troisième étape, le kappa de Cohen a été utilisé pour estimer le degré d'accord entre les deux juges quant à leur classement des unités sémantiques dans les dimensions retenues.

Finalement, nous avons encore eu recours au coefficient de corrélation des rangs de Spearman (ρ). Ce coefficient ne fait pas appel aux valeurs quantitatives – dans notre cas, les fréquences observées des avantages et désavantages –, mais simplement à leur rang. Cela signifie que l'on classe les valeurs d'observation par ordre de grandeur et que l'on remplace ensuite la valeur quantitative par le numéro du rang. Ainsi, le ρ de Spearman nous a permis de vérifier le degré de concordance entre les deux juges quant à leur classement des avantages et désavantages en termes de rang. Un coefficient de corrélation des rangs élevé ne signifie pas nécessairement que les juges ont rapporté des fréquences du même ordre de grandeur pour chacun des avantages et désavantages rapportés. Aussi, le coefficient de corrélation intra-classe (CII : modèle de mesure aléatoire à un facteur) a également été utilisé pour vérifier non seulement si les juges classaient l'importance des avantages et désavantages en termes de fréquences dans le même ordre, mais aussi pour vérifier si les fréquences observées par chaque juge pour chaque avantage et désavantage étaient du même ordre de grandeur.

3. Résultats

Les résultats de l'étude montrent que les évaluations des deux juges concordent. Les avantages perçus (i.e. croyances positives) d'acheter des produits issus de commerces équitables au cours de la prochaine année sont (1) d'avoir une industrie plus compétitive dans le tiers tiers-monde, (2) de générer de l'argent pour les personnes qui en ont besoin, (3) de permettre d'obtenir des produits de qualité, (4) d'améliorer les conditions de travail dans le tiers tiers-monde, (5) de développer le sentiment d'être engagé pour une meilleure justice dans le monde, (6) d'avoir une bonne conscience concernant sa consommation et (7) d'avoir un meilleur choix de produits dans les magasins : proportion d'accords positifs = .96, erreur type = .02 ; kappa = .78, $p < .01$; rho de Spearman = .95, $p < .001$; CII = .84, $p < .01$).

D'autre part, les désavantages perçus (i.e. croyances négatives) d'acheter des produits issus de commerces équitables au cours de la prochaine année qui ont été les plus souvent rapportés sont (1) avoir plus de contraintes budgétaires, (2) avoir accès à un choix limité de produits, (3) aller dans plusieurs magasins puisque les produits sont difficiles à trouver, (4) avoir le sentiment de se faire berner, (5) avoir le sentiment de contribuer à plus de pollution en raison d'une chaîne commerciale supplémentaire (transports, logistique, etc.) : proportion d'accords positifs = .96, erreur type = .02 ; kappa = .92, $p < .001$; rho de Spearman = .96, $p < .0001$; CII = .99, $p < .0001$.

4. Conclusion

Il apparaît que la méthode mixte (qualitative, quantitative) proposée pour identifier les croyances dominantes envers l'achat de produits issus du commerce équitable, du moins au plan de la fidélité inter-juges est appropriée. Elle permet d'identifier une série d'avantages et de désavantages que représentent les croyances comportementales d'un groupe spécifique et de contrecarrer trois biais : l'influence des croyances du chercheur, l'utilisation erronée de croyances d'une autre population qui ne sont pas forcément celles de notre population cible, et l'influence des croyances des juges procédant à l'analyse de contenu sur l'identification des croyances dominantes.

Références

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cicchetti, D. V., & Feinstein, A. R. (1990). High agreement but low kappa: II. Resolving the paradoxes. *Journal of Clinical Epidemiology*, 43(6), 551–558.
- Poimboeuf, H. (2003). Compétence globale, compétence spécifique au service du développement durable. *Economie et Humanisme*, 365, 19-21.

Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions

Bernard André
professeur en systèmes et pratiques de formation
Haute école pédagogique du canton de Vaud

Introduction*

L'évaluation des pratiques des futurs enseignants présente plusieurs difficultés qu'il est difficile d'éviter. Une première série d'obstacles réside dans la nature même du travail enseignant. Consistant davantage en un dialogue avec la situation plutôt que l'application de procédures clairement identifiées, l'activité enseignante est caractérisée par des pratiques hétérogènes et l'absence de stabilisation de modèles de l'agir enseignant. Les recherches sur « l'effet-maître », montrent aussi la difficulté d'isoler les pratiques des contextes dans lesquels elles sont agies, et donc de formuler des indicateurs de compétence ayant une universalité suffisante. De plus, les produits de l'activité ne sont pas toujours lisibles, surtout à court terme.

D'autres obstacles sont issus de l'approche par compétences. Elle suppose une série d'inférences, pour passer de la tâche réalisée d'abord à la performance, puis à la compétence, inférences impliquant de nombreuses interprétations et jugements. En passant en revue différentes grilles d'évaluation ou échelles descriptives, nous avons observé la difficulté à proposer de tels outils qui ne reposent pas massivement sur la subjectivité de l'évaluateur.

Faut-il alors se rabattre sur ce qui serait mesurable ou comparable, et laisser de côté les autres aspects de l'activité enseignante? C'est ce que nous avons observé par exemple dans le Performance Assessment for California Teachers (PACT) auquel nous avons eu l'occasion de participer à deux reprises. Nous voyons cependant le danger d'amputer l'activité enseignante de dimensions importantes voire capitales, dans la ligne de l'aphorisme « ce qui se mesure ne compte pas, ce qui compte ne se mesure pas ».

Notre questionnement se traduit par une recherche sur l'évaluation des performances dans la formation pratique, visant à baliser une méthodologie d'évaluation utilisant la vidéo dans l'évaluation des stages, permettant un dispositif efficace, acceptable et fiable, et impliquant un développement du jugement professionnel des acteurs.

L'identification*des*pratiques*souhaitables*par*l'approche*processus(produit*

De nombreuses recherches, regroupées sous le type processus-produit, ont tenté d'identifier les pratiques enseignantes efficaces, pratiques pouvant déboucher sur des standards tant pour la formation que pour l'évaluation. Ainsi Hattie (2009) et son équipe ont mené 800 méta-analyses portant sur près de 50'000 recherches en vue d'identifier les variables ayant un impact positif, neutre ou négatif sur les apprentissages des élèves. En francophonie, la référence est à chercher du côté des travaux de Gauthier et son équipe (Gauthier, 1997), qui, à partir de nombreux travaux américains ont tenté d'identifier les éléments qui « font la différence », c'est-à-dire qui assurent un enseignement de qualité.

Pour les détracteurs des approches processus-produit, l'enseignement de qualité ne saurait être décrit par une agrégation de bonnes pratiques souvent sans liens formels entre elles. Les raisons invoquées sont multiples. La première est d'abord une affaire de contexte. Isoler des bonnes pratiques du réseau complexe des relations qui l'organisent paraît analytiquement et pratiquement insurmontable (Darling-Hammond, Wise, & Klein, 1999; Dumay, 2011). C'est ainsi que Clanet (1997) souligne le nombre important de dimensions concernées par le jeu des inte-

ractions se produisant dans les pratiques enseignantes, ces dimensions faisant système. On ne peut prendre un bout de pratique ici, un autre là, et espérer quelque chose qui fonctionne et fasse sens. De plus, le contexte des pratiques est marqué fortement par leur double dimension historique (histoire de la classe, histoire de l'enseignant), dimensions qui ont contribué à des ajustements réciproques, des négociations souvent informelles ayant marqué voire sélectionné et sédimenté des pratiques.

De plus, il s'avère que la variabilité des pratiques chez le même enseignant mais dans différentes classes est importante, parfois plus importante que la variabilité entre enseignants (Altet, Bressoux, Bru, & Leconte-Lambert, 1994-1996; Crahay, 1989). D'autres auteurs ont montré que certaines pratiques effectives, lorsqu'elles étaient utilisées avec modération, devenaient contre-productives lorsque l'on y recourait intensivement (Peterson & Kauchak, 1982; Soar, 1972) ou à mauvais escient (Coker, Medley, & Som, 1980; McDonald & Elias, 1976). À cette difficulté s'ajoute la question des effets à long terme de certaines pratiques.

Si maintenant on approche la question d'un point de vue théorique, en ne partant pas de la pratique mais d'un modèle théorique pour définir ce qu'il faudrait observer pour mettre en évidence la compétence, on se heurte à la pluralité des modèles, aucun ne faisant consensus parmi les chercheurs (Brookhart & Loadman, 1992). Ces différents travaux semblent montrer que l'identification des « bonnes pratiques » universelles est une tâche difficile voire impossible, et ne saurait constituer une base solide pour fonder une évaluation que l'on voudrait indiscutable.

Portfolio*et*écriture*réflexive*

De nombreuses formations d'enseignants recourent actuellement à l'utilisation de portfolios ou de dossiers d'apprentissage, et l'on ne compte plus les travaux qui documentent cette approche. Issus des métiers artistiques, les portfolios ont migrés dans les milieux de l'éducation avec une transformation notable. Alors qu'à l'origine ils étaient constitués d'œuvres montrables parce que réalisées sur un support physique, les portfolios doivent maintenant mettre en évidence une œuvre immatérielle, inmontrable qu'est l'enseignement. (André, 2012). Ce ne sont donc plus que des supports de l'œuvre (préparation de leçon par exemple) ou des traces secondes (productions d'élèves) voire tierces (analyse et discours sur des traces secondes) qui peuvent figurer dans le portfolio. Dans l'enseignement et la formation, ces dispositifs ont comme dénominateurs communs d'inclure une dimension d'autoévaluation et de réflexivité, visant une appropriation et une subjectivation des savoirs (Vanhulle, 2009), propre à travailler leur mobilisation dans la pratique présente et, on l'espère, ultérieure.

Ces outils peuvent-ils être utilisés comme partie du dispositif de certification ? Cette option soulève plusieurs critiques qui nous paraissent importantes. Premièrement, lorsque le portfolio est un objet sur lequel se fonde une évaluation, il est à craindre que ne se développent des stratégies de façade, destinées davantage à répondre aux attentes perçues des correcteurs plutôt que s'engager dans une démarche réflexive (Huver & Cadet, 2010).

Deuxièmement se pose la question de la nature de la compétence révélée par le portfolio : s'agit-il de compétence professionnelle ou d'une compétence principalement discursive, pouvant s'éloigner notablement de la réalité de la classe (Presse, 2010) ? L'on sait, depuis les travaux de Ricoeur (1983-1985), que toute écriture biographique a une composante fictionnelle, due à la mise en intrigue des événements vécus afin de construire du sens. Cela ne signifie pas le désintérêt d'un portfolio en tant qu'outil permettant de construire du sens, de s'approprier son parcours, d'explorer ses logiques d'action. Mais utiliser le portfolio comme évidence d'une compétence prête à débat.

Le*recours*à*un*référentiel*de*compétences*

Les référentiels de compétences peuvent-ils en tant que tels asseoir une évaluation consistante (André, 2010) ? Des doutes sont permis (Crahay, 2006). Une première raison est à chercher dans leur niveau de généralisation : « Agir en tant que professionnel critique et porteur de connaissance et de culture », par exemple, ne dit rien sur ce qui, dans une situation singulière, doit être observé pour pouvoir émettre un jugement positif sur la maîtrise de cette compétence. C'est pour cela que tout référentiel a besoin d'être complété par d'autres énoncés, appelés par-

fois composantes des compétences, et le cas échéant de niveaux de maîtrise, permettant de poser, autant que faire se peut, quelques repères pour l'évaluation. Mais ce à quoi l'on assiste souvent, c'est à une multiplication d'énoncés divers, souvent de nature hétérogènes, censés objectiver l'inférence de la maîtrise de la compétence. Le recours à la notion de compétence, tout problématique qu'il soit, présente l'avantage d'éviter une perte de sens par la décomposition de l'agir enseignant en micro-unités issues d'une pédagogie par objectifs. Mais cette atomisation se retrouve au niveau des indicateurs, faisant ainsi perdre le bénéfice escompté (Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000). C'est ainsi, par exemple, que dans les documents d'évaluation des stages professionnels à la Haute école pédagogique vaudoise, ce ne sont pas moins de 35 items appelés « niveaux de maîtrise » qui doivent être documentés et évalués.

Une seconde difficulté s'enracine dans la forte composante relationnelle de l'enseignement (Cifali, 1994; Tardif, 1993). Le geste professionnel réussi n'est pas seulement lié à la technicité du métier, mais se tisse dans l'intersubjectivité de la relation, se fondant sur une relation de confiance et de reconnaissance (Sonntag, 2007). Cette dimension, tout en étant essentielle, est difficile à objectiver et exprimer en utilisant le genre littéraire qui est celui des référentiels. Il s'agit de lire au-delà de l'expertise instrumentale des dimensions qui ne se laissent pas traduire facilement dans des grilles d'observation ou des niveaux de maîtrise. Ainsi les référentiels explicitent des aspects certes importants, tout en laissant implicite d'autres dimensions peut-être plus fondamentales. Que dire, par exemple, de la présence en classe ? Cette dimension est constitutive d'un bon enseignement (Richo, 2009; Runtz-Christan, 2000), mais échappe totalement aux énoncés des référentiels. Dans la même direction, Berliner (2005) distingue trois composantes dans un enseignement de qualité : les actes d'enseignement (définir, démontrer, modéliser, expliquer, ...), les actes psychologiques de l'enseignement (motiver, encourager, évaluer, ...) et les actes moraux (faire preuve de courage, montrer de la tolérance, de l'empathie, du respect, ...). À l'évidence, les référentiels passent sous silence cette troisième composante, sans laquelle un bon enseignement ne peut exister (Hansen, 2001).

Si les référentiels, avec leur visée fortement objectivante et leur formulation décontextualisée, lacunaire, parcellisée dans une multiplication d'énoncés hiérarchisés et hétérogènes, ne semblent pas l'outil le plus approprié pour aborder l'évaluation de la compétence à enseigner, quels sont d'autres approches possibles ? Plutôt que de chercher à embrasser la totalité de l'activité enseignante au travers d'un petit nombre d'énoncés synthétique permettant de référencer un agir enseignant et en déterminer la pertinence voire l'expertise, ne pourrait-on pas tenter de cerner quelques aspects clés permettant de soutenir un jugement professionnel par une objectivation reconnue comme étant partielle

Repérer, évaluer : quel type d'échelle ?

Les échelles utilisées pour évaluer des compétences peuvent être de deux types. Pour reprendre la classification de Scallon (2004), on trouve des échelles uniformes et des échelles descriptives. Les échelles uniformes sont du type : « Excellent niveau de maîtrise, très bon niveau de maîtrise, bon niveau de maîtrise, niveau de maîtrise satisfaisant, niveau de maîtrise passable, niveau de maîtrise insuffisant » ou « Ne satisfait pas aux exigences, satisfait juste aux exigences, satisfait aux exigences, satisfait pleinement aux exigences ».

Alors que les échelles uniformes peuvent être utilisées quel que soit l'item évalué, une échelle descriptive de manière plus ou moins complète et univoque ce qui doit être évalué pour évaluer l'item. Par exemple, voici une échelle descriptive utilisée dans le cadre de la formation des enseignants à l'Université du Québec à Trois-Rivières :

COMPOSANTE 6.1. Définir et mettre en place un système de fonctionnement efficace pour les activités usuelles de la classe.				
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Niveau minimal non atteint	S'approprie difficilement le système en place et ne s'assure pas toujours que les paramètres de fonctionnement sont stables et prévisibles.	S'approprie le système en place et s'assure que les paramètres de fonctionnement sont stables et prévisibles.	S'approprie le système en place, l'adapte aux circonstances et s'assure que les paramètres de fonctionnement sont stables et prévisibles.	S'approprie le système en place, l'adapte aux circonstances, anticipe et prévient les problèmes de déroulement, tout en s'assurant que les paramètres de fonctionnement sont stables et prévisibles.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

UQTR / BEPEP : Fiche d'appréciation / Stage III (PED1025) : Interventions pédagogiques – Hiver 2011

Pour revenir aux échelles uniformes, encore largement utilisées dans la formation des enseignants, leur usage de ces s'avère délicat. Le premier obstacle est d'ordre sémantique : qu'est-ce qui distingue, par exemple, un excellent niveau de maîtrise d'un très bon niveau de maîtrise ? Celui qui cherche à réfléchir sur ces échelles en allant au-delà d'une idée générale de progression est rapidement dans l'embarras, pour ce qui est d'assurer une évaluation un tant soit peu fiable. Dans toutes les échelles uniformes que nous avons examinées, il y a bien tentative d'exprimer une gradation, mais chaque niveau est relatif au précédent, sans aucune possibilité d'objectiver un seuil délimitant deux niveaux différents. Cela a pour conséquence une subjectivation de l'évaluation, c'est-à-dire une sollicitation de la subjectivité de l'évaluateurs par l'activité d'évaluation. Ce dernier doit assumer le processus et le résultat de son évaluation, ce qui peut représenter un coût subjectif important, conduisant dans certaines situations à un rétrécissement de l'évaluation par l'utilisation de quelques critères très factuels mais peu intéressants, ou un laxisme permettant d'éviter les conflits d'interprétations et le risque de devoir se justifier. Cela renvoie le cas échéant à d'autres lieux, d'autres temps, d'autres évaluateurs, la confrontation de l'étudiant à un éventuel échec. De plus, la délimitation des seuils lorsqu'elle est laissée à l'appréciation de l'évaluateur crée une faible fiabilité et reproductibilité des évaluations. Pour l'étudiant évalué, il peut devenir difficile de développer une autoévaluation pertinente si les repères deviennent inconsistants au fil des différents stages.

Des pistes à explorer*

Les lignes précédentes montrent la difficulté à penser une évaluation qui dépasserait tous les obstacles mentionnés. Entre une normalisation des attentes figées dans des énoncés décrivant « le bon enseignant » ou les « best practices » d'une part et la subjectivation de l'évaluation par une idéologie de l'indicible d'autre part, il s'agit d'explorer la possibilité de construire des consensus dont les limites temporelles et sociétales soient reconnues, étant entendu que l'enseignement, comme d'ailleurs les autres métiers de l'humain, est déterminé par des « pratiques discursives socialement et politiquement marquées, relatives à des finalités, des méthodes et des objets éducatifs » (Mehran, Ronveaux, & Vanhulle, 2007, p. 8).

Construire des standards locaux et provisoires

L'oxymore de l'intertitre ci-dessus vise à mettre en évidence d'une part l'impossibilité de construire des standards universels et la nécessité de disposer d'une référence permettant l'évaluation. La seule voie possible est donc d'admettre le caractère local et provisoire de tels standards.

Reste, à partir des standards identifiés, à formuler des échelles descriptives pour les items retenus dans l'évaluation certificative. Ce travail ne peut faire l'impasse sur une méthode itérative entre conception et utilisation, de manière à arriver, après plusieurs étapes, à des énoncés dis-

criminants entre niveaux, compréhensifs pour tous les formateurs, et, autant que possible univoques. Pour assurer cela, il est important que ce travail de formulation réunisse des formateurs du Centre et du terrain.

Dernier point, pour coller au maximum à la réalité du métier, la possibilité et la nécessité de différencier tant les modalités que les contenus des évaluations selon les filières doivent être examinées (Shulman, 2004). En particulier les items évalués, et les énoncés associés nous semblent devoir être adaptés aux différents ordres d'enseignement.

Professionnaliser les évaluateurs

Le développement d'un jugement professionnel implique une forme de professionnalisation des évaluateurs (Pelletier, 2007). Plusieurs axes de développement et de formation nous paraissent nécessaires :

- Identifier et limiter les biais de l'évaluation (effet de halo, identification approximative des compétences, indices superficiels, etc.).
- Connaissance et prise de distance face aux différents modèles théoriques de l'enseignement
- Opportunités de développer des consensus intersubjectifs

Ce sont des visées certes ambitieuses, mais à la mesure des défis que pose l'évaluation de la pratique.

Multiplier les triangulations

Par triangulation, en reprenant les réflexions de Mottier Lopez et Allal (2010), il faut entendre, au sens des géomètres, le croisement de plusieurs mesures afin d'assurer la pertinence du jugement professionnel porté. Ce jugement professionnel consiste à mettre en relation plusieurs sources d'informations. L'interprétation des significations de ces informations peut ainsi être faite en relation avec des référentiels de différentes natures. En adaptant les propos de ces auteurs à l'évaluation des étudiants en stage, on peut considérer les triangulations suivantes :

- Entre prises de données provenant d'une même méthode (tâches d'observation ou d'enseignement de l'étudiant en stage similaires à différents moments du stage et mise en évidence de la progression ou de son absence).
- Entre méthodes différentes (travail sur des préparations de leçons, sur des moments d'enseignement, sur des corrections de travaux d'élèves par l'étudiant, utilisation de la vidéo).
- Entre personnes (autre formateur de terrain, formateur du Centre, enregistrement vidéo évalué par un formateur du Centre et par un formateur de terrain) .

Si plusieurs de ces triangulations sont déjà possibles, l'évolution du système prévue en fait apparaître d'autres. Ces possibilités, en renforçant les contacts entre formateurs du terrain (praticien formateurs) et formateurs du Centre permet en plus à chacun de développer son jugement professionnel par la prise en compte du regard de l'autre, de ses problématisations, et d'autres significations données aux éléments observés.

Utiliser le travail sur les préparations de leçon

La préparation de leçon est une triangulation possible pour l'évaluation de la formation pratique. Notons que les préparations de leçon semblent être actuellement, à notre connaissance, une modalité de triangulation et de formation dont l'exploitation semble pouvoir être développée. En effet, de nombreuses recherches montrent que c'est un accès important à la compétence à enseigner (Wanlin, 2009).

Recourir à la vidéo

En rendant techniquement accessible un accès à des traces de l'activité du stagiaire aux formateurs du Centre sans nécessité de déplacements coûteux en temps et énergie, le recours à la vidéo offre une méthode de triangulation supplémentaire, permettant des évaluations formatives et certificatives. En étant conscient des limites de ses traces (activité située, ne laissant pas voir un développement ou les effets à moyens ou long termes, par exemple), la vidéoscopie permet

l'accès à des gestes professionnels à partir duquel il est possible d'analyser l'agir professionnel et de l'évaluer (Bucheton, 2009). De plus, en travaillant avec la vidéo, il devient possible de calibrer les évaluations pour assurer une certaine équité dans les résultats attribués, au travers de travaux et réflexions communes à partir d'enregistrements. Cette calibration ne vise pas tant une objectivité mythique que le développement du jugement professionnel de chaque formateur et une confiance dans ce jugement au travers d'une intersubjectivité partagée.

Conclusion*

Évaluer, c'est porter un jugement, qui ne peut faire l'impasse sur la subjectivité de l'évaluateur, quelles que soient la rationalité et la complexité du dispositif technique mis au service de l'évaluation (Cordonier, 2010). Vouloir mettre de côté le sujet qui évalue fait courir le risque non seulement de limiter l'évaluation de l'enseignement à son seul aspect instrumental en dénaturant ainsi la nature même de l'enseignement, mais parallèlement aussi une subjectivité clandestine parce que pas nommée et peu travaillée (André, 2010).

Plutôt que de chercher, par la multiplication de moyens et d'argumentations techniques à éliminer cette part de subjectivité, il paraît souhaitable de créer les occasions de développement d'un jugement professionnel permettant de discerner aussi adéquatement que possible et de manière efficiente la compétence à enseigner des étudiants en stage, ainsi que des occasions de « nourrir » un consensus intersubjectif entre formateurs de terrain et formateurs au Centre, qui appuie et valide les jugements professionnels individuels.

Références*

- Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Leconte-Lambert, C. (1994-1996). Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. Les dossiers de la DEP(44 et 70).
- André, B. (2010). Évaluation et travail de la subjectivité dans la formation pratique. In L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune (Eds.), Régulation et évaluation des compétences en enseignement ; vers la professionnalisation (pp. 145-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- André, B. (2012). S'investir dans son travail : les enjeux de l'activité enseignante. Berne: Peter Lang.
- Berliner, D. C. (2005). The Near Impossibility of Testing for Teacher Quality. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 205-213.
- Brookhart, S. M., & Loadman, W. E. (1992). Teacher Assessment and Validity : What do we want to know? *Journal of personnel Evaluation in Education*(5), 346-357.
- Bucheton, D. (Ed.). (2009). L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés. Toulouse: Octarès.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris: Presses Universitaires de France.
- Clanet, J. (1997). Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte. Université de Toulouse II Le-Mirail, Toulouse.
- Coker, H., Medley, D., & Som, R. (1980). How Valid Are Expert Opinions About Effective Teaching? *Phi Delta Kappan*(62), 131-134.
- Cordonier, N. (2010). L'épistémologie du «sujet enseignant», tel qu'il apparaît dans les référentiels de compétences et les activités d'expertise. In L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune (Eds.), Régulation et évaluation des compétences en enseignement ; vers la professionnalisation. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interaction maître-élèves. *Revue Française de Pédagogie*(88), 67-94.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*(154), 97-110.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1999). *A License to Teach. Raising Standards for teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dumay, X. (2011). La recherche sur l'efficacité de l'enseignement ; transformations politiques et modèle d'évaluation Les dossiers des Sciences de l'Education(25), 57-68.
- Gauthier, C. (Ed.). (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Bruxelles: De Boeck.
- Gérard, F.-M., & Van Lint-Muguerza, S. (2000). Quelle équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In C. Bosman, F.-M. Gerard & X. Roegiers (Eds.), Quel avenir pour les compétences ? (pp. 135-140). Paris: DeBoeck Université.

- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Fourth edition (pp. 826-857). Washington: American Educational Research Association.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Huver, E., & Cadet, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants: réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? . In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 117-129). Bruxelles: De Boeck.
- McDonald, F. J., & Elias, P. (1976). *Executive Summary Report : Beginning Teacher Evaluation Study, Phase II* Princeton: University of Princeton, Educational Testing Service.
- Mehran, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Eds.), *Alternances en formation* (pp. 67-82). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2010). Le jugement professionnel en évaluation : quelles triangulations méthodologiques et théoriques ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 237-250). Bruxelles: De Boeck.
- Pelletier, G. (2007). La professionnalisation du personnel d'encadrement. In L. M. Bélair, D. Laveault & C. Lebel (Eds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 131-141). Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Peterson, K., & Kauchak, D. (1982). *Teacher Evaluation: Perspectives, Practices, and Promises*. Salt Lake City: Center for Educational Practice, University of Utah.
- Presse, M.-C. (2010). Les procédures de Reconnaissance et de Validation des Acquis de l'Expérience : quelles tensions ? quelles difficultés ? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ?* (pp. 93-104). Bruxelles: De Boeck.
- Richoz, J.-C. (2009). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne: Favre.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris: Seuil.
- Runtz-Christan, E. (2000). *Enseignant et comédien, un même métier ?* Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soar, R. S. (1972). *Follow-Through Classroom Process Measurement and Pupil Growth*. Gainesville: Institute for Development of Human Resources, College of Education, University of Florida.
- Sonntag, M. (2007). Controverses au coeur de la notion de compétence. In L. Talbot & M. Bru (Eds.), *Des compétences pour enseigner* (pp. 105-117). Rennes: Presses universitaires.
- Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 53-86). Québec: CRP.
- Vanhulle, S. (2009). Des savoirs en jeu aux savoirs en "je". *Cheminevements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne: Peter Lang.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*(166), 89-128.

QUEL SENS DE FUTURS ENSEIGNANTS ATTRIBUENT-ILS A L'ÉVALUATION PAR TÂCHE COMPLEXE ?

Marc Luisoni*, Isabelle Monnard**

* Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), luisonim@edufr.ch

** Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), monnardi@edufr.ch

Mots-clés: situation complexe, évaluation des compétences, critères d'évaluation, sens de l'évaluation, fonctions sommative-formatrice.

Résumé : L'approche par compétence développée dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants a entraîné une modification importante des dispositifs d'évaluation. A la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, des tâches complexes réparties sur les trois années de formation permettent de certifier le niveau d'acquisition des compétences. Après des travaux antérieurs consacrés à la question de la validité des tâches et à leur évolution analysée du point de vue des formateurs ainsi qu'à la compréhension des critères par les étudiants, cette recherche questionne les étudiants sur le sens qu'ils construisent autour de cette forme d'évaluation. Le rapport des fonctions sommative et formatrice au regard de l'évaluation des compétences est ainsi questionné à partir des témoignages de futurs enseignants. Cette recherche inscrite dans une visée exploratoire analyse une vingtaine d'entretiens réalisés auprès d'étudiants aborde plusieurs thématiques : la compréhension de l'évaluation réalisée par les formateurs et des différents critères, les mécanismes d'autorégulation mis en œuvre ainsi que le sens attribué à cette forme d'évaluation. Les résultats montrent la faible compréhension des différents critères utilisés et le caractère hautement formatif associé par les étudiants à ces tâches qui ont pourtant une visée certificative. Cette communication met en évidence les liens étroits entre l'évaluation du développement de compétences professionnelles et le sens que les étudiants voient dans ce type de tâche.

1. Contexte

L'approche par compétence développée dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants a entraîné une modification importante des dispositifs d'évaluation. Il s'agit de compléter une évaluation des savoirs et savoir-faire par une évaluation de compétences qui nécessite une mobilisation de ressources dans la résolution de tâches jugées significatives par l'institution. Bien que les approches classiques de validation des outils d'évaluation ne puissent s'appliquer telles quelles à ce genre d'évaluation, garantir leur validité constitue un point essentiel à leur développement. La construction de tâches complexes devrait ainsi respecter plusieurs principes. A la HEP Fribourg, nous en avons retenu trois susceptibles d'assurer la validité du dispositif (voir p.ex. Scallon, 2004; Roegiers, 2003; Tardif, 2006). En premier lieu, les situations proposées doivent être significatives et donc avoir une pertinence sociale. Elles doivent mobiliser plusieurs compétences et non pas des éléments isolés. Finalement, elles doivent permettre des solutions originales. Ce dernier point est parfois contesté (Crahay, 2006), mais il faut veiller à ne pas confondre originalité des solutions et aspect inédit de la situation qui lui n'est pas indispensable, même si de par leur nature les situations éducatives sont souvent uniques. Comme le précise Gérard (2009) être compétent, c'est gérer l'inédit s'il survient.

Dans notre institution de formation, 7 tâches complexes réparties sur les trois années de formation permettent de certifier le niveau d'acquisition des compétences « à travers la mobilisation de savoirs et/ou de savoir-faire déterminés et en se référant à des critères adéquats de manière à ce que les résultats entraînent la prise de décision adéquate » (Gérard, 2009, p.59). Ces tâches couvrent les contenus de l'ensemble des dispositifs de formation et sont, pour certaines d'entre elles, en lien avec les stages. Elles peuvent être de type analyse de cas et de situations didactiques ou positionnement en lien avec des modèles théoriques.

Dans ce contexte, les formateurs de l'institution chargés d'évaluer ces tâches doivent produire un jugement professionnel en s'appuyant sur des référentiels multiples (Mottier Lopez, 2008) : contraintes institutionnelles, valeurs personnelles, représentations de l'évaluation, culture de l'établissement, interactions avec les collègues.

Pour permettre un jugement valide au vu d'une telle complexité, le recours à une évaluation critériée est essentiel. Les formateurs créateurs des tâches ont défini un nombre limité de critères identiques pour toutes les tâches. Proposer 3 à 4 critères par tâche limite les écarts inter-correcteurs (Roegiers, 2004) et permet aux étudiants de savoir ce qu'on attend d'eux et de mieux concentrer leur attention dans une perspective d'évaluation instituée (Barbier, 1985). Les 4 critères choisis (pertinence, cohérence, qualité et forme) de par leur généralité, ne permettent pas à eux seuls de porter un jugement précis sur les différentes tâches soumises aux étudiants durant leur formation. Ils ont donc été opérationnalisés à l'aide d'indicateurs plus ou moins détaillés et contextualisés en fonction des tâches.

Pour réaliser chacune des tâches, les étudiants disposent de la consigne, des critères et des indicateurs. La tâche est considérée comme acquise si l'étudiant atteint un seuil minimal sur chacun des critères (4 niveaux). Les indicateurs donnent des informations pour décider du niveau d'acquisition du critère. Des commentaires, obligatoires en cas d'échec, permettent aux formateurs d'explicitier leur jugement.

2. Problématique

Après des travaux antérieurs consacrés à la question de la validité des tâches telle que leur pertinence perçue par les acteurs de terrain, leur évolution analysée du point de vue des formateurs ainsi que la compréhension des critères par les étudiants, cette recherche questionne à nouveau les étudiants, mais cette fois de manière plus large sur le sens qu'ils construisent autour de cette forme d'évaluation, en s'intéressant également à ceux qui ont échoué. Le rapport des fonctions sommative et formative au regard de l'évaluation des compétences est ainsi questionné à partir des témoignages de futurs enseignants.

3. Méthode et résultats

Notre forte implication dans le terrain de cette recherche, puisque formateurs au sein de l'institution, nous amène à privilégier une posture issue de la théorie ancrée. Cette recherche s'appuie donc sur une méthodologie qualitative et s'inscrit dans une visée exploratoire. Les données sont récoltées dans le cadre d'entretiens de type compréhensif retranscrits puis analysés en fonction des catégories émergentes.

Notre corpus de données est constitué d'une vingtaine d'entretiens réalisés auprès de deux groupes équivalents d'étudiants de troisième et cinquième semestre de formation. L'échantillon comprend aussi bien des étudiants qui ont réussi que d'autres qui ont échoué.

La première tâche sur laquelle portent les entretiens consiste en une analyse de situation proposée par les formateurs à partir des champs de la psychologie, de la pédagogie et de la sociologie de l'éducation. En ce qui concerne la deuxième tâche, il s'agit de la planification et de l'analyse de plusieurs séquences d'enseignement-apprentissage menées en stage. Ces deux tâches sont à réaliser individuellement, mais sans contrainte de temps.

Le protocole d'entretien permet d'aborder avec les étudiants plusieurs thématiques : la compréhension qu'ils ont des différents critères et de l'évaluation réalisée par les formateurs, les mécanismes d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre ainsi que le sens qu'ils attribuent à cette forme d'évaluation.

Les résultats nous permettent d'identifier, d'une part, la faible compréhension des différents critères utilisés et, d'autre part, le caractère hautement formatif associé par les étudiants à ces tâches à visée certificative. Dans cette perspective le rôle des commentaires des formateurs est mis en exergue. Finalement, cette communication met en évidence les liens étroits entre le sens que les étudiants attribuent à ce type de tâche et l'évaluation du développement de leurs compétences professionnelles.

4. Références

- Barbier, J.-M. (1985) L'évaluation en formation, Paris, PUF.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences. Guide pratique* (2 éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.

Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis des élèves. Paris: De Boeck.

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière-éducation.

EVALUATION COLLEGIALE DE PRODUCTIONS COMPLEXES - A LA RECHERCHE
D'INDICATEURS VALIDES DE NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT DES
COMPETENCES

François Georges*, Marianne Poumay**

* Université de Liège (ULg), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (LabSET), Fr.Georges@ulg.ac.be

** Université de Liège (ULg), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (LabSET), M.Poumay@ulg.ac.be

Mots-clés : compétence, évaluation, niveaux, développement

Résumé. Le master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'université de Liège (« FormaSup ») s'inscrit dans une approche programme centrée sur le développement de compétences. Les modalités de suivi qui y sont proposées ont pour objet d'informer les apprenants sur leur niveau d'expertise. Nous présentons dans cet article une première tentative de définition de niveau de développement des compétences poursuivie dans notre master complémentaire.

1. Un programme structuré sur base de trois compétences et cinq « cours »

Depuis 2002, l'université de Liège organise un master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur (nommé « FormaSup »). Ce programme s'adresse aux encadrants pédagogiques désireux de développer leur « professionnalité ». Ces acteurs doivent avoir trois ans d'expérience, enseigner dans le supérieur et disposer d'une liberté certaine dans l'organisation de l'un de leurs cours.

FormaSup s'inscrit résolument dans une approche programme (Cf. Prigent, Bernard, & Kozanitis, 2009) centrée sur le développement de compétences (Cf. Tardif, 2006). Le programme de cours s'articule autour d'un référentiel (Poumay & Georges, 2009) composé de trois compétences (cf. Fig. 1)

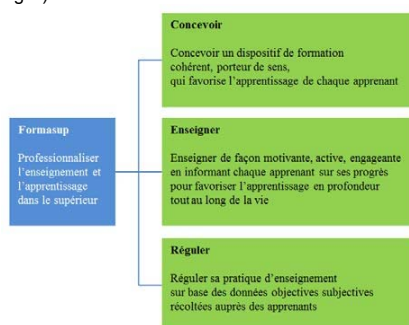


Figure 1 - Les trois compétences visées dans le master complémentaire FormaSup

Afin de correspondre de façon transparente à ce référentiel, mais également de permettre des trajectoires différenciées, le programme de cours est assez atypique : deux grands cours

approfondissent deux des compétences du référentiel, une large place est faite à l'accompagnement de la pratique enseignante des participants (son analyse, puis sa régulation), des cours au choix permettent à chacun de sélectionner deux ressources adaptées à ses préférences et un portfolio professionnel individuel rassemble en fin d'année les preuves de la mobilisation et combinaison efficace des ressources maîtrisées.

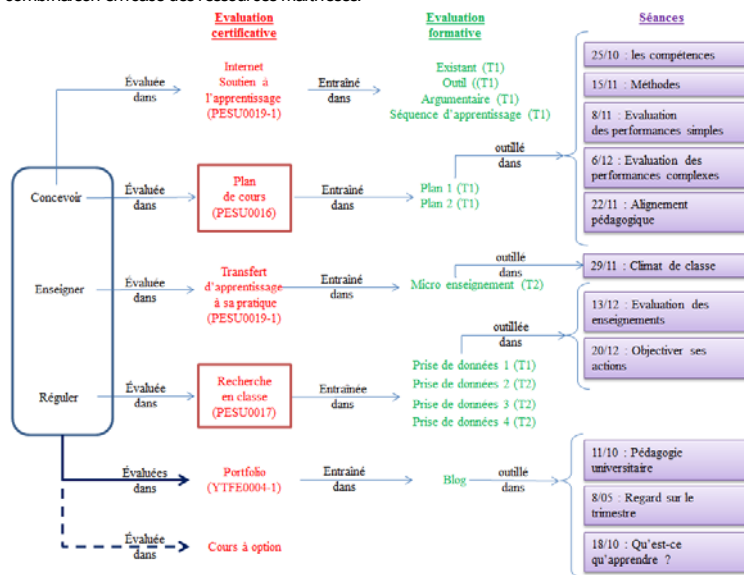


Figure 2 - Approche programme (vue partielle)

Chaque compétence est travaillée dans un cours, entraînée dans plusieurs évaluations formatives et utilisée dans les séances en présentiel et à distance.

2. Évaluation du développement des compétences et de la maîtrise des ressources

Nous avons développé deux modalités d'évaluation. La première, analytique, repose sur des grilles critériées spécifiques à chaque tâche formative. Elle a pour objectif de renseigner l'apprenant sur sa maîtrise des ressources utilisées dans chaque cours. La seconde, holistique, informe l'apprenant sur son développement de compétence. Elle est utilisée dans le cadre de l'évaluation du portfolio intégrateur.

Pour concevoir ce second type d'évaluation, nous avons confronté la théorie aux perceptions de nos apprenants et à leur performance.

De la littérature, nous avons retenu les niveaux d'expertise de Dreyfus et Dreyfus (1980), les éléments constitutifs de réflexivité de Spink-Langer et al. (1990), les conditions d'un climat de classe propice à l'apprentissage de Ames (1992), les types de motivation de Deci et Ryan (2002) et les opérations d'autorégulation de Zimmerman (1990).

Auprès des étudiants, nous avons rassemblé les indicateurs qu'ils avancent pour se situer par rapport à ce qu'ils définissent comme un expert dans le domaine de l'enseignant.

Dans les productions finales et complexes de nos apprenants, nous avons tenté d'identifier les traits caractéristiques d'un expert.

De ce travail exploratoire résulte une première approche des niveaux de développement de nos trois compétences. Seuls les niveaux « novice » et « expert » ont été précisés. Après une première tentative d'exploitation de cet outil, le niveau intermédiaire a été subdivisé en deux pour mieux rendre compte des différences de développement observées dans l'analyse des productions complexes et déclarées dans les auto-évaluations.

L'expert dans le domaine de l'enseignement se reconnaîtrait à sa compétence à construire un dispositif de formation sur base de la théorie et de l'expérience. Le novice se contenterait d'ancrer la conception de son cours exclusivement dans sa jeune expérience ou dans l'une ou l'autre théorie.

L'enseignant expert se distinguerait aussi du novice par ses interventions multiples « en classe », centrée non pas sur le contrôle de l'apprenant mais sur le développement de l'autonomie de celui-ci.

L'enseignant expert se caractériserait également par sa compétence à réguler son cours animé non pas par une injonction administrative ou autre pression externe, mais par intérêt pour l'apprentissage de ses étudiants.

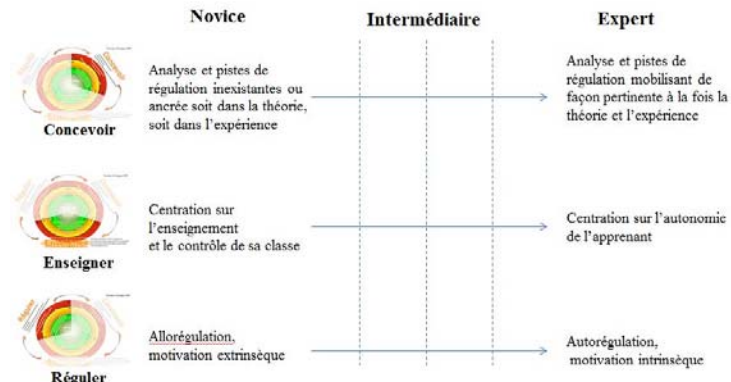


Figure 3 - Approche des niveaux des trois compétences Formasup

3. Progression de la compétence chez trois participants

Nous avons utilisé l'outil pour situer nos anciens étudiants. Nous présentons ci-dessous la trajectoire de trois d'entre eux : Lucien, Hélène et Lisa (prénoms d'emprunt). Ces trajectoires sont assez caractéristiques des types d'étudiants inscrits au master complémentaire.

Lucien entre dans la catégorie des jeunes enseignants. Il a peu d'expérience de l'enseignement et a une connaissance très limitée de la pédagogie universitaire. Il donne le cours de son prédécesseur. Sa préoccupation première est de couvrir l'entièreté du programme. La culture promue dans son institution est essentiellement centrée sur l'enseignement, mais il est conscient de certain manquement et se montre désireux d'y remédier. Au terme du master complémentaire, Lucien maîtrise les fondamentaux de la pédagogie. Leur application dans son contexte demeure relativement scolaire, voire par moment procédurale. C'est sa vision de l'enseignement qui a le

plus changé. Il a pris conscience des stratégies susceptibles de soutenir l'apprentissage de ses étudiants et tente de les mettre effectivement en œuvre dans son enseignement. Aidé d'un conseiller pédagogique, Lucien peut objectiver ses perceptions et celles de ses apprenants. Il peut également rassembler des données objectives sur leurs trajectoires d'apprentissage. Il est capable de les analyser pour en dégager quelques pistes de régulation.

Hélène a plus de cinq ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle n'a cependant aucune connaissance des concepts pédagogiques. Elle est soucieuse de chaque apprenant mais éprouve quelques difficultés à gérer l'hétérogénéité de son public. Depuis plusieurs années déjà, forte de son expérience de l'enseignement dans le milieu académique anglo-saxon, elle rassemble l'avis de ses étudiants sur des points précis, objective leur processus d'apprentissage et les confronte à leur performance. Au terme du master complémentaire, Hélène maîtrise les fondamentaux de la pédagogie qu'elle utilise pour affiner l'analyse de sa pratique et la réguler. Forte de ses acquis théoriques et des partages d'expériences avec ses pairs, elle met en œuvre de nouvelles approches pour tirer parti, en termes d'apprentissage, de l'hétérogénéité de ses groupes.

Lisa est un cas particulier. De par sa pratique et ses nombreuses publications, elle a déjà fait preuve de son expertise dans l'enseignement mais elle n'est pas porteuse d'un titre académique confirmant ses compétences dans le domaine de la pédagogie universitaire. Au terme du master, ses productions confirment son expertise.

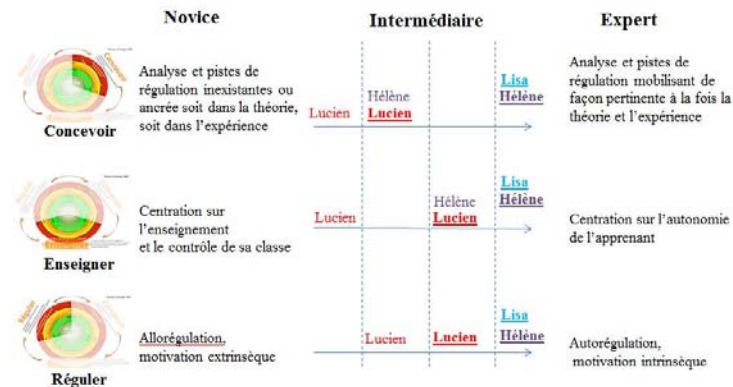


Figure 4 - Trajectoires de participants à travers les niveaux de compétences (pour chaque personne, positionnement en début et en fin de formation)

4. Discussion et perspectives

L'outil, bien que dans un état embryonnaire, permet de mettre en valeur le développement des compétences des apprenants. Complété par les évaluations analytiques (nous utilisons en effet des grilles détaillées pour chacune des tâches correspondant aux étapes formatives), il leur offre les informations utiles pour se situer sur un continuum et pour identifier les moyens à déployer pour poursuivre le développement de leur expertise.

Il n'en demeure pas moins toute une série de questions, notamment concernant le poids à accorder respectivement aux évaluations globales et analytiques. La dimension diagnostique de l'évaluation globale gagnerait également à être affinée en offrant une information précise sur ce qui distingue les états intermédiaires. A un niveau plus méta, nous nous interrogeons sur le poids à accorder à chacune de ces compétences dans l'évaluation finale, en d'autres termes le seuil de réussite des enseignants participants.

Dans les quelques prochaines années, nous nous attacherons à affiner nos instruments par confrontation de modèles et nous poursuivrons nos recherches quant à l'instrumentation de la progression de chacun.

5. Références

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-308). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Retrieved 06/06/2010, from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf>
- Poumay, M., & Georges, F. (Cartographe). (2009). *Prosup : Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur*.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Sparks' Langer, G.M., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starke, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(5), 23-32.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Education.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

QUELLES CONNAISSANCES LES ENSEIGNANTS ONT-ILS DE LEURS ELEVES ET COMMENT S'EN SERVENT-ILS?

Elise, Farinelle* & Philippe Wanlin**

* Université de Liège, farinelle.elise@gmail.com

** Université de Genève (IUFE), philippe.wanlin@unige.ch (correspondance)

Mots-clés : croyances et connaissances, steering group, élèves

Résumé. Cette contribution propose une démarche en deux axes afin de décortiquer les constats de Bromme (1989) selon lequel les enseignants utiliseraient un amalgame cognitif d'élèves pour prendre des décisions pendant la planification et l'interaction. Le premier axe sonde la littérature pour identifier les critères pris en compte par les enseignants pour décider. Parmi ces critères nous explorons la place prise par les élèves en termes de jugements et de connaissances des enseignants ou de catégorisation heuristique des éléments relatifs aux élèves. Le deuxième axe correspond à une recherche que nous avons menée en Communauté française de Belgique auprès de 20 enseignants chevronnés du primaire que nous avons interviewés à deux reprises afin d'explorer leur tendance à la catégorisation de leurs élèves, les critères qu'ils utilisent pour ce faire, etc. Après la présentation des résultats, nous discutons quelques implications pour les recherches à venir qui voudraient se pencher sur les croyances et connaissances des enseignants.

1. Un point de départ, les travaux de Rainer Bromme

Rainer Bromme propose plusieurs textes dans lesquels il défend la thèse du recours à un élève collectif lorsque l'enseignant planifie et enseigne ses cours (Bromme, 1987, 1989, 2005). Il définit cet élève collectif comme étant une entité mentale qui condense l'information concernant les élèves, une unité cognitive globalisante qui, en quelque sorte, synthétise les contributions individuelles des élèves.

Cette « observation », il l'a faite au départ d'observations en classe et de rappels stimulés de 19 enseignants de mathématique professant au niveau secondaire inférieur (âge des élèves entre 11 et 14 ans) et ayant en moyenne 8 ans d'expérience professionnelle. Ses constats indiquent que la récupération d'indices décisionnels renvoyant aux élèves est toujours associée à des tâches ayant une valeur stratégique ou des moments de transition instructionnelle. Il prétend que les éléments relatifs aux apprenants font rarement référence à des élèves individuels mais que les enseignants mentionnent plutôt des groupes d'élèves ou, plus souvent, la classe toute entière pour expliquer leurs choix pédagogiques. D'où sa proposition de la notion d'élève collectif pour expliquer la référenciation aux élèves...

Bien que ces constats et la manière dont Bromme y aboutit soient discutables, nous ne présenterons pas dans ce texte une analyse critique de ses travaux.¹ Nous nous contenterons de questionner la notion d'élève collectif en ce sens où elle renvoie à deux idées : (1) les enseignants se réfèrent aux élèves pour décider et, (2) les indices décisionnels renvoyant aux élèves sont amalgamés, collectivisés.

¹ Le lecteur intéressé par cette critique se référera à Wanlin (soumis). Il y trouvera également un relevé synthétique de différentes recherches qui se sont penchées sur les croyances et connaissances que les enseignants possèdent sur le(s) élève(s).

Notre texte, qui est un résumé du mémoire de Master d'Elise Farinelle (2011), sera donc organisé selon ces deux idées que nous développerons à la fois dans une partie théorique et une partie empirique.

2. Partie Théorique : Que dit la recherche sur les connaissances et croyances que les enseignants possèdent sur le(ur)s élèves ?

2.1 Contenu des croyances et connaissances relatives aux élèves

Bien que Turner, Christensen et Meyer (2009) estiment que les recherches sur le contenu des croyances des enseignants concernant les élèves soient peu fréquentes, nous avons pu identifier, hormis les recherches de Bromme, une série de recherches qui se sont penchées sur le sujet. Dans ce texte nous ne présentons que quelques unes de ces recherches, celles qui correspondent le plus à notre propos.

Calderhead (1983) a récolté des données auprès de 12 enseignants en fonction (6 enseignants chevronnés et 6 enseignants novices dans leur première année professionnelle) et 6 futurs enseignants via diverses techniques dont notamment des interviews et des rappels stimulés. Ses résultats indiquent que les enseignants possèdent des types d'informations sur les élèves qualitativement différents. Certains types d'informations semblent plus utiles que d'autres selon les contextes bien que souvent, plusieurs types d'informations soient combinés pour le pilotage de la classe. Il propose une classification des informations relatives aux élèves en quatre catégories :

- les connaissances sur les enfants en général (backgrounds familiaux des élèves de l'école, types d'expériences avant l'entrée à l'école, activités extrascolaires, expériences dans la carrière scolaire, etc.) souvent utiles avant la rencontre effective avec les élèves de la classe (nombre probable d'élèves en difficulté, types d'attitudes, problèmes de discipline probables, etc.),
- les connaissances générales concernant des élèves particuliers (compétence générale, comportement en classe et capacités relationnelles) utiles pour regrouper les élèves, pour isoler les indisciplinés et pour interpréter le processus d'enseignement-apprentissage,
- les connaissances spécifiques sur les élèves (caractéristiques particulières des élèves pris individuellement et qui les distinguent des autres élèves ; certains élèves sont connus bien plus en détail que d'autres),
- les connaissances renvoyant à des routines de remédiation et de diagnostic spécifiques pour des domaines particuliers de la matière (savoir sur les difficultés précises que les élèves en général pourraient rencontrer dans des leçons particulières, mais non associées à des élèves spécifiques, ainsi qu'un répertoire de pratiques pour y remédier)².

La comparaison selon l'ancienneté des sujets montre, selon Calderhead (1983), que les débutants commencent avec peu de connaissances appartenant à ces quatre catégories et que les connaissances générales concernant des élèves particuliers sont celles qu'ils engrangent le plus rapidement.

L'équipe gravitant autour de David Berliner a produit plusieurs textes qui décrivent la manière dont des enseignants secondaires plus ou moins expérimentés se représentent notamment les élèves (Berliner, 1987; Carter, Cushing, Sabers, Stein, & Berliner, 1988; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar, & Berliner, 1987). Ces textes présentent les résultats obtenus à partir de 9 enseignants chevronnés reconnus (experts), 6 enseignants en formation estimés excellents ou enseignants débutants en première année d'insertion professionnelle (novices) et 6 sujets n'ayant pas

² Si les trois premières catégories renvoient à des connaissances pédagogiques générales selon la typologie de Borko et Putnam (1996), la dernière catégorie appartiendrait plutôt aux connaissances pédagogiques de contenu (cf. Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010).

d'expérience formelle en enseignement mais désirant devenir professeur (candidats). Tous ces groupes ont effectué diverses tâches dont une activité de planification qui a été complétée par des interviews et des rappels stimulés post-planification³. Les chercheurs aboutissent aux résultats suivants :

- les experts, qui veulent surtout assumer la responsabilité de l'enseignement au groupe classe, accordent bien moins d'importance à des informations spécifiques concernant chaque élève que ne le font les autres groupes d'enseignants. Pour eux, ce sont surtout les paramètres généraux du groupe classe qui importent. Les experts sont plus sélectifs et retiennent moins de détails sur les élèves que les sujets les moins expérimentés.
- les experts présentent des traits caractéristiques forts communs dans leur manière de traiter les informations de la classe et démontrent une meilleure mémorisation des informations pertinentes pour la tâche qui leur est assignée. Les novices ont des capacités égales ou meilleures pour la rétention cognitive de détails qui ne sont pas considérés pertinents par les experts pour la réalisation de la tâche assignée.
- les experts rassemblent les informations des élèves particuliers en une représentation collective du groupe classe. Cet amalgame semble être comparé à une entité de leur répertoire cognitif étant donné qu'ils le considèrent comme étant « normal ». Les candidats s'intéressent à des éléments spécifiques concernant chaque élève pour les cataloguer en quelques catégories. Les experts comme les novices ou les candidats possèdent des représentations des élèves organisées en plusieurs catégories. Néanmoins, pour les experts, les profils d'élèves portent non seulement sur les apprenants mais englobent également d'autres éléments faisant partie de la multidimensionalité de la classe.

Kagan et Tippins (1991) présentent un relevé des manières dont 12 futurs enseignants primaires (n=5) et secondaires (n=7) décrivent leurs élèves. Qu'ils se préparent au niveau secondaire ou primaire, les futurs enseignants mentionnent des critères renvoyant aux résultats scolaires et aux comportements disciplinaires en classe pour peindre le portrait des élèves. Toutefois, les enseignants qui se destinent à l'enseignement primaire ont une connaissance plus intime, personnelle, teintée d'affectivité et des raisonnements plus psychologisants que leurs camarades qui veulent entrer dans l'enseignement secondaire.

Mayer et Marland (1997) présentent un relevé, réalisé à partir d'interviews, des connaissances que 5 enseignants primaires chevronnés reconnus comme étant efficaces détiennent de leurs élèves. Dans l'ensemble, ils montrent que leurs enseignants ont des connaissances sur leurs élèves concernant leur scolarité passée, leurs intérêts, leurs compétences ou habiletés, leurs personnalités, leurs habitudes et attitudes de travail, leurs comportements dans la cours de récréation, leurs backgrounds familiaux et le types de relations qu'ils développent avec leurs pairs. Ils remarquent que les enseignants ont des connaissances à la fois des élèves pris individuellement mais aussi au sein de groupes et de la classe tout en développant des connaissances des différents regroupements d'élèves et de la classe prise en globalité. Ils identifient une sorte de processus de comparaison des élèves entre eux, par rapport à des groupes ou à la classe à l'origine de la dynamique cognitive des enseignants concernant les ou leurs apprenants.

Hofer (1981) a proposé à 15 enseignants d'allemand du secondaire inférieur de juger tous les élèves de leurs classes en fonction de caractéristiques opposées sur des échelles à 7 points. Cette procédure a permis à Hofer de mettre en exergue, par une analyse en clusters, une subdivision des élèves en cinq types. Il distingue deux groupes de bons et deux groupes de mauvais élèves ainsi qu'un groupe d'élèves moyens. Afin de vérifier si la même typologie se retrouve pareillement dans d'autres niveaux scolaires, Hofer a utilisé le même procédé auprès de 5 enseignants de deuxième primaire. En gros, il obtient des résultats similaires. Wanlin (2007a), ayant utilisé le questionnaire de Hofer, aboutit, quant à lui, auprès d'une enseignante de première primaire, à quatre groupes

³ Brown-Claridge et Berliner (1991) obtiennent, avec le même groupe d'enseignants, via une tâche d'enseignement à des élèves acteurs suivie d'un rappel stimulé post-instruction, à des résultats remarquablement similaires.

d'élèves allant des très bons lecteurs très favorablement évalués sur les autres variables, aux lecteurs moyens plutôt perçus négativement. Avec une version abrégée de ce questionnaire, il aboutit, avec Crahay, à deux groupes d'élèves (Wanlin & Crahay, 2011).

Höstermann, Krolak-Schwerdt et Fischbach (2010) ont utilisé des descriptifs d'élèves rédigés par 82 futurs enseignants primaires. D'après leurs analyses, les futurs enseignants disposeraient de 10 types d'élèves. Alors que les auteurs pensaient découvrir que les futurs enseignants disposaient de moins de types d'élèves que les enseignants chevronnés (ils se référaient aux 5 profils mis en exergue par Hofer en 1981), ils s'étonnent que les futurs enseignants disposent d'un set différencié de stéréotypes d'élèves aussi large et fourni.

2.2 Dynamique décisionnelle des enseignants et place des indices renvoyant aux élèves

De ce qui précède, nous retiendrons essentiellement que l'on pourrait postuler une sorte de continuum permettant de décrire les connaissances de nature qualitativement différente que les enseignants possèdent sur le(s) élèves. Ainsi, que ce soient les recherches de Calderhead, de l'équipe de Berliner ou de Mayer et Marland, toutes proposent une espèce de taxonomie des connaissances sur les élèves allant de connaissances générales en quelque sorte abstraites à des connaissances spécifiques portant davantage sur chaque élève pris individuellement. Il semblerait qu'à l'intérieur de ce continuum, les enseignants possèdent différentes catégories d'élèves tout comme l'indiquent les résultats de Mayer et Marland, de Hofer, de Wanlin avec ou sans Crahay, de Hösterman et consorts et de l'équipe de Berliner.

Par ailleurs, que l'on prenne les publications de Bromme, de Calderhead ou de l'équipe de Berliner, toutes aboutissent au constat que les enseignants ignorent pour ainsi dire, durant l'interaction « de croisière » en classe, les informations individuelles sur les élèves pour leur préférer des rassemblements plus globaux. Ainsi, pour Calderhead, les enseignants combinent plusieurs niveaux de connaissances sur les élèves pour piloter la classe et, l'équipe de Berliner suggère quant à elle que les enseignants sélectionnent les éléments particuliers les plus importants en information collective en ignorant les détails individuels périphériques. Parmi ces critères importants, les recherches de Kagan et Tippins, de Calderhead, de Hofer et des contributions autour de Berliner et Wanlin indiquent que les enseignements considèrent essentiellement les résultats scolaires, les comportements en classe et la motivation des élèves lorsqu'ils pilotent leur enseignement (planification y comprise).

Wanlin (2009a), pour la pensée lors de la planification, ainsi que Wanlin et Crahay (2012), pour la pensée pendant l'interaction en classe, listent une série de recherches indiquant que les apprenants sont l'un des facteurs, probablement le plus important, que les enseignants considèrent lorsqu'ils prennent des décisions. Par exemple, ils se réfèrent aux élèves lorsqu'ils doivent choisir s'il faut s'adapter au niveau de compréhension ou de participation des élèves de la classe ou s'il faut progresser vers la couverture du programme. L'adaptation ou la progression intègrent la décision inévitable d'équilibrer l'enseignement à la fois en faveur des apprenants les plus avancés ou de ceux qui sont en difficulté. A nouveau, la recherche a proposé, par l'intermédiaire de chercheurs suédois (Dahllöf, 1967, 1971; Dahllöf & Lundgren, 1970; Lundgren, 1972, 1977), que les enseignants se réfèrent à un ensemble d'élèves, le steering group, pour fonder leurs décisions associées au pilotage de la classe. Barr (1974, 1975), Barr et Dreeben (1977), Wanlin (2009b, 2009c) de même que Wanlin (2007a) aboutissent également à la conclusion que les enseignants opèrent des regroupements d'élèves sur la base de leurs jugements ou d'impressions informelles et, dans la foulée, ont recours à un steering group dans la gestion des activités d'enseignement. Toutefois, les résultats de Wanlin et Crahay (2011) indiquent que les liens entre les connaissances ou les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves et les comportements interactifs ne sont pas aussi directs que l'on pourrait le penser.

2.3 Hypothèses théoriques sur la manière dont les croyances sur les élèves sont structurées

D'après la littérature, nous pouvons raisonnablement supposer que les enseignants recourent au moins partiellement à leurs connaissances et perceptions des élèves pour piloter leur enseignement. Il est également fort probable que les enseignants procèdent à des regroupements mentaux (peut-être dépersonnalisés) des élèves pour fonder leurs réflexions planificatrices et interactives. Cela serait conforme notamment aux théories relatives aux heuristiques (Shah & Oppenheimer, 2008). Selon ces théories adoptant un principe de réduction de l'effort cognitif, les individus, face à des situations spécifiques, examineraient un nombre réduit d'indices et diminueraient leur complexité en ne considérant que ceux qui ont une valeur particulière selon un système de simplification par pondération, d'intégration d'un nombre restreint d'information et d'examen d'une quantité limitée d'alternatives. Ceci nous amène directement à la manière dont les informations sur les élèves sont structurées et au principe sous-jacent à la récupération de ces indices renvoyant aux apprenants.

La littérature propose plusieurs théories traitant de la structure interne des connaissances (Hofer, 1986; Kleiber, 1990). Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous proposons de synthétiser trois de ces théories :

- Pour la théorie des conditions nécessaires et suffisantes, les éléments d'une catégorie sont regroupés en un ensemble ayant en tous points les mêmes caractéristiques et dont tous les membres sont représentatifs,
- Pour les théories des prototypes (Rosch, 1973, 1975) ou des exemplaires, il s'agit de regroupements centroïdes d'éléments selon leur proximité avec des critères précis, à noter que ce « centroïde » pourrait, dans le premier cas, être une moyenne « virtuelle » ou, dans les deux cas, être représenté par un membre de la catégorie considéré comme son meilleur exemplaire (Hofer, 1986),
- Pour la théorie de l'air de famille, il s'agit de regroupements d'éléments qui se ressemblent à partir de critères moins nombreux et non exclusifs, c'est-à-dire que les éléments pourraient être rassemblés s'ils ont au moins un critère qui permet de considérer qu'ils appartiennent à la même famille catégorielle.

Chacune de ces théories a une idée précise de la manière dont le processus de récupération des indices d'appartenance catégorielle pourrait fonctionner. La base du *modus operandi* des êtres humains et, par extension, des enseignants, se déroulerait selon des processus comparatifs des indices avec les catégories ou leurs représentants :

- Pour la théorie des conditions nécessaires et suffisantes, l'indice ou la série d'indices devrait en tous points coïncider avec les critères définissant la catégorie pour y appartenir,
- Pour la théorie prototypique, l'indice appartiendrait de manière plus ou moins intense à la catégorie représentée par son centre de gravité ou son centroïde (virtuel ou non) adoptant, de ce fait, un processus de récupération par proximité,
- Pour la théorie de l'exemplaire, le vécu appartiendrait plus ou moins fortement à la catégorie, selon sa proximité au membre de la catégorie qui en est le meilleur représentant intégrant, de ce fait, une dynamique de récupération par ressemblance à l'exemplaire,
- Pour la théorie de l'air de famille, le vécu peut être intégré à la catégorie s'il a de près ou de loin au moins un point commun avec un de ses membres.

Il résulte de ce qui précède que la thèse de Bromme pourrait être conservée : il est probable que les enseignants se basent sur les élèves pour piloter l'enseignement et qu'ils se réfèrent aux apprenants en globalisant les informations les concernant. Néanmoins, Bromme, qui semble généraliser ce processus à tous les enseignants et à quasiment toutes les situations, n'envisage pas une possibilité de variabilité dans le recours à cette heuristique et ne s'intéresse pas à la structure interne de son « élève collectif ». Nous tentons, dans ce papier, d'explorer ces éléments.

3. Partie empirique : Interviews de vingt enseignants belges francophones

3.1 Participant, méthodologie, etc.

Notre échantillon est composé de 20 instituteurs primaires (dont 5 sont de sexe masculin) ayant entre 5 et 33 ans d'expérience professionnelle (en moyenne 19,5 ans). La moitié d'entre eux enseigne dans le premier degré du primaire (âge des élèves entre 6 et 8 ans), un quart enseigne au degré moyen (âge des élèves entre 8 et 10 ans) et l'autre quart au degré supérieur (âge des élèves entre 10 et 12 ans). Leurs classes contiennent entre 8 et 28 élèves.

Les enseignants ont tous participé à deux interviews semi-dirigés durant lesquels ils étaient amenés à décrire les élèves de manière générale et de manière spécifique pour quelques élèves présentant, d'après les enseignants, des profils de difficulté scolaires différents. Par ailleurs, ils étaient invités à procéder à une tâche de classification de leurs élèves au sein de quatre catégories (très bons élèves, bons élèves, élèves en difficulté, élèves en très grande difficulté).⁴ Toutes les interviews ont été transcrites et ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Wanlin, 2007b).

3.2 Résultats

Nous présenterons nos résultats en deux points. Le premier point tente d'examiner si les enseignants se réfèrent aux élèves pour décider. Le deuxième point essaye d'analyser si les indices décisionnels renvoyant aux élèves sont amalgamés et, le cas échéant, la structure de cette collectivisation. Ce dernier point permet aussi de se pencher sur la potentielle existence de catégories d'élèves.

3.2.1 Les élèves sont-ils une référence pour piloter l'enseignement ?

Nous avons demandé aux enseignants quels éléments leur permettaient de juger de la qualité de leurs leçons, de leurs enseignements, avant de le donner, pendant qu'ils le donnent et après l'avoir donné. Comme l'indique le tableau 1, les critères mentionnés par les enseignants pour évaluer leur enseignement ont été classifiés en trois catégories : ceux qui renvoient à l'enseignant (ses croyances, ses habitudes, ses besoins, ...), ceux qui renvoient aux apprenants (la compréhension, les résultats scolaires, la participation, ...) et, ceux qui renvoient à d'autres éléments (le programme, le temps d'instruction, ...). La première observation que l'on peut faire grâce à ce tableau est que les enseignants utilisent des catégories de critères identiques pour juger de la qualité bonne ou mauvaise des leçons que ce soit en mathématiques ou en lecture/écriture. La deuxième observation est les catégories de critères sont quelque peu différents en fonction du moment auquel l'enseignant est amené à juger de la qualité d'une leçon. Lors de la planification, ce sont essentiellement à des éléments n'appartenant pas à la dyade enseignant-élève que les enseignants se réfèrent, ils mentionnent plutôt le programme. Durant l'interaction en classe et après celle-ci, les enseignants disent se baser sur les élèves. Lorsqu'ils mentionnent des indices renvoyant aux élèves, les enseignants font notamment référence à la compréhension en termes de réussite des tâches et à la participation active en termes d'intervention durant les exercices.

Le tableau 2 présente le nombre d'enseignants qui disent se référer aux élèves d'un niveau donné selon les différents moments pédagogiques. Lorsqu'ils planifient leurs cours, les enseignants se réfèrent majoritairement aux élèves moyens (6 enseignants) voir aux bons élèves (4 enseignants). Un seul enseignant mentionne les élèves en difficultés comme référence pour la préparation des leçons. Cette tendance s'inverse pour les moments durant lesquels les élèves sont confrontés à des exercices individuels. La majorité des enseignants (13) rapportent se référer aux élèves faibles et un seul aux élèves forts. Pour les moments collectifs, on retrouve que 6 enseignants se basent sur

⁴ A noter que les enseignants étaient aussi invités à décrire ce que ces étiquettes catégorielles signifiaient pour eux ; quels caractéristiques permettaient selon eux de définir ces ensembles catégoriels.

les élèves en difficultés, 6 autres instituteurs se réfèrent à tous les élèves de la classe et, 6 enseignants considèrent plutôt les élèves moyens ou forts.

Tableau 1 : Critères de qualité des leçons en mathématique et en lecture/écriture (nombre d'enseignants)

Qualité de la leçon		Critères	Avant	Pendant	Après
Lecture/écriture	Bonne	Relatif à l'enseignant	5	0	1
		Relatif aux élèves	5	14	14
		Autres	9	1	4
	Mauvaise	Relatif à l'enseignant	1	2	0
		Relatif aux élèves	1	9	10
		Autres	8	4	1
Mathématiques	Bonne	Relatif à l'enseignant	2	4	0
		Relatif aux élèves	4	17	9
		Autres	9	2	0
	Mauvaise	Relatif à l'enseignant	1	2	1
		Relatif aux élèves	2	10	8
		Autres	7	2	0

A noter que pour les enseignants, être un bon ou mauvais élève est une affaire d'attitude en classe et de performance. Ainsi, les élèves considérés comme bons sont décrits comme étant motivés, combatifs face à la difficulté, se dépassent, font des efforts... et, les élèves en difficulté ne correspondent pas à ce profil, toutes les variables sont décrites négativement.

Tableau 2 : Niveau des élèves qui servent de référence pour le pilotage de l'enseignement selon le moment pédagogique (nombre d'enseignants)

	Élèves en difficulté	Bons élèves	Tous les élèves	Moyenne de classe	Autres
Planification	1	4	6	6	3
Exercice	13	1	5	0	1
Moments collectifs	6	4	6	2	2

De ce qui précède nous pourrions raisonnablement maintenir que les enseignants utilisent les informations provenant de leur observation des élèves pour juger de la qualité de leur enseignement et pour piloter la classe. Il semblerait aussi que le recours à un steering group ne soit pas exclu. Toutefois, contrairement à ce que l'on trouve dans la littérature, ce recours ne serait pas une fois pour toutes polarisé. Les propos de nos enseignants semblent plutôt indiquer que le niveau

des élèves considéré pourrait varier en fonction du moment d'enseignement ou de la situation pédagogique.

3.2.2 Les informations sur les élèves sont-elles regroupées selon une structure particulière ?

Lors de l'interview, nous avons posé aux enseignants une question allant dans ce sens : Certains enseignants m'ont dit qu'ils ne se basaient pas sur les élèves de leur classe pour décider mais qu'au fur et à mesure des années d'enseignement, ils se créaient une image de l'élève « normal », représentatif de l'année scolaire dans laquelle ils interviennent. Ce serait, d'après eux, à cet élève qu'ils se réfèrent. Qu'en pensez-vous ?

Cette question, qui interrogeait l'existence d'un case knowledge renvoyant à un élève prototypique, obtient des réponses différentes de la part des enseignants. Elles sont représentées dans les colonnes du tableau 3. Pour 8 d'entre eux, la constitution d'un élève typique est improbable car les élèves changent tous les ans et ils estiment qu'il faut individualiser. Trois enseignants estiment, si un prototype d'élève existe, que celui-ci est utile pour définir une ligne directrice à son enseignement correspondant en quelque sorte à une planification mentale du processus d'enseignement-apprentissage. Pour trois autres enseignants, un prototype d'élève est utile pour le fonctionnement adaptatif en classe et correspond au moins partiellement à des connaissances pédagogiques de la matière à enseigner puisqu'ils renvoient à des zones de difficultés associées à certains contenus. Selon 5 autres enseignants le prototype d'élève correspond à l'entièreté des élèves de la classe et refléterait une sorte de parcours d'apprentissage idéal à l'intérieur de l'année scolaire auquel comparer chaque apprenant.

Tableau 3 : Types de catégorisation selon la position à l'affirmation concernant le prototype (nombre d'enseignants)

	Individualisation ou renouvellement annuel	Ligne directrice	Base fonctionnelle d'adaptation au et du contenu	Elève collectif avec adaptation individuelle	Manque d'expérience	Total
Comparaison entre les élèves	0	0	1	0	0	1
Comparaison aux critères donnés pour chaque catégorie	3	0	0	2	0	5
En fonction des résultats	1	2	0	2	0	5
Représentation de chaque élève en classe	2	1	1	0	1	5
Autres	1	0	0	0	0	1
En fonction des résultats et de la représentation des élèves en classe	1	0	0	1	0	2
En fonction des résultats et du degré d'assistance	0	0	1	0	0	1
	8	3	3	5	1	20

L'interview comportait également une tâche de classification des élèves de la classe au sein de quatre catégories. Nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer la manière grâce à

laquelle ils ont pu classer leurs élèves. Les réponses des enseignants correspondent à des procédures différentes. Elles sont résumées dans les lignes du tableau 3. Pour 5 enseignants, les élèves sont comparés à tous les critères qui permettent de caractériser la catégorie d'appartenance. Cette première procédure pourrait être rapprochée de la théorie des prototypes qui postule que les éléments d'une catégorie sont regroupés en fonction de leur proximité aux caractéristiques communes de la classe. Huit enseignants classent leurs élèves à partir d'un seul critère nécessaire et suffisant : les résultats scolaires. Cette tendance majoritaire est peut-être due à la consigne de la tâche de classement et surtout, aux noms des classes proposées aux enseignants. Sept autres enseignants semblent plutôt recourir à une procédure proche de l'individualisation puisqu'ils se sont plutôt représenté chaque élève de manière individuelle au sein de la classe.

4. Conclusion et discussion

Conformément à ce que nous avons pu relever dans la littérature, les enseignants que nous avons interrogés se réfèrent à leurs élèves pour donner cours. Cette référénciation aux élèves, à leur performance et à leur participation, serait particulièrement importante lors des moments d'interaction en classe et de réflexion régulatrice. La valeur scolaire des élèves servant de référence est différente selon l'enseignant considéré même si une certaine tendance à la référénciation aux élèves moyens et forts semble dominer durant l'instruction collective et, aux élèves en difficulté durant les moments d'exercices individuels. Ces dires d'enseignants correspondent aux observations que l'un d'entre nous a pu engranger concernant le recours à des principes de compensation pour gérer le dilemme associé au choix de se centrer sur les élèves forts voire faibles ou de progresser au sein du programme (Wanlin, 2010). De notre analyse il semblerait que le recours à un regroupement d'élèves pour le pilotage de l'enseignement est une thèse qui peut être maintenue même s'il semblerait que certains enseignants préfèrent individualiser les sources pour informer leurs décisions. Nous avons pu lire que différentes théories coexistent pour décrire les structures internes des catégories d'éléments. Nos données semblent indiquer que chacune d'elle pourrait être conservée pour décrire l'architecture des catégories d'élèves et leur convocation durant les phases de prises de décision. Pour en revenir aux idées de Bromme à l'origine de notre questionnement, on pourrait estimer, d'une part, que les enseignants se réfèrent fréquemment, mais pas toujours, aux élèves tout en faisant varier leur niveau pour équilibrer leurs prises de décision. D'autre part, il est probable, mais pas systématique, que les enseignants regroupent les élèves au sein d'une heuristique de type « élève collectif ».

Les retombées de notre recherche sont intéressantes pour les sciences de l'éducation qui s'intéressent notamment au case knowledge des enseignants et, partant, à leur épistémologie personnelle. Au-delà de se pencher sur les connaissances que les enseignants chevronnés développent concernant les élèves, elle aborde la structure organisationnelle des connaissances des enseignants et la manière dont elles sont activées pour le pilotage instructionnel. La théorie des heuristiques, qui permet de décrire ce fonctionnement et les théories relatives aux classifications qui complètent cette description semblent être une base théorique satisfaisante pour décrire le bagage cognitif des enseignants. La limitation principale de notre recherche et de nos résultats réside dans le fait que nous avons interrogé un nombre restreint d'enseignants. Aucune généralisation n'est donc possible à ce stade de nos investigations. Nous espérons que certains chercheurs nous emboîteront le pas afin de vérifier la validité de ces théories pour expliquer le contenu du bagage cognitif des enseignants, son organisation et la manière dont il est utilisé dans le quotidien de la classe. Cet intérêt pour le bagage cognitif des enseignants pourrait aussi dépasser la centration sur les élèves que nous proposons dans ce papier pour explorer le case knowledge que les enseignants développent concernant, par exemple, les situations pédagogiques, les méthodes d'enseignements, etc. Dans la même optique expérimentale, des recherches pourraient être envisagées afin d'examiner la manière dont les connaissances et croyances sur les élèves se développent et évoluent au fur et à mesure de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des enseignants. En définitive, bien plus que d'apporter des pistes de réponse, notre contribution ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

5. Références bibliographiques

- Barr, R. C. (1974). Instructional pace differences and their effect on reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 9, 526-554.
- Barr, R. C. (1975). How children are taught to read: Grouping and pacing. *School Review*, 83, 479-498.
- Barr, R. C., & Dreeben, R. (1977). Instruction in classroom. *Review of Educational Research*, 5, 89-162.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. Dans J. Calderhead (Éd.), *Exploring teachers' thinking* (p. 60-83). London: Cassell.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. Dans D. L. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). New York: MacMillan.
- Bromme, R. (1987). Teachers' assessment of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. Dans J. Calderhead (Éd.), *Exploring teachers' thinking* (p. 125-146). London: Cassell.
- Bromme, R. (1989). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans J. Lowyck & C. M. Clark (Éd.), *Teacher thinking and professional action: Studia paedagogica* n° 9 (p. 209-222). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Bromme, R. (2005). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans P. M. Denicolo & M. Kompf (Éd.), *Teacher thinking and professional action* (p. 31-40). London: Routledge.
- Brown-Claridge, P., & Berliner, D. C. (1991). Perceptions of student behavior as a function of expertise. *Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 1-8.
- Calderhead, J. (1983). Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montreal, Canada.
- Carter, K., Cushing, K. S., Sabers, D. S., Stein, P., & Berliner, D. C. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Carter, K., Sabers, D. S., Cushing, K. S., Pinnegar, S., & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students: a study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Dahlöf, U. S. (1967). Skoldifferentering och undervisningsförlopp. Komparativa mål och processanalyser av skolsystem I. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahlöf, U. S. (1971). Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis (Teachers College Press). New York.
- Dahlöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project (No. n° 10). Reports from the Institute of Education. Göteborg: University of Göteborg.
- Farinelle, E. (2011). Les enseignants catégorisent-ils leurs élèves pour piloter la classe? (Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation). Université de Liège, Liège.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. Dans M. Hofer (Éd.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (p. 192-221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Höstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Fischbach, A. (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften - Eine typologische Analyse. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 143-158.
- Kleiber, G. (1990). La sémantique du prototype. *Catégorie et sens lexical*. Paris: PUF.
- Lundgren, U. P. (1972). Frame factors and the teaching process: A contribution to Curriculum theory and theory of teaching. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber Publishing Company.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, (4), 328-350.
- Rosch, E. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, (7), 532-547.
- Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134(2), 207-222.
- Wanlin, P. (soumis). Connaissances et croyances des enseignants sur le(ur)s élèves.
- Wanlin, P. (2007a). Présentation des indices qu'une enseignante de première année primaire avance pour expliquer ses prises de décision lors de la phase interactive de son enseignement de la lecture. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 23-24, 19-38.

- Wanlin, P. (2007b). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série(3)*, 243-272.
- Wanlin, P. (2009a). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P. (2009b). Teachers' cognitive and behavioural management of pupils' heterogeneity during classroom interaction. Présenté à ISATT annual conference, Rovaniemi: University of Lapland.
- Wanlin, P. (2009c). High or low performance pupils: who do steer the instructional rhythm? Présenté à EARLI biennial conference, Amsterdam: University of Amsterdam.
- Wanlin, P. (2010). Evoluer dans le programme ou attendre la maîtrise des contenus par les élèves: comment les enseignants gèrent-ils ce dilemme? Présenté à colloque de l'ADMEE-Europe, Braga: Université do Minho.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours? *Dossiers des Sciences de l'Education*, 26, 51-64.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. *Education et Didactique*, 6(1), 1-39.

Henallux, HELMo, ISPG) a décidé de construire ensemble un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire.

L'élaboration d'un référentiel métier comporte plusieurs objectifs : tout d'abord, disposer de données récentes concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier, ensuite, établir l'adéquation entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le terrain. De plus, la visée principale de l'équipe sera de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de formation comme l'indique Perrenoud : « Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation[...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle. » (Perrenoud, 2001).

C'est donc l'adéquation réalisée a posteriori entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le référentiel métier constitué qui permettra aux équipes chargées de la formation initiale des instituteurs primaires de définir plus précisément le profil de sortie de l'étudiant et de remettre en question le référentiel de formation actuel. Cette refonte de la formation passe notamment par l'élaboration de « familles de situations » aussi bien dites « d'intégration » que « relatives aux ressources » (Roegiers, 2010, p. 72). La conception de celles-ci pourra d'ailleurs être alimentée par la « banque d'idées » (émanant d'une pluralité d'acteurs liés au terrain) que constituera le référentiel métier et ainsi garantir une meilleure perception de l'authenticité des situations de la part des étudiants, comme l'illustrent Bédard et Bécharde : « Les écrits soulignent différentes caractéristiques partagées par les milieux de formation qui se soucient de proposer aux étudiants des situations d'enseignement et d'apprentissage illustratives du milieu de pratique. Non seulement les contextes professionnels sont présentés et abordés en classe, mais les tâches ou les problèmes proposés prennent racine dans la réalité, favorisant ainsi la perception de l'authenticité des tâches à réaliser. La culture du milieu professionnel est ainsi mise en évidence (...). Les problèmes à résoudre sont plus complets et moins bien définis, illustrant ainsi la réalité du milieu de pratique » (Bédard et Bécharde, 2009, p.72). C'est également sur base de ces familles de situations nouvellement constituées que les modalités d'évaluation devront être adaptées de manière à définir des critères et indicateurs liés à la maîtrise de chaque compétence professionnelle.

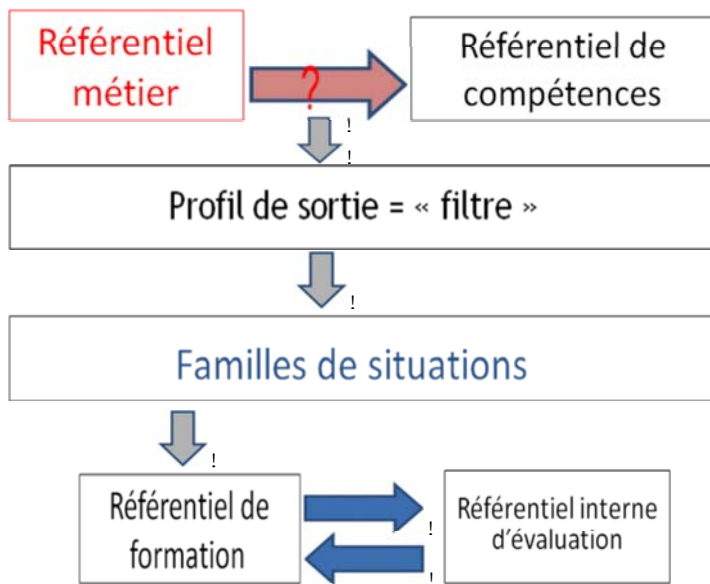


Figure 1 : articulation entre les différents référentiels au service de la formation des instituteurs primaires

2. Approche méthodologique

L'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données auprès des instituteurs eux-mêmes ainsi que des acteurs liés de près ou de loin à la profession : inspecteurs, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, étudiants en fin de formation, parents et élèves. La pluralité des acteurs interrogés (autres qu'instituteurs uniquement) permet d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele et Roegiers, 2002).

Au niveau du recueil de données, des « focus groupes » ont été réalisés auprès de différents acteurs issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone. Cet échantillon est présenté au tableau 1. Cette méthodologie se définit comme suit : « Un focus groupe est une discussion planifiée au sein d'un petit groupe de parties prenantes (4 à 12 personnes) et animée par un modérateur compétent. Il permet d'obtenir des informations sur les préférences et valeurs de diverses personnes concernant un sujet défini, ainsi que sur les raisons qui les sous-tendent. Cela est rendu possible en observant la discussion structurée d'un groupe interactif dans un cadre non contraignant et détendu. » (Slocum et al., 2006, p.119 ; Kitzinger, Marková et Kalampaliki, 2004). Cette option comporte un double intérêt : elle permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément et ayant même statut – garantissant la symétrie des relations (Doise et Mugny, 1997) – ; en outre, les informations recueillies constituent le fruit d'une coconstruction des avis émis. De plus, il s'agit d'un type de recueil de données relativement économique au niveau du temps et qui peut être géré par des animateurs différents à la condition d'une définition claire et précise du protocole du focus.

	Bruxelles	Hainaut	Liège	Luxembourg	Namur
Instituteurs primaires		2	1		1
Etudiants des instituts de formation		2	1		2
Formateurs des instituts de formation	2	1			
Directeurs du primaire	1	2			
Parents d'élèves					1
Inspecteurs	1				
Elèves de 5-6 ^{ème} primaire		1			

Tableau 1 : nombre de focus groupes répartis sur la Fédération Wallonie Bruxelles.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test du guide d'entretien auprès d'étudiants de Haute Ecole. Celui-ci a notamment permis la conception du protocole précis utilisé par différents animateurs. Ces premiers verbatims ont également constitué le matériau de base permettant la recherche de catégories a priori au service de l'analyse, celles-ci s'appuyant également sur certaines sources (Beckers, 2007 et Henry et Cormier (s.d.)). Ainsi, quatre grandes catégories d'activités caractérisant le métier ont été définies :

- La gestion des apprentissages qui comprend les activités de planification, gestion, évaluation et régulation des apprentissages y compris de compétences transversales (si ciblées).
- La gestion des relations interpersonnelles qui peut se traduire par les activités liées à la gestion de groupe, d'imat de classe, gestion de la discipline, conseil de participation,...
- La gestion du quotidien que représentent les activités comme la tenue du registre, les comptes, les activités d'entretien de la classe,...
- Le développement personnel et professionnel qui correspond aux formations continues suivies, à l'intervision, aux lectures, etc...

Parallèlement à ces catégories, le public visé par les différentes activités a également constitué une sous-catégorie. Le tableau 2 présente l'organisation des catégories de classement.

	Instituteurs	Directeurs	Formateurs	Etudiants	Elèves	Inspecteurs	Parents
Gestion des apprentissages (avec des élèves)				!			!
Gestion des apprentissages (avec des collègues et autres partenaires)					!	!	!
Gestion des apprentissages (avec des parents)				!			!
Gestion des apprentissages (seul)				!			
Gestion des relations interpersonnelles (avec des élèves)							!

Gestion des relations interpersonnelles (avec des collègues et la direction)		!		!		!
Gestion des relations interpersonnelles (avec des parents)		!		!		!
Gestion des relations interpersonnelles (avec des partenaires)		!		!		!
Gestion du quotidien (en présence des élèves)						!
Gestion du quotidien (hors de la présence des élèves)						!
Développement personnel et professionnel (avec les collègues)				!		
Développement personnel et professionnel (seul)		!				
Attitudes/qualités						

Tableau 2 : croisement entre les catégories créées et le public interrogé

Ces préalables achevés, l'équipe s'est répartie les tâches d'animation des focus groupes ainsi que leur retranscription. Actuellement, tous les focus ont été réalisés et retranscrits sur base des enregistrements. Les propos ont été séparés en unités de sens sous la forme de verbes d'action et de compléments. Ces classements ont permis la catégorisation des propos de chaque catégorie d'acteurs. Ce classement a été suivi d'un nouveau traitement de synthèse facilitant l'élaboration de cartes conceptuelles. Ces cartes permettent de visualiser les tâches qui balisent le métier d'instituteur.



Figure 2 : identification des catégories d'analyse des activités par les acteurs

3. Présentation des premiers résultats

A ce stade de notre recherche, nous avons analysé les données pour le public des instituteurs. Nous proposons donc une première représentation des activités qui constituent, selon eux, le métier d'instituteur.

3.1. La gestion des apprentissages

La figure 3 présente les mots-clés relevés par les instituteurs pour qualifier les activités en lien avec la gestion des apprentissages.

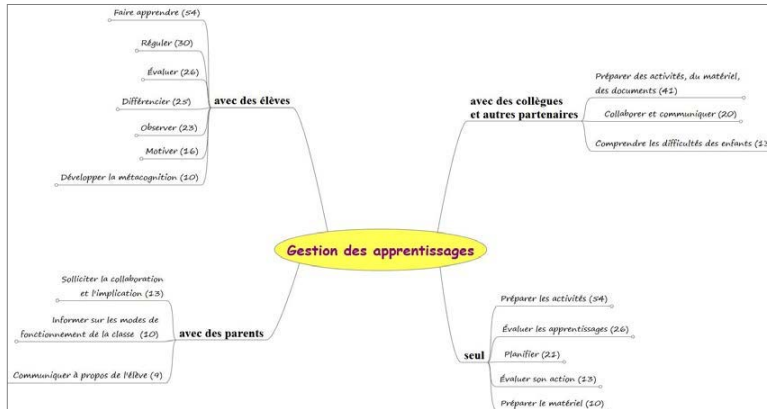


Figure 3 : identification des activités liées à la gestion des apprentissages par les instituteurs

En présence des élèves, il est intéressant de relever la fréquence élevée du « faire apprendre » (54 occurrences) qui semble être la priorité des instituteurs. Il serait important de nuancer ce mot-clé en fonction des propos énoncés par les instituteurs pour ce point. Pour certains, il s'agit d'« avancer ensemble dans la matière », de « créer des situations qui donnent du sens... »...

L'évaluation formative et la différenciation (donner à chaque élève ce dont il a besoin pédagogiquement) semblent également être des priorités pour les instituteurs ainsi que réguler (remédier immédiatement aux lacunes), observer (comprendre le mode de fonctionnement de l'élève), motiver (amener l'élève le plus loin possible dans les apprentissages), développer la métacognition (faire s'exprimer les élèves sur l'apprentissage).

Les parents apparaissent comme des partenaires importants dans le cadre de la gestion des apprentissages : importance de solliciter leur collaboration et leur implication, de les informer et de communiquer à propos de l'élève. Avec les collègues et autres partenaires, la collaboration et la concertation sont également rapportées comme nécessaires dans le métier d'instituteur (partage des ressources, des pratiques).

Seuls, les instituteurs relèvent deux grandes facettes : la « planification et préparation » (mettant en avant tout le travail de gestion des préparations, du semainier et du journal de classe) et une deuxième « évaluation » (mettant en avant l'analyse des pratiques et l'évaluation des apprentissages).

3.2. La gestion des relations interpersonnelles

Au sein de la classe, les instituteurs relèvent l'importance d'installer un climat positif tout en signalant qu'« éduquer » reste une priorité. La gestion de la discipline est une autre facette importante du métier. Ils mettent donc surtout l'accent sur la prévention plutôt que sur la réaction. Avec les collègues et la direction, « coopérer et se respecter » sont identifiés comme deux ingrédients essentiels au bon fonctionnement de la collaboration et de la concertation.

D'autres partenaires gravitent autour des instituteurs tels le Centre Psycho-Médico-Social (PMS), les logopèdes, ... avec lesquels il est essentiel d'établir un contact efficace pour gérer certaines situations difficiles au sein de la classe ou de l'école. Les instituteurs n'oublient pas, dans cette catégorie, la relation qui se construit autour de l'accompagnement des stagiaires en formation. Les parents ne sont pas oubliés non plus : les écouter, les rencontrer surtout et parler de l'enfant, dans une moindre mesure. La figure 4 présente ces différentes facettes.

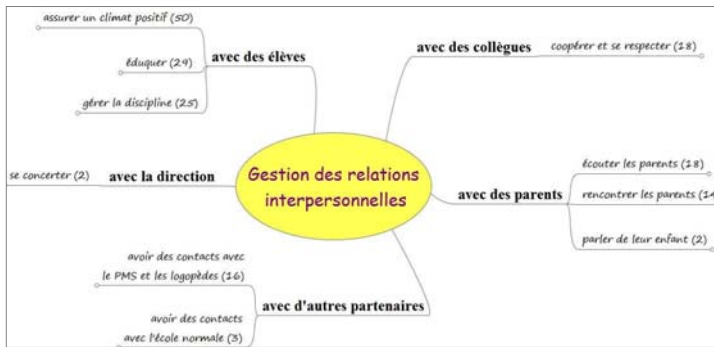


Figure 4: identification des activités liées à la gestion des relations interpersonnelles par les instituteurs

!

3.3. La gestion du quotidien

La figure 5 représente les activités spécifiques à la gestion du quotidien en présence et en l'absence des élèves.



Figure 5 : identification des activités liées à la gestion du quotidien par les instituteurs

En classe, la sécurité et le bien-être des enfants (surveillances, premiers soins...) sont les plus cités par les instituteurs (19 occurrences). On retrouve également la gestion administrative (15) et « financière » (15) qui occupe également le quotidien des instituteurs.

En l'absence des élèves, les instituteurs sont impliqués dans des réunions en dehors de leur temps de concertation. Il s'agit de réunions du personnel, du conseil de participation, des réunions préparatoires aux manifestations scolaires, ... Du temps est également consenti à la gestion du local classe et à l'aménagement de l'école et encore aux tâches administratives et financières.

3.4. Le développement personnel et professionnel

La figure 6 est consacrée aux activités qui s'inscrivent dans le développement personnel et professionnel de l'instituteur.



Figure 6 : identification des activités liées au développement personnel et professionnel par les instituteurs

Les instituteurs soulignent l'importance de se former et de se tenir à jour, par des lectures par exemple et de se remettre en question (12 et 8 occurrences). Le co-développement est également souligné par cette catégorie d'acteurs avec l'axe de la formation continuée et l'échange sur ses pratiques. La facette réflexive du métier est relevée comme un levier de développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Il est aisé de constater que certaines de ces actions mises en avant sont spécifiques au référentiel métier. De fait, des catégories d'actions telles que « planifier » (surtout à long terme) ou celles relevant des relations entre collègues, de la gestion du quotidien, etc. sont surtout développées dans le métier et peu voire pas du tout dans la formation. L'intérêt pour la formation est néanmoins de l'anticiper, d'y préparer.

4. Pistes et perspectives

Il s'agit d'une première étape d'analyse des résultats obtenus auprès des acteurs principaux : les instituteurs eux-mêmes. Il reste à mener les mêmes analyses pour les autres acteurs interrogés et ensuite à réaliser une analyse inter-public pour dégager le profil métier de l'instituteur primaire.

Ces résultats permettent déjà de questionner les référentiels de formation en cours de construction dans les instituts de formation. Les données obtenues seront communiquées aux différents partenaires interrogés et confrontées à la littérature centrée sur le métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Un travail similaire pourrait être mené autour du profil des instituteurs préscolaires et des enseignants du secondaire pour analyser les écarts et invariants dans le métier d'enseignant quel que soit le niveau d'enseignement.

5. Références et bibliographie

Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : éd. De Boeck Université (Pédagogies en développement).

- Bédard, D. et Béchard, J-P. (2009). Innover dans l'enseignement supérieur. Paris : éd. Presses Universitaires de France. (Apprendre).
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2002). Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. 3^e éd. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Méthodes en sciences humaines).
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Paris : éd. Armand Colin et Masson.
- Focus groupe (2006) In Slocum N. et al. Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, p. 119 – 127.
- Henry, J. et Cormier, J.(s.d.). Profils de compétence [en ligne]. s.l.: DISCAS [consulté le 25 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <<http://www.csrhn.qc.ca/discas/tcm.html#profils>>.
- Kitzinger, J., Markova, I, Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? Bulletin de psychologie [en ligne], tome 57 (3), n° 471, mai-juin [consulté le 8 juillet 2011], p. 237-243. Disponible sur Internet : <<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20%28focus%20groups%29.9df?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd>>.
- Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles [en ligne]. Québec : Gouvernement du Québec [consulté le 8/05/2007]. Disponible sur Internet : <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf>.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.) (2010). L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives. Bruxelles : éd. De Boeck. (Pédagogies en développement).
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle [en ligne]. Genève [consulté le 10 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html> In CROS Française et RAISKY Claude (2010). Autour des mots de la formation : « Référentiel », Recherche et formation [en ligne], n°64, p. 109 [consulté le 7 juillet 2011]. Disponible sur Internet : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>>.
- Roegiers, X. (2010). Des curricula pour la formation professionnelle initiale : la Pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Pédagogies en développement).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : éd. De Boeck Université.

!

FORMER A LA PRATIQUE A L'AIDE D'UN REFERENTIEL DE COMPETENCES
PROFESSIONNELLE ET D'UN OUTIL D'AUTOEVALUATION

Lucienne Kuffer*, Chantal Tièche Christinat**

* Haute école pédagogique Vaud + luciennekuffer@gmail.com

** Haute école pédagogique Vaud + chantal.tieche@hepl.ch

Mots-clés : enseignement, formation pratique, autoévaluation, compétences

Résumé. La formation à la pratique professionnelle (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, formation des enseignants spécialisés) se réalise en quatre temps institutionnels dont les formes et les modalités varient. La recherche exposée ci-dessous relate l'usage du référentiel de compétences par les étudiants dans le cadre de textes de projets et de bilans requis pour la formation pratique. Les résultats obtenus indiquent que l'ensemble des compétences ne fait pas l'objet de citations. Les étudiants privilégient les compétences qui se manifestent par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente. Ils démontrent ainsi qu'à travers cette démarche de formation, ils deviennent d'habiles transmetteurs de savoirs et de bons ingénieurs ou techniciens de situations didactiques.

1. Contexte institutionnel de la recherche

Cette recherche est développée dans le cadre du master en enseignement spécialisé de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (ci-après HEP), une formation en emploi de 120 crédits et qui court sur six semestres.

Les étudiants¹, ayant tous une formation préalable soit en enseignement régulier, soit dans un domaine d'études voisin (éducation, psychologie, logopédie, psychomotricité...) travaillent à raison de 50 à 85%. Ils sont en général à la tête d'une classe ou occupent un poste dans un établissement d'enseignement ordinaire, poste dédié au soutien aux élèves avec de grandes difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement et bénéficiant de mesures d'accompagnement spécifiques.

Dans le cursus de ce Master en enseignement spécialisé, la formation pratique fait l'objet d'un module transversal de six semestres qui vise le développement des compétences relevant essentiellement du champ de la réflexion sur la pratique du référentiel de formation. Ce référentiel de formation imposé par l'institution est un des éléments de la recherche en plusieurs volets initiée en 2007.

La formation à la pratique, qui met l'accent sur le lien entre les apports de l'institution de formation et le terrain professionnel est assurée d'une part par des praticiens qui suivent les étudiants dans leur travail quotidien et d'autre part, par des formateurs référents de la pratique qui les accompagnent et assurent le lien entre théorie et pratique. Les modalités mises en place par l'institution de formation sont l'objet de la recherche interrogeant l'usage du référentiel, l'utilité d'un outil d'autoévaluation des pratiques professionnelles par l'étudiant et leur mise en œuvre dans les moments d'échanges de pratique.

Dans ce cadre, deux des textes fournis en début et en fin de formation ont été analysés sous l'angle des dissonances et difficultés perçues comme point de rupture et des changements de paradigme

¹ Dans ce texte le masculin a un sens générique et non exclusif.

professionnel entrevus et effectués. Les analyses pointent dans les textes les épisodes discursifs qui soulignent ces changements, les qualifient et qui les justifient.

La comparaison du premier texte (projet) au deuxième texte (bilan) permet non seulement d'évaluer l'évolution du processus de formation par l'étudiant, mais indique également la valeur de l'ingénierie de formation.

De type longitudinal, la recherche a pour objectif d'évaluer le système de formation à la pratique des étudiants au Master en enseignement spécialisé. Elle est fondée sur l'analyse des textes des étudiants exigés par la contrainte de certification.

2. Les questions de la recherche

Par nos questions de recherche, nous tentons de définir l'utilité du référentiel de compétences dans l'accompagnement à la formation pratique. Dans ce but nous avons déterminé deux questions :

- A quelles compétences les étudiants font-ils référence dans leurs textes de projet et de bilan ?
- Quels aspects du référentiel sont pris en compte dans ces textes ?

Nous cherchons à voir le degré de recouvrement entre les compétences citées et les compétences nommées dans le référentiel. Selon nos hypothèses seules certaines compétences seront travaillées puisque l'ingénierie construite met l'accent sur la pratique dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet personnel. Par conséquent certaines compétences pourraient être peu repérées ou peu repérables. L'étudiant détermine quelles compétences il désire travailler en lien avec son projet ou alors il décide de travailler un champ de compétences et construit un projet autour de celui-ci.

Théoriquement trois cheminements sont possibles : soit l'étudiant travaille effectivement les compétences annoncées ; soit il les abandonne, soit il mentionne des compétences non signalées dans le texte de projet. Les effets induits de l'accompagnement par le formateur, le poids donné à la compétence durant l'opérationnalisation du projet ainsi que l'enjeu certificatif du texte de bilan sont autant de variables qui poussent l'étudiant à mentionner ou non ce qu'il considère avoir travaillé.

3. Déroulement de la formation à la pratique

La formation à la pratique se déroule selon une ingénierie qui comprend différentes étapes réalisées sous la conduite de formateurs de la HEP qui accompagnent les étudiants individuellement et collectivement pendant tout leur parcours.

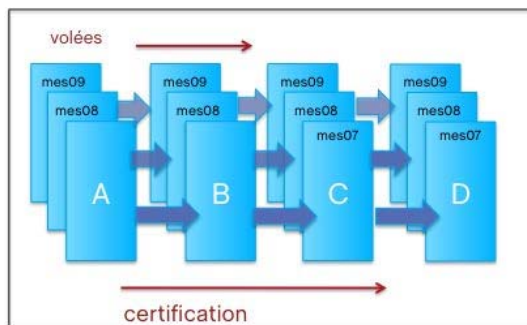


Figure 1: modalités de la formation pratique

Après un temps d'échanges sur les pratiques et d'appropriation du sens des compétences du référentiel de la formation, les étudiants font une première autoévaluation de leurs compétences (lettre A). Ce premier temps se conclut par la rédaction d'un texte sous la forme d'un projet personnel de formation professionnelle; ce texte inclut un questionnement et la projection contextualisée de l'élaboration de pistes de réponses (lettre B). La certification, en fin de formation, comprend l'écriture d'un deuxième texte sous forme de bilan du projet de formation (lettre C). Ce texte est évalué par un jury (lettre D).

La modalité A qui permet aux étudiants l'autoévaluation de leurs compétences se déroule à la fin du premier semestre de formation. Cette démarche discutée individuellement permet de trouver et d'approfondir des questionnements possibles en lien avec sa pratique. L'autoévaluation est établie à partir d'une grille sur laquelle les étudiants reportent le niveau de développement qu'ils pensent avoir atteint. Cette démarche a fait l'objet d'une première observation (Tièche Christinat & Delévaux, 2010) dont il a découlé la nécessité d'accompagner le processus d'autoévaluation.

La modalité B conduit à la validation du projet de formation personnel. Sur la base de l'autoévaluation des compétences, d'un séminaire d'échanges sur les pratiques et d'une visite du professeur référent sur le terrain, les étudiants établissent un questionnement en lien avec leur pratique et les compétences qu'ils pensent travailler. Ce projet une fois déposé et validé selon des critères formels et qualitatifs par un jury de deux formateurs HEP doit être réalisé avec le soutien de ces derniers.

Les thèmes développés dans les projets sont variés et incarnent les intérêts des étudiants. Ils font tous références à au moins deux compétences du référentiel à développer. Le fait de construire et de mener un projet personnel après une première autoévaluation des compétences vise l'établissement des liens nécessaires à la résolution de situations complexes et à la construction de réponses les plus adéquates possibles aux questions posées par la pratique. Une fois validé, le projet entre dans la phase de réalisation sur trois semestres. Le temps de réalisation assez long (3 semestres) est ponctué d'entretiens individuels, de séances d'échanges en groupe conduits par les formateurs HEP, avec pour but de favoriser le développement d'une pratique réfléchie intégrant progressivement des apports de la littérature scientifique et des enseignements dispensés dans le cadre de la formation.

La modalité C est constituée de la rédaction du texte de bilan du projet. Ce texte reprend les principaux développements du questionnement et fait référence à l'évolution constatée par l'étudiant des compétences qu'il a travaillées.

La modalité D est l'acte de certification qui clôt la formation à la pratique. Il s'agit en l'occurrence de l'évaluation du texte de bilan accomplie par un jury composé de deux formateurs. La démarche de certification a été affinée au cours de la recherche et en lien avec celle-ci. Dans un premier temps ce sont les formateurs qui ont évalué les textes. Cette pratique ne correspondant pas aux objectifs de développement de l'auto-évaluation et d'une pratique réflexive, les formateurs référents ont préféré organiser une soutenance orale de 20 minutes, pendant laquelle chaque étudiant rend compte de son processus de formation en s'appuyant sur les différents textes et bilans d'activité réalisés pendant sa formation pratique. Chaque étudiant dispose ainsi de temps pour interroger les apports de ce dispositif en regard de ses pratiques pédagogiques et analyser en quoi ils lui ont permis d'appréhender, de renouveler sa posture professionnelle et de développer ses compétences ou en acquérir de nouvelles.

4. Cadre théorique de la recherche

L'ensemble de cette recherche se fonde sur plusieurs apports théoriques notamment en ce qui concerne les modalités d'apprentissage, l'accompagnement au développement professionnel spécifique des enseignants et la mobilisation des compétences. Elle fait également appel à des concepts liés au développement de la pratique réflexive et de l'écriture de soi.

4.1 L'apprentissage des adultes

En ce qui concerne l'apprentissage c'est la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage en formation des adultes qui a été privilégiée. Les auteurs consultés démontrent l'importance du processus d'assimilation des savoirs nouveaux pour autant qu'un conflit cognitif se développe dans le processus d'apprentissage. Dans une perspective constructiviste les connaissances nouvelles ne se substituent pas aux connaissances préalables, mais vont « transformer les connaissances préalables en connaissances nouvelles » (Bourgeois & Nizet, 1997 p.34). L'introduction de connaissances nouvelles est soumise à des conditions « susceptibles d'activer les structures de connaissances préalables pertinentes, de produire une mise en conflit de ces structures avec l'information nouvelle et, surtout, de faire en sorte que le conflit ainsi produit puisse être dépassé par une transformation des structures préalables, autant que possible dans le sens attendu en fonction des objectifs d'apprentissages. » (op. cit. p. 35). Ce travail de transformation se développe dans la durée et au travers de différentes modalités telles que des séminaires d'échanges, la mise en projet notamment et l'exercice d'auto-évaluation des compétences professionnelles. Ce travail de transformation ne peut se faire dans le cadre de la formation à la pratique en écartant les savoirs issus de celle-ci. En effet, les étudiants travaillant comme enseignants vont favoriser l'intégration de savoirs qui font sens pour eux et ce sens va se construire à travers la pratique. « Les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par la logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité. » (Raïski, in Altet 2008). Afin d'accompagner ce processus complexe de transformation des connaissances et d'élaboration de savoirs professionnels, une réflexion sur la pratique (Perrenoud, 2008) est également développée.

4.2 La compétence dans la pratique enseignante

Dans un article relatant une recherche sur les compétences pour enseigner (2008), Piot parle d'une part de la force de la notion de compétence dans le monde du travail de transformation « qui s'infère des performances réalisées par une personne individuelle qui en est le support, dans la conduite effective d'une activité précise et contextualisée : elle consiste en un savoir-agir fonctionnel qui est à la fois finalisé, contextualisé et opérationnel » (Piot, 2008, p.96). D'autre part il évoque la migration de la notion de compétence vers les métiers fondés sur l'interaction humaine, tel celui de l'enseignement, « sans que les conditions de cette migration ne soient examinées ni critiquées ». Or l'intégration de la notion de compétence et son évaluation dans les métiers de l'humain ne se fait pas sans prendre en compte les composantes spécifiques de ces métiers : le « cadre ergonomique » (Piot, 2008) des métiers de l'interaction humaine sont distincts des métiers industriels (Tardif et Lessard (1999) cités par Piot). Dans le domaine qui concerne cette recherche, le travail enseignant vise la transmission de connaissances et d'autres buts dont les résultats ne sont pas visibles à court terme telle l'éducation et la socialisation de l'enfant. A cela s'ajoutent des valeurs et des croyances et une dimension invisible de travail cognitif que Clot a développée dans son analyse de la fonction psychologique du travail (2000).

« Pour exercer son métier, un enseignant utilise des compétences qui combinent et actualisent des savoirs hétérogènes quant à leur nature et leur genèse : les savoirs pratiques, issus de l'expérience de la classe, les savoirs académiques plus ou moins fonctionnels, destinés à alimenter la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, croyances et des théories fonctionnelles, induites ou construites par la trajectoire de l'enseignant sur le plan privé et le plan professionnel. » (Piot, 2008, p.108)

La recherche développée par cet auteur se concentre sur ce que savent les enseignants pour faire leur travail et sur le moment et la manière dont il construisent leurs compétences. Il en ressort que « les compétences des enseignants s'organisent autour d'un noyau constitué par les savoirs pratiques ou savoirs d'action, qui s'imposent comme des savoirs pragmatiques et opérationnels

pour faire face au réel et pour gérer des situations qui combinent urgence et incertitude. » (Piot, 2008, p.102)

4.2.1 Définition de la compétence

Lors de l'introduction du référentiel de compétences comme cadre à la formation pratique en 2007, la définition de la compétence adoptée est celle de l'institution. La définition en usage est la suivante: une compétence professionnelle - se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle; - se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente; - se situe sur un continuum qui va du simple au complexe; - est liée à une pratique intentionnelle; - constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale. (www.hepl.ch, site consulté le 25.02.2012)

Une définition opératoire est utilisée par les formateurs et formatrices dans le cadre de la formation pratique et renvoie à un agir « juste » en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Le référentiel est lui considéré comme un outil de cadrage dans l'analyse du métier. La notion d'agir juste est comprise comme la mobilisation d'une pluralité de connaissances ou, mieux, de ressources, telle que précisée par Le Boterf (1995, p16) que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir mobiliser. »

4.2.2 La mobilisation des compétences

C'est donc autour du savoir mobiliser que se situent les enjeux de la formation et une partie de l'accompagnement des formateurs de la formation pratique. Plusieurs démarches sont mises en place pour tenter de développer l'analyse de cette mobilisation en utilisant un référentiel de compétences comme cadre. Ce sont l'autoévaluation (Tièche & Delévaux, 2010), le portfolio (Stierli, Tschopp & Clerc, 2010) et le dossier. Celui-ci réunit les productions liées aux étapes de la démarche de formation : il contient deux autoévaluations des compétences faites sur la base d'une grille, les textes qui jalonnent la construction d'un projet personnel de formation en lien avec la pratique. Ce projet vise la résolution d'une question liée au contexte de la pratique professionnelle utilisant le référentiel comme cadre et les apports de savoirs de la formation.

4.2.3 Le référentiel utilisé

Le référentiel comprend 13 compétences réparties en 6 champs qui sont couverts par les différents enseignements de la formation. Nous pouvons considérer les champs de compétences mentionnés comme des supracatégories qui, dans ce travail sont révélatrices de la direction globale que l'étudiant a choisi de prendre et d'approfondir. Les compétences sont quant à elles, les catégories de base. Essentielles, elles constituent les ancrages ou les points d'appui que l'étudiant entend travailler ou perfectionner pour mener à bien son projet de formation. Notons que chaque compétence est elle-même décrite par un certain nombre de composantes.

champs	compétences
1 Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé	
2 Vivre en société	
3 Enseigner – apprendre	Concevoir des situations d'enseignement /apprentissage et différencier ses choix didactiques en fonction des besoins spécifiques des élèves en difficultés ou en situation de handicap. (13 composantes) Piloter des situations d'enseignement - apprentissage et accompagner les élèves en difficulté ou en situation de handicap (7 composantes) Articuler différents types d'évaluation dans le cadre de l'enseignement spécialisé et/ou régulier (8 composantes)
4 Eduquer – former	Instaurer un climat propice aux apprentissages des élèves en difficulté ou en situation de handicap (8 composantes) Développer chez tous les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté et le respect des différences. (6 composantes)
5 Réfléchir sur sa pratique	Prendre sa pratique d'enseignant spécialisé comme outil d'analyse, d'auto-formation et de construction de son identité professionnelle (5 composantes). Utiliser les ressources nécessaires pour enrichir sa réflexion et favoriser l'évolution des pratiques en pédagogie spécialisée. (8 composantes)
6 Travailler en équipe	Travailler en équipes pluridisciplinaires dans un esprit de partenariat, en plaçant l'élève en difficulté ou en situation de handicap et son développement au centre des préoccupations

Tableau 1 : champs et compétences du référentiel enseignants spécialisés (HEP Vaud)

Dans le cadre de la formation pratique et du projet à mener, l'accent est porté sur les champs trois, quatre, cinq et six (cf. tableau 1)

5. La population

La recherche s'étend sur trois années de formation d'une volée de 35 étudiants. Une vingtaine d'entre eux ont accepté de participer à ce travail en acceptant que leurs textes soient analysés. Deux productions ayant été écartées, nous avons donc analysé 18 textes de projet et 18 textes de bilan, correspondant à 18 étudiants.

6. Analyse des résultats

Les résultats sont issus d'une analyse de contenu portant sur les textes de projet et de bilan. Ces analyses permettent de repérer la référence directe ou non à une compétence donnée. Dans certains textes la compétence est mentionnée par paraphrase ou par une citation incomplète. Dans d'autres, la référence à la compétence est nommée et parfois citée dans son intégralité ou par son numéro. L'analyse descriptive qui découle de ces repérages comptabilise chaque compétence dont l'indicateur n'est pas identique. En cas d'identité, une seule citation est comptabilisée. Nos résultats reposent sur le dénombrement de la totalité des citations par champ et leur appartenance au texte de projet, de bilan ou aux deux.

6.1 Les mentions aux champs de compétences

Dans leurs écrits, les étudiants font appel à un ou plusieurs champ de compétences. Nous notons que si la règle de deux champs de compétences à travailler semble prévaloir (47% des cas), 20 % de notre population choisit d'en traiter trois et 17 % oriente son action de formation professionnelle sur un seul champ. Se manifeste ainsi très clairement une volonté de décomposer l'action professionnelle dans ses nombreuses facettes et de consacrer temps d'action et de réflexion non point à l'ensemble, mais à certains aspects seulement.

Les champs de compétences font l'objet d'une attention différenciée en fonction des familles de situations auxquelles elles peuvent faire appel (pour le détail, cf. tableau 2 ci-dessous). Ainsi, et sans surprise, les étudiants en formation vont mentionner de façon prépondérante le champ « enseigner-apprendre » (champ 3 : n=119), et le champ « éduquer-former » (champ 4 : n=39). Figurant majoritairement dans les textes de projet et de bilan, rarement uniquement dans les textes de projet et plusieurs fois dans les textes de bilan uniquement (cf. tableau 3), les compétences qui relèvent de ce champ apparaissent ainsi comme centrales dans la pratique et dans son amélioration.

Le contrat qui lie les étudiants à la formation, ainsi que la nature du travail qu'ils ont à fournir pourraient les inciter à faire largement mention du champ 6 « réfléchir à sa pratique ».

Les autres champs bien que cités semblent relever plus du domaine de la formation et de la réflexion que de l'action professionnelle sur le terrain.

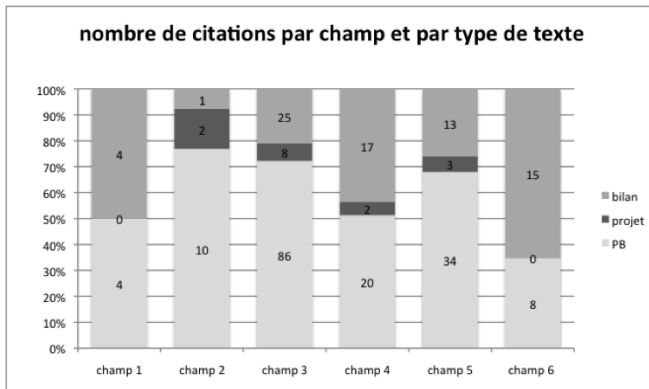


Tableau 2 : nombre de citations par champ de compétences et par types de textes

Afin de percevoir l'évolution ou les ruptures quant aux compétences ciblées, au cours de la formation pratique, nous avons cherché à savoir s'il y avait une concordance entre les textes de projets et les textes de bilan. A cette fin, nous avons ainsi caractérisé les citations selon qu'elles apparaissent soit dans le projet, soit dans le texte de bilan, soit dans les deux.

Les champs 1 et 2 ne sont guère représentés étant donné le peu de citations dont ils ont fait l'objet. Cette faible teneur en citations du champ 1, connaître les élèves de l'enseignement spécialisé, tient à la nature même de celui-ci. Il est à considérer comme un champ lié à la formation. Quant au champ 2, vivre en société, il pourrait apparaître comme étant difficile à évaluer lors des actes quotidiens menés en classe. Il fait appel au même titre que le champ 5, réfléchir sur sa pratique, à des aspects de formation et à la subjectivité des auteurs.

Par contre le champ de compétences 3, enseigner – apprendre, montre que si 56.6 % des citations relevant de ce champ sont présentes dans les textes de projets et les bilans, un tiers des citations proviennent uniquement des textes de bilan, dénotant ainsi que les étudiants ont pu mettre le doigt sur un champ de compétences qu'ils n'avaient soit pas identifié comme étant à travailler, soit comme insignifiant à signaler, car allant de soi.

Cette même tendance, quoique plus importante se manifeste pour le champ de compétences 4, éduquer – former et pour le champ de compétences 6, travailler en équipe. Ce dernier fait l'objet de citations relativement nombreuses signalées surtout dans les textes de bilan. Constat a posteriori ou nécessité de développer les compétences de ce champ en cours de la formation, ce résultat souligne la progression de sa prise en compte par les étudiants dans le cadre de l'action pédagogique.

Une première conclusion nous permettrait donc d'affirmer que la réflexion sur la pratique semble permettre la reconnaissance d'actions efficaces qui n'étaient pas repérables dans le projet, et qui n'étaient pas considérées a priori comme devant ou pouvant être travaillées ou améliorées.

Toutefois, l'importance du champ 3 se doit d'être nuancé. En effet, bien que fortement présent, il n'est pas cité par tous les étudiants. Trois étudiants le délaissent afin de centrer leur projet de formation professionnelle sur d'autres compétences. Cinq autres privilégient ce champ et semblent en faire leur plan de bataille, puisque leurs textes contiennent au moins sept références à ce champ.

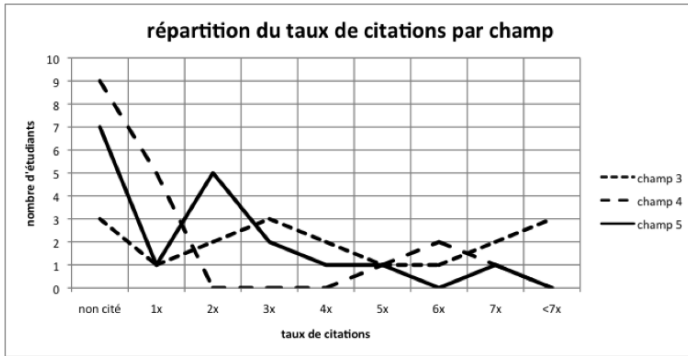


Tableau 3 : distribution par champ du nombre de citations par étudiant

Le champ 4, éduquer – former, est travaillé de manière approfondie par trois étudiants seulement dont deux le citent respectivement six fois et sept fois. Le champ 5, réfléchir sur sa pratique, fait l'objet d'une attention chez une majorité d'étudiants (n= 11). L'instrument mis en place pour la référence de la pratique se montre ainsi souple et adaptable à chaque situation de l'enseignant, en vertu des résultats de son autoévaluation et du contexte dans lequel il enseigne.

6.2 Répartition (%) des références par compétence (référentiel et textes des étudiants)

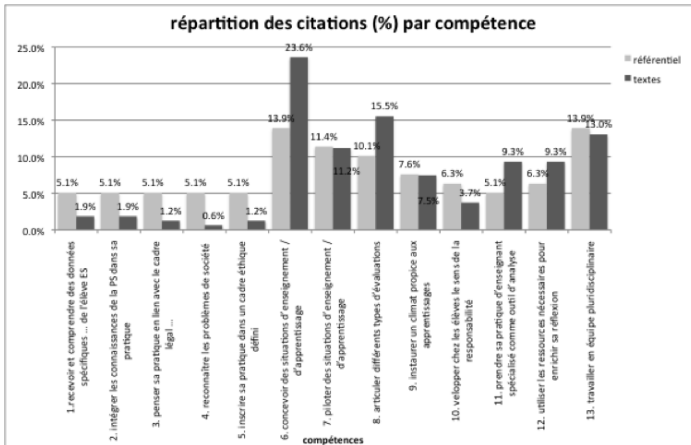


Tableau 4 : répartition en pour cents des références par compétence

La répartition des références par compétence nous permet de répondre à la question de savoir quels sont les compétence retenues par nos étudiants ; parallèlement elle autorise à comparer leur

importance à celle qui leur est attribuée dans le référentiel². Les résultats indiquent que certaines compétences constituent des ancrages plus marqués que ne le traduit le référentiel. Il en est ainsi pour les compétences 6, 8, 11 et 12. Le tableau 4 souligne que la compétence 6 est clairement privilégiée, et ceci de façon plus importante que ne le fait le référentiel. Quant aux trois autres compétences, leur degré élevé de citations par rapport au référentiel pourrait apparaître essentiellement comme un effet du dispositif d'ingénierie de formation. La répartition des citations par compétence confirme l'idée que la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage constitue un ancrage essentiel de la profession et de la formation. Par contre, l'appel fréquent à la compétence 8, liée à l'évaluation, ne relève pas des pratiques habituelles de l'enseignement spécialisé, mais trouve ses origines dans le contexte scolaire actuel et dans les apports de la formation.

Dans les viennent ensuite, nous pouvons mentionner les compétences 7, 11 et 13 qui restent citées de nombreuses fois. Suivent ensuite (autour de 5% de citations) les compétences 9 et 12.

Les compétences du référentiel n'ont pas toutes un ancrage identique dans la pratique et il pourrait s'avérer que les étudiants choisissent prioritairement des compétences dont ils parviennent plus facilement à concevoir les familles de situations dans lesquelles elles peuvent s'exercer. Il en va ainsi très clairement de la compétence 6 et de la compétence 8.

La compétence 7 relève théoriquement du même raisonnement : facilement repérable dans des situations de pratique, elle est peut-être moins évaluable en termes de maîtrise de celle-ci. Le seul juge étant de fait l'étudiant lui-même, et cette posture pourrait s'avérer délicate.

La compétence 11 est à son tour plus difficilement identifiable et ici aussi le seul juge est à nouveau l'étudiant sur son lieu de travail. Or il se pourrait fort que ces deux dernières compétences souffrent de la difficulté de porter un jugement et de la difficile objectivité dont l'étudiant pense devoir faire la preuve dans ces textes.

Certaines compétences ne sont ni mobilisatrices ni aisément mobilisables dans un projet tel que celui demandé. Ainsi en particulier, les compétences 6, 7 et 8 le sont plus fortement. Nous en avons déjà un aperçu avec l'analyse par champs de compétence. Cette analyse souligne le fait que la compétence 6, concevoir des situations d'enseignement/apprentissage, ainsi que les compétences 7 et 8 sont projetables par la majorité des étudiants à qui l'on demande de faire un projet de formation professionnelle. C'est vraisemblablement les premières compétences qui viennent à l'esprit lors d'un projet ou d'un contrat de ce type. L'illustration de la pratique par le référentiel de compétences est essentiellement basé sur les compétences qui peuvent se traduire en actes ou en gestes professionnels facilement identifiables.

C'est également dans ce groupe de compétences que l'on constate des ruptures de contrat : impossibilité de réaliser le projet tel qu'il a été décrit, contraint aussi de mettre l'accent sur d'autres aspects de l'enseignement.

Proportionnellement considéré, nous pouvons constater que se sont les compétences 11, 12 et 13 qui font l'objet de découvertes en ce sens où, alors qu'elles n'étaient pas projetées ni pensées a priori comme pouvant faire l'objet d'une formation ou d'un développement, ces 3 compétences se révèlent avoir été développées durant la mise en œuvre du projet.

7. Constats et conclusion

Les textes des étudiants montrent que l'ensemble des compétences du référentiel ne fait pas l'objet de citations. Dans le cadre de l'ingénierie que nous avons déployée, la part de la mise en action ou de la mise en œuvre d'un projet qui peut porter sur des actions visibles et vraisemblablement

² Le référentiel est composé de champs, de compétences et de composantes. Chaque compétence peut se décliner en un nombre variable de composantes. Ainsi le champ 3 se décline en 3 compétences qui se composent respectivement de 15, 7 ou 9 composantes et se faisant permet de calculer le poids relatif de chaque compétence tel qu'il figure sur le tableau 4.

objectivables en termes de résultat est très importante. Toutefois elle est à l'évidence le fruit du référentiel tel qu'il apparaît dans l'institution. Ainsi les étudiants nous ont clairement montré les compétences qui « se manifestent par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente ».

Si le recours plus massif à ce type de compétence peut trouver une explication dans le privilège accordé à l'action, il faut également souligner que son évaluation est transparente et objective, car l'enseignant lui-même peut juger de la progression des élèves, puisque l'action est dirigée vers l'élève et non vers lui. D'autre part, il faut également interpréter l'importance donnée au champ 3 et aux compétences 6, 7 et 8 par des effets de contrat : une compétence se repère dans la continuité et dans sa capacité de se mobiliser dans plusieurs situations. Un projet qui s'inscrit dans une durée risque fort de privilégier essentiellement ce type de compétence.

Sur le plan de la formation, les choix effectués peuvent agir comme démonstration de l'habileté de transmettre des savoirs au moyen de situations didactiques dont ils sont les ingénieurs. Ils montrent aux référents de pratique qui les accompagne et les jugent qu'ils sont donc d'habiles transmetteurs de savoirs et des ingénieurs ou des techniciens de situations didactiques. (champ 3.) Le recours au référentiel leur permet d'étayer cet état de fait.

De manière un peu moins marquée, et souvent dans l'après coup, les étudiants vont oser réfléchir aux compétences qui mettent en œuvre une plus grande part de subjectivité et d'autoévaluation..

En conclusion, le processus permet une réelle appropriation des éléments du référentiel de compétences et des valeurs qu'il véhicule et développe la capacité de réfléchir à sa pratique en y intégrant les différents apports de savoir à la pratique professionnelle. Ces points forts nous incite à poursuivre la certification professionnelle de la manière décrite dans cette communication. Les points faibles relevés, à savoir la perception trop unilatérale de la compétence, décrite sous l'angle d'actions objectivables et évaluables et dénuée de toute subjectivité, doivent être repris par l'ensemble de l'équipe des formateurs et pointés dans les différents séminaires intégratifs.

8. Références

- Altet, M. (2008). Rapports à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., (eds) (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck : Bruxelles.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Ed. d'Organisation, 1995
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF
- Plot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Volume 43, numéro 2. Consulté le 6 janvier 2012 dans <http://id.erudit.org/iderudit/019577ar> (6.01.2012)
- Stierli, E., Tschopp, G., Clerc, A. (2010) *Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants?* In Bélair, L.M., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A., Lafortune, L., (eds) (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation*. Presse de l'Université du Québec : Montréal
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Paris : De Boeck
- Tièche Christinat, C., & Deléaux, O. (2010). *L'autoévaluation des compétences professionnelles ou les prémices d'un instrument au service de la formation en pédagogie spécialisée*. In L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, E. Roy & L. Lafortune (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 230-245). Trois-Rivières: Presses de l'Université du Québec.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : DES
APPROCHES THÉORIQUES À LEUR MISE EN ŒUVRE DANS
L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À ENSEIGNER L'ÉCONOMIE-
GESTION EN LYCÉE

Solange Ramond

Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense, CREF – EA 1589

Email : solange.ramond@orange.fr

Mots-clés : compétence(s) du professeur, détermination des indicateurs, échelle de niveaux de compétences.

Résumé. Dans toutes les organisations, y compris à l'éducation nationale, l'évaluation des compétences professionnelles des acteurs est une préoccupation majeure. Les enjeux sont considérables : enjeux de compétitivité économique pour les entreprises, enjeux d'employabilité pour les agents, notamment. La professionnalité des professeurs d'économie-gestion se fonde sur un référentiel de dix compétences à partir duquel il est possible de déterminer, pour chaque compétence, des indicateurs transversaux et disciplinaires. Pour définir la compétence à enseigner du professeur, une échelle de quatre niveaux de compétences (ENC) est proposée.

1. Les enjeux de la compétence

Depuis de nombreuses années, la compétence professionnelle prend une place de premier plan dans les préoccupations des organisations (entreprise, association, organisme public ou privé,...) et des individus. Tous considèrent que la compétence peut être une ressource-clé dans l'obtention de la performance et constitue un avantage compétitif. En effet pour faire face aux exigences croissantes de qualité, de réactivité et d'innovation, les procédures ne suffisent plus, elles peuvent même devenir improductives. Cela suppose que l'on puisse compter sur le professionnalisme des acteurs de l'organisation. En effet, face à des événements imprévus, face à l'inédit, ils devront élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées, prendre des initiatives pertinentes, construire des compétences adéquates.

La littérature propose de multiples définitions de la compétence. Cependant nous pouvons relever dans chacune d'elles les caractéristiques notionnelles énoncées par la norme française AFNOR FD X50-757 : la compétence est la mise en œuvre de connaissances, de savoir-faire et de comportements en situation d'exécution.

Pour Le Boterf (2002), la compétence est un savoir-faire ou un savoir-agir validé qui mobilise, combine, transpose des ressources (connaissances, capacités...) individuelles et de réseaux dans une situation professionnelle et en vue d'enjeux. Agir avec compétence est au centre de la triangulation du vouloir agir, du pouvoir agir, du savoir agir.

Pour Legendre (2004), la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Les compétences peuvent être transversales ou disciplinaires. Les premières sont tout autant de l'ordre de ce que requiert le développement de

compétences disciplinaires, que de l'ordre de ce qu'il produit. Elles renvoient à des outils ainsi qu'à des valeurs et attitudes qui peuvent être sollicitées lors de multiples apprentissages et sont appelés à se développer du fait même de leur sollicitation. Les secondes, expressions des visées de formation disciplinaire, peuvent être plus aisément reliées à des familles de situations du fait même de leur ancrage dans les disciplines ou les pratiques sociales de référence.

Cardinet (1986) parle de capacité pour désigner le savoir-faire transversal ou transsituationnel. Pour cet auteur, la capacité est une qualification-clé aux contenus enseignés, un savoir-faire très général. Les capacités permettent de communiquer entre formateur et formé, entre formateurs de mêmes disciplines ou de disciplines différentes.

Des définitions ci-dessus, il ressort qu'il ne suffit pas de posséder une liste de savoirs, et/ou de savoir-faire et/ou de comportements ou attitudes pour être reconnu comme agissant avec compétence. Les résultats doivent distinguer ce qui relève de l'action compétente et ce qui ressort des ressources pour agir avec compétences. Les référentiels de compétences ne sont pas à considérer comme des « moules » dans lesquels les compétences réelles devraient s'enchaîner avec conformité, niant ainsi toute singularité dans les schèmes opératoires construits par les sujets. Les référentiels sont des « partitions » à interpréter, des cadres de référence par rapport auxquels on peut se positionner (Le Boterf).

Le professionnel compétent sait gérer un ensemble de situations professionnelles allant du simple au complexe (Le Boterf). Il sait agir et réagir avec pertinence, combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, transposer (c'est-à-dire : repérer et interpréter des indicateurs de contexte, prendre du recul, de la distance, se décentrer, mémoriser de multiples situations et solutions types), apprendre et apprendre à apprendre (c'est-à-dire : tirer les leçons de son expérience, catégoriser les problèmes, formaliser, décrire comment on apprend), s'engager. Il ne suffit pas de se déclarer compétent pour l'être. Toute compétence, pour exister socialement, suppose l'intervention du jugement d'autrui.

2. La professionnalité du professeur d'économie-gestion

La professionnalité des professeurs du second degré de l'enseignement technique et professionnel repose sur leur maîtrise de compétences disciplinaires, pédagogiques spécifiques, et sur des compétences générales, transversales à plusieurs matières. Les professeurs d'économie-gestion sont chargés de préparer des élèves (niveaux IV et V – baccalauréat professionnel, certificat d'aptitude professionnelle) ou des étudiants (niveau III – brevet de technicien supérieur) à des emplois dans le domaine de la gestion où tout emploi nécessite la combinaison, à des degrés divers, de compétences de plusieurs disciplines telles que le droit civil, le droit des affaires, l'économie, la comptabilité, l'informatique, le marketing, les techniques administratives. Mais, comme dans les disciplines d'enseignement général, ils ont à analyser l'information, à la traiter, à évaluer la pertinence, à communiquer, notamment.

Pour Altet (1994), la professionnalité des enseignants repose notamment sur leurs compétences à préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage et à l'évaluer, à gérer des phénomènes relationnels. L'évaluation des compétences est réalisée par l'institution (inspecteur, chef d'établissement notamment), par le professeur (autoévaluation), par le formateur de formateur lorsqu'il s'agit de professeur-stagiaire. Elle repose sur l'existence d'un référentiel. L'arrêté ministériel de 2006 énonce les dix compétences¹ que le professeur devra maîtriser tout au long de sa carrière, indique que les professeurs des filières techniques doivent avoir une expérience

¹ Les dix compétences : agir en formateur de façon éthique et responsable, maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer, maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, maîtriser les technologies de l'information et de la communication, travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, se former et innover.

significative du métier qu'ils s'apprennent à enseigner. Le cahier des charges qui accompagne l'arrêté précise les connaissances, les capacités et les attitudes qui sont à associer à chaque compétence, qui la caractérisent.

2.1 La détermination des indicateurs

Pour répondre aux attentes des acteurs de l'évaluation, il est possible de déterminer, avec les évalués, des indicateurs pour lesquels des performances pourront être observées à partir des composantes de la compétence énoncées précédemment et des pratiques professionnelles des professeurs. Ci-après, voici des exemples d'indicateurs pouvant être retenus pour deux compétences –évaluer les élèves et concevoir et mettre en œuvre son enseignement- choisis parmi les dix compétences que l'arrêté ministériel de 2006 demande aux enseignants de maîtriser, ces deux compétences sont aussi citées par Altet :

Compétences du professeur (Critères de l'évaluation)	Indicateurs (Propositions élaborées à partir du cahier des charges de l'arrêté et des pratiques professionnelles)
Evaluer les élèves	<ul style="list-style-type: none"> . Différencier l'évaluation du contrôle, de la mesure, . Qualifier les fonctions de l'évaluation, . Définir des critères d'évaluation, les indicateurs susceptibles de renseigner ces critères, les performances attendues, . Identifier le(s) destinataire(s) de l'évaluation,
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> . Définir, à partir des référentiels, des objectifs d'apprentissage adaptés, . Identifier les savoirs et savoir-faire utiles pour atteindre les objectifs fixés, . Identifier les compétences transversales (ou capacités) à mettre en œuvre pour réaliser une activité, . Construire une progression des apprentissages disciplinaires adaptée à une période d'étude, . Pratiquer une pédagogie différenciée,

Tableau 1 : Compétences et indicateurs

Les indicateurs retenus, déterminés conjointement, faciliteront l'observation de la performance, le jugement d'évaluation qui doit dire la valeur en se fondant sur les faits et/ou les actes les plus représentatifs de la réalité. L'indicateur est à la fois représentatif de la réalité évaluée et signifiant par rapport à une attente précise. La signification naît du rapprochement avec le critère.

La participation de l'évalué à la définition du processus d'évaluation permet de déterminer et de discuter, a priori, les indicateurs, de rendre les règles d'évaluation transparentes. A posteriori, lors d'un entretien contradictoire, évalué et évaluateur auront la possibilité de préciser la valeur des performances réalisées ou observées. En écoutant l'autre, chacun a l'opportunité de réguler son action. Mais, pour être crédible, la compétence à enseigner reconnue à un professeur, doit résulter de l'intrication des évaluations réalisées par des évaluateurs multiples, missionnés pour apprécier le professionnalisme de l'enseignant.

2.2 Une échelle des niveaux de la compétence à enseigner

A partir des multiples sources d'information, les acteurs (évaluateurs et évalué) du processus d'évaluation devraient pouvoir positionner la compétence à enseigner d'un professeur sur une échelle composée de quatre niveaux :

Niveau	Description générique
1	Le professeur ne sait pas faire. Il engendre des dysfonctionnements dans son travail et celui de ses collègues, il n'exécute pas les minima attendus.
2	Pratique courante, reproduction. Le professeur fait toujours pareil, reproduit, exécute le modèle minimal, il peut générer des problèmes pour les autres.
3	Maîtrise, adaptation. Le professeur sait gérer des situations, résout lui-même des problèmes, est opérationnel, sait s'adapter.
4	Création, transposition. Le professeur assume la complexité des situations, il est capable de transposer des savoirs, des savoir-faire, des méthodes, d'optimiser, d'innover.

Tableau 2 : Matrice des échelles de niveaux de compétences (ENC)

La compétence à enseigner du formateur professionnel est ancrée dans les niveaux trois ou quatre. Les gestes professionnels subséquents à l'action éthique et responsable, sont adaptés au niveau et à l'environnement de formation, au public du professeur, à la matière à enseigner. Cette compétence peut être revisitée lorsque la situation professionnelle est modifiée. Les activités du formateur correspondent à celles énoncées dans la nomenclature des niveaux de formation² (qualification de niveau I ou II). Elles sont complexes, obligent le professeur à manipuler des idées et des concepts pour créer des situations propices à la construction de compétences chez les apprenants, favorables au développement de l'apprenance. Lorsqu'il y a reproduction pédagogique, la compétence à enseigner se situe au deuxième niveau de l'échelle ci-dessus (tableau 2), voir au premier niveau si, notamment, les tâches proposées incluent des apprentissages obsolètes, ou erronés, ou inadéquates au référentiel de la formation visée. (Ramond - 2012)

L'arrêté ministériel de 2006 précise que les compétences doivent être appréciées en situation réelle d'enseignement. Nous pouvons rassembler les informations recueillies et observées dans une grille du type ci-dessous, qui pourront constituer une aide au positionnement :

Compétences	Indicateurs (propositions)	Autoévaluation (niv. 1, 2, 3, 4)	Eval. Formateur(s) (niv. 1, 2, 3, 4)
Evaluer les élèves	<ul style="list-style-type: none"> . Différencier l'évaluation du contrôle, de la mesure, . Qualifier les fonctions de l'évaluation, . Définir des critères d'évaluation, les indicateurs susceptibles de renseigner ces critères, les performances attendues, . Identifier le(s) destinataire(s) de l'évaluation, 	_____ Synthèse :	_____ Synthèse :

² Nomenclature des niveaux de formation (1969) : La qualification de niveau III correspond à des connaissances et des capacités de niveau supérieur sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Au niveau II, l'exercice d'une activité professionnelle salariée ou indépendante implique la maîtrise des fondements scientifiques de la profession, conduisant généralement à l'autonomie dans l'exercice de cette activité. Au niveau I, en plus d'une connaissance affirmée des fondements scientifiques d'une activité professionnelle, cette qualification nécessite la maîtrise de processus de conception ou de recherche.

Compétences	Indicateurs (propositions)	Autoévaluation (niv. 1, 2, 3, 4)	Eval. Formateur(s) (niv. 1, 2, 3, 4)
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> . Définir, à partir des référentiels, des objectifs d'apprentissage adaptés, . Identifier les savoirs et savoir-faire utiles pour atteindre les objectifs fixés, . Identifier les compétences transversales (ou capacités) à mettre en œuvre pour réaliser une activité, . Construire une progression des apprentissages disciplinaires adaptée à une période d'étude, . Pratiquer une pédagogie différenciée, 	Synthèse : _____	Synthèse : _____

Tableau 3 : Evaluation des compétences

Le positionnement à un des niveaux de la compétence à enseigner d'un évalué est le résultat d'un consensus des responsables de la formation et de l'évaluation sur les « compétences-noyaux », « cœur de métier », pour une qualification professionnelle déterminée (professeur de lycée professionnel, professeur de lycée d'enseignement secondaire technique, professeur de lycée de l'enseignement secondaire classique, professeur de l'enseignement primaire). La synthèse, qui revient à dire si telle compétence est maîtrisée ou non, est une appréciation de la qualité de l'ensemble des indicateurs de cette compétence. Pour une compétence précise, l'évaluation de certains indicateurs pourra être considérée déterminante par rapport à l'enseignement à dispenser dans un cycle déterminé (lycée(s), collège, enseignement primaire), à la discipline, au contexte.

Le processus conduisant au positionnement permet :

- à l'évalué, d'apprécier ce qui est attendu de lui pour chaque compétence, d'identifier les indicateurs susceptibles d'être observés pour apprécier sa performance, de s'autoévaluer ;
- à l'évalué et à l'(aux) évaluateur(s), de rapprocher leur point de vue, de prendre une décision.

Il suppose des cibles de professionnalisation comportant des objectifs à atteindre, des bilans périodiques qui pourront initier un ajustement, une modification de la trajectoire de formation, une régulation de l'action. La démarche combine à la fois des moments d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'évaluation critériée, utiles à la certification.

3. Références et bibliographie

- ALTET, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
- Arrêté du 19 décembre 2006, portant cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM. Journal Officiel de la République française du 28 décembre 2006.
- Arrêté du 9 mai 2007, relatif aux modalités d'accomplissement et de validation du stage des personnels enseignants. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 7 juin 2007.
- CARDINET, J. (1986). Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles : de Boeck Universités.
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, relatif au socle commun de connaissances et de compétences, Journal officiel de la République française du 12 juillet 2006.
- Décret n° 2007-643 du 30 avril 2007, relatif à la formation des maîtres. Journal officiel de la République française du 2 mai 2007.
- LE BOTERF, G. (2002). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Editions d'organisation.
- LEGENDRE, M. F. (2004). De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études. Communication. Lyon : 7^e biennale de l'éducation et de la formation.
- Nomenclature des niveaux de formation (1969). Commission nationale de la certification professionnelle. Disponible sur : <http://www.cnp.gouv.fr>
- RAMOND, S. (2012). Formation et autoformation : les boucles de reproduction pédagogique. Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.

ECHELLE D'AUTOEVALUATION DE COMPETENCES ET CARTOGRAPHIE DE
TEXTES REFLEXIFS : PRESENTATION ET PARTAGE D'EXPERIENCE

Christophe Gremion*

* Haute Ecole pédagogique Fribourg, gremionc@edufr.ch

Mots-clés : réflexivité, autoévaluation des compétences, posture réflexive, analyse de pratique

Résumé. Cet article a pour premier objectif de présenter deux outils développés dans le cadre d'une recherche sur les écrits professionnalisants des futurs enseignants : l'échelle d'autoévaluation du niveau de préoccupation et d'utilisation des compétences (ANPUC) inspirée des travaux de Hall et Hord ainsi qu'une méthode de cartographie de textes réflexifs, outil aidant tant l'accompagnateur que l'accompagné. Sa deuxième intention est d'exposer les différents seuils de réflexivité identifiés et utilisés lors de l'analyse, seuils qui ont fait l'objet d'une validation inter-juges.

1. Contexte

Cette contribution a pour objectif de présenter deux outils développés dans le cadre d'une recherche menée entre 2009 et 2010 (Gremion, 2011) auprès de futurs enseignants en formation initiale. Ce travail proposait dans un premier temps une description de la construction de la réflexivité telle qu'elle peut être observée dans leurs dossiers d'apprentissage. Elle s'appuyait pour cela sur une adaptation des seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro (2004). Dans un deuxième temps, elle s'intéressait à l'influence que peut avoir l'utilisation de l'autoévaluation sur ces seuils (Saussez & Allal, 2007), et plus spécifiquement aux effets de l'échelle d'autoévaluation des compétences ANPUC (annexe 1) inspirée des travaux de Hall et Hord.    l'aide d'une méthode mixte utilisant entre autres une analyse catégorielle et une cartographie des textes analysés, nous avons tenté d'identifier les différentes variables influençant la réflexivité dans les écritures en situation professionnelle.

L'échelle d'autoévaluation ANPUC et la cartographie des textes réflexifs sont les deux outils que nous souhaitons présenter dans cette contribution.

2. Echelle d'autoévaluation ANPUC

Dans notre institution, un mentor est attribué à chaque étudiant. Son rôle est d'accompagner ce dernier dans son apprentissage de l'enseignement, dans l'adoption d'une posture de praticien réflexif et dans la construction de son identité professionnelle. Le mentor est aussi lecteur de son DAP¹, outil recueillant tant ses bilans de compétences que ses analyses de pratique. Lors d'entretiens, le mentor revient également avec son mentor   sur certains travaux réflexifs afin de les questionner et de les enrichir pour alimenter le processus objectivation - subjectivation (Vanhulle, 2004). Dans ce rôle proche du compagnonnage réflexif, le risque d'adopter une posture prescriptive (en assimilant le mentor   à soi) ou d'indifférence (par souci de le différencier de soi)

¹ DAP : dossier d'apprentissage constitué de trois parties, une première privée pour la récoltes de traces, une seconde semi-privée partagée avec le mentor et comportant principalement des analyses de situations et une dernière publique faite de bilans de compétences.

inscrit ce mode d'accompagnement dans une « relation dialectique » imposant d'être tantôt proche et tantôt distant de l'Autre (Donnay & Charlier, 2008, p. 119).

Pour éviter les pièges de l'autoévaluation socialisée (Saussez & Allal, 2007), l'étudiant est invité à s'autoévaluer régulièrement en dehors des entretiens. Mais seul, son questionnement est rarement déstabilisant et n'engendre que peu de liens théorie-pratique.

C'est suite à cette réflexion que nous avons souhaité développer un outil d'autoévaluation des compétences, outil inspiré de l'échelle de Hall et Hord (1987), permettant à l'étudiant de réfléchir sur les zones de théorie (échelle de préoccupation) et sur les zones de pratique (échelle d'utilisation). La complexité de l'utilisation de cet outil d'autoévaluation doit permettre de nombreux allers-retours entre ces deux zones par l'exercice 1) de description et d'argumentation dans le sens de l'objectivation et 2) d'intégration et de mise en œuvre dans le sens de la subjectivation. Cet acte métacognitif peut devenir un facilitateur de médiation entre théorie et pratique, entre action et compréhension.

L'outil prévu au départ par Hall et Hord a comme intention « d'analyser le processus d'adoption d'une innovation » (Deaudelin, Dussault, & Brodeur, 2002, p. 395). Dès les premières utilisations que nous en avons faites, le lien entre adoption d'une innovation et construction d'une compétence nous a semblé pertinent. Nous avons donc entrepris la transposition des items afin de permettre son utilisation en regard d'un référentiel de compétences. L'échelle ANPUC détaillée ainsi qu'un exemple de grille d'autoévaluation se trouvent en annexes 1 et 2.

Sept degrés, présentés dans les deux sous-chapitres suivants, permettent de se situer sur les niveaux d'utilisation et de préoccupation de la compétence. Passant progressivement d'une première utilisation à la modification des pratiques, l'observation des effets ou le besoin de collaborer entre pairs, il ne semble pas réaliste d'espérer atteindre les niveaux 5 et 6 des deux dimensions dès la formation initiale. Ces niveaux sont présentés comme des stades de maîtrise acquis plus fréquemment par des enseignants confirmés, après cinq à dix années de pratique.

2.1 Dimension utilisation

Cette première dimension est celle sur laquelle l'attention de la personne qui s'autoévalue se porte tout naturellement. Quelle trace puis-je observer de cette compétence dans ma pratique, dans quelle mesure suis-je capable de témoigner de l'acquisition de celle-ci ? Tant les analyses de situation, les entretiens réflexifs ou encore les séances de vidéoscopie vont se centrer dans un premier temps sur cette dimension pratique. Les différents degrés sont les suivants :

- 0 : Non-utilisation :
Je n'ai jamais envisagé de m'engager vers la construction de cette compétence.
- 1 : Orientation :
Ayant pris connaissance de la compétence, j'en explore les exigences afin de décider de m'engager ou non dans le processus d'appropriation.
- 2 : Première utilisation :
Je me prépare à tester des activités en lien avec cette compétence.
- 3 : Utilisation mécanique :
Je parviens à mobiliser, de façon peut-être parfois superficielle et peu cohérente, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.
- 4 : Routine puis affinement :
Je mobilise, de façon parfois encore automatique, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.
- 5 : Intégration :
Je coordonne mes efforts avec ceux de mes collègues afin que mes actions aient un impact plus grand.
- 6 : Transformation des pratiques :
J'évalue l'effet des actions et tente des modifications et d'autres utilisations.

Mais comme Schön le dit en parlant des réflexions que le praticien mène suite à des surprises cognitives, « au cours de tels processus, la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur

les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action. » (Schön, 1994, p. 84). C'est pour cette raison que nous avons souhaité utiliser une double échelle qui comporte donc également une autoévaluation de la compréhension et de la préoccupation de la compétence à un niveau plus proche des savoirs théoriques.

2.2 Dimension préoccupation

Pour éviter cette domination naturelle de la pratique, permettre cette médiation que représente la réflexion, l'apprenant est également invité à se questionner sur son niveau de préoccupation vis à vis de la compétence évaluée. Comme pour la dimension utilisation, sept degrés permettent de se situer :

- 0 : Prise de conscience :
Je n'ai pas encore mené de réflexion sur cette compétence.
- 1 : Besoin d'être informé :
Je recherche des informations sur cette compétence.
- 2 : Implication pour ma personne :
Je me questionne sur les exigences qu'impliquera l'intégration de cette compétence à ma pratique, notamment les changements d'organisation ou de rôle.
- 3 : Gestion :
Je me préoccupe de la réalisation des tâches en lien avec cette compétence en m'assurant de les comprendre et de maîtriser les habiletés requises.
- 4 : Observation des conséquences :
Je me préoccupe des effets de cette compétence sur les apprentissages ou le développement des élèves.
- 5 : Coopération collaboration :
Je perçois l'importance de coordonner mes actions avec celles de mes collègues pour que cette compétence ait plus d'effet sur les apprentissages des élèves de l'établissement.
- 6 : Contrôle/ vérification :
Je me préoccupe des effets plus généraux du développement de cette compétence, au niveau régional, national voire même international.

3. Analyse des textes réflexifs

3.1 Description des seuils de réflexivité

Pour évaluer l'effet de l'autoévaluation sur la réflexivité présente dans les textes, nous avons eu besoin d'affiner les quatre seuils de réflexivités présentés par Jorro (2004). Nous en avons finalement retenu six que nous présentons brièvement ci-dessous :

La sur-argumentation (0)

Seuil « par défaut », le sujet évite, consciemment ou non bien sûr, de parler de sa pratique, que ce soit parce qu'il trouve que son action en soi ne mérite pas l'attention qu'on lui porte ou par protection. Le propos évitera les détails, restant soit très général pour décrire une action qui reste obscure au lecteur, soit très précis mais pour ne décrire uniquement que les actions de tierces personnes (élèves, maître de stage), soit encore ne proposant qu'une rhétorique abstraite sur l'importance ou la valeur de telle ou telle méthode d'enseignement.

Le reflet (1)

Cette posture réflexive met en évidence un apprenant qui désire faire partager son action. Il la présente avec plus ou moins de détails mais ne s'arrête pratiquement pas pour prendre un peu de distance et questionner sa pratique. Cette posture est facilement adoptée au début du texte pour présenter la situation.

L'interprétation (2)

Lorsque la situation présente une difficulté ou a suscité une surprise (Schön, 1994, p. 84), le propos s'enrichit d'interprétations et de questionnements. La situation est alors revisitée en s'appuyant sur un, voire plusieurs autres cadres de référence. Ce seuil comporte également fréquemment des éléments relatifs aux émotions ou aux affects, éléments qui doivent être exprimés si le sujet veut pouvoir se distancier de la situation.

La fonction critique-régulatrice. Critique (3) et régulation (4)
A ce seuil, le sujet touche à une « forme aboutie de la réflexivité » (Jorro, 2004, p. 43). Il envisage des modifications, des régulations, décrit des nouvelles prescriptions qu'il désire s'imposer. Contrairement à Jorro, nous avons différencié le seuil de la critique - être capable de se positionner pour porter un jugement positif ou négatif sur l'action - du seuil de la régulation.

Le transfert (5)
Enfin, un seuil supplémentaire (Catégorie 5) à ceux identifiés par Jorro nous a semblé identifiable, seuil que nous nommons transfert. En réalité, l'élément identifié tient plus de « l'intention de transfert ». Le sujet concerné identifie un problème, planifie une régulation et, dans un troisième temps, projette de transférer cette régulation à d'autres situations n'ayant aucun rapport avec la situation présentée ou même avec l'enseignement.

3.2 Cartographie des textes réflexifs

Suite à l'analyse catégorielle effectuée sur la base des six seuils présentés, les passages de textes ont été représentés sur un système d'axes dont l'abscisse représente le seuil de réflexivité et l'ordonnée représente l'emplacement (ligne) dans le texte.

Exemple :

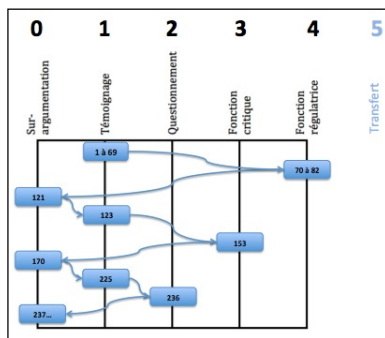


Figure 1 : Exemple de cartographie d'un texte réflexif

Cette représentation permet de visualiser les étapes par lesquelles l'auteur du texte est passé pour analyser la situation présentée. Dans cet exemple, nous pouvons remarquer que la régulation suit directement le reflet (ou témoignage), sans critique ni questionnement explicites. Ce n'est que dans un 2^{ème} temps qu'un jugement sera posé sur le texte (ligne 153) puis, dans une étape supplémentaire, apparaîtra la phase d'interprétation (ou questionnement).

Suite à cette représentation graphique, nous avons attribué un seuil de réflexivité à chaque texte. Très vite, nous avons constaté que nous ne pouvions nous baser ni sur la fréquence des seuils atteints, ni sur le nombre de lignes présentant telle ou telle caractéristique, ni sur une moyenne arithmétique. Ce n'est donc pas la fréquence des apparitions des différents niveaux qui a été retenue, mais le fait que le texte atteste de l'atteinte d'un certain niveau, que ce soit une ou plusieurs fois, à l'image du plongeur qui ne lui donne que la profondeur maximale atteinte, sans tenir compte du temps passé à cette même profondeur.

Cet instrument de visualisation peut servir tant le mentor que le mentor   : aide au choix du style de médiation (Gervais, 1995) ou de la posture du mentor (Niggli, 2005) selon ce que celui-ci souhaite induire dans l'interaction, prise de conscience et de distance pour le mentor  , formation à l'autoévaluation, il nous sert également d'outil de médiatisation lors des entretiens.

4. Validation des seuils retenus

La cartographie des textes réflexifs, et à travers elle les différents seuils de réflexivité retenus pour l'analyse, a été validée par un test de Burry-Stock (Scallon, 2004). Sur la base des définitions de chaque seuil, cinq juges experts de l'accompagnement ont été confrontés à la classification de 20 extraits d'écrits réflexifs. Ce test statistique, qui permet de tenir compte tant du nombre de juges que du nombre d'échelons d'évaluation, permet de calculer le RAI (Rater Agreement Index). Avec une valeur de 1, celui-ci indique une concordance inter-juges parfaite et,    0,5, la concordance la moins bonne. Les valeurs obtenues (annexe 3), comprises entre 0,88 et 1,00, témoignent d'une très forte concordance et permettent de considérer comme valides les six seuils de réflexivité proposés.

5. Bibliographie

- Deaudelin, C., Dussault, M., & Brodeur, M. (2002). Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. *Revue des sciences de l'  ducation*, 28(2), 391-410.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). Apprendre par l'analyse de pratiques! Initiation au compagnonnage réflexif (2^e   d.). Namur: Presse Universitaire de Namur.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire: orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'  ducation*, 21(3), 541-560.
- Gremion, C. (2011). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la posture réflexive des futurs enseignants. Présenté à 23e colloque de l'ADMEE-Europe: Evaluation et enseignement supérieur, Paris: Université Descartes.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. New York: State University of New York Press.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en   ducation*, 27(2), 33-47.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Oberenfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en   ducation*, 30(1), 97-124.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif:    la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal:   ditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation de soi. *Repères*, (30).

6. Annexes

6.1 Annexe 1 : échelle d'autoévaluation ANPUC

ANPUC : Autoévaluation des niveaux de préoccupation et d'utilisation des compétences pour les étudiant-e-s de la HEPFR

Titre	Prise de conscience	Besoin d'être informé	Implications pour ma personne	Gestion	Observation des conséquences	Coopération collaboration	Contrôle/ vérification
Description	Je n'ai pas encore mené de réflexion sur cette compétence.	Je recherche de l'information sur cette compétence.	Je me questionne sur les exigences ou impliquera l'intégration de cette compétence à ma pratique, notamment les changements d'organisation ou de rôle.	Je me préoccupe de la réalisation des tâches en lien avec cette compétence en m'assurant de les comprendre et de maîtriser les habiletés requises.	Je me préoccupe des effets de cette compétence sur les apprentissages ou le développement des élèves.	Je perçois l'importance de coordonner mes actions avec celles de mes collègues pour que cette compétence ait plus d'effet sur les apprentissages des élèves de l'établissement.	Je me préoccupe des effets plus généraux du développement de cette compétence, au niveau régional, national voir même international.
Niveau de préoccupation	0 1 2 3 4 5 6						
Niveau d'utilisation	0 1 2 3 4 5 6						
Description	Je n'ai jamais envisagé de m'engager vers la construction de cette compétence.	Ayant pris connaissance de la compétence, j'en explore les exigences afin de décider de m'engager ou non dans le processus d'appropriation.	Je me prépare à tester des activités en lien avec cette compétence.	Je parviens à mobiliser, de façon parfois superficielle et peu cohérente, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je mobilise, de façon parfois encore automatique, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je coordonne mes efforts avec ceux de mes collègues afin que mes actions aient un impact plus important.	J'évalue l'effet des actions et tente des modifications et d'autres utilisations.
Titre	Non-utilisation	Orientation	Première utilisation	Utilisation mécanique	Routine puis affinement	Intégration	Transformation des pratiques

Sur les deux échelles, 3 peut être considéré comme le seuil de suffisance en sortant de la formation initiale. 4 est le niveau idéal attendu. 5 et 6 sont des stades de maîtrise qui, s'ils sont atteints, le sont en général après plusieurs années de pratique et de travail réflexif.

6.2 Annexe 2 : exemple de grille d'autoévaluation

C. Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
Ca - Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, mettre en place divers types de différenciation afin de prendre en compte les besoins particuliers et les projets des élèves	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
Cb - Favoriser l'intégration pédagogique et sociale de tous les élèves	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
Cc - Développer un partenariat avec les parents et les personnes ressources des différents services dans le cas de situations particulières	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6
D. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves	P	0	1	2	3	4	5	6
	U	0	1	2	3	4	5	6

6.3 Annexe 3 : validation inter-juges

valeur'attendue'		Juge%1	Juge%2	Juge%3	Juge%4	Juge%5	Moyenne%	RAI%
1'	Extrait%1	1'	2'	2'	1'	1'	1.40'	0.95'
2'	Extrait%2	2'	2'	2'	2'	2'	2.00'	1.00'
3'	Extrait%3	3'	3'	3'	3'	3'	3.00%	1.00'
4'	Extrait%4	4'	4'	4'	4'	4'	4.00'	1.00'
2'	Extrait%5	2'	2'	1'	3'	1'	1.80%	0.94'
2'	Extrait%6	2'	3'	1'	2'	2'	2.00'	0.96'
3'	Extrait%7	3'	4'	2'	4'	3'	3.20%	0.94'
2'	Extrait%8	2'	2'	2'	4'	3'	2.60'	0.93'
2'	Extrait%9	2'	2'	0'	4'	3'	2.20'	0.90'
1'	Extrait%10	1'	1'	0'	1'	1'	0.80'	0.97'
3'	Extrait%11	3'	4'	0'	4'	4'	3.00'	0.88'
1'	Extrait%12	1'	2'	0'	1'	2'	1.20'	0.94'
2'	Extrait%13	2'	3'	1'	2'	2'	2.00'	0.96'
1'	Extrait%14	1'	0'	1'	3'	2'	1.40'	0.91'
5'	Extrait%15	5'	5'	4'	5'	5'	4.80%	0.97'
1'	Extrait%16	1'	3'	1'	1'	0'	1.20'	0.93'
1'	Extrait%17	1'	1'	1'	1'	0'	0.80'	0.97'
2'	Extrait%18	2'	3'	2'	2'	0'	1.80'	0.93'
3'	Extrait%19	3'	3'	3'	1'	2'	2.40%	0.93'
4'	Extrait%20	4'	4'	4'	4'	4'	4.00'	1.00'
"	"	"	"	"	"	"	"	"

EVALUER LA GESTION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE : D'UN MODELE
THEORIQUE A SON OPERATIONNALISATION

Arnaud Dehon*, Antoine Derobertmeasure**

* Université de Mons – Institut d'administration scolaire. arnaud.dehon@umons.ac.be

** Université de Mons – Institut d'administration scolaire. antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Mots-clés : Gestion des situations d'apprentissage, Grille d'analyse, Comportements

Résumé. Sur les 13 compétences à développer dans la formation initiale des enseignants en Communauté française de Belgique (2001), l'une met l'accent sur la planification, la gestion et l'évaluation de situations d'apprentissage. Intégrée dans l'axe pratique de la formation, cette compétence est développée au travers un dispositif pédagogique proposant, entre autres, des activités basées sur une adaptation de séances de micro-enseignements et sur les stages en milieu professionnel. Comme le soulignent Desjardins, Deaudelin et Dezutter (2009, p.79-80), « la formation a besoin d'une théorie sur le développement professionnel qui permettrait de mieux comprendre le processus de construction du savoir-agir ». En ce sens, un travail de recherche financé par le FNRS est mené. Ce travail combine une étude théorique et une méthode d'analyse des gestes professionnels, gestes considérés dans l'interaction entre enseignant et apprenants. Cette communication présente, pour une partie, cette recherche en se focalisant sur le modèle théorique développé (Dehon & Derobertmeasure, 2010, 2011) et, plus particulièrement, sur l'opérationnalisation du modèle sous la forme d'une grille d'observation de situations d'enseignement-apprentissage. Cette grille – adaptée informatiquement dans le logiciel Observer XT – permet d'analyser les comportements – verbaux et non verbaux – des différents acteurs sur l'ensemble d'une séquence. Le but est alors d'obtenir une description objective de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage en formation pour ensuite réitérer l'opération en situation réelle de stage afin d'envisager l'évolution du développement de la compétence de gestion des situations d'apprentissage. Pour étayer la présentation de la grille, les analyses de séances de micro-enseignement d'une future enseignante sont proposées. Finalement, à partir de ces résultats, les perspectives en termes de régulation de la grille sont présentées et portent notamment sur une réflexion autour de l'échantillonnage de séances afin d'optimiser l'utilisation de la grille.

1. Contexte et introduction

L'entrée en vigueur de l'approche par compétences en Communauté française de Belgique¹ (Décret MB 22/02/2001) a structuré la formation initiale des enseignants autour d'un référentiel de 13 compétences réparties selon quatre axes de formation. Au sein de l'axe pratique – en formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur des facultés de Psychologie et Sciences de l'éducation et des Sciences économiques et de gestion – un dispositif pédagogique a été mis en place sur la base des trois phases du métier enseignant (Altet, 2002) : phase préactive, interactive et postactive. Ce dispositif vise ainsi le développement de deux compétences du référentiel qui sont (1) la planification, la gestion et l'évaluation des situations d'apprentissage et (2) la réflexivité. Concrètement, la phase interactive – dont l'objectif est de développer la gestion des situations d'apprentissage – se traduit, d'une part, par la mise en place à l'université de séances

¹ Devenue en 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles

adaptée du micro-enseignement (De Landsheere, 1992) tel que proposé à l'origine (Hatton & Smith, 1995 ; Perlberg, 1972), et d'autre part, par l'organisation de stages en milieu professionnel.

Cet article s'inscrit dans une complémentarité entre formation et recherche (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005) puisque le dispositif pédagogique présenté fait l'objet de deux travaux de thèses, l'un financé par l'Université et le second par le FNRS-FRFC (convention n°2.4570.10). La volonté est de fournir à la formation des résultats de recherche afin de valider et améliorer les actions pédagogiques entreprises (Dunkin, 1986), et de fournir à la recherche un matériau à exploiter. Plus spécifiquement, l'article se centre sur la seconde recherche qui porte sur l'analyse des séances de micro-enseignement en termes de développement des gestes professionnels (Brudermann & Péjissier, 2009), inscrits dans la compétence de gestion des situations d'apprentissage. Sur quelle(s) base(s) théorique(s) construire un modèle qui puisse appréhender les interactions enseignant-élèves – la compétence de gestion de cette situation (Bru, 1994) – dans leur complexité (Marcel, 1998) et selon une approche explicative (Postic & de Ketele, 1988) ? A partir de ce modèle, vers quelle(s) méthode(s) se diriger pour analyser les séances de micro-enseignement ? Le focus est placé sur les assises théoriques et sur l'exploitation méthodologique de celles-ci. La notion de « référentialisation » (Figari, 1994, p. 48) et du lien entre compétences inscrites dans le référentiel et évaluation du dispositif pédagogique est alors envisagée.

2. Eléments théoriques

Bien que les séances de micro-enseignement se réalisent dans un contexte de laboratoire (De Cock, 2007, p.19), le modèle s'est construit dans une logique transversale puisqu'il doit également permettre l'analyse de la gestion des situations d'apprentissage en situation réelle, dans le cadre des stages.

Les bases théoriques se réfèrent à différents modèles issus de travaux sur le teacher effect (e.g., Bressoux, 1994 ; Creemers, Reynolds & Swint, 1996 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007 ; Seidel & Shavelson, 2007 ; Wayne & Young, 2003) et sur les pratiques enseignantes (e.g., Bru & Maurice, 2001 ; Bru, 2002 ; Maubant et al., 2005). L'idée centrale est alors de modéliser une situation d'enseignement-apprentissage en tenant compte d'un maximum de paramètres qui interviennent et qui peuvent fournir des indications pour expliquer cette situation (Postic & de Ketele, 1988) afin de comprendre les processus d'enseignement (Desjardins, Deaudelin & Dezutter, 2009 ; Dunkin, 1986). Il n'y a, au départ, aucune restriction quant à la nature des données qui peuvent être recueillies sur la base de ce modèle (données issues d'observations directes, d'évaluations, d'entrevues...). Cependant, il faut considérer cette modélisation dans son cadre propre, c'est-à-dire en n'envisageant pas des éléments qui seraient davantage méso ou méta. Il s'agit bien d'une vision microscopique : les éléments liés au cadre culturel, sociétal, à l'établissement... n'y sont pas indiqués, bien qu'ils puissent influencer une situation d'enseignement – apprentissage (Demeuse & Strauven, 2006).

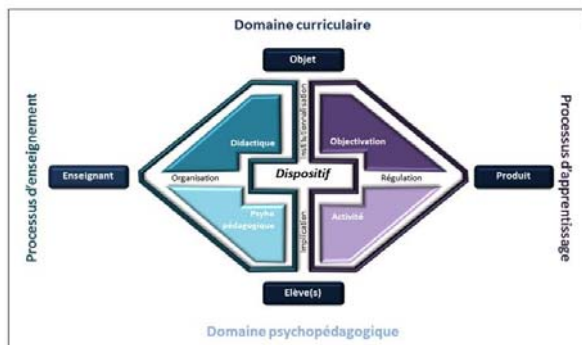


Figure 1 : Modèle d'une situation d'enseignement-apprentissage

Dans le cadre spécifique de cette recherche, le modèle, construit autour de la notion de dispositif (Lenoir, Larose, Deaudelein, Kalubi & Roy, 2002) se limite à l'intégration complémentaire de (1) l'ensemble des activités gestuelles et les discours opératoires singuliers et complexes (Altet, 2002 in Lenoir, 2010) mis en place par l'enseignant dans une immédiateté (Bru & Talbot, 2001 in Ibid.) et (2) les outils sémiotiques et instrumentaux (Vygotski, 1930, 1985 ; Mercier, 1998 in Weisser, 2010) conduisant à l'apprentissage des élèves (Talbot, 2008). Le modèle considère quatre aires – entendues comme des espaces médiateurs – qui définissent les types de comportements verbaux et non-verbaux tant de l'enseignant que des apprenants : aire didactique, aire psychopédagogique, aire d'objectivation et aire d'activité. Ces aires sont liées à des pôles présents dans une situation d'enseignement-apprentissage – enseignant, apprenant, produit et objet – qui sont eux-mêmes intégrés au dispositif au travers quatre processus : processus d'organisation, d'institutionnalisation, de régulation et d'implication.

Les aires liées à l'intervention de l'enseignant – processus d'enseignement – sont l'aire didactique, l'instruction, et l'aire psychopédagogique, la gestion (Clanet, 2002). La première intègre les éléments strictement liés à l'objet d'apprentissage² : choix et structuration des contenus, interventions didactiques (contenu abordé, questions formulées, démarche réalisée – inductive / déductive –...), utilisation des supports didactiques (matériel, tableau, feuilles, manipulation...)... La seconde caractérise la gestion de la classe (Delhaxhe, 1997) et les relations entre l'enseignant et les élèves : climat, éléments affectifs, relations à l'individu (distance, encouragement...)...

Les aires dirigées vers les élèves – processus d'apprentissage – sont également de deux ordres : d'objectivation et d'activité. La première définit les éléments permettant d'obtenir des informations sur la façon dont les élèves se représentent l'objet d'apprentissage, répondent aux questions de l'enseignant ou encore la procédure qu'ils utilisent pour réaliser un exercice (Schneeberger, 2007)... Enfin, l'aire d'activité reprend les actions des élèves dans leur apprentissage : manipulations, activités, passage à l'écrit...

Comme évoqué, quatre processus définissent les liens entre les pôles et le dispositif. Ces processus sont également caractérisés dans la modèle : (1) organisation mise en place par l'enseignant (Doyle, 1986), (2) implication de l'élève, (3) processus de régulation entre le dispositif et le produit d'apprentissage (en fonction de l'écart entre les objectifs fixés et les « résultats » des

² Le terme « objet » a été choisi pour ne pas limiter les éléments d'apprentissage, qu'il s'agisse d'une compétence, d'un savoir, d'une capacité...

élèves) et (4) l'insertion d'un contenu « savant » dans un cadre spécifique, le cadre scolaire, entendu comme cadre institutionnel.

3. Méthodologie

Ce modèle, bien qu'initialement prévu pour englober plusieurs méthodes de récoltes de données, a été opérationnalisé afin de permettre l'observation « directe³ » (Emmer, 1972 ; Bressoux, 2000) de séances de micro-enseignement en se concentrant sur les gestes professionnels et la gestion de situations d'enseignements-apprentissages. La logique suivie n'a pas été d'identifier pour chaque aire et chaque processus une série de comportements précis mais de faire l'économie des observations en ciblant des catégories et des modalités de comportements qui puissent être mobilisées pour caractériser plusieurs aires ou processus. A titre d'exemple, un même comportement – comme le temps d'écriture de l'élève – peut caractériser l'activité de l'élève et définir son implication dans le dispositif.

De plus, souhaitant s'outiller pour mener ces observations, l'opérationnalisation du modèle suit certaines logiques inhérentes au logiciel choisi, Observer XT®. Ce dernier fonctionne par groupes de comportements, groupes de modificateurs et modificateurs. Ainsi, pour chaque sujet, la catégorie « posture » peut être définie par les modalités « debout, assis, en mouvement et non visible », ces modalités pouvant également se décliner selon la « situation spatiale » de leur posture : « tableau, bureau, parmi des élèves (proxémie : intime, personnel, social ou public (Sensevy, Forest & Barbu, 2005)), fond de la classe ou devant les élèves ». Cette logique permet pour un même moment de fournir des informations plus précises qu'avec une grille traditionnelle, ne précisant qu'une modalité à la fois. Ci-dessous, dans la figure 2, se trouve la grille adaptée au logiciel Observer XT®.

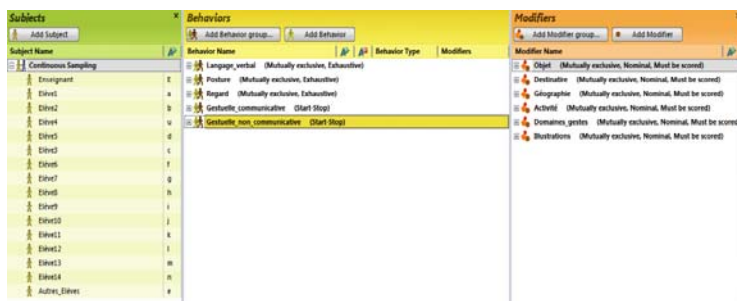


Figure 2 : Grille d'observation d'une situation d'enseignement-apprentissage (Observer XT®)

La première colonne reprend l'ensemble des sujets codés, dans ce cas-ci l'enseignant et tous les élèves présents. Le sujet « autres élèves » permet de coder des sujets intervenants mais qu'il est impossible d'identifier précisément, lorsqu'ils sont hors-champ.

La deuxième colonne reprend les groupes de comportements et leurs modalités : (1) le langage verbal (silence, présentation, répétition/reformulation, question ouverte, question fermée, réponse, réponse suggérée, inaudible et lecture orale), (2) la posture (debout, assis, en mouvement ou non visible (Hillison & Lyons, 1982)), (3) le regard (derrière, face, gauche, droite, notes, tableau et non

³ Conçues dans ce sens, les observations s'effectuent cependant de manière différée à partir des enregistrements vidéo.

visible), (5) la gestuelle à intention initiale de communication (emblèmes, iconique, métaphorique, déictique, rythme, régulation et autres (Cosnier, 1996 ; Ekman & Friesen, 1969 ; McNeill, 2009 ; Tellier, 2002)) et (6) gestuelle - gestes autocentrés (Dubesset, 2001) - dont l'intention première n'est pas communicative (boire/manger, téléphone, cheveux, objet divers, se gratte, « jeu de mains », tousser, rire, « habillage »). Selon les modalités, ces groupes de comportements sont soit mutuellement exclusifs et exhaustifs, soit start-stop selon qu'ils couvrent respectivement l'entièreté de la séquence ou juste une partie de celle-ci.

La troisième colonne, réservée aux groupes de modificateurs et aux modificateurs, permet de donner une précision à chaque comportement. Les comportements liés au « langage verbal » sont précisés par le « destinataire » (la classe, un groupe d'élèves, un élève ou l'enseignant) et « l'objet du discours » (le choix/organisation du contenu, l'activité de l'élève, la préparation de leçon, le matériel, l'affectivité positive ou négative, la prise/distribution de la parole, le regroupement des élèves, le rythme, le support, l'implication, le niveau des élèves- l'un des pôles du modèle -, l'espace/temps, le climat/discipline, une démarche/procédure, un contenu informationnel, une consigne, un feedback positif ou négatif). La « posture » est précisée par « la géographie » (tableau, bureau, parmi des élèves (proxémie : intime, personnel, social ou public), fond de la classe ou devant les élèves), les « regards » par « l'activité » (Beckers, 2007) (écrire, inaction, lecture explicite, distraction, communication avec le voisin, nourriture, feuilles de cours, manipulation et autre (Scott & Sugai 1994)), la « gestuelle communicative » par « le domaine des gestes » (affectivité positive ou négative, feedback positif ou négatif, pour appeler, soutenir les propos, pour structurer le temps) et enfin « la gestuelle non communicative » n'est pas caractérisée par un groupe spécifique de modificateurs.

4. Résultats – quelques illustrations

Pour illustrer une partie des résultats engrangés (dans le cadre de cet article, les résultats se limitent aux quatre aires), un cas est proposé. Systématiquement, le lien entre les résultats de recherche et l'évaluation de la gestion d'une situation d'apprentissage est réalisé. Il s'agit du cas d'un futur enseignant proposant une leçon dans le cadre des séances de micro-enseignement de 40 minutes. La leçon est prévue pour un public d'élève du secondaire supérieur. Les étudiants présents se partagent entre observateurs et « élèves » (N = 10).

4.1 Aire didactique

Tableau 1 : Interventions verbales liées à l'aire didactique⁴

Prise de parole			Silence
43,40 %			56,60 %
Contenu		Autres	
30,84 %			
Présente	Questionne	Autres	
22,06 %	4,88 %	3,9 %	

Pour une grande partie, l'intervention didactique du futur enseignant porte sur le contenu (30,84%) – choix de celui-ci ou contenu informationnel -, par une présentation de celui-ci (22,06%) ou par un questionnement (4,88%). On peut donc voir que les interventions d'autres types (expression des consignes, démarches à suivre, intervention liée au matériel didactique...) sont moindres, puisqu'elles représentent un huitième (12,56%) de la séance. Cette prise de parole, fortement

⁴ Les résultats exprimés en pourcentage signifient la proportion par rapport à la séance complète (soit une quarantaine de minutes).

centrée sur le contenu (71,06% du temps de parole), ne dépasse toutefois pas la moitié de la séance, les silences occupant 56,60%.

Si on effectue un focus sur les prises de parole et leur manifestation durant la séance, le graphique temporel donne des informations supplémentaires.

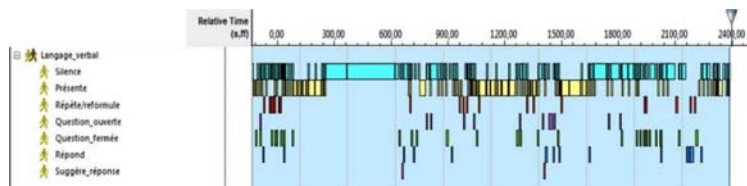


Figure 3 : Graphique temporel des interventions verbales

On constate en effet que le comportement « présente » est circonscrit sur trois zones (deuxième ligne sur la graphique). Le constat est semblable pour le questionnement, qu'il s'agisse de questions ouvertes ou fermées (quatrième et cinquième comportements). Le graphique montre ainsi qu'au niveau didactique, le futur enseignant procède par une présentation d'un contenu, en y adjoignant quelques questions auxquelles parfois il répond ou suggère la réponse (deux dernières lignes). Les zones où se concentre davantage le silence, se partage alors entre le recours à une vidéo ou aux interventions des élèves.

En termes de formation, ces résultats indiquent un schéma didactique assez frontal et essentiellement tourné vers un savoir, alors que la consigne (et l'obligation légale) est de travailler par compétences. En effet, le futur enseignant reproduit un schéma de cours tel qu'il est proposé à l'université dans le cadre des masters, il ne place jamais les élèves dans une situation problème et ne les met pas en activité, pourtant liée à la notion de compétence (Rey, Carette, Defance & Kahn, 2006). Il semble donc primordial de déconstruire cette représentation et d'inciter ce futur enseignant à diversifier sa façon de procéder.

4.2 Aire psychopédagogique

Les comportements verbaux du futur enseignant caractérisent principalement l'aire didactique, et sont quasi absents de l'aire psychopédagogique: absence d'interventions affectives ou d'interventions liées au regroupement des élèves... Les comportements non verbaux donnent des indications sur la relation, consciemment ou inconsciemment, mise en place par le futur enseignant. Celui-ci entretient une distance avec les élèves en restant tout le temps assis à son bureau. Les gestes imputables à cette aire sont donc limités et se résument principalement à la « gestuelle communicative » et aux « regards », comme présenté dans le tableau 2.

Tableau 2 : Gestuelle et regards liés à l'aire psychopédagogique

Gestuelle	Regards
Iconique : 1,53 % (f = 12)	Droite : 34,64 % (f = 98)
Rythme : 7,67 % (f = 46)	Gauche : 19,61 % (f = 64)
Rire : 1,26 % (f = 8)	Note : 27,82 % (f = 121)
	Face : 13,30 % (f = 84)

Le futur enseignant rythme sa parole à l'aide de gestes (46 gestes de rythme) ou l'illustre (12 gestes iconiques). Bien qu'il garde une distance, le futur enseignant sourit à plusieurs reprises (huit fois).

Au niveau des regards, il y a un déséquilibre entre la droite (34,64%), la gauche (19,61%) et de face (13,3%) : le futur enseignant n'accorde pas la même attention à tous les élèves. Relativisons ceci, puisque comme présenté dans l'aire d'objectivation (ci-dessous), les interventions des élèves sont également déséquilibrées. En effet, le futur enseignant accorde le regard aux élèves qui s'expriment. Le résultat le plus interpellant porte sur l'attention accordée à ses notes (préparations ou ordinateur pour 27,82%, soit 121 fois). Le futur enseignant consulte à de nombreuses reprises ses propres notes, et comme indiqué dans le graphique qui suit, ces consultations sont concentrées en début de leçon. On peut donc émettre l'hypothèse qu'au fur-et-à mesure de la leçon, le futur enseignant gagne en confiance et se détache de ses notes. Par ailleurs, la consultation des notes semble également liée au contenu informationnel : la présentation d'un contenu nouveau au début de la leçon (regards vers les notes) et discussion sur ce même contenu par après (moindres regards vers les notes).

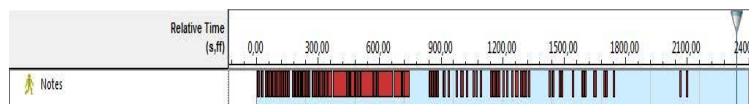


Figure 4 : Graphique temporel des regards portés vers les notes de l'enseignant

Au niveau de la formation, le regard souvent porté sur ses notes peut être expliqué par les conditions du micro-enseignement : il s'agit d'une première expérience pour le futur enseignant et il y a la présence de caméras, de collègues étudiants et de formateurs.

Par contre en ce qui concerne les aspects relationnels, ou l'absence de ceux-ci, le futur enseignant ne doit pas hésiter à se déplacer et à « briser » cette relation distante. Le futur enseignant est très concentré sur la passation d'un contenu au détriment de l'affectif notamment. Il y a nécessité de prendre conscience qu'une aire est quasi absente du processus d'enseignement.

4.3 Aire d'objectivation

Parmi les étudiants, six occupent le rôle d'élèves. Sur l'ensemble de la séquence, on peut observer dans le tableau 3, qu'ils ne s'expriment pas dans des proportions similaires (de 2,7% à 15,3%). Néanmoins, une part importante de leurs interventions est destinée au contenu et au matériel didactique.

Tableau 3 : Prise de parole des élèves⁵

Elèves	Prise de parole (liée au contenu et au matériel)
Elève 1	2,7 % (2,56 %)
Elève 2	5,2 % (3,85 %)
Elève 3	7,71 % (4,26 %)
Elève 4	4,12 % (3,44 %)
Elève 5	15,3 % (15,03 %)
Elève 6	4,37 % (4,08 %)

⁵ La première proportion indique le pourcentage de prise de parole sur l'ensemble de la séance et la seconde proportion (entre parenthèses) exprime la proportion de parole liée au contenu et au matériel didactique.

Pour compléter cette information, le graphique qui suit permet de comparer la temporalité des prises de parole de trois élèves.

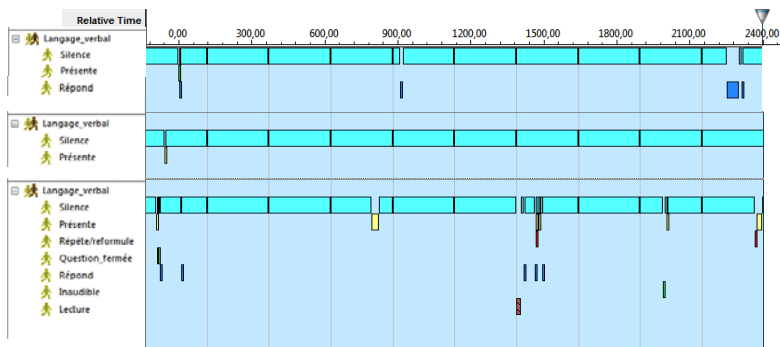


Figure 5 : Graphique temporel des prises de parole de trois élèves

Outre les proportions inégales de prises de parole, leur variété diffère aussi d'un élève à un autre. Sur la première ligne du temps (élève 1), cette variété est principalement définie par une réactivité, en l'occurrence des réponses aux questions. Sur la deuxième ligne du temps (élève 2), la variété est faible puisque les seules interventions verbales sont de l'ordre de la présentation d'un contenu. Enfin, la troisième ligne (élève 3) est davantage marquée par la diversité puisqu'on y distingue : présentation, répétition/reformulation, questionnement, réponse et lecture.

L'aire d'objectivation permet de cerner les représentations des élèves et la façon dont ils objectivent le contenu d'apprentissage. Outre la possibilité pour l'enseignant de consulter les « réponses écrites » des élèves, le discours de ceux-ci peut donner des informations à l'enseignant quant à cette objectivation. Dans cette illustration, il apparaît que l'enseignant se donne, en moyenne, 6,56% du temps (soit un peu plus de 2 minutes trente seconde) pour obtenir une information du type d'objectivation : par exemples un élève expliquant en d'autres termes lmes propos de l'enseignant, un élève effectuant un schéma au tableau... En faisant le lien avec l'aire didactique, on constate qu'il s'agit de l'unique source d'information de ce type récoltée par l'enseignant durant la leçon. Au niveau des conseils de formation, il semble utile d'insister sur l'importance de faire verbaliser les élèves, de les faire écrire afin d'appréhender au mieux et un maximum leurs représentations, dans un but de régulation.

4.4 Aire d'activité

Tableau 4 : Activité des élèves sur l'ensemble de la séance

Elèves	Pas d'activité	Ecrire	Sujet visible
Elève 1	66,22 %	14,62 %	81,42 %
Elève 2	51,55 %	13,21 %	70,88 %
Elève 3	40,02 %	2,15 %	43,16 %
Elève 4	24,54 %	1,79 %	29,9 %
Elève 5	40,74 %	13,56 %	55,85 %
Elève 6	52,07 %	1,72 %	55,84 %

Les pourcentages relatifs à l'activité des élèves, ou inactivité, sont assez variables (de 24,54% à 66,22% d'inactivité et de 1,79% à 14,62% d'écriture). Les limites techniques du dispositif expliquent pour une partie ces nettes différences. Effectivement, il n'est pas toujours possible lors des micro-enseignements de filmer durant toute la séance l'enseignant et tous les élèves. Dès lors, certains sujets ne sont pas observés à chaque instant. Pour contourner ce problème, chaque pourcentage d'inactivité et d'écriture est proportionné par rapport au temps réellement observé.

Tableau 5 : Activité des élèves par rapport au temps réellement observé

Elèves	Pas d'activité	Ecrire
Elève 1	81,33 %	17,90 %
Elève 2	72,73 %	18,64 %
Elève 3	92,72 %	4,98 %
Elève 4	82,07 %	5,99 %
Elève 5	72,94 %	24,28 %
Elève 6	93,23%	3,08%

En adaptant les pourcentages au temps réellement observé, on constate que les élèves sont tous principalement peu actifs. Ce que signifie que durant une grande partie des moments où ils sont observés, ils sont dans une position d'écoute. On ne peut pas inférer à ce niveau qu'ils opèrent des activités cognitives, celles-ci n'étant pas directement observables. Ensuite, on constate également qu'ils n'écrivent pas dans des proportions proches : un élève écrit un quart du temps alors qu'un deuxième un peu plus de trois pourcents ; ceci durant la même leçon et sans pour autant, de la part de l'enseignant, avoir différencié l'apprentissage.

Au niveau du retour au futur enseignant que ces résultats fournissent, on peut dans ce cas insister sur les grandes différences en termes de prises de notes et donc de traces de l'apprentissage, traces tant pour l'élève que pour l'enseignant (la consultation des notes des élèves pouvant donner des indications sur l'apprentissage de l'élève). Cela signifie, et les résultats relatifs à l'aire psychopédagogique le confirment, que l'enseignant a très peu recours à des consignes – ou tout au moins celles-ci ne sont pas suffisamment directives – car les élèves ne prennent pas notes de la même façon. Les proportions d'inactivités confirment le constat lié à l'aire didactique : il s'agit d'une leçon frontale durant laquelle les élèves sont davantage à l'écoute qu'actifs et acteurs de leur apprentissage.

5. Limites et perspectives et conclusion

La problématique posée dans cet article porte sur la possibilité de construire et d'opérationnaliser un modèle permettant d'évaluer la compétence de gestion d'une situation d'apprentissage, en formation initiale des enseignants lors de séances de micro-enseignement. Dans son interprétation cette compétence a été définie comme l'ensemble des actions, des comportements verbaux et non verbaux mis en place par l'enseignant en interaction avec les élèves et poursuivant l'objectif de les faire apprendre. Un modèle définissant quatre aires et quatre processus impliquant quatre pôles a ainsi été proposé, pour ensuite être opérationnalisé sous la forme d'une grille d'observation adaptée au logiciel Observer XT®.

Si les illustrations proposées ont montré que le modèle permet d'obtenir des résultats de recherche de type descriptif, caractérisant la situation d'enseignement telle qu'elle est, il a été également montré que sur cette base, une évaluation formative est possible. Dans l'exemple du futur enseignant, nous avons pu mettre en évidence que sa gestion de la situation est centrée sur le contenu, aire didactique, par une alternance de présentations et de questions. La gestion du groupe et des relations aux élèves sont faibles malgré une écoute vers les élèves qui s'expriment. On décèle le besoin de « s'accrocher à ses notes (préparation et/ou feuilles matière) » en début de leçon, mais les regards se font moins présents au fur-et-à mesure. L'usage de peu de consignes et

La concentration sur le contenu présenté de façon ex-cathedra conduit à une activité faible des élèves, si ce n'est le recours à l'écriture laissé à l'initiative de l'élève. La conséquence est que le futur enseignant obtient très peu d'informations sur la façon dont les élèves construisent le nouvel apprentissage et en conservent des traces.

Comme on le constate, le modèle permet le lien entre recherche et formation. Cependant, cette version de la grille nécessite un long et laborieux codage étant donné que chaque comportement est observé pour tous les sujets présents, et ceci pour une séance de quarante minutes, soit selon une observation globale (Barsanescu, 1972). Il est donc nécessaire de déterminer une procédure d'échantillonnage (Martin & Bateson, 2007) qui rende l'utilisation de la grille davantage efficiente. Pour ce faire, il est primordial de sélectionner les comportements réellement informatifs, de délimiter des moments charnières durant la leçon, de revoir la grille et sa confection, notamment par l'inversion de comportements et de modifier.

D'autre part, la grille n'a pas encore été mise à l'épreuve d'accords inter et intra-juges, ni à des contextes différents : à l'université et en situation professionnelle. Il s'agit d'une part d'une étape nécessaire pour valider empiriquement le modèle ainsi que pour sa « généralisation », et d'autre part d'une condition essentielle pour qu'en formation, il soit possible de comparer les pratiques en « laboratoire » et en situation réelle.

Finalement, si la démarche exposée dans cet article peut donner l'impression d'une approche « techniciste » de la compétence, elle défend, tout au moins, une approche scientifique - et non prescriptive - visant à décrire et comprendre les pratiques enseignantes, en termes de moyens et non de finalités (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007). Au niveau de la formation, cette approche doit permettre de comparer les pratiques réelles des étudiants aux pratiques ayant été « démontrées » comme efficaces. Il ne s'agit pas de formater les futurs enseignants en prônant un modèle unique de l'enseignant, mais de leur donner des moyens pour faire face plus efficacement à la complexité de leur profession, tout en développant leur réflexivité. C'est bien pour cela que la démarche présentée dans cet article ne doit pas être isolée mais faire l'objet également d'un travail de réflexivité. C'est pourquoi, dans le dispositif mis en place, à cette étape liée à la pratique, succède une rétroaction vidéo permettant d'obtenir une double lecture de l'action (Marcel, 2009) : entre action réelle et réflexion sur cette action.

6. Références et bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barsanescu, S. (1972). La méthode de l'observation et les systèmes d'enregistrement de l'interaction réciproque entre le maître et l'élève. *International Review of Education*, 18 (1), 460-466.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 91-137.
- Bressoux, P. (2000). Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement. Rapport d'habilitation à diriger des recherches. Université Pierre Mendès France, Laboratoire des Sciences de l'Éducation.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer. *Revue française de Pédagogie*, 138, 63-73.

- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? in *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : PUF.
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (Coord.). (2001). *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Les dossiers des Sciences de l'Éducation, 5. Toulouse-Le Mirail : Presses Universitaires du Mirail.
- Brudermann, C. & Péliissier, Ch. (2009). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaire*, 5 (2), 21-33.
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 77-108). Rapport de recherche pour Cognitive, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Creemers, B. P.M., Reynolds, D. & Swint, F. E. (1996). Issues and Implications of International Effectiveness Research. *International Journal of Educational Research*, 25 (3), 2574-266.
- De Cock G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.
- Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2010). L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité. Genève : Actes du symposium « Dispositif professionnalisant de formation d'enseignants » présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.
- Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2011b à paraître). Evaluer le développement professionnel, la réflexivité et l'identité professionnelle des enseignants : oui mais comment ? Paris : XXIII^{ème} Colloque international de l'ADMEE-Europe, Évaluation et enseignement supérieur.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 107-125.
- Deuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Desjardins, J., Deaudelin, C. & Dezutter, O. (2009). La recherche en éducation : pistes pour un arrimage avec les besoins de formation des enseignants en contexte de réforme. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?* (pp. 69-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition. New York: MacMillan Publishing.
- Dubesset, V. A. (2005). *La langue française parlée complétée (LPC) : production et perception*. Thèse de doctorat en Sciences cognitives, Institut National Polytechnique de Grenoble
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 39-80). Liège : Editions Labor.
- Emmer, E. T. (1972). Part Three – Direct Observation of Classroom Behavior. *International Review of Education*, 18 (1), 473-490.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertorie of Nonverbal Behavior: Categories, origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1 (1), 49-98.
- Figari, G. (1994). *Evaluer: quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 363-384). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hillison, J. & Lyons, L. (1982). Speaking without words. *Journal of Extension*, 20, pp. 14-17.

- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4 (4).
- Lenoir, Y. (2010). Fondements épistémologiques, cadre de référence et méthodes de recherche. Documents de travail de l'auteur.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75
- Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser l'éducation*, 1, 85-111.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 47-64.
- Martin, P. & Bateson, P. (2007). *Measuring Behaviour. An Introductory Guide*. Cambridge: University Press.
- McNeill, D. (2009). *Gesture: a Psycholinguistic Approach*. In P C Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perlberg, A. (1972). Part five – Application of Research Results: Microteaching. *International Review of Education*, 18 (1), 547-560.
- Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rey, B., Carette V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneeberger, P. (2007, août). Rôle des interactions didactiques dans le travail de construction de problème. Texte présenté au colloque de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Scott, T. M. & Sugai, G. (1994). The Classroom Ecobehavioral Assessment Instrument: A User-Friendly Method of Assessing Instructional / Behavioral Relationships in the Classroom. *Diagnostique*, 19 (2-3), 59-77.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Sensevy, G., Forest, D. & Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques: une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 659-686.
- Talbot, L. (2008). L'intégration des élèves handicapés à l'école primaire: quelles conséquences sur les pratiques des professeurs des écoles? In L. Talbot (coord.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (pp. 245-268). Paris: L'Harmattan.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (Eds.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application*, 44.
- Tupin, F. (2003). Prologue. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 17-29.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.
- Weisser, M. (2010). Dispositif pédagogique? Dispositif didactique? Situation d'apprentissage! *Questions vives*, 4 (13), 291-303.

EVALUATIONS DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DANS LE CADRE D'UNE
FORMATION A L'INGENIERIE DE L'INTERVENTION.
DES PISTES POUR UNE RECHERCHE SUR L'ETHIQUE DE L'INTERVENTION ?

Michel Crunenberg¹

Collaborateur scientifique ULG intervenir@skynet.be

Mots-clé : ingénierie, intervention formative, éthique.

Résumé : Cette communication présente notre dispositif de formation à l'ingénierie de l'intervention. Elle s'adresse à des publics (FC / FI) appartenant aux domaines, de l'aide, de la formation et de la consultance. Notre méthode pédagogique constitue une voie d'apprentissage intéressante pour des Masters spécialisés dans le management des ressources humaines. Elle repose sur des analyses de pratiques de plus en plus réalistes. Elle permet aux participants d'acquérir des compétences professionnelles relatives aux mécanismes décisionnels et d'opérer des choix stratégiques responsables à partir d'une compréhension lucide de la position occupée. L'évaluation de notre intervention formative se fait sur base d'un outil créé par les participants. Ce faisant nous proposons d'approcher la question de la fiabilité et de la validité des outils évaluatifs et ouvrons la question de l'éthique de l'intervention dans les prestations intellectuelles.

1. Introduction

Dans cette communication nous décrivons le dispositif pédagogique utilisé dans le cadre² d'une formation d'adultes à l'ingénierie de l'intervention (FC et/ou FI). Nous définissons l'ingénierie de l'intervention comme « L'ensemble des activités de réflexion qui permettent à l'intervenant interne ou externe d'évaluer la position qu'il occupe dans l'accompagnement du système organisationnel, ses marges de manœuvre, les risques et les opportunités. Ce travail, qui se focalise sur les informations issues de l'examen des prémisses de l'intervention, débouche sur la construction d'un processus d'intervention singulier et dynamique qui tient compte du profil de l'intervenant, des règles systémiques et du système d'intervention » (Crunenberg, 2010).

Nous pensons que cette intervention formative et la construction de son évaluation possède quelques ingrédients qui pourraient enrichir le débat quant à l'évaluation des compétences professionnelles en général et en particulier dans le domaine de l'évaluation des prestations intellectuelles.

2. Objectifs de la formation

La formation à l'ingénierie de l'intervention consiste à former des professionnels à la relation de conseil à l'intervenant³. Elle donne des outils pragmatiques aux intervenants qui, comme nous avons coutume de dire, « se mêlent des affaires des autres » (Crunenberg, 2004).

Les participants découvrent progressivement une forme d'aide originale, celle de conseiller à l'intervenant ou méta intervenant. Ce dernier est celui qui pose un regard sur l'intervention et aide celui qui, le nez dans le guidon, vit une situation d'inconfort, de perplexité. Ce travail, différent de la supervision⁴, se focalise sur les conditions d'exercice des compétences des intervenants, ces dernières étant avérées. Ils développent un savoir nouveau, le savoir mettre en œuvre.

2.1 Différentes phases du processus de formation

Après une introduction théorique, consolidée par la lecture d'un article, nous organisons le dispositif pédagogique autour d'analyses de pratiques de plus en plus réalistes. En effet, nous confrontons les participants à

¹ Master SIFA Université François Rabelais Tours. Formateur d'intervenants internes et externes, thérapeute familial, superviseur. Collaborateur scientifique HEC Ecole de Gestion université de Liège.

² Baccalauréat en GRH, post formation en « gestion du changement », master II SIFA, formation en approche systémique. Globalement il s'agit de professionnels appartenant au secteur non-marchand.

³ Il s'agira d'un GRH, d'un consultant, d'un formateur, d'un psychologue scolaire, d'un conseiller en prévention, d'un superviseur, d'un administrateur délégué, d'un responsable de formation, d'un coach, d'un directeur pédagogique, d'un coordinateur, d'un responsable pédagogique, d'un responsable de projet etc.

⁴ La supervision fait appel aux compétences d'un professionnel non impliqué dans la situation d'un de ses pairs. La connaissance mutuelle du même métier, voire l'expertise reconnue du superviseur dans la profession en question, constitue des ressources sur lesquelles le superviseur s'appuie. A celles-ci il faut ajouter que l'extériorité du superviseur augmente la clarté de ce dernier.

des situations réelles dans une progression qui va de situations proposées par le formateur, à des interventions de « conseil à l'intervenant » en temps réel avec des « clients » demandeurs. Le travail se réalise en sous-groupes.

Nous détaillons ci-après les 4 niveaux successifs du processus de formation. Ils sont ponctués par des retours évaluatifs utiles, non seulement pour les participants, mais aussi pour le formateur (voir infra)

Proposition par le formateur de situations d'intervention réelles connues par lui. Productions de questions et remarques issues de la lecture des situations. Possibilité de jeu de rôles.

Demande faite par un membre du groupe de formation, personnellement impliqué dans une intervention dans son contexte professionnel. Ce participant est considéré comme un « client interne » qui sollicite l'intervention de méta-intervenants (ici, ses pairs). Le travail se prépare sur base d'un écrit réalisé par le participant demandeur puis des échanges entre le client interne et des méta-intervenants sont organisés.

Demande faite à travers un écrit adressé au groupe de formation, par un intervenant professionnel⁵ externe au groupe. Ce dernier, totalement étranger au groupe, est impliqué dans une intervention complexe et demande de l'aide afin de prendre du recul sur la position qu'il occupe. Ce faisant, il sollicite les nouvelles compétences des participants en matière d'ingénierie de l'intervention. Le travail se réalise sur base de l'écrit que le « client externe » a réalisé. Les sous-groupes produisent des recommandations, des conseils, des questions et des représentations graphiques, qui sont adressées au demandeur.

Demande faite par écrit par un intervenant professionnel externe. Cet écrit est adressé aux sous-groupes afin de préparer la venue du professionnel dans le groupe de formation. Préparation de questions et représentations graphiques en vue de la rencontre avec des méta-intervenants issus des sous-groupes.

Rencontre avec le professionnel et les représentants de chaque sous-groupe.

2.2. Dimensions évaluatives

Durant ce travail, c'est sur un double plan que les compétences professionnelles sont évaluées en temps réel, à la fois celles des participants et celles du formateur.

Pour ce qui concerne les participants, le processus est continu. Des rétroactions régulières sont produites par leurs pairs observateurs, par le formateur et par les clients internes et externes. Elles les aident à adopter une attitude de « praticien réflexif ». Ils peuvent en effet opérer de constants allers et retours entre pratique et théorie, intégrer des outils tout en restant critiques.

En tant que formateur, si nous disposons d'un plan de formation assez précis, il n'en demeure pas moins que les interactions avec les participants constituent des retours évaluatifs qui nous aident à ajuster, à réaménager le processus. Ils sont aussi à la source de moments inattendus souvent porteurs de sauts qualitatifs sur le plan théorique⁶.

3. Processus singulier

C'est donc un processus co-construit parsemé d'incertitudes, de prises de risques, qui se réalise, le tout dans un dispositif pédagogique contenant.

Nous pourrions dire que notre pratique est opportuniste, nous référant ainsi Girin (1989) qui nous rappelle que ce qualificatif vient du mot « port » qui « (...) désigne donc une manière d'arriver au port, pas toujours par le chemin que l'on prévoyait de suivre, pas toujours dans le temps prévu, et même, quelquefois, pas dans le port où l'on pensait se rendre. C'est une question de navigation, et le bon marin est opportuniste, tenant compte de ce qui se passe, acceptant de se dérouter, faisant parfois demi-tour, saisissant aussi les occasions d'aller plus vite lorsque le vent et la mer le permettent. »

4. Evaluation finale⁷

La particularité essentielle de cette évaluation consiste dans le fait que nous la réalisons sur base d'un outil que les participants construisent. Nous leur demandons qu'ils évaluent notre intervention de formateur. Chaque sous-

⁵ Un consultant, un chef de projet interne, un DRH etc.

⁶ Lors des moments d'interaction avec les participants, nous sommes amenés à produire des réponses nouvelles (que nous n'imaginons pas) à créer des concepts. Ce sont des moments singuliers. Pour en parler nous évoquons souvent l'image d'un laboratoire, d'un lieu d'expérimentation relationnelle d'où émergent de nouvelles productions.

⁷ Réalisée à la fin du dernier jour de formation.

groupe produit des paramètres puis des questions qui doivent leur permettre de qualifier notre intervention formative.

Ainsi, l'évaluation de nos compétences professionnelles se réalise à l'aune des bénéficiaires.

5. Perspective éthique ?

Cette expérience évaluative, qui redistribue la responsabilité de la production d'informations pertinentes aux bénéficiaires, nous paraît innovante. En effet, considérant que les compétences évaluatives sont « à l'intérieur »⁸, nous nous appuyons sur les ressources évaluatives des bénéficiaires.

Par extension, nous pensons que cette pratique recèle les ingrédients d'une recherche sur l'évaluation des prestations intellectuelles au sein des systèmes humains. Cette dernière constituant un biais pour questionner la notion d'éthique de l'intervention.

Nous faisons en effet l'hypothèse que les ex-bénéficiaires pourraient nous aider à faire émerger les valeurs qui sous-tendent trois notions⁹ à savoir ; la responsabilité, la légitimité et l'utilité de l'intervention.

6. Références et bibliographie

Crunenberg, M. (2010) Modélisation systémique des processus d'intervention. Actes du 2eme Colloque International Francophone sur la Complexité Lille.

Crunenberg, M. (2004) L'art et la manière d'intervenir en entreprise. Paris Editions des organisations.

Girin, J (1989) L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations.

<http://groupiitih.pbworks.com/f/m%C3%A9thodo-Girin-opportunisme.pdf>

⁸ Par opposition aux ressources habituellement mobilisées dans des démarches évaluatives qui viennent de « l'extérieur ». Il s'agira de spécialistes de l'évaluation, d'experts universitaires, de consultants, du commanditaire voire du prestataire lui-même, qui proposent leurs outils, leurs supports.

⁹ Résultats de nos observations et du traitement des paramètres isolés par les bénéficiaires pour construire l'outil d'évaluation, ces notions pourraient constituer 3 axes de la méthodologie de recherche.

L'ENTRETIEN D'EVALUATION DE FIN DE STAGE : UNE ACTIVITE DIALOGIQUE POUR INFERER LES COMPETENCES

Pasquale Chilotti, pasquale.chilotti@sfr.fr

Mots-clés : compétences - évaluation - instruments

Résumé. Cette communication présentera l'avancée d'une recherche consacrée à la fonction tutorale telle que définie dans le référentiel de formation en soins infirmiers depuis 2009. Nous focaliserons notre propos sur l'entretien de fin de stage au cours duquel le tuteur évalue le degré d'acquisition, de l'étudiant en soins infirmiers, des dix compétences définies dans le référentiel de formation. Nous retracerons d'abord brièvement le contexte de la mise en place de ce référentiel avant de développer ce qui fait l'originalité de cette fonction tutorale. Puis, nous porterons notre attention sur la place faite à l'analyse des situations cliniques de soins. Nous présenterons ensuite les instruments à disposition du tuteur pour évaluer le degré d'acquisition des compétences de l'étudiant. Nous montrerons en quoi l'évaluation de l'activité de l'étudiant dépend du niveau de connaissance du tuteur quant au nouveau référentiel, de sa compréhension du concept de compétence enfin de son degré d'appropriation des outils.

De la nécessité de réforme à un changement de paradigme

1.1 Le contexte socio-économique

Pendant longtemps, le système de santé français a consacré l'essentiel de ses ressources aux activités de soins curatives. Or, depuis quelques années de nouvelles orientations témoignent d'une prise de conscience visant à faire de la prévention une priorité des politiques de santé. En effet, le système de santé français doit faire face à un certain nombre de défis : le vieillissement de la population, le coût des nouvelles technologies médicales, le déficit de l'assurance maladie. Parallèlement, la population exige un accès aux soins de qualité et mieux réparti sur le territoire, ce qui n'est pas sans conséquences financières. La diminution des durées de séjour entraîne un déplacement de tâches qui étaient assurées pendant le séjour hospitalier en amont et en aval de celui-ci. La tarification à l'activité (T2A), système de financement unique, est en application depuis janvier 2004 dans tous les établissements de santé. L'attribution des ressources dépend maintenant de l'activité réelle des établissements. Elle a introduit la notion de « bonnes pratiques de prescription » dans le but d'obtenir une maîtrise des dépenses hospitalières. Ces « bonnes pratiques de prescription » peuvent faire l'objet d'une Évaluation des Pratiques Professionnelles telle que prévue par la deuxième version de la procédure de certification.

Celle-ci vise « à renforcer l'évaluation du service médical rendu au patient en s'attachant à étudier plus en détail le parcours du patient dans l'établissement et les actions mises en œuvre par les différents professionnels » (Haute Autorité de Santé). La tarification à l'activité concernait jusqu'à aujourd'hui les établissements MCO (médecine-chirurgie-obstétrique) mais va se généraliser en SSR (Soins de Suite et de Réadaptation) d'ici 2013. La création de réseaux de soins semble être aujourd'hui une alternative à l'hospitalisation tout en offrant une meilleure prise en charge d'une pathologie ou d'un type de population déterminé grâce à la proximité et à l'interdisciplinarité. Ces réseaux devraient notamment permettre de mieux faire face aux pathologies chroniques invalidantes en prenant en compte à la fois la dimension sanitaire et la dimension sociale, c'est-à-dire en positionnant la personne prise en charge au centre de la réflexion d'acteurs pluridisciplinaires, dans une démarche de santé publique. Cette notion de « patient au cœur du système de soins », déjà prescrite dans la loi de démocratie sanitaire du 4

mars 2002, est clairement annoncée et réaffirmée dans la loi du 21 juillet 2009 « Hôpital, patients, santé et territoires ». Sa mise en œuvre implique une modernisation du statut des établissements publics de santé et une répartition plus efficace de l'offre de soins.

Les patients pris en charge par les professionnels de santé ont changé eux aussi. Les maladies chroniques type diabète lié notamment à une surcharge pondérale et l'obésité en augmentation rapide dans notre société nécessitent de développer une approche davantage axée sur la santé publique. La maladie d'Alzheimer nous oblige à repenser les possibilités d'accueil des personnes âgées et à développer d'autres manières de prendre soin d'elles. Les exemples seraient nombreux. C'est pourquoi, des plans gouvernementaux ont été élaborés pour trouver des solutions, imaginer d'autres façons de faire :

- « plan solidarité grand âge » avec pour objectifs l'adaptation du système de prise en charge (domicile, établissement, hôpital) au vieillissement de la population, avec notamment la création de six mille places supplémentaires de services de soins infirmiers à domicile ; la poursuite du plan de modernisation des établissements pour améliorer les conditions d'accueil et enfin, l'amplification de l'effort de prévention et de recherche.
- Le plan Alzheimer 2008-2012 qui comporte pas moins de quarante quatre mesures...

Ces plans sont ambitieux et nécessitent pour leur application des ressources humaines. Or, les professions de santé sont de moins en moins attractives pour les jeunes et ce, malgré un certain nombre de mesures. La réforme des études en soins infirmiers, en réponse au contexte socio-économique, pourrait-être, d'après moi, un moyen pour rendre les novices plus efficaces lors de leur première prise de poste.

1.2 Un encadrement de terrain chargé d'évaluer les compétences

L'acquisition de compétences est au centre du dispositif et cela entraîne un changement paradigmatique : d'une culture de la formation où le formateur organisait les situations d'apprentissage pour l'apprenant, vers une culture de la professionnalisation qui déplace le centre de gravité vers l'accompagnateur de terrain, le tuteur, et où l'étudiant devient co-auteur de son parcours et selon l'injonction même du nouveau référentiel, un praticien réflexif en devenir.

Si la formation est traditionnellement organisée selon le modèle de l'alternance c'est la première fois dans l'histoire de la formation en soins infirmiers en France, que le rôle de l'encadrement est prescrit (Annexe III de l'arrêté relatif au diplôme d'État infirmier). Trois acteurs différents sont ainsi répertoriés par le texte. Le maître de stage qui représente la fonction organisationnelle et institutionnelle du stage, le référent de proximité quant à lui assume des fonctions classiquement dévolues au compagnon c'est-à-dire qu'il assure l'encadrement au quotidien. Mais c'est le rôle du tuteur qui est innovant car il lui est prescrit une fonction pédagogique.

En référence au triangle pédagogique de J. HOUSSAYE, nous pouvons élaborer le triangle pédagogique du tutorat suivant :

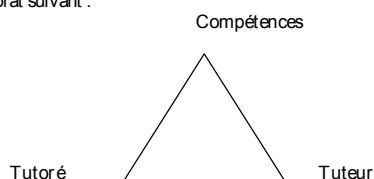


Figure 1 : Le triangle pédagogique du tutorat

L'axe tuteur / compétences désigne les moyens didactiques que celui-ci met en place pour permettre à l'étudiant d'acquérir, de développer des compétences. S'il est trop exacerbé, le tuteur sera passif dans cet apprentissage, se laissant encadrer plus qu'accompagner.

L'axe tuteuré / compétences correspond aux stratégies d'apprentissage mises en place par l'étudiant. Comment utilise-t-il son portfolio ? A-t-il élaboré des objectifs de stage ? Fait-il régulièrement évaluer ses pratiques par les référents de proximité ? Comment exploite-t-il les entretiens avec son tuteur ? S'il est trop exacerbé, l'apprentissage sera réduit au niveau des compétences du tuteuré.

Enfin l'axe tuteuré / tuteur permet l'individualisation de l'accompagnement en tenant compte de ses pré requis, de ses besoins d'apprentissage en fonction du parcours déjà réalisé. Cette relation doit permettre à l'étudiant d'être suffisamment soutenu tout en lui laissant l'opportunité d'«instrumenter» son tuteur c'est-à-dire de pouvoir incorporer le rôle de ce dernier à l'organisation de son action. S'il est trop exacerbé, la relation humaine peut prendre le pas sur l'apprentissage en créant notamment une dépendance.

Nous nous intéresserons plus particulièrement, ici, au dernier point définissant les missions du tuteur : « Le tuteur évalue la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences après avoir demandé l'avis des professionnels qui ont travaillé en proximité avec l'étudiant. Il formalise cette progression sur le portfolio lors des entretiens avec l'étudiant en cours et à la fin du stage ».

Le tuteur devra, lors du bilan de fin de stage, évaluer le degré d'acquisition des compétences de l'étudiant et colliger cette évaluation dans le portfolio. Cet entretien peut être alors défini comme une activité dialogique pour inférer les compétences de l'ESI¹. Il nous semble intéressant d'observer si l'étudiant se positionne en tant qu'acteur pour co-construire son évaluation avec son tuteur et lui permettre de dire s'il est compétent (ou pas) pour exercer la profession d'infirmier et notamment si son adaptabilité à la situation clinique a permis, à l'issue du diagnostic de situation posé, de répondre à cette dernière de façon optimale. Le référentiel de compétences permettant alors d'identifier ce que l'on attend d'un professionnel "standard".

L'évaluation des compétences consiste donc pour l'étudiant à réussir à travers l'activité dialogique à expliciter les concepts « pragmatiques et pragmatisés » (Pastré, P., 2011, p. 176) mobilisés. Le tuteur ne pourra se contenter d'observer l'étudiant en situation de travail, ni de comparer l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réalisée mais il devra avoir appréhendé qu'elle est la « structure conceptuelle » construite par l'étudiant pour « orienter et guider son action ». Pour ce faire, il jugera de la validité du choix des concepts mobilisés par l'étudiant. Il le comparera à l'attendu, en termes de stratégies, que l'on a pour un professionnel dans cette situation clinique. Mais avant de définir cette notion de situation clinique, voyons quelles sont les compétences définies dans le référentiel.

Du référentiel métier au dispositif d'évaluation

1.3 Les compétences requises

Le texte détaille dix compétences, les critères d'évaluation d'acquisition de chacune d'elles et les indicateurs pour ce faire :

1. Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier,
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers,
3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens,
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique,
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs,
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins,

¹ ESI : étudiant en soins infirmiers

7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle,
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques,
9. Organiser et coordonner des interventions soignantes,
10. Informer et former des professionnels et des personnes en formation.

Pour exemple, la compétence une, « évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier », est développée de la manière suivante :

1. Evaluer les besoins de santé et les attentes d'une personne ou d'un groupe de personnes en utilisant un raisonnement clinique,
2. Rechercher et sélectionner les informations utiles à la prise en charge de la personne dans le respect des droits du patient (dossier, outils de soins,...),
3. Identifier les signes et symptômes liés à la pathologie, à l'état de santé de la personne et à leur évolution,
4. Conduire un entretien de recueil de données,
5. Repérer les ressources et les potentialités d'une personne ou d'un groupe, notamment dans la prise en charge de sa santé,
6. Analyser une situation de santé et de soins et poser des hypothèses interprétatives,
7. Elaborer un diagnostic de situation clinique et/ou un diagnostic infirmier à partir des réactions aux problèmes de santé d'une personne, d'un groupe ou d'une collectivité et identifier les interventions infirmières nécessaires,
8. Evaluer les risques dans une situation d'urgence, de violence, de maltraitance ou d'aggravation et déterminer les mesures prioritaires. (Annexe II de l'arrêté relatif au diplôme d'Etat infirmier, p. 2).

Tableau 1 : indicateurs illustrant les critères

Critères d'évaluation : Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier ?	Indicateurs : Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?
1 - Pertinence des informations recherchées au regard d'une situation donnée	<ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs sources d'information sont utilisées (personnes, dossiers, outils de transmission...) - Tous les éléments d'information pertinents sont recherchés dans le dossier ou les documents et auprès du patient, de la famille, de l'entourage ou du groupe - Les informations utilisées sont mises à jour et fiables - Des explications sont données sur le choix des informations sélectionnées au regard d'une situation donnée, la sélection est pertinente
2 - Cohérence des informations recueillies et sélectionnées avec la situation de la personne ou du groupe	<ul style="list-style-type: none"> - Les informations recueillies sont en adéquation avec les besoins de la personne - Le recueil des informations (entretien, observation, échanges avec la famille...) est réalisé dans le respect de la déontologie et des règles professionnelles - Les informations sélectionnées sont prioritaires
3 - Pertinence du diagnostic de situation clinique posé	<ul style="list-style-type: none"> - Le diagnostic de situation et/ou le diagnostic infirmier s'appuie sur une analyse pertinente des différentes informations et sur la mise en relation de l'ensemble des éléments recueillis - La situation de santé est analysée de manière

	<p>multidimensionnelle</p> <ul style="list-style-type: none">- Les signes d'urgence ou de détresse, de décompensation d'une pathologie ou d'un dysfonctionnement sont repérés- Le lien entre les éléments recueillis est expliqué- Le raisonnement clinique utilisé et la démarche d'analyse des informations sont expliqués- Les connaissances utilisées sont précisées
--	---

Le tuteur devra être capable d'être un médiateur pour l'apprentissage par l'étudiant de chacune de ces compétences.

1.4 L'importance de la situation d'apprentissage

L'acquisition de compétences nécessite une pédagogie des situations. Le tuteur devra mettre en scène les situations cliniques, et ce, de manière suffisamment diversifiée, pour permettre à l'étudiant de développer son apprentissage, en allant au-delà de l'action de soin. Pour ce faire, il devra pouvoir adopter une mise à distance de la situation par sa mise en récit lors des entretiens bilans avec le tuteur. Le modèle théorique choisi permettra de mieux comprendre, en paraphrasant G. Vergnaud, comment au fond de l'action, permettre à l'étudiant de réaliser, la conceptualisation. Les activités de soins exigent de la part de l'étudiant la réalisation de tâches complexes. Même si l'ESI connaît les protocoles du service et a déjà été confronté à un problème similaire, il doit appréhender toute situation de soins comme nouvelle. Il élaborera alors de nouvelles stratégies de résolution de problème qu'il devra décomposer en étapes d'apprentissage. Dans l'action, non seulement l'étudiant va construire des connaissances mais il va développer son identité professionnelle.

La théorie de Piaget nous permet de comprendre comment l'étudiant confronté à des situations de soins identiques où l'activité se répète, construit ses connaissances. Mais en développant le concept kantien de schème, l'auteur nous permet également de comprendre ce que va faire l'étudiant confronté à une situation nouvelle. En effet, cette théorie est articulée autour de deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation: l'assimilation entendue comme l'intégration d'un objet de savoir à la structure mentale de l'individu (activités répétitives) et l'accommodation de la structure des connaissances, c'est-à-dire l'ajustement d'un schème aux caractéristiques d'une situation nouvelle (activités nouvelles). Le schème est alors le produit de l'action intériorisée qui est transposable d'une situation à la suivante, c'est une forme d'organisation de l'activité. L'ensemble des schèmes s'organisant en structures opératoires qui permettent à l'individu de s'adapter à une situation nouvelle. C'est pourquoi, les interactions de l'étudiant avec le milieu qui l'entoure, sont essentielles car elles sont à l'origine du « déséquilibre » de la pensée, lorsque l'ESI ne peut mobiliser une explication préalablement établie. Il doit alors élaborer de nouveaux schèmes pour obtenir une « rééquilibration majorante » en décomposant et recomposant les schèmes pré existants en fonction de la situation à laquelle il est confronté. Le schème en effet est associé à une classe de situations (réaliser des toilettes, poser des perfusions...). Cependant, les protocoles de soins transcrivent l'activité sous la forme d'un enchaînement linéaire des actions. Or, en situation, un certain nombre de paramètres vont intervenir demandant à l'étudiant de tenir compte de ces conditions et d'avoir un mode d'action plus hypothétique de type « si la pression artérielle du patient chute, alors... ». L'ESI a souvent du mal à percevoir ces conditions qui devraient l'amener à modifier son action car il est centré sur la réussite du geste et le respect de la prescription. C'est le rôle du référent de proximité de guider l'étudiant pour que l'activité productive soit réussie, car il ne faut oublier que la finalité au-delà de l'apprentissage est une activité de soins sur patient réel et non sur simulateur. Mais pour autant, le

tuteur peut revenir sur cette situation de soins lors d'un entretien d'explicitation afin d'amener l'étudiant à comprendre les obstacles qu'il a rencontrés pour être compétent dans la situation bien au-delà de la réussite du geste dans l'absolu (je sais poser une perfusion, mais je n'ai pas pris en compte la chute de pression artérielle de Mme X. lors de la pause de perfusion d'antibiotique qui manifestait une réaction allergique, par exemple). Pour Piaget donc, la connaissance est adaptation au réel par construction progressive et pour élaborer cette construction, l'utilisation d'artefact est possible.

1.5 Les instruments prévus dans le dispositifs de formation

Vygotski, quant à lui, met l'accent sur l'importance des interactions sociales, la connaissance va de l'interpersonnel vers l'intrapersonnel. Dans cette optique, l'apprentissage se réalise grâce à des outils tels que le langage, instrument privilégié du développement de la pensée. Le langage est non seulement outil de communication mais également d'interaction sociale lors de la médiation de l'adulte. La culture infirmière a longtemps reposé sur une tradition orale. Les transmissions inter équipes sont un temps fort du quotidien professionnel, moments d'échange de renseignements cliniques sur les patients qui permettent de créer un esprit d'équipe, de s'exprimer sur les sentiments et émotions ressentis dans la journée, d'exprimer des difficultés techniques ou relationnelles... Lors de la mise en situation professionnelle du diplôme d'État de l'ancien programme de formation, l'étudiant avait quatre minutes par patient pour présenter les projets de soins élaborés. Cet exercice de style nécessitait un apprentissage particulier qui pouvait ensuite être transféré pour effectuer les transmissions. Lors des entretiens entre tuteur et étudiant, le discours devient le support symbolique qui permet non seulement à l'ESI d'acquérir le langage professionnel mais aussi d'expliquer au tuteur en quoi il pense avoir acquis des compétences par l'analyse de situations de soins et l'argumentation des capacités acquises lors de la résolution de situations problèmes. L'auteur définit, également, le concept de « zone de développement proximal » que l'on peut expliquer comme la différence entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel. L'étudiant en soins infirmiers atteindra ce niveau en réalisant des actions grâce à la médiation du tuteur et des référents de proximité dans un premier temps puis il sera capable de les réaliser seul ensuite.

L'ESI développera donc des connaissances non seulement par la médiation des référents de proximité (concepts quotidiens) mais également par l'intériorisation des savoirs théoriques et savoirs procéduraux présentés à l'institution de formation par les formateurs et en stage clinique par les tuteurs (concepts scientifiques). Il peut donc parfois se retrouver confronté à une rivalité conceptuelle. Le rôle du tuteur sera, là, de permettre à l'ESI de se confronter au réel. Il choisira en collaboration avec les référents de proximité les situations cliniques « idéales » pour ce faire.

En revanche, lors d'entretiens dédiés à l'analyse réflexive il l'amènera à rechercher les concepts pragmatiques dans l'action, c'est-à-dire la dimension cognitive qui organise la pratique.

Le tuteur devient alors un moyen au service de l'étudiant afin que celui-ci puisse acquérir des compétences et développer son professionnalisme. L'étudiant, professionnel en devenir, devient par l'intermédiaire du tuteur, un sujet capable de développer des compétences professionnelles selon son parcours individualisé d'apprentissage et son projet professionnel. Le tuteur est ainsi une ressource pour l'étudiant afin que celui-ci puisse développer des connaissances, élaborer son identité professionnelle et s'inscrire dans un collectif professionnel. Enfin, le tuteur est également un moyen par lequel le métier se transmet non seulement du point de vue technique mais également culturel.

Vygotski fait quant à lui la différence entre les instruments psychologiques et les instruments techniques ; les premiers permettent à l'étudiant d'être acteur voire auteur de son projet professionnel et également de médiatiser les relations avec les autres membres de l'équipe.

P. Rabardel, s'inscrit également dans cette perspective instrumentale vygotkienne mais en réfutant la distinction entre instruments psychologiques et techniques ; chaque instrument étant potentiellement médiateur vers les objets d'apprentissage, soi-même ou les autres. Il différencie l'outil, l'instrument et l'artefact. Pour lui, l'individu en manipulant des outils, dans une activité professionnelle et ou formative, élabore des connaissances techniques. Les artefacts sont des médiateurs au service de l'apprenant pour réaliser l'activité. C'est un « terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet [...] la notion d'artefact inclut les objets symboliques » (Rabardel, P., 1995, p.3). L'artefact permet au sujet de modifier l'objet de l'activité. L'instrument devient alors un composite formé d'un artefact et d'un schème d'utilisation. Il est l'utilisation de l'artefact en situation. La catachrèse est l'utilisation détournée d'un artefact pour un usage non prévu par le concepteur. Rabardel a élaboré le modèle S.A.I. défini comme suit :

- le sujet (l'utilisateur),
- l'instrument (le système artefact plus schèmes),
- l'objet « vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée (matière, réel, objet de l'activité, du travail, autre sujet...) » (Ibid., p.52).

Nous pouvons identifier plusieurs instruments possibles : le référentiel de compétences peut-être un instrument pour les formateurs afin de construire le « déroulé d'année » et élaborer leurs activités pédagogiques et didactiques, le portfolio un instrument partagé aussi bien par les acteurs de l'encadrement de stage que par les formateurs de l'institut pour guider l'étudiant dans son parcours de professionnalisation, enfin l'utilisation du langage comme instrument cognitif entre le formateur, qu'il soit de l'institut ou du terrain et l'étudiant, lors des activités d'analyse réflexive. Ces instruments ne sont pas en compétition les uns avec les autres mais constituent un système d'instruments complémentaires à disposition de l'étudiant. En fonction de la temporalité, d'un stage à l'autre, l'usage d'un instrument peut émerger par rapport aux autres.

Nous avons alors, durant l'entretien-bilan, une triade vivante de l'activité : l'étudiant en soins infirmiers (sujet) / l'évaluation des compétences (l'objet) / le tuteur (autrui) que nous pouvons représenter ainsi :

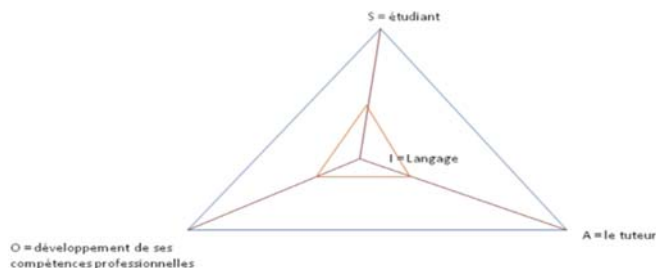


Figure 2 : L'autoévaluation - une activité dirigée et instrumentée

I représente les instruments utilisés par l'étudiant lors de cette coévaluation, ici un instrument symbolique (le langage) mais ce pourrait être également un instrument technique (le portfolio et un support d'évaluation intermédiaire en stage facultatif communément appelé « les radars »). Le triangle orange symbolise le genre professionnel tel que défini par Y. Clot.

L'analyse effectuée lors de cet entretien devra prendre en compte non seulement « l'activité réalisée » mais également « le réel de l'activité » c'est-à-dire tout ce que l'ESI n'a pas réussi, n'a pas pu faire, aurait voulu faire, a fait pour ne pas faire ce qu'il aurait du faire...C'est ici que vont intervenir les instruments d'écriture (le portfolio, les radars). D'autant que l'étudiant doit réaliser, à l'issu du stage, deux analyses de situation écrites dans son portfolio. Il y a alors apprentissage par l'analyse de sa propre activité, un travail sur le travail ou comme le dit Y.CLOT un « travail au carré » en référence aux référentiels métier et de formation. En se détachant, par ce travail de mise en mots, de son expérience, celle-ci devient un moyen d'accomplir d'autres expériences. Cette prise de conscience des acquis de l'expérience entraîne une re-création dans un autre contexte de l'activité en tant qu'objet psychique qui permet au sujet de le voir autrement. Nous pouvons, ici, faire référence à Bakhtine pour qui « comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau ».

De plus, en changeant de destinataire, le « sujet réalise au sens fort du terme, ses activités » (Clot, Y., 2008, p. 186). Il prend conscience non seulement de ce qu'il a fait (la tâche réalisée dirait J. Leplat) mais également des circonstances dans lesquelles cela a été fait, des ressources internes et externes mobilisées tout en le reliant au référentiel, au métier, au genre professionnel. Car bien que ce travail d'écriture puisse sembler un travail solitaire, il est comme toute activité adressée et au-delà du tuteur, du formateur référent pédagogique et du jury final, il l'est au genre professionnel défini par Y. Clot comme « l'instrument collectif de l'activité » (Ibid., p. 27) ou pour le dire autrement comme « une mémoire professionnelle collective des façons de dire et de faire ». Ce que souhaite l'étudiant c'est être reconnu du métier. Or le portfolio médiatise cette mémoire collective à travers la définition des dix compétences. C'est pourquoi, ce travail d'écriture doit se faire à la première personne. En effet, il signifie que le sujet narre une « expérience ipse » (Pastré, P., 2011, p.115) c'est-à-dire qu'il attribue à son passé une signification et modifie ainsi son identité professionnelle. Cette écriture à la première personne témoigne d'une stylisation du genre.

De l'évaluation prescrite à l'évaluation réalisée

L'analyse du travail nous apprend que la tâche prescrite est redéfinie. Dans les conditions socio-économiques que nous avons décrites, on peut légitimement se demander comment les équipes de terrain se sont organisées pour satisfaire les nouvelles exigences réglementaires ou pour le dire autrement qu'en est-il de l'application observée sur le terrain de l'évaluation des compétences de l'ESI ?

1.6 La méthodologie retenue

La méthodologie adoptée a consisté dans un premier temps à enregistrer six entretiens entre tuteur et étudiant lors du premier stage à l'automne 2009, puis dans un deuxième temps à effectuer auprès des tuteurs des entretiens de confrontation à la trace (dans ce cas précis, la retranscription du premier entretien). L'objectif étant que le tuteur, à travers cette confrontation simple telle que décrite par Y. Clot, devienne lui-même observateur de son action en tant que tuteur et nous apporte des clés d'explicitation de ce qui s'est déroulé durant l'entretien avec l'ESI. Cette confrontation aura donc pour objectif d'appréhender le raisonnement du tuteur, ses motivations lorsqu'il était en situation, en guidant le tuteur dans la verbalisation la plus précise possible du déroulement de son action. Il sera également intéressant de pouvoir objectiver comment le tuteur essaie d'amener l'étudiant à donner du sens aux situations de soins.

1.7 Les résultats

L'analyse des entretiens individuels nous permet de faire d'ores et déjà les constats suivants :

- le tuteur peut-être un infirmier mais il n'est pas forcément formé comme le demande le texte,
- il est souvent le cadre car celui-ci a une formation à la pédagogie dans son cursus,
- il existe une relation proportionnelle entre la maîtrise du référentiel par le tuteur et un entretien diversifié, balayant les deux familles d'activité tutorale définies par J.J. Boru et C. Leborgne (1992), à savoir une fonction de socialisation, et une fonction de transmission des pratiques professionnelles afin de rendre le travail formateur.

La mise en perspective des 6 entretiens nous donne d'autres clés de lecture bien que la faiblesse de l'échantillon ne nous permette pas d'en déduire des lois générales.

Lorsque l'entretien est mené par un tuteur, celui-ci explicite la façon dont l'entretien d'évaluation va être organisé.

Le portfolio, dans la majorité des cas, structure l'entretien, quel que soit le niveau d'appropriation de l'outil par le tuteur. Cependant, la maîtrise du portfolio permet au tuteur, comme c'est le cas pour les entretiens cinq et six, de faciliter la transposition didactique des étudiants. En effet, ces tuteurs lors de l'évaluation des critères vérifient les connaissances théoriques de l'ESI puis lui demandent d'illustrer cette théorie par une situation de soins et enfin l'amènent à relier les deux à la démarche de soin réalisée. L'étudiant ainsi développe, affine, son raisonnement clinique. La compétence évaluée est une compétence-en-acte telle que définie par Vergnaud. En demandant à l'ESI d'apporter la preuve de ses acquisitions par un ancrage dans les situations rencontrées, les tuteurs lui permettent d'« apprendre par et dans l'activité » (Pastré, P., 2006, p.8). Nous avons observé que la majorité des tuteurs donne du sens aux situations vécues par l'étudiant durant le stage, les resituant dans un contexte professionnel plus vaste et lui permettant de se confronter à son projet professionnel comme ceci est illustré par cet extrait de l'entretien de confrontation du tuteur numéro six : « En fait, cette étudiante, je la resitue très, très bien maintenant, elle était assistante vétérinaire. Et au début du stage, nous avions eu une discussion sur son parcours. Elle s'est longtemps posé la question avant de franchir le pas de faire ces études infirmières. C'était un parcours intéressant, elle avait pris le temps de bien réfléchir. Et pour moi, c'était important de lui dire qu'elle ne s'est pas trompée ».

Le tuteur expérimenté est donc, pour les entretiens enregistrés, un médiateur entre l'activité de soin et l'étudiant. Cependant, quatre tuteurs sur six n'ont pas eu de formation au tutorat. Ils jugent l'outil compliqué et ont du mal à s'en approprier le vocabulaire, ne comprenant pas toujours les indicateurs s'adressant alors, non plus à l'étudiant, mais à un surdestinataire comme l'illustre l'extrait ci-après :

Chercheur : Heu ... Vous parlez du ... Du questionnaire, du portfolio ... Et vous nous dites « ça fait assez intellectuel comme questionnaire »...

Tuteur : Ah oui

Chercheur : A qui s'adresse cette remarque à ce moment là, à l'étudiante, à qui ?

Tuteur : Non à celui qui l'a ... A celui qui l'a conçu

Enfin, un critère est analysé systématiquement par tous les tuteurs à savoir la capacité organisationnelle. Le tuteur place ainsi l'étudiant dans une perspective professionnalisante. Si nous nous référons à la définition de Pierre Pastré de la compétence « être compétent, ce n'est pas savoir appliquer un ensemble de connaissances à une situation, c'est savoir organiser son activité pour s'adapter aux caractéristiques de la situation (...) » (Pastré, P., 2004). Les connaissances sont alors les organisateurs de l'activité qui permettent à l'étudiant de s'adapter aux situations cliniques. Ce qui explique que trois des tuteurs vérifient les connaissances théoriques acquises afin de leur donner une dimension opératoire et que l'ensemble des tuteurs relie le déroulé du stage à la formation dans son ensemble.

La notion de professionnalisation, si elle n'est pas abordée directement, est pour autant au cœur des entretiens du fait de l'évaluation des compétences, du lien fait par certains tuteurs avec le projet professionnel de l'étudiant ou de la mise en perspective des conséquences pour le professionnel d'une compétence non maîtrisée.

Conclusion

Pour ces six étudiants, le dispositif tutorial, malgré certaines imperfections parfois, leur a permis de s'adapter à ce premier stage et d'acquérir des éléments de compétences. L'analyse qualitative des entretiens a mis en évidence que la manière dont le tuteur construit l'entretien, structuré ou non autour du portfolio, influence les possibilités offertes à l'étudiant de conscientiser l'action.

Cette première phase de cette étude diachronique a eu lieu, comme nous l'avons précisé, lors du premier stage faisant suite à la mise en place de ce référentiel de formation. Les étudiants auront durant leur parcours d'apprentissage 7 stages différents. Ils devront comprendre comment inférer une compétence pour réussir à s'auto-évaluer et ainsi co-construire l'espace tutorial. Nous définissons l'espace tutorial comme l'ensemble des espace-temps que le tuteur construit pour réaliser sa mission et qui peuvent prendre différentes formes mais dont la pierre angulaire est l'entretien d'évaluation des compétences lors d'un bilan de fin de stage. Il est donc un environnement dynamique, dans la mesure où il évolue « avec une dynamique propre, indépendante de l'action des agents » en présence : l'étudiant, le tuteur voire d'autres professionnels présents (Pastre, P., 2011, p. 70).

Pour reprendre une formulation de Vygotski, le tuteur est un subtexte pour l'activité de l'étudiant ou pour le dire autrement l'activité de l'ESI est simultanément tournée vers son objet (développement de ses compétences professionnelles) et vers l'activité du tuteur portant sur cet objet. Le tuteur observant l'activité de l'étudiant (auto-évaluation) interpose sa propre activité d'hétéro-évaluation entre l'ESI et son activité (Scheller, L., 2003). Il devient ainsi « l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi dont le dialogue intérieur est le moyen essentiel » (Clot, Y., 2008). Or, la représentation qu'a le tuteur de son rôle va influencer la manière qu'il aura de construire l'espace tutorial laissant à l'apprenant plus ou moins de pouvoir d'agir. En situation d'auto-évaluation, l'étudiant fera des hypothèses en fonction de la communication non verbale du tuteur. Ce qui peut l'amener à ressentir le tuteur comme ressource ou contrainte dans cette activité. Le tuteur s'interpose et vient définir et redéfinir l'objet de l'activité de l'apprenant. Celui-ci devra alors être en capacité de transformer la contrainte de l'activité tutorale en ressource, c'est-à-dire comme une sorte d'épaule pour sa propre activité. Dans un conflit en lutte avec le tuteur et en se servant de lui, l'ESI refera alors l'espace tutorial pour créer du milieu pour vivre, comme le dit Canguilhem.

Bibliographie

- BORU J.J., LEBORGNE C. (1992). Vers l'entreprise tutrice, Paris : Entente.
- CLOT, Y., DUBOSCQ, J. (2010). « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », Revue d'anthropologie des connaissances, N°2, p. 265.
- CLOT, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir, Paris : PUF.
- PASTRE, P. (2011). La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes, Paris : PUF.
- PASTRE, P., SAMURCAY, R. (2004). Recherches en didactique professionnelle, Toulouse : Octares.
- RABARDEL, P. (1995). Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains, Paris : Armand Colin.
- SHELLER, L. (2003). Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie, thèse pour le doctorat de psychologie, Paris, CNAM.
- VERGNAUD G. (2000). Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps, Paris : Hachette.
- VYGOTSKI, L. (1997). Pensée et langage, Paris : La Dispute.

UNE GRILLE CRITERIEE GENERALE POUR L'EVALUATION DES
COMPETENCES EXPERIMENTALES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE

Julien Douady*, Christian Hoffmann*, Stéphane Baup**, Sébastien Marc**,
Marie-Françoise Soulage***

* Service Universitaire de Pédagogie, Université Joseph Fourier – Grenoble 1
info-sup@ujf-grenoble.fr

** UFR de Chimie, Université Joseph Fourier – Grenoble 1

*** Cellule d'Accueil, d'Information et d'Orientation, Université Joseph Fourier – Grenoble 1

Mots-clés : évaluation, grille critériée, compétences expérimentales, université

Résumé. L'évaluation des étudiants dans le cadre de travaux pratiques se limite bien souvent à la notation d'un compte rendu. Si cette pratique permet de bien rendre compte des connaissances et des savoir-faire rédactionnels, elle laisse de côté deux autres aspects qui nous paraissent fondamentaux : les savoir-être et les savoir-faire expérimentaux.

Cette communication présente la démarche d'élaboration d'un outil générique, constitué d'une grille critériée et d'un tableau de synthèse destiné à l'enseignant. Ces éléments permettent aux enseignants souhaitant s'engager dans cette démarche de bénéficier d'un point de départ solide pour pouvoir ensuite adapter ces outils à leur contexte et à leur public.

1. Contexte

A l'Université, notamment dans les filières scientifiques, l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants se fait le plus souvent dans le cadre de travaux pratiques (parfois appelés « laboratoires »), et se base essentiellement sur la production d'un compte-rendu. Notre établissement, l'Université Joseph Fourier (UJF – Grenoble-1), ne fait pas exception à cette règle, notamment dans le premier cycle universitaire.

Cette approche, outre le fait qu'elle s'appuie sur des pratiques enseignantes largement partagées, permet de bien appréhender la façon dont les étudiants maîtrisent :

- Les connaissances liées aux problématiques abordées en séance, qui sont essentiellement disciplinaires ;
- Les savoir-faire rédactionnels, comme par exemple le tracé d'un graphique, l'interprétation de données expérimentales ou la capacité de synthèse, et qui transcendent largement les disciplines.

En revanche, l'évaluation basée sur un compte-rendu ne permet pas d'accéder à deux autres dimensions essentielles à nos yeux :

- Les savoir-faire expérimentaux, comme la capacité à choisir et à bien utiliser le matériel, la qualité des mesures, ou le respect d'un protocole (capacités principalement propres à chaque discipline) ;
- Les savoir-être, qui intègrent l'implication de l'étudiant, son autonomie ou sa capacité à travailler en groupe, et dont la nature est éminemment transversale.

Nous présentons ici la démarche d'élaboration d'un outil générique d'évaluation, visant à offrir aux enseignants une base à adapter à leur contexte propre, et leur permettant d'adresser les 4

catégories définies ci-dessous (connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux, savoir-être). Cette action a été accompagnée sur la durée par le Service Universitaire de Pédagogie (SUP) de l'Université Joseph Fourier.

2. Elaboration de l'outil

2.1 Un accompagnement sur la durée

Le besoin d'un outil générique pour l'évaluation des étudiants en travaux pratiques a émergé dans le cadre d'un forum d'échanges de pratiques entre enseignants organisé par le SUP de l'UJF, en avril 2010. Ces forums, que nous appelons F.O.I.R.E.s (Forum Ouvert et Informel de Réflexion sur nos Enseignements), permettent aux enseignants et enseignants-chercheurs de trouver l'espace et le temps pour échanger sur leurs pratiques, leurs interrogations et leurs insatisfactions au niveau pédagogique ; dans ce cas, ce fut le point de départ d'une action accompagnée sur près de deux ans (fig. 1).

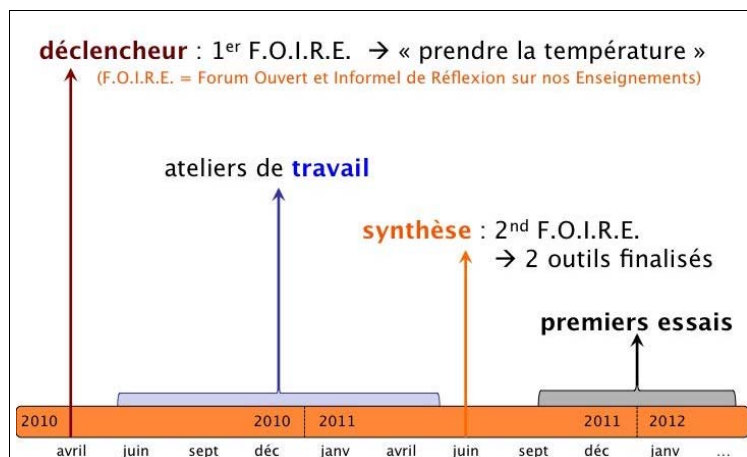


Figure 1 : une démarche inscrite dans la durée.

Un premier travail de fond a été mené peu après dans le cadre d'un atelier conçu sur mesure par le SUP en juin 2010, et impliquant principalement des enseignants de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de l'université. Par la suite, plusieurs facteurs ont coopéré pour poursuivre la réflexion :

- certains enseignants se sont appropriés ces concepts, les ont travaillés pour élaborer un premier jet de grilles critériées ;
- d'autres équipes enseignantes ont ressenti le besoin d'un outil similaire, notamment dans le cadre des accompagnements proposés par le SUP ;
- le déploiement du Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC) pour chaque étudiant de notre université alimente naturellement une réflexion autour des compétences, en partie autour des compétences transversales et de leur auto-évaluation par l'étudiant.

L'ensemble de ces circonstances favorables a conduit le SUP à organiser un second temps d'échanges en juin 2011, ouvert à toute la communauté universitaire, avec l'ambition de faire émerger un outil générique aisément contextualisable. Plusieurs équipes enseignantes s'en sont

ensuite emparé, et ont procédé aux premiers essais à l'automne 2011. Actuellement, ces essais se poursuivent au printemps 2012, et permettent d'ores et déjà quelques améliorations substantielles.

2.2 1^{ère} phase : vers une évaluation critériée

L'évaluation basée sur la seule production d'un compte-rendu se révélant impuissante à adresser des aptitudes de l'ordre du savoir-faire expérimental ou du savoir-être, un consensus s'est rapidement dégagé autour de la nécessité d'évaluer des items couvrant les 4 catégories citées en introduction (connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux, savoir-être). Parallèlement, la volonté d'élaborer un outil aussi objectif que possible nous a conduit à orienter le travail vers le développement de grilles critériées, qui sont largement décrites dans la littérature (Daële, 2010 ; Reddy & Andrade, 2010). Le travail s'est donc recentré sur la formulation des critères, le choix des niveaux de performance, et la rédaction des descripteurs.

2.2.1 La formulation des critères

Les enseignements dans notre université sont découpés par semestres, et les enseignements ayant un volet expérimental offrent typiquement 7 à 8 séances de travaux pratiques par semestre. Pour éviter une profusion qui se révélera ingérable ensuite, nous avons proposé de limiter le nombre de critères à une vingtaine globalement par enseignement, tout en sachant que pour chaque séance il sera délicat d'en considérer plus de 5 à 10. Pour leur formulation, nous avons choisi de les rédiger sous forme d'aptitudes portant sur un contenu identifié, comme par exemple : « utiliser le matériel expérimental ». Cette déclinaison permet une homogénéité de la grille, et évite les énoncés trop généraux.

2.2.2 Les niveaux de performance

En nous basant sur les recommandations de Bernard (2011), nous avons choisi 4 niveaux sans point milieu. Partant du niveau visé (niveau « correct »), le pendant apparaît naturellement comme étant le niveau « insuffisant » ; à ces deux niveaux s'ajoutent un niveau « excellent », qui doit rester accessible bien qu'exigeant, et un niveau « inacceptable », que nous assumons pour fixer les exigences notamment dans le premier cycle universitaire. Nous limitons ainsi le niveau de détail au strict nécessaire, comme conseillé par Mueller (2005). L'adjonction d'un adjectif systématiquement associé au niveau (« inacceptable », « insuffisant », « correct » et « excellent ») permet de clarifier les attentes de l'enseignant et d'aligner les différents critères sur une référence commune liée au niveau visé.

2.2.3 La rédaction des descripteurs

En tenant compte des propositions du SeGEC (le secrétariat général de l'enseignement catholique Belge), nous avons privilégié une formulation axée sur la pertinence, avec une description qualitative, en évitant une simple mention de présence ou une description quantitative (par exemple portant sur le nombre de points de mesure relevés). Concernant un critère particulier, nous avons privilégié l'utilisation des mêmes indicateurs (il est des indices concrets et observables), avec des exigences adaptées au niveau, plutôt qu'un changement d'indicateur d'un niveau à l'autre. Le langage utilisé pour la formulation des descripteurs doit être à la fois simple, précis et non ambigu, pour être compréhensible par les étudiants. Cette préoccupation est largement partagée, comme le souligne la revue de Reddy et Andrade (2010), et conditionne la possibilité que ces grilles puissent être utilisées en auto-évaluation par les étudiants eux-mêmes. Enfin, une attention particulière est portée sur la rédaction des niveaux extrêmes :

- Le niveau « excellent » doit rester accessible (tout en étant exigeant), et observable (et donc ne pas se baser sur un aléa) ;
- Le niveau « inacceptable » est rédigé en soulignant l'absence d'effort de l'étudiant plutôt que son incapacité, s'inscrivant ainsi dans une représentation malléable de l'intelligence (Dweck, 2002).

A titre d'exemple, voici comment sont rédigés les descripteurs de la capacité « utiliser le matériel expérimental » :

- Niveau « inacceptable » = l'étudiant utilise le matériel de façon hasardeuse ou inadaptée (endommagement possible) ;
- Niveau « insuffisant » = l'étudiant utilise le matériel adéquat mais il maîtrise mal son fonctionnement (réglages inadaptés) ;
- Niveau « correct » = l'étudiant utilise le matériel à bon escient et il en connaît le fonctionnement (réglages adaptés) ;
- Niveau « excellent » = niveau « correct » et l'étudiant connaît les limites du matériel utilisé.

Notons que la formulation proposée ici reste générique et pourra être adaptée en fonction de la discipline : utilisation de la verrerie en chimie, de l'oscilloscope en électricité, d'un logiciel en TP assisté par ordinateur...

2.3 Premier bilan et nécessité d'aller plus loin

2.3.1 La grille critériée générique

La grille proposée comme base, et tenant compte de tout ce qui a été décrit précédemment, est donnée en annexe 1. Rappelons que ce n'est qu'un point de départ et qu'avant d'aboutir à un outil réellement utilisable, chaque enseignant devra choisir parmi les critères proposés ceux qu'il juge pertinents dans son contexte, les adapter éventuellement, puis compléter avec les critères qu'il estime manquants en rédigeant les descripteurs associés.

2.3.2 Une prise en main accompagnée pour tous les enseignants intéressés

Plus d'un an après la première pierre de ce travail, posée en avril 2010, les enseignants (ils sont une vingtaine) qui ont suivi l'ensemble des étapes d'élaboration de cet outil sont désormais au clair avec la philosophie associée, et à même de l'adapter à leur propre contexte et à leur public.

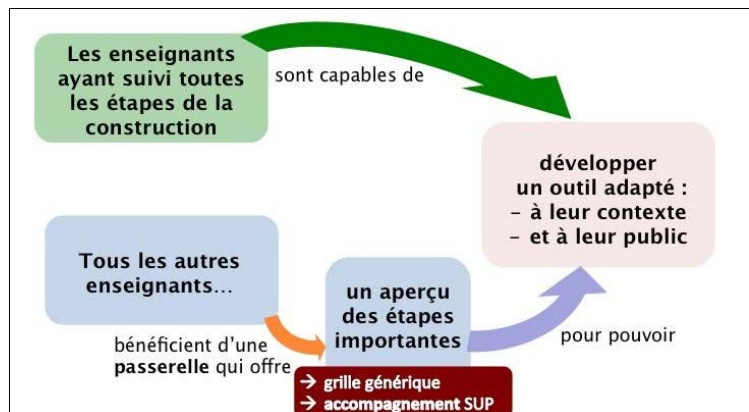


Figure 2 : une passerelle permettant à chaque enseignant d'être opérationnel.

La mise à disposition de cet outil générique permet à ceux qui souhaitent désormais « prendre le train en marche » d'avoir un point de départ confortable. Parallèlement, l'accompagnement offert par le SUP leur assure un aperçu à la fois des étapes importantes et de l'esprit dans lequel ces outils ont été conçus : ils bénéficient donc d'une passerelle qui leur permet d'être rapidement opérationnels (fig. 2).

2.3.3 Un outil encore insuffisant

A ce stade, les premières mises en œuvre par des équipes enseignantes ont permis de vérifier l'intérêt de ce type de grilles pour donner un retour formatif aux étudiants. En étant partagée dès le début de l'enseignement entre l'enseignant et les étudiants, la grille permet notamment de guider l'effort et l'investissement étudiant en explicitant d'entrée de jeu les comportements attendus. De plus, pendant la phase de conception de l'enseignement, le travail d'adaptation de cet outil favorise l'émergence d'une culture commune de l'évaluation dans les équipes enseignantes.

Cependant, ces premiers essais ont également révélé que l'élaboration d'une note pour chaque étudiant s'avère laborieuse, et conduit à un découragement précoce de certains enseignants. Le besoin d'un outil complémentaire émergeait, ce dernier devant être au service de l'enseignant et avoir pour objectif principal de simplifier la notation.

2.4 2^{de} phase : un outil spécifique pour les enseignants

Le second volet de cet outil est un regroupement synthétique de l'évaluation menée par l'enseignant. Il permet d'avoir une vue d'ensemble, même sur plusieurs séances, des critères évalués et des niveaux atteints par un étudiant (voir le tableau en annexe 2). En revanche, cette synthèse n'offre pas le niveau de détail des descripteurs : il est donc complémentaire de la grille critériée.

La construction de ce tableau de synthèse ne peut se faire que dans un contexte précis, et permet d'évacuer en amont un certain nombre de dérives possibles en lien avec l'évaluation critériée. En particulier :

- Cela conduit à sélectionner un maximum de 5 à 10 critères par séance, évitant ainsi la tentation de vouloir « tout évaluer en permanence » ;
- La modulation du poids affecté à chaque critère permet de mettre l'accent sur une phase d'apprentissage (poids = 0), de mesurer la progression (en évaluant plusieurs fois le même critère), d'augmenter les exigences (en modulant le poids au fur et à mesure des séances) ;
- Le fait de choisir des capacités simples pour les premières séances (exemple = « établir un schéma du dispositif expérimental ») et de glisser vers des capacités complexes par la suite (exemple = « interpréter les résultats expérimentaux, en tirer des conclusions ») permet de souligner l'évolution des attentes de l'enseignant tout au long du semestre ;
- L'absence d'un niveau « moyen » et la valorisation du niveau « correct » permettent d'éviter un comportement mou ou consumériste de la part de certains étudiants ; c'est de plus congruent avec une évaluation des compétences expérimentales, dont nul ne saurait se satisfaire qu'elles soient « moyennement acquises ».

Sur ce dernier aspect, nous préconisons la notation suivante pour les 4 niveaux proposés :

- Niveau « inacceptable » = 0 point ;
- Niveau « insuffisant » = 1 point ;
- Niveau « correct » = 3 points ;
- Niveau « excellent » = 4 points.

Le fossé ainsi créé entre les niveaux « insuffisant » et « correct » exprime bien l'exigence, pour ce qui concerne l'acquisition des compétences expérimentales, de former des étudiants ayant atteint au moins le niveau nécessaire à la poursuite de leur cursus.

3. Retombées

L'ensemble constitué de la grille critériée et du tableau de synthèse pour l'enseignant doit permettre d'approcher l'évaluation des activités expérimentales en adressant chacune des quatre catégories identifiées dans l'introduction : connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux et savoir-être. En fait, l'adoption de ces outils occasionne bien d'autres retombées, tant au niveau des enseignants et de leurs équipes qu'au niveau des étudiants.

3.1 Au niveau des enseignants

La construction –ou plus exactement l'adaptation au contexte et au public– de ces outils favorise un dialogue au sein des équipes pédagogiques, et conduit bien souvent d'une part à repenser et à reformuler les objectifs d'apprentissages, et d'autre part à une évolution des pratiques enseignantes en séance. Ce travail de fond est initié par le changement d'outil d'évaluation, et contribue ainsi à améliorer l'enseignement plus globalement.

Les équipes enseignantes ayant mis en œuvre une évaluation critériée soulignent plusieurs avantages liés à la notation :

- La validité (il est le fait d'évaluer effectivement ce que l'on prétend évaluer) est renforcée par l'explicitation des critères ;
- La fiabilité (il est le consensus intra- ou inter-correcteur) est incontestable, et contribue au sentiment d'une note « juste » ;
- L'échelle de notation est naturellement étirée, ce qui évite de se limiter à une note comprise entre 10/20 et 16/20, comme on le rencontre fréquemment pour les notes de travaux pratiques en France.

Enfin, comment le soulignent Katim et Reeder (2002), l'explicitation des attentes pour le niveau « correct » permet une traçabilité des exigences enseignantes sur le moyen terme (plusieurs années), et empêche une dérive involontaire conduisant au sentiment que « le niveau baisse chaque année ».

3.2 Au niveau des étudiants

L'adoption par l'équipe enseignante d'une évaluation critériée a également des effets bénéfiques au niveau des étudiants. Outre le fait qu'ils semblent apprécier de connaître de façon explicite les attentes de leurs enseignants, certains n'hésitent pas à l'utiliser comme un outil d'auto-formation leur permettant de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage. Parallèlement, les notes élaborées avec ces nouveaux outils sont mieux acceptées par les étudiants, même si elles sont parfois basses au départ : le fait de s'appuyer sur des comportements observables et la primeur donnée au retour formatif sur la note proprement dite n'y sont sans doute pas étrangers. Dans la même veine, de par son individualisation, ce mode d'évaluation permet d'éviter la frustration de l'étudiant devant l'évaluation et la perception de sa contribution au travail d'un groupe. De plus, certaines équipes enseignantes signalent une motivation étudiante accrue, vraisemblablement induite par le fait de pouvoir agir concrètement pour améliorer sa note (sentiment de contrôle) et par la justesse associée à une notation objectivée. Enfin, cet outil semble avoir un impact potentiel important sur le développement de la confiance en-soi des étudiants, en particulier ceux du cycle Licence, c'est-à-dire au tout début de l'Université. La grille peut les aider à formaliser leurs points forts ou à identifier leurs points faibles. Par la suite, certains pourront s'appuyer dessus pour justifier de leurs acquisitions auprès d'un recruteur par exemple.

4. Conclusion et perspectives

4.1 Forces

Après un travail de longue haleine s'étendant sur presque deux années, les enseignants de l'UJF disposent désormais d'un socle solide pour concevoir une évaluation critériée adaptée aux travaux pratiques. L'ensemble constitué de la grille critériée et du tableau de synthèse pour l'enseignant :

- Adresse les quatre catégories identifiées comme essentielles dans le cadre de travaux expérimentaux (connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux et savoir-être) ;
- Offre une formulation précise et explicite des comportements attendus, rendant ainsi la notation à la fois plus valide et plus fiable ;
- Est à la fois mutualisé et personnalisable, offrant un point d'appui pour les équipes souhaitant s'en emparer ; l'effort à fournir pour l'adaptation au contexte et au public est alors raisonnable.

4.2 Difficultés

Les premières mises en œuvre par certaines équipes enseignantes dès la rentrée 2011 ont révélé certaines difficultés, avant, pendant et après les séances, toutes étant essentiellement liées au changement de paradigme. La plus criante consiste à « faire des deuils », c'est-à-dire renoncer à vouloir « tout évaluer » dans le semestre d'une part, et dans chacune des séances d'autre part. Ainsi, l'identification des 5 à 10 critères qui seront évalués dans une séance donnée oblige les enseignants à définir des priorités, à renoncer à évaluer certains aspects secondaires, et finalement à faire des choix parfois douloureux pour eux ! Ainsi, l'adoption d'une évaluation critériée s'accompagne inévitablement d'une certaine prise de conscience : en tant qu'enseignants, nous ne pouvons évaluer qu'une quantité relativement modérée de critères, et nos étudiants ne peuvent avoir qu'un nombre fini de priorités.

Cette nouvelle approche de l'évaluation modifie également la posture adoptée par les enseignants pendant les séances : certains critères ne sont observables qu'en séance, il convient donc de se donner les moyens de cette observation. Parmi les questions soulevées, nous trouvons :

- Comment distinguer une posture « d'enseignants aidant » d'une posture « d'enseignant évaluateur » ?
- Comment limiter le nombre de critères à observer en séance ?

Enfin, le passage à une évaluation critériée suscite aussi des interrogations après les séances. Concernant les notes données aux étudiants par ce nouveau système, les enseignants doivent par exemple passer de repères liés à une impression générale et à une segmentation par question, à des repères reposant sur une notation intégrante et explicite ; cette évolution ne peut se faire instantanément ! Par ailleurs, certains voudraient aller plus loin et pouvoir prendre en compte la progression des étudiants, soit au cours du semestre, soit sur une échelle plus longue au cours de leur scolarité.

4.3 Evolutions possibles

Conscients à la fois des forces de ces nouveaux outils et des difficultés que leur mise en place soulève, les enseignants ne manquent pas d'idées pour proposer des améliorations. A titre d'exemple, et comme suggéré par Stix (1997), certains envisagent d'associer les étudiants à la validation de la grille, en la proposant et en la négociant lors de la première séance. D'autres proposent de gérer les aléas, inévitables en situation expérimentale, par des « bonus-malus » selon que la réaction de l'étudiant a été adaptée ou non (par exemple face à un point de mesure aberrant ou dans le cas d'un appareillage défectueux). Des réflexions sont également en cours dans

quelques équipes pour inclure des commentaires personnalisés lors du retour fait aux étudiants, ou bien encore pour maintenir une part « d'impression globale » dans la notation.

4.4 Questions restant en suspens

Les premières réalisations se sont révélées souvent prometteuses, et même si les premiers jets sont parfois maladroits, ils sont rapidement et facilement améliorés en respectant l'esprit d'élaboration de ces outils, esprit que nous avons essayé de décrire ici. Mais qu'en sera-t-il lorsque de nombreuses équipes enseignantes se lanceront dans cette aventure, sans forcément solliciter l'accompagnement qui peut être offert par le SUP : la multiplication des expériences permettra-t-elle de conserver un noyau commun et une philosophie partagée, ou bien évoluera-t-on vers autant de modèles que de situations d'évaluation ? Nul ne saurait dire à ce stade si la volonté d'impulser une culture commune de l'évaluation critériée dans notre université résistera à la déclinaison de ce dispositif dans un grand nombre de cas tous nécessairement particuliers. Parallèlement, une autre question se pose quant aux effets liés aux multiples occurrences de ces outils d'évaluation : pour l'heure, leur rareté fait que les étudiants y sont particulièrement sensibles, mais leur généralisation n'induirait-elle pas une forme de lassitude ? Enfin, le challenge reste entier pour que les étudiants puissent valoriser eux-mêmes le développement de ces « compétences expérimentales » dans leur propre curriculum, notamment en lien avec le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC).

5. Remerciements

Le SUP de l'UJF est membre du réseau PENSERA (Pédagogie de l'Enseignement Supérieur En Rhône-Alpes, voir <http://pensera.fr>), au sein duquel les échanges ont contribué à la robustesse et à la qualité des outils présentés ici.

6. Références et bibliographie

- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? (pp 115-118). De Boeck.
- Daele, A. (2010). Les grilles d'évaluation critériées. Extrait de <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees/>
- Dweck, C. S. (2002). Beliefs That Make Smart People Dumb. In R. J. Sternberg (Ed.), Why smart people can be so stupid. New Haven: Yale University Press.
- Katim M. & Reeder E. (2002). Getting the Culminating Project Right. Extrait de <http://www.smallschoolproject.org/index.asp?siteoc=tool§ion=portrub>
- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. Journal of Online Learning and Teaching, 1(1). Voir aussi <http://jmueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/rubrics.htm>
- Reddy, M. R. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 435-448.
- SeGEC. Comment construire des grilles d'évaluations critériées. Secrétariat général de l'enseignement catholique, Belgique. Extrait de <http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/EVAQ9criteres.pdf>
- Stix, A. (1997, January). Empowering Students through Negotiable Contracting. Paper presented at the National Middle School Initiative Conference (Long Island, NY). Retrieved from Education Resources Information Center, ERIC #: ED411274, <http://www.eric.ed.gov/>

7. Annexe 1 : la grille critériée générale, à prendre comme un point de départ

Critères!		Niveau! inacceptable!	Niveau! insuffisant!	Niveau! correct!	Niveau! excellent!
A. SAVOIR ÊTRE! ! ! se rapportent à! ! l' implication, à! ! l' autonomie, ! !	A1. Anticiper la séance! de TP!	L'étudiant n'a rien fait avant de faire le travail!	Le travail n'est pas préparé!	Le travail est préparé et fait sérieusement!	Le travail est préparé et irréprochable!
	A2. Gérer le temps! imparti à la séance! de TP!	Certaines parties importantes du TP ont été oubliées!	Le binôme n'a pas pu terminer le TP!	Le binôme a géré correctement son temps!	Le binôme a géré son temps de manière optimale!
	A3. Répartir le travail! et s'entraider au sein du binôme!	Le travail n'est pas réparti équitablement!	Il y a un déséquilibre dans la répartition du travail!	Le travail est réparti équitablement!	Le travail est réparti équitablement et les deux membres du binôme ont contribué à l'avancement!
	A4. Travailler de façon! autonome!	Le binôme ne fait rien sans solliciter l'enseignant!	Seules les tâches basiques sont réalisées de façon autonome!	Le binôme répond aux questions posées dans l'annonce de façon autonome!	Le binôme pose des questions pertinentes et permet d'approfondir le sujet!
Critères!		Niveau! inacceptable!	Niveau! insuffisant!	Niveau! correct!	Niveau! excellent!
B. SAVOIR FAIRE EXPERIMENTAUX! ! ! se rapportent aux ! capacités à manipuler, ! au respect d'un ! protocole, à la qualité ! des mesures et de la ! consignation des ! résultats. !	B1. Utiliser le matériel! expérimental!	L'étudiant n'utilise le matériel de façon appropriée!	L'étudiant n'utilise le matériel de façon adéquate!	L'étudiant utilise le matériel de façon adéquate!	L'étudiant utilise le matériel de façon optimale!
	B2. Estimer les incertitudes de mesure!	Le binôme n'a pas pu estimer les incertitudes!	Le binôme a pu estimer les incertitudes de manière approximative!	Le binôme a pu estimer les incertitudes de manière adéquate!	Le binôme a pu estimer les incertitudes de manière optimale!
	B3. Consigner les résultats de l'expérience!	Ortographier les résultats de manière incorrecte!	Les résultats sont écrits de manière peu lisible!	L'étudiant a pu consigner les résultats de manière adéquate!	Les résultats sont consignés de manière optimale!
Critères!		Niveau! inacceptable!	Niveau! insuffisant!	Niveau! correct!	Niveau! excellent!
C. SAVOIR FAIRE REDACTIONNELS! ! ! se rapportent à! ! l' exploitation de! ! l' analyse des résultats, ! à la rédaction d'un ! compte rendu induisant ! la prise de recul... !	C1. Rédiger une introduction qui précise le contexte!	Pas d'introduction!	L'introduction reprend exactement le thème du TP!	L'introduction reformule le thème et le déroulement de la séance!	L'introduction reformule le thème et le déroulement de la séance de manière optimale!
	C2. Établir un schéma du dispositif expérimental!	Pas de schéma!	Le schéma est incomplet!	Le schéma est complet et exploitable!	Le schéma est complet et exploitable de manière optimale!
	C3. Présenter le principe du protocole expérimental!	Les résultats sont présentés de manière incorrecte!	Le principe du protocole n'est pas correctement décrit!	Le principe du protocole est correctement décrit!	Niveau CORRECT! Le principe du protocole est correctement décrit!
	C4. Tracer un graphique à partir de mesures!	Le graphique est mal tracé, il y a des erreurs de lecture!	Le graphique est tracé de manière peu précise!	Le graphique est tracé de manière adéquate!	Niveau CORRECT! Le graphique est tracé de manière optimale!
	C5. Établir une expression littérale (dont l'incertitude)	Les expressions littérales sont incorrectes!	Les expressions littérales sont peu précises!	Les expressions littérales sont correctes!	Les expressions littérales sont correctes et précises!
	C6. Présenter un résultat finalisé!	Les résultats sont présentés de manière peu lisible!	Les résultats sont présentés de manière peu précise!	Les résultats sont présentés de manière adéquate!	Niveau CORRECT! Les résultats sont présentés de manière optimale!
	C7. Interpréter les résultats obtenus, en tirer des conclusions!	Absence d'interprétation!	L'étudiant n'a pu interpréter les résultats!	Les résultats sont interprétés de manière adéquate!	Niveau CORRECT! Les résultats sont interprétés de manière optimale!
Critères!		Niveau! inacceptable!	Niveau! insuffisant!	Niveau! correct!	Niveau! excellent!
D. CONNAISSANCES! ! ! se réfèrent aux ! contenus! ! scientifiques! ! abordés au cours de ! la séance de TP!	D1. !	!	!	!	!
	D2. !	!	!	!	!
	D3. !	!	!	!	!

8. Annexe 2 : exemple de tableau de synthèse pour l'enseignant

Évaluation des TP par grille critériée
Fiche de l'enseignant
Étudiant(e)

0 = inacceptable 1 = insuffisant 2 = correct 3 = excellent

TPN°1: titre du TP		Niveau observé				Poids	Note
Critères évalués		0	1	3	4		
A1	Anticiper la séance de TP	0	1	3	4	x0	0
A2	Répartir le travail et entraider au sein du binôme	0	1	3	4	x1	1
B1	Utiliser le matériel expérimental	0	1	3	4	x1	1
C1	Rédiger une introduction qui précise le contexte	0	1	3	4	x1	1
C2	Établir un schéma du dispositif expérimental	0	1	3	4	x1	1
D1		0	1	3	4	x1	1
Commentaire éventuel							Note globale ! /!!!!!!!

TPN°2: titre du TP		Niveau observé				Poids	Note
Critères évalués		0	1	3	4		
A1	Anticiper la séance de TP	0	1	3	4	x1	1
A2	Travailler de façon autonome	0	1	3	4	x1	1
B1	Utiliser le matériel expérimental	0	1	3	4	x2	1
B2	Consigner les résultats expérimentaux	0	1	3	4	x1	1
C1	Rédiger une introduction contextualisant les objectifs du TP	0	1	3	4	x2	1
C2	Tracer un graphique à partir de mesures	0	1	3	4	x1	1
D2		0	1	3	4	x1	1
Commentaire éventuel							Note globale ! /!!!!!!!

TPN°3: titre du TP		Niveau observé				Poids	Note
Critères évalués		0	1	3	4		
A2	Gérer le temps imparti de la séance de TP	0	1	3	4	x1	1
A2	Travailler de façon autonome	0	1	3	4	x1	1
B2	Estimer les incertitudes de mesure	0	1	3	4	x1	1
B3	Consigner les résultats expérimentaux	0	1	3	4	x1	1
C7	Interpréter les résultats obtenus, en tirer des conclusions	0	1	3	4	x1	1
D3		0	1	3	4	x1	1
Commentaire éventuel							Note globale ! /!!!!!!!

EXPOSE ORAL : EVALUER LA MAITRISE DE LA COMPETENCE COMMUNICATIONNELLE

Christian Michaud*

* Université Claude Bernard Lyon1, CRISEA 647 France, christian.michaud@univ-lyon1.fr

Mots-clés : Evaluation, exposé, compétence communicationnelle, étudiant-professorat des écoles

Résumé. Notre contribution a pour objectif de décrire et d'analyser une procédure et un outil pour évaluer la compétence professionnelle en communication des étudiants de MASTER. Après avoir précisé la notion de compétence communicationnelle à travers les textes de référence, nous proposons une grille dont l'objectif est de permettre l'évaluation de l'exposé oral des étudiants. Au niveau méthodologique, les critères et les indicateurs de la grille ont été élaborés et négociés avec les étudiants. En fin de semestre, un questionnaire individuel est adressé aux étudiants afin de recueillir le degré d'appropriation de la grille et son niveau d'utilisation dans le cadre de la préparation à l'évaluation. Les résultats nous conduisent à analyser les effets de la grille. Ils montrent que la grille a permis aux étudiants de préparer l'évaluation dans une plus grande transparence et a contribué à la régulation de leurs apprentissages.

1. Introduction

Notre contribution a pour objectif de décrire une procédure et un outil pour évaluer la compétence professionnelle en communication des étudiants de MASTER dans les métiers de l'enseignement à l'université Claude Bernard Lyon 1 (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Cette compétence fondamentale à l'exercice du métier d'enseignant est peu travaillée en formation en master première année. En effet, les enseignements sont orientés majoritairement vers l'acquisition des connaissances générales disciplinaires que doivent maîtriser les candidats au concours du professorat des écoles. Notre contexte d'étude s'appuie sur l'unité d'enseignement (UE) qui prépare aux stages dans les écoles primaires. Cette UE a pour objectif d'utiliser les situations vécues dans l'école comme support à la réflexion théorique en formation. Les étudiants de master I doivent faire quatre stages dans l'année : les trois premiers reposent sur l'observation et le quatrième doit conduire à la prise en responsabilité de la classe. L'évaluation de cette unité d'enseignement se veut ouverte en laissant l'opportunité aux étudiants de présenter un exposé oral à partir d'un support de type affiche. Nous nous proposons de construire la grille d'évaluation, de la tester, d'analyser le processus et ses effets sur les étudiants. Nous présentons la spécificité de ce master d'enseignement, le contenu de cette unité de formation en alternance, le cadre théorique de la compétence communicationnelle et son évaluation à partir d'une grille. La grille d'évaluation est discutée à partir des résultats de l'évaluation et d'une enquête menée auprès des étudiants à posteriori.

2. Le Master Spécialité Education et langages

Cette spécialité a pour objectif de compléter et d'approfondir la formation des futurs professeurs des écoles, en les dotant d'outils de réflexion et d'analyse par rapport aux langages, et



¹ Le master Spécialité Education et Langages est porté par l'université Lumière Lyon 2. L'IUFM, intégré à l'université Claude Bernard (Lyon1), assure dans ce master la formation pour le stage en école primaire.

à la langue française. La déclinaison de la mention de master dans cette spécialité a pour objectif de former des enseignants et des intervenants professionnels du langage, et s'élargit au domaine de la petite enfance, secteur éducatif pour lequel les compétences acquises dans cette spécialité sont particulièrement appropriées. Les enseignements visent à développer plus spécifiquement les compétences et connaissances suivantes, en conformité avec le répertoire nationale des certifications professionnelles :

- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer, !
- connaître les mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture, les méthodes d'enseignement, les règles de l'orthographe et la grammaire,!
- connaître le code (écrit/oral) et ses variations (écrites/orales),!
- repérer les obstacles par rapport à la maîtrise du langage écrit/oral,!
- construire des séquences d'enseignement visant les objectifs de développement de l'expression orale et écrite ; savoir lire et écrire des textes littéraires et non littéraires, inscrits dans des genres,!
- former aux problématiques qui articulent langage et pensée et travaillent la dimension dialogique et polyphonique des discours,!

Nous présentons dans le tableau1 le parcours de cette unité d'enseignement au second semestre qui s'appuie sur l'analyse des pratiques. Le second semestre est entrecoupé de deux périodes de stage. Le curriculum de cette formation s'articule autour des apports de contenus mobilisés par le stage et /ou des savoirs mobilisables, apprêtés par le formateur dans le cadre d'une ingénierie pédagogique. Les séances 10 à 13 correspondent aux périodes de travail sur l'évaluation des exposés.

Tableau 1 : Programme des séances du semestre 2 de l'UE

Séances	Contenu de l'unité de formation en analyse des pratiques	Activité des étudiants
PERIODE DE STAGE « observation de la classe »		
1	Présentation de la formation et de l'évaluation- Retour sur le stage.	Rédiger la fiche d'activité du stage. Mutualiser les pratiques observées.
2 & 3	La conception d'une leçon	Présenter à l'oral la trame d'une leçon observée en stage par les étudiants.
4	La polyvalence	Analyser une situation de polyvalence à partir des cas vus en stage
5	La responsabilité de l'enseignant	Etudier une sortie scolaire vécue en stage
6	L'aide personnalisée Didactique des mathématiques	Etude de cas : l'aide personnalisée Travailler sur les erreurs
7	Didactique du français	Analyser une leçon en grammaire : le verbe et son sujet.
PERIODE DE STAGE « prise en responsabilité du groupe classe »		
8	Retour du stage/ mutualisation des expériences	Rédiger la fiche d'activité du stage Exposer une leçon réalisée devant les élèves
9	Le handicap à l'école Didactique du français : l'évaluation de la dictée	Etudier un cas de handicap rencontré en stage Concevoir et évaluer la dictée
10	Travail sur l'évaluation	Définir les critères, indicateurs et descripteurs de leur propre évaluation de cette formation
11	Préparation des exposés	Concevoir l'affiche de l'évaluation orale.
12 & 13	Evaluation des exposés oraux	Présenter les exposés

3. La compétence communicationnelle

3.1 La place de cette compétence dans le référentiel de formation des maîtres

Cette compétence est la seconde du référentiel de compétences du cahier des charges de la formation des maîtres en France. Le professeur des écoles est polyvalent. La langue française, aussi bien orale qu'écrite, est commune à tous les enseignements. Elle permet de communiquer avec les élèves et entre eux. « La compétence à communiquer s'organise aussi autour de la polyvalence pour les professeurs des écoles » Sur la base du référentiel des dix compétences des maîtres, la compétence à communiquer se décline selon les trois registres des connaissances, des capacités et des attitudes :

« Au niveau des connaissances : Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe). »

« Au niveau des capacités : Le professeur est capable de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral, avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs. »

« Au niveau des attitudes : Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ; à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral. »

Cette compétence, telle que définie dans le cahier des charges, fait références à la compétence linguistique qui renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe (connaissances), à la compétence sociolinguistique qui recouvre les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (attitudes dans les différentes situations) et à la compétence pragmatique qui fait référence à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue dans les actes de parole (capacités)

3.2 L'évaluation de la compétence communicationnelle :

Sur le plan théorique, évaluer signifie recueillir un ensemble d'information suffisamment pertinente valide et fiable en adéquation avec des critères adaptés et représentatifs des situations en vue de prendre une décision (De Ketele, 1980). L'évaluation porte sur la compétence communicationnelle orale du cahier des charges des maîtres. Il s'agit d'une situation singulière à envisager comme une évaluation authentique (Wiggins, 1989) où les étudiants communiquent sur leur futur métier. Les critères d'évaluation sont choisis comme des critères pertinents, indépendants, peu nombreux et pondérés. L'évaluation de l'exposé s'apparente à une évaluation par compétences : il s'agit d'une tâche complexe (organisation à réguler) en situation ouverte (liberté de choix de l'exposé), d'une tâche inédite qui conduit à une production orale, tâche qui mobilise des procédures apprises, tâche réaliste et faisable.

L'évaluation d'un exposé oral ne s'effectue pas par la comparaison d'un discours avec un modèle de référence comme cela pourrait être le cas dans une évaluation de connaissances de type questionnaire à choix multiples. Cette évaluation s'inscrit dans un processus interactif et dynamique qui met en relation un étudiant avec une intention de communication et des évaluateurs qui ont des représentations initiales sur le sujet évalué. La situation est d'autant plus complexe que l'auteur doit positionner le discours au juste niveau pour être compris par les évaluateurs sans emphase ni diminution du message à transmettre. Il doit capter l'attention des auditeurs par des faits de langue (répétition, haussement de ton). Il doit se confronter à des ouïes et des yeux, plus précisément à aux regards multiples des évaluateurs et des pairs. La posture physique, les mimiques participent activement à l'argumentation du locuteur qui s'adresse à l'évaluateur. La situation de communication se transforme du fait de ce jeu entre évaluateurs et évalués. Les étudiants décident du contenu de l'exposé, de la progression et des chemins à suivre. De ce fait,

l'évaluation d'une situation de communication transforme l'évalué dans le rôle qu'il se donne et transforme le contenu évalué par l'évaluateur du fait de l'intériorisation de sa perception. Que peut-on bien évaluer en réalité ? La grille d'évaluation, dûment complétée avec des critères exhaustifs et représentatifs de la situation à évaluer, permet de minimiser les biais sans pour autant les supprimer.

L'évaluation de cette tâche nécessite la mise en place de critères, d'indicateurs et de descripteurs. Pour le choix des critères, quel aspect représentatif de l'objet à évaluer va-t-on choisir pour porter un jugement ? Le critère est un point de vue abstrait pour l'analyse de production. Nous en voyons deux pour l'évaluation de la situation d'un exposé oral : le critère de communication et le critère de réflexivité qui sont indépendants et pertinents dans le sens où ils sont représentatifs de la tâche à effectuer. Quels sont les caractéristiques observables qui vont permettre de vérifier le degré d'atteinte du critère ? (existence, nombre, taux de pondération, relation, impact). Il nous faut définir les indicateurs pour nos deux critères.

3.3 La mise en place de la grille:

3.3.1 Les critères, les indicateurs et les descripteurs

L'indicateur est un observable, sensible, pertinent (Jorro, 2000) en lien avec le critère qu'il contextualise dans la situation de l'exposé oral. Le critère de communication est défini par cinq indicateurs : la mise en intrigue du discours, la communication à l'oral, la prise de distance par rapport au support, la qualité du support et le respect du temps imparti. Les indicateurs se déclinent en descripteurs auxquels est affecté un degré d'atteinte progressive qui varie sur une échelle de 0 à 1 (conf. tab 5). Nous présentons dans le tableau 2 ci-après ce premier critère avec les indicateurs et descripteurs associés.

Tableau 2 : Le critère de communication

Indicateurs	Niveaux des descripteurs
1 La mise en intrigue du discours	1 Objectif du discours rapidement énoncé, bonne prise de contact avec l'auditoire, présentation d'un plan concis 2 Discours adapté à l'auditoire permettant sa compréhension commune 3 Discours trop technique ou jargonnant 4 Discours déconnecté de l'auditoire qui suscite une baisse d'attention
2 La communication orale	1 Communication fluide, calme et posée 2 Quelques hésitations et / ou tics de langage 3 Nombreuses hésitations 4 Présence de blancs dans le discours
3 La distance par rapport au support	1 Prise de recul par rapport au support 2 Exploitation rationnelle du support 3 Lecture partielle du support 4 Lecture importante d'un support largement écrit
4 Le support de communication	1 Support comportant les éléments suivants: esthétique, clarté, originalité 2 Support comportant au moins deux des éléments précédents 3 Support comprenant au moins un des éléments précédents 4 Support à minima (texte écrit)
5 Le respect du temps	1 Temps de 12 min 2 Temps de 10-11 min ou 13-14 min 3 Temps supérieur à 14 min 4 Temps inférieur à 10 min

Le critère de réflexivité reprend les indicateurs et descripteurs suivants : la justification des choix, la progression du discours, l'argumentation et la réponse aux questions.

Tableau 3 : Le critère de réflexivité

Indicateurs	Niveaux des descripteurs
1 La justification des choix du sujet	1 Pertinence et justification du choix
	2 Justification du choix
	3 Description du choix
	4 Choix annoncé
2 La progressivité	1 Etapes bien définies en continuité
	2 Etapes en lien
	3 Etapes juxtaposées
	4 Etapes sans lien
3 L'argumentation	1 Argumentation critique : Références théoriques aux textes officiels, à des auteurs et/ou à des concepts
	2 L'argumentation conduit à la prise de décision pour des actions futures
	3 L'argumentation reste à un niveau descriptif mais respecte une certaine précision
	4 L'argumentation est à un niveau anecdotique qui relate des états d'âme, des ressentis.
4 La réponse aux questions	1 Réponses appropriées et argumentées
	2 Réponses correctes mais à minima
	3 Une réponse imprécise à une question
	4 Pas de réponse à une question

3.3.2 La mise en place d'une pondération

Les critères/indicateurs ont été affectés d'un taux de pondération en fonction de l'importance souhaitée conjointement par les évaluateurs et les évalués selon le tableau 4 :

Tableau 4 : La pondération des critères

Critères / indicateurs			Taux de pondération en %	Répartition	Répartition entre critères
Communication	1	La mise en intrigue du discours	10	Communication 30%	60%
	2	La communication orale	10		
	3	La distance par rapport au support	10		
	4	Le support de communication	20	Affiche 20%	
	5	Le respect du temps	10	Temps 10%	
réflexivité	1	La justification des choix du sujet	10	Argumentation	40%
	2	La progressivité	5	30%	
	3	L'argumentation	15		
	4	La réponse aux questions	10	Question 10%	

! !

Le regroupement des indicateurs permet de mettre en évidence la pondération globale des objets à évaluer : ceux relatifs, à la communication 30%, à l'argumentation 30%, au travail sur la production de l'affiche 20%, la réponse aux questions 10% et le respect du temps (10%).

3.3.3 La mise en place d'une échelle entre les quatre descripteurs

Les descripteurs sont répartis sur une échelle pour l'ensemble des indicateurs selon le tableau suivant :

Tableau 5 : Pourcentage d'atteinte de l'indicateur selon le descripteur

Niveau descripteur	Niveau 1 le plus haut	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 le plus bas
Pourcentage d'atteinte de l'indicateur	100%	67%	33%	0%

4. Méthodologie :

Au niveau méthodologique, nous avons élaboré la grille d'évaluation et mis en place un questionnaire post-évaluation. Concernant la grille, les critères ont été élaborés et négociés avec les étudiants en relation avec les apprentissages (Allal, 1999), lors d'une séance de formation (conférer tableau 1, séance 10). Les apprentissages réalisés avant l'évaluation permettent de préparer les étudiants dans un continuum qui doit conduire à l'évaluation sans rupture. L'évaluation est conduite simultanément en double aveugle par deux évaluateurs. La grille d'évaluation est testée sur deux groupes de douze étudiants dans le cadre de l'évaluation du second semestre. Chaque étudiant a reçu le résultat de son évaluation, détaillée par critères et une note globale. Un questionnaire individuel (voir enquête ci-après) est adressé aux étudiants évalués en fin de semestre pour recueillir le degré d'appropriation de la grille et de son utilisation pour la préparation à l'évaluation.

Enquête sur l'évaluation :

1. La construction et l'utilisation de la grille d'évaluation!
 - La construction de la grille d'évaluation pendant la formation, vous a-t-elle permis de comprendre l'évaluation attendue ? Dire en quoi.
 - Avez-vous utilisé la grille d'évaluation pour préparer votre exposé ? Si oui, citez les critères que vous avez utilisés. Dire en quoi, les critères utilisés ont régulé votre préparation à cet exposé.
2. L'utilisation du résultat de l'évaluation transmise.
 - Le résultat de l'évaluation, vous permet-il de comprendre vos points forts et ceux à améliorer ?
 - Dans le cadre d'une autoévaluation de cet exposé et avec la même grille d'évaluation, seriez-vous arrivés au même constat sur vos points forts et ceux à améliorer ? Si non précisez, si vous le souhaitez, vos points de désaccord.
3. L'évaluation processus ou produit ?
 - Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important : la note qui correspond au produit d'évaluation ou le bilan critérié qui s'appuie sur le processus d'évaluation ? Explicitiez votre réponse.
 - D'une manière générale, peut-on dire que l'évaluation se fait en continuité avec l'apprentissage dans l'UE (formation et stage en école), ou y a-t-il une rupture ? Justifiez votre réponse.

5. Résultats et discussion

5.1 L'évaluation de l'exposé oral sur le critère de communication

Nous présentons les résultats relatifs aux critères de communication. Les résultats nous conduisent à analyser les effets de la grille sur l'amplitude des notes par rapport à une évaluation qui se voudrait plus globale et holistique. Les notes obtenues sont relativement élevées (moyenne 16,2), il y a peu de dispersion (écart type égal à 2).

Tableau 6 : Les résultats de l'évaluation

Note moyenne	Note haute	Note basse	Ecart type
16,2	18,6	12,0	2,0

Ces résultats ont été obtenus par les deux évaluateurs différents. Nous n'avons pas observé de différences majeures entre les deux évaluateurs (10% des résultats ont dû être harmonisés car il y avait une différence d'un descripteur entre les deux évaluations). Ce premier résultat confirme que les descripteurs sont suffisamment précis et transparents pour être interprétés par deux évaluateurs indépendants.

Le niveau élevé des notes obtenues peut être expliqué. Le fonctionnement mécanique de la grille par l'addition d'indicateurs pondérés produit des effets cumulatifs sur les notes. La note résulte ainsi de l'addition d'indicateurs pondérés et affectés du degré d'atteinte du descripteur. Une même note peut être le résultat d'un nombre important de combinaisons possibles. La totalité des étudiants maîtrise la compétence communicationnelle car le seuil de 12 est atteint (niveau de passage en master 2). La note globale ne permet pas de comprendre comment la compétence est obtenue pour chaque étudiant. Une analyse plus fine par critères et indicateurs nous donne le profil d'atteinte de la compétence.

Tableau 7 : Les résultats par indicateurs pour le critère de communication.

Descripteurs Indicateur	Niveau 1 (%)	Niveau 2 (%)	Niveau 3 (%)	Niveau 4 (%)
La mise en intrigue du discours	55	45	0	0
La communication orale	70	30	0	0
La distance / au support	35	55	10	0
Le support de communication	55	35	10	0
Le respect du temps	55	30	5	10

Dans un cadre général, les évaluations se répartissent principalement sur le descripteur de niveau 1 ou 2. Par ailleurs le niveau 1 des indicateurs est obtenu par plus de 55 % des étudiants mis à part le critère de « prise de distance par rapport à l'affiche ». Cela nous amène à nous interroger sur la constitution de la grille et le niveau atteint par les étudiants :

La constitution de la grille : Les niveaux 3 et 4 étant peu atteints, il serait intéressant de modifier l'échelle, notamment de dilater les niveaux entre 1 et 2 pour cerner plus précisément le degré d'acquisition de la compétence.

Le niveau atteint par les étudiants : Sur l'indicateur de « mise en intrigue dans le discours », plus de la moitié des étudiants ont réussi à capter l'auditoire. Au niveau de l'indicateur

de « la communication à l'oral », 70 % des étudiants atteignent le niveau 1, les 30 % restant produisant un résultat satisfaisant. L'indicateur de « prise de distance par rapport au support » est celui qui est le plus difficile à atteindre (35 % au niveau 1). Cela relève d'une part d'un manque de préparation, et d'autre part de la recherche d'un support visuel de mémorisation pour les étudiants. Les affiches ont été produites avec sérieux pendant la séance de formation n° 11 avec plus ou moins de réussite, laissant le plus souvent transparaître des compétences de dessin acquises dans des activités antérieures d'animation. L'indicateur de temps est plus un outil régulateur pour organiser la durée de la séance d'évaluation. D'aucuns sont entrés dans la stratégie d'augmenter le temps pour présenter une argumentation plus complète.

5.2 La construction de la grille d'évaluation permet-elle de préparer l'oral ?

Une appropriation des attentes de l'évaluation : La construction de la grille d'évaluation pendant la formation leur a permis de mieux comprendre l'évaluation (94%) : ils parlent notamment d'une meilleure compréhension des attentes de la production orale. Ils posent toutefois des limites du cadre contraint de la grille et de la validité des indicateurs retenus :

Oui, en effet, grâce à cet outil, j'ai su sur quel point il fallait vraiment m'investir en priorité et j'ai compris ce qu'on attendait vraiment de moi donc j'ai pu préparer mon affiche en me fixant différents buts. En revanche, elle a instauré une certaine pression car il fallait s'obliger à satisfaire tous les points et il y a des choses auxquelles on aurait peut être pas pensé si on n'avait pas fait ensemble la grille d'évaluation mais finalement, je pense qu'on s'est tous investi pour faire en sorte de répondre à tous les critères et c'est ce qui fait qu'on a eu de bons résultats je pense (Emilie).

Une préparation à l'évaluation par l'autoévaluation de la grille : La grille d'évaluation a été utilisée pour préparer l'exposé. Dans 50% des cas, ils disent s'appuyer sur l'ensemble des indicateurs. Les indicateurs qui reviennent le plus souvent font références à l'originalité, à la qualité du support, à la gestion du temps. D'autres ont mis en place des stratégies en favorisant certains indicateurs. Une des difficultés de la préparation de l'oral est de trouver le juste développement du contenu dans un temps fixé. Doit-on privilégier le contenu au détriment du temps alloué ?

Oui, les indicateurs qui comptaient le plus de points, c'est-à-dire : créativité, originalité du support. Mais aussi le temps de présentation. Mais ce timing était à mon sens trop précis (à 1 min près) (Nelly)

5.3 Comment utilisent-ils les résultats de l'évaluation ?

La grille comme miroir possible de son activité : Il paraît difficile de se voir comme un autre dans une évaluation orale pour s'autoévaluer sauf peut-être en utilisant la vidéo. « C'est difficile à dire car je ne me vois pas faire l'exposé en tant que spectatrice ». (CF)

Une mise en perspective des progrès à réaliser : Le résultat de l'évaluation permet aux étudiants d'avoir une reconnaissance du travail accompli, « Je le vois comme un réel retour sur investissement finalement et je suis vraiment contente que ma présentation ait eu l'effet escompté » (Emilie). C'est aussi un retour sur les points forts et ceux à travailler dans un cadre de transparent « Oui, j'ai apprécié recevoir la grille correspondant à mon passage à l'exposé, pour mieux voir les endroits où j'ai perdu ou bien gagné des points » (Emilie).

La grille vient corriger le stress de l'évaluation qui empêche d'appréhender le réel : Cinquante pour cent des étudiants disent mériter la note obtenue. Une part importante des étudiants (33%) se sentent surévalués et affirment ne pas mériter la note obtenue. En effet, Il se passe bien quelque chose entre la réalité de l'évaluation et le ressenti de l'étudiant. Les étudiants stressés ne ressentent plus le réel de leur production orale lorsqu'ils sont eux-mêmes affectés par le

contexte. Ce sentiment de stress devient prégnant et se pose en obstacle à l'auto observation et à l'analyse.

Je ne me serais peut être notée plus sévèrement car je suis très exigeante avec moi-même et il y a certains éléments qui m'ont perturbée et m'ont causée du stress imprévu, comme le fait que l'affiche tombe un peu pendant la présentation risquant de compromettre la présentation (Emilie).

La grille comme point d'appui de la discussion sur son évaluation : La divergence d'appréciation peut provenir d'un écart de jugement entre l'évaluateur et l'évalué. En effet les étudiants pendant la formation vivent mal l'évaluation et ont tendance à se sous évaluer :

Non je ne serais pas arrivée au même constat, notamment pour la qualité du support de présentation, car je ne m'y connais pas beaucoup [...] mais j'ai quand même passé beaucoup de temps à essayer de faire quelque chose de présentable (A.J).

5.4 L'évaluation, processus ou produit ?

Quatre vingt pour cent d'entre eux associent la grille conjointement au processus et au produit, c'est-à-dire le bilan et la note. Le bilan représente un processus pratiquement aussi important à leurs yeux : une perspective d'avenir, la possibilité de s'améliorer, la connaissance des points forts et à améliorer. La note signifie la validation de l'UE, un objectif à court terme (l'obtention du M1), un enjeu de sélection pour le passage en M2.

Pour être honnête la note est importante dans le sens où il y a une sélection pour le M2. Cependant, la grille permet de connaître les points à travailler et c'est une bonne idée car durant nos oraux précédents, nous n'avons jamais eu accès aux grilles remplies par les professeurs. Je me servirai de vos remarques : je sais que je dois travailler sur le fait d'être plus à l'aise à l'oral... » (Nelly)

A travers cette question resurgit la souffrance des évaluations de connaissances que les étudiants vivent au quotidien depuis le début de leur scolarité :

Le bilan critérié, car cela m'a permis d'être évalué sur autre chose que mes compétences intellectuelles ou ma mémoire. Présenter un exposé, être clair dans son discours, etcétera sont des critères qui ne sont pas assez développés au cours de notre cursus universitaire et qui me semblent assez importants » (CF).

Une évaluation dans la continuité du processus d'apprentissage : A la question posée si l'évaluation se fait en continuité avec l'apprentissage réalisée dans l'unité d'enseignement du stage, ils répondent que l'évaluation s'inscrit dans la temporalité de la formation

Nous avons été préparés à cette évaluation pendant les séances, nous avons même pu la préparer durant une séance. Nous savions dès le début du semestre comment nous allions être évalués, et nous avons pu travailler et poser nos questions durant chaque séance (SH).

L'évaluation de l'exposé met l'apprenant en posture d'enseignement : Ils la considèrent comme faisant partie de l'acte d'enseigner en la vivant comme un exposé oral dans la posture de l'enseignant

Alors ce que j'ai apprécié sur le dernier exposé, c'est qu'il était en rapport avec notre propre pratique. Et c'est intéressant d'être évalué sur un cours, une séance que nous avons préparée seul. J'ai eu le sentiment d'être noté sur mes compétences réelles de professeur des écoles, mes capacités à débiter dans le métier. Pour cela, oui, l'évaluation ne pouvait pas être plus en lien avec la formation et le stage en école (AP).

Une évaluation qui se démarque des pratiques scolaires de l'évaluation : Certains présentent cette évaluation comme une pratique qui donne la possibilité de s'ouvrir par rapport au monde scolaire classique

L'originalité et la rigueur sont des éléments qui seront toujours appréciés et attendus dans notre métier avec les enfants donc cette évaluation s'inscrit vraiment dans la logique de la

formation. Pour une fois, on ne nous demande pas d'être scolaire et d'apprendre par cœur, c'est aussi agréable de montrer ce dont on est capable, de repousser un peu les limites de la création et de l'originalité surtout que je ne me pensais pas à la hauteur de ce que j'ai produit. Je me suis surprise et je suis comme c'est peu souvent le cas, fière de l'aboutissement.» (EM)

6. Conclusion

La compétence à communiquer des étudiants est l'une des compétences en acte difficile à appréhender lors de l'évaluation de l'exposé oral. Elle se joue en direct devant nous sans possibilité de flashback. Il n'existe pas de grille d'évaluation prototypique pour évaluer cette compétence. La grille est à calibrer en fonction du public à évaluer. Nous identifions les biais de l'utilisation de la grille eu égard à la pondération subjective des critères et indicateurs. Les indicateurs déclinent la compétence communicationnelle dans des directions qui nous semblent pertinentes et exhaustives pour les faire progresser individuellement. Les résultats montrent que la grille a permis aux étudiants de mieux préparer l'évaluation dans une plus grande transparence. Les étudiants ont appris, à travers le processus d'évaluation, les points sur lesquels ils ont à progresser (Earl, 2003). Avec ces deux groupes d'étudiants, la plus grande difficulté repérée se situe dans la prise de distance par rapport à l'affiche qu'ils doivent présenter. L'articulation entre savoirs à communiquer et média reste encore à travailler. Cependant la compétence communicationnelle atteinte par les étudiants en situation d'exposé, est-elle comparable avec celle qui pourrait-être observée en situation dans la classe avec des élèves ?

Par ailleurs, la grille n'appréhende que l'instant présent sans se soucier de ce qui se passe avant et après l'évaluation. En l'utilisant dans un cadre d'autoévaluation, elle prend du sens dans une temporalité formative. Cette grille fait jouer le rôle de l'analyste à l'évaluateur à travers un catalogue de critères et d'indicateurs en s'éloignant d'une visée plus holistique des questions que nous nous posons tous les jours : « Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant est compétent à l'oral ? ». Cela nous conduit à poser la question de la pertinence de la logique globale, systémique qui conduit au jugement professionnel par rapport à la logique comptable de la grille. L'avis du maître de stage sur la compétence orale observée par lui pendant la prise en charge de la classe par les étudiants serait une donnée pertinente à comparer avec celle obtenue lors de l'évaluation de l'exposé.

Bibliographie:

Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation ». In Depover, C., & Noël B. (Eds), L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.M. (1980). Observer pour éduquer. Berne, Peter Lang.

Earl, L. (2003). Assessment as learning- Using classroom assessment to maximize student learning. Series Editors Thomas R. Gasky and Robert J. Mazano. Thousand Oaks California : Corwin Press Inc.

Jorro A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Bruxelles : Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck.

Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. Educational Leadership, 46 (7), 41-4.

DE LA MISE EN PLACE DE SITUATIONS DIDACTISÉES EN FORMATION
PROFESSIONNELLE AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EXTRA-
SCOLAIRES EN MILIEU SCOLAIRE

Stéphane Vince*

* CAFOC de Nantes – stephane.vince@ac-nantes.fr

Mots-clés : Compétences clés, Situations didactisées, Didactique professionnelle, Compétences extra-scolaires

Résumé. Les échanges sont parfois vifs entre les partisans de Savoirs académiques au cœur des apprentissages et les défenseurs de l'évaluation de compétences par des situations contextualisées mobilisant des ressources, comme les connaissances, les aptitudes, les attitudes... en bref prônant le Savoir-Agir en situation. Huit compétences clés ont été définies par l'Europe en 2006 et nous les avons décrites au sein d'un cadre de référence transversal à des domaines personnel, social, scolaire ou de formation, professionnel. En formation professionnelle comme en milieu scolaire, se pose la question de l'évaluation de ces compétences : peut-on concilier des évaluations critériées avec une vérification du développement de compétences dans des situations didactisées ? Repérer, attester la mobilisation de ressources dans une situation suffit-il à valider la maîtrise de compétences ?

1. En guise d'introduction

Alors que les approches par compétences ou par situations sont expérimentées depuis un certain temps au Québec, en Belgique et dans d'autres pays francophones, ce nouveau paradigme est en pleine discussion en France. La Recommandation de l'Europe sur les compétences clés date de 2006 et ces compétences clés se situent au cœur de la problématique de travail « Education et Formation 2010 ». La France, au sein d'une Europe visant une « Société de la connaissance », initie en 2005 le principe d'un Socle commun de connaissances et de compétences. Celui-ci s'évalue, pour des élèves en fin de pallier, sous une forme numérique dans un Livret Personnel de Compétences. Au sein de la formation professionnelle des adultes, le mouvement est plus récent, même si les « compétences » semblent remplacer la notion de « qualification », inscrite depuis longtemps dans les pratiques. Dans le même temps, dans des programmes publics (financés par l'Etat ou les Régions), la « lutte contre l'illettrisme » des demandeurs d'emploi, voire des salariés, laisse la place sémantiquement au développement ou acquisition des compétences clés.

Spécialisé dans l'accompagnement des acteurs de la formation (en premier lieu ceux de la formation continue, mais aussi dans une moindre mesure dans le champ de la formation initiale), nous revendiquons, au sein du Cafoc de Nantes, des valeurs pédagogiques issues des sciences de l'éducation. Faisant nôtre le principe stipulant que « tout apprenant est un constructeur », nous portons un regard critique sur la pédagogie de la maîtrise issue des travaux de Bloom (1968), afin d'accentuer des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le constructivisme de Piaget ou Bruner, et bien entendu le socio-constructivisme de Bandura (entre autres). Dans la mouvance d'auteurs comme Meirieu ou Perrenoud, nous privilégions une attention particulière aux stratégies d'apprentissage des apprenants, les accompagnant dans un « coude à coude » pédagogique visant le refus de l'indifférence aux différences.

Depuis 2008, fortement mobilisés par les 8 compétences clés définies par l'Europe en 2004, puis 2006, nous avons engagé une démarche de recherche et développement pour nous réapproprier la

philosophie et les enjeux affichés des compétences clés. En partant des 8 domaines de compétences (communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles), nous avons listé 20 compétences clés à développer et pouvant être transférées dans des domaines de type vie personnelle, sociale, scolaire ou de formation, professionnelle. Nous avons aussi développé une méthodologie de repérage et d'évaluation des compétences clés à travers un Savoir-Agir en situation. Un premier travail a abouti à des pratiques issues des didactiques professionnelles et visant à identifier les compétences clés de salariés sur poste de travail. Des préconisations et outils pédagogiques ont été construits autour de situations didactisées amenant des apprenants à un auto-diagnostic de leurs compétences clés, mais aussi, dans un cadre formatif, favorisant le développement de ces dites compétences. En partant du même cadre de référence, une expérimentation a permis de transférer cette méthodologie au sein du milieu scolaire, notamment l'enseignement secondaire, pour un repérage de compétences extra-scolaires.

Après avoir défini nos postulats de départ autour des concepts en tension, nous partirons des travaux engagés par le Cafoc de Nantes en formation professionnelle. Nous déclinerons ensuite le transfert de cette approche dans un cadre scolaire autour de l'évaluation de compétences extra-scolaires pouvant compléter le repérage des compétences du Livret personnel de compétences, outil d'évaluation du Socle commun de connaissances et de compétences.

2. Prise de position sur des concepts en tension

2.1 Les compétences et les compétences clés

Entre la stratégie de Lisbonne¹ autour de « la société de la connaissance » jusqu'à la Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie², les notions de compétences, puis de compétences clés ont été réinvesties par l'OCDE³ (programme DeSeCo), par la Commission Européenne⁴ (groupe de travail B préparant la mise en œuvre du passage entre compétences de bases et compétences clés). La Recommandation de 2006 précise ainsi que « les compétences sont définies comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. »

La spécificité de cette approche par les compétences clés est double : ne pas stigmatiser des publics (ceux en situation d'illettrisme, les bas niveaux de qualification, etc.) et donc inscrire le développement de ces compétences clés pour tout individu ; mais aussi rompre d'une certaine façon avec l'approche par les savoirs, qui deviennent alors une des ressources à mobiliser dans toute situation. Les 8 domaines de compétences sont mis sur un même pied d'égalité et les sensibilité et expression culturelles ne sont hiérarchiquement pas inférieures à la communication dans sa langue maternelle ou la compétence mathématique.

Au sein d'un ouvrage collectif (Cafoc, 2012), nous avons détaillé notre position s'agissant des définitions de la capacité et des compétences (pp 61 à 79) : nous avons ainsi retenu la définition de Jonnaert et al. (2004, p 674) précisant que « la compétence est la mise en œuvre par une personne

¹ 23-24 mars 2000 – Téléchargeable à l'adresse suivante (en date de février 2012)

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm

² 18 décembre 2006 – Téléchargeable à l'adresse suivante (en date de février 2012)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ.L:2006:394:0018:0018:FR:PDF>

³ <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf

en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. »

Notre propre analyse des définitions des notions de compétences et de compétences clés repose alors sur les principes suivants :

- Tout individu acquiert tout au long de sa vie des ressources de type savoirs, savoir-faire, aptitudes, capacités, attitudes, savoir-être... Ces apprentissages sont du ressort du formel (école, établissement d'enseignement ou de formation), du non-formel (activités de travail, de loisirs, de vie sociale et associative...) et de l'informel (la vie quotidienne et personnelle).
- Dans toute situation, l'individu va mobiliser des compétences sociales (autonomie, respect des horaires, sociabilité...), des compétences professionnelles mais également des compétences clés liées à différents champs, qu'il soit social, personnel, professionnel ou formatif-éducatif.
- La réalisation efficiente (selon un rapport coût/résultat) des activités d'une situation, s'appuyant sur la mobilisation de ressources internes à l'individu, mais aussi externes (des outils, des matériaux, des documents, des supports...), permet ainsi d'identifier des compétences mises en œuvre.

Le « Savoir-Agir en situation » devient alors l'objet à étudier, analyser, pour reconnaître et évaluer des compétences clés, tout en sachant que la spécificité de ces compétences clés est de conjuguer transversalité et transférabilité.

2.2 L'évaluation des compétences clés

Au regard des écrits de Bernard Rey, notamment celui de 1996 portant sur les compétences transversales, nous retenons que la transversalité d'une compétence se vérifie dans la capacité à l'utiliser, dans une même discipline et surtout dans plusieurs disciplines – si nous nous situons sur un champ scolaire. « Faire acquérir une compétence, c'est faire acquérir à la fois une procédure et un champ d'application de cette procédure. La détermination et le repérage de la classe de situation à laquelle convient une compétence fait partie de cette compétence. » (Rey, 1996, p 147). Si un apprenant, dans un champ scolaire, peut mobiliser les bonnes ressources au bon moment afin d'atteindre un résultat optimal, il semble avoir développé une compétence. S'il est capable d'identifier qu'en histoire telle situation-problème lui demande d'utiliser la même technique du résumé que celle apprise en cours de français, il est possible de souligner que la compétence qu'il maîtrise s'inscrit dans la transversalité du champ scolaire. Mais pourra-t-il élaborer un résumé cohérent d'un ouvrage de science fiction qu'il souhaite mettre à disposition de ses amis sur son espace Facebook ? Saura-il écrire le résumé de la manifestation culturelle à laquelle il a participé et qui doit s'intégrer dans le journal mensuel de son association ?

A la transversalité, on peut alors rajouter la notion de transférabilité. Elle est centrale pour nous et notamment s'agissant des compétences clés : « la clef » de ces compétences serait avant tout leur transférabilité dans tout champ (social, personnel, professionnel, formatif-éducatif). Entre des traits de surfaces, sortes d'analogies entre deux situations dont les contenus peuvent sembler similaires et des traits de structures de deux situations, la personne compétente est celle qui est capable d'identifier la structuration profonde de la situation rencontrée, pour ensuite y transférer la procédure et les ressources adéquates. Organiser le dessus de son bureau personnel et celui de son poste de travail peut présenter des similitudes liées à des capacités de rangement, d'ordonnement : les traits de surfaces peuvent renvoyer à un cadre spatial de proximité immédiate, mobilisant un système de tri qui peut être tout personnel si cet espace n'est utilisé qu'à des fins individuelles ; assez peu d'informations sont à traiter et si je me suis donné un temps précis, il est assez rare que je rencontre des aléas pouvant remettre en cause l'atteinte de l'objectif. Organiser une manifestation sportive ou professionnelle comporte des traits de structures plus

complexes : ces situations mobilisent de nombreux acteurs, des interactions avec des environnements humains et matériels complexes, échelonnés entre un temps contraint et des enjeux forts ; il est fort possible que des aléas liés à la mise en œuvre de la manifestation puissent demander la mobilisation de ressources supplémentaires (internes comme externes).

La reconnaissance, voire l'évaluation de telles compétences clés ne peuvent alors se penser que dans cette double approche, transversalité et transférabilité. Nous pouvons graduellement identifier trois modèles d'évaluation souvent rencontrés :

- Le contrôle de la maîtrise des ressources mobilisables dans une compétence peut constituer souvent un premier modèle d'évaluation. Tous les apports de la pédagogie de la maîtrise se sont appuyés sur ce principe : si j'évalue tous les niveaux intermédiaires de tel objectif, la somme de toutes ces évaluations peut suffire à valider l'objectif. Ce premier modèle peut être sous-entendu dans certaines pratiques des enseignants devant valider le Socle commun de connaissances et de compétences : pour le palier 3 (fin de collège en France), les 7 piliers sont décomposés en 26 domaines et une centaine d'items. Des équipes éducatives ont validé des items, dont la somme validait des domaines, eux-mêmes finissant par valider tel pilier. Néanmoins, si j'évalue, chez un individu, la reconnaissance des notes d'une partition de piano, de même que sa capacité à retranscrire cette lecture en des positions exactes des doigts sur les touches d'un piano, je peux hâtivement en conclure qu'il maîtrise une compétence débutante à jouer du piano. S'il est capable de le faire avec un professeur individuel, saura-t-il le reproduire dans un cours avec 10 autres élèves ? Pourra-t-il garder son sérieux et sa concentration sur une estrade devant 350 spectateurs, dont des pianistes experts ? Rien n'est moins sûr !
- Dans un 2^{ème} modèle, la reconnaissance des compétences se vérifie quand elles sont utilisées à bon escient dans une situation. Au niveau des travaux du Cafoc, nous avons ainsi défini des niveaux de maîtrise des compétences liés à des critères visant la situation : nature du contexte (familier à non familier), les dimensions du cadre spatio-temporel (de la reproduction d'une procédure simple à la mise en œuvre d'un projet), la nature et le nombre d'informations à traiter, le nombre d'interactions engendrées (avec des personnes ou des objets), le nombre d'aléas en cours de situation, les typologies d'enjeux pour la personne ou la structure, le degré d'autonomie laissé à la personne, la nature et l'étendue des ressources à mobiliser. Pour reprendre l'exemple de la compétence clé « s'organiser », nous avons défini le niveau 1 comme la réalisation d'une tâche en gérant son temps, son espace et ses ressources pour atteindre un objectif précis dans un cadre structuré et sécurisant ; à l'extrême, le niveau 4 se situe dans la gestion en autonomie d'une action ou d'un projet pour atteindre un objectif prescrit.
- Enfin, en 3^{ème} modèle, nous sommes dans l'utilisation et le transfert d'une compétence à travers une démarche en 3 étapes. Au cœur de celle-ci se trouve le concept de « situation didactisée » : celle-ci n'est ni un exercice, ni l'application d'une procédure, ni une situation-problème (un problème « habillé » d'un contexte), ni une étude de cas puisqu'on y inclut une logique de performance et pas seulement un objet d'apprentissage ou de réflexion. C'est une mission « authentique » reposant sur des documents issus de la vie réelle. Le principe est donc de proposer tout d'abord une situation-didactisée à un groupe d'apprenants. Cette situation de repérage et de développement des compétences est elle-même décomposée en plusieurs temps : basée sur des documents authentiques, il va d'abord s'agir de faire émerger les représentations des personnes confrontées à cette situation, pour qu'elles verbalisent ensuite les stratégies qu'elles vont mettre en place ; ces apprenants vont ensuite réaliser la mission à mener, avec la possibilité d'intégrer des temps de régulation et de verbalisation de l'avancée du projet ; finalement, un débriefing va permettre de prendre conscience des ressources mobilisées et des compétences mises en œuvre dans cette situation, mais aussi pouvant être transférées dans d'autres situations. A cette étape 1, l'étape suivante va se centrer sur des situations d'apprentissages visant la maîtrise des ressources non mobilisées dans la première situation-didactisée. L'étape 3 propose alors une seconde situation-didactisée permettant de vérifier le delta des ressources acquises, mais surtout le transfert des compétences dans un autre champ.

Il va sans dire que nous privilégions le 3^{ème} modèle et que c'est sur la base de ces prises de position, autant sur les définitions des concepts que sur les démarches, que nous avons expérimenté et traduit ces principes en actions.

3. Des mises en œuvre dans des champs différents

Experts de la formation de formateurs dans le champ de la formation continue, nous avons expérimenté suivant le principe de formation-action avec de nombreux groupes de formateurs. Des situations didactisées ont été élaborées, testées avec des apprenants, pour être ensuite évaluées ou consolidées. Ensuite, dès 2010, des programmes financés par l'Etat et par les Régions ont remplacé les Ateliers de formation de base et des Ateliers de pédagogie personnalisée par des dispositifs d'acquisition et/ou développement des compétences clés. Nous avons été retenus pour accompagner dans notre région les organismes de formations devant animer ces nouveaux dispositifs. Dans le même temps, la notion d'illettrisme a sémantiquement évolué vers la notion de compétences de base ou compétences clés dans les entreprises. Enfin, des OPCA – Organismes paritaires collecteurs agréés – ont été sollicités par leurs entreprises adhérentes pour accompagner les salariés autour du repérage et du développement de compétences clés. Nous allons commencer par détailler ces missions qui ont été menées dans un champ professionnel. Nous poursuivrons par l'illustration d'une expérimentation en cours qui se déroule, quant à elle, dans le champ scolaire avec l'objectif de repérer des compétences extra-scolaires, réunies ensuite dans un Livret de compétences expérimental.

3.1 Développer des compétences clés au travail

Nous avons désormais plusieurs OPCA qui nous ont mobilisé pour identifier chez des salariés, souvent ouvriers ou employés peu qualifiés, des métiers de la distribution ou de la restauration collective par exemple, des axes de développement, pouvant faire ensuite l'objet de plans de formation. Notre intervention se situe dans un monde en mutation où le travail devient complexe, au sens d'Edgar Morin, bien loin d'une logique de reproduction de gestes répétitifs, de procédures ou de démarches intégrées.

Notre démarche méthodologique se décompose en 5 étapes :

- Prendre en compte les évolutions de l'environnement : quels sont les facteurs économiques, concurrentiels, géographiques, technologiques, juridiques, institutionnels, sociaux... ? Ce premier temps est un moment privilégié de revue documentaire du contexte du secteur professionnel visé.
- Identifier les impacts de cet environnement sur la mobilisation des compétences clés : en partant des données recueillies précédemment, il s'agit de repérer dans le travail prescrit les activités nouvelles ou transformées qui nécessitent des compétences civiques ou sociales, sur des compétences de communication, etc.
- Considérer les métiers par l'étude des référentiels métiers, des référentiels d'activités professionnelles : il s'agira ainsi de construire des grilles d'observation spécifiques des métiers et des guides d'entretien des salariés observés.
- Repérer les situations de travail critiques - demandant des capacités d'adaptation, de réactivité... : la grille d'observation est au cœur de cette étape qui va recueillir tous les instants de type aléas, dysfonctionnements, paradoxes... des situations de travail des salariés observés. Des entretiens semi-directifs vont suivre cette observation afin de revenir sur les différents temps critiques repérés.
- Formaliser les compétences clés à développer : une exploitation des observations, avec le filtre du référentiel des compétences clés, va fournir des éléments pour critérier le degré d'exigence de ces compétences.

En reprenant les caractéristiques d'une situation, telle que présentée préalablement, une grille de recueil d'informations au cours d'une situation observée permet de formaliser : le contexte de

réalisation, le problème à résoudre, les résultats attendus, les enjeux des acteurs, les relations à établir, les informations à traiter, les contraintes à prendre en compte, les imprévus à anticiper, les dysfonctionnements récurrents, les activités à assurer avec les outils à utiliser, les raisonnements à mobiliser, les connaissances requises, les aptitudes nécessaires et les attitudes à adopter.

Pour illustrer, dans une situation comme « préparer les hors-d'œuvre », une des compétences clés mobilisées est « travailler en équipe », au sens d'agir et interagir au sein d'un collectif afin de participer à la réalisation d'objectifs communs. Pour le professionnel, le sens de cette compétence d'agir avec l'esprit d'équipe doit se retrouver tout au long de la situation. Au regard d'un exemple de situation concrète, il est possible par exemple d'identifier un degré d'exigence attendu de niveau 3 : « coopérer dans un contexte connu, marqué par des aléas pour réaliser une activité ». Afin de vérifier que le salarié met en œuvre ou pas cette compétence clé, il est possible de s'appuyer sur quelques indicateurs : il fait preuve d'une attitude facilitant le travail à plusieurs ; a un effet apaisant et régulateur sur le reste de l'équipe dans les situations de stress ou de tension ; s'adapte aux groupes de travail constitués tout en restant à sa place ; fait preuve d'une attitude (signes verbaux et non verbaux) respectueuse de chacun des membres de l'équipe ; agit en totale complémentarité avec son ou ses collègues (Cafoc, 2012, p 164).

Ce travail établi pour chacune des situations critiques, renforcé par une validation des acteurs concernés (les salariés, mais aussi les hiérarchiques), une grille de repérage des compétences clés mises en œuvre ou insuffisamment développées peut être utilisée au sein des collectifs de travail. Par la suite, les OPCA se sont aussi emparés de nos suggestions de situations didactisées (pouvant s'appuyer sur les situations observées et décrites) afin de mettre en place des modules de formation permettant de développer telle ou telle compétence clé. C'est le 3^{ème} modèle d'évaluation des compétences (cf. ci-dessus) qui peut être alors préconisé : situation didactisée, modules d'apprentissage des ressources non maîtrisées, transfert dans une seconde situation didactisée.

Au regard de cette première illustration dans le champ de la didactique professionnelle (en lien avec les travaux de Pastré, Vergnaud, Magnen), nous avons pu utiliser nos principes et démarches au service de la formation professionnelle de salariés.

3.2 Identifier des compétences extra-scolaires

La seconde illustration nous projette dans un tout autre champ, à savoir l'école et notamment l'enseignement secondaire en France (collèges et lycées d'enseignement général, professionnel ou technologique).

Nous intervenons au sein d'une équipe plurielle regroupant un chef de projet académique, une collègue de la Mission Générale d'Insertion, une autre de l'ONISEP, un chercheur du CREN de Nantes et donc un formateur-consultant du Cafoc de Nantes. Ce projet académique réunit une douzaine d'établissements et s'inscrit dans un projet d'expérimentation nationale (2010-2012) de 166 établissements visant à élaborer un Livret de compétences expérimental⁵. Ce Livret est une compilation du Livret personnel de compétences (validant les connaissances et compétences du Socle), mais aussi de tout passeport compétences, passeport orientation... qui pourraient être développés dans des académies. Au cœur de ce Livret, il s'agit de pouvoir reconnaître et valoriser des compétences extra-scolaires pouvant constituer une valeur ajoutée pour les jeunes, par exemple dans un processus d'orientation.

La circulaire n° 2009-192 du 28-12-2009 précise que « le repérage des compétences, des activités, des réalisations et des engagements pourra s'exercer, par exemple, dans les champs suivants :
- la vie scolaire (en particulier délégués des élèves, participation à des instances de concertation, conseil de vie lycéenne, aux coopératives scolaires, etc.) ;

⁵ <http://eduscol.education.fr/cid50182/livret-competes-experimental.html>

- les activités proposées dans le cadre des actions éducatives organisées par les établissements ou par leurs partenaires ;
- la vie sociale (activités associatives, bénévolat, voyages et activités interculturelles, réalisations courantes de démarches ou d'aide aux personnes, participation à la vie de quartier, etc.) ;
- les responsabilités exercées dans le cadre de la famille (aide aux personnes, relations avec les administrations, etc.) ou des compétences qui y sont pratiquées (langues natives, relations avec l'étranger, etc.) ;
- la prise d'initiatives et la conduite de projet en vraie grandeur ;
- les pratiques artistiques, culturelles, linguistiques et sportives, les expériences de mobilité, individuelle ou collective, en Europe et hors d'Europe (échanges, partenariats, voyages, stages ou études à l'étranger) ; à ce titre, on pourra se référer au portfolio européen Europass ou s'en inspirer ;
- les contacts avec le monde professionnel et économique, en complément ou dans le cadre des activités du parcours de découverte des métiers et des formations (relations avec des professionnels, découverte des métiers dans son environnement, jobs d'été, activités rémunérées ou non, aide familiale, etc.). »

Le premier travail que nous avons effectué a permis de nous mettre d'accord sur les termes que nous utilisons. Ainsi, pour nous, le système d'évaluation des compétences distingue reconnaissance, attestation, validation.

- Reconnaître des compétences consiste à identifier dans des champs distincts (personnel, social, scolaire, professionnel) et via des activités précises et observables, l'ensemble des ressources que le jeune mobilise.
- Une tierce personne au monde scolaire peut attester que le jeune assure ces activités dans tel ou tel champ : cette attestation d'activités peut comporter des appréciations sur les modalités de mise en œuvre (en autonomie, sans autonomie, avec efficacité, avec efficacité, etc.). Des outils tels que les portfolios, les portefeuilles de compétences ou un Webclasser sont des formes de reconnaissance des compétences : ils permettent d'inscrire le jeune dans un processus de valorisation, en l'invitant à garder des traces de ses expériences et compétences développées. Ces pratiques soulignent deux logiques : une reconnaissance par soi (avec effet positif sur l'estime de soi) ; une reconnaissance par les autres, de tels outils pouvant ensuite être utilisés dans le cadre de relations sociales (recherche d'emploi, orientation...).
- La validation de ces compétences consiste à attribuer une valeur dans un système identifié : dans un système courant, la validation est assimilée à un processus de délivrance d'une certification ou d'une attestation. Il s'agit ici d'une sorte de certificat de compétences qui repose sur 3 critères : l'existence d'un référentiel connu de tous ; de modalités de validation précises de ces compétences au regard du référentiel ; d'un regard croisé sur les différentes reconnaissances. Dans le cadre des travaux du Cafoc, nous suggérons qu'il ne puisse y avoir validation d'une compétence que si elle est reconnue et mise en œuvre dans au moins 3 des 4 champs d'application (personnel, social, scolaire, professionnel).

En partant de ces principes, nous avons expérimenté auprès de jeunes une démarche que nous avons souhaité la plus inductive possible.

Le 1^{er} temps consiste à partir des représentations des jeunes, s'agissant de la notion de compétence : il s'agit de faire ressortir une définition de la compétence qui renverrait à la mobilisation de ressources (souvent identifiées savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans une situation précise.

Le 2nd temps a pour objectif d'analyser de façon détaillée les différents temps d'une situation et d'identifier les ressources mobilisées. Un effort de tri, de classification, de validation des différents termes choisis devient un travail proposé de manière collective aux jeunes. Au final, l'ensemble du travail se retrouve au sein d'un tableau. Pour exemple, la préparation d'un voyage se décompose en prévoir un budget, choisir une destination, trouver un hôtel ou un hébergement, choisir un

moyen de transport, réserver. Les savoirs nécessaires pourraient être de l'ordre de la numération, des règles de calcul sur les 4 opérations, des règles de communication à l'oral et/ou à l'écrit, des règles de lecture et de recherche d'informations, de la connaissance d'internet et de ses règles d'utilisation. Les savoir-faire renverraient à des aptitudes du type : faire des calculs pour établir un budget, s'informer, se renseigner (sur Internet), interroger, poser des questions pour obtenir des informations, faire des comparaisons pour faire des choix... Les attitudes ou savoir-être attendus seraient alors : le sens de l'organisation, l'intérêt et la passion, déterminé(e), persévérant(e), curieux(se), le sens des responsabilités et le sens critique.

Le 3^{ème} temps amène les jeunes à mettre en relation les savoirs, savoir-faire, savoir-être, à les regrouper pour en faire ressortir des compétences transversales et transférables. Par rapport à notre exemple, la numération et l'établissement d'un budget renvoient à une compétence mathématique ; les règles de communication orale, les aptitudes à interroger font écho à communiquer à l'oral ; s'informer, utiliser internet, envoyer des mails correspondent à des compétences numériques...

Le 4^{ème} temps a pour objectif de cibler dans les compétences trouvées les degrés d'exigence et le niveau de maîtrise attendu : en communication écrite, on peut se trouver à un niveau 2 alors qu'en compétence « s'organiser » on atteint plutôt un niveau 3.

Le 5^{ème} temps va permettre de dépasser une première phase de reconnaissance des compétences de la situation pour aller vers une attestation d'activité. Les jeunes regroupent alors l'ensemble des informations au sein d'un document où dans une première colonne on peut trouver les ressources mobilisées, dans une seconde les compétences identifiées avec le degré de maîtrise attendu. Les colonnes suivantes seront à présenter à une tierce personne qui pourrait attester de la réalité des compétences mises en œuvre dans la situation : des critères de type « agit en autonomie » ou « agit en délégation », « a pu observer » ou « met en application »... peuvent constituer des éléments importants de la reconnaissance par autrui des compétences en situation.

La validation des compétences deviendra alors une ultime étape de la démarche : en réunissant l'ensemble des attestations d'activités (que ce soit celle rendant compte d'une activité de délégué de classe, ou celles renvoyant à des activités menées hors de l'école), le principe des 2/3 ou 3/4 décrites par Gérard (2008) ou Scallon (2009) permet de vérifier si telle ou telle compétence de niveau x est bien repérée dans 2 ou 3 des champs (social, personnel, formatif ou de stage). Si tel est le cas, un certificat de compétences peut être alors établi. Cette dernière étape doit se faire en équipe éducative tout d'abord, mais aussi avec les jeunes concernés. Il ne s'agit pas de remettre l'enseignant en position d'expert – comme lorsqu'il note – mais de co-évaluateur : en lien avec des attestations de tierces personnes, mais aussi avec le regard du jeune lui-même.

Cette approche expérimentale nous semble pertinente à plusieurs niveaux :

- Elle part d'une situation concrète et par une démarche inductive amène un jeune à prendre conscience des ressources qu'il mobilise.
- Le croisement des différents regards dans différents champs est intéressant pour rendre compte de la transversalité (ou non) et de la transférabilité (ou non) de telle ou telle compétence. Si une équipe éducative, avec le jeune, souligne que la compétence « s'organiser » par exemple est bien développée et mise en œuvre dans 2 ou 3 champs, mais pas dans le champ scolaire, la question du transfert des ressources mobilisées va se poser. Pourquoi le jeune ne transfère-t-il pas ce qu'il semble maîtriser dans un autre champ ? Les prises de conscience sont alors multiples : la motivation ou pas du jeune, mais aussi les environnements mobilisant ou pas de l'environnement scolaire...
- Ces démarches empiriques reposent sur d'autres représentations de l'évaluation, plus collégiales, et qui semblent au cœur de nombreuses pratiques qu'ont pu décrire des enseignants dans le numéro des cahiers pédagogiques dédié à l'évaluation des compétences⁶.

⁶ Evaluer à l'heure des compétences. Cahiers pédagogiques n°491, Septembre-Octobre 2011.
http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=7550

4. S'il fallait conclure...

L'approche par les compétences ou par les situations est indéniablement en cours de mutation : elle n'est pas récente et a déjà été mise en œuvre dans de nombreux pays (Québec, Belgique...); elle semble stabilisée autour de quelques concepts que les chercheurs ont défini. Et pourtant, l'évaluation des compétences reste encore en friche ou en tout cas en état de réflexion. Ce 24^{ème} colloque de l'Adméd, qui y a consacré 3 journées riches en témoignages, en recherches, en pratiques toutes aussi intéressantes que différentes, en constitue une preuve.

Que ce soit en Belgique, avec le modèle d'évaluation de compétences en 3 phases (Rey et al, 2006), ou au Québec avec la démarche en 3 temps de Jonnaert (2011), il est difficile de définir l'acte d'évaluer des compétences, par principe non évaluable car ce qui est observable en toute situation c'est la performance et non la compétence.

Nos principes et travaux, dans les différents champs présentés, ont toujours souhaité s'appuyer sur les valeurs que nous véhiculons : privilégier des approches constructivistes voire socio-cognitives, favoriser ce que nous avons appelé des organisations apprenantes (Cafoc, 2012). A l'heure où en France, les résultats de PISA font débat, de même que la crainte de voir les notes remplacées par des évaluations comme des « cases à cocher » ou des « ceintures de couleur » à décerner, il nous semble important de rapprocher des « mondes » qui cohabitent. Parce que nous intervenons autant dans le champ formatif, éducatif, professionnel, nous estimons que la richesse des compétences clés définies par l'Europe est bien d'évaluer des compétences dans leur transversalité et transférabilité. Evaluer la compétence à communiquer en français uniquement à travers le regard de l'enseignant de français devient illogique : ses collègues en histoire-géographie, en mathématiques, en technologie mais aussi la Conseillère Principale d'Education ou la documentaliste peuvent apporter autant de regards complémentaires pour évaluer cette compétence. Au-delà de cette transversalité dans le champ scolaire, les attestations d'autres personnes intervenant dans les établissements pour des activités théâtre ou musique, mais aussi des professeurs de danse ou entraîneurs sportifs doivent aussi constituer des reconnaissances de compétences nécessaires au final, en les croisant, pour évaluer les compétences transférées dans ces multiples champs.

Il est certain que ces démarches empiriques pourront se heurter à des réticences ou réserves de chercheurs spécialistes d'une évaluation plus scientifique. Nous restons confiants dans un avenir qui permette de vérifier le degré de validité et de fiabilité de ces nouveaux systèmes d'évaluation.

- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, Vol. 1(2)
- Cafoc de Nantes (2012). Développer les compétences clés. Lyon, *Chronique Sociale*
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences ? *Education & Formation*, e-296, Décembre 2011, pp 32-43. <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>
- Jonnaert, P., Barrette J., Boufrahé S., Masciotra D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 30, n°3, pp 667-696. <http://www.erudit.org/revues/rse/2004/v30/n3/012087ar.pdf>
- Gérard, F.-M. (2008). *Évaluer des compétences – Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck
- Meirieu P., Gauchet M. (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Le Monde*, 02/09/11. http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie, le devoir de résister*. Paris : ESF
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) (1996). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon : CRDP
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154
- Perrenoud, P. (2011). Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ? Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisit par les compétences. Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 21-41. Une version de 1999 téléchargeable : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en questions*. Paris : ESF
- Ropé, F., Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- Samurçay, R., Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, pp. 13-31
- Scallon, G. (2009). L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences. Bruxelles : De Boeck
- Vergnaud, G. (Dir.) (1992). *Approches didactiques en formation d'adultes*. *Éducation permanente*, n°111

LES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES DANS LES
MANUELS SCOLAIRES DE FIN D'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE FRANÇAISE : QUELS
FONDEMENTS THÉORIQUES ET INSTITUTIONNELS ?

Anne Leclaire-Halté*, Fabienne Rondelli**

* Université de Lorraine, IUFM, anne.halte@orange.fr

** Université de Lorraine, fabienne.rondelli@wanadoo.fr

Mots-clés : didactique de l'écriture, compétences, évaluation, manuels scolaires.

Résumé. Cette communication concerne les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels scolaires de l'école élémentaire française. Après avoir montré les convergences entre la didactique de l'écriture, sur laquelle se sont appuyés les discours de formation depuis les années 80, et certains éléments définatoires de la notion de compétence, nous examinerons un second type de données, les dissensions paradoxales entre les textes prescriptifs (essentiellement les programmes 2008) et ces travaux de didactique de l'écriture. Notre objectif est de montrer comment les manuels scolaires estampillés « Nouveaux programmes 2008 » gèrent ces dimensions théorico-institutionnelles dans l'articulation écriture/compétences/évaluation.

Introduction

Notre communication se situe dans le cadre théorique de la didactique du français langue première et concerne les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels scolaires de l'école élémentaire française. Comment les manuels scolaires prenant en compte les programmes de 2008 composent-ils d'une part avec les acquis en didactique, d'autre part avec les prescriptions institutionnelles ? Cette question sera traitée à travers le prisme du mode d'évaluation des compétences scripturales proposé, en relation avec deux types de données qui seront préalablement exposés. Le premier est la définition de la compétence telle qu'on la trouve aujourd'hui officiellement affichée. Nous montrerons en quoi, en fait, des éléments définatoires de la notion étaient déjà mobilisés, ces trente dernières années, en didactique de l'écriture, et quelles sont leurs relations avec la conception de l'évaluation. Le second type de données réside dans les dissensions paradoxales, de l'ordre de la régression, entre les textes prescriptifs (essentiellement les programmes 2008) et ces travaux de didactique de l'écriture.

1. La notion de compétence : des éléments de définition en harmonie avec les travaux en didactique de l'écriture

Depuis 2010, il existe deux livrets destinés à évaluer les compétences, l'un pour l'école et l'autre pour le collège. Si nous ne trouvons pas de définition de la compétence dans le livret pour l'école, il en existe une dans celui pour le collège. D'abord les définitions de quelques auteurs sont rappelées, celles de Meirieu (1989), Le Boterf (1994), Perrenoud (1999), Tardif (2006), Romainville (2008). Puis est donnée la synthèse suivante :

« Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. »

On retrouve dans cette définition de la compétence plusieurs notions bien présentes en didactique de l'écriture depuis les années 1980 et fortement médiatisées et diffusées en formation initiale ou continue. A titre d'exemple, nous considérerons rapidement deux d'entre elles : les notions d'outils et de complexité.

En ce qui concerne les outils, sous l'influence des travaux psycholinguistiques sur les processus rédactionnels (Branca-Rosoff et Garcia-Debanc 2011 : 88), dans les années 80, les didacticiens conseillent la mise en place de facilitations procédurales, des outils d'aide à l'écriture. Par exemple, dans l'ouvrage de Garcia-Debanc (1990), toute une sous-partie du chapitre « Evaluer les productions d'écrits » est consacrée à « construire et utiliser des outils pour résoudre des problèmes d'écriture ». Ces outils sont élaborés avec les élèves, sont provisoires, évolutifs, diversifiés. Il peut s'agir de grilles de critères, de grilles d'évaluation par exemple.

La complexité est une autre notion qui est développée, dans les années 80, en didactique du français, l'écriture est définie comme une tâche relevant de la résolution de problèmes. J.F. Halté, dans un numéro de la revue *Pratiques* de 1982, oppose deux conceptions de l'écriture à l'école, en prenant position pour la deuxième :

« Non plus, pour faire image : apprenons à écrire, faisons des gammes, puis nous écrivons, mais fixons-nous un objectif d'écriture, écrivons tout de suite pour de bon et voyons quels problèmes cela pose. » (1982 : 21). La complexité se rencontre dès lors que l'apprenti scripteur est mis en situation de produire un texte « pour de bon », c'est-à-dire dans une situation contextualisée (autres termes présents dans la définition de la compétence ci-dessus) : c'est la complexité de la situation de production et de l'écrit à produire qui peuvent garantir la construction des savoirs et savoir-faire impliqués dans la réalisation de la tâche.

J. F. Halté écrit dans le même article :

« Pour que s'effectue un apprentissage, il faut qu'un obstacle cognitif soit repéré, à l'occasion par exemple d'une tâche non aboutie positivement, analysé et rapporté à tel ou tel domaine et à l'état de l'élève, décomposé éventuellement en obstacles plus simples et réinvesti dans une forme et une qualité de problème telles que son franchissement soit possible. » (1982 : 83-84). Il s'agit bien de mettre en place des savoirs et savoir-faire pour résoudre une tâche complexe. Complexité, obstacles, situations contextualisées : c'est en écrivant qu'on apprend à écrire.

Dans ce cadre de la production d'écrits conçue comme résolution de problèmes, l'évaluation remplit une double fonction rétroactive et prospective, dans le sens où les savoirs et savoir-faire prennent appui en permanence sur le déjà-là des élèves : l'évaluation de clôture d'une séquence d'écriture étant en fait le tremplin à l'ouverture de la suivante, dans une vision non pas linéaire mais spiralaire de la construction des savoirs. Nous nous référons ici à Chartrand (2008) : « diverses progressions sont utilisées en éducation : la progression linéaire (du plus simple au plus complexe; du plus fréquent au plus rare; du général au spécifique), la progression par accumulation (chaque objet est découpé en parties) et la progression spiralaire (par approfondissements successifs) [...] ». Dans le domaine de l'évaluation, on peut mettre en rapport ces différents types de progressions proposés par Chartrand et cette définition de l'évaluation en production d'écrits proposée par Halté :

« Il est clair [...] qu'une telle pratique de l'évaluation s'oppose complètement à l'organisation de séquences d'enseignement répondant au schéma classique du cours suivi d'applications et d'éventuelles rectifications. C'est toujours la logique du développement de la tâche qui gouverne et qui sélectionne les savoirs et les modalités sous lesquelles ils apparaissent, de sorte que dans la pratique proprement dite on « n'applique pas », mais on utilise, on investit, on élabore des savoirs dans le procès même de production. » (1982 : 58).

L'évaluation est formative et est associée à une progression spiralaire et non linéaire ou par accumulation.

2. Une paradoxale régression, dans les programmes de 2008, en matière de didactique de l'écriture à l'heure des compétences

Au moment où le terme compétence est défini par l'institution comme un élément central dans le parcours d'apprentissage de l'élève, les nouveaux programmes pour l'école ne semblent pas prendre en compte les acquis que nous avons rappelés ci-dessus en termes de didactique de

à l'écriture, celle de la dynamique d'apprentissage de l'élève, celle de l'intervention enseignante, guidée, entre autres, par des outils tels ceux construits par les manuels. Aussi, dans quelle mesure des manuels scolaires qui se déclarent conformes aux programmes de 2008 intègrent-ils ou non les recherches et les propositions didactiques en matière d'évaluation des compétences scripturales et la nécessité de maîtriser les différents genres de discours mentionnés dans le socle commun ?

Nous avons choisi de comparer trois manuels scolaires de CM2 de l'école primaire française :

- A portée de mots (Hachette 2008) ;
- Facettes français (Hatier 2010) ;
- L'île aux mots (Nathan 2009).

Ces trois manuels ont été sélectionnés parce qu'ils sont produits par trois grands éditeurs scolaires français et parce qu'ils se présentent, comme la majorité des manuels de français du cycle 3 (les trois dernières années de l'école élémentaire française), sous la forme d'un livre unique pour l'ensemble des sous-domaines de l'enseignement du français (dire/lire/écrire/étudier la langue).

Nous examinons à quelles conceptions, quels dispositifs, quels outils d'évaluation présents dans la littérature didactique se réfèrent, implicitement ou explicitement, ces ouvrages édités pour la classe.

Notre méthode de description articule une approche globale (que peut-on inférer des sommaires à propos du mode de construction des compétences scripturales et de la place de l'évaluation de celles-ci ?) et une approche locale (quel est le dispositif de construction/évaluation en production écrite au sein d'une unité d'apprentissage ?).

3.1 Approche globale : lecture des sommaires

Nous proposons un exemple de tout ou partie du sommaire des trois manuels retenus pour le commenter ensuite rapidement.

Domaine	Sous-domaine	Contenu	Page
Grammaire	La phrase - Phrases verbales et phrases non verbales	La phrase	88
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
		La phrase simple et la phrase complexe	88-91
Orthographe	Les mots invariables	Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
		Les mots invariables	106-107
Conjugaison	Le verbe	Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
		Le verbe	88-89
Phonétique	Le son et le syllabe	Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
		Le son et le syllabe	34-35
Vocabulaire	Les champs lexicaux	Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166
		Les champs lexicaux	165-166

Document 1 : A portée de mots (2008)

Le sommaire de ce manuel présente six rubriques : grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, expression écrite, lecture. 172 pages sont consacrées à la langue, 22 pages à l'écriture et 27 pages à la lecture. Quatre remarques s'imposent à propos de ce sommaire :

- le texte en réception et en production est traité de façon marginale en fin de volume ;
- ce sont les contenus linguistiques qui sont présents de façon dominante ;
- ce sommaire laisse penser à une progression par accumulation (voir plus haut Chartrand 2008) ;
- en production (rubrique Expression écrite), sont visés des types d'écrits essentiellement non littéraires (fiche de lecture, page de journal...).

SOMMAIRE LECTURE ET EXPRESSION					
Unités	Quatre de textes		Lire 1 ^{re} texte	Ecrire 1 ^{re} situation	Pour bien écrire 1 ^{re} étape
Atelier de lecture / Fiche de lecture / Carte / Identifier le genre d'un texte et reconnaître une situation de lecture					
Lire 1 ^{re} texte	Lire en réseau	Parler et dire	Ecrire 2 ^{ème} situation	Pour bien écrire 2 ^{ème} étape	Pour améliorer mon texte

Document 2 : L'Île aux mots (2008)

Le sommaire du second manuel comporte deux parties distinctes : une partie « Lecture et expression » (162 pages) et une partie « Etude de la langue » (104 pages). La dissociation nette des deux permet de faire l'hypothèse que les auteurs du manuel ne se situent ni dans une progression linéaire, ni dans une progression accumulative. L'extrait reproduit ci-dessus ne concerne que la partie « Lecture et expression ». Pour un texte à écrire, l'organisation chronologique suivante est proposée : Lire 1^{er} texte/ Ecrire 1^{ère} situation/ Pour bien écrire 1^{ère} étape /Lire 2^{ème} texte /Lire en réseau /Parler et dire/ Ecrire 2^{ème} situation /Pour bien écrire 2^{ème} étape/Pour améliorer mon texte. L'écriture se déroule en plusieurs étapes, en un mouvement spiralaire. On remarque que, dès le sommaire, le lien lecture-écriture d'une part, et la réécriture d'autre part, sont présents.

MODULE IV Des voyages imaginaires						
LECTURE COMPRÉHENSION	FONCTIONNEMENT DU TEXTE	VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	ATELIER D'ÉCRITURE
PROJET D'ÉCRITURE Un carnet de voyage imaginaire						164
POÉSIE Poèmes et voyages						166

Document 3 : Facettes (2010)

Dans ce manuel, l'écriture se trouve à la fin de chaque séquence sous une forme intitulée « Atelier d'écriture », atelier qui peut être consacré à l'écriture du résumé d'une fable, à l'insertion d'un dialogue dans un récit...(après des rubriques lecture compréhension, fonctionnement du texte, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et aussi en fin de module (un module étant un ensemble de séquences) sous la forme « projet d'écriture ». Ces parties consacrées à l'écriture présentent un nombre relativement restreint de pages. Les ateliers d'écriture, qui sont une quinzaine, présentent une page chacun. Quant aux projets d'écriture, ils sont très peu nombreux et se développent sur deux pages. Très peu de place est donc laissée à ce qui concerne l'écriture. Il est aussi remarquable que, tout comme dans le premier exemple de manuel, ce sommaire laisse présager une progression par accumulation.

Il est cependant à noter que Facettes propose deux grilles distinctes, l'une pour les « outils de la langue », l'autre pour la dimension textuelle de l'écrit à produire (« l'organisation de la page »).

En didactique de l'écriture, les activités décrochées s'articulent à l'évaluation formative (dont l'auto-évaluation) et sont conçues pour permettre une amélioration des textes. Dans deux des trois manuels observés, ces activités décrochées sont absentes, et dans un manuel (L'île aux mots), elles interviennent étrangement avant l'auto-évaluation en deux rubriques intitulées « Je choisis mes mots » et « J'étudie la langue pour mieux écrire ».

Enfin, en ce qui concerne la réécriture, dans les trois manuels, cette dernière est suggérée, mais l'élève n'a aucun outil pour améliorer son texte, même s'il a repéré une distorsion entre les critères mentionnés dans les grilles et sa production.

Conclusion

La complexité inhérente à la définition même de compétence et à son évaluation disparaît des programmes 2008 en production d'écrit, d'où un paradoxe important : du côté des manuels, on constate une tension entre la nécessité d'être conformes aux programmes et la volonté de conserver les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation les plus médiatisés (par exemple la grille d'auto-évaluation). Mais deux problèmes se posent alors. Le premier est que les outils mis au point par les didacticiens, tels que les grilles d'évaluation, se voient réduits à un usage figé, contraire à l'esprit dans lequel ils ont été conçus. Le second, c'est que ni les programmes de 2008 ni les manuels n'évoquent les avancées en didactique de la production d'écrits de ces dix dernières années (par exemple la nature et le rôle des écrits intermédiaires (travaux de Bucheton et Chabanne depuis 2000), les nouvelles perspectives de l'écriture collaborative (travaux de Crinon et Marin depuis 2000) ce qui marque une rupture par rapport aux périodes précédentes où il y avait une plus grande prise en compte des avancées de la recherche, tout au moins au niveau des textes officiels. Pourquoi les résultats les plus récents ne sont-ils que peu valorisés ? Si la didactique est une praxéologie, pourquoi les avancées des recherches en production d'écrits, qui mettent la construction de compétences au centre des propositions, n'arrivent-elles pas sur le terrain institutionnel et peu sur le terrain pédagogique ? Ces questions mériteraient un traitement approfondi.

Bibliographie

- Branca-Rosoff, S. & Garcia-Debanc, C. (2011). Deux siècles d'enseignement de l'écriture : enjeux, activités, travail du texte. In *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. (pp. 75-99). Paris : Riveneuve éditions.
- Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Chartrand, S. (2008). La progression des enseignements-apprentissages du Français langue première au secondaire : une proposition didactique. 1er Congrès Mondial de Linguistique Française. Disponible sur Internet : <http://www.linguistiquefrancaise.org>
- Crinon, J. & Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de Linguistique appliquée*, XV(2), 85-99.
- Garcia-Debanc, C. (1990). L'élève et la production d'écrits. Université de Metz : Cresef et Casum.
- Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences (2011). Disponible sur internet : <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>
- Halté, J. F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques*, 36, 5-23.
- Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, Hors Série n°1 du 14 février 2002.
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, Hors Série n° 3 du 19 juin 2008.

Le Bortef, G., (1994). De la compétences: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'Organisation.

Meirieu, P. (1989). Apprendre...oui, mais comment ? Paris: ESF.

Perrenoud, Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage. Paris: ESF.

Romainville, R. (2008). Et si on arrêtait de tirer sur les compétences? in Direct, vol. 10 : <http://www.fundp.ac.be/pdf/publicat..>

Socle commun des connaissances et des compétences (2005). Disponible sur internet : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement. Cheneliere.

!
!
!
!
!
!

EVALUATION DES COMPETENCES EN LANGUE ETRANGERE :
UN REGARD SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS
DANS UNE ECOLE PORTUGAISE

Graciète Gaspar*, Rosa Bizarro**

* Faculté de Lettres de l'Université de Porto (Portugal) graciete@yahoofr

** Faculté de Lettres de l'Université de Porto & CITCEM (Portugal) rpbizarro@letras.up.pt

Mots-clés : évaluation d'élèves, instruments d'évaluation, langue étrangère.

Résumé. Cette étude a été réalisée au Portugal, sur un ensemble d'écoles de niveau collège de la banlieue de Porto. Après une brève introduction sur la notion d'évaluation, la législation et les documents normatifs qui encadrent les pratiques d'évaluation en langue étrangère des enseignants portugais, nous présentons les résultats qui découlent de l'analyse du corpus, les conclusions qu'on peut en retirer et, finalement, nous proposons quelques hypothèses formulées à partir de l'interprétation de ces résultats.

L'évaluation est l'une des dimensions les plus visibles de l'acte éducatif à travers les inférences curriculaires et sociales qui en adviennent. Ainsi, on assiste à la production de législation qui impose la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives et évaluatives, de documentation de référence qui prétend aider les acteurs éducatifs dans leur tâche formative et de publications scientifiques qui imposent une réflexion sur l'acte éducatif, ses fonctions et ses perspectives de développement.

Considérant l'évaluation dans son aspect formatif (Allal, 1979 ; Perrenoud, 1988, 1998, 2001 ; Nunzatti, 1990 ; Abrecht, 1991 ; Fernandes, 2005) et comme une activité de support au processus d'enseignement-apprentissage qu'on essaie de réaliser en lui donnant un sens (Allal, 1986 ; Hadji, 1997 ; Leite & Fernandes, 2002 ; Tagliante, 2005 ; Fernandes, 2005), les enseignants ont recours à des instruments et à des pratiques d'évaluation diversifiés et flexibles. On retient l'idée que toutes ces formes d'évaluation « (...) font référence à une évaluation plus ouverte à l'amélioration des apprentissages qu'à leur classement, plus intégrée dans l'enseignement et dans l'apprentissage, plus contextualisée et dans laquelle les élèves ont un rôle important à jouer. » (Fernandes, 2006 : 25, c'est nous qui traduisons).

L'école se présente ainsi comme une scène de performances différenciées qui représentent des logiques et des pratiques divergentes, dans le but d'établir un équilibre entre les orientations curriculaires, les projets éducatifs scolaires et la réalité de chaque salle de cours.

Au Portugal, la Loi de Base du Système Éducatif (LBSE), la législation éducative, les programmes d'enseignement et les documents de référence présents sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, permettent d'encadrer les pratiques évaluatives des enseignants. L'évaluation des élèves de l'enseignement de base se présente comme un élément régulateur de la pratique éducative. Dans les documents normatifs, nous trouvons les quatre principales modalités de l'évaluation (formative, sommative, affective et spécialisée), et sont également considérées l'évaluation diagnostique, l'évaluation quantitative, qualitative, collective (pour la compétence de la maîtrise de la langue maternelle et l'éducation civique), individuelle (pour les matières

1. DN 98 - A/92, du 20 juin.
2. DL 6/2001

curriculaires non disciplinaires : Área de projeto³ et Estudo Acompanhado⁴) et l'auto-évaluation régulée (considérant l'évolution de l'élève)⁵. Dans ces mêmes documents on appelle au recours à des instruments de recueil d'informations et au dossier individuel de l'élève qui présente son profil scolaire.

Dans le domaine des langues étrangères, les enseignants ont recours à des documents de référence qu'ils trouvent à leur disposition sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale portugais, comme les programmes avec les orientations curriculaires⁶. Nous trouvons également des Finalités d'apprentissage (ME : 2010)⁷ pour toutes les langues étrangères, vues comme des « (...) évidences du développement des compétences qui devront être manifestées par les élèves (...) établies pour chaque fin de cycle, indiquant des niveaux référentiels de leur développement, pour chacune des années qui le constituent, excepté pour l'Éducation Préscolaire pour lesquelles n'ont été élaborées que les finalités de fin de cycle. »⁸ Dans le cadre de ces finalités, on détermine que « les stratégies d'évaluation, dans leur dimension formative et sommative visent, d'une part, à soutenir les élèves dans le processus d'apprentissage et, d'autre part, à vérifier si les résultats ont été atteints, de quelle façon (indicateurs) et avec quelle qualité (critères). » (idem).

Le cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe : 2001) est indiqué comme un document de référence, ainsi que le Portfolio européen pour l'éducation de base, niveau collège-lycée, pour les élèves âgés de 10 à 15 ans.⁹

Les réflexions que nous présentons ici s'insèrent dans un projet de recherche plus large qui est en train d'être développé dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique des langues étrangères, à la Faculté de Lettres de l'Université de Porto (Portugal), qui s'intitule « Évaluation en Langues Étrangères : pratiques d'enseignants et profil de l'élève en fin de cycle d'études »¹⁰ et qui prétend observer, analyser et faire le point sur les pratiques et les instruments d'évaluation auxquels ont recours des enseignants en langue étrangère travaillant avec des élèves de 12 - 15 ans. Les objectifs de ce projet sont donc d'identifier les domaines visés par l'évaluation ; d'analyser la présence des différents composants de la compétence communicative en LE dans les fiches d'évaluation ; de relever les types et formes d'évaluation réalisés et de comparer les procédures et les outils d'évaluation avec le profil défini pour l'élève en fin du 3^e cycle d'études.

3. Matière où les élèves, accompagnés d'un enseignant de l'une des matières de la classe, développent individuellement ou en groupe un projet lié aux objectifs déterminés pour/par le projet de l'établissement scolaire (PE) et pour/par le Projet Curriculaire de leur classe (PCT).

4. Matière où les élèves sont orientés pour améliorer leurs pratiques d'étude et leurs habitudes de travail scolaire. Cette matière a été orientée sur les dernières années vers une étude plus systématique des Mathématiques et de la Langue Maternelle, dans ce cas, les élèves étaient accompagnés par leur professeur de Mathématiques ou de Langue Portugaise.

5. DN 98 - A/92; DL 6/2001; DN 30/2001.

6. Jusqu'à décembre 2011, on pouvait accéder à un document qui présentait pour chaque matière les compétences considérées essentielles Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (ME : 2001). Dans le cas des langues étrangères, le chapitre qui leur était destiné se basait sur deux documents complémentaires Modern Languages : Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference et le Cadre Commun de Référence pour les Langues. (CE : 2001). Ce document a été révoqué (Despacho n.º 17169/2011, du 12 décembre) pour contenir des insuffisances considérées « questionnables » ou même « préjudiciables » pour l'orientation de l'enseignement ; caractérisé comme un document trop étendu, peu clair dans ses recommandations, contenant des idées trop ambiguës et curriculairement peu utile.

7. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

8. Notre traduction.

9. Portfolio européen de linguas : educação básica 10-15 anos (modèle acrédié n°20/2001 attribué au Ministère de l'Éducation portugais) http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio_europeu_EB23.pdf consulté le 13/01/2009.

10. Avaliação em LE : das práticas dos professores ao perfil de saída de fim de ciclo

La méthodologie utilisée consiste en une étude de cas sur un ensemble d'écoles d'une même institution scolaire située dans la banlieue de Porto, au nord du Portugal. Au cours de l'année scolaire 2010/2011, nous avons recueilli des données auprès de dix enseignants de Langue Étrangère, anglais LV1 et français LV2, correspondant à 21 classes communes de niveau collège, de la 4^e à la 3^e, 380 élèves situés dans une tranche d'âge de 11 à 15 ans, qui se sont montrés disponibles pour mettre à notre disposition tous les instruments d'évaluation utilisés avec leurs élèves. Le corpus est représenté par des grilles d'évaluation de fin de trimestre et d'année scolaire, des grilles d'observation du comportement verbal et non verbal de l'élève et des fiches d'évaluation.

Ce sont les résultats de l'analyse du corpus concernant les 120 fiches d'évaluation recueillies que nous présentons. Dans un premier temps, nous avons relevé le nombre de fiches qui correspondaient aux trois types d'évaluation fondamentaux : diagnostique, sommative et formative.

Tableau 1 : Types d'évaluation

Types d'Évaluation	Niveau d'enseignement 3 ^e cycle (= collège 4 ^e et 3 ^e)			Total
	7 ^e	8 ^e	9 ^e	
Diagnostique	12	8	6	26
Sommative	34	41	19	94
Formative	NO*	NO*	NO*	0

*NO = Non Observée

Les fiches d'évaluation diagnostiques ont toutes été réalisées en début d'année scolaire. Dans certaines situations où l'enseignant connaissait les élèves des années scolaires précédentes, cette évaluation diagnostique n'a pas été réalisée. Pour les classes de niveau débutant, les évaluations diagnostiques correspondaient à des contenus d'ordre culturel, où l'on vérifiait si l'élève avait déjà eu un contact avec la langue et s'il en (re)connaissait certaines caractéristiques linguistiques ou culturelles.

Nous avons observé que la majorité des fiches d'évaluation sont sommatives et aucun support d'évaluation formative n'a été trouvé (portfolio, fiche d'auto-évaluation, liste de vérification, etc.).

Dans un deuxième temps, nous avons voulu analyser les activités langagières (CE, 2001 ; Veltcheff, 2003 ; Tagliante, 2005) qui étaient testées dans l'essentiel de ce corpus (Tableau II), c'est-à-dire, dans l'ensemble des fiches d'évaluation sommatives et le pourcentage que ces capacités représentaient en moyenne dans ces fiches d'évaluation (Tableau III).

Tableau 2 : Fiches d'évaluation - Activités langagières testées

Fiches d'évaluation	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES							
	RÉCEPTION		PRODUCTION		INTERACTION		MÉDIATION	
	LECTURE	AUDITION	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE
94	85	17	69	NO*	NO*	NO*	10	NO*

*NO = Non Observée

Nous vérifions une évaluation centrée sur l'activité de réception écrite, puisque 85 fiches d'évaluation testent la lecture, et sur la capacité de production écrite, avec 69 fiches d'évaluation, au détriment des activités orales. La capacité de production orale n'est pas testée puisqu'il s'agit de fiches d'évaluation écrites. Quant à l'interaction écrite, elle n'est testée à aucun moment. L'évaluation de la capacité de médiation écrite se révèle sous forme d'activités de traduction.

Tableau 3 : Fiches d'évaluation - Activités langagières testées (en %)

Fiches d'évaluation	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES							
	RÉCEPTION		PRODUCTION		INTERACTION		MÉDIATION	
	LECTURE	AUDITION	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE
%	27,01	2,43	17,04	NO*	NO*	NO*	9,09	NO*

*NO = Non Observée

Si nous considérons la valeur donnée à chaque activité, dans les différentes fiches d'évaluation, on s'aperçoit que les 85 fiches d'évaluation qui testent la lecture correspondent à la fin de l'année scolaire, pour l'ensemble des langues étrangères, à un pourcentage moyen de 27 % de la notation attribuée sur les fiches d'évaluation. De la même façon, et considérant, la faible ponctuation donnée, dans l'ensemble, aux activités de production écrites, on vérifie que les 69 fiches d'évaluation qui testent la capacité de production écrite ne représentent, au final, qu'un faible pourcentage de la totalité de la notation, puisqu'elles représentent en moyenne 17 % de cette notation.

Dans un troisième temps, nous avons voulu vérifier l'importance que les enseignants donnaient aux différents composants de la compétence de communication.

Tableau 4 : Importance donnée aux différents composants de la compétence de communication (CE, 2001)

Compétences			Fiches d'évaluation	
			concernées	importance donnée
Compétence communicative	Compétence linguistique	lexicale	40	5,7 %
		grammaticale	79	37,6 %
		sémantique	11	1,2 %
		fonologique	*NO	*NO
		ortographique	** NO	**NO
		ortoépique	*NO	*NO
	Compétence sociolinguistique	4	1 %	
	Compétence pragmatique	discursive	70	19,3 %
fonctionnelle				

*NO = Non Observée

L'évaluation est ici centrée sur la compétence linguistique lexicale et surtout grammaticale, avec 79 fiches d'évaluations, correspondant en moyenne à plus de 37 % de l'évaluation finale et sur la compétence pragmatique discursive et fonctionnelle avec 70 fiches d'évaluation qui ne correspondent au final qu'à une moyenne de 19 % de l'évaluation totale.

Finalement, nous avons voulu observer si la compétence d'apprentissage était testée et dans quelles proportions.

Tableau 5 : Importance donnée aux différents composants de la compétence d'apprentissage

Compétences d'apprentissage	Fiches d'évaluation
Conscience de la langue et de la communication	43,3 %
Conscience et capacités phonétiques	11,7 %
Capacités d'étude	*NO
Capacités heuristiques	3 %

*NO = Non Observée

Nous observons que la priorité est donnée à la conscience de la langue et de la communication dans 43 % des fiches d'évaluation analysées et que la conscience et les capacités phonétiques sont très peu présentes.

Nous retenons de cette étude le peu d'importance donnée à l'évaluation formative. L'évaluation est concentrée sur certains composants de la compétence communicative et de la compétence d'apprentissage. Nous pouvons supposer que cette disposition des résultats puisse être liée au fait que les composants ne soient pas tous enseignés et nous pouvons formuler des hypothèses qui permettent d'expliquer cette situation, en considérant le poids donné à la Compréhension et la Production Écrites; les examens de fin de cycle et principalement de la fin du secondaire, valorisés par la société et par les employeurs, où nous vérifions une quasi inexistence de l'évaluation orale, au Portugal; la faible importance attribuée à l'évaluation dans le cadre de la formation des enseignants et, finalement la pression extérieure de la société et de la « tradition » qui crée une résistance aux changements, de la gestion des programmes et des différents acteurs liés à l'acte d'évaluation.

Nous vérifions à partir des résultats épurés, l'(in)adéquation des instruments d'évaluation recueillis et observés face aux desseins formés par les institutions au niveau national pour tous les établissements scolaires, face aux objectifs déterminés localement et à partir du projet éducatif de chaque école.

Cette recherche nous amène à constater, d'une part, la nécessité de conjuguer la volonté institutionnelle, à travers le renforcement de la formation professionnelle initiale ou continue des enseignants au niveau de l'évaluation et, de l'autre, de (re)considérer la place de l'évaluation dans le domaine éducatif portugais et la façon dont elle est pratiquée. Bien que concentrés sur l'objectif commun à tous qui est celui d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage, les enseignants qui ont participé à cette étude semblent être compromis avec une évaluation des résultats au détriment d'une évaluation des processus. Cette situation nous amène à conclure, parmi tant d'autres aspects, qu'il faut revoir les priorités fixées pour l'enseignement et l'évaluation en langues étrangères, en créant un contexte qui permette un rapprochement entre la volonté institutionnelle et la réalité scolaire donnant lieu à une (in)formation suivie, répondant à des besoins réels et à des résultats vérifiables dans l'usage de la langue étudiée.

Références et bibliographie

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative: Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (Actes du colloque à l'Université de Genève, Mars 1978.) Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1986). *Estratégias de avaliação formativa : Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra : Almedina.
- Council of Europe (1998). *Modern languages : Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg : Council of Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens : Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém : Texto Editores.
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação da Aprendizagem : Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto : ASA.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa : Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunziati, G. (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (1988b). « La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue ». In *Évaluer l'évaluation*, Dijon : INRAP, 203-210
- Perrenoud, Ph. (1988a). « Évaluation formative : Cinquième roue du char ou cheval de Troie? ». *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE-CANADA)*, 5(4), 21-28.
- Perrenoud, Ph. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative : Postures contradictoires ou complémentaires? ». *Formation professionnelle suisse* 4, 25-28.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Cle international.
- Veltcheff C. & Hilton S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

COMPETENCES : PLAN D'ETUDES, EVALUATIONS ET PRATIQUES DECLAREES A
GENEVE

Anne Soussi*, Christian Nidegger**,

* Service de la recherche en éducation (SRED), Genève+ anne.soussi@etat.ge.ch

** Service de la recherche en éducation (SRED), Genève + christian.nidegger@etat.ge.ch

Mots-clés : curriculum, évaluation des compétences, pratiques déclarées

Résumé.

Dans bon nombre de pays, les curricula ont connu des changements de paradigme, passant d'une logique de connaissances ou de savoirs à une logique de compétences (par exemple les socles de compétences en Communauté française de Belgique ou le socle commun en France). Toutefois, qu'entend-on par compétence? Le concept est-il univoque dans les différents pays et pour les différents acteurs (concepteurs de plans d'études, d'évaluations externes, enseignants, etc.)? En Suisse en particulier, coexistent différentes sources d'information dépendant de différents contextes (national, régional ou cantonal) auxquels sont confrontés les acteurs de l'éducation : les standards de formation HarmoS fondés sur un modèle de compétences, le plan d'étude romand (PER) qui a été introduit à la rentrée 2011, les plans d'études cantonaux des différentes disciplines. Les enquêtes PISA et les évaluations cantonales fournissent encore d'autres références en la matière. Après avoir essayé de comparer les conceptions figurant dans les plans d'études (standards de formation HarmoS, le PER et les plans d'études genevois au primaire et au secondaire I), on s'intéressera à leur concrétisation dans les évaluations externes cantonales en français et en mathématiques ainsi qu'au point de vue de différents acteurs à propos de ces évaluations.

Dans ce texte, nous allons analyser les plans d'étude genevois pour la scolarité obligatoire dans deux disciplines, le français et les mathématiques, du point de vue des compétences et essayer de faire le lien entre ces plans d'études et leur traduction dans les épreuves externes. On s'intéressera également aux objectifs des concepteurs d'évaluation, aux opinions et aux attentes des enseignants et des autorités scolaires à Genève. Dans un troisième temps, on s'interrogera sur le bienfondé de la logique de compétences s'adressant à tous les publics d'élèves du point de vue de l'âge et de différents niveaux de compétences. En d'autres termes, la logique de compétence est-elle bénéfique pour tous les élèves, quels que soient leur âge, leur profil ou la discipline considérée? Définit-on et mesure-t-on le même type de compétence en français et en mathématiques? Enfin, on essaiera de voir ce qu'il en est dans les évaluations externes de quelques pays d'Europe sur la base d'un sondage réalisé auprès de leurs responsables chargés de l'évaluation externe.

1. Différentes définitions de la compétence

Depuis un certain nombre d'années, les compétences ont pris le pas sur les savoirs dans la définition des curricula (cf. notamment le Québec et plus récemment les socles de compétences en Communauté française de Belgique ou encore le socle commun en France). Le terme de compétence a été emprunté au monde professionnel (on parle par exemple de référentiel de compétences). Dès 1980, on assiste à une utilisation généralisée des compétences en tant que

capacité ou potentiel à agir efficacement dans un contexte précis. L'OCDE définit la compétence « comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaires ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique » (2001). Ces compétences peuvent être disciplinaires ou transversales. Les enquêtes internationales de l'IEA ou de l'OCDE (IALS, PISA, etc.) vont reprendre et affiner le concept de compétence. Les compétences seront introduites dans les plans d'études de nombreux pays. On peut toutefois se demander si le terme de compétence revêt partout la même signification. Qu'en est-il, en particulier, dans les plans d'études en Suisse et à Genève en particulier du point de vue des compétences et quels sont les effets sur les évaluations? S'approche-t-on de conceptions comme celle développée par Rychen dans le projet DeSeCo (2005) qui insiste sur l'importance du contexte et des ressources psychosociales, ou celles de Weinert (2001) ou Klieme et al., (2003) qui considèrent la compétence comme une disposition ou un potentiel qui se manifestent dans la résolution de problèmes, ou celles de Joannert (2002), Allal (2000) ou Roegiers (2000) qui introduisent des aspects de réalisation ou de performance en plus des aspects dispositionnels ou encore de celle de Le Boterf (2005) qui évoque la compétence-en-acte qui n'existe que dans la mobilisation des ressources (connaissances, capacités, etc.)?

Si le terme de compétence apparaît dans la plupart des plans d'études ou curricula à Genève, en Suisse romande ou au plan national dans les standards HarmoS, on peut également se demander si cette dénomination de compétence a la même signification dans ces différents contextes. Ainsi, dans le projet national d'harmonisation de l'école, HarmoS, la définition suivante a été retenue pour élaborer les modèles de compétences sur lesquels ont été construits les standards de formation: «La compétence est une disposition qui permet aux personnes de résoudre avec succès certaines formes de problèmes, donc de maîtriser des situations concrètes d'un type particulier» (Klieme et al., 2003, p. 72). Cette définition s'apparente à celle développée dans l'étude PISA. Dans les plans d'études genevois ou le plan d'études romand (PER), on est plus proche de définitions comme celle d'Allal (2000) ou de Roegiers (2000). Pour la première, il s'agit d'« un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations et fondé sur l'appropriation de mode d'interaction et d'outils socioculturels. » (p.81) Joannert y ajoute l'idée de regard critique sur les résultats. Les différents plans d'études genevois et romand (primaire, secondaire I ou PER) découpent les compétences à acquérir de différentes manières. On y trouve tour à tour les termes de compétences (sans qu'elles soient forcément définies), objectifs d'apprentissage, attentes, composantes, visées prioritaires, capacités, savoirs-faire, notions, problèmes, techniques, domaines et thème, intentions, champs d'études. Au secondaire I, en particulier, le vocabulaire diffère sensiblement selon la discipline, français ou mathématiques par exemple. Est-ce dû à la matière aux conceptions théoriques sous-jacentes ?

A l'école primaire genevoise, le plan d'études, les Objectifs d'apprentissage de l'école primaire (2000) indique que ces objectifs sont les véritables enjeux de la formation des élèves. Dans la présentation, il est précisé que ces objectifs d'apprentissage se définissent en termes d'objectifs-noyaux ou compétences prioritaires à développer pour chaque discipline, en termes d'attentes de fin de cycles élémentaire et moyen (au moyen d'une série d'activités d'évaluation comprenant des critères pour déterminer un seuil de réussite) et en termes de plan d'études « conçu pour chaque discipline comme un outil organisateur des contenus d'apprentissage à développer au cours de la scolarité ». La compétence est considérée comme la « mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une même classe de situations. Elle peut avoir un caractère disciplinaire ou transversal. » (p.12). L'objectif-noyau, quant à lui, serait une « compétence essentielle de haut niveau privilégiée dans le cadre d'un cycle d'apprentissage et d'une discipline donnée. Il organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure et cohérence. En d'autres termes, un objectif-noyau doit être considéré comme un objectif d'apprentissage prioritaire » (p.12) Il sert également à développer les compétences fondamentales.

Un projet global de formation est défini au niveau romand par la Conférence intercantonale de l'instruction publique autour de 4 axes: développer des compétences transversales à travers des activités disciplinaires, comprendre et utiliser les nouvelles technologies, entrées disciplinaires et

compétences transversales. Observons maintenant de plus près ce qui se passe au niveau de deux domaines que nous analyserons également en termes d'évaluation, les mathématiques et la langue d'enseignement. Pour ce qui concerne la langue d'enseignement, deux objectifs-noyaux sont définis: produire et comprendre des textes de genres différents à l'écrit et à l'oral ainsi qu'observer le fonctionnement de la langue. Chacun de ces objectifs-noyaux que l'on peut assimiler à des compétences se déclinent en composantes (planification, contexte contenu, textualisation et révision pour le premier objectif-noyau, et grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, code oral et écrit pour le second) et en objectifs spécifiques. En mathématiques, l'objectif-noyau est défini comme résoudre des problèmes de mathématiques en s'appropriant le problème, le traitant et communiquant les résultats. Cette compétence se développe au travers de deux domaines, l'espace et le nombre.

Dans le secondaire I, on trouve des plans d'études spécifiques à chaque discipline, conçus par des personnes différentes. Ils se présentent très différemment du primaire et varient selon la discipline. Pour la langue d'enseignement, le plan d'études de français (PEF, 1999) indique que l'enseignement du français vise à « poursuivre les apprentissages et les acquisitions de compétences, telles que communiquer (parler et écouter, lire et écrire), raisonner et réfléchir. » (p.5) On retrouve les 4 skills classiques avec en plus des compétences transversales ou métacognitives. Les concepteurs précisent que ces compétences relèvent de savoir-faire et nécessitent la maîtrise de connaissances procédurales. Des connaissances déclaratives sont également nécessaires pour connaître les règles de fonctionnement de la langue et des textes. De plus, ces compétences sont déterminées par des enjeux sociaux. Pour les mathématiques (plan d'études de 2003), la situation est un peu différente. Un principe organisateur de l'enseignement apprentissage des mathématiques (POEM) a été défini. Il repose sur la conception suivante: faire des mathématiques, c'est résoudre des problèmes mais pour apprendre les mathématiques, on doit résoudre des problèmes. Dans la synthèse du plan d'études, il est précisé que « La conception de l'apprentissage postule que la résolution de problèmes est une composante essentielle de l'appropriation des savoirs. Les problèmes se situent donc au centre du dispositif d'apprentissage. Pour les résoudre, on va utiliser des propriétés, des techniques et des savoir-faire, prendre appui sur un vocabulaire spécifique et mettre en œuvre des outils de vérification. » (p.36). Le développement de la compétence s'effectue au travers de 7 domaines (nombres et opérations, géométrie, grandeurs et mesures, proportionnalité, algèbre, gestion/traitement/organisation de données et initiation aux fonctions), et de 3 thèmes (initiation aux raisonnements mathématiques, initiation à la recherche, utilisation de la calculatrice et des outils informatiques).

Comme on peut le constater, les plans d'études de mathématiques des deux degrés d'enseignement, primaire et secondaire I, se ressemblent davantage que ceux de français. L'objectif principal que l'on pourrait assimiler à une compétence, à savoir résoudre des problèmes mathématiques, est le même, ce qui diffère, outre le niveau de complexité, c'est la manière d'y arriver. Ainsi, au primaire, il y a des composantes (en quelque sorte des sous-compétences qui se déclinent dans deux domaines) puis des objectifs spécifiques tandis qu'au secondaire, il n'y a pas cet étage intermédiaire, les domaines se déclinent directement en objectifs. Pour le français, les différences sont beaucoup plus complexes. Au secondaire, les 4 skills sont presque indépendants (on verra toutefois que dans l'évaluation, ils sont intégrés) et ce qui concerne plus spécifiquement le français technique (grammaire, conjugaison, orthographe ou vocabulaire) n'est pas explicitement mentionné au niveau des compétences. Il est en fait inclus dans les skills tandis qu'au primaire, il fait l'objet du second objectif-noyau (observer le fonctionnement de la langue).

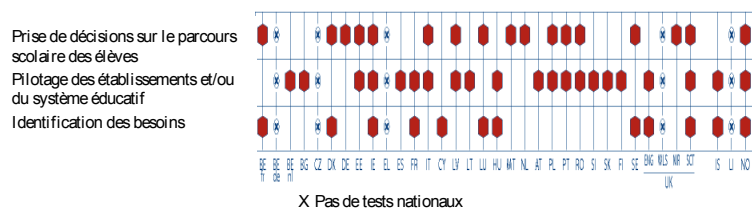
Actuellement, un nouveau plan d'études romand (PER) pour la scolarité obligatoire est en cours d'introduction. Il s'appuie également sur le projet de formation globale de la CIIP mentionné précédemment. Son organisation est plus proche des plans d'études de l'école primaire. La notion de compétences est toutefois relativement implicite. Même le terme a été évité (capacités transversales et non compétences!) Le PER se compose de 5 domaines disciplinaires ainsi que deux autres ensembles d'éléments, la formation générale et les capacités (compétences) transversales qui déclinent dans les domaines disciplinaires. Pour chaque domaine, des visées prioritaires ou objectifs-noyaux qui décrivent les finalités attendues ont été définis, les objectifs

d'apprentissage, la progression des apprentissages et les attentes fondamentales. Les évaluations pour lesquelles on montrera des illustrations ne sont toutefois pas dépendantes de ce nouveau plan d'études.

2. L'évaluation des compétences dans les évaluations externes

Une autre problématique ayant pris de l'importance dans le monde éducatif est celle des évaluations externes, présentes dans la plupart des pays. Comme le montre le graphique tiré du rapport Eurydice (2009) sur les évaluations externes en Europe, elles sont fréquentes et peuvent poursuivre plusieurs buts : la prise de décisions sur le parcours scolaire des élèves (évaluation certificative), le pilotage des établissements et/ou du système éducatif (évaluation-système de type monitoring) ou l'identification des besoins d'apprentissage individuels des élèves (évaluation formative). En 2008-2009, année de la prise d'information, les tests nationaux standardisés n'existaient pas dans seulement quelques pays ou régions : la communauté germanophone de Belgique, la république tchèque, la Grèce, le pays de Galles et le Liechtenstein. Les deux premières fonctions étaient également les plus fréquentes, sans doute parce que la troisième, évaluation formative, est davantage pratiquée de manière interne, c'est-à-dire du fait de l'enseignant dans le but de réguler l'enseignement.

Certains pays possèdent même les trois types d'évaluation. Par ailleurs, le plus souvent ce sont des compétences disciplinaires qui font l'objet de ces tests : langue d'enseignement et mathématiques à l'école primaire auxquelles s'ajoutent les sciences et les langues 2 au secondaire. L'évaluation des compétences transversales est nettement plus rare : cf. l'exemple de l'Écosse avec l'évaluation de la résolution de problème, du travail en équipe et des TIC. Il est toutefois difficile de savoir si ce sont bien des compétences que l'on évalue. Le format des questions pourrait apporter une réponse partielle. Le plus souvent ces tests comportent des questions à choix multiples et plus rarement des questions un peu plus ouvertes. Or, s'il est difficile de savoir précisément si les questions à choix multiples mesurent vraiment des compétences, on peut faire l'hypothèse que la réponse à une question ouverte constitue une situation complexe et la mobilisation de ressources qui pourraient aller dans le sens de compétences.



Source: Eurydice. (2009, p.27)

Figure 1. Principaux objectifs des tests nationaux standardisés.
Niveaux CITE 1 et 2, 2008/2009.

En Suisse romande, la situation est comparable : l'évaluation externe s'est considérablement développée depuis une dizaine d'années dans les différents cantons comme l'illustre le tableau suivant. Si à l'exception d'un canton, on observe la présence importante d'évaluations externes, leur nombre et leur fonction varient selon les cantons. Deux cantons, par exemple, Genève et Vaud, privilégient les évaluations sommatives alors qu'ailleurs, on trouve soit les deux fonctions, soit les évaluations de type diagnostique (ou formative). Ainsi, le canton de Genève compte beaucoup d'évaluation dans plusieurs degrés de l'école primaire et aux trois degrés du secondaire I (et ceci dans une grande majorité de matières). Le canton du Valais dont les élèves obtiennent de bons

résultats à l'étude PISA possède les deux types d'évaluation. Pour ce qui concerne les matières évaluées, on retrouve les mêmes concentrations que dans d'autres pays et régions: langue d'enseignement et mathématiques au primaire avec en plus langues 2 et sciences dans le secondaire.

Années/ Cantons	Évaluations de type sommatif									Évaluations de type diagnostique								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Berne															X			
Fribourg						X			X		X			X				
Genève		X		X		X	X	X	X									
Jura						X								X				X
Neuchâtel						X		X		X	X	X	X	X				Xa
Valais				X		X		X	X		Xa	Xa	Xa	Xa	Xa			Xa
Vaud		X		X		X			X									X
Total	-	2	-	3	-	6	1	3	4	1	3	2	4	2	2	-	3	1

a: épreuves à disposition des enseignants avec passation libre Source: Marc et Wirthner¹ (2011)

Figure 2. Épreuves de références en Suisse romande en 2009-2010

Comment ces différents éléments se concrétisent-ils dans les évaluations ? A quel moment, peut-on dire que l'on mesure des compétences ? S'agit-il de l'ensemble d'une épreuve de lecture, d'une partie portant sur des objectifs plus restreints comme la compréhension globale d'un texte ou bien ce qui relève de la textualisation, les 4 « Skills » (lire, écrire, écouter, parler), la numération et l'espace ? Sont-elles de même nature en français et en mathématiques ? Dans le plan d'études genevois de français du secondaire I (1999), l'évaluation est assimilée à l'appréciation de savoirs et de savoir-faire. Combien faut-il d'items pour mesurer une compétence ? Dans une étude sur l'évaluation des acquis (Soussi, Guillely, Guignard et Nidegger, 2009), nous avons pu constater la difficulté de mesurer des compétences chez des jeunes élèves par des analyses de la validité interne en questionnant les enseignants : d'une part, une compétence doit être appréhendée au moyen de plusieurs questions et d'autre part, on est confronté à un problème majeur au niveau de la longueur de l'épreuve pour de jeunes élèves. Le même type de difficultés a été relevé au secondaire I quand il s'agit d'évaluer avec un même type d'épreuve les élèves du regroupement A (exigences étendues) et ceux de B (exigences plus restreintes). Une autre question est bien sûr celle de la mesure de compétences complexes comme celle de produire un texte. Ce type de compétences n'est d'ailleurs pas pris en compte dans l'étude PISA.

Avant de déterminer si les évaluations externes pratiquées à Genève mesurent les compétences, nous allons montrer les différences entre les évaluations existant aux deux niveaux d'enseignement de la scolarité obligatoire en nous focalisant sur deux matières, les mathématiques et la compréhension de l'écrit. Une première différence qui concerne les deux matières porte sur l'identification des objectifs mesurés. Au primaire, il existe pour chacune des matières évaluées une table de spécification permettant de mettre en évidence les compétences attendues ou les objectifs visés par chaque question. L'exemple qui suit (Figure 3) concerne les mathématiques en

¹ Tableau tiré de la présentation power point de V. Marc et M. Wirthner au forum du SRED, (13.10.2011), Prise en compte du PER dans l'élaboration d'épreuves externes.

fin de primaire et comporte en plus une séparation entre deux types de tâches: les exercices d'application et les situations-problèmes. Par ailleurs, les questions comportent souvent des codifications diversifiées, prenant en compte à la fois le résultat et la démarche. Deux domaines sont également évalués: le nombre et l'espace. Au secondaire I, il n'existait pas encore de table de spécification au moment des analyses. Les questions abordent aussi différents domaines prévus par le plan d'études (par exemple, nombre/opérations, proportions, mesure, géométrie). Comme au primaire, bien que cela soit plus implicite, on trouve des types de questions variées, que l'on peut assimiler à des exercices d'application et à des situations-problèmes. De même, les questions peuvent être plutôt fermées ou prévoir différentes réponses et nécessiter une justification. De manière générale, la répartition du contenu au travers des différents domaines varie entre les deux degrés (6^e primaire et 7^e du cycle d'orientation), excepté la proportion consacrée à la mesure. Par ailleurs, entre les deux regroupements, on observe également des différences: dans la filière la moins exigeante, il y a plus de tâches relevant du domaine nombre/opérations et moins de géométrie. Le tableau qui suit (Figure 4) illustre la répartition des deux types de problèmes en 6^e année primaire et en 7^e année du cycle d'orientation² (secondaire I). Comme on peut le constater, la répartition entre les deux types d'exercices est sensiblement la même entre la 6^e année primaire et la 7^e A-H. Par contre, dans la filière la moins exigeante, la proportion de situations problèmes diminue au profit de celles d'exercices d'application.

Table de spécification

Compétences attendues	Questions		Points	Seuil de réussite
	Situations problèmes	Problèmes d'application		
Nombre				
Comparer, ordonner, encadrer, intercaler des nombres non entiers (NRM)		Question 1	2	
Calculer des longueurs de trajets, des périmètres (NRM) Calculer l'aire de certaines surfaces (NRM)	Question 2		4	
Exprimer la quantité correspondant à la moitié, le quart, le dixième d'une quantité donnée (NRM) Résoudre des problèmes additifs et soustractifs (OFL)	Question 3		3	
Reconnaître et résoudre des situations de linéarité (OFL) Établir des tableaux de correspondance et lire des représentations graphiques (OFL)	Question 4c	Question 4 a. b. d.	4	
Calculer le volume de certains solides (NRM) Résoudre des problèmes multiplicatifs et divisifs (OFL)	Question 5		3	
Répertoires mémorisés de $0 + 0$ à $9 + 9$, de $0 - 0$ à $19 - 9$, de 0×0 à 9×9 (OFL)		Question 7	3	
Reconnaître, établir des suites numériques et exprimer leur loi de formation (NEN) Dans une suite de nombres, repérer une régularité et la prolonger tout en respectant cette régularité (OFL)	Question 9		3	
Calculer le volume de certains solides (NRM) Utiliser des propriétés des opérations et du système de numération pour effectuer des calculs de façon efficace (OFL)		Question 10	2	
Établir des tableaux de correspondance et lire des représentations graphiques (OFL)		Question 12	3	
Résoudre des problèmes additifs et soustractifs (OFL) Résoudre des problèmes multiplicatifs et divisifs (OFL) Utiliser des algorithmes pour effectuer des calculs de façon efficace (OFL)	Question 13		3	
<i>Total nombre</i>			30	18/30
Espace				
Repérer les axes de symétrie d'une figure. Compléter, reproduire une figure par symétrie axiale (TG)	Question 6		2	
Reconnaître, décrire et nommer des surfaces selon leur forme (FG) Calculer des longueurs de trajets, des périmètres (NRM)	Question 8		3	
S'orienter, se fixer des points de repère (RPE) Se construire un système de référence personnel ou utiliser un système conventionnel pour mémoriser et communiquer des positions et des itinéraires (RPE)	Question 11		3	
<i>Total Espace</i>			8	5/8
<i>Total</i>			38	23/38

Source: DGEP, 2008

Figure 3. Exemple de table de spécification (épreuve cantonale de mathématiques, 6P, 2008)

² A l'époque, dans le secondaire I, il existait des regroupements différenciés A et B dans lesquels les élèves étaient répartis en fonction de leurs résultats de fin de primaire, le regroupement A ayant des effectifs plus grands et des exigences plus élevées que le second. A côté de cette structure, il y avait également quelques établissements avec des classes hétérogènes et des niveaux dans certains matières.

	Exercices d'application	Situations-problèmes
6P	34%	66%
7e CO A-H	38%	62%
7e CO B-C	42%	58%

Figure 4. Type d'exercices dans des épreuves de mathématiques de fin de primaire et début de secondaire I

La situation pour la compréhension de l'écrit est plus complexe à comparer. Si au primaire on retrouve les tables de spécification indiquant les objectifs des questions, répartis selon les 4 composantes organisant la discipline (Contexte, Contenu, Planification, Textualisation), il n'existe pas pour le français les deux types d'exercice. On peut se demander dans quelle mesure il serait possible de différencier le type de tâche proposée (exercice d'application vs situation problème). Des formats variés de question composent l'épreuve, allant de questions fermées (qcm ou autres) à des questions ouvertes. Au secondaire I, il n'y a pas de table de spécification. Par contre, les différentes questions comportent des points relevant de trois composantes, finalement assez proches de celles du primaire (Contenu, Moyens langagiers, Langue). Il est parfois difficile de différencier les deux dernières. Les moyens langagiers sont au service de la compréhension alors que la Langue est davantage considérée comme une dimension évaluée pour elle-même (par exemple en production écrite). Si l'on compare les catégories au primaire et au secondaire I, on peut considérer que le Contenu du secondaire I reprend deux composantes du primaire (Contenu et Planification), le Contexte relève des Moyens langagiers; quant à la Textualisation, elle peut concerner selon les cas les Moyens langagiers ou la Langue. Il ressort de notre analyse que pour cette épreuve, la part attribuée au Contenu est plus importante dans l'épreuve du secondaire I que dans celle du primaire, sans doute parce que ce qui relève du français technique est évalué dans une autre partie spécifique à la structuration. Relevons que dans le cas du Français, l'épreuve est commune aux deux types de regroupement (c'est le barème qui est adapté a posteriori).

Degrés	Contenu		Moyens langagiers	Moyens langagiers ou Langue
	Contenu	Planification	Contexte	Textualisation
6P	38%	8%	4%	50%
7 ^e CO A-H-B-C	Contenu		Moyens langagiers	Langue
	52%		43%	5%

Figure 5. Répartition des composantes dans les épreuves de fin de primaire et début de secondaire I en compréhension de l'écrit

3. Opinions de différents acteurs sur ce qui est mesuré dans les évaluations externes

Parallèlement à l'analyse de contenu de quelques épreuves, nous avons réalisé des entretiens auprès de différents acteurs (autorités, directions d'enseignement, coordinateurs des évaluations externes, enseignants) à propos des évaluations et notamment de leurs points forts et faibles, du point de vue de trois critères, la qualité technique, l'utilité et l'efficacité³ (Soussi et al., 2009). Nous nous centrerons ici sur ce qui a trait au contenu et plus particulièrement aux compétences. Concernant le contenu, seuls les deux premiers critères, la qualité technique et l'utilité, seront pris en compte. Très peu d'éléments ont été mis en évidence pour le troisième. Compte tenu de l'organisation différenciée de ces épreuves entre le primaire et le secondaire I, on peut observer des spécificités. Au primaire, il est ainsi relevé comme points positifs le fait que l'on peut identifier les objectifs grâce aux tables de spécification. Les évaluations permettent de montrer les attentes institutionnelles, ce qui a un effet rassurant pour les enseignants. Un point partagé tout au long de la scolarité obligatoire se rapporte aux attentes communes et à l'harmonisation ou l'unification des pratiques. Pour les points faibles relevant de la qualité technique, les autorités et les directions d'enseignement mettent en évidence les effets des différences d'approches utilisées selon les disciplines. Au secondaire I, un point faible revient chez tous les acteurs: la difficulté à prendre en compte les élèves des différents niveaux (regroupements A et B) dans une même épreuve. On a d'ailleurs pu constater que lorsque les épreuves étaient différentes (par exemple en mathématiques, matière comportant des niveaux), on mettait davantage l'accent sur les exercices d'application dans les filières les moins exigeantes. Au primaire, les acteurs ont souligné le fait que tout n'est pas mesuré dans les évaluations et qu'en particulier, il est difficile d'évaluer les situations complexes. Par ailleurs, au secondaire I, certains craignent que l'on réduise le programme au contenu des évaluations.

De manière générale, l'évaluation des acquis des élèves en termes de compétences semble poser problème surtout au secondaire I en particulier quand il s'agit d'évaluer des élèves de niveaux différents avec une même épreuve.

4. Conclusion et discussion

Si le concept de compétences, introduit dans le monde d'éducation depuis une bonne décennie, revêt un certain nombre d'acceptions, il semblerait qu'il y a au moins un consensus minimal allant dans le sens de la mobilisation de ressources. Les plans d'études sont de plus en plus définis en termes de compétences et l'évaluation devrait donc également en faire de même si elle est censée vérifier l'atteinte des compétences ou des objectifs des curricula. Toutefois, quand on observe un peu plus finement les plans d'études genevois mis en place dans les années 2000, on constate que le concept est un peu mouvant. Ainsi, faut-il considérer les objectifs-noyaux comme des compétences ou plutôt que la compétence est un réseau d'objectifs-noyaux. Au niveau, des évaluations, à quel moment peut-on parler de compétences? On peut estimer qu'il y aurait trois niveaux de tâches: les exercices d'application, les situations-problèmes et les situations complexes. Ces trois niveaux qui ressemblent à la taxinomie de Bloom en 6 composantes de niveaux différents correspondent à ceux de Mottier Lopez et Laveault, (2008). L'exercice d'application suppose la restitution du savoir à l'identique, le savoir peut être également réinvesti dans une situation familière ou dans une situation inédite. Comme le soulignent Mottier Lopez et Tessaro (2010), on retrouve le même type de distinction dans le modèle de Rey, Carette et Khan (2003): un premier degré, procédure ou compétence élémentaire, un deuxième degré, compétence élémentaire avec cadrage et un troisième degré, compétence complexe. Une autre distinction faite par Allal et al.

³ Afin de classer les points forts et les points faibles, nous avons construit une grille en prenant en compte trois critères repris et adaptés de grilles existantes (Stufflebeam, 1974, 2003; Scriven, 1974 et Stake, 1969): l'adéquation et la qualité technique (validité interne, externe, fidélité/fiabilité, etc.), l'utilité (pertinence et crédibilité auprès des publics visés, diffusion des résultats, etc.) et l'efficacité/efficacités (temps de travail, postes, budget, etc.).

(2001) classe les situations en deux catégories: les activités spécifiques portant sur des savoirs dans des situations fermées et les activités complexes qui nécessitent une élaboration dans une situation ouverte. Dans les essais d'analyses effectués ici, on a pu constater une prise en compte relativement développée des éléments des plans d'étude (compétences, savoirs, etc.) au niveau des épreuves externes. Il est par contre parfois difficile de décider à quel moment on évalue des compétences. On peut faire l'hypothèse que les exercices d'application évaluent davantage des connaissances ponctuelles et que les situations-problème qui nécessitent davantage la mobilisation de ressources iraient plus dans la direction de compétences mais sans doute pas toutes. Les situations complexes, quant à elles, sont difficiles à évaluer et rares dans les évaluations aussi bien à Genève que de façon plus générale. Cette question se heurte souvent à des problèmes de réalisation concrète de tels instruments afin qu'ils puissent être administrés en tenant compte des contraintes (organisation scolaire, temps limité, homogénéité des corrections, etc.). Les évaluations externes prennent en compte la production écrite et on peut penser que l'écriture d'un certain genre textuel pourrait relever d'une compétence complexe.

D'autres indicateurs pourraient également être utilisés: le format des questions (questions fermées de type qcm versus questions ouvertes), le choix des objectifs. Deux problèmes sont souvent relevés par les acteurs concernés par l'évaluation qu'ils soient décideurs, concepteurs ou utilisateurs: l'évaluation est-elle représentative des objectifs du plan d'étude? Une autre question est celle de la prise en compte des différents niveaux de compétences des élèves. Peut-on évaluer des compétences chez tous les élèves? On a pu par exemple observer qu'avec des élèves provenant de filières moins exigeantes, les évaluations comportaient davantage d'exercices d'application qu'avec les autres élèves. Une dernière question est bien sûr l'évaluation des compétences transversales. Dans la plupart des pays, ce sont les compétences disciplinaires qui sont le plus souvent évaluées tandis que dans le monde professionnel, on accorde une grande importance aux compétences transversales (ou clés) qui sont utilisées pour départager les candidats à un poste de travail.

Actuellement, en Suisse romande, un nouveau plan d'études (PER) a été introduit qui reprend en grande partie les principes organisateurs de celui de l'école primaire. En parallèle, à côté de l'évaluation cantonale, un projet d'évaluation romande est en cours d'élaboration. Enfin, au plan national, un processus d'harmonisation (HarmoS) a été initié avec la définition de standards de compétences et dans le futur, des évaluations de type monitoring sont prévues. Il sera alors nécessaire de déterminer la place de ces différentes évaluations, leur fonction respective et voir si certaines mesurent davantage des compétences et d'autres des savoirs plus ponctuels. Par ailleurs un équilibre est à trouver entre le temps consacré à évaluer les élèves, par des évaluations externes et par celles réalisées par le maître, et le temps consacré à l'enseignement. Cette question est particulièrement importante au secondaire pour les disciplines qui ont une dotation horaire faible.

Pour terminer, un certain nombre de questions de mesures persistent: comment mesurer des compétences complexes, comment introduire dans les évaluations les compétences transversales (à moins de considérer qu'elles existent déjà au travers de compétences disciplinaires) et comment prendre en compte ou différencier les niveaux des élèves en évaluant chez tous des compétences et pas seulement des savoirs notionnels dans le cas d'élèves plus en difficulté.

5. Références et bibliographie

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds) *L'énigme de la compétence. Raisons éducatives*, 2 - 1999, 77-94. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Betrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., Wegmüller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires.
- Curriculum de mathématiques (7^e, 8^e, 9^e) (2003). Genève: cycle d'orientation, Département de l'instruction publique.

- Eurydice (2009). Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats. Bruxelles: Eurydice.
- Jonnaert, Ph. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. Bruxelles: De Boeck.
- Klieme, E. (2003). Le développement de standards nationaux de formation. Bonn: Ministère fédéral de l'Education et la Recherche.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence. Essai sur attracteur étrange. Paris: Editions d'Organisation.
- Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise (2000). Genève: Département de l'Instruction Publique.
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5-34.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (3), 29-53.
- Plan d'études de français (1999). Genève: Cycle d'orientation, Département de l'instruction publique.
- Rey, B., Carette, V. et Khan, S. (2003). Les compétences à l'école. Bruxelles: De Boeck.
- OCDE (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OCDE.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scriven, M. (1974). Evaluation perspectives and procedure. In W.J. Popham (Ed). *Evaluation in education*. Berkeley: McCutchan.
- Soussi, A., Guillely, E., Guignard, N, Nidegger, Ch. (2009). Evaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire. Genève: Service de la recherche en éducation.
- Stake, R.E. (1969). Evaluation, design, instrumentation, data collection and analysis of data. In J.L. David (Ed). *Educational evaluation*. Columbus, OH: State Superintendent of Public Instruction.
- Stufflebeam, D.L. (1974). Metaevaluation. Occasional Paper Series, no 3. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Stufflebeam, D.L. (2003). Professional Standards and Principles for Evaluations. In *International Handbook of Educational Evaluation*, 279-302.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in D.S. Rychen.& L.H. Salganik, *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, p. 45-65.

L'ÉVALUATION DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT AU PRIMAIRE : QUELLE
(S) COMPÉTENCE(S) POUR QUEL(S) MODÈLE(S) DE COMPRÉHENSION ?

Zineb Haroun*

* Université Mentouri Constantine
magister50@gmail.com

Mots-clés : évaluation, compréhension de l'écrit, compétence (s), modèle (s).

Résumé. L'écriture du curriculum d'enseignement du français en 5^e année primaire en termes de compétences met au cœur de cette contribution l'objet évalué dans les épreuves de compréhension de l'écrit. À la lumière de cet objet, la question des modèles de compréhension diffusés en classe sera également élucidée. L'analyse des instructions officielles et des épreuves institutionnelles émanant du Ministère de l'Éducation Nationale algérien et des évaluations de classes enregistre des décalages au niveau des définitions des notions de compétence et du dispositif de son évaluation par rapport à ce qu'est une compétence dans les champs de l'éducation et du traitement des textes et par rapport aux exigences de l'évaluation des acquis dans le cadre de l'approche par compétence. Ces écarts pourraient être réduits si la notion de compétence et son évaluation étaient repensées en termes des modèles interactifs de la compréhension de l'écrit qui conçoivent l'activité en tant que situation – problème.

1. Mise en contexte et problématique de la recherche

L'école algérienne, à l'instar des systèmes éducatifs de plusieurs pays, inscrit le curriculum d'enseignement du français au primaire dans l'approche par compétences. Ce choix méthodologique œuvre dans le cadre d'une acquisition significative des savoirs et des compétences (MEN, 2009a) permettant aux apprenants de faire face aux différentes situations auxquelles ils seront confrontés (ibid., 2004). Dans le contexte scolaire, ces situations sont en l'occurrence en corrélation avec des situations de lecture pour lesquelles la pédagogie de la compréhension d'un texte en 5^e année primaire préconise un apprentissage orienté vers une prise de conscience des stratégies de lecture (ibid., 2006 ; 2009b). La finalité étant de rendre les élèves capables de les mobiliser avec des compétences antérieures pour parvenir à interroger un texte (ibid., 2006).

À s'en tenir à ce contexte institutionnel, l'interpellation d'un texte est considérée comme une activité de mise en œuvre d'opérations d'ordre procédural (Tardif, 1994 ; Fijalkow, 1995) débouchant sur une construction du sens. Ces « connaissances procédurales », au sens que lui donne Tardif (ibid., 83), sont d'une extrême importance dans la mesure où elles incluent les stratégies cognitives qui permettent au lecteur de mettre en relation les différents types d'informations émanant des différents niveaux du texte et d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et les données textuelles. Ceci implique, d'une part, que la compétence stratégique (Cèbe & Goigoux, 2009) est à la charnière de compétences de décodage, de compétences linguistiques, de compétences textuelles et de compétences référentielles (ibid.) et que, d'autre part, plusieurs traitements (locaux et globaux) soient opérés grâce à leur mobilisation simultanée.

Au regard de ce que requiert la compréhension d'un texte et des questions¹ auxquelles l'institution a recours pour évaluer les acquis des élèves, il s'agit principalement de savoir quelle (s) compétence (s) est (sont) au cœur des évaluations institutionnelles. Il sera également question d'élucider la problématique des modèles de compréhension enseignés en classe à partir des compétences évaluées. Pour y parvenir, il est nécessaire d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : quels outils sont convoqués pour leur mesure ? Quelle (s) stratégie(s) et quel(s) processus mettent-ils en œuvre ? Quelle mobilisation permettent-ils aux compétences évaluées ? En fonction de cette mobilisation, quel (s) modèle (s) de compréhension sous-tendent ces évaluations ?

En considérant la notion de compétence comme une « disposition à accomplir une tâche » (Rey & al., 2006, 17) - ce qui lui confère le sens d'action (ibid.) - au moyen de procédures choisies et combinées afin de traiter une situation inédite, il est légitime de mettre en cause les types d'item des évaluations institutionnelles qui favorisent une mobilisation plutôt parcellaire qu'interactive des compétences de la compréhension d'un texte. Un tel type d'évaluation ne permet pas de rendre compte de l'expertise cognitive (Tardif, 1994) perceptible à travers les constituants des compétences (Marin & Legros, 2008) : les processus et les stratégies (Deschênes, 1993 ; Tardif, 1994).

Ainsi, dans le but de vérifier leur prise en compte ou non par ces évaluations et dans la perspective de réfléchir sur des paramètres permettant leur intégration, nous envisageons, dans un premier temps, d'analyser les injonctions officielles (programme et document d'accompagnement au nouveau programme de français de la 5^e année primaire) afin d'appréhender le statut des compétences à travers leur hiérarchisation dans les référentiels et à travers les propositions d'évaluation (Dolz & Ollagnier, 2002). Dans un second temps, il sera question de mettre en perspective les notions de compétence et d'évaluation en examinant les questions des épreuves institutionnelles de 5^e année primaire pour identifier l'(les) objet (s) évalué (s) et pour se prononcer sur la compatibilité des items choisis avec les principes de l'approche par compétences et de l'activité de compréhension. Cet étude s'opère au moyen d'une grille inspirée de travaux relatifs au type d'item (Morissette, 1997), à la relation question - réponse (Irwin, 1991), aux compétences de lecteur (Turcotte, 1994 ; Cèbe & Goigoux, 2009) et aux stratégies de compréhension (Deschênes, 1993).

2. Regards croisés sur l'évaluation de la compréhension de l'écrit en contexte institutionnel et en éducation: convergences et divergences

Le passage d'une logique d'enseignement centrée uniquement sur les savoirs à une logique d'apprentissage basée sur les compétences ne peut pas être sans incidences non seulement sur les construits théoriques sous-tendant l'enseignement de la compréhension de l'écrit, mais également sur son évaluation. Afin de saisir l'usage dont il fait de la notion de compétence (dans son acception générale et dans son acception particulière relative au domaine de la compréhension de l'écrit) et de son évaluation dans les instructions officielles, deux entrées (Dolz & Ollagnier, ibid.) seront principalement retenues : l'entrée par sa définition et l'entrée par le dispositif de son évaluation. L'enjeu est de souligner les décalages qui peuvent exister entre les définitions de la compétence, les dimensions à évaluer et les tests utilisés (Bain, 2002). Cette analyse de contenu s'effectuera selon une approche comparative entre le champ de l'éducation et celui de la compréhension de l'écrit pour dégager de potentiel convergences et divergences.

1. Le protocole d'évaluation tel que défini dans Le programme de Français de la 5^e année primaire de 2009 prévoit une typologie de questions qui caractérise différentes compétences.

2.1 L'entrée par la définition de la notion de compétence

Dans son acception générale, une compétence dans Le programme de Français de 5^e année est définie comme étant « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches. » (MEN, 2009b, 2). Dans le champ de l'éducation, elle est considérée comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situation » (Roegiers, 2004, 107).

Pour ces deux définitions, le consensus sur le fait que la compétence est une action est indiscutable dans la mesure où elle ne réside pas dans les ressources mêmes, mais dans leur mobilisation afin d'accomplir une tâche ou résoudre une situation - problème. Néanmoins, la première définition contrairement à la seconde, fait abstraction de la compétence en tant que savoir - intégrateur dans le cadre de cette action. Rappelons que l'intégration selon Roegiers (2000) est l'opération qui consiste à corrélérer des éléments dissociés au départ. Le propre de cette procédure est de ne pouvoir se concrétiser que dans le cadre de situations complexes (ibid., 2004). Toutefois, force est de signaler que dans les instructions officielles, l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit n'est pas réifié en termes de situations-problèmes à l'exception de l'apprentissage de la production écrite.

Dans son acception particulière, la compétence en compréhension de l'écrit se présente, dans Le programme de Français de 5^e année (MEN, ibid., 6), en macro - compétence ayant pour objectif de conduire les apprenants à « lire et comprendre un texte tout en développant un comportement de lecteur autonome. », et en micro-compétences visant la construction du sens au moyen du paratexte et d'indices textuels, et la lecture expressive (ibid.). Pour le domaine du savoir-lire, elle « serait [...] un système de connaissances déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. » (Tardif, 1994, 83). Elle ne prend son véritable sens que si elle fait interagir un ensemble de compétences (Cèbe & Goigoux, 2009) dont la manifestation et le développement sont tributaires d'une interaction simultanée entre un lecteur, un texte et un contexte (Tardif, ibid., 87).

À partir des composantes de la compétence générale, telles que hiérarchisées dans Le programme de 5^e année primaire, il est clair que l'Institution est pour un modèle de lecture ascendant où la signification s'élabore à partir de l'encodage des unités linguistiques de base en passant par l'identification des lettres, des syllabes, des mots et enfin des phrases. Mettant ainsi l'accent seulement sur les processus inférieurs de la compréhension et sur les connaissances déclaratives (Fijalkow, 1995) contrairement à ce qu'exige l'activité de compréhension d'un texte afin de garantir l'autonomie du lecteur. Ces exigences se révèlent également à travers la capacité à mobiliser des connaissances conditionnelles et de connaissances procédurales (stratégies cognitives). Ces dernières, en dépit de leur importance dans l'identification et dans la résolution du problème, ne sont pas à l'ordre du jour des textes officiels pour lesquels il est plutôt question de stratégies d'enseignement² (Rui, 2000) qui ne peuvent être assimilées aux stratégies d'apprentissages et aux stratégies des apprenants - lecteurs (ibid.).

2. Il s'agit des stratégies de lecture sélective : exploration, écrémage, repérage, balayage (MEN, 2008, 19-22).

Ainsi, en privilégiant un modèle de lecture axé sur le déchiffrage, seulement, pour construire le sens d'un texte et en l'absence d'un enseignement/apprentissage explicite³ des stratégies de compréhension, l'Institution ne tient pas compte des modèles interactifs (Van Dijk & Kintsch, 1983) qui répondent parfaitement aux exigences de la compréhension d'un texte en tant que situation — problème. À partir de cette analyse des définitions de la notion de compétence, il est évident que celles mobilisées dans le cadre des textes officiels sont en décalage avec celles des théories récentes de la compréhension d'un texte. Ce qui conduit à s'interroger sur la relation qui peut exister entre la théorie ou les théories qui sous-tendent les démarches d'enseignement/apprentissage du savoir-lire et entre celles qui déterminent son évaluation.

2.2 L'entrée par le dispositif d'évaluation

Selon Tardif (1994), l'évaluation du savoir-lire doit être en harmonie avec la ou les théories qui soutiennent les méthodes de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de texte. Cela suppose qu'elle doit s'inscrire dans les modélisations interactives de la compréhension (Van Dijk & Kintsch, *ibid.*) pour lesquelles le parcours interprétatif est sanctionné par la construction d'une représentation mentale du texte. Cette construction de la signification est la somme, d'une part, d'une représentation littérale du contenu du texte, construite au moyen de traitements effectués au niveau de la microstructure et de la macrostructure et, d'autre part, des connaissances antérieures du lecteur qui sont mises en relation avec le contenu sémantique du texte.

Comparativement avec Le protocole d'évaluation (MEN, 2009b) proposé dans Le programme de français de la 5^e année primaire, les questions d'évaluation portent quasiment sur le niveau littéral de la représentation. Dans ce sens, il affirme « qu'elles ciblent la recherche d'informations explicites, des mises en relation voire des inférences, traitement des faits linguistiques (lexique, syntaxe, morpho - syntaxe) à des fins de compréhension... » (*ibid.*, 20). Ceci semble être en parfaite adéquation avec les compétences visées par l'enseignement/apprentissage de la compréhension d'un écrit, telles que définies dans le programme. Néanmoins, il y a lieu de constater un écart entre ces questions d'évaluation et la typologie de questions proposées dans Le document d'accompagnement au nouveau programme de français de 5^e année primaire pour découvrir le sens et le fonctionnement du texte (*ibid.*, 2009a). Cette typologie semble bien ancrée dans les avancées actuelles de la compréhension dans la mesure où en plus de l'explicite textuel, elles interrogent également l'implicite textuel, l'implicite élaboré à partir des connaissances antérieures des élèves et les connaissances linguistiques en corrélation avec le texte (*ibid.*, 2009b).

Devant cet état de fait, l'évaluation de la compréhension de l'écrit ne semble pas tenir compte de la théorie qui étaye son enseignement/apprentissage bien qu'elle-même, en passant du Document d'accompagnement (*ibid.*, 2009a) au Programme de français de la 5^e année primaire (*ibid.*, 2009b), a fait l'objet d'une « restriction » au niveau des composantes de la représentation mentale construite lors du processus interprétatif. Ce qui va à l'encontre du principe même de l'activité de construction du sens qui, dans un processus interactif permet d'élaborer également un niveau inférentiel. Ainsi, cette décomposition des compétences de la compréhension de l'écrit et cette réduction de son enseignement et de son évaluation à quelques composantes, correspondent au paradigme associationniste dont l'une des retombées sur les curricula est le morcèlement des enseignements et des évaluations (Tardif, *ibid.*) Cette façon de concevoir l'enseignement et l'évaluation du savoir-lire semble être motivée par les objectifs de l'évaluation certificative qui s'inscrivent plutôt dans une logique de passage à un niveau supérieur que dans une logique de développement des compétences des élèves (Tardif, *ibid.*). Elle peut être également justifiée par la

3 . Le document d'accompagnement au nouveau programme de français (MEN, 2009, 5) évoque l'importance des stratégies dans la résolution d'un problème, mais préconise une découverte implicite par les élèves de ces démarches. À ce propos, il déclare qu'« une multitude de situations exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes (...) c'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir de démarches possibles... ».

perception réductrice des capacités des élèves, les jugeant d'un âge précoce pour le déploiement de processus et de stratégies d'un niveau supérieur.

3. Mise en perspective des notions de compétence et d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit : étude de cas

L'analyse des programmes d'enseignement du Français en 5^e année primaire à la lumière des définitions récentes de la notion de compétence dans les domaines de l'éducation et de la compréhension de texte, a bien soulevé des écarts quant à l'aspect intégrateur des ressources, quant aux connaissances qui ne relèvent pas seulement de l'ordre du déclaratif et quant au caractère interactif et simultané des compétences mobilisées. Ce qui n'a pas été sans effet sur les dimensions à évaluer dans Le Protocole d'évaluation qui s'avère plutôt en parfaite harmonie avec le paradigme associationniste qu'avec le paradigme constructiviste, beaucoup plus attaché aux stratégies permettant l'atteinte d'une performance. Afin de donner un ancrage réel à l'analyse des documents officiels, il s'agit dans cette section de mettre en perspective la notion de compétence en compréhension de l'écrit et de son évaluation, à travers l'examen des tests d'évaluation proposés dans le contexte institutionnel. L'objectif est de pouvoir identifier les compétences évaluées par chaque item et de réfléchir sur des propositions didactiques à l'issue de cette analyse.

3.1 Nature et choix du corpus

Le corpus, recueilli dans le cadre d'une recherche en cours⁴, se compose des questions de compréhension des modèles de sujets (11) diffusés par le Ministère de l'Éducation Nationale⁵ ainsi que celles de 02 types de sujets des évaluations de 11 classes de 5^e année primaire. Ces classes sont implantées dans la wilaya⁶ de Constantine et ont été sélectionnées sur la base de critères tenant compte de la réalité scolaire : milieu urbain/rural, publics sociaux différenciés (milieu social favorisé/défavorisé/hétérogène). Pour les sujets, il faut préciser qu'ils ont été choisis sur la base de la relation qui existe entre l'évaluation formative⁷ (les sujets de classe) et l'évaluation certificative (les modèles institutionnels), qui met la première au service de la seconde (Roegiers, 2004). Dans ce sens, elle peut non seulement apporter des éclairages sur les pratiques effectives d'évaluation, mais sur celles d'enseignement de la compréhension de textes également. En ce qui concerne la typologie des textes des épreuves, elle relève du narratif, de l'informatif/explicatif, du descriptif, de l'injonctif, et du dialogué. Le nombre de questions analysées quant à lui s'élève à 202 questions.

3.2 Grille d'analyse des questions

La grille d'analyse qui a permis l'examen des questions a été élaborée à partir des travaux sur les types d'item de Morissette (1997), sur la relation question-réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, ibid.; Cèbe & Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1993). La particularité de ces classifications mis à part la taxonomie de Morissette (1997) qui permet l'identification des types d'item des épreuves est en premier lieu qu'elles se traduisent en termes de compétences (Turcotte, 1994; Cèbe & Goigoux, 2009). Elles

4. Recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du FLE, intitulée « L'évaluation de la compréhension de l'écrit chez les élèves de 5^e année primaire de la wilaya de Constantine. Étude descriptive ».

5. Document diffusé par les inspecteurs dans les établissements et validé par le Ministère de l'Éducation nationale, Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation, févr. 2009.

6. Wilaya est l'équivalent d'un département pour la France et d'un canton pour la Suisse.

7. En 5^e année primaire, les élèves sont soumis à des évaluations mensuelles de leur acquis en Français. Ce qui lui confère le rôle d'évaluation formative dans la mesure où elle permet en plus de la classification des élèves de rendre compte de leur niveau d'apprentissage.

concernent spécifiquement les compétences langagières (décodage, linguistique, textuelle et discursive), les compétences cognitives (stratégiques), les compétences métacognitives, et les compétences référentielles (connaissance du vocabulaire et de l'univers). En deuxième lieu, elles tiennent compte des modélisations interactives de la compréhension en précisant les processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration) intervenant au niveau de chaque composante de la représentation mentale ou de chaque type d'information (connaissance antérieures du lecteur, textuel explicite, textuel implicite, implicite basé sur les schémas du lecteur). En troisième lieu, elle a le mérite de regrouper un ensemble de stratégies relevant de l'ordre du cognitif et du métacognitif et qui sont en même temps des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Deschênes, 1993). Sur la base de ces classifications, les indicateurs d'analyse retenus sont :

- Les types d'items,
- Le type d'information, le niveau de la représentation et les processus,
- Les stratégies mobilisées par item,
- Les composantes et les compétences évaluées par item.

3.3 Principaux résultats et discussion

3.3.1 Les types d'item

Le dépouillement des questions selon les types d'item a permis de constater la dominance du type à réponse construite brève (137) et à choix multiple (51). Cela n'exclut pas la présence d'autres types qui relèvent de l'ordre des items à choix simple (vrai ou faux) (07), d'appariement (04), de closure (02) et de phrase à compléter (01) mais à en nombre inférieur par rapport aux précédents.

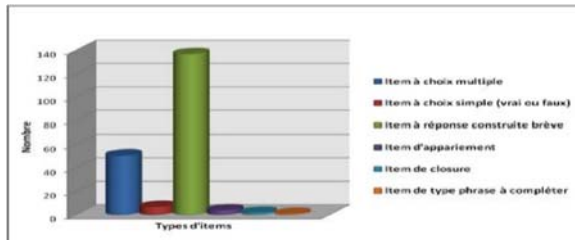


Figure 1 : Types d'items des épreuves institutionnelles

Dans l'item à réponse construite brève, les questions posées sont très pointues et exigent en général une réponse courte se limitant à un mot ou à une expression en relation avec des informations explicites du texte (Morissette, 1997). C'est le cas pour les questions du genre « qui parle dans le texte ? », « où se passe la scène », « relever les personnages du texte ». Une question du type « pourquoi donne-t-on le nom de planète bleue à la terre ? » se voit, elle aussi, réduite en une opération de prélevement direct, bien qu'elle suppose un effort de mises en relation entre des segments qui peuvent être éloignés dans le texte, en l'accompagnant de la consigne « relève du texte la phrase qui le dit ». L'effort de lecture et de recherche d'informations sera davantage limité par les items à choix multiple tel que « Recopie ou choisis la bonne réponse : une souris, un chat, un enfant » puisqu'ils mettent d'emblée l'élève devant un choix qui peut provenir soit d'une lecture, qui peut demeurer superficielle, du texte, soit à partir d'une comparaison entre les mots

des propositions et les mots du texte. Ces types d'item, rappelle Morissette (op.cit.) sont rigoureux pour quantifier et rappeler les connaissances des lecteurs, en témoigne le nombre de questions (51) portant sur des informations générales et linguistiques telles que « Barre l'intrus dans la famille du mouton : le bélier, la brebis, le veau, l'agneau », « complète le tableau avec des adjectifs », « Réécris la phrase au pluriel : Le repas est agréable, les... ». Par ailleurs, elle précise qu'ils sont peu appropriés pour l'évaluation des processus ou, du moins, ne permettent que celle des plus simples. En dépit des limites de ces items, les modèles d'évaluation de la compréhension de l'écrit, diffusés par le Ministère, connaissent une évolution dans le sens où ils incluent des questions renvoyant à l'identification des référents dans les reprises anaphoriques des personnages comme dans les exemples suivants : « L'homme a dû la domestiquer. A quoi renvoie la dans le texte ? La renvoie à... ». Ouvrant ainsi la voie à une mise en œuvre de stratégies de compréhension plus fine. Ne dérogeant pas aux objectifs des items précédents, il est toujours question de rappel de connaissances pour les items de closure (Complète avec a - à ; classe les verbes dans le tableau (verbes au présent- verbes à l'imparfait)) et pour les items d'appariement (Reconstitue la famille de mots et recopie- la. Fais attention aux intrus: aliment - alimenter- allumer- alimentation - lavage- alimentaire). Ceux du type phrase à compléter reprennent des segments mentionnés explicitement dans le texte (En t'aidant du texte, complète la phrase suivante: L'homme élève le mouton pour..., ... et...) alors que ceux du type choix simple jugent de la véracité ou de la fausseté des énoncés proposés (Mets vrai ou faux devant chaque phrase).

3.3.2 Le type d'information, le niveau de la représentation et les processus convoqués par item

Une fois les items décelés, il s'est agi ensuite d'identifier le type d'information sélectionné et le niveau de la représentation construit par chaque item. Une vue d'ensemble de la première courbe (figure 1), montre la dominance de questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables des lecteurs pour les items à réponse construite brève, à choix multiple et à choix simple. Ainsi, l'accent est mis beaucoup plus sur le textuel-explicite et sur le rappel de connaissances. Néanmoins, ce rappel est dans sa totalité en relation avec des tâches à réaliser en relation avec la langue (écrits à l'imparfait, écrits au pluriel, complète par à ou par a) qui, dans la plupart des cas ne contribuent ni à la construction de la représentation mentale ni au maintien de sa cohérence. Aussi, il y a lieu de faire remarquer l'absence de questions basées sur les schémas des lecteurs, nécessaires pour l'enrichissement de la représentation, une fois intégrés aux informations explicites. Le textuel –implicite, mobilisé en majorité par les items à réponse brève, est en rapport, quant à lui, avec des informations relatives aux anaphores implicites nécessaires pour l'identification des références dans le texte, souvent source de problèmes pour les élèves.

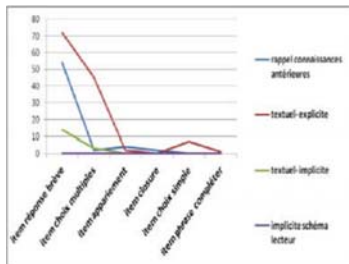


Figure 2 : Le niveau de la représentation

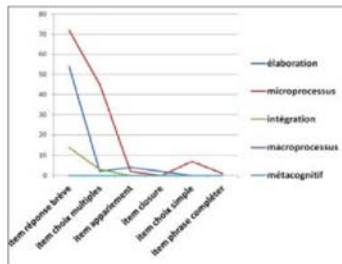


Figure 3 : Les processus mobilisés

À la lumière des informations et des niveaux de la représentation élaborés (textuel-explicite, rappel de connaissance), il est fait appel dans leur construction à des microprocessus et à des processus d'élaboration. Ce dont témoigne la deuxième courbe (figure 3) qui enregistre une présence de ces deux processus en nombre trop élevé en des items à choix multiple et en réponse construite brève. Néanmoins, les processus d'élaboration n'ont servi seulement qu'à restituer les connaissances relatives à la langue alors qu'ils ont également pour rôle de les intégrer aux informations textuelles. C'est le cas quand il est demandé d'écrire la phrase « Demain, je (finir) mes devoirs » au futur alors qu'elle n'a aucun lien avec le texte. La baleine et l'éléphant. Les processus d'intégration, en dépit de leur nombre inférieur, sont également mis en œuvre par les items à choix multiple et ont servi à élaborer des inférences implicites. Dans toutes ces mobilisations, fort est de constater l'absence de macroprocessus nécessaires pour une compréhension globale et que ne peuvent convoquer que des questions sur les idées principales explicites et implicites et des questions sur les résumés explicites et implicites. Ce qui explique leur négligence en faveur des mécanismes inférieurs qui ne prennent leur sens qu'en étant en interaction avec tous les autres processus.

3.3.3 Les stratégies mobilisées par item

Les stratégies inférées à partir des items des épreuves (figure 4) renvoient dans leur ensemble à des stratégies cognitives en relation plus particulièrement avec la sélection, l'identification, l'activation de connaissances. Leur présence est assurée quasiment par les items à réponse construite brève, à choix multiple et à choix simple. L'activation de connaissance n'œuvre pas dans le sens d'intégration avec l'ensemble des éléments textuels mais œuvre dans la perspective de restitution de connaissances linguistiques. Le choix d'items demeure le premier responsable de l'absence de stratégies plus complexes telles que la structuration (Turcotte, 1994) ou l'organisation des informations (Deschênes, 1993), le résumé, la production et le transfert des connaissances (ibid.)

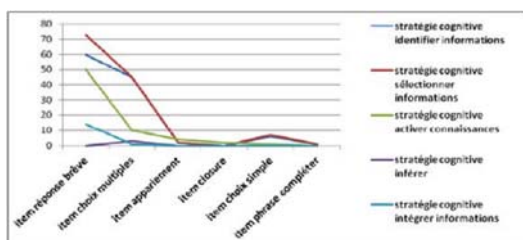


Figure 4 : Les stratégies mobilisées

3.3.4 Les composantes et les compétences évaluées par item

La dominance de la compétence linguistique et de la compétence stratégique (figure 5) assurée par les items à réponses construites brèves et à choix multiple va de pair avec le niveau de reconnaissance explicite puisqu'il est question d'identification et de sélection d'informations qui relèvent de l'ordre de la phrase. La compétence textuelle, bien qu'elle porte sur plusieurs informations (les connecteurs, les anaphores, les cataphores, les transitions entre les phrases, les progressions thématiques, la micro-structure et la macro-structure) nécessaires pour l'organisation et la cohérence du texte (Tardif, 1994), se manifeste à travers un nombre restreint de questions portants sur les reprises anaphoriques seulement. À la lumière de ces composantes, il est clair que l'importance est accordée à la compétence langagière et la compétence cognitive (figure 6). Cette

dernière concerne seulement, comme il a été démontré dans la section 3.3.3, des stratégies simples. De surcroît, la compétence référentielle, qui englobe les connaissances sur le monde et sur l'univers des textes est limitée aussi à des informations sur la phrase. Ce que reprennent les questions sur les connaissances linguistiques relatives aux parties du discours (adjectif, pronom, nom). Ces compétences visées par les évaluations institutionnelles vont de pair avec les objectifs d'enseignement tels que présentés dans les programmes et avec les modèles de compréhension de l'écrit que l'institution diffuse dans les classes. Toutefois, ces objectifs et ces choix ne seraient-ils pas incompatibles avec les exigences de l'approche par compétence ?

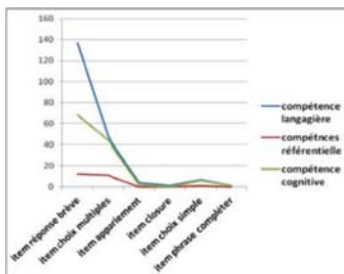
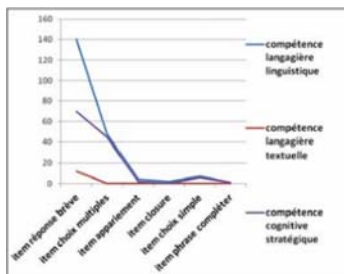


Figure 5 : Les composantes de compétences

Figure 6 : Les compétences évaluées

3.4 Conclusions partielles

L'analyse de contenu des instructions officielles et l'analyse quantitative, en dépit de ses limites⁸, ont permis d'identifier le modèle qui sous-tend l'enseignement de la compréhension de l'écrit (les modèles ascendants) et de mettre la main sur l'objet des évaluations institutionnelles qui s'avère en sa totalité avec des compétences linguistiques. Une telle conception de l'enseignement de la compréhension et de son évaluation, qui a tendance à se réclamer d'une approche par compétences alors qu'elle persiste dans l'optique associationniste en morcelant les contenus et en évaluant que de petites unités (Tardif, 1994) est non seulement réductrice, mais paradoxale. Elle est réductrice parce qu'elle occulte à l'activité de compréhension son aspect interprétatif qui fait intervenir des procédures aussi bien inférieures que supérieures. La lecture étant par essence un savoir procédural (Fijalkow, 1995), il est possible de rendre explicite les stratégies et les processus qu'elle met en œuvre au moyen d'un enseignement spécifique sous forme de propositions didactiques qui peuvent figurer dans les programmes. Elle est paradoxale dans le sens où elle prétend « privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes » (MEN, 2009b, 2), mais elle ne pense pas l'enseignement/apprentissage de la compréhension de textes en termes de situation-problème. Au vu des compétences qui entrent en jeu dans la construction du sens et du mécanisme interactif qui les relie, l'activité est, en elle-même, une situation complexe qui ne peut se limiter à un processus de restitution de connaissances déclaratives, mais doit s'inscrire dans une logique de mobilisation. Cette logique ne peut être mise en œuvre que si au préalable la notion de compétence et de son évaluation est repensée dans les programmes en termes des modèles interactifs.

⁸ Il ne s'agit que d'une analyse quantitative. Ce qui sera pertinent pour la suite de la recherche, dans le cadre d'une analyse qualitative est de se pencher minutieusement sur la relation qui existe entre les différentes mobilisations des items.

4. Références et bibliographie

- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). Lector et lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs. Paris : Retz.
- Deschênes, A.-J. (1993). La lecture une activité stratégique. In. Les entretiens Nathan sur la lecture (pp. 29-49). Paris : Nathan.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire: didactique déclarative, procédurale, contextuelle. Spirale. Revue de Recherche en Education, 15(121-146).
- Irwin, J.W. (1991). Teaching reading comprehension processus. Nesham Heights (MA), Allyn et Bacon.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte. Bruxelles : de boeck.
- Ministère de l'Education Nationale (2004). Programme de la 3^e année primaire. Alger : ONPS
- Ministère de l'Education Nationale (2006). Document d'accompagnement du programme de Français 5^e année primaire. Alger : ONPS
- Ministère de l'Education Nationale (2008). Guide du maître 5^e année primaire Français. Alger : ONPS.
- Ministère de l'Education Nationale (2009a). Document d'accompagnement au nouveau programme de Français 5^e année primaire. Alger : ONPS
- Ministère de l'Education Nationale (2009b). Programme de Français 5^e année primaire. Alger : ONPS.
- Morissette, D. (1997). Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens. Bruxelles : de boeck.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : de boeck.
- Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles : de boeck.
- Rui, B. (2000). Exploration de la notion « de stratégie de lecture » en français langue étrangère et maternelle. In Acquisition et interaction en langue étrangère 13 extrait de <http://aile.revues.org/387>
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, P. Raymond, Evaluer le savoir-lire (pp. 69-101). Montréal : Les Editions Logiques.
- Turcotte, A.-G. (1994). Compétences et perception du lecteur évaluées de façon authentique. Lidil. L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux, 14, 13-37.

MESURE DE L'EVOLUTION DES COMPETENCES DES ELEVES DANS LE CADRE
D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE.
UNE ILLUSTRATION PAR L'EXEMPLE AVEC LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT
INTEGRE DE SCIENCES ET TECHNOLOGIE (EIST).

Marion Le Cam*, Pascal Bessonneau**, Thierry Rocher***

* Ministère de l'éducation nationale – DEPP, marion.lecam@education.gouv.fr

** Ministère de l'éducation nationale – DEPP, pascal.bessonneau@education.gouv.fr

*** Ministère de l'éducation nationale – DEPP, thierry.rocher@education.gouv.fr

Mots-clés : Expérimentation sociale, modèle de réponse à l'item, equating, modélisation multi-niveau

Résumé. Ces dernières années ont vu se développer en France de nombreuses expérimentations dans le champ social, et notamment dans le domaine de l'  ducation. L'évaluation des effets escomptés constitue un enjeu majeur de ces expérimentations. Elle repose le plus souvent sur la comparaison de résultats entre le groupe expérimental et un groupe témoin servant de référence. Cette procédure pose un certain nombre de questions, notamment d'ordre méthodologique. Une illustration de certaines de ces questions est présentée à travers le dispositif de mesure de l'évolution des compétences des élèves à l'aide de données longitudinales recueillies dans le cadre d'une expérimentation pédagogique, l'EIST (enseignement intégré des sciences et technologies).

1. Contexte

1.1 L'expérimentation sociale en France

L'expérimentation sociale connaît un fort développement en France depuis plusieurs années, dont témoigne en particulier la création en 2009 du fond d'expérimentation pour la jeunesse, grâce auquel plus de 365 projets d'actions sociales innovantes ont été lancées depuis. La multiplication des expérimentations sociales touche notamment le champ de l'éducation, on peut citer à titre d'exemples des projets tels que Les internats d'excellence, Cours le matin, sport l'après-midi, L'expérimentation lecture au CP, ...

Néanmoins, la mise en place et le financement d'un dispositif expérimental s'accompagnent d'une exigence particulière quant à la rigueur méthodologique de l'évaluation qui doit être faite, afin de juger de son efficacité, d'en expliquer les effets ou encore d'en préparer la généralisation.

1.2 Un exemple d'évaluation d'une expérimentation pédagogique

L'expérimentation de l'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST) au collège, a été lancée dans 38 établissements volontaires à partir de la rentrée 2006, et son évaluation a été mise en place à la rentrée 2008.

L'évaluation des effets d'une expérimentation repose le plus souvent sur la comparaison de résultats entre le groupe expérimental et un groupe témoin servant de référence. Plus précisément, lorsque les élèves sont l'objet de l'expérimentation, l'évaluation consiste classiquement à faire passer un pré-test et un post-test qui permet de déterminer l'effet de l'expérimentation sur le niveau des élèves. Cette approche quantitative est utilisée ici pour réaliser une étude d'impact, et

mesurer les effets de l'EIST sur les compétences en sciences des élèves. On peut dès lors s'interroger sur les conséquences méthodologiques que cette démarche particulière implique sur la mesure des compétences, et de leur évolution qui nécessite un positionnement des élèves sur la même échelle quel que soit le temps de mesure.

2. EIST : principes et dispositif d'évaluation

2.1 L'enseignement intégré de sciences et technologie

Depuis l'année scolaire 2006-2007, l'enseignement des sciences et de la technologie au collège fait l'objet d'une expérimentation portée par l'Académie des sciences qui préconise un rapprochement des enseignements de sciences de la vie et de la Terre (SVT), de sciences physiques et chimie (SPC) et de technologie, lors des deux premières années du collège. Il s'agit de retarder le morcellement de ces enseignements et de promouvoir l'utilisation de la démarche d'investigation basée sur l'expérience et l'observation afin de favoriser le développement de la curiosité des élèves et de leur donner le goût pour les disciplines scientifiques et technologiques.

Les 38 collèges volontaires au départ pour exp  rimer cette démarche se sont engagés sur une durée de 4 ans à assurer un enseignement intégré de science et technologie (EIST) pour un (ou plusieurs) groupe(s) d'élèves de niveau 6e et/ou 5e. Pour l'année 2008-2009, date de la mise en place de l'évaluation du dispositif, 36 collèges ont participé à l'expérimentation pour le niveau 6e, et 10 ont participé à l'expérimentation pour le niveau 5e.

Concrètement, la situation la plus fréquente est la suivante : les élèves de deux classes sont répartis en trois groupes. Chaque groupe reçoit pendant 3h30 par semaine un enseignement intégrant les trois disciplines, mais assuré par un seul professeur de l'équipe EIST (constituée le plus souvent d'un professeur de SVT, un de SPC et un de technologie). Les trois enseignants préparent de façon concertée leurs progressions et leurs cours à partir de thèmes transversaux qui permettent d'intégrer les différents programmes disciplinaires. Ces thèmes sont encadrés par un « guide pédagogique », élaboré conjointement par l'Académie des sciences et les Inspections générales concernées.

Avec le soutien de la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire), certaines conditions ont été réunies pour faciliter la mise en œuvre de cette expérimentation :

- 1- La réintégration d'un enseignement de SPC en 6e ;
- 2- L'augmentation du volume horaire de science et technologie en 6e (3 heures 30 hebdomadaire au lieu de 3 heures) ;
- 3- la mise en œuvre de classes à effectifs réduits pour cet enseignement (trois groupes constitués à partir de deux classes) ;
- 4- et enfin la prise en compte financière d'une heure de concertation par semaine pour faciliter le travail en commun des enseignants impliqués, nécessaire au bon déroulement du projet.

En première analyse, il appar  t difficile d'être en mesure de distinguer les effets propres à chacun de ces aspects sur les progrès des élèves. Par conséquent, l'évaluation ne concerne pas seulement l'aspect « pédagogique », c'est-à-dire l'enseignement intégré de science et technologie, mais également ces quatre aspects qui constituent des « facteurs confondus ».

2.2 Constitution des groupes pour l'évaluation

Trois groupes d'élèves, de 6e et de 5e, ont été constitués :

- Groupe 1 (EIST) : Les élèves qui reçoivent un enseignement EIST (collèges de métropole uniquement : deux établissements situés outre-mer expérimentent l'EIST mais ne sont pas concernés par l'évaluation) ;

- Groupe 2 : Un échantillon d'élèves qui reçoivent un enseignement « traditionnel » mais scolarisés dans des collèges qui pratiquent l'EIST dans d'autres classes ;
- Groupe 3 (témoin) : Un échantillon d'élèves qui reçoivent un enseignement « traditionnel » dans des collèges non impliqués dans l'EIST.

Il est très important de signaler que les collèges engagés dans l'EIST sont des établissements volontaires. Certaines caractéristiques de ces collèges, et en particulier celles de leurs enseignants de sciences, sont susceptibles d'expliquer la participation à l'expérimentation. Certaines de ces caractéristiques, difficilement observables, comme le degré de motivation des enseignants, la cohésion des équipes pédagogiques, etc. sont potentiellement corrélées avec les progrès réalisés par les élèves en science. Un effet de sélection est donc à craindre. En d'autres termes, si un effet positif sur l'acquisition de compétences scientifiques est observé, cet effet sera-t-il attribuable au dispositif expérimental lui-même ou bien plus simplement à ces caractéristiques non observées des enseignants des collèges volontaires ?

Afin de pouvoir répondre à cette question, au moins de façon partielle, un deuxième groupe a été considéré, regroupant des élèves scolarisés dans les collèges engagés dans l'EIST mais dont la classe n'est pas concernée par l'EIST. La constitution de ce groupe a procédé par échantillonnage d'une classe entière, non concernée par l'EIST, au sein des collèges ayant des classes impliquées dans le dispositif. Si un effet positif est observé sur le groupe expérimental et également sur ce groupe particulier, il est fort probable qu'il soit dû à des caractéristiques des enseignants, qui sont en partie communs à ces deux groupes. Malheureusement, comme nous le verrons plus loin, les données recueillies pour ce groupe d'élèves se révèlent de faible qualité et rendent difficile une analyse approfondie en ce sens.

Le troisième groupe (groupe témoin) sert de référence. Il s'agit d'un échantillon représentatif des élèves des académies concernées, la population cible étant celle des élèves scolarisés en 6e et en 5e dans les collèges publics et privés sous contrat en France métropolitaine

2.3 Le suivi longitudinal

Les analyses présentées ici portent sur les élèves de 6e qui ont été suivis et interrogés à trois moments de leurs scolarité, une première fois en début d'année scolaire (novembre 2008), une deuxième fois en fin d'année (mai 2009), et une troisième fois en fin de 5e (mai 2010)¹. Ces élèves sont suivis et évalués chaque année, jusqu'à leur arrivée en fin de collège : en 4e (mai 2011) et en 3e (mai 2012). L'objectif de ces évaluations est de déterminer s'il existe une différence de niveau des acquis en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes à l'égard des sciences, entre les élèves qui ont bénéficié du dispositif EIST et les élèves qui ont reçu un enseignement « traditionnel » (  chantillon témoin).

Il faut noter que les élèves ayant redoublé ou ayant changé d'établissement dans l'intervalle ne sont pas suivis, ce qui aurait nécessité la mise en place de moyens beaucoup plus importants que ceux alloués à cette évaluation.

2.4 Les instruments d'évaluation

Chacune des prises de mesure se fait par une épreuve collective standardisées, comportant un questionnaire cognitif mesurant les connaissances et compétences en sciences, et un questionnaire conatif mesurant les attitudes des élèves à l'égard des sciences.

¹ Les élèves de 5e    la rentrée 2008 ont également fait l'objet d'un suivi. Cependant, vu le faible nombre d'établissements proposant l'EIST en 5e et le manque d'informations précises quant à leur participation concrète à l'EIST, nous centrons ici l'analyse sur les élèves en 6e    la rentrée 2008

Le cadre de l'évaluation des performances cognitives est celui des programmes disciplinaires et du socle commun de connaissances et de compétences. Le groupe de concepteurs, constitué d'enseignants, a été configuré de manière à assurer la représentation de chacune des disciplines, ainsi que la présence d'enseignants appartenant à la fois à des collèges EIST et à des collèges non-EIST. La répartition des items a été établie selon les compétences visées (Rechercher extraire organiser l'information, Réaliser, mesurer appliquer des consignes, Pratiquer une démarche, Présenter la démarche et les résultats, Connaitre la notion) pour les trois sessions d'évaluation analysées ici (début de 6e, fin de 6e, fin de 5e). En outre, la conception a veillé à respecter l'équilibre selon les différentes connaissances du socle commun : univers, matière, vivant, énergie, objets techniques, environnement et développement durable.

L'évaluation des effets de l'EIST a débuté lors de l'année scolaire 2008-2009. La DEPP a été contactée pendant l'été 2008 pour une mise en place de l'évaluation dès l'automne 2008. Ce calendrier très serré a contraint certains aspects du dispositif d'évaluation, en particulier sur le format des épreuves qui sont composées de QCM en 6^e et de 20 % de questions ouvertes en 5^e. Dans les évaluations de 4e et en 3e, un accent plus important a été mis sur la mise en œuvre d'une démarche scientifique : de nombreuses questions ouvertes ont été introduites et permettront d'approfondir l'analyse des effets de l'EIST, qui par hypothèse devraient se concentrer sur ces dimensions.

Lors de chaque session d'évaluation, les élèves ont également passé un questionnaire visant à mesurer leurs sentiments, leurs motivations et leurs attitudes vis-à-vis des sciences (variables conatives). Ce questionnaire est repris intégralement et à l'identique pour chacun des temps. Au total, ce questionnaire comporte 26 questions de type Likert (« tout à fait d'accord », « d'accord », etc.) qui se répartissent selon six facteurs : sentiment d'efficacité en science, les sciences dans l'avenir et dans le futur métier, sensibilisation aux phénomènes environnementaux, attrait pour les expériences, engagement pour les sciences, activités en relations avec les sciences en dehors de l'  cole.

3. Construction des scores

Nous avons souhaité nous inscrire dans une perspective de développement des acquisitions en sciences et donc pouvoir suivre dans le temps les progressions individuelles des élèves sur une échelle unique de performances en sciences. Cette exigence nécessite de pouvoir relier les résultats d'une évaluation à une autre. Il n'était cependant pas possible de proposer exactement les mêmes épreuves aux élèves pour les trois temps de mesure : les programmes scolaires évoluent et il convient d'évaluer les performances des élèves au regard des attendus existant au moment où ils sont évalués. C'est pourquoi nous avons développé des évaluations différentes selon les sessions mais, afin d'assurer la comparabilité, nous avons introduit des items communs entre les épreuves de deux sessions successives : entre l'évaluation de début de 6e et de fin de 6e ; entre l'évaluation de fin de 6e et de fin de 5e. Cette architecture en forme d'escalier permet de construire une échelle de scores commune à l'ensemble des temps de mesure et donc de suivre les progrès des élèves sur cette échelle.

3.1 Analyse des items cognitifs

Préalablement au calcul du score global, nous avons procédé à l'analyse interne des épreuves dans l'objectif de consolider les instruments de mesure. Il s'agit d'identifier et d'éliminer les items qui présentent un dysfonctionnement. Premièrement, il peut s'agir d'une mauvaise propriété liée à la mesure. Deuxièmement, la construction du score global étant issue d'une modélisation statistique, certains items présentent des défauts d'ajustement au modèle employé. Enfin, parmi les items repris d'une session à l'autre, certains laissent apparaître un fonctionnement diff  rent selon le temps de mesure.

Plus spécifiquement, ce « toilettage » des épreuves est opéré selon trois critères :

- Faible pouvoir discriminant : la réussite à l'item est peu corrélée au score obtenu aux autres items. Cette corrélation item-test indique dans quelle mesure l'item s'inscrit dans la dimension générale. Elle indique également la différence de performance constatée entre les individus qui réussissent l'item et ceux qui l'échouent : pour un item très discriminant, les élèves qui réussissent cet item ont des scores aux autres items nettement supérieurs à ceux des élèves qui échouent l'item.
- Mauvais ajustement au modèle de réponse à l'item : un modèle de réponse à l'item à deux paramètres est appliqué pour chaque temps de mesure. Les items s'ajustant mal à cette modélisation, c'est-à-dire les items dont le modèle pr  dicit mal le comportement, ont été éliminés.
- Fonctionnement différentiel de l'item (FDI) : dans le but de produire une échelle commune aux trois moments de mesure, il est nécessaire que les items communs – repris d'une session à l'autre – adoptent un comportement similaire. En particulier, l'hypothèse est faite que la hiérarchie de difficulté de ces items est conservée d'une session à l'autre. Les items présentant un fonctionnement différentiel selon le moment de mesure sont éliminés.

Le tableau 1 synthétise le résultat de ce toilettage et dénombre les items identifiés pour chacune des caractéristiques présentées ci-dessus. Il appar  t que les défauts d'ajustement au modèle et les fonctionnements différentiels ne représentent qu'une petite partie des causes d'élimination des items. Le principal facteur d'élimination des items pour dysfonctionnement est celui de la mauvaise discrimination, conséquence directe du resserrement des phases d'expérimentation. Ces chiffres témoignent du caractère éminemment empirique du processus de mesure et invitent à prendre conscience de la temporalité nécessaire à l'aboutissement de ce processus. Toute mesure des compétences est un construit, dont il convient de vérifier empiriquement le fonctionnement au préalable.

		N total	mauvaise discrimination	mauvais ajustement	FDI	N final	N communs
session 1	Début 6 ^e	54	12	4	2	36	6
session 2	Début 5 ^e	62	26	3	0	31	8
session 3	Fin 5 ^e	55	4	4		47	

Tableau 1 : « Toilettage » des épreuves

3.2 Modèle de réponse à l'item et « equating »

La construction d'une échelle de scores commune aux trois épreuves cognitives s'inscrit dans le cadre des modèles de réponse à l'item (MRI). Plus précisément, nous utilisons un MRI à deux paramètres (dit aussi « 2PL, two-parameter logistic model »). En s'appuyant sur les items communs, repris d'une épreuve à l'autre, il est possible de relier les niveaux de compétence selon une métrique commune aux trois sessions. De nombreuses méthodes ont été proposées pour réaliser cet ajustement des métriques (ou « equating »)    partir d'items communs. Nous avons retenu ici celle de Stocking et Lord (1983).

Les paramètres du modèle sont tout d'abord estimés indépendamment pour les trois sessions. Puis, nous avons cherché à déterminer la relation linéaire qui permette de transformer les niveaux de compétences de la deuxième session sur l'échelle de compétence de la première. La même démarche est employée pour relier les métriques des deuxième et troisième sessions. Au final, par transitivité, les niveaux de compétence sont tous mis sur la même échelle, quelle que soit la session. Pour plus de précisions techniques sur cette méthode, le lecteur est invité à consulter Le Cam et Rocher (2012).

3.3 Construction des scores conatifs

La construction des scores conatifs a suivi deux étapes : validation des dimensions, et calcul des indices. Dans un premier temps, la structure dimensionnelle est explorée et validée à l'aide d'une analyse en facteurs communs permettant d'identifier les facteurs sous-jacents mesurés par ces items. Afin de simplifier la structure des données, la méthode de rotation oblique des axes factoriels est utilisée ; autrement dit, les facteurs ne sont pas considérés comme indépendants. Finalement, un modèle satisfaisant en 6 facteurs est obtenu. Dans un second temps, pour chacun des facteurs préalablement identifiés, une analyse en composantes principales (ACP) est réalisée sur les items qui le composent. L'ACP permet de synthétiser de manière optimale l'ensemble de ces items en une seule variable continue : il s'agit d'une moyenne pondérée des questions concernées. Les poids de chaque question sont calculés sur les données de la première session, puis sont repris à l'identique pour le calcul des scores des sessions suivantes.

4. Résultats

4.1 Participation

Globalement, 3 408 élèves ont participé aux trois sessions d'évaluation et 4 241 ont participé aux deux premières sessions, sur les 4 699 élèves attendus au départ. Les valeurs manquantes lors des deux premières sessions (458 élèves) s'expliquent soit parce que les élèves ont été absents à l'une ou l'autre de ces sessions, soit parce que certains établissements n'ont pas fait passer une des sessions (deux établissements témoins n'ont pas fait passer la première session). La perte observée lors de la troisième session (soit 833 élèves) est due principalement (71 % des cas) aux élèves qui ont quitté l'établissement pour différentes raisons (déménagement, mesure de discipline, etc.), mais également aux élèves qui ont redoublé la 6e (28 % des cas) ou qui ont sauté la classe de 5e (1 % des cas) et qui ne sont donc pas concernés par l'évaluation de fin de 5e. A cette perte s'ajoutent des non-réponses : un établissement expérimentant l'EIST, et 5 établissements témoins n'ont pas fait passer la session 3. Le taux de participation aux 3 sessions est finalement de 75,7% des élèves du groupe 1 qui expérimentent l'EIST, de 70,9% des élèves du groupe 3, le groupe témoins, et seulement de 67,7% des élèves du groupe 2².

4.2 Attrition

L'attrition concerne-t-elle les mêmes élèves selon les groupes ? Le tableau 2 présente quelques caractéristiques des élèves des groupes EIST et témoins selon deux cas : l'ensemble des élèves évalués au départ (N = 3 804) et ceux analysés ici, c'est-à-dire pour lesquels nous disposons de l'ensemble des résultats aux trois temps de mesure (N = 2 942). Les différences de répartition entre les deux groupes, selon le retard scolaire ou selon le secteur de scolarisation, ou les différences de scores obtenus à la session 1 sont conservées lorsqu'on se restreint aux élèves ayant passé les trois sessions d'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de conclure à une attrition différentielle selon les groupes, EIST ou témoins.

² Le groupe 2, constitué d'élèves qui reçoivent un enseignement traditionnel mais dans les collèges qui pratiquent l'EIST dans d'autres classes, a donc un effectif particulièrement faible (465 élèves ayant participé aux 3 sessions). Ce groupe avait d  j à un effectif plus faible au départ, il devait concerner une classe de chaque établissement expérimentant l'EIST, mais une dizaine d'entre eux n'ont pas du tout évalué de classe suivant un enseignement traditionnel. C'est pourquoi ces élèves ont été écartés par la suite des analyses présentées.

	3 804 élèves ayant passé la session 1				2 942 élèves ayant passé les trois sessions			
	scores bruts (session 1)			scores bruts (session 1)				
	N	Moyenne	Ecart-type	N	Moyenne	Ecart-type		
EIST	1959	24,75	17,40	1540	25,26	15,30		
Témoïn	1845	24,27	13,30	1402	24,79	12,90		
	% d'élèves en retard				% d'élèves en retard			
	N			N				
EIST	1 959	19,0 %		1540	16,7 %			
Témoïn	1845	20,4 %		1402	18,6 %			
	% selon le secteur				% selon le secteur			
	N	Public hors EP	Education prioritaire	Privé	N	Public hors EP	Education prioritaire	Privé
EIST	1959	82,0 %	14,0 %	4,0 %	1540	82,9 %	13,0 %	4,0 %
Témoïn	1845	65,4 %	15,7 %	18,9 %	1402	67,9 %	14,2 %	17,9 %

Tableau 2 : Caractéristiques des groupes répondants

4.3 Résultats descriptifs

Les figures 1 à 7³ représentent l'évolution des scores moyens obtenus par les deux groupes – EIST et témoïn – en fonction des trois temps de mesure. Sept dimensions sont étudiées : le score cognitif en sciences et les six facteurs conatifs. Les scores ont été standardisés de manière à ce que pour les élèves du groupe témoïn lors de la première session, la moyenne soit de 0 et l'écart-type de 1.

Il ressort que les scores moyens évoluent en fonction du temps de manière remarquablement proches pour les deux groupes (EIST et témoïn). Les élèves ayant suivi le dispositif EIST affichent globalement une supériorité, à la fois sur le score cognitif et sur les facteurs conatifs. Mais l'écart qui sépare les deux groupes reste stable au cours du temps. Cette première analyse descriptive tend à montrer l'absence d'effet lié au dispositif EIST, que ce soit en termes de performances cognitives que d'attitudes à l'égard des sciences.

Le phénomène le plus frappant mis en exergue par ces premiers résultats est sans doute l'évolution des scores obtenus sur les variables de motivation et d'intérêt. A l'exception notable de la dimension « sensibilisation aux phénomènes environnementaux », toutes les autres affichent une tendance à la baisse du score moyen, et ce quel que soit le groupe considéré (EIST et témoïn).

³ Tous les scores (cognitifs et conatifs) sont standardisés, de moyenne 0 et d'écart-type 1, sur les résultats des élèves du groupe témoïn obtenus lors de la première session. Les temps de mesure sont exprimés en mois : 0 mois (novembre 2008), 6 mois (mai 2008) et 18 mois (mai 2009).

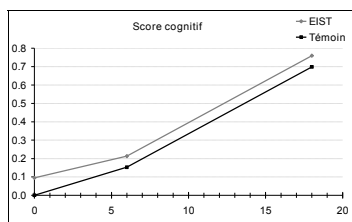


Figure 1 : Evolution du score cognitif moyen

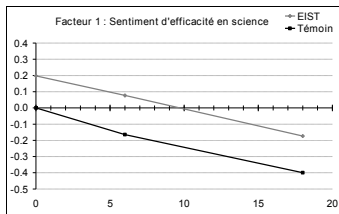


Figure 2 : Sentiment d'efficacité en science

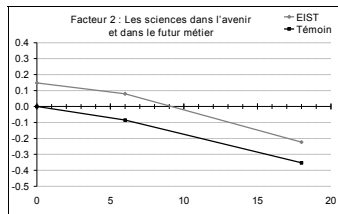


Figure 3 : Les sciences dans l'avenir et le futur métier

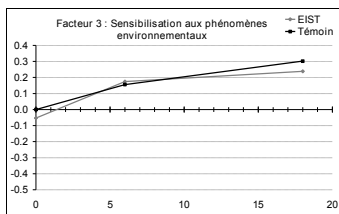


Figure 4 : Sensibilisation aux phénomènes environnementaux

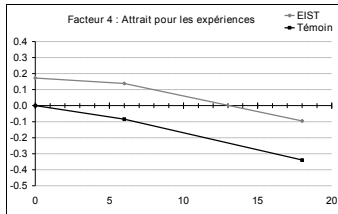


Figure 5 : Attrait pour les expériences

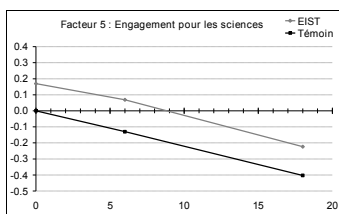


Figure 6 : Engagement pour les sciences

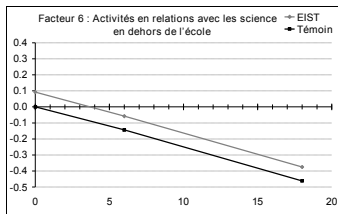


Figure 3 : Activités en relation avec les sciences en dehors de l'école

4.4 Modélisation

Afin de préciser cette première analyse descriptive, nous avons eu recours à un modèle multiniveau de croissance (multilevel growth curve model). Ces modèles prennent en compte la structure hiérarchique des données, en l'occurrence organisée sur trois niveaux : temps de mesure / élève / collège. Ils sont très adaptés aux données recueillies ici. Pour une présentation, en français, de ces modèles et de leurs applications possibles dans le champ de l'éducation, le lecteur est invité à lire Bressoux (2010).

Le tableau 3 présente les résultats de la modélisation appliquée au score cognitif. Concernant le premier modèle, qui porte sur le score cognitif, la partie « Effets fixes » indique une relation positive et significative entre le score et le temps de mesure, ce qui traduit le développement au cours du temps des performances des élèves sur l'échelle commune de sciences. La variable indicatrice EIST (1 pour EIST, 0 pour témoin) indique une absence de différence entre EIST et témoin, lors de la première mesure. Graphiquement, il appar  it que les élèves bénéficiant de l'EIST affichent des scores supérieurs, quel que soit le temps de mesure (figure 1). En fait, cette supériorité semble être due à un effet de structure, puisqu'elle devient non significative lorsqu'est introduite dans le modèle la répartition selon le type de scolarisation (privé, éducation prioritaire).

La question d'importance ici est celle de l'interaction entre le fait d'avoir bénéficié de l'EIST et le temps. Il ressort que cette interaction n'est pas significative, indiquant que la relation entre le score et le temps n'est pas différente selon que les élèves ont ou non bénéficié de l'EIST. Plus généralement, cette interaction n'est pas significative, quelle que soit la dimension interrogée.

La partie « Effet aléatoire » rapporte quant à elle les variances des différents paramètres aléatoires du modèle. La variance du niveau 1 indique la variabilité intra-élèves, celle du niveau 2 la variabilité inter-élèves et celle du niveau 3, la variabilité inter-collèges. Pour le score cognitif, des variances significatives sont observées à ces trois niveaux, et concernent à la fois les écarts de performance entre élèves ou entre collèges (les constantes) mais également les écarts de progressions (les pentes).

		score cognitif		
Effets fixes				(⁴)
Cons.		0.002	(0.061)	
Temps		0.039	(0.003)	***
EIST		0.103	(0.083)	
EIST* Temps		-0.002	(0.005)	
EP		-0.58	(0.108)	***
Privé		0.033	(0.110)	
Fille		0.058	(0.033)	*
Effets aléatoires				
Niveau 3	cons.	0.124	(0.022)	***
(collèges)	pente	0.00047	(0.00009)	***
Niveau 2	cons.	0.582	(0.021)	***
(��l��ves)	pente	0.00103	(0.00009)	***
Niveau 1		0.433	(0.010)	***

Tableau 3: Evaluation de l'effet sur le score cognitif

⁴ Le degré de significativité est indiqué par des « * » : * significatif au seuil de 10%, ** significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%

5. Conclusion

Les premières analyses de l'effet de l'expérimentation EIST sur les progressions des élèves, observées sur trois temps de mesure, du début de 6e   la fin de 5e, ne font pas ressortir d'effet significatif associé au fait d'avoir bénéficié du dispositif de l'EIST. Cette absence d'effet porte à la fois sur les progressions en termes d'acquis cognitifs dans le domaine des sciences qu'en termes d'attitudes à l'égard des sciences.

On peut néanmoins nuancer ces résultats qui concernent l'évolution des performances et des attitudes du début de 6e   la fin de 5e. Il est tout à fait possible que les effets ne soient pas immédiats et puissent s'observer avec un temps de latence.   cet égard, il conviendra de poursuivre les analyses de progressions, en fin de 4e et en fin de 3e. Cette question est d'autant plus importante que les instruments de mesure des performances en sciences intègrent à ces deux derniers niveaux, un volume plus important de questionnement ouvert et des éléments plus fournis sur la démarche d'investigation.

En outre, nous avons traité ici sur le même plan tous les élèves ayant suivi le dispositif EIST. Mais le temps d'exposition à l'expérimentation semble variable : certains élèves auraient profité du dispositif EIST pendant toute l'année scolaire, tandis que d'autres en auraient bénéficié seulement pendant un ou deux trimestres. Cette variable doit être précisée et introduite dans de futures analyses. Cependant, il est peu probable que ce phénomène soit de nature à dissimuler des effets importants.

Parmi les problèmes soulevés dès la mise en place de cette évaluation se trouve le volontariat des collèges engagés dans l'EIST.   ce titre, on pouvait craindre l'apparition d'un effet positif de l'expérimentation qui soit « artefactuel », c'est-à-dire ne traduisant pas les effets du dispositif lui-même mais celui de caractéristiques non observées des collèges, en lien avec leur adhésion à l'EIST. Cet effet n'apparaît pas, ce qui évacue mécaniquement la question de la sur-estimation de l'effet liée au volontariat. Il en va de même concernant les moyens accompagnants la mise en place de l'EIST et constituant des facteurs confondus, dont il aurait été difficile d'isoler l'effet propre.

Ce travail a été l'occasion de présenter des approches liées à la mesure et au suivi des dimensions, en ayant recours à des modélisations psychométriques. Ce champ pourra être développé en visant une modélisation intégrée comprenant à la fois le modèle de mesure et le modèle d'évaluation de l'effet, ce qui permettra de mieux tenir compte des erreurs de mesure.

Indépendamment du contexte de l'expérimentation, ce suivi longitudinal a permis de constituer une base de données très riche sur le développement des performances et des attitudes à l'égard des sciences au cours des années de collège. Un premier enseignement original concerne la désaffection pour les sciences qui apparaît dès le début du collège à travers la baisse observée sur les variables d'intérêt et de motivation à l'égard des sciences. Ainsi, ces données méritent d'être analysées plus largement, au-delà de la question de l'évaluation des effets de l'EIST.

6. Références et bibliographie

- Bressoux, P. (2010), Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales, Bruxelles : De Boeck, 2 me édition.
- Le Cam, M. et Rocher, T. (2012), évaluation de l'effet du dispositif d'enseignement intégré de science et technologie (EIST). Premiers résultats de l'analyse des progressions des élèves sur trois temps de mesure, Education & formations, n 81,   paraître (www.education.gouv.fr).
- Stocking M.L. et Lord F.M. (1983), Developing a Common Metric in Item Response Theory, Applied Psychological Measurement, 7, 201-210.

!

MODÉLISATION PRÉDICTIVE DU RENDEMENT DES ÉLÈVES DE L'ONTARIO : APPROCHE PRATIQUE ET INDIVIDUELLE PERMETTANT DE CIBLER LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

Serge Boulé Centre canadien de leadership en évaluation sboule@ecle.com,
Mario Gagnon Ministère de l'éducation de l'Ontario mario.gagnon@ontario.ca

Mots-clés : Modèle prédictif, prédicteur, predictive model, tests à grande échelle, évaluation

Résumé. Les conseils scolaires de l'Ontario sont tenus d'assurer l'amélioration du rendement des élèves étant sous leur autorité. L'utilisation d'une approche prédictive permet d'anticiper le rendement aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en fonction des résultats sur les bulletins scolaires antérieurs des élèves. L'analyse de régression logistique binaire permet d'établir les probabilités individuelles de réussite. Des équations sont développées pour chaque test de l'OQRE de chaque niveau (3e, 6e, 9e et 10e), pour chaque filière d'étude (théorique ou appliquée) et pour chaque sexe. Les résultats de ces analyses sont par la suite discutés en communauté d'apprentissage professionnel (CAP) afin de déployer des interventions ciblées. Les CAP favorisent la prise de décision fondée sur des données probantes. Il est considérablement avantageux et économique de pouvoir anticiper les résultats des élèves à partir d'une source déjà existante de données comme le bulletin sans avoir à administrer à grande échelle des tests diagnostiques supplémentaires.

1. Concepts et écrits

Nous présentons une approche qui utilise les données du bulletin scolaire afin d'estimer la probabilité qu'un élève atteigne la norme préétablie lors de tests à grande échelle. Cette information est utilisée par le personnel enseignant et la direction de l'école dans le but de déterminer et d'implanter des mesures de remédiation spécifiquement liées à l'amélioration du rendement des élèves. Cette approche est développée à la demande d'intervenants du milieu. Il s'agit d'une recherche de type appliqué.

Les résultats obtenus par les tests à grande échelle du rendement des élèves représentent des indicateurs clés de la performance d'un système scolaire (Anderson, Rogers, Klingler, Ungerleider, Glickman & Anderson, 2006). Ces tests vont de concert avec les exigences d'imputabilité accrue imposées. Étant donné que les conseils scolaires et les écoles sont de plus en plus tenues responsables du rendement de leurs élèves, la prise de décision fondée sur des données probantes devient essentielle (Earl & Katz, 2008). Dans ce contexte, la modélisation prédictive constitue une source importante d'information (Education Commission of the States, 2000). L'approche proposée repose sur les données disponibles dans les bulletins d'élèves et dans les écoles. L'administration a priori de tests diagnostiques à grande échelle supplémentaires n'est pas requise.

L'anticipation du rendement des individus n'a rien de nouveau (Binet & Simon, 1904; von Mayrhauser, 1992; Spearman, 1904a; Yerkes, 1919; Wainer, 2000). Wainer (2000) explique que, dès 2200 av. J.-C., les Chinois mesurent des performances précises afin de prédire chez les mêmes individus des performances considérées connexes. Entre 1880 et 1900, F. Galton, J.M. Cattell et autres chercheurs tentent de prédire, avec peu de succès (Gullickson, 1950), le rendement des étudiants au collège à partir de nouvelles mesures de l'intelligence. Les contributions de Binet et Simon (1904), de Spearman (1904), de Terman et Childs (1912) et de Yerkes (1919) aident à établir les fondements et les rôles de la théorie classique des scores et des analyses statistiques en éducation. Des adaptations du test de Binet et Simon sont utilisées pour produire le Army Alpha (von Mayrhauser, 1992), puis le

!

!

premier Scholastic Aptitude Test (SAT) (Wainer, 2000). Toutes ces initiatives ont pour but d'anticiper la performance à court et à moyen terme des individus. La modélisation prédictive est encore utilisée dans de nombreuses institutions post-secondaires afin de prédire le rendement scolaire des candidats (Amodeo, Marcus, Thornton & Pashley, 2009; Bassiri & Schulz, 2003; Beecher & Fischer, 1999; Bender & Garner, 2010; Noble, 2000, 2003; Ziomek & Andrews, 1996; Zwick & Sklar, 2005) ou l'achèvement des programmes d'études (Allen, Robbins & Sawyer, 2010; Beecher & Fischer, 1999; Boujut & Bruchon-Schwetzer, 2007; Cohn, Cohn, Balch, & Bradley, 2004).

De nombreux facteurs liés au rendement des élèves font l'objet d'études ou sont utilisés à titre de prédicteurs. Hattie (2009) réalise une importante méta-analyse portant sur le rendement des élèves. Hattie note cependant que la généralisation de ses résultats est limitée puisqu'ils sont tirés de groupes anglophones et de pays très développés. Cette étude aide toutefois à identifier des prédicteurs potentiels. Hattie constate que le rendement antérieur déclaré par l'élève constitue le facteur ayant le plus d'impact sur le rendement des élèves. Cette observation est corroborée par plusieurs études qui identifient le rendement antérieur des élèves parmi les meilleurs prédicteurs du rendement ultérieur des élèves (Bassiri & Schulz, 2003; Beecher & Fischer, 1999; Bender & Garner, 2010; Campbell & Fuqua, 2008; Cohn, Cohn, Balch, & Bradley, 2004; Geiser & Santelices, 2007; Noble, 2000, 2003; Rogers, Ma, Klinger, Dawber, Hellsten, Nowicki, & Tomkowicz, 2006; Ziomek & Andrews, 1996; Zwick & Sklar, 2005).

Le rendement antérieur des élèves peut être défini de plusieurs manières et le contexte des études doit être pris en considération lors de l'interprétation des résultats. Dans leurs modèles prédictifs, diverses études utilisent la moyenne pondérée cumulative des élèves (MPC) au secondaire (Beecher & Fischer, 1999; Geiser & Santelices, 2007), au collège ou à l'université (Allen et al., 2010; Boujut & Bruchon-Schwetzer, 2007) ou dans des cours portant sur des sujets précis (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). L'étude de Bacon et Bean (2006) suggère que l'utilisation d'un nombre maximum de notes permet d'augmenter la fidélité de la MPC, mais que les notes plus récentes représentent des prédicteurs plus valides. D'autres études, pour ne mentionner que celles-ci, utilisent des tests d'aptitudes ou des tests du rendement tels que l'American College Testing Program (ACT) (Bassiri & Schulz, 2003), le SAT (Cohn et al., 2004), le Law School Admission Test (LSAT) (Amodeo, Marcus, Thornton & Pashley, 2009), le Graduate Record Examination (GRE) (Feeley, Williams & Wise, 2005) et le Graduate Management Admission Test (GMAT) (Koys, 2010) dans leurs modèles prédictifs.

Pour leur part, Beecher et Fischer (1999) tentent d'utiliser le nombre de cours pris par l'élève dans les filières théoriques, esthétiques et pratiques à l'école secondaire afin de prédire le rendement et l'achèvement de la première année de collège. Finalement, ils ne retiennent pas cette variable dans leurs modèles prédictifs. Similairement, Hattie (2009) examine l'utilisation des filières à titre de prédicteurs et constate qu'elles ont peu d'effets sur le rendement.

Certaines études examinent l'impact d'inclure le genre des élèves dans leurs modèles, mais souvent sans résultats significatifs (Anderson et al., 2006; Beecher & Fischer, 1999). À ce sujet, il est important de noter que les tests à grande échelle font habituellement l'objet de vérification pour fonctionnement différentiel selon le genre. D'autre part, lorsque Bender et Garner (2010) étudient les prédicteurs de la MPC de la première année au collège, ils produisent des modèles prédictifs pour chaque genre et trouvent suffisamment de différences pour justifier l'utilisation de modèles distincts. En utilisant un modèle hiérarchique linéaire au niveau de l'élève, de la salle de classe et de l'école, Rogers et al. (2006) étudient l'impact de près de 150 variables lors de prédictions du rendement dans les langues et les mathématiques. Ils constatent que les différences entre les filles et les garçons varient selon les disciplines.

!

!

L'impact des variables liées au statut socio-économique (SSE) sur le rendement est également largement étudié. Dans leurs modèles multi-niveaux, Rogers et al. (2006) identifient que le nombre de parents au niveau des élèves et la participation des parents au niveau de la classe ont une influence significative sur le rendement des élèves autant dans les langues qu'en mathématiques. Rogers et al. constatent que de nombreuses variables liées au SSE de l'école, qui sont utilisées afin d'estimer le SSE des élèves, ne sont pas incluses dans leurs modèles une fois que le rendement antérieur des élèves est ajouté. Zwick et Grief Green (2007) étudient l'impact du SSE sur la MPC au secondaire lorsque les écoles sont regroupées ou analysées individuellement. Zwick et Grief Green suggèrent que ce regroupement explique l'exclusion des variables SSE dans les modèles prédictifs. Caro, McDonald et Willms (2009) constatent que l'écart de rendement entre un SSE faible et un SSE élevé demeure stable entre l'âge de 7 et 11 ans, mais s'élargit à un rythme croissant entre l'âge de 11 à 15 ans.

Les écrits rapportent d'autres prédicteurs potentiels tels que certains facteurs psychosociaux (FPS) qui sont en l'occurrence le sentiment d'efficacité personnelle, l'intérêt pour l'école, l'anxiété et la personnalité des étudiants. En utilisant seulement des FPS dans leur modèle prédictif, Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) constatent qu'une impulsivité faible et une affectivité positive élevée représentent des prédicteurs de l'achèvement de la première année des étudiants universitaires européens. Allen, Robbins et Sawyer (2010) constatent que les FPS représentent une valeur ajoutée aux prédictions de l'achèvement du programme fondées sur les prédicteurs traditionnels. Dans le contexte des élèves du secondaire au Canada (Anderson et al., 2006) et des étudiants universitaires en Europe (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007), une augmentation de l'utilisation du soutien pédagogique serait liée à une baisse du rendement. Cette relation négative n'est pas clairement expliquée par ces études.

L'un des principaux FPS étudiés dans de nombreux contextes est l'effet de la motivation des élèves sur le rendement (Allen et al., 2010; Bender & Garner, 2010; Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007; Hattie, 2009). Dans les cycles de scolarité obligatoire, Klapp Lekholm et Cliffordson (2009) trouvent des différences significatives entre les notes attribuées par le personnel enseignant aux filles et aux garçons dans diverses disciplines. Cependant, ces différences seraient fortement atténuées par l'intérêt général des élèves et leur motivation. Similairement, Bender et Garner (2010) rapportent des différences au niveau de la motivation des filles et des garçons.

L'approche que nous proposons opte pour l'utilisation de données déjà existantes. Comme Allen et al. (2010) l'expliquent, l'utilisation de données déjà existantes n'engendre pas de coût additionnel pour l'institution en matière de tests supplémentaires ou pour les élèves en matière de temps consacré à ces tests. Par conséquent, ces auteurs suggèrent que la précision et la valeur ajoutées aux prédictions par les résultats des tests supplémentaires doivent être évaluées en fonction des coûts liés à l'obtention de ces données et de ces mesures additionnelles. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, l'impact des variables SSE lors de la prédiction du rendement des élèves est limité une fois que le rendement antérieur des élèves est ajouté au modèle (Rogers et al., 2006).

La comparabilité des notes attribuées dans différentes écoles ou conseils scolaires représente un problème potentiel lors de l'utilisation de données déjà existantes. Les données provenant des bulletins scolaires des élèves sont facilement accessibles. Des inquiétudes quant à leur fidélité sont cependant soulevées (Cizek, 2009; Geiser & Santelices, 2007; Zwick & Grief Green, 2007). Dans le contexte des tests à grande échelle standardisés, Anderson et al. (2006) trouvent une stabilité étonnante du rendement des élèves entre les écoles. La synthèse de Hattie (2009) conclut que les facteurs liés à l'école ont les effets les moins importants. Lors de l'étude de la MPC de 4 années d'étudiants du premier cycle, Bacon et Bean (2006) observent une fidélité de 0,94. Ces études ne comparent cependant pas directement les écoles ayant des caractéristiques différentes, que Zwick et Grief Green exposent comme étant problématiques. À cet effet, Willingham, Pollack et Lewis (2002) et Boulé

!

!

(2011; 2012) proposent d'ajuster les notes des bulletins en appliquant une correction qui compense pour les différences de sévérité dans l'attribution de notes par le personnel enseignant et ramène ainsi les notes sur une échelle comparable entre les écoles.

2. Méthode#

L'approche proposée utilise des données provenant du bulletin scolaire lors de la modélisation prédictive du rendement des élèves de 3^e, 6^e, 9^e et 10^e années aux tests à grande échelle de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) qui sont administrés chaque année en Ontario. Tous les élèves de la province pour les niveaux sélectionnés sont testés, ce qui représente une cohorte d'environ 160 000 élèves de langue anglaise et 6 000 élèves de langue française par niveau. En anticipant la probabilité de réussite d'un élève, il est possible de cibler les élèves nécessitant une attention particulière et de maximiser leurs chances de réussite. L'approche proposée est le résultat des travaux de recherche de Boulé (2011; 2012) qui ont débuté en 2004-2005. Elle est actuellement appliquée dans neuf conseils scolaires représentant plus de 50 000 élèves de l'Ontario. Il s'agit d'un programme de recherche qui applique le cycle d'amélioration continue planifier, faire, vérifier et ajuster (PFVA) de Shewhart et Deming (Chardonnet & Thibaudon, 2003).

L'approche débute par un volet quantitatif et passe ensuite à la mise en œuvre en alignant la méthode avec le cadre d'imputabilité d'un conseil scolaire et le soutien apportés à ses écoles. La première section donne un aperçu général de l'approche. Ensuite, les données sur lesquelles l'approche est fondée sont passées en revue. Enfin, les méthodes statistiques adoptées dans cette approche afin de prédire la probabilité de succès sont discutées.

2.1 Description de l'approche

Les étapes associées à cette approche sont nombreuses. La première étape est l'établissement de cibles de rendement pour les écoles, qui sont des niveaux de rendement réalistes que les écoles tentent d'atteindre. Ces cibles sont déterminées statistiquement et sont basées sur un nombre de prémisses. Cette étape coïncide avec la collecte des données du bulletin scolaire des élèves et des résultats antérieurs obtenus aux tests de l'OQRE. Une fois que ces données sont obtenues, les modèles prédictifs peuvent être construits. Par la suite, la probabilité de réussite de chaque élève est fournie à leur conseil scolaire respectif. Les représentants des conseils scolaires analysent ces prédictions avec les directions d'école. Les écoles peuvent alors cibler certains élèves et discuter des interventions pédagogiques appropriées lors des réunions de groupes telles que les communautés d'apprentissage professionnelles telles que suggérées par Dufour, Dufour et Eaker (2008). Les écoles sont encouragées à mettre en place des réunions et des tableaux de pistage afin d'assurer un suivi continu des élèves ciblés.

2.2 Données#

Cette approche utilise les notes des bulletins à l'élémentaire et au secondaire, les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail. Elle s'appuie sur la prémisse qu'il y a corrélation entre les notes du bulletin et les résultats aux tests de l'OQRE (Ross & Gray, 2008). Ce lien peut être statistiquement démontré. Une analyse des données provenant de plus de 3 000 écoles élémentaires de l'Ontario montre un lien étroit entre les données du bulletin et les résultats aux tests de l'OQRE pour les élèves de 3^e année. Dans ce cas, 474 écoles ont des résultats de l'OQRE en dessous de 50 % alors que seulement 9 écoles élémentaires ont des résultats au bulletin en dessous de 50 %. Pourtant, la relation entre les deux méthodes d'évaluation est assez forte, avec une valeur R^2 de 0,27.

Pour la cohorte de 2010-2011, neuf conseils scolaires participent à cette approche. Cela comprend près de 200 écoles élémentaires représentant 3 500 élèves de 3^e année et 3 400 élèves de 6^e année. Au

!

!

niveau du secondaire, plus de 50 écoles participent, ce qui comprend 3 400 élèves de 9^e année et 3 100 élèves de 10^e année.

2.3 Modélisation prédictive

Cette approche utilise la méthode de régression logistique binaire afin de prédire la probabilité de réussite des élèves aux prochains tests de l'OQRE. Cette méthode est robuste par rapport aux exigences de conformité aux postulats de l'analyse multi-variée. Elle peut également utiliser des variables continues, catégorielles ou dichotomiques comme prédicteurs. Ce type d'analyse est fréquemment utilisé pour anticiper le rendement scolaire (Allen et al., 2010; Amodeo et al., 2009; Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007; Geiser & Santelices, 2007; Noble, 2000, 2003).

Des modèles de régression logistique distincts sont utilisés pour chaque test de l'OQRE (lecture, écriture et mathématiques) de 3^e et 6^e année, pour les garçons et les filles et pour chaque filière pour les élèves de 9^e et 10^e année. La tendance historique à l'échelle provinciale, qui montre des différences notables dans la performance entre les garçons et les filles, justifie l'utilisation de modèles distincts pour les filles et les garçons. Les tableaux de classification, indiquant le pourcentage de classification correcte, et la vérification de la qualité de l'ajustement, sont utilisés afin de sélectionner les meilleurs modèles prédictifs disponibles. Dans l'approche proposée, la règle de parcimonie ne constitue pas un critère de sélection des modèles. Comme il sera décrit ultérieurement dans le texte, les variables indépendantes utilisées comme prédicteurs constituent une source d'information additionnelle lors de la sélection d'interventions pédagogiques de remédiation appropriées.

Les pourcentages de classification correcte pour la cohorte de 2010-2011 sont tous au-dessus de 80 %, à l'exception des prédictions pour les tests en 9^e année qui présentent un pourcentage un peu plus bas. La moyenne des pourcentages de classification correcte pour l'ensemble des 20 modèles de régression logistique binaire utilisés est de 82,4 % et certains modèles atteignent des pourcentages dans les 90 %. Des prédicteurs additionnels sont présentement examinés afin d'atteindre des pourcentages de classification correcte plus élevés pour les modèles de la 9^e année. Une fois que des modèles satisfaisants sont produits, les équations de régression sont utilisées afin de créer des listes de prédiction du rendement des élèves lors des prochains tests à grande échelle de l'OQRE.

3. Résultats#

Cette section présente d'abord une description du déroulement de cette méthode, avec des exemples des informations qui sont transmises aux conseils scolaires et à leurs écoles. Par la suite, les résultats d'une analyse d'impact préliminaire sur des données de la cohorte de 2009-2010 d'un conseil scolaire précis sont discutés. Bien qu'il soit impossible d'attribuer l'amélioration du rendement des élèves à une seule stratégie, ces résultats reflètent des changements dans les pratiques de ce conseil scolaire qui coïncident avec la mise en œuvre de l'approche.

3.1 Cibles

Les résultats des élèves aux tests de l'OQRE de l'année précédente sont utilisés afin de déterminer des cibles raisonnables de rendement pour les élèves actuels de l'école. Ces cibles sont déterminées statistiquement en utilisant une équation qui prend en considération les données de chaque école. Cette équation est basée sur quatre prémisses (1) il est attendu que les écoles font des progrès, et ce, indépendamment de leurs résultats antérieurs (2) la cible respecte le point de départ de l'école (3) les écoles évaluent leurs progrès en fonction de leurs propres résultats et de leurs circonstances particulières (4) les jugements de valeur sont exclus. Ces cibles de rendement prennent la forme du pourcentage d'élèves qui devraient atteindre ou dépasser la norme provinciale dans chaque école. Ce

!

!

pourcentage permet d'estimer le nombre d'élèves qui doivent atteindre la norme provinciale de manière à ce qu'une école parvienne à sa cible. Cette méthode permet donc d'estimer une cible réaliste, qui facilite une amélioration progressive. De plus, elle est harmonisée avec les résultats des analyses prédictives.

3.2 Anticipation du rendement des élèves

En lien avec le concept de prise de décision fondée sur des données probantes par les écoles (Earl & Katz, 2008; Education Commission of the States, 2000; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek & Barney, 2006), l'approche actuelle peut être considérée comme une valeur ajoutée aux sources d'informations disponibles. Avec les outils d'évaluation à leur disposition, les enseignants peuvent généralement prévoir de manière fiable la performance des élèves dès la mi-octobre. En outre, les analyses des résultats de l'OQRE des années antérieures peuvent aider à identifier les tendances. Les prévisions statistiques du rendement des élèves de cette approche peuvent aider les enseignants à prendre des décisions pédagogiques de remédiation plus éclairées.

D'autres informations peuvent être obtenues grâce à ces analyses. En analysant les données du bulletin, il est possible de déterminer la probabilité qu'un élève atteigne la norme provinciale sur un test de l'OQRE. Il est également possible d'identifier les compétences et les habiletés à développer qui sont fortement corrélées avec cette probabilité de réussite. Si un lien de causalité entre les prédicteurs et le rendement d'un élève sur les tests de l'OQRE ne peut être établi avec certitude, il est concevable que des interventions pédagogiques ciblées, fondées sur les prédicteurs identifiés, puissent conduire à un impact positif sur le rendement des élèves. Par conséquent, agir sur les prédicteurs qui ont potentiellement un impact, pourrait potentiellement contribuer à améliorer le rendement des élèves. Pour cette raison, une liste de prédicteurs fait également partie de l'information offerte aux conseils scolaires.

En lien avec cette approche, les cibles et les prédictions du rendement des élèves sont des éléments pertinents à prendre en considération lors de l'élaboration d'un cadre d'amélioration du conseil. En utilisant les données disponibles dans le cadre de la prise de décisions fondées sur des preuves, les directions et le personnel enseignant peuvent discuter et interpréter les données afin de cibler les élèves (van Barneveld, 2008). En outre, les données supplémentaires pertinentes concernant les évaluations et le rendement des élèves ciblés, ainsi que le type de soutien individuel proposé, peuvent être déterminés et identifiés dans un tableau de pistage. Le tableau de pistage facilite les suivis et permet aux superviseurs d'obtenir des informations sur les progrès des élèves ciblés lors de chaque visite.

4. Étude d'impact

Cette approche propose une procédure de mise en œuvre qui favorise le travail en équipe et la prise de décisions fondée sur des preuves. Les analyses préliminaires présentées dans cette section proviennent d'un conseil scolaire qui met en œuvre le ciblage d'élèves en fonction du rendement anticipé et d'autres informations disponibles. Les résultats pour la cohorte 2009-2010 affichent une tendance intéressante. Historiquement, on constate qu'environ 50 % des écoles atteignent ou dépassent leurs objectifs de rendement. Dans le conseil scolaire étudié, 66 % des écoles atteignent ou dépassent leurs cibles de 3^e année et 62 % atteignent ou dépassent leurs cibles de 6^e année, pour un total combiné de 64,6 %.

Les résultats de l'OQRE pour les élèves ciblés sont tout aussi révélateurs. En principe, si les interventions pédagogiques prévues pour les élèves ciblés n'ont aucun effet, la régression linéaire devrait donner des résultats similaires pour les groupes d'élèves ciblés et non ciblés. Dans la figure 1, nous notons une différence entre le coefficient de détermination ($R^2 = 0,195$, $p < ,001$) des élèves qui ne sont pas ciblés ($n = 106$) par rapport au coefficient de détermination ($R^2 = 0,015$, $p < ,571$) de ceux

!

!

qui sont ciblés (n = 24). Nous notons que 19 des 24 élèves ciblés atteignent ou dépassent la norme provinciale. Les cinq élèves dont les résultats aux tests de l'OQRE ne satisfont pas à la norme atteignent néanmoins le niveau 2+. Ceci suggère que le personnel de l'école, grâce à leurs interventions pédagogiques prodiguées aux élèves ciblés, peut possiblement avoir un effet modérateur sur les prévisions et peut potentiellement aider les élèves ciblés à atteindre des résultats plus élevés que ceux anticipés. Nous constatons un phénomène similaire avec tous les résultats aux tests de l'OQRE analysés.

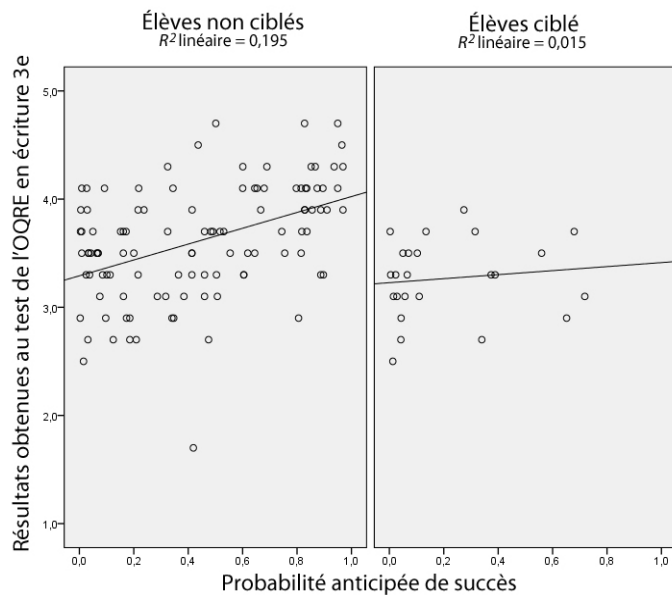


Figure 1 : Différence de scores obtenus par les élèves ciblés et ceux non ciblés

L'approche prédictive permet également d'estimer la probabilité moyenne des élèves d'atteindre la norme provinciale lors des tests de lecture en 6^e année de l'OQRE. Dans le tableau 1, nous notons que la probabilité moyenne d'obtenir ou de dépasser la norme provinciale chez les élèves ciblés est de 69,1 % par rapport à une probabilité de 86,9 % pour le groupe non ciblé. Après les interventions pédagogiques des écoles, le score moyen brut des élèves ciblés est de 3,2, ce qui est près de la note moyenne de 3,6 obtenue par les élèves non ciblés. La différence entre ces deux scores bruts n'est pas significative ($\chi^2(1, 130) = 1,68, p < ,20$), ce qui suggère que les élèves ciblés qui ont reçu un appui additionnel réussissent mieux qu'anticipé.

!

!

!

!

Tableau 1

Test de l'OQRE en lecture en 6^e année_a

	Nombre d'élèves	Probabilité moyenne d'atteinte de la norme (niveau 3)	Score brut moyen obtenu au test de l'OQRE
Groupe non ciblé	110	86,8 %	3,6
Groupe ciblé par l'école	20	69,1 %	3,2

a - 90,4 % de précision chez les filles et 85,2 % chez les garçons

Dans ce cas, le conseil scolaire utilise les données de l'approche prédictive afin de cibler spécifiquement les élèves avec une faible probabilité d'atteindre les normes provinciales. Les interventions ciblées semblent avoir un impact positif sur le rendement des élèves ciblés. Dans ce conseil scolaire, le personnel scolaire (enseignants, directions, superviseurs) est réceptif à la démarche et intègre des données supplémentaires dans sa prise de décisions. L'engagement du personnel d'un conseil scolaire, de l'équipe de gestion et du personnel enseignant et de direction semble être une condition sine qua non pour une mise en œuvre efficace de l'approche.

5. Conclusion#

Cette approche est en lien avec le cadre d'efficacité des écoles de la maternelle à la 12^e année recommandé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Elle permet à chaque école, et par extension, à chaque conseil scolaire, de procéder à une auto-évaluation dans un contexte de régulation des pratiques tout en prévoyant des ajustements. Cette approche et sa mise en œuvre s'améliorent au fil des ans. L'engagement du personnel dans cette démarche progresse. Bien qu'il ne soit pas possible d'attribuer l'amélioration d'une école à un seul facteur comme l'approche proposée, nous notons que les résultats annuels aux tests de l'OQRE augmentent avec constance au cours des quatre dernières années. Comme expliqué précédemment, l'utilisation du cycle PFVA de Shewhart et Deming permet l'amélioration continue de la recherche et de la mise en œuvre de l'approche.

L'importance de cette recherche provient du fait qu'elle démontre l'applicabilité de la modélisation prédictive du rendement futur des élèves sur le terrain et la volonté du personnel enseignant et des superviseurs à utiliser ce type d'approche au niveau des écoles et du conseil lors de la planification de l'amélioration du rendement des élèves.

6. Références

- Allen, J., Robbins, S. B., & Sawyer, R. L. (2010). Can measuring psychosocial factors promote college success? *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22.
- Amodeo, A., Marcus, L. A., Thornton, A. E., & Pashey, P. J. (2009). Predictive validity of accommodated LSAT scores for the 2002-2006 entering law school classes. Newtown, PA : Law School Admission Council.
- Anderson, J. O., Rogers, W. T., Klinger, D. A., Ungerleider, C., Glickman, V., & Anderson, B. (2006). Student and school correlates of mathematics achievement : Models of school performance based on pan-canadian student assessment. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 706-730.
- Bacon, D. R., & Bean, B. (2006). GPA in research studies : An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education*, 28(1), 35-42.

!

!

- Bassiri, D., & Schulz, E. M. (2003). Constructing a universal scale of high school course difficulty. ACT research report series. No. ACT-RR-2003-04. Iowa City ACT.
- Beecher, M., & Fischer, L. (1999). High school courses and scores as predictors of college success. *Journal of College Admission*, (163), 4-9.
- Bender, D. S., & Garner, J. K. (2010). Using the LASSI to predict first year college achievement : Is a gender-specific approach necessary ? AERA conference, Denver : Colorado.
- Binet, A., & Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11(1), 191-244.
- Boujut, É., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 1-19.
- Boulé, S. (2011). Anticipation du rendement des élèves. Monographie n° 1 hors série. Ottawa : CFORP.
- Boulé, S. (À paraître en 2012). Approche prédictive visant l'amélioration du rendement des élèves : Manuel technique et statistique. Ottawa : CLÉ.
- Campbell, K. C., & Fuqua, D. R. (2008). Factors predictive of student completion in a collegiate honors program. *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 10(2), 129-153.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3).
- Chardonnet, A. & Thibaudon, D. (2003). *Le guide du PDCA de Deming : Progrès continu et management*. Paris : Editions d'Organisation.
- Cizek, G. J. (2009). Reliability and validity of information about student achievement : Comparing large-scale and classroom testing contexts. *Theory into Practice*, 48(1), 63-71.
- Cohn, E., Cohn, S., Balch, D. C., & Bradley, J., Jr. (2004). Determinants of undergraduate GPAs : SAT scores, high-school GPA and high-school rank. *Economics of Education Review*, 23(6), 577-586.
- Dufour, R., Dufour, R. & Eaker, D. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work : New Insights for Improving Schools*. Bloomington : Solution-tree.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2008). *Leading schools in a data-rich world*. California : Thousand Oaks.
- Education Commission of the States. (2000). *Informing practices and improving results with data-driven decisions*. ECS Issue Paper, 25.
- Feeley, T. H., Williams, V. M., & Wise, T. J. (2005). Testing the Predictive Validity of the GRE Exam on Communication Graduate Student Success : A Case Study at University at Buffalo. *Communication Quarterly*, 53(2), 229-245.
- Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year : High-school record vs. standardized assessments as indicators of four-year college outcomes. Berkeley : Center for Studies in Higher Education.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental assessments*. New York : Wiley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge : London, New York.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H. & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement : Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112, 496-520.
- Klapp Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research & Evaluation*, 15(1), 1-23.
- Koys, D. (2010). GMAT versus alternatives : Predictive validity evidence from Central Europe and the Middle East. *Journal of Education for Business*, 85(3), 180-185.

!

!

- Noble, J. (2000). Effects of differential prediction in college admissions for traditional and nontraditional-aged students. Iowa : ACT.
- Noble, J. (2003). The effects of using ACT composite score and high school average on college admission decisions for Racial/Ethical groups. ACT research report series. No. ACT-RR-2003-1).ACT.
- Rogers, W. T., Ma, X., Klinger, D. A., Dawber, T., Helsten, L., Nowicki, D., & Tomkowicz, J. (2006). Examination of the influence of selected factors on performance on Alberta learning achievement assessments. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 731-756.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2008). Alignment of scores on large scale assessments and report card grades. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(3), 327-341.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Terman, L. M., & Childs, H. G. (1912). A tentative revision and extension of the Binet-Simon measuring scale of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 3(2), 61-74.
- van Barneveld, C. (2008). Using data to improve student achievement. *Monographie What Works ? Research into Practice*, 15.
- von Mayrhauser, R. T. (1992). The mental testing community and validity : A prehistory. *American Psychologist*, 47(2), 244-253.
- Wainer, H. (2000). *Computerized adaptive testing : A primer* (2nd Ed.). N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and assessment scores : Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1-37.
- Yerkes, R. M. (1919). Report of the psychology committee of the national research council. *Psychological Review*, 26(2), 83-149.
- Ziomek, R. L. & Andrews, K. M. (1996). Predicting the college grade point averages of special- tested students from their ACT assessment scores and high school grades. Iowa : American College Testing Program.
- Zwick, R., & Greif Green, J. (2007). New perspectives on the correlation of SAT scores, high school grades, and socioeconomic factors. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 23-45.
- Zwick, R., & Sklar, J. C. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores : The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42(3), 439-464.

!

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Mathieu Gaillard*, Bérenger Dufromont*, Catherine Deruisseau*, Isabelle Verbruggen**,
& Christophe Mattart***

* Le FOREM (mathieu.gaillard@forem.be; berenger.dufromont@forem.be;
catherine.deruisseau@forem.be)

** Bruxelles Formation (i.verbruggen@bruxellesformation.be)

*** IFAPME (christophe.mattart@ifapme.be)

Mots-clés : formation professionnelle, évaluation, compétences

Résumé. Afin de satisfaire les recommandations européennes en matière d'apprentissage tout au long de la vie et de mobilité des apprenants, trois opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone ont développé un dispositif commun de Reconnaissance des Compétences Acquisées en Formation. Ce dispositif, fondé sur l'Approche par Compétences, vise à reconnaître les acquis d'apprentissage formel par la délivrance d'un Certificat officiel. Vingt entretiens semi-structurés menés auprès de stagiaires et de formateurs du FOREM ont mis en évidence l'impact positif de ce dispositif sur l'employabilité des stagiaires, leur vécu de la formation et les pratiques de formation des formateurs. Par contre, la valeur du Certificat comme facteur favorisant l'insertion professionnelle semble plus limitée. Ces résultats sont discutés à la lumière des recommandations européennes pour la formation professionnelle et des principes de l'Approche par Compétences.

1. Introduction

La coopération européenne dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) vise à promouvoir la formation tout au long de la vie et à faciliter la mobilité des apprenants et des travailleurs. Plus précisément, afin de rendre l'EFP plus accessibles, plus attractifs et mieux adaptés aux besoins du marché de l'emploi, des principes et des mesures destinés à améliorer la transparence, la reconnaissance et la qualité des compétences et qualifications ont été définis (Déclaration de Copenhague, 2002 ; Communiqué de Bruges, 2010). Ainsi, les Etats membres sont encouragés à adopter une approche fondée sur les acquis d'apprentissage (« learning outcomes ») dans les programmes d'EFP et à intégrer, dans les pratiques d'EFP, des cadres et outils européens communs tels que le cadre européen des certifications (CEC), l'Europass, le système européen de transfert de crédits pour l'EFP (ECVET) et le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'EFP (EQAVET).

C'est dans ce contexte que les opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone (Bruxelles Formation¹, l'IFAPME² et le FOREM³) ont mis en place un dispositif

¹ Organisme public chargé de la Formation professionnelle des demandeurs d'emploi et des travailleurs bruxellois francophones de la Région de Bruxelles-Capitale.

² Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises.

³ Office wallon de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

commun de reconnaissance des acquis d'apprentissage⁴. Sur base de l'approche par compétences (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007) et de l'expertise développée depuis 2004 dans le cadre de la validation des compétences (acquis non-formels et informels au sens européen – Colardyn & Bjornavold, 2004), une méthodologie commune d'évaluation des compétences acquises en formation (acquis formels) a été construite.

2. L'approche par compétences dans la formation professionnelle

La révolution copernicienne que constitue, pour le monde de la formation professionnelle, le passage à une « approche par compétences » (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007) orientée sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur le processus de formation lui-même est relativement récente (environ une dizaine d'années) et, pour nombre d'aspects, encore en chantier. Toutefois, certaines avancées concrètes peuvent d'ores et déjà être mises en lumière.

Tout d'abord, les opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone utilisent une ligne référentielle cohérente (Roegiers, 2010) partant du métier qui constitue le profil de sortie des formations professionnelles dispensées. Celle-ci peut se caractériser par une séquence logique de référentiels : référentiel emploi-métier, référentiel de compétences, référentiel de formation, référentiel d'évaluation. La mise sur pied du Service Francophone des Métiers et des Qualifications depuis juin 2010 renforce encore cette approche.

Ensuite, conformément aux recommandations européennes, chacun de ces référentiels est décliné en unités afin de permettre l'émergence d'un langage commun entre les opérateurs d'EFPP. Cette déclinaison en unités, qui a pour but de favoriser la mobilité des apprenants et l'apprentissage tout au long de la vie, peut se caractériser comme suit : définition d'une unité d'employabilité et des activités clés du métier ; définition des unités d'acquis d'apprentissage et d'évaluation certificative ; développement des modules, des séquences d'apprentissage et des unités d'évaluation formatives.

Une troisième dimension renvoie à l'utilisation d'une ingénierie de la formation qui place la notion de compétences au cœur des curriculums. Concrètement, les formateurs renforcent leur rôle d'accompagnateurs favorisant l'émergence, la combinaison et l'intégration de ressources, et donc le développement de compétences. Dans ce cadre, le parcours de formation est caractérisé par une alternance de séquences d'apprentissage de ressources (notamment en situations professionnelles reconstituées, voire réelles dans le cas de formations en alternance) et d'évaluations formatives qui sont des mises en situation offrant un caractère fonctionnel, complexe et intégratif.

Enfin l'évaluation des compétences des stagiaires qui suivent une formation, via la mise en place depuis 2010 du dispositif de Reconnaissance des Compétences Acquis en Formation (ReCAF), est basée sur l'approche par compétences. Dans ce dispositif, chaque unité d'évaluation (épreuve certificative) correspond à une unité d'acquis d'apprentissage, c'est-à-dire à un ensemble de compétences et de ressources combinées et intégrées. L'unité d'acquis d'apprentissage (ou unité d'évaluation) correspond à de l'employabilité sur le marché de l'emploi prise isolément ou en combinaison avec d'autres unités d'acquis d'apprentissage. Les épreuves certificatives sont des mises en situation professionnelles reconstituées. Elles évaluent des ensembles articulés de compétences qui se manifestent dans l'action, sont fonctionnelles et nécessitent un processus d'acquisition, d'organisation et d'intégration. La complexité des compétences à mobiliser dans les épreuves est notamment déterminée par le niveau visé du cadre européen des certifications (CEC). L'acquisition des compétences, c'est-à-dire la réussite des épreuves, est mesurée à travers la satisfaction de critères, d'indicateurs et de seuils de réussite prédéterminés. Un Certificat de Compétences Acquis en Formation est délivré à l'apprenant lorsqu'une unité d'évaluation est réussie (puisqu'elle correspond à de l'employabilité prise isolément ou combinée à d'autres unités)

⁴ Dans le cas particulier de l'IFAPME, ce dispositif vient compléter un système d'évaluation et de certification lié à la délivrance de diplômes homologués par la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

ou au terme de son parcours de formation. L'ensemble des acquis d'apprentissage concernés par l'évaluation certificative est détaillé dans le Supplément au Certificat Européen (EUROPASS) délivré en annexe. A terme, c'est-à-dire lorsque le cadre national francophone des certifications aura été développé, le niveau de référencement de la certification prise dans sa globalité (ensemble des unités) sera également indiqué.

Afin d'évaluer l'impact du dispositif ReCAF sur les stagiaires et les formateurs, une étude qualitative a été menée au sein du FOREM fin 2011.

3. Etude qualitative d'impact de la ReCAF sur les stagiaires et les formateurs

3.1 Méthodologie

En novembre 2011, dix anciens stagiaires du FOREM ayant été confrontés au dispositif ReCAF et dix formateurs de cet opérateur de formation professionnelle l'ayant mis en œuvre ont été interrogés au moyen d'entretiens semi-structurés. Les stagiaires et formateurs interrogés avaient été impliqués dans une des cinq formations suivantes : aide-comptable, conseiller en énergie, couvreur, installateur électricien, et magasinier.

Les thèmes abordés lors des entretiens menés avec les stagiaires concernaient l'impact du dispositif ReCAF sur leur employabilité et leur insertion, et sur la manière dont ils avaient vécu la formation dans la perspective d'évaluations normatives organisées tout au long de leur parcours de formation. Quant aux formateurs, ils étaient interrogés sur l'impact de la ReCAF sur leurs pratiques de formation et sur l'employabilité et l'insertion des stagiaires.

3.2 Résultats

3.2.1 Les stagiaires

Les stagiaires révèlent un impact positif de la ReCAF sur leur employabilité et sur leur vécu de la formation. Par contre, ce dispositif leur semble peu bénéfique pour leur insertion. Dans les lignes qui suivent, nous détaillons ces différents points d'impacts en illustrant nos propos par des extraits d'entretiens.

L'impact de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires se manifeste sur quatre dimensions :

- Feedback sur la maîtrise des compétences : « ça permet d'être certaine que les compétences sont acquises » ; « on reçoit un feedback sur ses points forts et ses points faibles » ; « ça permet de cibler ses acquis, de voir ce qu'on a bien ou mal compris ».
- Meilleure vision des attentes/besoins des employeurs : « c'est une application concrète, précise, un peu comme le travail d'un conseiller en énergie » ; « ça donne une image plus claire de ce qui peut être demandé par la suite par les employeurs » ; « c'est le reflet de ce qu'on demande sur le chantier ».
- Augmentation de la confiance en soi : « c'est nécessaire pour éviter les problèmes une fois en entreprise » ; « la réussite de ces épreuves m'a donné confiance dans mes capacités ».
- Preuve de ses compétences vis-à-vis de l'employeur : « ce certificat, c'est la preuve d'une formation suivie, évaluée et plutôt bien réussie » ; « le certificat indique que j'ai les compétences recherchées par les entreprises, c'est un atout pour convaincre les employeurs ».

En ce qui concerne le vécu de la formation par les stagiaires, la perspective de l'évaluation normative et de l'obtention d'un Certificat officiel semble renforcer l'implication des stagiaires dans la formation (« on est plus assidu, on veut apprendre, s'améliorer » ; « je faisais des efforts réguliers pour revoir, consolider les apprentissages » ; « j'ai été plus attentive car je savais que l'évaluation allait suivre »).

Enfin, le peu d'impact de la ReCAF sur l'insertion des stagiaires est patent sur deux dimensions :

- Peu de référence spontanée au Certificat sur le CV ou en entretien d'embauche : « sur mon CV, j'écris que j'ai fait la formation d'aide-comptable pour montrer que je n'ai pas perdu mon temps à rester chez moi » ; « l'évaluation de fin de formation, je ne l'ai pas mentionnée sur mon CV, mais bien la formation dans son ensemble ».
- Impression que le Certificat n'est pas exigé par les employeurs : « les employeurs ne demandent pas le certificat, mais je le montrerais volontiers si on me le demandait » ; « je n'en ai pas parlé, et mon employeur n'a rien demandé à ce sujet ».

3.2.2 Les formateurs

Tout comme les stagiaires, les formateurs notent un impact positif de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires, mais un impact limité sur leur insertion. En ce qui concerne leurs pratiques de formation, celles-ci semblent évoluer dans un sens positif suite à la mise en œuvre de ce dispositif. Dans les lignes qui suivent, nous détaillons ces différents points d'impacts en illustrant nos propos par des extraits d'entretiens.

L'impact de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires se manifeste sur quatre dimensions dans les propos des formateurs :

- Uniformisation des compétences à développer : « avec la ReCAF, on s'assure que tout est pareil in fine » ; « avant, chaque formateur avait ses outils d'évaluation personnels, ce qui pouvait déboucher sur un manque d'objectivité ; maintenant, les épreuves sont les mêmes et sont évaluées selon des critères objectifs, il y a une égalité de traitement ».
- Meilleure adéquation des compétences aux attentes/besoins des employeurs : « les épreuves correspondent à ce que les entreprises demandent » ; « c'est une vérification des acquis dans des conditions réelles, ça a un caractère intégré ».
- Feedback sur la maîtrise des compétences : « les stagiaires peuvent se positionner par rapport à leurs apprentissages » ; « ce n'est pas rendre service à un stagiaire que de ne pas lui dire qu'il n'est pas suffisamment compétent » ; « cela apporte de la clarté sur ce qu'ils savent faire ou pas ».
- Meilleure maîtrise des compétences : « ça met un peu positivement la pression, et ça, ça les tire vers le haut » ; « ils sont plus sérieux et appliqués, ça les pousse vers l'avant, et ils sont meilleurs » ; « pendant la formation, ils essaient de voir où ils en sont, où sont leurs lacunes et y remédient en vue de la ReCAF ».

Quant à l'impact de la ReCAF sur l'insertion des stagiaires, les formateurs voient une valeur ajoutée dans la délivrance d'un Certificat officiel attestant de la maîtrise des compétences (« ça officialise les choses beaucoup plus qu'auparavant, c'est un atout pour les stagiaires » ; « le certificat donne à un employeur la certitude que le stagiaire a réussi un ensemble d'épreuves pratiques »). Ils soulèvent également que la ReCAF améliore la lisibilité des compétences des stagiaires pour les employeurs (« je sais quel stagiaire je vais placer chez quel employeur » ; « il ne suffit plus de dire aux entreprises « je sais faire quelque chose », il faut le prouver ; c'est une preuve écrite de leurs compétences »). Cependant, comme les stagiaires, ils ont l'impression que le Certificat n'est pas exigé par les employeurs, notamment parce que ceux-ci ne connaissent pas la dispositif ReCAF (« je ne pense pas qu'ils mettent sur leur CV qu'ils ont réussi une RECAF » ; « il y a eu peu de communication auprès des entreprises, je ne pense pas qu'elles soient au courant » ; « ce n'est pas encore reconnu par les employeurs » ; « personne sur le marché du travail ne sait ce qu'est la ReCAF » ; « on a un super-produit, mais on n'a jamais communiqué dessus de manière adéquate »).

Enfin, l'impact positif de la ReCAF sur l'insertion des stagiaires est patent sur trois dimensions :

- Adaptation/amélioration de la formation : « la ReCAF permet de combler certains manquements de la formation, de l'étoffer, c'est un incitant à nous mettre à jour » ; « ça remet en question dans un sens positif, c'est une bonne chose pour l'évolutivité des formations ».

- Renforcement de l'approche « ligne référentielle » : « le formateur est une charnière entre les entreprises et les stagiaires : il fait remonter les demandes des entreprises et les traduit dans le référentiel de formation » ; « aujourd'hui, on part du métier par le biais d'un exercice intégré et on organise la formation qui permet d'y parvenir » ; « on essaie que nos formations collent à la réalité du monde du travail ».
- Renforcement de l'apprentissage par l'action : « ça force les formateurs à adapter la formation, le contenu, à proposer plus d'exercices pratiques » ; « ça fait évoluer les formations vers davantage de pratique dans la manière dont on les dispense ».

4. Conclusion

Le développement du dispositif de Reconnaissance des Compétences Acquisées en Formation s'inscrit dans le contexte des recommandations européennes visant à promouvoir la formation tout au long de la vie et à faciliter la mobilité des apprenants. Les entretiens réalisés auprès de stagiaires et de formateurs semblent indiquer que ce dispositif permet de satisfaire certaines des recommandations européennes énoncées dans cette perspective (amélioration de la transparence, de la reconnaissance et de la qualité des compétences, formations mieux adaptées aux besoins du marché de l'emploi). Ainsi, tant les formateurs que les stagiaires avancent que la ReCAF entraîne une meilleure maîtrise des compétences au terme des unités de formation et que ces compétences sont mieux adaptées aux attentes/besoins des employeurs. Ils ajoutent que la reconnaissance de ces compétences à travers un Certificat officiel les rend plus lisibles pour les employeurs.

Outre la satisfaction de recommandations européennes en matière d'enseignement et de formation professionnels, le dispositif ReCAF renforce la mise en œuvre de l'approche par compétences (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007) dans les pratiques des formateurs. Ainsi, l'approche « ligne référentielle » et l'apprentissage par l'action sont des principes auxquels les formateurs se réfèrent afin d'assurer le développement des compétences qui seront l'objet des évaluations normatives jalonnant le parcours de formation du stagiaire.

À côté de l'impact positif de la ReCAF en termes de satisfaction des recommandations européennes et de renforcement de l'approche par compétences, les entretiens menés auprès des stagiaires et des formateurs ont révélé l'effort nécessaire que les opérateurs de formation professionnelle doivent accomplir auprès des employeurs sur le plan de la communication et de l'information. Lorsqu'une telle démarche aura été réalisée, une seconde étude d'impact de la ReCAF pourra être envisagée auprès d'autres acteurs (par exemple, les employeurs).

Enfin, en ce qui concerne la valeur de la ReCAF, et plus précisément du Certificat, comme facteur favorisant l'insertion des stagiaires, les stagiaires et les formateurs font état d'un impact limité. Cependant, tant les stagiaires que les formateurs reconnaissent l'effet positif de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires. Certaines études dans le domaine de l'insertion professionnelle ayant démontré qu'un sentiment d'efficacité personnelle (ou d'employabilité) renforcé au sortir d'une formation favorise l'insertion (Desmette, 2003, 2004), l'impact de la ReCAF sur l'insertion devra être réexaminé au moyen d'indicateurs plus objectifs d'insertion (par exemple, le taux d'emploi, le type de contrat) dans une étude ultérieure.

5. Références bibliographiques

- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Communiqué de Bruges (2010). The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf.
- Déclaration de Copenhague (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on

enhanced European cooperation in vocational education and training: "The Copenhagen Declaration".
http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf.

- Desmette, D. (2003). La formation socioprofessionnelle aide-t-elle à (re)construire le sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs ? In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haepere (Eds.), *La formation professionnelle continue: L'individu au cœur des dispositifs* (pp. 277-288). Bruxelles : De Boeck.
- Desmette D. (2004). L'identité des chômeurs. *La Revue Nouvelle : Les nouvelles figures de la question sociale*, 12 (117), 88-96.
- Roegiers, X. (2010). Des curricula pour la formation professionnelle initiale. *La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

BILAN DE COMPETENCES DANS LE CADRE DE LA VALORISATION DES ACQUIS DE
L'EXPERIENCE : AUTO-EVALUATION ET ROLE DE L'ACCOMPAGNANT

France Dantinne*, Evelyne Charlier**

* FUNDP – département Education et technologie- france.dantinne@fundp.ac.be

** FUNDP – département Education et technologie- evelyne.charlier@fundp.ac.be

Thématique exploitée : Bilan de compétences

Catégorie de la communication : Analyse de pratiques

Mots-clés : Autoévaluation, Valorisation des acquis de l'expérience, Auto-reconnaissance, Accompagnement

Résumé. Évaluer des compétences est un processus complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'évaluer des acquis de divers types à l'université. Dans le cadre de la valorisation des acquis de l'expérience, il s'agit pour l'université d'évaluer les acquis d'une expérience professionnelle ou personnelle ayant pris place dans d'autres lieux. Cela institue clairement la compétence au centre des acquis de formation.

Dans un premier temps, nous mettrons en avant les différents changements de paradigmes que ce type de pratiques impliquent, que ce soit pour l'université en général, pour les candidats VAE ou pour les jurys qui évaluent les demandes d'admission VAE. Le processus d'évaluation est lui aussi fortement impacté par ces changements de paradigmes.

Dans un second temps, nous aborderons le processus par lequel passe le candidat (autoévaluation de ses compétences) et le rôle de l'accompagnant au sein de ce processus.

La valorisation des acquis de l'expérience à l'université est un processus assez récent en Belgique. Il s'agit d'une mesure qui permet à toute personne, quels que soient son âge, son niveau d'études ou son statut, d'accéder à l'université en valorisant les acquis de son expérience professionnelle et personnelle. Cela signifie qu'une personne ne possédant pas les diplômes requis peut, par ce biais, accéder à des études universitaires en valorisant des compétences et des connaissances qu'il a acquises par ailleurs. Il ne s'agit donc pas, comme en France, d'une validation des acquis d'expérience qui permet l'obtention d'un diplôme, mais plutôt d'un processus permettant l'accès à un programme de deuxième cycle à l'université en valorisant son expérience.

Notre propos comportera tout d'abord une analyse du prescrit européen et des changements de paradigmes que celui-ci implique au niveau de l'université, mais aussi au niveau des candidats à l'admission par Valorisation des Acquis de l'Expérience. Nous analyserons, ensuite, le processus de bilan de compétences réalisé par le candidat et le rôle de l'accompagnant au sein de celui-ci à partir d'entretiens avec les candidats et de contacts réguliers avec les accompagnants.

Au cours de cette analyse, nous utiliserons divers termes qu'il nous semble opportun de définir au préalable.

Compétence: « la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'étude pour le développement personnel ou professionnel. » (Cadre Européen de Certifications)

Acquis de l'apprentissage: « énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation. Ces acquis de l'éducation et de la formation sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences. » (Cadre européen de certifications)

Valorisation des acquis de l'expérience : processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études (Décret dit de Bologne, Communauté française, 2004)

1. Se centrer sur les acquis de l'apprentissage : un changement de paradigme

Le fait de mettre en place une reconnaissance des acquis de l'expérience pour entrer à l'université s'inscrit dans le processus de Bologne. Comme mentionné dans le communiqué de Prague (2001, p.4) qui annonce les objectifs de la réforme de Bologne « L'Education et la formation tout au long de la vie constituent un des principaux éléments de l'espace européen de l'Enseignement Supérieur. (...) se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avère nécessaire pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie. »
Ces objectifs sont opérationnalisés en Belgique par divers décrets notamment le Décret dit de Bologne en 2004 et par la suite par le Décret organisant l'Enseignement Supérieur en Communauté Française de Belgique publié en 2008.

La mise en place de la reconnaissance d'un apprentissage réalisé en dehors de l'université amène deux conceptions de l'apprentissage à se rencontrer.

En effet, jusqu'alors l'approche traditionnelle de l'apprentissage, à savoir une conception de l'apprentissage plutôt behavioriste et cognitiviste (Cedefop, 2009), prévalait à l'université. Dans ce type de paradigme, l'enseignement est envisagé comme une transmission de savoirs. L'apprentissage est donc un mécanisme d'accumulation de savoirs et d'aptitudes (Dereszowski, 2009). Cet apprentissage se réalisait donc de manière assez semblable pour l'ensemble des apprenants, qui sont amenés à se centrer sur des faits et donc sur des savoirs explicites (Cedefop, 2009).

Depuis le Décret de Bologne et l'institution de la Valorisation des Acquis de l'Expérience, c'est une toute autre vision de l'apprentissage qui est promue. Cette reconnaissance suppose que l'apprentissage puisse être un processus individuel dans lequel l'individu construit sa connaissance et ses compétences au fur et à mesure de son expérience. Il s'agit donc plutôt d'une vision constructiviste de l'apprentissage dans lequel l'apprenant élabore lui-même ses acquis.

Ce fonctionnement en termes d'acquis d'apprentissage est en marche depuis les années 80, il s'adressait au départ aux demandeurs d'emploi, en vue d'augmenter leur « employabilité ». Aujourd'hui, cette démarche s'est généralisée à tous les niveaux de l'enseignement, et plus particulièrement à celui qui fait l'objet de notre attention : l'université (Cedefop, 2009) notamment par le processus de Bologne.

Le fait de fonctionner en termes d'acquis de l'apprentissage constitue bien un changement de paradigme par rapport à la manière traditionnelle de concevoir l'apprentissage et donc l'enseignement. Ce type d'approche place l'apprenant dans un tout autre rôle. En effet, « l'approche de l'apprentissage actif (constructiviste) considère l'apprentissage comme un processus sélectif, dans lequel l'individu donne son propre sens à l'information, en interaction continue avec ses divers environnements » (Cedefop, 2009, p. 14). Dans ce cadre, l'individu construit lui-même le sens de ce qu'il apprend et n'est pas tenu d'apprendre selon un procédé prédéfini. Ce type d'approche suppose qu'il existe plusieurs manières d'apprendre et plusieurs lieux pour le faire. Il s'agit donc d'une construction, d'une interprétation construite socialement et liée à un contexte.

Si ce type de changement s'inscrit de manière claire et quelque peu radicale dans les textes tels que la déclaration de Bologne ainsi que dans les nombreux textes légaux régionaux, nationaux et européens qui en découlent, dans les pratiques et les représentations des acteurs de chaque université, l'évolution s'opère de manière plus progressive. En effet, dans la pratique, beaucoup se situent entre ces deux conceptions de l'apprentissage et ne fonctionnent en termes d'acquis d'apprentissage que dans une certaine mesure.

Dans le cadre d'une demande d'admission par valorisation des acquis de l'expérience, le candidat est amené à mettre en avant des savoirs et/ou des compétences contextualisés. Cela conduit le jury à examiner sous un angle quelque peu différent les acquis du candidat, soit dans une logique d'acquis d'apprentissage. Comme le démontre de Viron (2010), un certain nombre de jurys continuent néanmoins à accorder plus de poids, lors de la délibération, aux apprentissages formels et plus particulièrement à ceux qui ont été réalisés dans le cadre universitaire.

Les jurys se trouvent donc pris en tension entre les requis légaux qui instituent la logique d'acquis d'apprentissage/d'expérience en permettant notamment l'admission par VAE et leur logique académique habituelle accordant une place importante aux savoirs théoriques et au contenu plutôt qu'à la compétence. Cela constitue donc, pour bon nombre de jury, un dilemme que certains gèrent en prenant position plutôt pour l'un des paradigmes alors que d'autres le vivent comme une tension permanente.

2. Changement de paradigme pour l'apprenant

L'apprenant est lui aussi amené à entrer dans cette logique d'acquis d'apprentissage/de l'expérience et à exprimer dans les diverses procédures d'admission existantes (mentionnées plus en détail dans la suite du texte) ses savoirs et compétences acquis dans le cadre professionnel et/ou personnel. Il doit donc considérer ses acquis d'expérience informels comme ayant une valeur, ce qui au départ n'est pas une évidence et introduit une difficulté dans la formulation de ces acquis. En effet, bien souvent, lorsque le candidat démarre une procédure d'admission, il a une vision de l'université et de ses critères d'évaluation qui correspond à l'approche traditionnelle de l'apprentissage mettant l'accent sur les contenus formels.

Or, lors d'une admission par valorisation des acquis de l'expérience, le candidat est invité à présenter l'ensemble de ses expériences professionnelles et personnelles. Ce type de demande traduit, au moins sur le plan formel, un fonctionnement en termes d'acquis d'apprentissage qui surprend le candidat. De plus, il n'est généralement pas évident pour le candidat de formuler tous les savoirs et compétences acquis au cours de plusieurs années d'expérience professionnelle, voire de toute une carrière.

Dans le cadre de la VAE, le candidat est donc invité à construire un dossier (dossier d'admission) dans lequel il effectue une synthèse de ses acquis. « C'est bien le candidat qui conduit le processus. On est dans une logique d'apport de preuves, où le candidat choisit le type de preuves et l'argumentation qu'il veut développer (...) Le dossier de preuves ou les supports sont un cadre mais le contenu est apporté par le candidat ». (Feutrie, 2004, p. 101)

Le dossier d'admission est conçu par chaque faculté et laisse, selon les cas, plus ou moins d'espace au candidat. Cela rend en partie compte de la manière dont le jury se positionne par rapport à la tension entre l'approche traditionnelle de l'apprentissage et le fonctionnement en termes d'acquis d'apprentissage. Dans certains cas, les tensions vécues par les jurys entre les deux approches peuvent se traduire dans la procédure d'admission du candidat. Il est parfois difficile pour le candidat de se situer par rapport à des critères d'évaluation implicitement contradictoires.

Complémentairement au dossier d'admission, certaines facultés organisent une épreuve d'admission. Celle-ci offre la possibilité au candidat de démontrer ses savoirs et compétences en lien avec le master ciblé, mais aussi d'expliquer sa motivation à reprendre ce type d'étude et le projet dans lequel s'inscrit cette démarche.

Selon les attentes du jury, l'évaluation mise en place sera différente. Une évaluation très cadrée, mesurant certaines compétences pourrait assez difficilement permettre à l'individu de rendre compte de manière claire et pertinente de la variété de ses apprentissages. Le fait donc de se centrer sur l'expérience du candidat amène le jury à organiser une épreuve où la liberté d'expression pour le candidat est importante. Ce type d'épreuve comporte, par exemple, la rédaction par le candidat d'un dossier d'admission où il exprime ses acquis.

Le type de savoirs et de compétences évalués a donc un impact sur le type d'évaluation à mettre en place. Puisqu'il s'agit, à présent, d'évaluer un construit social qui dépend du contexte et non plus d'une somme de connaissances définies au préalable, et de compétences acquises dans un seul cadre, les méthodes d'évaluation diffèrent.

Dans d'autres cas, l'épreuve organisée s'apparente plus à une épreuve d'évaluation de savoirs théoriques qui pourrait permettre au jury d'éluder, en partie, la difficulté d'évaluation des savoirs pratiques.

3. Effectuer son bilan de compétences : un processus en trois étapes

Lorsque le candidat effectue son bilan de compétences en rédigeant son dossier d'admission, il passe par différentes phases : l'auto-évaluation, l'autorégulation et l'auto-reconnaissance. Ces phases peuvent être successives mais également simultanées.

Dans le cadre du dépôt de sa candidature et de la rédaction du dossier d'admission, il est demandé au candidat de s'auto-évaluer et d'effectuer lui-même le bilan de ses compétences afin de le transmettre au jury. Le sujet doit, au sein de ce bilan de compétences, expliciter les conditions de production de son savoir ainsi que la démarche de conscientisation et de formalisation de celui-ci (Delory-Momberger, 2003). Ce type de processus se révèle particulièrement ardu car il place le candidat dans une position complexe d'autoévaluation qui comporte un destinataire.

Au sein de ce processus, lorsque le candidat est amené à auto-évaluer ses compétences (Gauthier, 2009), il attribue une valeur de réussite à des activités de travail lui ayant permis de développer des compétences valorisables dans la formation du dossier. Cela suppose qu'il sélectionne lui-même les activités qui lui semblent avoir produit un résultat valorisable. Pour le candidat VAE, cette démarche s'avère, à nouveau, particulièrement ardue car bien souvent, il éprouve un certain nombre de difficultés à distinguer clairement ce qui peut être valorisé de ce qui ne peut l'être.

Le candidat est également amené à une démarche d'autorégulation c'est-à-dire de « relativisation par soi-même à posteriori des attributions de valeur accordées par les différents acteurs, en cas de sur ou de sous-évaluation manifeste, pour attribution d'une valeur de compétence aux activités considérées comme maîtrisées » (Gauthier, 2009, p. 5).

Dans ces processus qui peuvent être simultanés, le sujet doit également pour valoriser ses compétences les reconnaître. Cette démarche d'auto-reconnaissance implique donc une prise de conscience de ses compétences et une capacité à les exprimer, c'est-à-dire, à identifier et à formuler les démarches, méthodes et outils utilisés pour les acquérir (Gauthier, 2009).

Cependant, cette démarche ne se réalise pas comme une auto-évaluation classique car elle est rédigée en vue d'être communiquée au jury. Le sujet, par là même, se retrouve dans une situation de double contrainte (Paquay, 1999) car il doit simultanément exprimer son niveau de compétence de façon lucide alors que ce qu'il souhaite dans cette situation est la reconnaissance de ses acquis. Il devra donc aussi répondre aux attentes du jury et d'une certaine manière s'y conformer. Cette démarche est d'autant plus compliquée pour le candidat que les attentes du jury sont peu claires ou contradictoires. En effet, une manière pour le candidat de gérer cette tension serait de connaître les attentes du jury et de communiquer au sein de son auto-évaluation ce qui correspond à ces attentes. Mais dans quelle mesure s'agit-il encore d'auto-évaluation si les critères sont définis par l'extérieur ?

4. Rôle de l'accompagnant en VAE

Dans ce processus de bilan de compétences qu'effectue le candidat, l'accompagnant occupe divers rôles. Il l'aide à traverser les trois étapes d'autoévaluation, d'autorégulation et d'auto-reconnaissance. Ces étapes correspondent à des processus cognitifs qui ne sont pas nécessairement séquentiels mais plutôt en interaction les uns avec les autres. Nous présenterons donc le rôle de l'accompagnement sans nécessairement le référer à chacune de ces dimensions.

Un des rôles de l'accompagnant est d'aménager un espace d'expression de l'expérience. Il permet au candidat de déceler les connaissances et les compétences qu'il a développées dans divers contextes. En effet, les adultes qui entrent à l'université par VAE ont généralement tendance à sous-estimer leur parcours de vie et les acquis qui y sont liés. Ils passent sous silence ce qui leur semble inadéquat ou sans valeur (Cavaco, 2010).

L'accompagnant soutient l'exercice de sélection des situations professionnelles pertinentes par rapport au contexte du master visé. Il amène le candidat à considérer l'ensemble des expériences par lesquelles il est passé et l'aide à détecter les savoirs et compétences développés qui sont en lien avec le master ciblé.

L'accompagnant clarifie également les critères d'évaluation du jury par rapport au dossier d'admission introduit par le candidat. Ce sont ces mêmes critères qui seront également utilisés, entre autre, par le candidat lors de son auto-évaluation. L'accompagnant présente au candidat l'ensemble des compétences attendues à l'entrée du master et lui permet de visualiser l'ensemble du panel d'acquis en lien avec le programme visé. Cela permet également à certains candidats d'avoir une vision plus proche de la réalité des compétences d'entrée du master et donc de ne pas surévaluer ou sous-évaluer la pertinence de leur expérience.

Au regard des différents rôles décrits, la fonction de l'accompagnant peut sembler assez technique au sens où elle demande d'accompagner le candidat dans la rédaction de son dossier d'admission et au cours de son bilan de compétences. Cependant, au-delà de ce rôle explicite, l'accompagnant effectue bien souvent un rôle d'un tout autre ordre, en lien avec la complexité de la situation du candidat. L'accompagnant perçoit, en effet, les tensions vécues par le candidat et tente de l'accompagner dans la résolution de celles-ci au cours de la demande d'admission VAE. L'accompagnant développe donc une professionnalité propre en termes d'accompagnement du candidat qui est confronté aux tensions internes au processus d'auto-évaluation et à la complexité de l'évaluation du jury.

L'accompagnant est également en contact avec les membres de jurys, bien souvent pour transmettre les dossiers VAE, dans certains cas il est présent lors des délibérations. Dans ce cadre, il est, lui aussi, confronté aux tensions entre les deux paradigmes (approche basée sur les acquis de l'apprentissage/ de l'expérience – approche traditionnelle) qui sous-tendent le processus VAE.

5. Conclusion

Le fait de prendre en compte les acquis de l'expérience peut, au départ, sembler constituer une suite logique du processus en cours initié, entre autre, par le décret de Bologne et par divers textes européens. Néanmoins, cette démarche repositionne le rôle de l'université qui n'est plus le seul lieu d'élaboration de savoirs (Lenoir, 2002).

Ce processus de changement induit un certain nombre de tensions entre diverses conceptions de l'apprentissage (approche basée sur les acquis de l'apprentissage/ de l'expérience – approche traditionnelle), entre différentes méthodes d'évaluation (évaluation standardisée - évaluation personnalisée de savoirs contextualisés) mais également entre divers critères d'évaluation.

Les jurys, les accompagnants et les candidats se situent dans cette tension de manière plus ou moins prégnante. Elle est d'autant plus présente qu'elle fait référence à des représentations, à des pratiques et des normes bien ancrées, aux valeurs de l'université et des acteurs au sein de celle-ci. Cette forme de remise en question touche donc plusieurs niveaux de l'université sans pour autant qu'une ligne de conduite ou qu'une forme de solution toute faite ne soit applicable. C'est donc à chacun des acteurs de la VAE (candidats, accompagnants et jurys) au sein de son contexte qu'il revient de gérer ce dilemme et de se créer un espace d'actions possibles.

6. Bibliographie

- Barbier, J.-M. (1985). L'évaluation en formation. Paris: PUF.
- Cavaco, C. (2010). Reconnaissance et validation des acquis et les adultes peu scolarisés " être reconnu pour se reconnaître". Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Genève.
- Cedefop. (2009). La transition vers les acquis de l'apprentissage, évolutions conceptuelles, politiques et pratiques en Europe. Luxembourg: : Office des publications de l'Union européenne.
- Delory-Momberger, C. (2003). Biographie et éducation. Figure de l'individu projet. Paris: Anthropos.
- Dereszowski, H. (2009). La valorisation et la validation des acquis de l'expérience non formelle et informelle : une solution pour le marché de l'emploi européen? Solidarité.
- de Viron (2010). Des attentes implicites des membres de jury à l'élaboration d'un référentiel : émergence d'un processus de référentialisation dans le contexte de la VAE universitaire belge. Transformation n°4/2010. Pp99-119.
- Feutrie, M. (2004, Mars). Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience. Education permanente , pp. 99-114.
- Gauthier, P.-D. (2009). Auto-évaluer des compétences pour construire son portfolio de développement professionnel . Admee, (p. 5).
- Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université.. Connexions, 78, pp 91-108.
- Lenoir, H. (2004, mars). Pour une éthique de l'évaluation. Education permanente(158), pp. 51-72.
- Paquay, L. (1999). L'autoévaluation au cœur de la formation initiale d'enseignants professionnels. Actes du colloque de Grenoble des 5-7 février 1998. Grenoble.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUES ANCIENNES
D'UNE NOTE « SUBJECTIVE » À L'APPLICATION DE GRILLES CRITÉRIEES

Thomas Debrux

Université catholique de Louvain, Cripedis, thomas.debrux@uclouvain.be

Mots-clés : latin, grec, autoévaluation, critère, indicateur

Résumé. Notre communication explicite les démarches d'évaluation en latin et en grec, démarches découlant du décret pris par le gouvernement de la Communauté française de Belgique en juillet 1997. Ce décret, appelé communément « Décret Missions », prônait l'application d'une pédagogie dite des compétences. Responsable de l'application de ces injonctions dans le réseau libre catholique, nous avons mis au point les outils propres à la didactique de langues anciennes, et nous avons accompagné la mise en œuvre de ces outils durant dix années. Nous proposons ici les conclusions de cet accompagnement.

L'approche par compétence peut apparaître à d'aucuns comme une « chose » pédagogique neuve. On trouve pourtant déjà dans certains écrits des années 1970 des prises de position qui évoquent le changement de posture de l'enseignant¹. Le plus étonnant peut-être est que les principes de base de l'APC se retrouvent déjà dans un document des années 1930, texte qui servait à l'éducation des apprentis mineurs.

Méthode d'apprentissage des Travaux de voie
Conseils aux moniteurs²

- Éviter les énumérations et les longues explications.
- Apprendre les termes techniques au fur et à mesure des besoins.
- Ne passer à un autre exercice que si les précédents ont été parfaitement compris et exécutés.
- Faire répéter les exercices autant de fois que nécessaire.
- Faire exécuter l'exercice avant de donner l'explication, faire chercher l'explication.
- Dès que l'intérêt se relâche, interrompre l'exercice et passer à un autre. Étudier plusieurs choses en parallèle mais dans chacune d'elles, une seule chose nouvelle par jour.
- L'apprenti doit se contrôler lui-même. Exiger le contrôle dès le début.
- Créer dans le chantier-école une ambiance de joie, de confiance, d'amour du métier qui mène l'apprenti à se réjouir de son activité.

Donner du sens aux apprentissages nous semble aujourd'hui aussi le processus pédagogique le plus adéquat pour répondre à la crise de l'école, changer de paradigme, passer de l'enseignement à l'apprentissage. Cette orientation a été prise par le monde politique : en 1997, le parlement de la Communauté française de Belgique vote à l'unanimité un décret dit « Missions de l'école ». À partir de ce document, les programmes de cours en été retravaillés pour être exprimés en termes de compétences terminales. Ils ont été mis en application, pour les premiers (essentiellement l'enseignement général de transition) dès 2000. Accompagnant ces nouveaux référentiels, des structures pour l'évaluation ont également été mises en chantier, avec notamment deux grandes références, la taxonomie de Bloom pour l'échelle des difficultés et les grilles critériées attribuées à Louise-Marie Belair.

Comme pour les autres disciplines, les responsables des outils pour les langues anciennes ont donc rédigé un référentiel, traduisant en compétences les objectifs généraux, avec une certaine approximation, due sans doute à la précipitation exigée par le politique... Ainsi apparaît dans le dossier concernant le latin et le grec³, une compétence intitulée « retraduction ». Il est évident, si l'on se réfère au décret lui-même et à son article 6 qui

¹ Postelwhait et Russel (1971), Goldschmid (1972).

² Document conservé au Grand-Hornu

³ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=210&type=1>

définit le terme compétence, que ce type d'exercice n'est en rien un exercice d'intégration. Les programmes du réseau libre ont d'ailleurs contourné cette ineptie en fusionnant les compétences terminales 2 et 3, grosso modo. Il est réjouissant par ailleurs que le groupe de travail interréseau, constitué également à la suite du décret de 1997 et mis sur pied par l'administration générale de l'enseignement, ait lui aussi décidé de regrouper ces compétences, les traduisant désormais en familles de tâche (FT):

- FT1 : La traduction d'un texte latin ou grec (non vu en classe) en français correct.
- FT2 : Le commentaire de textes exploités en classe.
- FT3 : Le développement d'un thème de l'antiquité à travers l'histoire.

Pour évaluer ces tâches, nous avons choisi de construire une première grille d'évaluation dès 2000⁴. Cet outil était une base que les enseignants, au cours de nos rencontres avec eux, étaient amenés à casser et à reconstruire. Cette méthodologie de co-construction a permis de mieux appréhender cette technique. L'espoir que nous formulions alors était qu'une même production puisse être corrigée quasi de la même façon dans toutes nos écoles. Nous venions en effet de procédés de correction aussi différents qu'il y avait de professeurs.

De ce travail d'accompagnement en co-développement professionnel sont nées nos grilles de référence, elles reprennent cinq des huit critères évoqués par Belair, à savoir la pertinence, la cohérence, la profondeur, la précision et la qualité de la langue. Le tableau ci-dessous concerne l'évaluation de la FT1, la version.

CRITERES D' EVALUATION DES VERSIONS										
Critères	Indicateurs (indices observables)									
Critères de réussite minimale										
Pertinence : adéquation entre la traduction proposée et le sens précis du texte latin	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des coordonnants et des subordinants - Respect du rapport chronologique (temps, adverbess...) - Respect de la syntaxe des cas et des genres - Respect de la syntaxe des modes et des voix - Identification et respect des pronoms et des personnes - Traduction terminée 									
Cohérence : logique de la production réalisée	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'incohérence de fond - Pas d'exemples qui s'opposent à une théorie énoncée ... 									
Profondeur : prise en compte du contexte (historique, littéraire, philosophique...), utilisation de notions intégrées	<ul style="list-style-type: none"> - Choix du bon sens des mots - Absence d'anachronismes - Respect des catégories des noms propres - Analyse et prise en compte des éléments à la disposition de l'élève (équipement de la version...) ... 									
Qualité de la langue française	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des structures du français - Respect de l'orthographe - Respect de la ponctuation - Respect du sens des mots 									
Critères de dépassement										
Originalité : personnalité, qualité de la recherche lexicale	<ul style="list-style-type: none"> - Présence d'expressions judicieuses et recherchées - Mise en évidence du genre littéraire - 									

⁴ pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itinerai/latinter/debrux_2003_competences.doc

Dans le choix de critères, nous avons été suivis (dans le réseau libre) par les autres disciplines (même si ces dernières s'en sont quelques peu écartées ultérieurement). D'autres critères peuvent, le cas échéant, trouver une place dans la grille.

Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés à l'heure d'aujourd'hui, en attendant les résultats d'une enquête quantitative complémentaire que nous mènerons en 2012, sont les suivantes :

- Les professeurs ont généralement éprouvé de grandes difficultés dans la mise par écrit des indicateurs de réussite. Ceci rejoint globalement l'ensemble des conclusions de la littérature à ce sujet. La raison est à la fois didactique (que vaut telle ou telle copie ?) et pédagogique (perte du pouvoir qu'attribue les points que l'on donne ou que l'on enlève).
- Les questions posées ont eu le mérite de distinguer dans l'apprentissage, la vérification des savoirs d'une part au travers d'épreuves de restitution ou d'application (Bloom) et la vérification de ceux-ci au travers de production (commande des programmes). Nous constatons qu'il est tout à fait utile de noter en points le résultat d'une interrogation de vocabulaire (dix mots latin, dix mots français, un point par erreur). Nous constatons aussi la difficulté d'utiliser les mêmes moyens pour l'évaluation de la compétence « version ».
- La clarification de la communication des résultats impose une réflexion générale à l'établissement et au pilotage de l'école. L'analyse démontre que sans une décision interne, le processus n'évolue pas et, pire, régresse.
- Le gain véritable des grilles, pour les langues anciennes certes, mais aussi pour toutes les disciplines, consiste au développement nécessaire de l'autoévaluation. L'élève peut aussi (doit en principe) évaluer sa production et comprendre là où les erreurs ont été commises.
- L'évaluation comportera toujours une part de subjectivité, si minime (il faut espérer que ce soit le cas) soit elle. Une perspective serait d'identifier cette part afin qu'elle ne soit pas celle qui décide de la réussite.

Bibliographie

Belair, Louise M. (1999). L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques. Paris : ESF
Debrux, T. (2003). Exercer des compétences en langues anciennes. Namur : SEDESS

Joanne Lapointe

* Université de Montréal, joanne.lapointe@educsa.org

Mots-clés : Enseignement explicite, annotations, rétroaction, résolution problèmes mathématiques, situation-problème

Résumé. Le Programme de formation de l'école québécoise situe l'élève au cœur de ses apprentissages. L'enseignant peut faciliter le développement des compétences en offrant une rétroaction permettant à l'élève de progresser dans ses apprentissages. Il est difficile pour les enseignants de faire des annotations pertinentes et efficaces en mathématique, car l'accent est mis sur le concept travaillé et non sur la démarche mathématique. C'est pourquoi, nous avons porté notre regard sur l'incidence que peut avoir l'enseignement explicite des stratégies ainsi que sur les annotations faites par l'enseignant sur les copies des élèves en ce qui a trait au développement de leurs compétences à résoudre des problèmes complexes en mathématique

1. Problématique

La réforme de l'éducation mise en place au début du nouveau millénaire a amené un lot de transformations dans le système scolaire québécois tant au niveau administratif qu'à celui de la salle de classe. La fusion des commissions scolaires, l'intégration massive des élèves ayant des problèmes d'apprentissage, la présence à temps plein des élèves du préscolaire à l'école et l'ajout d'heures d'enseignement sont là quelques exemples que nous retrouvons de façon générale dans le monde scolaire québécois. La réforme du curriculum en est l'aboutissement du point de vue pédagogique.

Le nouveau curriculum illustré dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), en 2002, met de l'avant une approche par compétences et situe l'élève au cœur de ses apprentissages.

Le nouveau curriculum met aussi en lumière les liens intrinsèques entre l'apprentissage et l'évaluation. Dans cette perspective, il faut envisager l'apprentissage et l'évaluation en interaction constante afin de favoriser la progression des apprentissages de l'élève.

L'enseignant n'est plus un expert et un transmetteur de connaissances, il crée des situations d'apprentissage, questionne l'élève, le soutient et le guide dans ses apprentissages dans un contexte de différenciation pédagogique et de régulation des apprentissages (Durand et Chouinard, 2006).

Principalement en mathématique, le programme met l'accent sur la démarche de l'enfant en plaçant à l'avant-plan la résolution de situations- problèmes mathématiques en tant que processus. Ce domaine est structuré autour de trois compétences :
la première (C1) interpelle la capacité de l'élève à résoudre des situations-problèmes ;
la seconde (C2) réfère au raisonnement mathématique ;
la troisième (C3) est orientée sur le développement de la communication et du langage mathématique.

La démarche de l'élève constitue un objet d'apprentissage en soi. De plus, « en tant que modalité pédagogique, elle supporte la grande majorité des démarches d'apprentissage en mathématique » (MEQ, 2002b, p. 124). C'est pourquoi il est difficile pour les enseignants de faire des annotations pertinentes et efficaces en mathématique, car l'accent est mis sur le concept travaillé et non sur la démarche mathématique.

2. Cadre théorique

2.1 Enseignement stratégique

Alors que l'enseignement traditionnel est axé sur la transmission de contenu, l'enseignement stratégique porte sur les stratégies. Cet enseignement permet à l'enseignant de valider la compréhension des élèves des stratégies qu'ils doivent maîtriser pour effectuer les tâches. L'enseignement stratégique intervient non seulement dans le contenu, mais également dans les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu (Tardif, 1992).

Selon Langevin (1992), plusieurs études ont fait la preuve que les élèves qui développent et utilisent efficacement des stratégies d'apprentissage améliorent leur rendement scolaire.

2.2 Régulation

Allal (2007) est l'une des premières chercheuses à s'intéresser à l'action régulatrice de l'enseignant en salle de classe dans le contexte de l'évaluation formative. Elle définit la régulation de l'enseignant comme une succession d'actions visant : à fixer un but, à contrôler la progression de l'action vers le but, à assurer un retour sur l'action et à confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action.

La régulation est définie comme « un procédé, lié à l'évaluation, qui consiste pour l'élève ou pour l'enseignant à ajuster les actions afin que l'apprentissage puisse progresser » (MEQ, 2002a, p. 7). Scallon (2004) affirme que la régulation est « un processus de rétroaction qui permet de contrôler étape par étape la coordination des actions jusqu'à accomplissement » (p. 23).

2.3 Rétroaction

Le concept de rétroaction, traduction du mot *feed-back*, n'est pas nouveau. Scallon (2004) le définit comme une réaction consécutive à un geste, à un comportement ou une réponse qui confirme que ce geste, ce comportement ou cette réponse est correct ou adéquat. Rodet (2000) parle de la rétroaction comme « une réaction déclenchée automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action corrective en sens contraire » (p. 47).

Hattie et Timperley (2007) proposent qu'une rétroaction a pour but de développer une attitude chez l'apprenant qui permet d'augmenter ses efforts, sa motivation et son engagement. La régulation est efficace si elle minimise l'écart entre les apprentissages réalisés et ce qui est attendu.

Ces auteurs précisent qu'une rétroaction est efficace si elle répond à trois questions :

- « Qu'est-ce que je veux améliorer chez mon élève? »
- « Comment doit-il s'y prendre? » Et, finalement,
- « Comment pourra-t-il réinvestir dans une autre tâche? »

Rodet (2000) propose une catégorisation du contenu de l'information qui est véhiculé dans la rétroaction selon trois paramètres : (1) les contenus : cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif; (2) les formulations : prescriptif, informatif, suggestif et négatif; et (3) les changements chez l'apprenant : progression, régression et neutralité.

Considérons d'abord les quatre types de contenu. Le type cognitif se distingue par la correction des erreurs de concepts. Il permet d'approfondir les connaissances des élèves. Le second, d'ordre méthodologique, indique à l'apprenant les stratégies employées et l'invite à utiliser celles qui auraient pu être utilisées pour faciliter le déroulement de la tâche. Le type métacognitif indique à l'élève les processus métacognitifs qu'il peut utiliser pour bien saisir les enjeux des activités dans lesquelles il est engagé. Finalement, le type affectif n'est pas à négliger malgré le peu d'effet observé sur la progression de l'élève. Tout apprenant est sensible à ce que l'on pense de son travail. Ce type de rétroaction permet d'apprécier la compétence de l'élève et de fournir des éléments d'encouragement et de motivation.

La classification de Rodet (2000) se fait aussi par rapport à la nature du contenu. La nature du contenu de la rétroaction peut être : prescriptif, informatif, suggestif ou négatif. Une rétroaction prescriptive corrige les erreurs et indique les informations pour approfondir les connaissances de

l'élève. Par exemple : « Il y a douze chats en tout ». Un contenu informatif indique les stratégies qui auraient dû être employées. Par exemple : « Tu devais compter les pattes et le partager en quatre en utilisant soit un dessin ou la division ». Les rétroactions de type suggestif invitent l'élève à faire le point sur ses stratégies et à approfondir ses connaissances. Par exemple : « As-tu consulté ton coffre à outils pour te rappeler comment partager les pattes des chats? » Finalement, les rétroactions qui ont une connotation négative. Par exemple : « Attention, tu n'as pas bien compté les pattes des chats! » Le Tableau 1, illustre la classification de Rodet (2000) qui découle de ses travaux. On y distingue les caractéristiques qui sont reliées tant aux contenus, aux formulations qu'aux changements provoqués chez l'élève.

Nature du contenu	Cognitif	Méthodologique	Métacognitif	Affectif
Prescriptif	Corriger les erreurs conceptuelles de l'apprenant. Indiquer les informations non présentes dans le travail de	Indiquer les stratégies employées et leur pertinence.	Identifier le profil cognitif de l'apprenant.	La portée affective d'une rétroaction dépend plus de son style que de son contenu. La personnalisation de la rétroaction, en s'appuyant sur les références de l'apprenant facilite son approbation par celui-ci.
Informatif	Indiquer les sujets non suffisamment approfondis. Transmettre des compléments d'information.	Indiquer d'autres stratégies qui auraient pu être employées.	Indiquer à l'apprenant les activités métacognitives qu'il peut utiliser. Situer les connaissances acquises dans le cadre plus vaste du cursus de formation.	
Suggestif	Inviter l'apprenant à approfondir ses connaissances. Inviter l'apprenant à poursuivre le dialogue	Inviter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies.	Inviter l'apprenant à devenir son propre évaluateur.	
Style du commentaire				
Négatif	À éviter. La formulation de commentaires trop ouvertement négatifs va à l'encontre de l'établissement de conditions favorables à la réception de la rétroaction de l'apprenant.			

Figure 1 : Le contenu des rétroactions et leur appropriation par l'apprenant, Rodet (2000), p. 61.

2.3.1 Commentaire

Morrisette (1999) parle du commentaire explicatif et réflexif comme d'une aide concrète à l'élève, un support formatif. Quelques recherches précisent des types de commentaires. Halté (1984, dans Leboeuf, 1999) classe les commentaires selon les objectifs pédagogiques visés par les enseignants lors de la formulation de ceux-ci. Ce dernier regroupe les commentaires en trois catégories : verdictifs, injonctifs et explicatifs. Le premier type se nomme verdictif : l'enseignant émet un jugement selon le résultat de l'élève et les attentes de la tâche. La notation est un commentaire verdictif. Ensuite, il y a les commentaires injonctifs. Ceux-ci prescrivent une correction obligatoire. L'enseignant ordonne la correction à faire et ne laisse aucun choix à l'élève. Le dernier type, l'explicatif, réunit les deux autres catégories et les complète en fournissant une explication ou une piste à l'apprenant pour favoriser sa progression. Celui-ci est beaucoup plus formateur.

2.3.2 Notation

Dans Le dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) définit la notation par l'action de noter, de rendre un verdict sur la tâche accomplie. D'après Masseron (1981, dans Leboeuf, 1999), la notation consiste à porter un jugement sur les éléments d'une copie d'un élève. La notation est un

commentaire appréciatif de la réussite d'une tâche. La notation amène souvent une appréciation chiffrée ou un simple mot, par exemple : « excellent! », « très bien! ». Lorsque l'on emploie la notation, on mesure la réussite de l'élève.

2.3.3 Annotation

L'annotation est un commentaire explicatif et, selon Leboeuf (1999), relève plutôt de la remarque ou de la suggestion qui permet l'amélioration des apprentissages des élèves.

L'annotation a comme fonction d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages. Celle-ci offre une porte d'entrée constructive à l'élève à l'amélioration de sa performance. Les annotations visent une meilleure compréhension chez l'élève de ses processus d'apprentissage en l'incitant à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer. Selon Simard (1999), l'annotation consiste essentiellement à aider l'apprenant à réviser et corriger sa tâche et non pas à le faire pour lui. En plus de consolider les apprentissages, l'annotation offre la possibilité de valoriser et d'encourager l'élève. L'annotation a vraiment une visée d'évaluation formative.

2.4 Problèmes mathématiques

Un problème mathématique est défini comme une situation initiale, avec un but à atteindre. On connaît le contexte dans lequel il doit être atteint, mais on ne connaît pas la procédure pour l'atteindre (Poirier, 2001; Focant, 2003; Gamo, 2007). Gamo (2007) en définit quatre types : la situation-problème, le problème ouvert, le problème complexe et le problème de réinvestissement.

2.4.1 Situation problème

La complexité de ce type de problème amène les élèves à réaliser qu'ils ne peuvent résoudre la situation-problème avec leurs seules connaissances actuelles et qu'ils ont besoin d'acquérir de nouvelles connaissances. Ce type de problème éveille la curiosité et développe l'autonomie des élèves. Par exemple : Demander aux élèves de partager une douzaine de beiges à 26 personnes alors qu'ils n'ont pas encore vu les concepts de division et de fraction. Pour les élèves en difficulté, la résolution de situations-problèmes est très complexe et, pour eux, il est très difficile d'imaginer des pistes de solution.

2.4.2 Problème ouvert

Gamo (2007) précise que les problèmes ouverts permettent aux élèves d'essayer, d'organiser leur démarche, de mettre en œuvre une solution et d'évaluer leur solution. Les problèmes ouverts emploient des concepts avec lesquels les élèves sont assez familiers. Ils peuvent facilement comprendre le problème et ainsi s'engager dans des essais. Avec ce type de problème, les élèves, toujours selon Gamo (2007) « acquièrent des compétences méthodologiques relatives à des savoir-faire qu'ils vont rencontrer dans toutes les disciplines et qui pourront être transférées » (p.81).

2.4.3 Problème complexe

Un problème complexe est un problème qui nécessite la mobilisation de plusieurs concepts. Ce type de problème exige de scinder le problème en sous-problèmes. Les informations nécessaires à la résolution se retrouvent à différents endroits : dans l'énoncé, dans le texte, dans un graphique, dans un schéma ou fournies oralement. La cueillette des informations devient très complexe.

2.4.4 Problème de réinvestissement

Un problème de réinvestissement demande à l'élève de résoudre un problème complexe ou ouvert déjà connu, mais dans un autre contexte. Ce type de problème utilise les connaissances antérieures et permet de les renforcer.

3. Questions spécifiques

De façon plus spécifique, dans cette recherche, nous avons répondu aux questions suivantes :

En quoi les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignant pour corriger les travaux des élèves lors de la résolution de problèmes mathématiques se sont-elles transformées en cours de réalisation de la recherche collaborative?

Quelles annotations (types de contenu, formulation, etc.) seront élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite à partir de problèmes mathématiques choisis par l'enseignant?

Finalement, de quelles façons les élèves ont-ils tenu compte des annotations de l'enseignant pour mobiliser les stratégies appropriées lors de la résolution de problèmes mathématiques?

4. Méthodologie

La présente étude adopte le paradigme de la recherche qualitative puisqu'elle se situe dans le contexte naturel des acteurs et accorde une grande importance au fait que les participants exercent une influence majeure sur les comportements observés.

La recherche collaborative prend forme autour de l'idée de faire la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Leblais, 2001). Ces auteurs considèrent la recherche comme un échange de services entre les acteurs. Il y a une influence réciproque entre le praticien et le chercheur. Il s'agit d'un type de recherche qui amène deux mondes différents à travailler en collaboration. Alors que le chercheur vient du monde de la théorie, l'enseignant, lui, vient de celui de la pratique.

La recherche comporte deux types de participants : l'enseignant et ses élèves. Nous avons utilisé deux processus d'échantillonnage différents. Toutefois, étant donné le type de recherche, la qualité des sujets a été favorisée contrairement à la grandeur de l'échantillon. Une présence prolongée du chercheur sur le terrain a eu lieu. La recherche a duré du mois de novembre au mois de mai de l'année scolaire 2008-2009. Cette présence a permis de diminuer des biais de hasard et a favorisé une meilleure compréhension du milieu scolaire.

Comme instruments de cueillette de données, nous avons opté pour une entrevue semi-structurée avec l'enseignant au début et à la fin de cette présente étude. Nous avons choisi de faire des mini-entrevues avec les élèves, une avant et une après la recherche. Tout le long de l'étude, nous avons rencontré régulièrement l'enseignant afin d'échanger sur son vécu quotidien et, finalement, nous avons consulté les travaux corrigés des élèves dans leur portfolio.

4.1 Déroulement

Celle-ci s'opérationnalise en huit parties : (1) identifier les stratégies de la démarche de résolution de problèmes; (2) choisir six résolutions de problèmes mathématiques; (3) cibler les stratégies de la démarche à l'intérieur des problèmes choisis; (4) prévoir les annotations possibles pour chacune des étapes de la démarche; (5) enseigner explicitement les stratégies de la démarche de résolution problèmes mathématiques; (6) faire exécuter les tâches mathématiques choisies aux élèves; (7) corriger à l'aide des annotations planifiées; (8) faire un retour réflexif avec les élèves. Toutes ces étapes ont été réalisées pour chacun des six problèmes choisis. Afin de réduire au maximum les biais, des problèmes travaillant le même savoir essentiel, soit l'arithmétique : sens et écriture des nombres naturels, plus précisément le sens et le choix des opérations ont été sélectionnés.

5. Analyse des données

L'analyse de contenu s'est effectuée par un codage thématique des annotations selon la classification des rétroactions de Rodet (2000). L'utilisation du logiciel QDA Miner a permis de décontextualiser les données.

La première analyse a été conduite pour faire ressortir les changements apportés sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Nous avons utilisé les données recueillies lors de l'entrevue, lors de l'enseignement explicite de chacune des stratégies et de la rédaction des annotations. Une deuxième analyse concernait les six problèmes mathématiques proposés aux élèves lors de cette étude et finalement pour une meilleure compréhension de ces résultats, il a été nécessaire de présenter un portrait de chaque élève afin d'illustrer leur cheminement tout au long de l'étude.

6. Résultats

Notre étude a clairement une vocation qualitative. Elle s'intéresse à l'étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes mathématiques. Les données recueillies tentent de préciser comment se manifestent les annotations des enseignants à la suite de l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes mathématiques. Nous tenterons de soupeser ces résultats obtenus suite aux analyses et, de façon plus spécifique, répondre aux questions suivantes : Quelles annotations (types de contenu, formulation, etc.) seront élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite à partir de problèmes mathématiques choisis par l'enseignant? De quelles façons les élèves ont-ils tenu compte des annotations de l'enseignante pour mobiliser les stratégies appropriées lors de la résolution de problèmes mathématiques? Finalement, en quoi les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignante pour corriger les travaux des élèves lors de la résolution de problèmes mathématiques se sont-elles transformées en cours de réalisation de la recherche collaborative?

6.1 Rétroactions utilisées pour corriger les travaux

Il y a eu neuf rencontres avec l'enseignant tout au long de la recherche. À chaque rencontre, nous avons rédigé des annotations qui étaient en lien avec les problèmes proposés aux élèves. Toutes les annotations planifiées, voir exemple en annexe 5, ont été élaborées conjointement entre le chercheur et l'enseignant. Nous pointions d'abord les différentes difficultés que pouvaient rencontrer les élèves et nous formulions l'annotation qui pourrait les aider à surmonter la difficulté.

Ainsi, nous avons principalement rédigé des annotations de types méthodologique et informatif. La grille de codage ayant servi au classement des annotations recueillies s'inspire des travaux de Rodet (2000) qui a conçu une classification selon quatre paramètres, soit le contenu de types cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif.

Étant donné que nous avons ciblé les stratégies de la démarche mathématique comme outils d'étude, le choix du type méthodologique était tout indiqué puisqu'il identifie les stratégies employées par l'apprenant et l'invite à utiliser celles qui auraient pu faciliter le déroulement de la tâche. Figure 1 illustre le nombre d'annotations inscrites sur les travaux réalisés par les élèves lors des exercices de résolution de problèmes mathématiques, et ce, pour chacun des types employés par l'enseignant en mai 2009, soit à la fin de cette présente étude.

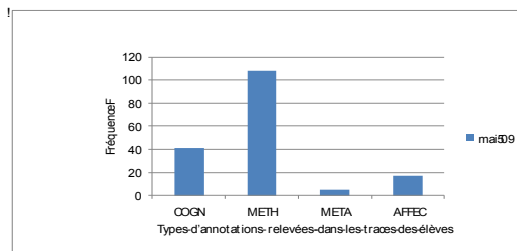


Figure 1 : Types d'annotations relevées dans les travaux des élèves à la fin de l'étude

6.2 Conditions à mettre en place pour maximiser l'effet des annotations élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite

Les modèles d'enseignement qui favorisent une approche constructiviste telle que l'enseignement stratégique encouragent l'utilisation des annotations. Notre cadre théorique a précisé le lien qui les unit, soit le transfert des connaissances. Pour que le transfert puisse être réalisé et que les apprentissages aient un sens, il faut que l'enseignant planifie son enseignement. Presseau (2004) précise que la planification fournit le meilleur environnement d'apprentissage à l'élève et lui assure des occasions de transfert de ses apprentissages. Les annotations, tout comme l'enseignement stratégique, se rejoignent par leur visée qui se manifeste par le transfert des connaissances. Pour que ce transfert puisse se réaliser, il faut que l'élève soit placé constamment en contexte de résolution de problèmes.

La pertinence de notre recherche réside dans le fait de valider si, dans un contexte d'enseignement explicite des stratégies des étapes de la démarche mathématique avec l'emploi des annotations comme moyen de correction, les élèves amélioreraient leur compétence à transférer leurs connaissances et à progresser dans leurs apprentissages en mathématique.

Nous avons cherché à savoir quelles étaient les conditions à mettre en place pour maximiser l'effet des annotations élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite. Nous avons donc proposé que, durant une semaine, l'enseignant présente exclusivement des problèmes qui sollicitent la même stratégie cognitive. Après une semaine d'exercice, le nom de la stratégie était ajouté sur l'affiche de la classe « Notre démarche mathématique ». Pour ce faire, nous avons ciblé dans le recueil de problèmes, Vers une démarche mathématique, de Bibeau, R. (1995), cinq problèmes pour chaque stratégie. Ainsi, chaque problème est accompagné des pictogrammes qui identifient les stratégies qui seront sollicitées dans l'exécution de la résolution. Dans la figure 2 se trouve la liste de ces pictogrammes.











Codes en lettres	Stratégies	Classes					Codes graphiques	
		1re	2e	3e	4e	5e		6e
D	Représenter le problème par un dessin.	x	x	x	x	x	x	
M	Utiliser un matériel concret.	x	x	x	x	x	x	
É	Écrire une équation mathématique.	x	x	x	x	x	x	$2 \times 4 = 7$
EE	Procéder par essais et erreurs.	x	x	x	x	x	x	
P	Vérifier toutes les possibilités.	x	x	x	x	x	x	
R	Trouver une régularité.	x	x	x	x	x	x	
T	Utiliser un tableau.		x	x	x	x	x	
L	Effectuer un raisonnement logique.			x	x	x	x	
S	Résoudre un problème plus simple.				x	x	x	
RE	Résoudre le problème à rebours.				x	x	x	
DP	Identifier les données pertinentes.					x	x	

Figure 2 : Liste des pictogrammes utilisés par Bibeau, R. (1995) dans son recueil Vers une démarche mathématique.

6.3 Observations manifestes qui permettent de constater les transformations sur l'enseignement explicite des stratégies.

L'étude fait ressortir l'apport important de l'enseignement stratégique dans l'explicitation de la démarche mathématique sur la compréhension des différentes étapes à utiliser dans la résolution d'un problème mathématique. Les mini-entrevues ont permis de constater une nette amélioration de la compréhension des élèves après l'étude. Les élèves ont enrichi leur banque de stratégies et sont maintenant capables de différencier une étape de la démarche mathématique d'un concept mathématique. Tous les participants peuvent maintenant identifier en ordre les différentes parties de la démarche : comprendre, cueillir, traiter, valider et communiquer. Plusieurs d'entre eux ont même expliqué des stratégies qui permettent de traiter un problème. Avant l'étude, certains élèves confondaient entre la démarche et les différents concepts mathématiques.

À la fin de la recherche, l'enseignant a exprimé clairement qu'elle ressentait une plus grande aisance à enseigner explicitement les stratégies. Elle cible maintenant les stratégies qui doivent être

enseignées et prends vraiment le temps de faire un enseignement explicite de ces stratégies avant de présenter un problème complexe. Ses interventions pédagogiques ont été bonifiées par cette étude. Il est évident qu'elle emploie maintenant des annotations comme traces de correction pour les résolutions de problèmes mathématiques. Elle est consciente de l'importance de planifier les annotations avant la correction afin de mieux cibler les stratégies à développer. Elle affirme qu'elle a tendance à transférer cette façon de corriger dans les autres disciplines.

Finalment, les résultats obtenus dans cette étude confirment que, pour maximiser la compréhension de la démarche mathématique par les élèves, nous devons mettre en place des conditions qui facilitent l'apprentissage : (1) enseignement stratégique de la démarche mathématique; (2) planification des annotations possibles pour chacune des étapes de la démarche; (3) correction à l'aide des annotations prévues; et (4) retour réflexif avec les élèves après chaque remise de la tâche corrigée. Les observations que nous avons pu relever se retrouvent dans trois volets : 1) les interventions pédagogiques de l'enseignant, 2) la résolution de problèmes complexes et 3) la perception des élèves.

6.3.1 Les interventions pédagogiques de l'enseignant

Lors des entretiens avec l'enseignant, plusieurs extraits révèlent l'amélioration des interventions de l'enseignant. Il planifie et cible plus aisément les stratégies à enseigner.

6.3.2 La résolution de problèmes complexes;

Pour la résolution des problèmes complexes, l'enseignement explicite a permis de développer une plus grande autonomie chez les élèves. L'enseignant exprime clairement que les élèves se mobilisent beaucoup plus qu'avant. L'effet « panique » devant un problème est complètement disparu, les élèves savent ce qu'ils doivent faire devant un problème complexe. Ce phénomène est aussi nommé par les élèves lors des mini-entrevues.

6.3.3 La perception des élèves.

Les élèves affirment tous qu'ils trouvent plus facile de résoudre des problèmes après l'étude. Ils connaissent mieux leurs forces et leurs faiblesses et identifient maintenant les différentes stratégies des étapes de la démarche mathématique.

7. Pistes d'action pédagogique

Les résultats de l'étude conduisent à miser sur des interventions qui visent au développement de l'autonomie de l'élève. Plus les élèves se mobiliseront pour bien comprendre leurs erreurs, plus ils développeront de meilleures stratégies qu'ils pourront transférer d'un problème à l'autre. Cette compréhension est le premier pas vers une progression de la compétence Résoudre des situations-problèmes.

8. Perspectives de recherches

En ce qui a trait aux recherches futures, une première suggestion serait d'élargir l'échantillonnage d'élèves. La présente étude a été réalisée avec la participation de six élèves d'une classe qui en contenait vingt-sept. Ils avaient tous le même enseignant et recevaient le même enseignement. Des travaux futurs pourraient comparer tous les élèves d'une classe, avec une autre classe ayant un autre enseignant et recevant un enseignement différent.

Une future étude pourrait utiliser un échantillon beaucoup plus grand de problèmes à résoudre. Notre recherche s'est concentrée sur six problèmes abordant le concept de l'arithmétique : sens et écriture des nombres naturels, plus précisément le sens et le choix des opérations. En ayant recours à un plus grand échantillon, nous pourrions valider si, pour d'autres concepts mathématiques, nos conclusions seraient transférables. Aussi, il serait possible de vérifier si les rétroactions apportées à un plus grand nombre de problèmes influenceraient davantage les résultats des élèves.

Le nombre limité de situations et de participants de cette présente étude ne nous a pas permis de conclure à une progression pour la majorité des participants. En modifiant les paramètres de l'échantillon tant celui des élèves, des notions que le nombre de situations, et en analysant davantage les ressources mobilisées par les élèves dans chaque problème, il serait peut-être possible d'observer une progression pour un nombre considérable d'élèves.

Par surcroît, une étude qui observerait la progression des élèves de façon longitudinale, c'est-à-dire sur plusieurs années, pourrait bonifier certainement nos résultats. Par exemple, une recherche qui comporterait un groupe d'élèves suivis par le même enseignant sur une période de deux ans pourrait être très intéressante à observer.

Il pourrait aussi être possible de comparer l'effet des annotations sur les autres disciplines du programme de formation. Nous croyons que la façon de formuler des annotations peut être transférable dans d'autres disciplines. Alors, il serait intéressant de valider si les résultats de cette présente étude seraient modifiés si nous les appliquions à d'autres concepts ou d'autres stratégies utilisés en sciences par exemple.

Finalement, des recherches ultérieures pourraient aussi être réalisées sur le contenu de l'information véhiculée dans l'annotation. L'étude de Rodet (2000) caractérise les contenus des annotations en quatre types : cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif. Dans cette présente étude, nous avons observé principalement des annotations de type méthodologique. Une autre étude pourrait valider l'impact de ces autres types absents de notre recherche.

9. Références et bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : Éditions De Boeck et Larcier, 277 p.
- Bangert-Drowns, Robert, L., Kulik, Chen-Lin C., Kulik, James A., Morgan, Mary Teresa (1991). "The instructional effect of feedback in test-like events". *Review of Educational research*: 61(2), p. 213-238.
- Berger, Forgette-Giroux; Bercier-Larivière (2002). Apprentissage et évaluation des mathématiques chez les élèves francophones de l'Ontario au niveau des années préparatoires et de formation, Université d'Ottawa.
- Bergeron, R.; Tran, E. (1999). « Le commentaire dans la correction des textes ». *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 30-31.
- Bibeau, R. (1995). Vers une démarche stratégique, Victoriaville, Commission scolaire La Sapinière, Services éducatifs.
- Desgagné, S.; Bednarz, N.; Couture, C.; Poirier, L.; Lebus, P. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, no 27(1), p. 33-64.
- Durand, M.-J.; Chouinard, R. (2006). L'évaluation des apprentissages. Montréal : Éditions HMH, 374 p.
- Gamo, S. (2007). La résolution de problèmes. France : Éditions Bordas, 141 p.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 255 p.
- Giroux, J. (2004). « Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 30(2), p. 303-327.
- Halté, J-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? » *Pratiques* n° 44. p. 61-69.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*: 77(1), p. 81-112.
- Leboeuf, P. (1999). « Très bien Pascal, continue comme ça ! », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 39-42.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal : Guérin, 1554 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morissette, J. (1999). « Pour une pratique du commentaire en trois temps », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 52-54.
- Poirier, L. (2001). Enseigner les maths au primaire. Québec : Éditions Renouveau Pédagogique, 189 p.

- Presseau, A. (2000). « Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, no 26(3), p. 515-544.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Chenelière McGraw-Hill, Québec, p. 248.
- Roberge, J. (1999). « La correction des rédactions. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire? », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 55-57.
- Roberge, J. (2008). « Rendre efficace la correction des rédactions », *Rapport de recherche PAREA*, Montréal, Cégep André-Laurendeau, p 556.
- Rodet, J. (2000). « La rétroaction support d'apprentissage », *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, p. 45-74.
- Simard, C. (1999). « L'annotation des textes d'élèves », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 32-38.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, 342 p.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques, Montréal, p 474
- Tardif, J. (2006). « Une idée puissante, mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages », *Vie pédagogique*, no 140, p. 48-51.
- Veslin O. et J. (1992). *Corriger les copies*. Paris : Hachette education, 45 p.

L'ÉVALUATION DES COMPETENCES SCIENTIFIQUES AU 21^{EME} SIECLE :
CADRE CONCEPTUEL ET PROTOTYPES POUR UNE EVALUATION
TRANSFORMEE-PAR-ORDINATEUR

Katja Weinerth*, Robert Reuter*, Vincent Porro**, Thibaud Latour** & Romain Martin*

* Université du Luxembourg + katja.weinerth@uni.lu, bob.reuter@uni.lu, romain.martin@uni.lu

** Centre de Recherche Public Henri Tudor + vincent.porro@tudor.lu, thibaud.latour@tudor.lu

Mots-clés : culture scientifique, compétences scientifiques, évaluation assistée par ordinateur, apprentissage assistée par ordinateur, enseignement par la découverte

Résumé. En parallèle à l'évolution récente de l'enseignement des sciences (vers des modes d'enseignement basée sur la découverte guidée ou autonome), on observe une course aux nouvelles méthodes d'évaluation des compétences scientifiques. Nous proposons ici un cadre conceptuel que nous avons développé et que nous utilisons actuellement pour guider le développement d'un environnement informatique d'apprentissage et d'évaluation intégré, qui pourra être utilisé (1) pour offrir aux apprenants une large panoplie de situations d'apprentissage relativement authentiques, implémentant l'ensemble des activités de l'investigation scientifique et (2) pour évaluer leurs connaissances du processus d'investigation scientifique, pour évaluer leurs compétences « en action » et pour évaluer comment ils appliquent leurs connaissances d'un domaine scientifique donné. Ce cadre conceptuel sera illustré à l'aide de prototypes d'items d'évaluation développés pour des ordinateurs mobiles à écran tactile.

1. L'enseignement des sciences au 21^{ème} siècle : vers une pédagogique de la « culture scientifique »

Face aux défis sociaux, culturels, technologiques et scientifiques actuels, l'enseignement des sciences du 21^{  me} siècle devra cibler le développement de compétences scientifiques auprès des jeunes citoyens qui leur permettent autant de comprendre les complexités du monde qui nous entoure que de résoudre des problèmes complexes et authentiques. Elle devra ainsi comprendre l'entièreté du processus de production des connaissances scientifiques (en commençant par l'identification et la formulation d'un problème, tout en passant par la planification et la mise en place d'une collecte de données empiriques, pour en finir avec l'analyse et l'interprétation de ces données ainsi que la formulation et la communication de conclusions valides). Une approche pédagogique constructiviste fondée sur de telles formes authentiques d'investigation scientifiques se doit aussi de cadrer les connaissances scientifiques comme testables, révisables, explicatives, conjecturales et générative (Windschitl, Thompson, & Braaten, 2008) et les enseigner comme telles. Pour cela, l'enseignement des sciences de demain devra viser le raisonnement et la recherche scientifiques et mener à une compréhension profonde de l'approche scientifique, plutôt que la simple mémorisation de faits scientifiques établis.

2. L'évaluation de la « culture scientifique » au 21^{ème} siècle : vers une évaluation assistée-par-ordinateur des compétences scientifiques « en action »

En parallèle à cette évolution dans l'enseignement des sciences (vers des modes d'enseignement basée sur la découverte guidée ou autonome, voir Caillé, 1995), on observe une course aux

nouvelles méthodes d'évaluation des compétences scientifiques. Ce parallélisme est fondé sur une définition partagée de la « culture scientifique » (« scientific literacy » en anglais) dans les deux domaines ; en effet, l'évaluation des compétences scientifiques – telles que définies par l'étude PISA en l'occurrence – et l'enseignement des sciences par la découverte visent tous les deux de véritables compétences (dépassant la simple mémorisation de faits scientifiques) et mettent l'accent sur l'utilisation des savoirs et savoir-faire scientifiques pour résoudre des problèmes complexes et authentiques, donc le développement de la « culture scientifique ». Malgré cette relation conceptuelle évidente, les instruments d'évaluation utilisés dans l'étude PISA ont été critiqués comme n'intégrant pas assez les principes des mouvements pédagogiques progressistes (Sadler & Zeidler, 2009). L'une des parties de l'étude PISA concerne en effet la recherche scientifique et les explications scientifiques, mais, comme il s'agit d'un test papier-crayon, quasiment aucune activité n'est mise en place par laquelle l'on pourrait directement mesurer les capacités liées aux processus d'investigation scientifique. De plus, les possibilités pour reproduire l'ensemble d'une approche scientifique dans le contexte d'une évaluation ont été très limitées.

Il y a donc un besoin évident de développer des scénarios d'évaluation qui pourraient spécifiquement cibler ces savoir-faire « en action » et la mobilisation des savoirs dans la résolution de problèmes complexes et authentiques ; afin de mieux diagnostiquer leur acquisition et ainsi mieux guider les interventions pédagogiques visant leur développement. Les environnements informatiques semblent particulièrement adaptés, voire indispensables, pour évaluer (et soutenir le développement de) ces compétences ; car ils permettent non seulement de présenter des problèmes complexes et authentiques, mais ils nous permettent également de rendre visibles les processus cognitifs sous-jacents « en action ».

De plus, l'usage de plus en plus étendu de matériels informatiques sophistiqués dans les écoles pourrait rendre possible la création et l'implémentation d'environnements d'apprentissage et d'évaluation intégrés dans le cadre de l'enseignement des sciences, particulièrement bénéfiques pour le développement de la « culture scientifique ». Comme il s'avère en effet très difficile d'offrir de vraies activités pratiques dans les différentes branches, couvrant l'ensemble des étapes de l'investigation scientifique, l'utilisation des simulations sur ordinateur semble offrir une bonne alternative aux expériences concrètes dans la vraie vie (Branan & Morgan, 2010; Chang, Barufaldi, Lin, & Chen, 2007; Eslinger, White, Frederiksen, & Brobst, 2008; Hickey, Kindfield, Horwitz, & Christie, 2003; Ketelhut, Nelson, Clarke, & Dede, 2010; Kyza, 2009).

3. Cadre conceptuel pour un environnement informatique d'apprentissage et d'évaluation intégré

Pour toutes ces raisons, nous proposons ici un cadre conceptuel pour guider le développement d'un environnement informatique d'apprentissage et d'évaluation intégré, qui pourra être utilisé (1) pour offrir aux apprenants une large panoplie de situations d'apprentissage relativement authentiques, implémentant l'ensemble des activités de l'investigation scientifique (c'est-à-dire l'identification et la formulation d'un problème, la planification et la mise en place d'une collecte de données empiriques, l'analyse et l'interprétation de ces données ainsi que la formulation et la communication de conclusions valides) et (2) pour évaluer leurs connaissances du processus d'investigation scientifique, pour évaluer leurs compétences « en action » et pour évaluer comment ils appliquent leurs connaissances d'un domaine scientifique donné. Les mêmes objets pourront ainsi servir à des situations d'apprentissage et à des situations d'évaluations, en fonction des tâches proposées à l'utilisateur de cet environnement informatique. Ainsi l'utilisateur pourra facilement alterner entre des tâches d'évaluation et des activités d'apprentissage pour développer sa « culture scientifique » dans un domaine donné.

3.1 Apprendre et enseigner les sciences par la découverte

Avant que nous puissions évaluer la « culture scientifique » des étudiants/apprenants, nous avons besoin de méthodes d'enseignement/d'apprentissage des sciences adaptées et appropriées au

développement de telles compétences, en l'occurrence des méthodes de la pédagogie constructiviste basées sur la découverte (guidée ou autonome). Elles nous permettent notamment de couvrir l'ensemble des phases du processus de recherche scientifique :  nonc  du problème, collection de données, analyse et conclusions (voir figure 1).

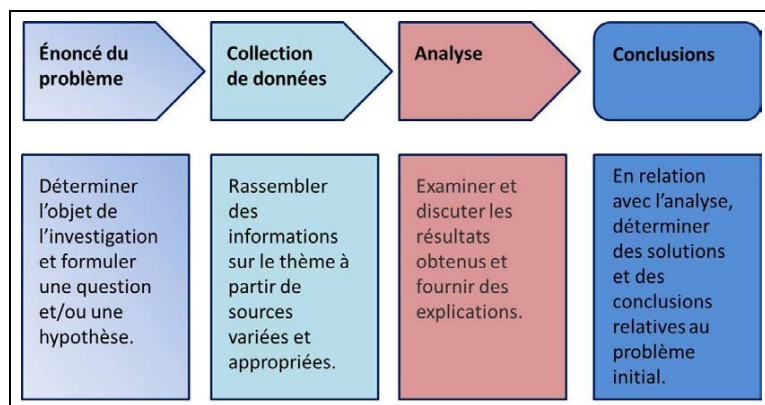


Figure 1 : Illustration des différentes étapes de l'apprentissage et de l'enseignement par la découverte.

De telles méthodes d'enseignement des sciences par la découverte ont été implémentées depuis les années 1980 et ces efforts d'implémenter ont produit des résultats mixtes. Une récente revue des recherches conduite par Minner, Levy et Century (2010) a confirmé une tendance dans l'ensemble positive, indiquant que les méthodes d'enseignement par la découverte entraînent de meilleurs résultats d'apprentissage des étudiants en termes d'apprentissage de contenus scientifiques et surtout de compréhension des concepts scientifiques. A travers la mise en place des différentes étapes du processus scientifique ils acquièrent une compréhension plus profonde concernant les relations entre ces différentes activités (Loyens & Pikers, 2011). Dans le processus d'apprentissage par la découverte, les étudiants deviennent des agents actifs dans leur processus d'apprentissage au lieu d'être de simples récepteurs passifs d'informations. En effet, cette implication active (de préférence accompagnée d'expériences concrètes et pratiques avec l'objet de l'investigation) dans le cycle d'investigation paraît nécessaire pour un meilleur apprentissage de contenu scientifique et de concepts scientifiques (Minner et al., 2010).

Le modèle d'enseignement et d'apprentissage par la découverte constitue ainsi une composante essentielle de notre cadre conceptuel pour le développement informatif d'un environnement intégré d'apprentissage et d'évaluation des compétences scientifiques.

3.2  valuer les compétences scientifiques

Si nous voulons vérifier que les étudiants sont capables d'appliquer leurs compétences, la méthode d'enseignement basée sur la découverte doit être accompagnée d'instruments d'évaluation appropriés, permettant de réaliser une véritable évaluation des compétences dans des contextes aussi authentiques et écologiques que possible.

En ce qui concerne cette évaluation des compétences scientifiques, nous nous référons au cadre conceptuel de PISA 2006, qui distingue et définit les 5 dimensions suivantes.

- Connaissances scientifiques : toutes les connaissances du monde naturel à travers des domaines majeurs comme la physique, la chimie, la biologie, les sciences de la terre et de l'espace et les technologies.
- Connaissances sur la science : toutes les connaissances des méthodes (découverte scientifique) et des buts (explications scientifiques) de la science.
- Identifier des problèmes scientifiques : distinguer les problèmes et thèmes scientifiques d'autres types de problèmes, identifier des problèmes scientifiques (questions) et des mots-clés permettant la recherche d'informations et reconnaître les caractéristiques majeures de la découverte scientifique.
- Expliquer des phénomènes de façon scientifique : appliquer des connaissances scientifiques dans une situation donnée, décrire ou interpréter des phénomènes de façon scientifique et prédire des changements et identifier des descriptions, des explications et des prédictions appropriées.
- Utiliser des faits scientifiques : interpréter des faits scientifiques afin de générer et de communiquer des conclusions, identifier des suppositions, des faits et des raisonnements derrière des conclusions et de réfléchir sur les implications sociétales de développement scientifiques et technologiques.

Cette définition des compétences scientifiques, prenant en compte l'ensemble des étapes du processus de recherche scientifique constitue ainsi la seconde composante de notre cadre conceptuel pour le développement informatique d'un environnement intégré d'apprentissage et d'évaluation des compétences scientifiques.

3.3 Utiliser des environnements informatiques intégrés pour évaluer et faire découvrir

Concernant les compétences orientées vers les processus, les environnements informatiques semblent particulièrement adaptés, voire indispensables, pour évaluer et soutenir le développement de ces compétences ; car ils permettent non seulement de présenter des problèmes complexes et authentiques, mais ils nous permettent également de rendre visibles les processus cognitifs sous-jacents à en action à (voir figure 2).

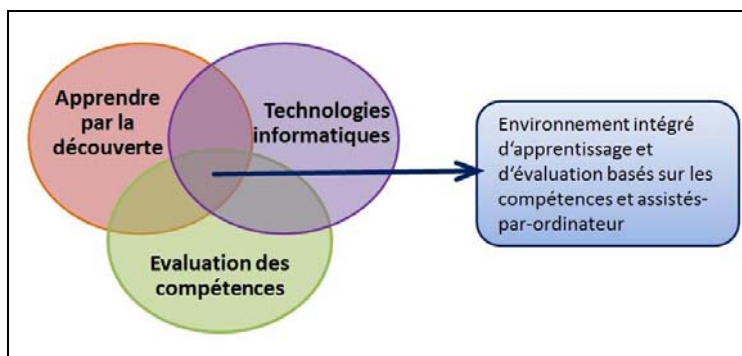


Figure 2 : Illustration d'arrière-plan de cadre conceptuel

3.3.1 Avantages et potentialités d'un environnement informatique intégré

Comme il est très difficile d'analyser de telles activités de recherche à l'aide des tests papier-crayon, et que les TIC (technologies de l'information et de la communication) actuelles permettent de mieux en mieux de mettre en scène les processus complexes de la découverte scientifique et de récolter automatiquement, en arrière-fond, un grand nombre de données sur le comportement des apprenants. Nous pouvons ainsi profiter des opportunités offertes par les TIC afin de d'évaluer et de mesurer les habilités, les savoirs et les compétences d'une nouvelle façon. Un environnement d'évaluation et d'apprentissage assisté-par-ordinateur nous donnera ainsi accès à ces compétences, habilités et savoirs « en action », tant pendant le processus d'apprentissage qu'à des moments d'évaluation ultérieurs.

Les TIC nous permettent notamment de mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation à plusieurs niveaux (Puenteudura, 2006), impliquant des changements plus ou moins importants (donc plus ou moins transformatifs) par rapport à la situation de départ, celle de l'évaluation papier-crayon. Nous pouvons ainsi mettre en place des situations d'évaluation qui agissent comme substitutions, comme augmentations ou comme modifications des situations d'évaluation papier-crayon :

- Substitution : simple transposition de tests papier-crayon sur ordinateur
- Augmentation : illustrations multimédias permettant un meilleur accès aux informations
- Modification : interactivité de l'apprenant avec un monde simulé qui lui permet d'explorer lui-même les « lois » de fonctionnement sous-jacent

Dans notre environnement informatisé il sera ainsi possible de créer des adaptations plus standard d'activités d'évaluation de type papier-crayon, qui peuvent, en plus, être enrichies par la mesure des processus cognitifs mis en œuvre et la collecte des représentations cognitives résultants de l'interaction avec l'activités d'évaluation ; ce qui est très difficile de réaliser avec des tests papier-crayon, voire impossible. Ces outils d'évaluations étendus et enrichis nous permettent d'avoir un regard plus détaillés et plus profond sur les savoir-faire, l'utilisation des savoirs et les compétences « en action ». Des mesures basées sur des items papier-crayon ou une simple adaptation sur ordinateur de tels items ne peuvent simplement pas nous donner accès à des données allant au-delà des connaissances déclaratives. Ainsi nous allons, en l'occurrence, mettre en place des outils spécifiques pour évaluer la compréhension conceptuelle et les représentations cognitives construites à la suite de différentes activités d'investigation scientifique, notamment des cartes conceptuelles informatisées, qui représentent une des manieres génériques de représenter et d'évaluer les représentations mentales complexes (Schaal, Bogner, & Girwidz, 2010).

Selon de Jong (2011) des simulations sur ordinateur peuvent notamment être utilisées pour aider les apprenants à faciliter l'acquisition de connaissances conceptuelles, partant du raisonnement qu'elles favorisent une assimilation cognitive plus approfondie à travers l'apprentissage, ce qui par conséquent mène à des résultats d'apprentissage plus approfondis (comparés à des instructions directes). En particulier, les simulations par ordinateur ont l'intention d'encourager les apprenants à activer des connaissances antérieures pertinentes. (p. ex. penser à des hypothèses) et à restructurer des connaissances de façon active (p. ex. quand on trouve des données qui ne concordent pas avec une hypothèse).

3.3.2 Désavantages et limites des environnements informatiques

Les environnements informatiques ne permettent pas (encore) de donner accès à des situations d'apprentissage (et d'évaluation) totalement authentiques et écologiques. Il reste impossible (ou très difficile) de reproduire et de simuler certains aspects des phénomènes naturels, comme leurs propriétés gustatives et tactiles.

De plus, il reste à voir, si des compétences développées dans des contextes d'environnements d'apprentissage assisté-par-ordinateur, à l'instar des contextes scolaires, vont être transférées à d'autres contextes, notamment de la vie courante.

4. Prototypes dérivés du cadre conceptuel

Nous proposons ici, sur base d'un ensemble de prototypes développés à partir de notre cadre conceptuel, des adaptations transformatives de l'évaluation des compétences scientifiques en utilisant des ressources multimédia dynamiques et interactives qui nous permettront de mettre en place des tâches et des activités qui dépasseront considérablement les limitations d'activités d'évaluation de type papier-crayon (mais aussi d'illustrations multimédia simples). Elles devraient ainsi nous permettre d'observer et de mesurer la « culture scientifique » d'une autre façon. Ce type d'évaluations assistées-par-ordinateur implémentera l'idée générale d'interactions virtuelles avec des « mondes simulés », que les utilisateurs pourront manipuler et modifier à leur guise. Ces simulations peuvent alors être utilisées pour construire des scénarios d'évaluation associés à la planification d'une recherche scientifique, à la collecte de données empiriques, à la représentation graphique de données récoltées, à l'analyse des résultats, à l'interprétation des résultats et à l'inférence de conclusions valides.

La figure 3 illustre un scénario possible de différentes « activités » d'évaluation/d'apprentissage pour un domaine de contenu scientifique donné. Les différentes activités représentent l'ensemble des étapes successives d'un processus scientifique prototypique. Derrière chaque « porte », les étudiants seraient confrontés à des items (d'apprentissage ou d'évaluation) relatifs à « l'activité scientifique » indiquée par les différents labels.

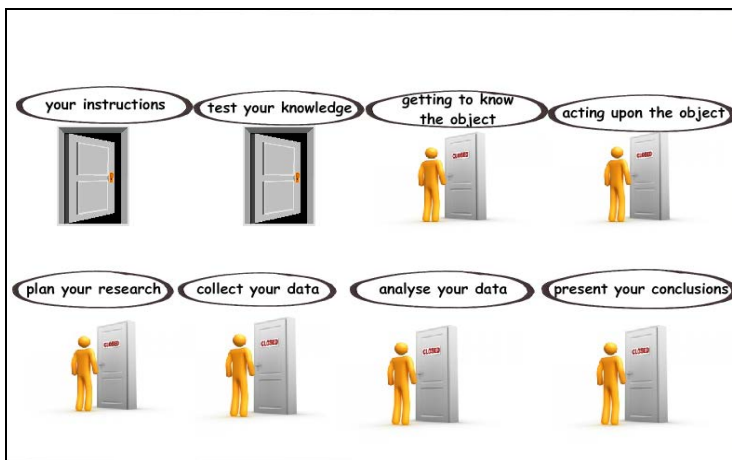


Figure 3 : Aperçu possible des différentes activités d'évaluation/d'apprentissage pour un domaine scientifique donné. Ici, l'utilisateur est invité à suivre les étapes successives d'une recherche scientifique. Derrière chaque « porte », il découvre des items en relation avec les différentes activités de la recherche scientifique.

Au début d'une unité de test, l'apprenant voit un aperçu des différentes activités de « culture scientifique » qu'il va devoir adresser. Ces activités ont été conçues de manière à représenter les majeures étapes successives d'un processus de recherche scientifique prototypique, mais elles

peuvent aussi être considérées comme des situations de test séparées contribuant à l'évaluation de la « culture scientifique » comme définie par le cadre de référence de PISA 2006.

On peut imaginer que l'apprenant est soit invité à suivre les activités de recherche scientifique étape par étape ou bien qu'il est libre de choisir les activités dans l'ordre qu'il veut (dans ce cas-ci, le système doit fournir les informations nécessaires à l'activité en question, normalement générées par les activités de recherche antérieures). Ce parcours, respectivement ce choix d'activités, est illustré à la figure 3. On voit que l'apprenant peut être guidé à travers les différentes étapes successives d'une recherche scientifique ou il peut simplement entrer ce processus à une étape spécifique et être confronté à des activités pratiques simulées, comme « analyser des données ». Si l'on suit la séquence normale, après la session d'instruction et un éventuel test des connaissances, l'apprenant réalise l'activité « apprendre à connaître l'objet », puis il « agit sur ce objet » afin d'en tester les réactions, et ainsi de suite.

Notre environnement d'évaluation informatisé permettra ainsi aux utilisateurs de suivre les différentes étapes du processus d'investigation scientifique ou d'entrer ce processus à des étapes spécifiques (et les informations normalement générées au cours du processus seront alors fournies par notre système). Les activités proposées correspondront effectivement aux grandes étapes successives d'une recherche scientifique prototypique, mais elles peuvent aussi être conceptualisées comme des situations d'évaluations isolées en relation avec des différentes composantes de la « culture scientifique » telle que définie pour PISA 2006 : s'intéresser à des problèmes scientifiques, identifier une question scientifique, acquirir de nouvelles connaissances, expliquer un phénomène de manière scientifique, tirer des conclusions sur base de données empiriques, comprendre les caractéristiques et les propriétés de l'approche scientifique et utiliser les connaissances scientifiques pour prendre et communiquer des décisions (OECD, 2006, 2007).

Dans ce qui suit vous pouvez voir un prototype d'un « monde » simulé (voir figure 4) – un moulin à vent dans un environnement défini par différentes variables. Les sujets de l'évaluation/participants à l'évaluation peuvent être demandés de trouver le lien entre ces différents facteurs environnementaux (p. ex. vent, température, pression d'air), les propriétés du moulin à vent (p. ex. nombre de pales, hauteur du mât) et la production de puissance électrique résultante.



Figure 4: Prototype d'un « monde » simulé, ici un moulin à vent dans un environnement défini par différentes variables. Les étudiants doivent trouver le lien entre ces différents facteurs environnementaux (p. ex. vent, température, pression d'air), les propriétés du moulin à vent (p. ex. nombre de pales, hauteur du mât) et la production de puissance électrique résultante.

En cliquant sur les icônes dans la boîte à outils à gauche, l'utilisateur peut choisir les instruments dont il ou elle aura besoin pour rassembler des informations sur l'objet et il/elle peut par exemple varier le nombre de pales ou l'hauteur du mât du moulin à vent. En cliquant sur le bouton « Run » le monde simulé sera activé et les instruments choisis afficheront les valeurs actuelles.

A droite, nous pouvons voir un tableau dans lequel les valeurs actuelles peuvent être enregistrées – en appuyant sur le bouton « enregistrer ». Ces données peuvent par exemple être recueillies et analysées dans l'activité « analyser vos données ».

La figure 5 montre une activité d'analyse possible, où des données tirées de collecte de données de l'activité antérieure peuvent être analysées par l'utilisateur. Il peut choisir les axes x et y (à droite) et le type de diagramme (diagramme à barres, nuage de points) qu'il veut voir représenté (à gauche).

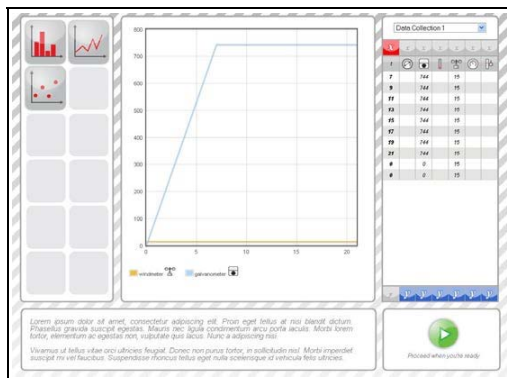


Figure 5 : Une activité d'analyse de données où les étudiants peuvent analyser les données dérivées par l'instrument choisi dans le « monde » lors de la « phase d'exploration ». Ils peuvent déterminer les axes x et y dans le champ de saisie à gauche et choisir le type de graphique à représenter dans le champ de saisie à gauche. L'illustration des données sous forme de graphiques différents peut aider les étudiants à comprendre des corrélations existantes entre différentes variables. De plus, les étudiants peuvent observer les effets d'une diversité de manipulations (p. ex. nombre de pales, hauteur du mât) en comparant de différents sets de collection de données et ainsi prendre plus conscience de différents degrés de complexité du « monde » simulé.

5. Validation empirique de la plateforme

Notre plateforme informatique d'évaluation et d'apprentissage devra, évidemment, être optimisée au niveau de son utilisabilité (cf. Benyon, 2010 ; Dix et al., 2004), mais elle devra surtout être validée au niveau de ses caractéristiques psychométriques et de sa pertinence pédagogique.

5.1.1 Première phase

Dans une première phase nous allons mettre en place un test de « culture scientifique » qui sera basé sur l'évaluation de différents aspects du processus de l'investigation scientifique et met en scène une variété de contenus issus de différentes disciplines scientifiques avec un échantillon de 400 étudiants (de 15 et 16 ans) au Luxembourg et aux Etats-Unis. L'objectif principal de ce

premier cycle d'évaluation consiste établir la validité de construit de notre test informatisé comme instrument d'évaluation des différents aspects du processus de l'investigation.

5.1.2 Deuxième phase

Dans une deuxième phase, le groupe de 400 étudiants sera divisé en deux groupes (de 200 étudiants chacun), sur base de résultats de la première étude afin de générer 2 groupes à niveaux de compétences équivalentes. Ces 2 groupes seront alors soumis à l'un de deux sets de 10 leçons standardisées avec des contenus scientifiques variés:

- (1) dans un setting d'enseignement des sciences classique et
- (2) dans un setting utilisant notre plateforme d'apprentissage des sciences basé sur la découverte.

Après cette phase d'apprentissage, nous allons à nouveau administrer une batterie de tests similaires à ceux de la première phase. De plus, nous allons mettre en place un questionnaire afin de récolter des informations qualitatives sur les expériences d'apprentissage dans les deux settings.

5.1.3 Résultats attendus

Nous nous attendons à un gain d'apprentissage plus grand chez les étudiants ayant participé au setting d'apprentissage basé sur la découverte, en particulier concernant les compétences liées au processus d'investigation scientifique (dont nous supposons quelles seront minimales ou absentes chez l'autre groupe). Nous nous attendons à observer également une différence en terme de structure cognitive entre les deux groupes, avec le groupe d'apprentissage par la découverte montrant des compétences plus clairement identifiables en relation avec le processus d'investigation scientifique.

En plus, un résultat principal de ce projet de recherche sera la validation empirique de notre environnement d'apprentissage et d'évaluation intégré, afin qu'il puisse, dans la suite, être utilisé dans des situations de classe authentiques. Nous espérons aussi pouvoir démontrer la valeur-ajoutée d'une telle évaluation assistée-par-ordinateur par rapport aux tests papier-crayon classiques.

6. Conclusions et perspectives

Nous envisageons, à moyen terme, de pouvoir mettre en place un environnement informatisé empiriquement validé, facile à utiliser et adapté à l'évaluation des compétences scientifiques en phase avec une approche basée sur la découverte. Idéalement, cet environnement pourra facilement servir à l'enseignement des sciences et être testé dans des salles de classes.

Afin d'améliorer constamment notre plateforme et afin de permettre son utilisation stratégique dans des classes, nous allons demander à des enseignants et étudiants de l'utiliser comme outil d'apprentissage et d'évaluation et à nous fournir des feedbacks.

Nous envisageons également des coopérations avec des chercheurs intéressés (1)    l'apprentissage basé sur la découverte et (2)    l'évaluation des compétences scientifiques. A cette fin, la plateforme sera, en principe, open-source et gratuite, afin d'y donner accès à une large communauté d'enseignants et de chercheurs.

7. Références

- Benyon, D. (2010). Designing interactive systems. A comprehensive guide to HCI and interaction design (2nd ed.). Harlow: Pearson, Addison-Wesley.
- Branan, D., & Morgan, M. (2010). Mini-Lab activities: Inquiry-Based lab activities for formative assessment. *Journal of Chemical Education*, 87(1), 69-72. doi:10.1021/ed8000073

- Caill  , A. (1995). L'enseignement des sciences de la nature au primaire. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chang, C. Y., Barufaldi, J. P., Lin, M. C., & Chen, Y. C. (2007). Assessing tenth-grade students' problem solving ability online in the area of earth sciences. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1971-1981.
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G., & Beale, R. (2004). *Human-computer interaction* (3rd ed.). Harlow: Pearson, Prentice Hall.
- De Jong, T. (2011). Instruction based on computer simulations. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 446-466). New York : Routledge.
- Eslinger, E., White, B., Frederiksen, J., & Brobst, J. (2008). Supporting inquiry processes with an interactive learning environment: Inquiry island. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 610-617. doi:10.1007/s10956-008-9130-6
- Hickey, D. T., Kindfield, A. C. H., Horwitz, P., & Christie, M. A. T. (2003). Integrating curriculum, instruction, assessment, and evaluation in a technology-supported genetics learning environment. *American Educational Research Journal*, 40(2), 495-538. doi:10.3102/00028312040002495
- Ketelhut, D. J., Nelson, B. C., Clarke, J., & Dede, C. (2010). A multi-user virtual environment for building and assessing higher order inquiry skills in science. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 56-68. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01036.x
- Kyza, E. A. (2009). Middle-School students' reasoning about alternative hypotheses in a scaffolded, software-based inquiry investigation. *Cognition and Instruction*, 27(4), 277-311. doi:10.1080/07370000903221718
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction – What is it and does it matter ? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496. doi : 10.1002/tea.20347
- Loyens, S. M., & Rikers, R. M. (2011). Instruction based on inquiry. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 361-381). New York : Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006 : Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Puentedura, R., R. (2006). *Transformation, Technology, and Education, Part 1: A Model for Technology and Tranformation*. Retrieved from <http://www.hippasus.com/resources/tte/part1.html>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921. doi:10.1002/tea.20327
- Schaal, S., Bogner, F. X., & Girwidz, R. (2010). Concept mapping assessment of media assisted learning in interdisciplinary science education. *Research in Science Education*, 40(3), 339-352. doi:10.1007/s11165-009-9123-3
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-Based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education*, 92 (5), 941–967. doi : 10.1002/sce.20259

EVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT SUR SUPPORT
INFORMATIQUE ET COMPARAISON AVEC DES EPREUVES DE TYPE PAPIER-
CRAYON

Pascal Bessonneau*

* Ministère de l'éducation nationale – DEPP, pascal.bessonneau@education.gouv.fr

Mots-clés : tests électroniques, test papier-crayon, modèle de réponse à l'item.

Résumé. Les tests sur support informatique se sont peu à peu installés dans le paysage des évaluations commerciales et institutionnelles au cours des dernières décennies. Ces tests interrogent très simplement la question de la comparabilité entre les résultats des épreuves passées sur les deux supports. En France, la DEPP (direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), a expérimenté par deux fois un test de lecture sur support informatique (projet L.S.E) et un test papier-crayon sur des échantillons de plusieurs milliers d'élèves. Cette présentation vise à rendre compte des résultats de ces deux années d'expérimentation : en croisant les résultats obtenus au test sur support électronique avec un questionnaire sur l'usage des technologies de l'information des élèves et les données issues de tests papier-crayon. Pour finir, l'outil L.S.E s'oriente vers un outil d'évaluation adaptatif. En perspective sera donc présentée la méthode de sélection des items avec les contraintes spécifiques liées à l'organisation en tâches de l'évaluation.

1. Les   valuations CEDRE

Les enquêtes « Cycle d'enquêtes Disciplinaire Réalisées sur Echantillon » (CEDRE) sont réalisées par la DEPP. Ces enquêtes doivent respecter des contraintes temporelles et financières.

Ces enquêtes sont des enquêtes réalisées sur des échantillons représentatifs de la population générale des élèves en France. Ces enquêtes visent d'une part les enfants en fin d'  cole primaire (CM2) et en fin de collège (3^{  me}). Elles sont conçues pour être robuste et permettre des comparaisons temporelles.

Le cycle est à l'heure actuelle de 6 ans car 6 disciplines sont considérées.

Discipline	CM2	3 ^{��me}	Années
Connaissance et maîtrise du langage	√		2003, 2009, ...
Compétences Générales		√	2003, 2009, ...
Langues vivantes	√	√	2004, 2010, ...
Histoire et géographie	√	√	2006, 2012, ...
Sciences	√	√	2007, 2013, ...
Mathématiques	√	√	2008, 2014, ...
Lecture sur support informatique	√	√	2010, 2011

Conçus par des pédagogues, les tests respectent à la fois les contraintes pédagogiques, matérielles et psychométriques. Les tests sont des tests papier/crayons assortis d'un questionnaire élève et parfois enseignant et directeur d'établissement. La logistique est gérée centralement par la DEPP ainsi que la correction experte qui se fait à l'aide d'une plateforme de télé-correction (AGATE).

Les tests, avec du matériel excédentaire, sont expérimentés l'année n-1 puis la qualité du matériel est vérifié par les techniques psychométriques usuelles sans modélisation. L'année n, les cahiers

sont des cahiers tournants pour maximiser l'information collectée et diminuer l'erreur de mesure. Ils comportent des items des cycles précédents afin d'assurer une comparabilité longitudinale.

Les élèves concernés par une évaluation oscillent entre 5000 et 8000 élèves qui sont tirés généralement de classes ou d'établissements par un sondage stratifié à allocation proportionnelle.

Les résultats sont publiés sous forme de notes d'informations (cf. Bourny et al., 2010) par la DEPP. Des résultats plus complets sont fournis régulièrement sous la forme de dossiers. Une publication synthétique à destination du grand public et des enseignants est également éditée en collaboration avec le CNDP.

2. La dématérialisation des épreuves

Pour des questions logistiques notamment, les tests sous forme électronique ont été diffusés et/ou commercialisés rapidement avec l'arrivée des ordinateurs personnels. Leur intégration dans les sciences cognitives expérimentales a également été très rapide. De nombreux travaux ont été réalisés sur la comparabilité papier/crayon. Mais en témoigne l'exemple de PISA, la justification de la comparabilité d'épreuves est finalement toujours d'actualité car l'outil informatique n'est pas unique. L'interface homme/machine, ses possibilités et ses limitations, changent avec les tests mais également au fil des évolutions technologiques.

Les interfaces informatiques ont grandement fait évoluer la lecture de haut niveau de part l'invention de l'hyperlien notamment. Des travaux ont notamment mis en évidence des différences de résultats entre la compréhension d'un corpus de texte par le biais d'une interface basée sur une table des matières/index par rapport aux possibilités offertes par la navigation à travers des hyperliens (cf. Pearson Assessments, 2009). Il y a donc par l'introduction d'un test informatisé à la fois l'opportunité et la nécessité de tester cette nouvelle compétence cruciale dans l'adaptation à la compréhension de corpus de texte. L'exemple classique est la recherche et l'acquisition de connaissances sur internet.

3. Le projet L.S.E.

3.1 En 2010

Dans la perspective des deux points soulevés précédemment, une expérimentation d'un test électronique a été lancée en 2009. Cette première année, 2 échantillons de 1500 élèves de CM2 et de 1500 élèves de 3^{ème}, ont passés l'évaluation sur un logiciel développé par un prestataire selon un cahier des charges réalisé par la DEPP et l'équipe de J.-F. Rouet. En même temps les élèves devaient remplir un questionnaire conatif et soit une partie ou une épreuve entière de CEDRE Compétences générales (en 3^{ème}) (Bourny et al., 2010).

LSE s'articule sur un logiciel qui contient à la fois les exécutables et le contenu des items sur une clé ou un CD-ROM. Une version Windows, Linux et Mac OS X sont disponibles pour permettre son utilisation notamment dans les petites structures que sont les écoles primaires. Il présente à l'élève des pages web qui constitue un document linéaire ou un corpus de texte avec des hyperliens. La passation est encadrée par le professeur qui autorise et identifie l'élève passant le test. La durée du test est de 45 minutes.

Au cours du test tous les clics (pages, boutons, ...) sont stockés par l'application. A l'issue du test, les résultats sont remontés automatiquement sur un serveur central ou envoyés par mail.

Cette première année de test était surtout orientée vers la faisabilité technique et logistique du test. La diversité du parc informatique, les contraintes techniques, la technicité des intervenants

informatiques ont ainsi pu être mis en avant. Cela a permis d'améliorer notablement le cahier des charges de l'application lors de la seconde passation.

Les items ont été analysés et les résultats étudiés ce qui a permis aux équipes de concepteurs de s'approprier les règles de conception et la difficulté générale du test.

3.2 En 2011

Au cours du printemps 2011, 2 échantillons ont été tirés toujours au CM2 en 3^{ème}:

Ecole environ 5000 élèves répartis sur environ 140 établissements (tirage de tous les élèves de CM2 d'un établissement pour l'épreuve papier et d'une partie des élèves, aléatoirement, pour l'épreuve électronique)

Collège environ 5000 élèves répartis sur environ 170 établissements (tirage d'une classe). Le logiciel était en deuxième version et en parallèle tous les élèves passaient une épreuve papier/crayon de type QCM orienté sur la maîtrise de la langue et de la compréhension de texte.

Les données n'ont pu être analysées à cette date que pour l'école. Pour l'école, après nettoyage des données, les réponses d'un plus de 3000 élèves sont disponibles pour le questionnaire papier. Environ 2500 élèves ont répondu au questionnaire électronique. Le taux de réponse, relativement bas, est pour cette enquête en partie conjoncturelle et en partie lié aux difficultés techniques liées aux contraintes logicielles. Ces élèves se répartissent sur 130 établissements environ.

3.3 L'organisation de l'épreuve en 2011

3.3.1 L'épreuve électronique

Le rendu du logiciel est proche de celui d'un navigateur. Toutefois pour des questions pratiques, la passation se fait en plein écran et des écrans multiples de confirmation avant la fin de chaque module.

Le matériel est soit un site contenant des hyperliens soit un site à structure plus linéaire de type « blog » constitué d'une page. Ce dernier type de site est réservé à l'école.

L'épreuve de 45 minutes est décomposée en trois modules. Chaque module est basé sur un document ou un corpus de document autour duquel s'articulent les questions. C'est un test que l'on pourrait considérer à testlet. Chaque module comporte environ 7 à 10 questions. Cette structure a été choisie notamment pour des raisons pédagogiques. Cela laisse le temps au lecteur de s'approprier un corpus parfois conséquent.

Les modules sont organisés en cahiers tournants. La totalité des modules ne se rencontrent en raison de la masse des items expérimentés cette année. Toutefois le tuilage permet d'envisager la modélisation par les modèles de réponse à l'item.

3.3.2 L'épreuve papier

D'une durée de 45 minutes a été construite à partir d'items d'un cycle CEDRE de Maîtrise de la langue et de compréhension de l'écrit (Colmant et al., 2011). Elle est composée d'un cahier unique d'un cinquantaine d'items. Ces items, déjà testés, possèdent des propriétés psychométriques adéquates. En outre elles ont soigneusement été choisies pour être représentative de l'ensemble des compétences attendues pour ce type de discipline.

4. Analyse des données de l'expérimentation en 2011

4.1 Validation des items

L'analyse des données a suivi un protocole éprouvé par la plupart des tests internationaux et nationaux. Un premier tri se fait sur la discrimination de l'item. Pour l'épreuve papier, la matrice de corrélation étant complète, une analyse factorielle sur une matrice de coefficients de corrélation t  trachoriques a été réalisée afin de vérifier une unidimensionnalité suffisante pour la construction de l'échelle. Certains items sont donc éliminés à cette étape.

Dans un second temps, une analyse par les modèles de réponse à l'item a été réalisée. Deux paramètres sont utilisés pour la modélisation, la pente et la difficulté.    l'issue de cette modélisation, réalisée par le logiciel BILOG-MG, des items ont été éliminés car l'ajustement des données au modèle n'étant pas suffisant. L'indice utilisé est l'Infit qui est le rapport de la somme pondérée de la variance observée sur la variance théorique. Ce rapport vaut 1 si le modèle se conforme au modèle et s'en éloigne si la variance observée est plus faible ou plus élevée que la variance prédite par le modèle. L'intervalle de validité est de 0,9    1,1. Un contrôle visuel des items de la courbe prédite/observée a également été réalisée.

4.2 Corrélation entre les tests

La distribution des scores aux deux épreuves est relativement similaire. On note une proportion plus élevée pour les faibles et les hautes habilités pour le test électronique surement lié à l'estimation sur un nombre plus réduit d'items.

Une fois les échelles de difficultés calculées, nous avons comparé les résultats obtenus entre les différentes échelles. La corrélation obtenue est assez faible puisqu'elle n'est que de 0,5. On obtient ainsi un R^2 de 0,24. La corrélation est représentée graphiquement sur la Figure 2.

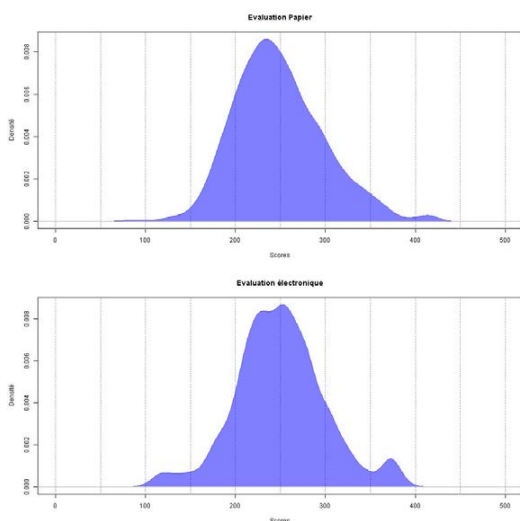


Figure 1. Distribution des scores aux deux épreuves

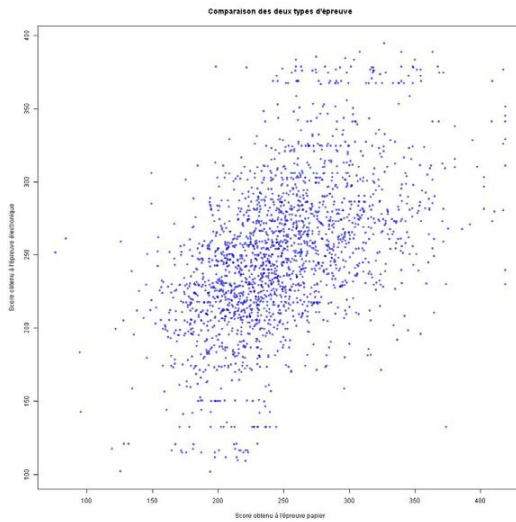


Figure 2. Corrélation entre les deux tests

4.3 Scores en fonction de variables sociodémographiques

La distribution des scores est ensuite analysée en fonction de différentes variables sociodémographiques telles que le sexe, la zone d'éducation¹ et le retard scolaire².

¹ Quatre grandes catégories de type d'établissements sont distinguées : les établissements privés, les établissements publics hors éducation prioritaire et deux types d'établissements relevant de l'éducation prioritaire (à l'époque du recueil des données : RRS, réseau de réussite scolaire et RAR –réseau ambition réussite).

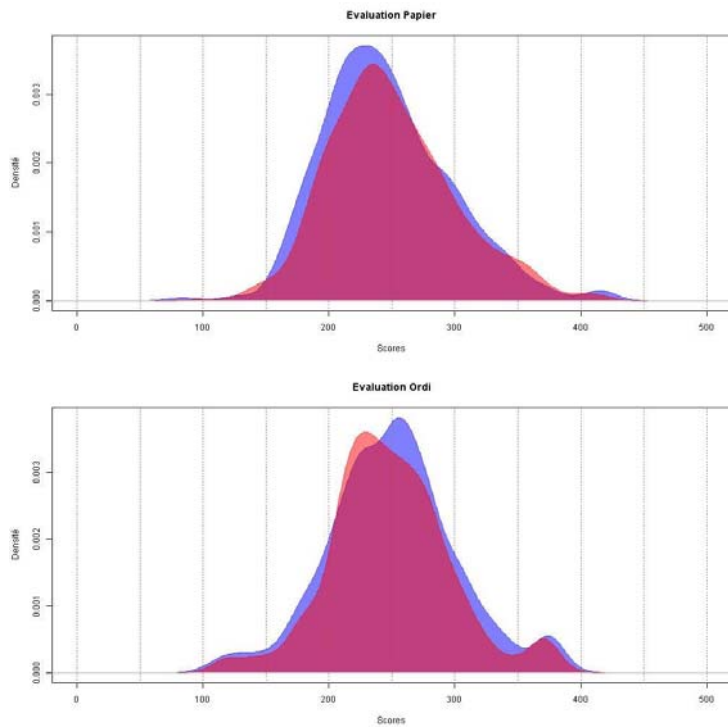


Figure 3. Distributions des scores en fonction du support et du sexe de l'élève

Nous notons qu'usuellement le score moyen des filles est plus élevé sur le support papier. C'est un résultat commun (par exemple, voir Colmant et al., 2011). Par contre le score moyen des garçons est environ égal sur le support électronique. Si le phénomène est moins marqué, il est observé dans d'autres évaluations telles que la version électronique de PISA (OCDE, 2012).

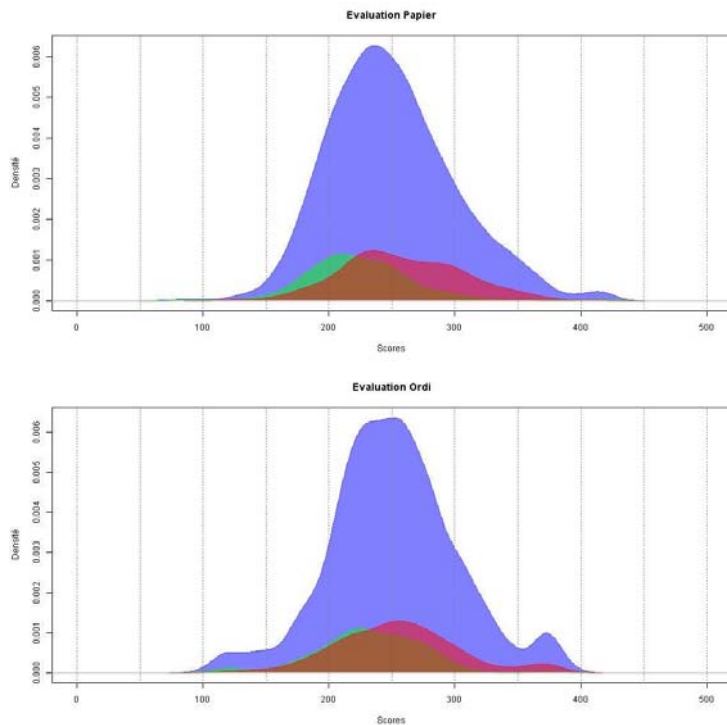


Figure 4. Distributions des scores en fonction du support et du type d'établissement

En bleu est représentée la distribution des scores pour les établissements publics hors zone d'éducation prioritaire, en vert les établissements publics en zone d'éducation prioritaire et enfin en rouge les établissements privés.

Nous pouvons observer pour le support papier que les différences usuelles entre ces établissements sont conservées : des performances plus élevées pour les établissements privés puis un score moyen plus élevé pour les établissements publics hors zone d'éducation prioritaire par rapport aux établissements publics en zone d'éducation prioritaire. Par contre ces différences, si elles ne disparaissent pas sont moins marquées dans le cas du test électronique.

Sur la Figure 5, sont représentées les distributions des scores papier-crayon et électronique pour les élèves n'ayant pas redoublés et en rouge les élèves ayant redoublés au moins une classe. Là aussi nous retrouvons pour le papier-crayon un résultat usuel, un score moyen plus élevé pour les élèves n'ayant pas redoublés. Par contre sur la version électronique, cette différence est moins marquée.

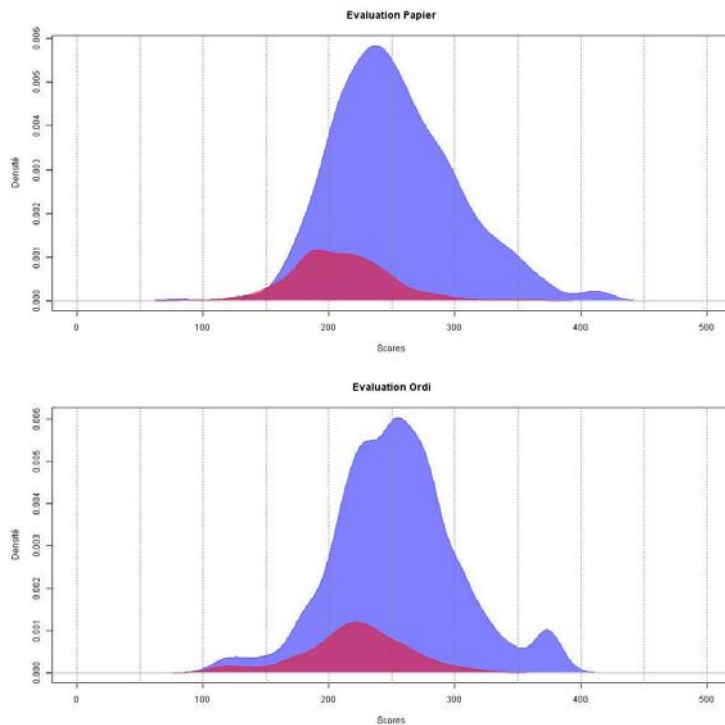


Figure 5. Distributions des scores en fonction du support et du retard scolaire

Nous avons cherché par la suite ce qui pouvait améliorer la prédiction du score obtenu à l'épreuve électronique à partir du score obtenu à l'épreuve papier par une régression linéaire. Le résultat de la modélisation est assez décevant car pour la modélisation avec les effets simples seuls ou le modèle avec effets simples et interactions, nous avons un R^2 ajusté de 0.22.

4.4 Relation avec le questionnaire conatif

Le questionnaire conatif était orienté vers deux aspects, l'un sur la fréquence d'utilisation du matériel multimédia et un autre tourné sur la fréquence des différents types d'usage du matériel informatique.

L'analyse factorielle permet bien de dégager deux axes d'utilisation. Le premier concerne une utilisation à titre privé caractérisé par la fréquente utilisation de l'ordinateur à la maison, internet à la maison, l'utilisation du « chat », de l'écoute de musique et des réseaux sociaux. Le second axe est formé par l'utilisation de l'ordinateur et d'internet à l'école.

Une régression linéaire ne permet pas d'améliorer la modélisation du score électronique en fonction du score papier et des scores factorielles. Toutefois cette relation ne semble pas linéaire et

qu'il existe une diminution légère des performances lorsque les supports informatiques sont peu utilisés pour les individus ayant les habiletés les plus faibles d'une part et les plus élevées d'autre part.

5. Vers un test adaptatif

Dans le cahier des charges à l'heure actuel, nous pouvons réaliser un test adaptatif. Mais il n'a pas été utilisé pour l'expérimentation. A partir d'un module comportant des items de difficultés très différentes, l'orientation se fait vers un module de difficulté plus adapté après calcul de l'habileté (van der Linden W. J., 2010). Le nombre de modules vus par la suite sera 2 à 4. Chaque module sera plus adapté en calculant de nouveau l'habileté à partir de chaque item composant les modules. Ce fonctionnement en modules, et non en question, est un impératif pédagogique pour permettre des questions sur un corpus de texte que l'élève doit assimiler.

Il est probable, au vu des premières simulations, que le choix se fera sur un système comportant des modules homogènes en difficulté sur 5 niveaux de compétence. L'habileté sera mis en correspondance avec les modules de difficulté adéquats puis un module sera tiré au sort parmi les modules disponibles. L'algorithme définitif sera réalisé à partir de simulations basées sur les données recueillies cette année en terme d'habileté et au vu de la banque obtenue. Les critères pris en compte seront le nombre de modules disponibles, la précision de l'habileté, le temps de 45 minutes d'épreuve, ...

6. Conclusions

Un énorme travail d'exploitation reste à faire parmi lesquelles on notera :

- l'analyse pour le collège
- les analyses de fonctionnement différentiel des items (par exemple filles/garçons...)
- les simulations pour le fonctionnement du test adaptatif
- l'analyse de trajectoires à partir des données de navigation
- l'amélioration du dispositif matériel (changement de technologie)
- les raisons pour lesquelles certaines différences de scores entre catégories sont atténuées (une étude est prévue sur la motivation à chacun de ces tests).

Parmi les conclusions, on pourra noter :

- la faible corrélation des deux tests à explorer
- le peu d'influence des facteurs d'usages des ordinateurs pour les réponses la différence pour des catégories sensibles : sexe, retard, strate, ...
- une banque exploitable et de bonnes qualités validées psychométriquement
- l'extension vers d'autres disciplines possibles avec toujours un equating avec le papier

Au final, on pourra s'interroger sur l'équivalence papier-crayon et l'adaptation et l'utilisation aux autres connaissances devront se faire en utilisant un equating "personnes communes" avec un test papier et un test électronique. Notamment un equating sur items communs sur deux populations représentatives peut également être envisagée.

Le test est fonctionnel et le changement de technologie de la prochaine version devrait permettre d'augmenter notablement le taux de réponse, notamment pour les petites écoles. La conception par les concepteurs de tâches adaptées, avec peu de rejet d'items, commence à être maîtrisée pour des corpus de texte et elle est surtout complètement automatisée par une plateforme de conception d'items (GEODE). Enfin la mise en œuvre et la collecte de résultats sur le logiciel fonctionne de façon adaptative.

7. Références et bibliographie

Bourmy G., Bessonneau P., Daussin J.-M. et Keskaik S. (2010), L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009, Note d'information, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, DEPP.

Colmant M., Daussin J.-J., Bessonneau P., Compréhension de l'écrit en fin d'école. Evolution de 2003 à 2009, Note d'information. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, DEPP.

OECD (2011), PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI), OCDE.

OCDE (2012), Are boys and girls ready for the digital age?, PISA in Focus, OCDE.

Wang H. et Chingwei D. S. (2009), Test, measurement and research services bulletin, Vol. 9., Pearson.

van der Linden W. J. et Glas C. A. W. (2010), Elements of adaptive testing, Springer.

LES JEUNES FACE A L'ECRIT – UN NOUVEAU DISPOSITIF D'EVALUATION
MASSIVE DE LEURS PERFORMANCES EN LECTURE

Thierry Rocher*

* DEPP, thierry.rocher@education.gouv.fr

Mots-clés : illettrisme, test automatisé, standardisation

Résumé. Depuis 2000, tous les jeunes Français et Françaises, lorsqu'ils ont environ 17 ans, sont convoqués à une Journée Défense et Citoyenneté (ex-JAPD) au cours de laquelle ils passent des tests de lecture. Chaque année, près de 800 000 jeunes sont concernés et passent ces tests dans 250 centres répartis partout en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. Ce dispositif de masse nécessite d'envisager une méthodologie de l'évaluation qui permette de neutraliser l'influence potentielle des conditions d'observation sur le résultat de la mesure. Ce dispositif d'évaluation des performances en lecture est présenté, à la fois dans ses fondements théoriques et dans ses modalités pratiques. Les propriétés de ce nouveau test, ainsi que son fonctionnement par rapport à l'ancienne version papier-crayon sont présentées.

1. Les tests passés lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC)

Depuis 2000, tous les jeunes Français et Françaises, lorsqu'ils ont environ 17 ans, sont convoqués à une Journée Défense et Citoyenneté (ex-JAPD) au cours de laquelle ils passent des tests de lecture. Cette évaluation est l'occasion de dresser un panorama précis des performances en lecture d'une génération entière. Elle a également pour objectif de repérer les jeunes en difficulté de lecture afin d'envisager des pistes de remédiation. Pour certains jeunes, la fin de la scolarité approchant, le basculement prochain dans la vie active va engendrer un nouveau rapport à l'écrit. L'école comme lieu de sollicitation d'actes de lecture et d'écriture va disparaître au profit du monde du travail. Pour ces jeunes, le rapport à l'écrit sera définitivement distendu.

1.1 Une évaluation massive

Chaque année, près de 800 000 jeunes sont concernés et passent ces tests, au cours de 20 000 sessions d'évaluation, organisées dans 250 centres répartis partout en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. Dans ce dispositif déconcentré, les épreuves sont administrées par un personnel non spécialisé (ni psychologue, ni enseignant), mais formé, qui encadre la journée par rotation. La passation des tests dure 25mn et s'adresse à un groupe d'une quarantaine de jeunes. Les conditions de passation sont donc bien particulières et potentiellement soumises à d'importantes variations dans un dispositif classique papier-crayon.

Une autre contrainte importante est à prendre en compte : le test s'adresse à tous les jeunes d'environ 17 ans, quels que soient leurs parcours scolaires, leurs rapports à la lecture, etc. Cette forte hétérogénéité nécessite de tenir compte des différences de perception du test par les jeunes. Ainsi, les expériences précédentes ont montré l'impérieuse nécessité de ne pas adresser des tests pour lecteurs débutants à des bons lecteurs. Dans de tels cas, même si des précautions de présentation étaient prises, l'évaluation risquait d'être rejetée. Ce qui signifie que les épreuves proposées doivent représenter un certain niveau de difficulté acceptable pour tous.

Ces contraintes expliquent la mise en place au départ d'un processus adaptatif, qui a concerné les six premières années de fonctionnement de la JAPD (1998-2003). Pendant cette période, en fonction des résultats d'un test dit d'orientation passé le matin, les jeunes passaient l'après-midi un autre test soit relativement simple (formule A) soit plus difficile (formule B). Mais la lourdeur de cette double évaluation, impliquant une correction rapide in situ du test d'orientation, a conduit le ministère de la défense à réduire le nombre de sites fonctionnant sur ce modèle. En 2004, une refonte importante de l'évaluation a été opérée afin de proposer à tous les jeunes un unique test. Les fondements théoriques et l'architecture du test n'ont pas changé depuis (cf. paragraphe 1.3). Cette nouvelle évaluation restait cependant soumise à une variabilité potentiellement importante des conditions de passation et de correction, malgré la précision des consignes données. Ce dispositif de masse nécessite en effet d'envisager une méthodologie de l'évaluation qui permette de neutraliser l'influence potentielle des conditions d'observation sur le résultat de la mesure. Ainsi, en 2009, les tests de lecture ont été adaptés à un nouveau mode de passation collective, afin d'améliorer la standardisation des procédures et de réduire sensiblement les contraintes logistiques.

En résumé l'évaluation de la lecture lors de la JDC, ex-JAPD, a connu trois générations de tests :

- 1998-2003 : tests « adaptatifs » en deux temps (test d'orientation + test spécifique)
- 2004-2008 : test unique, passation et correction
- 2009-aujourd'hui : test automatisé (MOPATE : modernisation du passage des tests)

Nous présentons ici les modalités de ce nouveau dispositif, ses avantages en comparaison avec le système précédent de type papier-crayon ainsi que des éléments de résultats récents.

1.2 Le nouveau dispositif automatisé

Les jeunes doivent répondre, grâce à un boîtier électronique, aux questions qui défilent sur un grand écran. Leurs réponses, et dans certains cas leurs temps de réaction, sont enregistrés. A la fin de la session d'évaluation, les différents scores sont calculés de manière automatique et les profils de lecteurs sont édités, afin de faciliter l'organisation des entretiens avec les jeunes repérés en difficulté.

Ce nouveau mode de passation présente quatre innovations importantes :

- La standardisation des conditions de passation : le déroulement du test est entièrement automatisé, ce qui permet de réduire de manière drastique la variabilité liée à la passation, variabilité qu'on a pu observer auparavant concernant, par exemple, le strict respect du temps imparti, dans le cadre de l'épreuve chronométrée.
- L'automatisation de la saisie, de la correction et du calcul des scores : la fiabilité des données recueillies est garantie ; les erreurs de corrections constatées avec les précédents tests ne sont plus possibles.
- L'intégration du multimédia : le son permet de bien dissocier les connaissances lexicales du langage oral d'un côté, la question du savoir lire de l'autre.
- Le recueil des temps de réponse à la milliseconde près : cette fonctionnalité est essentielle pour mesurer de manière précise l'automatisme de la lecture.

1.3 Contenu et architecture du test

En 2004, la contrainte d'élaboration d'un test unique s'adressant à tous les jeunes a guidé les principes de conception qui se retrouvent aujourd'hui dans la version automatisée (Rivière et al., 2010).

Le test vise à repérer chez les faibles lecteurs, trois ensembles majeurs de difficultés :

- Une mauvaise automatisisation des mécanismes responsables de l'identification des mots : plutôt que de pouvoir consacrer leur attention à la construction du sens du texte, des lecteurs laborieux doivent la consacrer à la reconnaissance de mots, ce qui devrait se faire de façon rapide et non consciente ;
- Une compétence langagière insuffisante, mise en évidence par la pauvreté des connaissances lexicales orales ;
- Une pratique défaillante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document : nombre de jeunes seront peu efficaces dans le traitement de l'écrit, soit par défaut d'expertise, soit par difficultés de maintien de l'attention..., bien que ni leur capacité à identifier des mots, ni leur compétence langagière ne soient en cause.

Pour évaluer l'automatisme de la lecture, un module du test demande aux jeunes de juger le plus rapidement possible de l'homophonie entre un mot et un pseudo-mot (item prononçable mais sans signification). Pour cela, le lecteur doit reconnaître le mot (éventuellement « globalement »), décoder le pseudo-mot et juger de la similarité de la prononciation des deux. Les vingt paires « mot / pseudo-mot » sont chacune affichées chacune cinq secondes à l'écran et les jeunes doivent répondre le plus vite possible. C'est le temps de réponse qui constitue l'indicateur privilégié, plus que la performance très élevée (99 % des jeunes réussissent plus de la moitié des 20 items proposés). La mesure retenue est le temps moyen observé aux items réussis.

Les connaissances lexicales sont évaluées à travers un test de décision lexicale. Il ne s'agit pas de définir des mots, mais plus simplement de dire si des items écrits sont ou ne sont pas de véritables mots. Une liste qui mélange des mots et des « pseudo-mots », créés pour les besoins de l'évaluation, est proposée. Les mots apparaissent à l'écran et sont lus à l'oral, ce qui permet d'éviter de confondre la connaissance de la langue orale avec la lecture de mots. L'indicateur retenu est le nombre de vrais mots reconnus.

Les traitements complexes, qui permettent l'accès à l'information et à la compréhension d'un document écrit, sont évalués à l'aide de deux supports différents. Un programme de cinéma est proposé afin d'évaluer spécifiquement les performances en matière de recherche d'informations. Des lecteurs en difficulté peuvent répondre à ces questions, toutefois, leur efficacité de traitement sera moindre car ils devront compenser leur mauvaise appréhension du support par un temps de recherche plus long. La compréhension de texte nécessitant une implication du lecteur, une concentration de son attention, un traitement exhaustif des mots et de la ponctuation qui ne relèvent pas des habitudes que peuvent donner des lectures sélectives ou de la simple recherche d'information. C'est pourquoi un texte narratif relativement court est également proposé : la compréhension littérale est limitée à l'information apportée par le texte, une compréhension fine exige la mobilisation de connaissances préalables pour en dégager l'implicite. Le texte narratif a l'avantage de proposer une série d'événements autour desquels s'articulent des décors, des dialogues... C'est l'enchaînement des événements qui reste déterminant dans la compréhension globale de l'histoire. Le score retenu est le nombre total de bonnes réponses observées.

2. Les gains de qualité

2.1 Passation et correction

La fiabilisation du dispositif repose sur la standardisation maximale des procédures de passation et de correction des tests. Les consignes sont strictement les mêmes dans tous les centres de passation. La manière de présenter les tests aux jeunes est uniforme. Plus important, dans l'ancienne version, le temps imparti pour l'épreuve de vitesse (automatisme de la lecture) n'était pas rigoureusement respecté d'une session à l'autre. Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de variance du score expliquée par le site de passation, pour chaque épreuve, pour les années 2008 et 2009. En 2008, pour l'épreuve de vitesse, ce pourcentage est de 12,8 % contre 1 % en 2009. Ce résultat indique clairement une grande variabilité des scores dans l'ancienne version où l'épreuve était chronométrée par le responsable de la passation. En 2009, le recueil direct et automatique des

temps de réponse permet de réduire très nettement cet effet lié à la variabilité des conditions d'administration du test. Ce phénomène est moins marqué pour les deux autres épreuves pour lesquelles la variabilité était déjà faible antérieurement.

% de variance expliquée	2008	2009
Automaticité de la lecture	12.8	1.0
Connaissances lexicales	1.7	1.6
Traitements complexes	2.3	1.9
N	695 219	714 154
Sites communs	259	259

Tableau 1 : Pourcentages de variance expliquée par les sites JDC

La correction des épreuves constituait également une source de biais dans l'ancienne version des tests. Rappelons que les réponses des jeunes étaient corrigées in situ et les scores obtenus à chaque épreuve étaient saisis dans un système dédié. Des observations faites sur des échantillons pour lesquels les réponses des jeunes étaient également saisies numériquement ont fait apparaître des taux de cohérence d'environ 80 % pour les épreuves de traitements complexes, entre le score corrigé manuellement puis saisi et le score issu de la numérisation des réponses. Ce biais est aujourd'hui totalement évacué avec la version automatisée des tests puisque la réponse du jeune est directement enregistrée dans la base de données.

2.2 Variabilité de la mesure

En termes de mesure, des corrélations plus importantes sont observées entre les trois épreuves, ce qui traduit une réduction de l'erreur de mesure, surtout concernant l'épreuve d'automaticité, anciennement chronométrée de manière variable. Le tableau ci-dessous donne les corrélations entre les épreuves, pour 2008 et pour 2009.

2008	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales
Connaissances lexicales	0.14	-
Traitements complexes	0.24	0.40
2009	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales
Connaissances lexicales	0.34	-
Traitements complexes	0.44	0.53

Tableau 2 : Corrélations entre les trois dimensions évaluées

2.3 Implication des jeunes

Le mode de passation implique que tous les jeunes sont inscrits dans la même temporalité pour répondre aux questions du test, contrairement à un test papier-crayon qui donne la liberté de parcourir les questions, d'en passer certaines, revenir sur d'autres, dans des temps variables, etc.

Un certain soin a été apporté lors des différentes phases d'expérimentation du test, au calibrage des temps d'affichage des questions. L'objectif est de laisser suffisamment de temps au plus grand nombre tout en imposant un rythme exerçant une certaine forme de pression temporelle, afin d'éviter les effets possibles de lassitude chez les élèves les plus performants. Ce rythme, associé à

l'interactivité du procédé, permet de favoriser l'implication des jeunes dans la réussite au test par comparaison avec la version papier-crayon.

En guise d'illustration, le sujet des réponses données au hasard est abordé dans la figure 1 où sont représentés les taux de réussite des items portant sur la compréhension de documents écrits. Les items sont classés par ordre de réussite croissant, calculée sur l'ensemble de la population. Ces items sont des questions à choix multiples comportant quatre propositions. Les taux de réussite sont distingués selon les huit profils de lecteurs (cf. tableau 1). Il ressort que les courbes de réussite des profils les moins performants suivent globalement celles des autres profils¹, indiquant qu'un comportement important de réponses au hasard est à exclure.

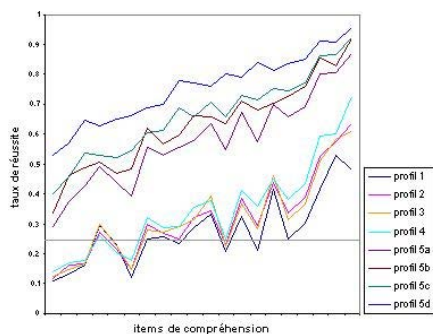


Figure 1 : Légende (centré)

3. Eléments de résultats

Quelques éléments de résultats concernant l'année civile 2010 sont présentés dans cette partie, et des rapprochements avec les résultats obtenus dans la version papier-crayon permettent d'identifier certains écarts qui renvoient en partie à la standardisation optimale des nouvelles modalités d'évaluation.

3.1 Résultats généraux

Pour chacune de ces trois dimensions, un seuil de maîtrise a été fixé : en deçà d'un certain niveau, on peut considérer que les jeunes éprouvent des difficultés sur la compétence visée (-), au-delà, la compétence est jugée maîtrisée (+). A partir de la combinaison des résultats, huit profils de lecteurs sont déterminés.

Les résultats sont proches de ceux obtenus avec la version précédente (cf. tableau 3). En résumé, en 2010, près de huit participants à la JDC sur dix sont des « lecteurs efficaces ». A l'opposé, un jeune sur dix rencontre des difficultés de compréhension. Les autres ont une maîtrise fragile de la lecture. Pour une discussion plus précise sur ces résultats, le lecteur est invité à consulter la série annuelle des notes d'information de la DEPP sur ce sujet (cf. la dernière : de La Haye, et al. 2011).

¹ Les écarts entre les courbes renvoient en réalité au pouvoir discriminant de chaque item.

Profil	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	
5d	+	+	+	67,6	73,5	70,4	Lecteurs efficaces 79,6 %
5c	+	-	+	10,3	8,0	9,2	
5b	+	+	-	6,7	7,7	7,2	Lecteurs peu efficaces 9,6 %
5a	+	-	-	2,8	2,1	2,4	
4	-	+	+	3,6	2,9	3,2	Très faibles capacités de lecture 5,7 %
3	-	-	+	3,2	1,6	2,4	
2	-	+	-	2,2	2,0	2,1	Difficultés sévères 5,1 %
1	-	-	-	3,7	2,2	3,0	

Tableau 3 : Les profils de lecteurs (JDC, 2010)

3.2 Réduction des disparités géographiques

Le nouveau dispositif permet d'avoir des estimations plus précises du pourcentage de jeunes en difficulté selon le département ou la région de domicile. En comparaison avec les années précédentes, ce pourcentage varie moins d'une région à l'autre, ce qui reflète la réduction des erreurs de mesure opérée grâce à la passation et à la correction automatiques des tests.

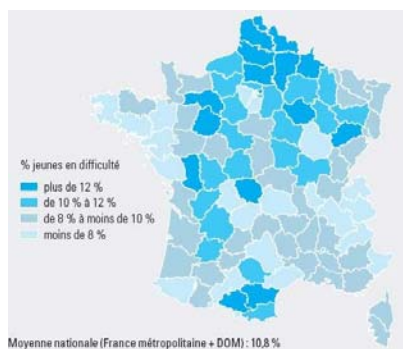


Figure 1 : Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon le département (2010)

3.3 Différences selon le sexe et le niveau scolaire

Le pourcentage de jeunes en grande difficulté est très différent selon le sexe : 12,6 % des garçons contre 8,7 % des filles (tableau 3) et cette différence est plus marquée chez les jeunes ayant un niveau d'études moins élevé. En comparaison aux tests papier-crayon des années précédentes, il apparaît que l'écart entre les garçons et les filles se réduit avec le nouveau dispositif d'évaluation. Ce résultat renvoie certainement à une implication plus forte des garçons dans les tâches demandées, induite par la nouvelle forme d'interrogation.

En comparaison avec la version papier-crayon, il ressort que la corrélation entre le niveau scolaire et les performances des jeunes est plus importante. Ce renforcement des différences selon le niveau scolaire traduit sans doute le fait que les erreurs de mesure ont été réduites mais également une meilleure implication des jeunes des niveaux scolaires les plus élevés.

Les garçons réussissent moins bien les épreuves de compréhension, c'est pourquoi ils sont plus nombreux dans chacun des profils 1, 2, 3 et 4. De plus, ils témoignent plus souvent d'un déficit des mécanismes de base de traitement du langage écrit, ce qui explique leur présence relativement plus importante dans les profils 1 et 3 (tableau 3). Concernant le lexique, leurs performances sont comparables.

Il est également à noter que les différences garçons/filles s'observent en particulier pour les types scolaires les moins élevés. A l'inverse, parmi les élèves en lycée général, les performances sont même légèrement à l'avantage des garçons pour la rapidité de traitement et le lexique. Les données du tableau 4 permettent d'illustrer ce phénomène.

	Traitements complexes (score sur 20)		Connaissances lexicales (score sur 20)		Automatisme de la lecture (temps moyen en secondes)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Type 1 (Collège)	9,8	10,7	13,3	13,5	2,04	1,88
Type 2 (Professionnel)	11,8	12,1	14,6	14,3	1,73	1,66
Type 3 (Technologique)	13,9	13,8	16,1	15,7	1,48	1,52
Type 4 (secondaire général et enseignement supérieur)	15,4	15,4	17,2	16,9	1,34	1,40
Ensemble	13,4	14,0	15,8	15,9	1,56	1,51

Tableau 4 : Performances selon le sexe et le niveau de scolarité (JDC 2010)

4. Conclusion et perspectives

Les nouvelles modalités de passation permettent de mesurer de manière fiable les performances des jeunes face à l'écrit dans le cadre d'une évaluation massive qui concerne l'ensemble des jeunes d'une génération chaque année. Des analyses sont prévues en particulier pour ce qui concerne certains profils spécifiques (hyper-lecteurs) ou la relation entre la performance et certaines variables contextuelles.

De manière plus générale, ce dispositif offre l'opportunité d'interroger relativement facilement et avec fiabilité un grand nombre de jeunes sur des thèmes variés. Dans cette optique, un système de modularité est en cours de construction : celui-devrait permettre d'accueillir des modules

d'interrogation spécifiques, sur d'autres dimensions, au plan cognitif mais également au plan social, sanitaire, économique... A travers l'automatisation des tests ou des questionnaires, la JDC est ainsi renforcée en tant que lieu d'observation de la jeunesse.

Actuellement, une expérimentation est en cours pour évaluer selon le même principe les performances des jeunes en numératie. Elle devrait donner lieu à un recueil de données auprès de plusieurs dizaines de milliers de jeunes à la fin de l'année 2012.

5. Références

de La Haye, F., Gombert, J.-E., Rivière, J.-P. & Rocher, T. (2011). Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2010. Note d'information, n° 10.28, Paris : MEN-DEPP.

Rivière, J.-P., de La Haye, F., Gombert, J.-E., & Rocher, T. (2010). Les jeunes Français face à la lecture : nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol XV-1, 121-144.

ADAPTABILITE INDIVIDUELLE: SA STRUCTURE ET SES RELATIONS AVEC
D'AUTRES ECHELLES D'ADAPTABILITE

Armanda Hamtiaux*, Claude Houssemand*

* Université du Luxembourg, FLSHASE, EMACS, armanda.hamtiaux@uni.lu

Mots-clés : adaptabilité individuelle, adaptabilité de carrière, analyse factorielle confirmatoire

Résumé. La présente recherche vise à explorer le modèle théorique de l'adaptabilité individuelle (IA) de Ployhart et Bliese (2006). Ces auteurs distinguent huit dimensions d'adaptabilité individuelle (IA) qui sont décrites comme l'adaptabilité en situation de crise (1), de stress (2) ou d'incertitude (3), en termes de capacité d'adaptation nécessaire pour la formation (4) ou la résolution de problème (5); ou encore l'adaptabilité en situation interpersonnelle (6) et interculturelle (7) ainsi que l'adaptabilité physique (8). La structure de l'IA va être testée grâce à l'analyse factorielle confirmatoire et la nature de celle-ci va être explorée en mettant en relation l'IA avec l'adaptabilité de carrière (CAI) (Savickas et al., 2009) et l'adaptabilité personnelle au travail (PA) (Morrison, 1996) utilisée dans O'Connell, Mc Neely et Hall (2008). Ces procédures devraient permettre d'obtenir des informations sur la structure et la nature de l'IA. Les résultats confirment le modèle multidimensionnelle l'IA et les analyses corrélationnelles font supposer qu'il y a une partie d'information commune aux trois échelles qui devient interprétable au niveau dimensionnel. Ces résultats sont intéressants parce qu'ils permettent d'utiliser les dimensions de l'IA pour établir des profils afin d'identifier les points forts et les points faibles des personnes en termes de capacité d'adaptation. L'échelle d'IA pourrait ainsi constituer un moyen, en milieu professionnel, pour évaluer les compétences des personnes à faire face au changement et de leur proposer du soutien en fonction de leur profil.

1. But

La notion d'adaptabilité étant omniprésente dans un monde en évolution constante, il est primordial de clarifier ce concept et d'analyser de plus près sa structure et sa nature. A cet effet, le présent travail vise à explorer la structure de l'adaptabilité individuelle (IA) telle qu'elle est proposée par le modèle théorique de Ployhart et Bliese (2006). Le but est de soumettre cette échelle d'adaptabilité individuelle (IA) à une analyse factorielle confirmatoire et de la confronter à deux autres échelles, à savoir celle mesurant d'adaptabilité de carrière (CAI) (Savickas et al., 2009) et celle évaluant l'adaptabilité personnelle au travail (PA) (Morrison, 1996) utilisée dans O'Connell, Mc Neely et Hall (2008). Tout en ayant des éléments communs à l'adaptabilité de carrière ou l'adaptabilité personnelle, l'adaptabilité individuelle semble moins se centrer sur le monde professionnel.

2. Méthode

Trois instruments ont donc été utilisés mesurant des concepts reliés, mais quelque peu différents.

1. Adaptabilité individuelle (IA) : Ployhart et Bliese (2006) la définissent comme la capacité, l'aptitude, la disposition, la volonté et/ou la motivation de la personne à changer ou à s'adapter à des caractéristiques sociales, environnementales ou techniques nouvelles. La théorie prévoit une structure de second ordre de l'adaptabilité individuelle, c'est-à-dire un facteur général d'adaptabilité et huit sous-facteurs plus spécifiques. Ces dimensions concernent l'adaptabilité en situation de crise (1), de stress (2) ou d'incertitude (3), également la capacité d'adaptation

nécessaire en termes de formation (4) ou de résolution de problème (5); et en situation interpersonnelle (6) et interculturelle (7) ainsi que de l'adaptabilité physique (8). La distinction entre huit dimensions s'inspire de la taxonomie de la performance adaptative de Pulakos et al. (2000; 2002).

2. Adaptabilité de carrière (CAI): Dans le cadre d'un projet international portant sur la construction personnelle de la carrière et du parcours de vie, Savickas et al. (2009) ont proposé cet inventaire qui se base sur cinq dimensions: (1) la préoccupation, (2) le contrôle, (3) la curiosité, (4) la coopération, (5) la confiance.

3. Adaptabilité personnelle au travail (PA): O'Connell et al. (2008) ont utilisé cette échelle courte de R.F. Morrison (1996) pour détecter les prédicteurs de l'adaptabilité. Ils ont constaté que l'adaptabilité personnelle était influencée par le sexe, le niveau d'éducation, l'employabilité et le soutien de l'entreprise.

L'échantillon (N=398) est composé de 243 femmes et 155 hommes avec un âge moyen de 30,86 ans ($\text{éc}=12,08$). L'échantillon est plutôt hétérogène, intégrant des étudiants (52%), des professionnels (39,4%), des personnes qui sont en retraite, qui perçoivent des indemnités de chômage ou qui ne travaillent pas (8,6%). Tous les participants ont complété le questionnaire d'IA et l'échelle de PA. Un sous-échantillon de 153 personnes a également répondu au CAI.

Comme les versions françaises de ces trois échelles sont utilisées pour la première fois, les distributions des scores composites pour les échelles entières et également pour leurs dimensions ont été contrôlées. L'analyse factorielle confirmatoire avec Mplus version 5.2 (Muthén & Muthén, 1998) a été employée pour tester la structure de l'IA et celle du CAI. Finalement, des analyses corrélationnelles basées sur les rangs ont permis de mettre en évidence des liens entre les trois échelles à un plan général et des relations différentielles entre certaines dimensions des mesures respectives.

3. Résultats et discussion

Les tests de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilkes ont montré que les distributions de scores composites des trois échelles ne se distribuent pas normalement. Ce résultat a pour conséquence que la méthode d'estimation utilisée dans Mplus est robuste contre les distributions non-normales (MLM) et que les relations entre les échelles et les dimensions sont appréhendées avec des corrélations de rangs de Spearman. L'analyse factorielle confirmatoire a permis de montrer que le modèle multidimensionnel de l'IA est adapté pour refléter la structure de celle-ci (RMSEA=.04, SRMR=.07). Le modèle avec cinq dimensions pour la CAI montre des ajustements moins bons (RMSEA=.07, SRMR=.08). Les analyses corrélationnelles de rangs font supposer qu'il y a une partie d'information commune aux trois échelles utilisées ($r_s=.63$ entre IA et PA; $r_s=.53$ entre IA et CAI). En ce qui concerne la relation entre IA et CAI, cette association assez forte peut être reconduite à des liens plus ou moins forts entre les différentes dimensions des deux échelles (p.ex. la dimension « interpersonnelle » de IA et la dimension « coopération » du CAI).

4. Conclusion

La présente recherche donne des arguments en faveur de la structure multidimensionnelle de l'adaptabilité individuelle selon Ployhart et Bliese (2006). De plus, cette forme d'adaptabilité partage beaucoup d'informations avec d'autres échelles centrées sur la capacité d'adaptation en milieu professionnel, mais elle a également ses spécificités, probablement dues aux dimensions intégrant des contenus différents. Ces résultats sont intéressants parce qu'ils permettent d'utiliser certaines des dimensions, sinon toutes, pour établir des profils d'adaptabilité afin d'identifier les points forts et les points faibles des personnes. Ainsi les personnes évaluées ne seraient pas vues comme adaptables ou non-adaptables en soi, mais présenteraient des profils diversifiés qui pourraient servir de base pour un travail de développement personnel ou professionnel. L'échelle pourrait constituer un moyen, en milieu professionnel, pour évaluer les compétences des personnes à faire face au changement et pour leur proposer du soutien en fonction de leur profil.

5. Références et bibliographie

- Morrison, R. F. (1996). *Adaptability*. Unpublished technical report. San Diego, CA: Navy Personnel Research and Development Center.
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998). *Mplus User's Guide* (5th ed). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14, 248-259. doi:10.1177/107191907311005
- Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-Adapt) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. Dans S. C. Burke, L. G. Pierce, & E. Salas (Éd.), *Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments* (pp.3-39). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85, 612-624. doi:10.1037/0021-9010.85.4.612
- Pulakos, E. D., Schmitt, N., Dorsey, D. W., Arad, S., Borman, W. C., & Hedge, J. W. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15, 299-323. doi:10.1207/S15327043HUP1504_01
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

PROPOSITION D'ANALYSE DE LA COMPÉTENCE A PARTIR DE SA
MOBILISATION PAR DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

Starck Sylvain, laboratoire Proféor-CIREL, Université Lille 3. sylvain.starck@univ-lille3.fr

!

!

Mots-clés : compétence, acteur-réseau, principe de symétrie, distribution.

Résumé. Dans un premier temps, nous problématisons le concept de compétence à partir d'une analyse croisée du quasi consensus qui s'établit autour de ses usages dans les recherches en éducation, de l'histoire du concept et de ses dimensions sociales. Dans la suite de cette communication, des analyses d'un corpus de données issus de deux recherches en éducation seront réalisées en adoptant le cadre latourien de l'acteur-réseau et du principe de symétrie. Ces analyses mettent en évidence la distribution de l'action et de la compétence entre une multiplicité d'actants. Ce partage de la compétence interroge finalement les processus de normalisation de la compétence réalisée dans les espaces professionnels.

!

!

La compétence, en tant que notion, concept et outil de structuration des pratiques sociales – tant professionnelles que de formation et d'éducation – se caractérise par une grande polysémie et des effets d'amalgame et de flottement dans ses usages (Champy-Remoussenard, 2007). Or, comme le souligne l'auteure, « il appartient aux chercheurs d'interroger et de déconstruire [les] attentes sociales et de mesurer [les] pressions symboliques qui s'exercent sur le concept afin de ne pas les laisser décliner et dessiner leur objet ». C'est à un tel travail qu'invite cette communication. Dans un premier temps, en reprenant succinctement le processus historique d'élaboration du concept, nous exposons les limites du consensus qui semble actuellement s'établir autour de ce concept. Dans un second temps, nous mobilisons un corpus de données issus de deux recherches – l'une sur des inspecteurs et enseignants dans le premier degré, un autre sur des enseignants du second degré ayant effectué un stage d'une année en entreprise – que nous analysons à partir du cadre latourien de l'acteur-réseau. Les premiers résultats de cette recherche pointent l'impossibilité pour une conception de la compétence centrée sur les individus de rendre compte de la déclinaison de celle-ci dans les situations professionnelles.

1. La compétence : un quasi consensus qui pose problème

D'un point de vue historique, en suivant les analyses de Bronckart et Dolz (2002), trois étapes caractérisent la construction de la compétence dans le champ scientifique. La compétence y a été introduite à partir des travaux de Noam Chomsky en linguistique. Selon lui, le concept de compétence est à entendre comme la capacité innée et intrinsèque à produire et à comprendre toute langue naturelle, ce qui se démarque des usages historiques du terme comme « avoir légitimité et autorité en matière de ». La compétence, en tant qu'idéal s'exprime et s'actualise dans la performance linguistique. Cette acception du terme est ensuite généralisée à toute fonction psychologique supérieure qui sont considérées comme sous-tendues par un dispositif biologique inné. La compétence tend ainsi à se substituer au terme d'intelligence. Dans un second temps, et

!

parallèlement à ces premiers travaux, la compétence n'est plus conçue comme fondée sur des caractéristiques biologiques du sujet, mais est de l'ordre d'une capacité adaptative et contextualisée qui requiert et autorise des apprentissages. La compétence reste une propriété de l'individu, dans une logique de qualification de ces derniers. Une troisième étape, qui tient compte des travaux menés en analyse du travail, adjoignent aux connaissances dont la nature et le niveau sont certifiés par l'État des capacités plus souples permettant aux individus de prendre en charge les univers changeants du travail et des situations professionnelles. La « logique compétence » répond ainsi aux insuffisances de la logique de la qualification. Les compétences reposent finalement sur des connaissances et des capacités méta-cognitives des individus ou des collectifs, ces dernières assurant la déclinaison, l'adaptation, l'extension et la transformation des savoirs - diversement déclinés - dans des contextes professionnels variables.

Dans le champ de l'éducation, ce processus historique semble aboutir à un quasi consensus que Jonnaert (2006) présente ainsi : « une personne est considérée comme compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situations et un contexte déterminé ». L'auteur parle ainsi de conception classique qui ne constitue cependant pour lui que « le sommet d'un iceberg ». Cette conception fait cependant l'objet de critiques vives, notamment quant à la scientificité d'un concept importé dans les sciences de l'éducation à partir de ses usages en entreprise (Crahay, 2006) ou de la « clarté illusoire » que ce concept apporte au contrat didactique associant enseignants et apprenants.

Un élément apparaît comme commun dans l'appréhension du concept de compétence dans le champ scientifique et professionnel : la compétence est de l'ordre du sujet. C'est d'ailleurs ce que l'on peut relever dans les travaux de Coulet (2011) qui entreprend une synthèse des différentes approches du concept pour identifier ce qui selon lui est commun à ces approches : « « Cependant, au-delà de la pluralité des définitions et de quelques consensus qui les traversent, ce sont bien des conceptions fondamentalement divergentes que nous offre cette abondante littérature avec, en filigrane, la présence d'une question centrale : quels sont les modèles susceptibles de rendre compte, sur le plan intra-individuel, des processus en jeu dans l'expression et l'élaboration des compétences ? » (je souligne). Ce qui fait consensus et que l'apposition tend à naturaliser dans le texte, consiste bien en un processus de dévolution de la compétence aux individus ou aux collectifs professionnels. Or, si l'on retourne vers l'acception historique du terme de compétence, il apparaît que lors de l'introduction de la compétence en linguistique se trouve occultée toute la dimension sociale du concept. Celle-ci est pourtant très justement relevée par Pierre Bourdieu (1982) dans sa critique des théories développées par Chomski. Or, à ma connaissance, ces travaux constituent un point aveugle dans les recherches en éducation sur la compétence. Cette évacuation des approches plus sociologiques se reflète sans doute dans la confusion qu'opère Coulet (2011) - citant lui-même Koebel (2006) - dans une synthèse ambitieuse du concept de compétence. Il y oppose les théories bourdieusiennes considérées à tort comme privilégiant les dimensions cognitives ou technique de la compétence aux approches plus sociales de celle-ci.

Le consensus repose ainsi sur la dimension qui selon nous pose justement le plus de problème, à savoir la réduction du concept de compétence à des dimensions intra-individuelles ou collégiales, prenant le contre-pied de l'acception la plus ancienne. Une telle conception privilégie implicitement la question du « je peux » au détriment de la capacité des autres ingrédients de la situation à prendre en charge le déroulement du cours d'action. Les éléments du contexte sont généralement considérés comme étant en interaction avec les professionnels sous le mode de ressources ou d'instruments pour l'action. Le déroulement de l'action repose alors principalement sur la capacité des individus ou des collectifs de travail à l'accompagner, s'y adapter, y faire face.

2. Le cadre théorique de l'acteur-réseau

Le cadre latourien de l'acteur-réseau (Latour, 2006) se révèle particulièrement pertinent pour tenter de déconstruire ce consensus et mettre en évidence les éléments qui participent à la prise en charge du déroulement de l'action professionnelle, et donc à l'expression de la compétence.

3. Analyse des données

Comme l'indique B. Latour, l'adoption d'un cadre théorique au début de l'analyse a tendance à délimiter préalablement le nombre des actants et la manière dont ils s'inscrivent dans le cours d'action. Ainsi, recourir à une définition de la compétence induit l'orientation du regard du chercheur vers des objets implicitement légitimés par cette conception. C'est ce qui apparaît dans la définition considérée comme actuellement consensuelle par Jonnaert (voir ci-dessus) : privilège accordé aux individus et réduction des éléments du contexte ou de la situation comme de potentiels instruments ou ressources pour l'action. Ce qui porte l'action réside principalement dans la capacité des individus à la conduire et à s'adapter à son développement. Les savoirs occupent une place centrale dans cette approche de la compétence. Suivre cette définition demande donc de renoncer à suivre certains actants tout en risquant d'en surreprésenter d'autres. Il nous faut toutefois disposer d'une définition de la compétence qui indique où porter le regard sans pour autant prédéterminer trop étroitement l'espace de recherche. Nous proposons ainsi une définition minimale du concept qui est selon nous compatible avec ce projet de recherche. L'économie de cette communication ne permettra pas d'argumenter la construction de cette définition. La compétence est pour nous la capacité reconnue des actants à participer à la prise en charge du déroulement d'une action complexe ou compliquée.

De plus, pour conduire nos réflexions, nous recourons à trois analyseurs, inspirés du triptyque savoir / savoir-être / savoir faire mais en éliminant la prééminence du savoir dans le déroulement de l'action. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance de ces dimensions dans l'action, mais de relativiser leur place dans le déroulement global de l'action. Le déroulement de l'action et l'expression de la compétence sont saisis à partir des trois manières de s'inscrire dans un réseau : agir dans le réseau, avoir une place dans le réseau, être dans un réseau. Ces trois dimensions de l'action fonctionnent comme des analyseurs de la compétence. Rappelons que l'objectif de cette communication est de mettre en évidence le fait que la compétence n'est pas uniquement inféodée aux individus ou à un collectif, mais est distribuée entre l'ensemble des actants humains et non humains du cours d'action. Il s'agit donc ici d'élargir le réseau des actants qui comptent dans le déroulement de l'action, c'est-à-dire qui y prennent part et en modifient partiellement le cours.

3.1 Agir dans le réseau

En partant de cet analyseur, la question serait : en quoi l'action réalisée par un individu dans un cours d'action est-elle la médiation d'une action d'autres actants avec lesquels il est associé ?

Prenons le cas de Geneviève (IEN) qui vient d'être destinataire des directives nationales (circulaire De Robien) concernant l'apprentissage de la lecture au CP. Ces directives demandent notamment de mettre en place des animations sur la lecture dans chaque circonscription. Geneviève expose la manière dont elle a procédé pour réaliser ces actions de formation qui sont contraires à ses convictions pédagogiques et au travail qu'elle a précédemment engagé :

« On a fait fort cette année, techniquement. Le ministre nous avait donné l'injonction à nous, IEN, de mettre en place des animations sur la lecture. Très bien. L'injonction je l'ai eue, et il nous a fourni un superbe CD-ROM sur la lecture et j'ai donc réuni par vagues tous les enseignants de cycle deux de la circonscription, et nous avons travaillé à partir de ce CD-ROM. Mais volontairement, je me mettais en retrait, il faut dire que j'avais quand même choisi un certain nombre d'éléments pour les enseignants, et je laissais le débat s'installer. Bon, ils sentaient bien, enfin... Mais je les laissais débattre seuls autour de ce CD-ROM. Ils ont donc relativisé parce qu'à la fois le ministre porte quand même les choses, mais à la fois dans les séquences qu'on voit dans ce CD-ROM, il y avait des choses extrêmement pertinentes à prendre pour la classe, en fait la circulaire dit cela, mais en fait dans le CD-ROM, on trouve ce qu'on fait dans la classe. »

particulièrement douloureuse et un arrêt maladie de deux mois, cette enseignante se retrouve dans une école Y. Voilà ce qu'elle en dit :

« Je me suis retrouvée dans une école à Y, qui est une ville très chic, etc. Dans une école avec des moyens en veux-tu, en voilà. Je n'avais jamais vu cela. Les parents incroyables. J'ai fait un projet sur le cinéma, j'ai quand même fait trois films avec mes élèves. Avec un double niveau CM1, CM2. J'ai vécu une année extraordinaire dans le sens où je me suis rendu compte que dans les communes riches, tu peux faire plein de choses. Parce que tu as tous les moyens que tu veux. Tout était possible. En plus avec l'aide des parents, le soutien du directeur, tout était possible. »

En se référant à la définition classique de la compétence (voir ci-dessus), on pourrait en conclure que Cathy mobilise plus habilement les ressources disponibles dans cette école Y que lorsqu'elle était en CLIS. Ce serait finalement sa capacité à construire, disposer, aménager et instrumenter le contexte et la situation professionnels qui témoigne de sa compétence. Cependant, si l'on se réfère aux analyses effectuées précédemment, on peut considérer que les « moyens » dont parle Cathy associés aux parents et au directeur sont en fait des actants actifs dans le réseau qui prennent partiellement en charge le déroulement de l'action. La question des moyens devient, selon la perspective latourienne adoptée ici, une question de réseau dans lequel s'inscrit Cathy. Les actants humains et non-humains de l'école Y prennent en charge une partie de l'action et connectent Cathy à d'autres actants qui facilitent le développement attendu des enseignements.

Cependant, être compétent demande à ce que l'ensemble des associations ne prenne pas déjà en charge sa propre médiation dans le réseau. C'est la conclusion à laquelle arrive Cathy :

« J'ai demandé l'école Y après, mais j'étais plutôt contente de ne pas y rester. Parce qu'au niveau des enfants, tu es inutile. Parce que le fait de faire des projets, c'est génial, mais au niveau des contenus propres, de l'enseignement des savoirs de tout ce qui est matière français et mathématique, les enfants n'ont pas besoin de toi. Ils savent déjà énormément de choses, ce sont des enfants très brillants. »

A l'inverse, le réseau dans lequel s'inscrit un individu peut au contraire lui demander d'influer fortement sur le cours d'action pour tenter de le rendre conforme aux attentes. C'est parce que d'autres actants font défaut dans la prise en charge de l'action et donc dans le réseau que l'individu peut actualiser sa médiation et exprimer sa compétence.

C'est ce que l'on peut lire dans l'entretien de Thierry, enseignant dans le second degré qui est en stage depuis deux mois dans une entreprise de la grande distribution. Il doit participer au déchargement et à l'installation des sapins pour les fêtes de Noël. En l'absence du cadre qui devait venir coordonner les opérations, il prend sa place et assume cette fonction de coordination. Suite à cet épisode, Thierry a alors le sentiment de ne plus être considéré comme un acteur extérieur à l'entreprise. La configuration du réseau, en lui accordant une place, s'est révélée propice à l'expression de sa compétence et à son association avec les autres actants.

Dans d'autres cas, la configuration du réseau rend problématique la prise en charge d'une partie du cours d'action par les individus.

C'est ce que l'on peut noter dans les propos de Jean-Marc, enseignant d'économie-gestion, qui lors de son stage dans l'entreprise A se retrouve dans un open-space avec des professionnels qui sont des partenaires extérieurs de A. Jean-Marc n'a pas accès aux données de l'entreprise en raison de la confidentialité de celles-ci, il refuse de s'associer à la diffusion de ce qu'il considère comme une propagande commerciale, il a le sentiment que les acteurs qu'il rencontre n'attendent rien de lui. La faible inscription de Jean-Marc dans le réseau rend problématique sa participation au cours d'action. Cet enseignant est en large partie exclu du partage de la compétence.

C'est de même le cas de Pascal qui, au début de son stage, réalise une expérience similaire à celle de Jean-Marc :

« J'étais avec des personnels qui n'étaient pas de l'entreprise B, qui ne me connaissaient pas, qui très rapidement m'ont labellisé comme Le Prof, donc qui était totalement extérieur à leur considération personnelle, et donc je me suis retrouvé totalement isolé. »

Du fait que les autres acteurs connectent Pascal à son ancien réseau professionnel l'empêche de prendre en charge le cours d'action dans l'entreprise. Cependant, une reconfiguration du réseau (révision de la convention de stage, rencontre entre les responsables de l'éducation nationale et de l'entreprise, affectation dans de nouveaux locaux, délégation d'une mission pour l'entreprise, confrontation à des épreuves professionnelles) vont permettre à Pascal de s'inscrire de manière plus dense dans le réseau des actants et à assumer une partie de la compétence distribuée entre les actants.

Les réalités du terrain mettent en tension cette distribution de la compétence. Deux extraits d'entretiens tracent l'aspect problématique de ce partage.

« On a eu un môme qui a un peu explosé l'année dernière, qui d'ailleurs a été changé d'école, et qui a été changé d'école cette année deux ou trois fois. Qu'il parte d'école en école, et rien n'est fait, et à mon avis il devrait être placé. Parce que le changer d'école ça ne suffit pas. (...) Et c'est vrai, tu te dis, quand tu es face à des gamins comme ça, que tu n'arrives pas à calmer, qui partent dans tous les sens ou autres, qui te poussent dans tes limites aussi (...). Allez hop, je prends le téléphone, j'appelle les pompiers. Je ne m'en charge pas. Je ne sais pas, je ne sais pas. Après tout, on n'est pas censé non plus tout devoir régler, voilà, on n'est pas psychologue. » (Julie, PE)

« Et il devait y avoir, je ne sais plus, un petit W. dans cette classe, je ne sais plus comment il s'appelait, et il n'était pas là, et je m'attendais à ce qu'il soit là. Mais il était porté absent. Or il se trouve que le maître l'avait sorti de la classe pour ne pas exploser ou faire exploser la séance que j'observais de sorte que l'enseignant ne risque pas d'être ou ne soit pas pénalisé par les difficultés qu'il aurait eues à gérer avec cet élève. Ce genre de chose, ça me met dans une rage folle. Je ne le montre pas, mais je trouve invraisemblable que l'on veuille montrer entre guillemets, une situation totalement artificielle puisque cet enfant il est là, et c'est autour de lui que tourne la gestion de la problématique de la classe. Et il m'aurait été infiniment utile, il aurait été intéressant pour moi de voir comment on peut gérer un petit W. pour lequel les apprentissages, ça fait un moment qu'il ne s'y intéresse plus, qu'il n'a jamais ses affaires, qu'il injurie ses voisins, une demi-heure qu'il envoie valdinguer les objets des autres, enfin voilà. » (Geneviève, IEN)

Ces deux expériences rapportées par Julie et Geneviève exposent deux solutions différentes apportées à des problèmes que l'on peut considérer comme similaires. Posée en terme de réseau, la question à résoudre serait alors : en tenant compte de la manière dont chaque actant est connecté au réseau, est-il légitime d'attendre d'un acteur que celui-ci prenne part au partage de l'action et donc de la compétence ? Et, dans l'affirmative, quelle part lui revient ?

3.3 Être dans un réseau

L'extension du réseau des actants peut encore être prolongée à partir d'une exploration du registre de l'être. Les propos de Brigitte (IEN) exposent en quoi la compétence, dans le sens on nous l'entendons ici, est prise en charge par d'autres actants auxquels elle se trouve associée. Elle relate sa transition d'une position d'inspectrice faisant-fonction vers celle d'inspectrice titulaire :

« Donc, déjà une modification, je devenais madame l'inspectrice, le regard des politiques, la carte scolaire, complètement changé. (...) je devenais quelqu'un d'institutionnellement installé, avec ses pouvoirs. Pour moi, ça a été une découverte que c'est le regard de l'autre qui m'ait donné cette dimension-là. (...) moi ça m'a aidée à me positionner, personnellement, déjà, et puis dans l'action est-ce que ça aide ? Oui, parce qu'effectivement ça évite la confusion des genres, je pense. Du coup, on est investi de ce rôle institutionnel fort, qu'on n'a pas en tant que conseiller. Avec ce que je peux dire, ce que je ne peux pas dire, avec ce que je dis ce n'est pas moi, personnellement, mais c'est moi l'IEN, donc j'engage derrière moi l'institution. »

L'action est ici clairement prise en charge par le statut reconnu par les autres acteurs. Brigitte se trouve « investie » d'un rôle, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un réseau déjà constitué qui est fortement connecté : l'administration scolaire. En s'associant et en étant associée à cet ensemble très cohérent d'actants, Brigitte opère en fait une médiation de l'action de ces autres actants. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'expression : « j'engage derrière moi l'institution ».

C'est de la même façon qu'une enseignante du second degré va prendre appui sur son stage en entreprise lorsqu'elle rencontre, lors du suivi de stage de ses élèves, des responsables d'entreprise.

« J'annonce toujours, lorsque je vais faire des visites de stage, que j'ai travaillé dans la grande distribution, ça sert aussi à montrer qu'on est pas que celui qui vient apporter des théories dans son cartable et qui ne fait pas grand-chose le reste du temps et qui a deux mois de vacances, mais qu'il y a aussi des gens qui sont capables de travailler, là je m'en sers aussi comme cela, peut-être aujourd'hui c'est la manière dont je m'en sers le plus. » (Béatrice)

Cette expérience joue le rôle d'un actant qui modifie son regard et celui des autres sur son identité – c'est-à-dire sur la manière de l'identifier et de l'inscrire dans le réseau. Cet actant facilite ici l'action de cette enseignante. L'identité conférée prend en charge une partie de l'action en assurant l'inscription de l'individu dans un réseau facilitateur pour l'action.

Dans un exemple précédemment cité, l'étiquette posée sur Pascal empêchait au contraire son inscription dans le réseau de l'action et ne prenait aucunement en charge le déroulement de son action. Labellisé comme Le Prof, Pascal ressent l'isolement que cette identification stigmatisante procure.

Cette question de l'identité dans le réseau est particulièrement intéressante à suivre chez Leïla, enseignante du second degré qui relate un épisode professionnel. Le processus d'identification de Leïla dans le réseau est comme en suspens, sans doute du fait qu'il déroge aux normes d'identification constituées précédemment.

« (...) c'est le fait d'être accueillie comme prof, et (...) c'est finalement ce qu'ils ont retenu de moi au départ, on a vraiment l'impression qu'un prof c'est pas quelqu'un comme un autre quoi. Et après une remarque de la personne qui s'occupait entre guillemets de moi dans la partie informatique, (...) qui a vraiment vu une différence entre moi et les autres employés (rire) parce que j'étais plus scolaire, parce que par rapport à la tâche qu'ils m'avaient demandé de faire, il m'a dit, il avait trouvé étonnant au départ parce que je démarrais pas d'emblée sur les choses techniques et ça l'a un peu inquiété apparemment, au départ. Alors que moi j'essayais beaucoup plus d'analyser les trucs, j'étais beaucoup plus dans le scolaire apparemment. Et après, finalement ça l'a rassuré parce que, après j'ai quand même répondu à son besoin, mais que j'agissais beaucoup plus différemment. (...) il pensait que c'était quand même mieux d'analyser avant de faire, mais il était pas habitué, donc au départ ça l'a inquiété. Il s'est dit, mais quand est-ce qu'elle va commencer réellement et voilà (rire) ».

L'identité conférée à Leïla, et donc la place qui lui est accordée dans le réseau, est ici clairement tributaire de la performance. Cependant, un nouvel actant dans le réseau émerge : la manière de conduire l'action. Cet épisode professionnel semble indiquer que la reconfiguration du réseau est ainsi négociée entre les différents actants du réseau, processus de négociation en partie visible dans cet extrait.

Nous pouvons déduire des analyses qui précèdent que la capacité reconnue à prendre en charge le déroulement de l'action est fonction de l'identité conférée aux individus. Cette identité dépend des connexions qui s'opèrent entre l'individu et les autres actants du cours d'action. Dans les exemples exposés ci-dessus, on peut faire l'hypothèse qu'un individu faiblement connecté a une capacité moindre de peser dans l'action, un individu fortement connecté a une capacité plus importante d'influer sur le déroulement de l'action. Cette plus grande influence serait alors due à la médiation d'un plus grand nombre d'actants en amont de l'action.

4. Conclusion

Les analyses menées dans le cadre de cette recherche sont à considérer comme une tentative de repenser la compétence et nécessitent d'être discutées et mises à l'épreuve dans d'autres contextes. Signalons que ces réflexions sont encore en cours d'élaboration et que ces résultats doivent être considérés pour le moment comme provisoires. Cependant, quelques points peuvent être dégagés de cette première exploration de la compétence à partir d'un cadre latourien :

- % Lorsqu'un individu agit dans le cadre professionnel, il partage le déroulement de l'action avec d'autres actants : ceux-ci lui font faire des choses et lui-même fait faire des choses à d'autres actants.
- % La compétence, selon la définition que nous en donnons, est une capacité reconnue des actants de prendre en charge le déroulement de l'action. La compétence se trouve donc distribuée entre les différents actants.
- % La liste des actants participant au cours d'action est potentiellement très vaste. Nous en avons évoqué certains dans cette communication (ordinateur, statut, espace de travail, activités déléguée, etc.).
- % La capacité des individus à prendre en charge le déroulement de l'action est fonction de la configuration du réseau dans lequel s'inscrit l'individu mais est aussi fonction de la place accordée à l'individu dans le réseau.

Si ces éléments peuvent être retenus, identifier ou évaluer des compétences demande à résoudre des problèmes redoutables quant au partage de l'action et de la compétence ou encore aux responsabilités imputables aux différents actants du cours d'action.

Cependant, ces problèmes sont en partie pris en charge par les tentatives que les acteurs effectuent pour réduire la liste des actants qui pèsent sur l'action. Les référentiels de compétences, les grilles d'évaluation, les savoirs professionnels institutionnalisés dans les métiers jouent le rôle de normalisateur de l'action. Ils constituent ou sont censés constituer des références professionnelles en lien avec les réalités du métier. En cela, ils sont des supports indispensables pour supporter l'engagement de l'action sur le terrain professionnel.

Rappelons que ces normalisations de la compétence, que Latour (2006) considère comme des énoncés collectant, reposent sur une conception classique de la compétence. Ce qui laisse présager, à la lumière des analyses développées ici, qu'ils sont loin de résoudre certaines questions. C'est par exemple le cas de la place des actants non humains dans le cours de l'action. Dans une conception classique de la compétence, nous l'avons vu précédemment, ils sont des ressources ou un cadre que l'intelligence de l'individu ou du collectif doit être à même d'instrumenter et d'exploiter utilement. Les acteurs agissent à l'aide de ces objets. Dans le cadre de notre propre conception de la compétence, ils sont des actants qui prennent en charge une partie du cours d'action. Les actants non humains agissent pleinement avec les actants humains. Ainsi, lorsque des enseignants rencontrent des situations d'exercice qu'ils considèrent comme difficiles, n'est-ce pas parce que des actants viennent à manquer ou s'opposent à leur action ? Leur propre action tendrait alors à pallier l'action non prise en charge ou empêchées par ces actants. On peut alors se demander quels énoncés collectant sont actuellement capables de rendre compte de ces dimensions de l'activité professionnelle ?

5. Références et bibliographie

- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris : Fayard.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) L'énigme de la compétence en éducation (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Champy-Remoussenard, P. (2007). Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques. In D. Le maître & M. Hatano (Coord.) Usages de la notion de compétence en éducation et en formation (pp. 27-45). Paris : L'Harmattan.

- Coulet J.-C. (2011), La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Favre & E. Vellas, *Situations de formation et problématisation* (pp. 31-39). Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte, « L'armillaire ».

FORMER DES ENSEIGNANTS A DES PRATIQUES PERTINENTES A L'APPROCHE
PAR COMPETENCES : RECIT D'UNE EXPERIENCE

Philippe Péaud

Institut Universitaire des Maîtres de l'université de Poitiers

Mots-clés : dispositifs d'évaluation, analyse de pratiques, modèles d'évaluation, réflexivité

Résumé. L'évaluation des compétences a été introduite par le ministère dans l'enseignement obligatoire français, en la liant à la question de la validation au risque de conforter les pratiques courantes des enseignants, qui survalorisent la logique de contrôle (Vial, 2001). N'est-ce pas contradictoire avec l'approche par compétences (APC) qui demande aux enseignants d'apprendre aux élèves à adopter une posture « investigatrice » (rechercher et tâtonner au lieu de reproduire, se questionner, etc. Perrenoud (1999) ? Si les enseignants n'en sont pas conscients, n'a-t-on pas là un frein à l'évolution des pratiques qu'une formation les rendant plus vigilants sur ce qui fonde leur posture (Jorro, 2000) contribuerait à lever ? Cette contribution veut examiner ces questions à partir d'un point de vue fondé sur l'expérience professionnelle de l'auteur, formateur en évaluation. Cette étude s'appuie sur un corpus comprenant des dispositifs d'évaluation apportés lors d'un stage de formation continue et des réponses de leurs auteurs au questionnaire préalable sur les attentes. La problématique posée dans le cadre de cette contribution est de considérer que le frein, que constitue l'importance accordée par les enseignants à la logique de contrôle, ne peut être levé que par une formation ouvrant leurs systèmes de références à d'autres repères culturels. En effet, l'analyse des pratiques d'évaluation, à partir des catégories proposées par Vial (1997, 2001) permet de comprendre pourquoi l'APC est réduite au suivi et à la vérification des performances des élèves : la logique de contrôle est la seule interface commune avec les pratiques d'évaluation courantes, les autres dimensions de l'APC ne sont pas aperçues.

1. Introduction

Ce texte est le récit d'une expérience dans le domaine de la formation des enseignants, dans lequel j'interviens tant dans la formation initiale (masters), la formation continuée des professeurs-stagiaires, la formation continue des enseignants que la formation des formateurs en évaluation. C'est au cours de l'année scolaire 2007-2008 que le rectorat de l'académie de Poitiers a mis en place une politique de formation des enseignants en ce qui concerne le socle commun de connaissances et de compétences, dont la validation marque désormais la fin de la scolarité obligatoire en France. C'est dans ce cadre que m'avait été confiée l'animation d'une formation pluri-annuelle pour l'ensemble des professeurs de l'académie sur l'évaluation des compétences.

2. Le socle commun de connaissances et de compétences : quelles pratiques pour évaluer des compétences ?

2.1 Distinguer évaluation et validation

D'emblée s'est posée pour moi, en tant que formateur, la question de la pertinence des pratiques d'évaluation à développer dans le cadre d'une approche par compétences. Cette question me semblait d'autant plus importante que la mise en place du socle commun s'est accompagnée de la distinction entre évaluation et validation des compétences. Comme l'a rappelé le ministère, « l'évaluation des compétences du socle commun [s'effectue] tout au long du parcours scolaire » alors que « la validation de chaque compétence intervient en fin de parcours de formation »

(circulaire livret personnel de compétences, 2010). L'évaluation des compétences ne peut donc pas se réduire à faire un bilan de ce que l'élève a réussi ou non. Ce contrôle collégial des compétences qu'est la validation, puisque la circulaire prévoit qu'elle soit faite en équipe pédagogique, n'est pas le seul travail que les enseignants doivent assurer. L'évaluation ne peut pas être comprise uniquement comme une vérification d'acquis consignés dans le livret de compétences. Ne tenir compte que du contrôle dans l'évaluation, cela me semblait aller contre toutes les recherches faites depuis une quarantaine d'années dans le domaine de l'évaluation scolaire, et qui ont travaillé à distinguer le contrôle du reste de l'évaluation, c'est-à-dire de l'accompagnement (Vial, 1997, 2001). L'évaluation des compétences me semblait l'occasion d'aider les enseignants à mettre en actes une évaluation qui cherche, avec les élèves, à promouvoir leurs potentiels et à leur donner les moyens de les exploiter ; il s'agissait de développer une évaluation située qui accompagne les élèves dans leur propre questionnement.

2.2 Des pratiques d'évaluation majoritairement sommatives

Dans le quotidien des pratiques nous sommes encore assez loin de cette logique d'accompagnement comme le montrent de façon récurrente différents rapports de l'inspection générale (cf. en dernier lieu : Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?, 2005) et différentes études de la direction de l'évaluation et de la performance du ministère de l'éducation nationale (par exemple : la note intitulée, Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège, parue en décembre 2004). L'évaluation reste essentiellement envisagée dans une perspective sommative malgré quelques évolutions. C'est aussi le constat que je peux faire à partir des dispositifs recueillis au cours des formations que j'anime aussi bien au niveau régional que localement avec les équipes pédagogiques des établissements scolaires. En voici trois exemples représentatifs de ce que les enseignants considèrent comme des dispositifs d'évaluation de compétences.

2.2.1 Dispositif 1

Il s'agit d'un dispositif comprenant un contrôle composé de six exercices nécessitant l'application d'une procédure indiquée explicitement dans les consignes. En voici un exemple : « Maxime a un billet de 50€. Il dépense 15,5 € dans un magasin de jeux puis s'achète 3 revues à 1,5€ l'une. Ecrire un seul enchaînement d'opérations qui permet de calculer combien il reste à Maxime après ses achats. Effectuer le calcul en ligne et en détail puis conclure par une phrase. » Chaque exercice est mis en lien avec les items d'une grille, dénommée « grille de compétences » ; chaque item retenu est affecté d'un nombre de points dont la somme est une note sur 20. Ces items sont ceux donnés par le livret personnel de compétences, institué par le ministère pour le suivi et la validation des sept compétences du socle commun ; ils correspondent, soit à des connaissances (par exemple : « Connaître les unités de mesure usuelle »), soit à des savoir-faire (« Calculs sur les nombres entiers, décimaux »). A la suite de ce contrôle un travail en autonomie est proposé en salle informatique sur ce que l'enseignante appelle les « compétences non acquises », c'est-à-dire les items de la grille.

Pour l'enseignante l'objectif de ce dispositif est de clarifier la communication avec l'élève pour qu'il puisse se repérer, « voir sa progression ». C'est ce qui transparaît de ses réponses au questionnaire sur les attentes, que j'avais envoyé avant la formation : « J'essaye depuis deux ans d'évaluer mes élèves avec des grilles de compétences que je me suis fabriquées avec divers documents, ce type d'évaluation me paraît intéressant si un travail en amont est installé pour permettre à l'élève de voir sa progression. (...) Tout ceci est très intéressant mais si on est seul à le faire, c'est très lourd, parfois très difficile à suivre avec 3,5 h d'enseignement par classe. De plus si les élèves ne sont pas motivés, encore plus difficile sauf si un suivi individuel est possible pour des compétences communes à d'autres matières ce qui n'est pas forcément évident. (individuel : 1 élève + 1 adulte). Peut-être que mes compétences testées cette année sont trop vastes ? ».

2.2.2 Dispositif 2

Il s'agit d'un dispositif comprenant deux formes d'évaluation : des observations réalisées pendant la séquence d'enseignement, un devoir donné à la fin de cette séquence. Durant la séquence d'enseignement, l'enseignant observe les élèves au cours de différentes activités comprenant la mise en œuvre d'une démarche (démarche d'investigation) et d'un savoir-faire (construire un tableau ou un graphique pour présenter les résultats de ses mesures) ; la démarche est observée dans le cadre d'un travail en groupe au cours duquel les élèves doivent élaborer leur propre protocole expérimental, le savoir-faire est observé d'abord dans un travail en groupe puis dans un travail fait individuellement. Les observations sont reportées par l'enseignant sur un tableau listant des items appartenant à deux compétences (la compétence 3 du socle commun, qui concerne les mathématiques, les sciences et la technologie, et la compétence 1 sur la maîtrise de la langue française), de façon binaire (oui/non).

La deuxième évaluation prend la forme d'un devoir en fin de séquence comportant sept exercices de restitution de connaissances (par exemple : « Citer 2 types d'organes respiratoires », « Expliquer comment la teneur en dioxygène de l'eau peut être modifiée ») et donnant lieu à une co-évaluation entre chaque élève et l'enseignant, dont les résultats sont reportés de façon binaire dans un tableau.

2.2.3 Dispositif 3

Il s'agit d'un dispositif mis en place à l'échelle d'un établissement. Il comprend une stratégie d'évaluation commune à tous les enseignants et des groupes de besoins disciplinaires. Tous les enseignants du collège suivent la démarche suivante : pour chaque évaluation, un tableau comprenant les items du livret qui seront évalués est mis en haut du sujet. Les résultats de cette évaluation sont exprimés de façon binaire (vert / rouge) et reportés dans le document de suivi annuel pour chaque élève. A la fin du trimestre, une moyenne de compétences est calculée et exprimée en une note comprise entre 0 et 20.

En fonction de l'évolution des résultats aux évaluations de fin de séquence, les élèves sont répartis dans des groupes de besoins. Lors de la première séance une évaluation est réalisée sur tous les items de la compétence à travailler pour le groupe d'élèves ; au cours des séances suivantes des activités de remédiation sont proposées de manière différenciée en ciblant un ou plusieurs items pour chaque élève du groupe ; lors de la dernière séance, une évaluation finale, notée de 0 à 20, identique à celle de la première séance est mise en place. L'ensemble des informations ainsi obtenues est reporté sur une fiche de suivi. Le coordinateur de ce dispositif a ajouté les commentaires suivants en réponse au questionnaire sur les attentes, que j'avais envoyé avant la formation : en mettant en place ce dispositif au sein du collège, il s'agissait de « trouver des modalités d'évaluation (et une façon de penser qui va avec) qui correspondent mieux à ce qu'on peut attendre d'un élève ; les grilles d'évaluation habituelles n'étant jamais satisfaisantes pour une classe entière ». L'objectif poursuivi est donc de faciliter la différenciation pédagogique et, en particulier, une remédiation individualisée.

3. Analyse des pratiques d'évaluation : des dispositifs d'évaluation ancrés dans une logique de contrôle parfois survalorisée

3.1 Les questions liées à ces pratiques

Il est frappant de constater le flou entourant l'objet d'évaluation. S'agit-il d'une compétence comme l'annonce l'intitulé des divers documents envoyés par les auteurs de ces dispositifs d'évaluation ? L'importance accordée par les enseignants au contrôle des acquis débouche sur des exercices d'application (et de restitution plutôt que des situations ouvertes voire des situations-problèmes, plus adaptées à l'évaluation des compétences. Si bien que ces évaluations dites de compétences se fondent sur la vérification du degré de maîtrise de quelques connaissances ou savoir-faire, correspondant à des items du livret personnel de compétences. C'est ainsi que perdure

l'évaluation sommative « habituelle » tout en étant nommée évaluation de (ou par) compétences. L'approche par compétences ne suppose-t-elle pas des situations d'évaluation mettant les élèves dans une posture « investigatrice » (rechercher et tâtonner, au lieu de reproduire ; se questionner, etc. Perrenoud, 1999) ? L'auteur du deuxième dispositif désigne comme une évaluation de compétences l'observation des élèves au travail, qu'ils affrontent une situation-problème ou qu'ils appliquent un savoir faire ; l'évaluation sommative, fondée sur la restitution de connaissances, est également dénommée évaluation de compétences. Si les enseignants désignent comme des évaluations de compétences des dispositifs d'évaluation qui n'en sont pas, car ils évaluent quelques connaissances et quelques capacités, n'est-ce pas parce qu'ils n'en sont pas conscients ? Et si c'est le cas, n'a-t-on pas là un frein à l'évolution des pratiques ? Une formation les rendant plus vigilants sur ce qui fonde leur posture (Jorro, 2000, p. 33-42) ne contribuerait-elle pas à lever ce frein ? Encore faut-il avoir mis à jour les « modèles » d'évaluation (Vial, 1997) construits par les enseignants. Sur quoi se fondent-ils pour choisir des modalités d'évaluation de compétences, fiables et valides pour eux ?

Ces questions, centrées sur l'« appareil conceptuel » des évaluateurs, m'ont conduit à situer mes analyses dans un cadre ethnologique (Vial 1997, 2001) ; la pratique d'évaluation s'inscrit dans une relation intersubjective dans laquelle l'évaluateur donne à voir sa vision du monde et ses investissements symboliques, au-delà des outils (Hadji, 1990, p. 75-77). Un dispositif d'évaluation est à considérer comme un texte dans lequel il s'agit de repérer, au-delà de ce qui est explicitement présent, ce qui fonde la pensée de leurs auteurs : leur « modèle » de l'évaluation, les règles pour choisir parmi les objets d'évaluation possibles, la posture en lien avec des figures imaginaires. Les pratiques en disent toujours plus sur le fonctionnement de l'évaluateur que sur les outils eux-mêmes.

3.2 Les dispositifs 1 et 3 : une évaluation reposant sur une volonté de pilotage

Les dispositifs 1 et 3 s'ancrent dans ce que Vial appelle un « modèle nomade » (Vial, 1997, p. 24-26), c'est-à-dire un modèle transdisciplinaire présent dans de nombreux champs d'activités ; il s'agit du modèle cybernétique (idem, p. 218-239) qui, dans le monde éducatif, se développe sous la forme de l'évaluation pour la remédiation. Il donne lieu au dispositif de formation suivant : après une première séquence d'apprentissage, un contrôle permet d'en organiser une seconde au cours de laquelle, soit de façon individuelle (dispositif 1), soit dans le cadre de regroupements temporaires (dispositif 3), les élèves reviennent sur certains des apprentissages travaillés lors de la première séquence. L'évaluation est au service d'une remise en conformité ; elle n'est qu'une forme du contrôle.

Dans un tel modèle d'évaluation, les seuls objets d'évaluation possibles sont ceux qui peuvent renseigner sur l'écart par rapport au référentiel de départ ; or, l'appréciation de l'écart est d'autant plus facile qu'elle porte sur des éléments clairement identifiables comme des connaissances ou des savoir-faire. Dans cette optique l'évaluation de compétences est réduite à l'évaluation du degré de maîtrise des ressources nécessaires, si bien que la simple mise en lien des exercices de vérification avec les items décrivant les compétences suffit pour transformer une évaluation sommative, fondée sur la restitution de connaissances ou l'application d'un savoir-faire, en une évaluation de compétences. L'enseignant est le seul maître du dispositif puisqu'il est le seul à posséder les savoirs et les compétences nécessaires ce qui lui permet non seulement d'être le seul à pouvoir corriger les réponses, - dans les deux dispositifs, il n'est aucunement fait appel à l'auto-évaluation - , mais aussi d'être maître du destin de l'autre puisque c'est lui qui décide de l'exercice de remédiation proposé (dispositif 1) ou du groupe de besoin dans lequel tel ou tel élève doit être inclus (dispositif 3) ; c'est le règne de l'imaginaire de la maîtrise (Jorro, 2000, p. 71-83). C'est cette importance donnée au guidage dans la situation d'évaluation, et notamment le pilotage par l'enseignant du parcours de l'élève, qui inscrit ces dispositifs dans le modèle cybernétique, fondé sur la volonté de pilotage (la cybernétique, c'est, étymologiquement, l'art de gouverner les hommes),

La figure imaginaire ici appelée est celle du Guérisseur, administrateur de remèdes, -les exercices auto-correctifs proposés par l'ordinateur (dispositif 1), les groupes de besoin (dispositif 3). L'évaluation s'apparente à une analyse de symptômes (Jorro, 2000, p. 49-50), permettant ensuite une meilleure orientation de l'autre vers le but à atteindre (dispositif 3). L'évaluateur est un thérapeute pour qui le moment fort est le moment où le remède est apporté, c'est-à-dire lorsque la situation d'apprentissage est retravaillée par les élèves. L'évaluation est entièrement pensée dans la perspective du repérage des erreurs; l'élève est considéré comme celui qui a des manques, des lacunes à combler, qui fait des « faux pas scolaires » à rectifier, pour reprendre une expression employée par Jorro.

3.3 Le dispositif 2 : l'évaluateur comme Contrôleur

Vial a mis en évidence deux logiques de fonctionnement dans l'évaluation, le contrôle et l'accompagnement, en lien avec les deux fonctions sociales qu'elle assume : vérifier la conformité par rapport à un référentiel pré-établi, promouvoir le changement (Vial, 2001, p. 54- 73). Logique est ici à entendre comme une surnorme, que Vial compare à un cours d'eau qui emporte tout sur son passage ou un rouage qui happe celui qui me le doigt dans l'engrenage ; s'il n'est pas vigilant, l'évaluateur prend le risque de se laisser emporter par une des deux logiques, au-delà de ce qu'il veut faire. Dans le cas de l'auteur du dispositif 2, une hiérarchie s'est installée ; c'est le contrôle qui s'impose. C'est ce qui permet de comprendre le décalage entre ce que l'évaluateur affiche, faire une évaluation de compétences, et ce qu'il met en œuvre : alors que, pendant la séquence d'enseignement il observe les élèves au travail dans une situation complexe (concevoir un protocole expérimental), - autrement dit il s'agit là d'une évaluation de compétences -, l'évaluation sommative se fonde sur la restitution de connaissances. A l'insu de l'évaluateur, puisqu'il désigne les deux modalités comme une évaluation de compétences, la logique de contrôle a, en quelque sorte, le dernier mot.

C'est ce qui permet également de comprendre le choix des objets d'évaluation (connaissances déclaratives), apparemment en décalage avec ce qui s'est passé dans la situation d'apprentissage : concevoir un protocole expérimental, rendre compte d'une recherche documentaire. Dans la mesure où c'est la logique de contrôle qui est prédominante, il est parfaitement cohérent, pour l'évaluateur, de considérer que l'évaluation doit assumer une fonction de bilan ; c'est pourquoi l'évaluation s'exprime alors sur un mode binaire (oui/non), même quand il s'agit d'observer les élèves pendant la séquence d'apprentissage. Et il est difficilement acceptable pour l'évaluateur que le bilan ne prenne la forme que d'une évaluation informelle, comme peut l'être une observation même instrumentée ; il faut un dispositif, quelque chose de solide, de récurrent, comme une évaluation sommative constituée d'un enchaînement d'exercices, tous de même type.

La figure imaginaire ici appelée est celle du Contrôleur, c'est-à-dire celui qui décide de la conformité des réponses obtenues. C'est ce qui explique que l'évaluateur ne puisse se satisfaire d'une évaluation reposant uniquement sur l'autocontrôle par l'élève de ses réponses ; le tableau qui communique les résultats de l'évaluation sommative comprend deux colonnes, d'abord pour l'élève puis pour l'enseignant. C'est la manifestation de la focalisation de l'évaluateur sur ce qui est produit, c'est-à-dire, dans cet exemple, sur la verbalisation de connaissances. Evaluer comment l'élève mobilise ses connaissances en situation, ce qui est le propre d'une évaluation de compétences, s'efface devant la nécessité de se focaliser sur les produits dans une logique de bilan.

3.4 Conclusions

Dans ces systèmes de références, la fiabilité et la validité des outils est fonction du degré de précision du contrôle : comme le souligne l'enseignante auteure du dispositif 1 dans sa réponse au questionnaire, « avec ma grille on voit des choses [plus] dans le détail ». Plus les grilles d'évaluation sont détaillées et plus l'évaluation est considérée comme valide par les enseignants ; tendance d'autant plus affirmée que le livret personnel de compétences se présente ainsi. En effet, celui-ci liste, compétence par compétence, des items regroupés par domaines.

Pourtant la circulaire sur le livret de compétence précise, au moment de définir le livret personnel de compétence : « Les items désignent les connaissances, capacités ou attitudes qui se combinent pour constituer les compétences » (circulaire livret personnel de compétences, 2010). L'évaluation des compétences ne peut donc pas résulter de la somme de plusieurs vérifications portant sur un ou plusieurs items ; elle doit porter sur la façon dont ils sont combinés par les élèves. L'évaluation des compétences, c'est, comme le rappelle le texte introductif du décret instituant le socle commun, l'évaluation du degré d'adéquation de la mobilisation des acquis en fonction de la situation.

4. Quelles perspectives pour former des enseignants à des pratiques d'évaluation pertinentes à l'approche par compétences ?

Les conclusions auxquelles j'ai abouti grâce à l'analyse des pratiques enseignantes, telles que me les révélaient les documents apportés par les collègues au cours des formations, m'ont poussé à concevoir différemment la formation. Plutôt que de chercher à faire fabriquer des outils, j'ai décidé de centrer la formation sur la construction par les enseignants de repères sur l'évaluation dans l'approche par compétences. J'ai alors formulé ainsi l'objectif général de la formation : permettre aux enseignants de disposer d'autres « modèles » pour mettre en actes une évaluation de compétences et non pas uniquement une évaluation de la maîtrise de tel ou tel acquis. Ce dispositif de formation comprenait deux temps : un travail sur la signification du mot « compétence » et un travail sur soi.

4.1 Premier temps : travailler sur l'objet d'évaluation

Dans le premier temps, le travail a porté sur l'inventaire des idées accolées à la notion de compétence. Ce travail s'est fait à partir de l'analyse de différents textes : des textes institutionnels (extraits de décrets et de circulaires, de programmes, de vade-mecum rédigés par les inspections générales à destination des enseignants) ; des textes professionnels (par exemple, des extraits d'articles tirés de la revue Cahiers pédagogiques) ; des textes scientifiques (extraits d'articles parus dans des revues spécialisées comme Mesure et évaluation en éducation par exemple). Il ne s'agissait ni de faire un état de la question, ni d'élaborer la définition du mot compétence, ni de donner son avis sur tel ou tel texte. Il s'agissait de chercher à comprendre ce que les uns et les autres, compte tenu de leur fonction (inspecteur, enseignant, chercheur, haut fonctionnaire), entendaient par compétence. Cette première étape a abouti à une mise en commun centrée sur la question de la place de l'élève dans ces différents textes, ce qui a permis de distinguer plusieurs approches.

Puis, l'analyse sémantique du mot a fait apparaître les deux grands paradigmes qui structurent notre vision du monde (Dufour, 1996), logos (le monde de la vérification) et mythos (le Vivant, paradigme biologique) : ils correspondent aux deux unités de sens issus de la racine étymologique du mot compétence (latin *competere*), l'idée de rivalité et de concurrence (portée par les mots *compétiteur*, *compétition*, *compétitif*, *compétitivité*) et celle d'« être en état convenable pour » (portée par les mots *compétent*, *compétence*, *compéter*) ; la première unité de sens appelle la vérification, seul moyen pour savoir qui est le meilleur alors que la deuxième unité de sens appelle une prise en considération de l'Autre, de ce qu'il fait et de comment il le fait. Il s'agissait, pour moi, de montrer que les sens du mot étaient beaucoup plus riches que ce qu'en utilisait la plupart des textes analysés précédemment ; en effet, la plupart des textes présentaient une conception de la compétence centrée sur la maîtrise, conduisant à une évaluation focalisée sur la vérification, donc privilégiant la logique de contrôle. Ce qui est apparu également, c'est le lien entre la place faite à l'élève, à sa personne, et l'importance donnée à l'un ou l'autre des deux paradigmes ; dans le premier cas, l'élève était vu comme un agent exécutant des procédures et des algorithmes permettant une évaluation-contrôle ; dans le second cas, l'élève était plus considéré plus comme partie prenante de la situation, disposant d'une certaine marge de manœuvre lui permettant de prendre des initiatives.

4.2 Deuxième temps : faire une place à l'autre logique

Dans un second temps, le travail de formation a pris la forme d'un travail sur soi pour faire une place au paradigme biologique, c'est-à-dire à la logique d'accompagnement. Comme l'a montré l'analyse des exemples de pratiques d'évaluation dites de compétences, le contrôle règne en maître. Il ne s'agissait pas, pour moi, de remplacer une logique par une autre : les deux sont nécessaires ; le contrôle est nécessaire pour la gestion du cursus scolaire de l'élève ; l'accompagnement est nécessaire pour lui donner du temps pour apprendre. Le pari était le suivant : plus l'évaluateur est vigilant sur ses préférences et moins il s'enferme dans une des deux logiques.

Le travail a consisté en la mise à jour de ses préférences à partir d'une analyse réflexive de sa propre pratique. Cette analyse de pratiques était fondée sur l'utilisation, comme grille de lecture, des caractéristiques propres à chacune des deux logiques. Puis s'est posée la question de ce que Vial appelle l'« apprivoisement » de l'autre logique : quels dispositifs possibles d'évaluation pour être en situation d'avoir à l'utiliser ? Comment anticiper les difficultés de leur mise en œuvre ? Enfin, la dernière étape de la formation a consisté en la recherche des conditions dans lesquelles chaque logique serait la plus pertinente.

5. Conclusions

Ayant accepté pendant plusieurs années d'animer une formation à l'évaluation des compétences pour l'ensemble des professeurs de l'académie de Poitiers, j'ai vite été frappé par le fait que l'introduction du socle commun avait tendance, dans un premier temps, à renforcer les pratiques d'évaluation sommative. L'analyse de quelques exemples de pratiques d'évaluation montre que la logique de contrôle est survalorisée, empêchant les enseignants d'apercevoir tous les autres aspects de l'approche par compétences et, en particulier, la nécessité de ne plus se contenter d'une vérification du degré de maîtrise des acquis pour faire une place à l'évaluation du degré de maîtrise des processus de mobilisation de ces acquis dans différents contextes.

C'est pourquoi j'ai décidé de faire de la construction par les enseignants de repères sur l'évaluation des compétences l'axe principal de la formation qui m'avait été confiée. Plutôt que d'analyser des exemples de bonnes pratiques pour en dégager un modèle à appliquer ensuite dans les divers contextes professionnels des participants, j'ai centré la formation sur la mise à jour des significations du mot compétence selon différents contextes professionnels (ministère, inspection, recherche, enseignement), le travail sur les significations du mot grâce à l'analyse sémantique. Ce travail a permis la construction d'une grille de lecture qui a, ensuite servi à l'analyse des pratiques des participants pour faire en sorte qu'ils soient plus vigilant de façon à ne pas s'enfermer dans une seule logique d'évaluation.

Les réactions « à chaud » recueillies par écrit en fin de stage m'ont permis de me rendre compte de l'impact d'une telle démarche de formation, tout particulièrement les réponses à la question : « Avez-vous découvert des points inattendus pour vous, au départ ? Si oui, lesquels ? ». En voici des exemples significatifs correspondant aux réponses les plus souvent données par les participants :

- « Inutilité d'une grille avec trop d'items qui finalement ne permet pas d'évaluer une compétence car ce n'était pas des tâches complexes »
- « Je confondais évaluation et validation »
- « Construction des critères sur les sept compétences (et non des items) »
- « Evaluation des compétences en dehors des évaluations-bilans »

Finalement se dessine la perspective d'une didactique de la formation des enseignants à l'évaluation fondée sur la réflexivité grâce à l'identification de son système de références. Faut-il s'arrêter là ? Faut-il aller jusqu'à former à des gestes professionnels au risque d'une confusion

avec les « bonnes pratiques » qui laisserait encore une fois la logique de contrôle occuper toute la place ? Ou bien faut-il aller plus loin dans le travail sur la posture et les figures imaginaires ? Voilà de quoi alimenter d'autres expériences dans mes activités de formateur.

6. Références et bibliographie

Circulaire n° 2010-087 sur la mise en œuvre du livret personnel de compétences. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, 16 juin 2010.

Dufour, D.-R. (1996). Les deux sujets de l'éducation. In P. Bouchard, La question du sujet en éducation (pp. 29-44). Paris : L'Harmattan.

Hadji, C. (1989). L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. Paris : ESF

Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences dès l'école. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF.

Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires. Bruxelles : De Boeck.

Vial, M. (2001). Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts. Bruxelles : De Boeck.

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES
DES ÉTUDIANTS INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT EN FIN DE FORMATION
AU CENTRE NATIONAL DE FORMATION DES INSPECTEURS DE
L'ENSEIGNEMENT (CNFIE) DE RABAT (MAROC).

Mohamed Essaoudi *, Raja Lotfi **, Said Lotfi **, Mohamed Radid ***, Mohammed Talbi ***.

* Centre National de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CNFIE), Rabat.

Email : essaoudimohamed@yahoo.fr

** Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Hassan II, Casablanca.

Email : rajalotfi@gmail.com

** Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Hassan II, Casablanca. Email :

lotfisaïd@gmail.com

*** Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Faculté des sciences de Ben M'sik, Casablanca. Email : mradi@yahoo.fr

*** Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Faculté des sciences de Ben M'sik, Casablanca. Email : maarifcentre@yahoo.fr

!

Mots clés : Évaluation, compétences professionnelles, professionnalisation.

Résumé :

Par une méthodologie à la fois exploratoire et qualitative, on présente une évaluation de compétences professionnelles d'étudiants-inspecteurs en fin de formation initiale. L'appréciation de la maîtrise des compétences par les étudiants montre que les deux catégories de compétences cognitives et de compétences organisationnelles et de gestion sont les mieux perçues de point de vue acquisition en fin de formation. Alors que les compétences personnelles et d'attitude, et les compétences andragogiques sont perçues comme très peu ou pas du tout maîtrisées. L'analyse des résultats a révélée également l'émergence de deux compétences professionnelles jugées essentielles pour la formation de l'étudiant-inspecteur: les compétences d'adaptation construites dans l'action; et les compétences de supervision. Enfin, on en déduit que la formation dispensée au centre reste lacunaire, et ne traduit pas toujours les missions et attributions de l'inspecteur de l'enseignement. La formation des inspecteurs au CNFIE est semi- professionnalisée et peu professionnalisante.

Introduction

Ces derniers temps, on assiste à un important courant de réformes qui anime de nombreux systèmes éducatifs sur différents continents. Le Maroc n'en fait pas exception. La résonnance des réformes, déjà en cours dans le système éducatif marocain depuis l'an 2000 et matérialisé surtout par l'adoption des concepts de « compétence professionnelle » comme organisateur principal des programmes de formation (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006), et d'« intégration » comme approche pédagogique novatrice (Roegiers, 2012), a envahie la sphère des centres de formation de l'éducation nationale.

Il suffit aujourd'hui d'être attentif au marché de l'emploi pour constater l'omniprésence de la référence au professionnalisme: les employeurs, y compris l'Etat, veulent pouvoir compter sur des professionnels. Le système éducatif exige d'avoir affaire à des « pros » de l'éducation et de la formation (Le Boterf, 2011).

Dispenser une formation des inspecteurs dans le CNFIE ne peut se faire aujourd'hui sans s'inscrire dans la tendance forte à la professionnalisation (Lessard, Tardif, et Lahaye, 1991), tendance visant

à la fois une adaptation plus rapide du dispositif de formation aux évolutions du métier d'inspecteur et également une augmentation de l'efficacité de l'effet formation (Wittorski, 2007). La professionnalisation de la formation des inspecteurs de l'éducation est aujourd'hui au cœur des préoccupations des responsables et acteurs du système éducatif marocain. La professionnalisation de l'inspection repose entre autre sur le fait que c'est un métier éducatif composé d'actes professionnels qui exige une solide formation visant des compétences professionnelles spécifiques (Bourdoncle, 2000).

Ainsi, la formation des inspecteurs de l'enseignement au Maroc est à la croisée des chemins, car inscrite dans une dynamique de professionnalisation et de professionnalité (Paquay, Alltet, Charlier, & Perrenoud, 2001), de développement des compétences (Perrenoud, 2001), et d'intégration des acquis de formation (Roegiers, 2001).

La professionnalisation de la formation au CNFIE est indispensable certes, mais présente plusieurs difficultés de réalisation. Une piste est d'évaluer la pertinence de l'action de formation actuelle, et d'en vérifier les compétences – métiers développées.

Tous les chercheurs s'accordent sur l'importance de l'évaluation des compétences professionnelles des cadres de l'éducation. Cependant, cette évaluation est peu réalisée, essentiellement parce qu'on ne sait pas trop comment s'y prendre. Cette difficulté méthodologique s'explique par le fait que la compétence professionnelle est un construit non observable directement. Donc, pour l'évaluer, il faut faire des inférences à partir d'éléments observables et mesurables. Mais pourquoi doit-on donc évaluer la compétence professionnelle?

Il y a probablement différentes raisons pour le faire. La première, c'est que l'évaluation constitue une partie intégrante du processus éducatif. Comme il est nécessaire de savoir où les individus formés sont rendus à la fin d'un processus de formation, il faut les évaluer. La deuxième, est que l'évaluation de la compétence représente une tâche fondamentale, puisqu'il s'agit d'évaluer la compétence des individus afin de certifier que ceux-ci sont en mesure d'exercer leur profession de manière autonome, efficiente et selon des critères établis.

L'évaluation de la compétence sert aussi à donner de la rétroaction (feed back) aux acteurs du système. Il s'agit dans ce cas d'une évaluation formatée (Ropé et Tanguy, 1994). De plus, il est possible d'évaluer la qualité des programmes de formation ou de formation continue à travers l'évaluation des individus qui ont suivi ces programmes. Enfin, l'évaluation permet de confirmer les valeurs et les standards d'une profession. En effet, les professions, en tant que systèmes réglementés, ont des exigences et des attentes qui constituent leurs valeurs et leurs standards de pratique. La présence de ces valeurs et l'atteinte de ces standards doivent donc être confirmées chez les professionnels qui vont entreprendre la pratique de leur profession.

Même si nous connaissons les grandes lignes du développement de l'évaluation de compétences, très rares sont les études dont l'objet est l'évaluation des compétences professionnelles de l'inspecteur d'éducation et de formation à proprement parler. Plusieurs recherches ont mis le point sur les difficultés inhérentes à l'évaluation des compétences professionnelles notamment Valérie Marbach (1999). La notion d'évaluation de compétence est certes de plus en plus utilisée, mais pas encore bien définie. Malgré son caractère imprécis, voire variable selon les personnes qui l'emploient, le concept d'évaluation de compétence s'est imposé dans la littérature managériale en général et la littérature éducative en particulier ces trente dernières années. Néanmoins, une compétence professionnelle demeure une notion insaisissable et ambiguë à cause de sa fragilité résultante de l'écart entre ses enjeux forts et sa définition faible (Le Boterf, 2010). Elle est toujours virtuelle puisqu'il s'agit tout simplement d'énoncés de standards normalisés (Houdé, Kayser, Koening, Proust et Rastier, 1998).

Face à ces caractéristiques, et dans un processus de professionnalisation, nous nous intéresserons principalement au double principe d'évaluation de compétences professionnelles des étudiants-inspecteurs en fin de formation, et de professionnalisation de la formation, en cherchant à identifier de nouvelles formes de compétences professionnelles nécessaires à la formation des inspecteurs de l'enseignement au Maroc.

antécédentes au dit centre, rapports d'inspections pédagogiques et administratives, statut particulier des cadres et personnel de l'éducation nationale rectifié et amendé, textes législatifs portant sur la promotion des ressources humaines de l'éducation nationale, missions et attributions de l'inspecteur d'éducation et de formation).

5.2 Questionnaire

A partir d'une TGN appliquée à un groupe d'inspecteurs titulaires (A : n = 12), en service et ayant une expérience en la matière de plus de 10 ans, et représentant cinq disciplines d'enseignement (tableau 1), une centaine d'items a été généré et regroupé en cinq grandes catégories de compétences selon la technique d'analyse de contenu thématique (Bardin 2001).

Sujets	Age	Expérience	Sexe	Disciplines (05)
12	âge moyen = 48,6 ans	Plus 10 ans d'expérience	2 Féminins 10 Masculins	Mathématiques, Sciences de la vie et de la terre, Education Physique et Sport, Enseignement primaire Français

Tableau 1 : Caractéristiques des membres du groupe d'inspecteurs titulaires pour le TGN.

Sur la base de ces catégories de compétences (tableau 2), un questionnaire (composé d'items fermés et de questions ouvertes) a été construit, validé par un groupe d'experts formateurs au CNFIE (B : n= 06) qui avaient à se prononcer sur la pertinence et la clarté de chacun des énoncés, ensuite administré à un groupe d'étudiants-inspecteurs (C : n = 90), représentant cinq filières en fin de formation initiale au CNFIE de Rabat (tableaux 3), pour apprécier leur perception de maîtrise de ces compétences (Tresanini, 2004).

Catégories!	Description !	Phase
1. Compétences cognitives	Maîtrise de connaissances théoriques: concepts de base, principes théoriques et méthodologiques, techniques de d'encadrement et de supervision...	Conceptuelle
2. Compétences organisationnelles et de gestion	Capacité d'organiser, planifier, animer, coordonner, administrer, superviser, contrôler des tâches relatives au métier d'inspecteur...	Proactive ou Résolutive
3. Compétences relationnelles et de communication	Capacité d'établir une relation professionnelle à base d'information et de communication, maîtrise, gestion et pérennisation de la relation....	Interactive ou Inter-personnelle
4. Compétences personnelles et d'attitude	Développement d'attitudes positives au travail de l'inspecteur, développement de traits de personnalité équilibrée et favorable à l'exercice de la profession...	Intro-active ou Intra-personnelle
5. Compétences pédagogiques et andragogiques	Maîtrise de capacités d'auto et co-formation entre pairs, maîtrise de la pratique réflexive sur et dans l'action, développement d'un sens critique...	Rétroactive ou Réflexive

Tableau 2 : Explicitation des cinq familles de compétences professionnelles identifiées.

Ce questionnaire abordait principalement l'évaluation de la formation académique et pratique reçue au CNFIE. Le questionnaire rempli par les étudiants est le moyen d'évaluation le plus répandu pour évaluer une formation reçue (Van der Maren, 2001 ; Abrami, et d'Apollonia, 1990 ; Marsh, 1987).

Filière	Effectifs	Profil professionnel
Etudiants-Inspecteurs des services matériels et financiers	18	Ex -gestionnaires des services économiques. Min 5 ans de service
Etudiants-Inspecteurs de Français	12	
Etudiants-Inspecteurs de Philosophie	08	Ex-enseignants dans les cycles d'enseignement correspondants et ayant
Etudiants-Inspecteurs de SVT	20	au min 4 ans
Etudiants-Inspecteurs de l'enseignement primaire	32	d'expériences

Tableau 3 : Effectif et profil des répondants au questionnaire

Notre questionnaire compte trois parties. La première présente les 37 énoncés jugés les plus pertinents et les plus clairs dans les 5 catégories précitées. Les répondants (tableau 4) avaient à se prononcer sur une échelle de Likert de quatre niveaux pour chaque item. La deuxième partie regroupe les informations signalétiques relatives aux étudiants (filière, âge, sexe, statut, nombre d'années de service...). Enfin, dans une troisième partie, les sujets sont invités à commenter librement les pratiques d'évaluation de l'enseignement, celles des stages et de l'encadrement, et à faire des suggestions d'amélioration le cas échéant.

Age/ Sexe	25 - 30 ans	30 -35 ans	35 - 40 ans	+ 40 ans	Total
Féminin	02	09	08	04	23
Masculin	04	11	31	21	67
Total	06	20	39	25	90

Tableau 4 : Distribution des répondants selon leur âge et leur sexe

5.3 Traitement des données

Il existe plusieurs formes d'analyse. L'approche choisie ici est plutôt éclectique. Elle fait appel à divers moyens. Ce choix s'appuie sur le fait que l'évaluation des compétences professionnelles s'opère de diverses façons (évaluation des programmes de formation, évaluation des pratiques professionnelles en situation de travail, évaluation des étudiants, etc.) et que nos intentions sont orientées vers leur identification et leur degré de maîtrise par les étudiants plutôt que leur explication théorique telle que proposée par Landry (1992), par exemple.

Ainsi, les données ont été analysées par la technique d'analyse de contenu thématique (Bardin 2001), et traitées statistiquement par différents logiciels (Sphinx Lexica 2000; Excel- tri). L'analyse de contenu consiste à regrouper en catégories ou en thèmes tous les énoncés qui se rejoignent par le sens. Elle permet de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, la signification des messages contenus dans le questionnaire. L'analyse de contenu est privilégiée pour le questionnaire car elle permet de traiter de manière méthodique les données recueillies qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité.

6. Résultats

L'analyse et traitement des données recueillies a montré que) : (figure 1

- Les compétences cognitives sont les mieux perçues de point de vue maîtrise et acquisition par les étudiants-inspecteurs dans leur formation avec un taux d'accord de 82,23 % ;
- Les compétences organisationnelles et de gestion suivent en deuxième lieu à un taux d'accord de 69,89 % ;
- Les compétences andragogiques se placent en troisième position à raison de 18 % ;
- Les compétences relationnelles et de communication arrivent après avec un taux de 52,40% ;
- Les compétences personnelles et d'attitude sont les peu ou pas maîtrisées par les étudiants – inspecteurs dans leur formation (29,14 %).

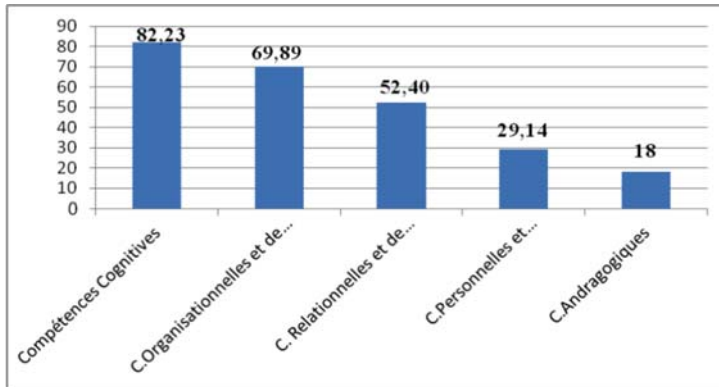


Figure 1 : Score d'appréciation du degré de maîtrise des compétences professionnelles par les étudiants.

Notre étude a permis également l'émergence d'autres compétences professionnelles jugées essentielles pour la formation de l'étudiant-inspecteur : compétences d'adaptation construites dans l'action et transférables d'une situation à une autre ; et des compétences actives de supervision.

7. Discussion

Les résultats de cette recherche vont finalement plus loin que les intentions de départ qui visaient, d'une part, une évaluation des compétences professionnelles des étudiants - inspecteurs en fin de formation initiale, et une exploration de compétences professionnelles « potentielles » exigibles à la formation des inspecteurs d'autre part. Ces résultats nous sensibilisent à des facteurs d'importance dont il faudrait tenir compte dans de prochains plans de formation, notamment les modules relatifs aux « compétences andragogiques » et aux « compétences personnelles et d'attitude » qui font lourdement défaut dans le dispositif de formation actuel.

La révélation de compétence d'adaptation construite dans l'action s'accorde parfaitement avec l'approche de (Parlier, 1996), qui s'attache plus aux déterminants environnementaux et à la notion d'adaptation au contexte et à l'incertitude. L'adaptation est ici par rapport à soi, aux situations, aux évolutions du métier d'inspecteur. Une compétence professionnelle n'a de valeur pour un inspecteur que si elle permet une rapide adaptation aux fluctuations de l'espace d'éducation, et à la diversité des tâches qui caractérisent sa profession.

Cette compétence peut être développée par l'incorporation dans la formation de procédés d'expérimentation et d'essais-erreurs lors des séances de mise en situation réelle en stage.

De même, la compétence de supervision jugée utile par les étudiants répond à la principale mission de l'inspecteur: « superviser ». Elle comporte une dimension à la fois formative et formatrice (Deiivre, 2002) basé sur un processus d'échanges permettant d'opérer une analyse réflexive sur sa pratique et sa profession. La compétence de supervision permet de brasser les trois principaux styles de supervision: didactique, démocratique et expérimental (Villeneuve, 1994); ou respectivement en termes de rôles: l'expert, le collègue et le thérapeute (Pillard, 2002).

7.1 Trois compétences de base

Nos résultats d'étude confirment avec force l'importance de trois catégories de compétences dans notre dispositif de formation: compétences cognitives, compétences organisationnelles et de gestion, et compétences relationnelles et de communication.

Le plus grand score de perception de maîtrise des compétences cognitives corrobore avec la dimension cognitive qui insiste sur les savoirs savants mobilisés par l'individu pour répondre à une situation professionnelle complexe (Varela, 1989). La cognition ici est définie en termes d'acquisition, de stockage, de traitement et d'utilisation d'informations. A cet égard, les compétences cognitives constituent le substrat de toute compétence transversale. C'est le premier niveau dans l'échelle des classes de compétences décrites par Guy le Boterf (2007).

Les compétences organisationnelles et de gestion sont liées aux éléments organisationnels construits autour de la connaissance et des savoir-faire individuels et collectifs via la coordination (Wernerfelt, 1989; St-Aman, et Renard, 2003). Elles conditionnent la qualité de la mise en œuvre des compétences élémentaires (Le plat, 1995) nécessaires pour le déploiement de toutes les compétences centrales développées en formation. Les compétences organisationnelles en formation se résument en une coordination de ressources (capacités, aptitudes, attitudes, connaissances...) à un niveau plus élémentaire.

Le développement d'une compétence organisationnelle chez un étudiant n'implique pas nécessairement l'acquisition et l'exploitation de savoirs disciplinaires, comme pourrait paraître; mais il peut également résulter d'une meilleure articulation de ses compétences individuelles préexistantes. Cette dynamique de combinaison de compétences suppose la multiplication et le renouvellement d'expériences professionnelles.

Dans la compétence relationnelle et de communication, l'accent est mis sur la dimension relationnelle plutôt que sur l'aspect technique (Combes, 2002). Pour évoluer positivement, l'inspecteur d'éducation a besoin de développer, entre autres, des capacités d'inter-relation, d'action et de réaction. Il s'agit ici d'instaurer la relation de confiance, la soutenir par un effort de communication claire et constructive, et en fin la maintenir à travers les activités de supervision, d'encadrement et d'inspection.

Toutefois, le contenu de cette compétence relationnelle, qu'il soit décrit en termes de qualités comportementales, de savoir-être, d'aptitude à la communication, paraît très difficile à analyser, à mobiliser et à évaluer (Lichtenberger et Paradeise, 2001). Il va falloir donc nous pencher sur une réingénierie d'élaboration de modules de formation susceptibles de solliciter, construire puis développer ce type de compétence chez nos étudiants.

7.2 Compétences personnelles et d'attitude

D'autre part, les compétences personnelles et d'attitude se sont révélées très peu maîtrisées chez les étudiants en formation. Elles traduisent l'absence de modules de formation portant sur le coaching pédagogique et le développement personnel. Développer une compétence telle qu'elle soit suppose la mobilisation de divers substrats: capacités, savoirs et surtout attitudes. Ces dernières sont pour le moment occultées du dispositif de formation actuel. Poser le développement personnel de l'inspecteur comme objet de la formation serait un gage de son épanouissement professionnel (Marcel, 2006).

7.3 «Andragogie et non pas pédagogie»

Si les compétences Andragogiques ont été les moins perçues en termes de maîtrise chez les étudiants, alors c'est peut être parce que ces derniers sont formés tels des élèves. (Knowles, 1990). Former des adultes, selon Paquay, Altet, Charlier, et Perrenoud, (2001), c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources. C'est cesser de prescrire des recettes et favoriser un choix raisonné et éclairé, en tenant compte du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier en question.

En effet, un adulte n'apprend pas comme un enfant ni un adolescent. On ne peut pas transposer les méthodes scolaires classiques, issues le plus souvent du courant pédagogique traditionnel, à la pédagogie pour adultes. Le vécu, l'âge, les contraintes et les responsabilités qui caractérisent un adulte ne lui laissent ni le temps, ni la même souplesse intellectuelle, ni la même capacité d'adaptation qu'à un enfant. D'autre part, les adultes ont une forte résistance face à un système pédagogique classique qui les place au stade d'apprenti sans expérience.

De façon plus sommaire, un adulte apprend s'il comprend, se sent libre et en confiance, s'il est reconnu et valorisé, s'il agit et met en relation son apprentissage avec son expérience.

D'où la nécessité de mobiliser un fond de ressources pour concevoir et mobiliser des stratégies d'enseignement pour adultes au CNFIE basées sur l'auto-formation, la collaboration, l'autonomie et la prise d'initiative.

Ce pseudo-référentiel de compétences, discuté ci-dessus, constitue le « cœur-compétences » (Hamel & Prahalad, 1990) du métier d'inspecteur de l'éducation nationale. Il comprend cinq catégories de compétences dont la maîtrise et le développement conditionnent sa réussite professionnelle (Peretti, 2004). Ces compétences peuvent toutefois être formalisées par le collectif des formateurs au CNFIE, puis déclinées en tâches et indicateurs d'évaluation à travers une démarche de référentialisation (Figari, 1994) pour mieux les appréhender, puis les intégrer en formation.

8. Conclusion

S'appuyant sur nos intentions de recherche, nous avons fait le choix de construire et validé un questionnaire à partir d'une TGN. Dans cette recherche qualitative et exploratoire sur les compétences professionnelles des étudiants-inspecteurs, cet instrument s'est révélé d'une grande utilité pour répondre aux interrogations de départ en matière d'identification et d'évaluation des compétences professionnelles.

D'abord, sur les cinq catégories de compétences évaluées, deux (compétences personnelles et d'attitudes, et compétences andragogiques) sont respectivement peu et pas maîtrisées par les étudiants.

Ensuite, la révélation de compétences d'adaptation, et de compétences de supervision s'impose désormais comme aspects essentiels du profil de compétences professionnelles de l'inspecteur de l'éducation.

A l'issue de notre étude, on en conclut que la formation des inspecteurs d'éducation et de formation au CNFIE de Rabat est semi-professionnalisée et peu professionnalisante. Autrement dit, et de façon plus dynamique, on peut dire que la formation des inspecteurs au centre est en voie de professionnalisation.

La formation dispensée au centre demeure institutionnelle et se préoccupe uniquement de l'exécution des programmes de formation prescrits, sans se soucier de la formation personnelle et professionnelle de l'étudiant-inspecteur.

Pour contribuer à développer des compétences professionnelles exigibles pour la bonne exécution des missions de l'inspecteur, la formation dispensée devra passer du déroulement stricto-sensu des programmes standards préétablis par les textes, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des étudiants, à leurs niveaux, aux conditions matérielles et morales du travail. La formation doit donc être conçue selon une approche par compétence qui se veut intégrative, expérientielle, consciente, interactive, développementale et transférable (Landry, 1991).

La formation ne devrait plus être normalisée, elle ne prétendrait plus donner la réponse adéquate pour chaque situation type, mais plutôt solliciter des ressources et outils pour analyser une grande variété de situations de supervision et d'inspection et y faire face.

9. Limites et perspectives

Cette recherche demeure féconde parce qu'elle propose un nouveau regard sur le processus d'évaluation de compétences professionnelles de l'inspecteur de l'enseignement, en tant que mécanisme pour réguler le dispositif de formation des inspecteurs ou en tant que moyen pour le professionnaliser davantage.

Le questionnaire utilisé, s'il est bien élaboré, peut effectivement devenir une source d'information nécessaire, mais pas forcément suffisant pour porter un jugement sur la qualité de la formation dispensée. Par ailleurs, d'autres moyens, tels un questionnaire d'analyse du matériel d'enseignement, une grille d'observation en classe et le portfolio, peuvent être utilisés ultérieurement afin de compléter l'information fournie par les étudiants (Detroz, 2008 ; Tardif, 2006 ; Seldin, 1993 ; Thivierge, et Bernard, 1996).

Notre approche méthodologique basée sur l'appréciation des compétences professionnelles par les étudiants peut renfermer au moins le risque de sous ou de sur-estimation de la perception de maîtrise de compétences par les étudiants. On peut tout de même douter de la compétence des étudiants à juger fidèlement et avec pertinence leur formation. D'où la possibilité ultérieure de croiser nos résultats, par le biais de « triangulation », avec ceux d'autres formes d'évaluations, comme par exemple d'évaluer leurs compétences professionnelles en situation réelle de travail (in-vivo).

10. Bibliographie

- Abrami, P.C. et d'Apollonia, S. (1990). The Dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. Student ratings of instruction : Issues for improving practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 97-111.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 142-145.
- Bardin, L. (2001). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bucher, R. Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. In Strauss, A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste, Textes réunis et présentés par Baszanger, I.* Paris : L'Harmattan, p. 67-86.
- Combes, M.-C. (2002). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et Emploi*. N°92, pp.5-18.
- Delivre, F. (2002). *Le métier de coach*. Editions d'Organisation.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, n° 165, octobre-décembre.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Paris : De Boeck Université.
- Hamel, G. Prahalad, C. K. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*. Vol. 68, no. 3, May-June 1990, p. 79-93.
- Houde, O. Kayser, D. Koenig, O. Proust, J. Rastier, F. (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives*. Presses universitaires de France.
- Jolibert, B. Lombard, J. (2008). *Réussir son inspection. Ecole, collège, lycée : Questions générales et questions pratiques*. Seli Arslan.
- Jonnaert, P. Barette, J. Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues N°4*, Genève.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation. (The adult learner: a neglected species*. 1984, 3^{éd.}), Paris : Les Editions d'Organisation.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 337-359). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. In Courtois, B. et Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, pp. 21-28.

- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation (6^{ème} édition).
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : Quinze propositions*. Paris : Editions d'Organisation (2^{ème} édition).
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education permanente*, 123, 101-115.
- Lessard, C. Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990* (p. 69-91). Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lichtenberger, Y., Paradiève, C. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du Travail*, n° 43, volume 1.
- Marcel, J.-F. (2006). Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-606.
- Marbach, V. (1999). *Evaluer et Rémunérer les compétences*. Paris : Editions d'Organisation. Collection Développement et Emploi.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck, 3^e éd.
- Parlier, M. (1996). De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend. *Actualité de la formation permanente*. N° 143, juil.-août 1996, pp. 8-18.
- Peretti, J.-M. (2004). *Gestion des Ressources Humaines. Le développement humain et social*, pp 193-195.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Pilard, P. (2002). Le coaching : une fonction d'accompagnement ni tout à fait la même ni tout à fait une autre. *Éducation permanente*. pp.57-67.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université. (2^e édition).
- Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* De boeck. Collection Pédagogie en Développement.
- Ropé, E et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Seldin, P. (1993). *Successful use of teachings portfolios*. Bolton (MA): Anker Publishing Co.
- Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.
- St-Aman, G. Renard, L. (2003). *Aspects théoriques d'un cadre de développement des capacités organisationnelles*. Cahier de recherche. Chaire en gestion des compétences. UQAM.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- Tresanini, M. (2004). *Évaluer les compétences*. Éditions Management et Société.
- Van der Maren, J.-M. (2001). *ETA 6512 - Analyse et interprétations des données qualitatives - Notes de cours*, Université de Montréal.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. Paris : Éd. du Seuil.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Wernerfelt, B. (1989). From critical resources to corporate strategy. *Journal of General Management*, 3, Spring, 4-12.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES INFIRMIERES : UNE INTELLIGENCE
PRATIQUE DES SITUATIONS
Bahilila Daineche

Université d' Aix Marseille belidai@yahoo.fr

Mots-clés : Compétence, réflexivité, agir professionnel

Résumé :

Le projet de réforme sur la réingénierie de la formation infirmier (e)¹ se fonde sur l'approche compétence, l'apprentissage et la construction d'un agir professionnel permettant à l'étudiant d'acquérir une identité professionnelle à part entière. Le référentiel de formation met en place une alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés à des situations professionnelles. Nous passons d'une transmission de savoirs à une pédagogie par les compétences, « Une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (Zarifian 1999, p.74). Ici, la compétence se caractérise d'une part comme un savoir actionnable en situation de soins, résultat d'une mobilisation de connaissances, d'actions, mis en œuvre pour répondre à une situation spécifique, et d'autre part « par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques (Perrenoud 2008) :

L'intelligence pratique au service de la compétence

Le cœur de métier repose sur un savoir agir réfléchi, une capacité d'adaptation du professionnel à la diversité des situations, et suppose pour l'étudiant, raisonnement et analyse de la situation, une « intelligence pratique ». (Zarifian, 2001, p 69). La compétence est située, elle s'effectue dans une situation donnée, et permet à l'étudiant de sortir du prescrit, de prendre conscience de son agir professionnel, d'être dans « L'éthique de son action » (Jorro, 2007, p 60), d'avoir un regard distancié sur sa propre pratique professionnelle, de lui donner du sens, de la valeur. L'étudiant qui pense son action avant, pendant et après sa réalisation se rend compte qu'il développe sa propre connaissance de lui-même sur sa façon de fonctionner, et apprend « à poser un regard sur soi dans l'activité, à considérer la valeur de ses actes, à entrevoir leur consistance ou leur fragilité, à envisager des réajustements » (Jorro, 2006, p.11).

Cette démarche qui facilite le processus d'auto évaluation de l'étudiant, lui permet de franchir le triptyque « agent, acteur, auteur ». (Ardoino, 2000, p172, 188, 189). L'agent se situe dans le registre du « savoir faire », l'acteur se positionne dans l'agir et l'auteur fonctionne au travers du savoir agir.

¹ Arrêté du 31 juillet 2009

C'est dans ce contexte, que la question de l'évaluation des compétences ou plutôt l'observation de sa manifestation en situation de travail se retrouve au centre de débat, surtout quand on sait que « La compétence n'est pas un état, c'est un processus » Le Boterf (1994, p 46).

L'évaluation des compétences

L'évaluation par les compétences suppose le choix d'une posture en rapport avec le modèle d'évaluation que l'on veut adopter. « Il faut donc choisir entre vérifier la conformité des compétences, les calibrer, c'est-à-dire contrôler ; ou faire questionner leur pertinence, les faire exister, c'est-à-dire accompagner ». (Vial, 2006)

Dans la logique de contrôle, les compétences apparaissent comme identifiables et contrôlables, résultant de « combinatoires » de savoirs divers, mobilisés et organisés pour une tâche dans une situation précise. Or, la compétence réelle diffère de celle attendue dans les référentiels car elle est construite par chaque individu à partir de la combinaison de certaines de ses ressources. Elle est difficile à cerner car elle est invisible et ne se manifeste que dans l'action. Il est habituel de dire, que l'évaluation de la compétence se fait souvent à partir du « savoir-exécuter » donc que la compétence se déduit de l'activité, car seule l'activité est visible. Pour preuve, on utilise les « référentiels comme des normes (de gabarit pour calibrer la prestation du candidat) (...) on manie critères et indicateurs, on construit des situations d'interrogation (où on veut obtenir des réponses), on observe, on veut voir (complexe de Saint Thomas), on veut faire justifier, faire parler » (Vial, 2006). Il en résulte un score ou un bilan, duquel on ressort des axes d'amélioration, « on anticipe le parcours probable du candidat, selon ce que l'on vient de tester » (Ibid.). Dans ce cadre, les professionnels se positionnent comme experts, guides, conseillés... Ils sont ceux qui pilotent, montrent, contrôlent, conseillent, tracent le chemin que l'étudiant doit suivre.

A l'opposé, la posture d'accompagnement professionnel, est la partie de l'évaluation qui fait appel aux processus, et où les compétences restent « énigmatiques » (Vial, 2006), en lien avec l'activité du sujet mais ne correspondent pas à une résolution de problèmes. Cette posture « vise à promouvoir les processus de changement » (Thuillier & Vial, 2003, p.42), c'est au futur professionnel de se poser la question du sens de l'agir. A ce propos Vial parle « d'objet tiers » qui est « un média qui renvoie le sujet à lui-même et lui permet de travailler à son changement, de se réguler, de s'auto évaluer » (Vial, 2006). En effet, ce versant de l'évaluation prend en compte les capacités de l'étudiant tout en lui facilitant l'inscription dans un processus réflexif. Selon Jorro, « le praticien réflexif réfléchit sur son agir professionnel en cours ou juste après l'action ». (2007, p58). En somme, « il agit, se contrôle et se questionne » (Ibid.).

Face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations, il est demandé au professionnel de ne pas seulement savoir exécuter en fonction du prescrit mais de savoir aller au-delà du prescrit. En effet ; « L'investissement du praticien dans la démarche réflexive repose sur le sentiment de pouvoir

agir sur les situations de travail » (Donnay et Charlier, 2008) autrement dit il dispose d'une marge de manœuvre pour changer.

Il apparaît donc que même si « l'évaluation est incontournable, elle n'est pas un acte de pouvoir ou de maîtrise, elle est une dimension avec laquelle il faut non seulement compter (dans le contrôle) mais avec laquelle il faut évoluer (tout le reste du temps) » (Bonniol & Vial, 1997). La réforme des études, si elle n'impose rien, amène un questionnement autour de l'évaluation sans note, et du passage de la vérification de la validation d'un acte, à l'accompagnement de son acquisition.

Ardoino, J. (2000). Les avatars de l'éducation Editions presse universitaire de France.

Bonniol JJ & Vial M (1997) Les modèles de l'évaluation Bruxelles De Boeck Université

Donnay J, Charlier E, (2008) Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif, 2ème édition Presses universitaires de Namur, Namur

Jorro, A. (2000) L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question Bruxelles De Boeck Université

Jorro, A. (2007). Evaluation et développement professionnel. Édition l'armattan

Le Boterf, G. (1994). Essai sur un attracteur étrange. Paris Editions d'organisation

Perrenoud P (2008) Conflits de savoirs en formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation »

Thuillier, O & Vial, M (2003), L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital Reuil-Malmaison Lamarre

Zarifian P (1999), Le modèle de la compétence, Reuil-Malmaison Liaisons

Zarifian, P (2001) Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions, Paris, Liaisons

Colloques séminaires

Jorro, (2006) L'agir professionnel de l'enseignant Département des sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2.

Conférence au séminaire de Recherche du centre de Recherche sur la formation CNAM Paris

Vial, M. (2006). Accompagner n'est pas guider. Conférence aux formateurs de l'école de Léchère fondations pour les classes d'enseignement spécialisées de la Gruyère Suisse.

Consultable sur le site www.michelvial.com

Revue

Marga, P (2008). Compétences et évaluation soins cadres de santé

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE CONDUITE D'ENTRETIEN
DE RELATION D'AIDE EN TRAVAIL SOCIAL

Evelyne Charrière*, Martine Bürger-Heim**

* Haute Ecole fribourgeoise de Travail Social, CH-1762 Givisiez, evelyne.charriere@hef-ts.ch

** Ecole d'Etudes sociales et pédagogiques, CH-1000 Lausanne, martine.burger-heim@eesp.ch

Mots-clés : évaluation, entretien, travail social, compétence

Résumé. La présente communication vise à mettre en évidence les fondements, les modalités et les difficultés d'une approche par compétence de l'enseignement et de l'évaluation de la conduite d'entretien en travail social. Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une formation initiale à la conduite d'entretien pour un public d'étudiant-e-s en travail social, inscrit-e-s en première année d'étude, sans expérience préalable du travail social. La formation offerte est de niveau bachelor et master et s'organise autour d'un référentiel métier et d'un référentiel formation adoptés pour les 4 sites de la HES-SO. Pour faciliter la lecture du texte, le masculin a été choisi comme générique et désigne aussi bien les hommes que les femmes.

1. Contexte et objet : l'enseignement de la conduite d'entretien en travail social

Impliquées depuis plusieurs années dans la formation bachelor de futurs travailleurs sociaux, nous avons développé un travail intersite pour l'enseignement de la conduite d'entretien de relation d'aide. Lors d'une première étape, notre collaboration a permis de créer de nouveaux outils multimédias pour l'enseignement de la conduite d'entretien en atelier ; une étape de travail préliminaire qui a favorisé la clarification et la concertation d'objectifs d'enseignement. Elle fonde la deuxième phase dont il est question ici et qui vise à développer l'évaluation des compétences en matière de conduite d'entretien de relation d'aide en travail social.

1.1 Profil des étudiants

La première année de formation en travail social au niveau HES est dite générique, soit commune aux futurs assistants sociaux et éducateurs sociaux. Elle compte environ 260 étudiants pour les deux sites. Près des trois quarts des participants sont de jeunes adultes entre 20 et 25 ans, étudiants à plein temps, en première formation. Environ un quart sont en emploi et disposent d'une première formation professionnelle et/ou d'une expérience de vie. Cette distinction a son importance lors de la mobilisation des compétences préalables en atelier.

1.2 Approche par compétence

Depuis l'accession de nos écoles au statut de Haute Ecole Spécialisée, participant à la HES-SO de Suisse occidentale, une pédagogie par compétences a été adoptée. Pour cela, un référentiel métier et un référentiel formation ont été élaborés. La mise en œuvre de cette pédagogie a fait l'objet de cours, mais n'a pas particulièrement été accompagnée par un dispositif d'analyse de pratique en groupe de pairs. Il restait donc aux enseignants à opérationnaliser les référentiels en vue de leurs enseignements et de leurs évaluations spécifiques à leur matière. La notion de compétence à laquelle nous nous référons, est celle de Jean-Marie de Ketele : « On ne peut parler

de compétence qu'à partir du moment où il y a mobilisation de ressources pertinentes face à une situation problème à résoudre ou à une tâche complexe à effectuer. »

A notre sens, la conduite d'entretien, en tant que matière enseignée et en tant qu'activité professionnelle est emblématique de cette transformation de ressources pré-existantes, enchaînées et mises en œuvre dans un contexte de travail singulier. Les enjeux liés à son enseignement et à son évaluation résident bien dans la complexité des ressources mobilisées dans l'action et qu'il s'agit impérativement de définir et de nommer malgré leur caractère parfois peu observable.

2. Dispositif et objectifs

2.1 Notre démarche

Face à cette situation et à la nécessité que nous ressentions de permettre à chaque participant de nos ateliers de pouvoir se situer dans l'acquisition de ses compétences personnelles en matière de conduite d'entretien de relation d'aide, nous avons choisi de travailler sur un dispositif d'évaluation.

L'approche compétence devenait alors une référence incontournable, puisque commune à nos deux sites, ainsi que la méthode à suivre pour mettre à jour des critères pour l'enseignement et l'évaluation.

Pour opérationnaliser nos référentiels, nous nous devons de :

- Développer une approche analytique de la compétence (AAC): nous avons catégorisé les activités métier en compétence, en pallier de compétences cognitives, réflexives et métacognitives, procédurales, psychoaffectives et sociales.
- Développer une approche située de la compétence (ASC): identifier les situations professionnelles emblématiques en regard des besoins de l'activité.

Notre réflexion préalable s'est appuyée sur le travail de Florence Parent et de son équipe, actives dans le domaine des soins infirmiers. Sur le plan théorique, nous avons retenu en particulier les références suivantes :

- Le triangle d'adéquation des référentiels;
- Le croisement de l'approche analytique avec l'approche située dans le cadre de l'approche par compétence intégrée;
- L'adaptation de la pyramide de Miller.

Nous présentons ci-dessous les réflexions suscitées par ces références.

2.1.1 Triangle d'adéquation des référentiels

Selon Florence Parent et al., la définition des référentiels formation et évaluation qui nous préoccupent, suppose la mise en adéquation de plusieurs dimensions : d'une part les réalités et les tâches effectuées par les professionnels et, d'autre part, le prescrit institutionnel et administratif. La coordination de ces trois dimensions permet d'optimiser l'adéquation des réponses aux usagers. En ce qui nous concerne cette réflexion a été réalisée au sein de nos écoles au niveau des compétences génériques et nous avons pu partir de résultats connus.

2.1.2 Croisement de l'approche analytique et de l'approche située pour une approche intégrée

Ce schéma est à la base de notre réflexion. En partant de l'activité « conduite d'entretien » que nous avons décomposée en une série d'étapes chronologiques, nous sommes parvenues à mettre à jour une série de capacités, avec des critères et des indicateurs de réalisation en situation.

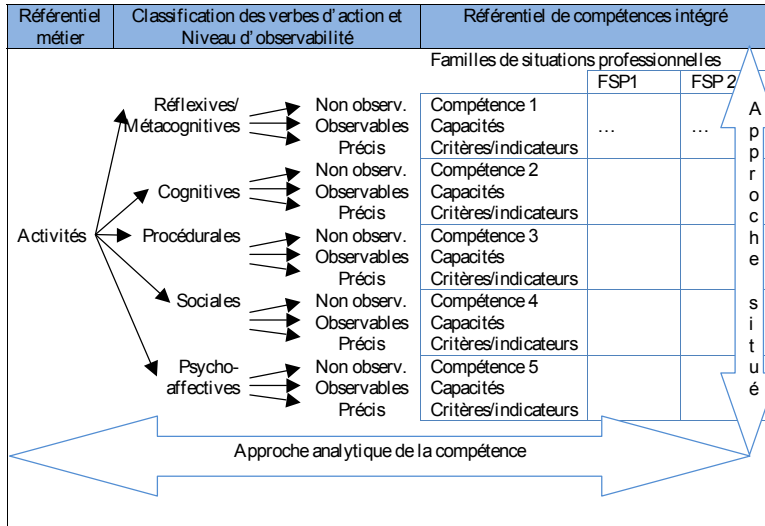


Figure 1 : Schéma de F.Parent et al., 2008

En terme d'activités, nous avons découpé les phases de l'entretien (accueil, pose du cadre, exploration des émotions et des problématiques, expression des émotions (verbal et non verbal), reformulation, intervention selon les attitudes de Porter, utilisation de résumé, formulation de la problématique, évaluation de l'entretien, conclusion et terme. Pour chacun de ces moments, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de comportements effectivement réalisés, soit observables, quand bien même les intentions sont certainement présentes mais non observables. Par ailleurs, ces comportements peuvent potentiellement être reliés à des ressources travaillées dans d'autres cours.

2.1.3 Adaptation de la pyramide de Miller

La pyramide de Miller permet de visualiser la progression du sujet apprenant dans l'acquisition de compétences professionnelles. A l'appui de ce modèle, nous avons distingué différentes étapes d'acquisition et d'intégration de compétences : au premier niveau, sur le plan des ressources mobilisées et du savoir, l'étudiant est en mesure de restituer un certain nombre de connaissances, dont il peut ensuite discuter de l'adéquation en fonction de diverses familles de situation. Au second niveau, dans le domaine du comportement, l'étudiant sera en mesure de démontrer, voire de reproduire des situations d'un certain type, puis, il saura choisir la posture la plus adéquate en regard d'un certain nombre de situations type.

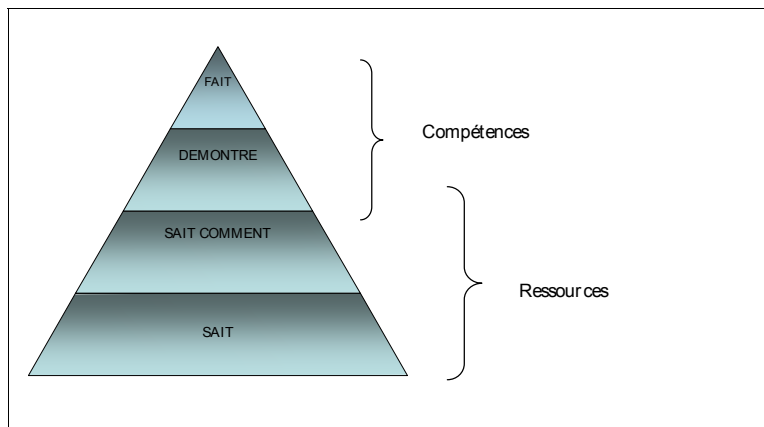


Figure 2 : Pyramide de Miller

Ces notions nous ont été précieuses et ont permis d'envisager d'exercer le « faire » tout en ne centrant pas l'évaluation sur ce niveau du « faire », mais sur celui du « savoir », soit du discours sur l'action réalisée.

3. Ressources pédagogiques

Notre dispositif d'enseignement est sensiblement identique sur les deux sites. Les étudiants sont répartis en groupes de 10 à 12 personnes. Un animateur, praticien de l'entretien de relation d'aide réalise un certain nombre d'apports théoriques selon un programme spécifique commun à tous les groupes. Une pédagogie par jeux de rôle est également utilisée pour mobiliser les étudiants.

Un certain nombre de didacticiels, de supports multimedia, que nous avons réalisés dans le cadre du concours e-creation V de Cyberlearn, sont disponibles sur la plate-forme Moodle.

L'enseignement est conduit sur 24 périodes de 45 minutes, soit à raison de demi-journées, soit à raison de journées entières.

3.1 Compétences visées

- Accueillir un usager et commencer un entretien;
- Repérer et nommer différentes étapes d'un entretien;
- Décrire ses observations et émettre des pistes d'interprétation des enjeux et des attitudes dans chaque étape;
- Décrire et interpréter le langage non-verbal de l'usager et du professionnel (regard, position du corps, voix, respiration);
- Repérer et analyser le langage verbal (questions, reformulations);
- Repérer les éléments du contexte (institutionnel, espace, rôles) et les verbaliser
- Repérer et poser les objectifs d'un entretien;
- Être capable de définir les principes fondamentaux d'un entretien centré sur la personne;
- Mettre en lien les éléments théoriques de C.Rogers, l'écoute, l'empathie, la congruence avec le visionnement (jeux de rôle ou vidéo) d'un entretien d'aide.

4. Dispositif d'évaluation des apprentissages et résultats

Au début du cycle d'enseignement, les étudiants ont reçu les modalités d'évaluation. Il s'agit de réaliser, à deux, un enregistrement audio d'environ 30 minutes d'un entretien centré sur la personne et de produire un commentaire critique sur la réalisation de l'entretien en mobilisant les concepts travaillés dans les ateliers. La dynamique entre l'observateur et l'étudiant chargé de porter le travail introduit la dimension du regard « meta ». Le dispositif prévoit d'évaluer le travail écrit et non pas l'enregistrement.

En effet, la pyramide de Miller présente les compétences liées au « faire » comme les plus élaborées. Il est dès lors impossible d'envisager une réalisation accomplie à ce stade de la formation. C'est pourquoi, tout en travaillant, en exerçant les mises en situation, l'objet de l'évaluation porte sur le discours sur le résultat et non pas sur le résultat en tant que tel.

En pratique, nous avons constaté que la consigne introduisait, pour certains étudiants, quelques biais indésirables. En effet, certains étudiants n'ont manifestement pas mis toutes les chances de leur côté pour réaliser un entretien de qualité : certains ont sollicité une personne connue, et ont donc eu plus de difficultés à poser le cadre, à placer des reformulations selon les règles de l'art, etc... Pour un certain nombre, l'exercice n'étant pas noté en tant que tel, la préférence a été donnée à la critique du résultat selon la grille construite en cours.

Nous veillerons lors de la prochaine édition à élaborer un dispositif qui permette de davantage valoriser les bonnes performances.

5. Critiques et perspectives relatives à la méthode

5.1 Production d'un référentiel de compétences intégré

Notre approche analytique de la compétence nous a permis, dans ce premier temps, de ne mettre en évidence qu'un nombre limité d'items. Il serait intéressant de réaliser une analyse systématique des films que nous possédons pour dégager, au-delà des styles personnels, des constantes relevant des sous-compétences cognitive, réflexive, sociale, psycho-affective et procédurale.

L'entretien de relation d'aide est un moment particulier de la relation d'aide et le lieu d'agrégation de toute une série de compétences qui vont modeler la relation et le projet d'intervention. Il est clair que l'acquisition de compétences progresse encore tout au long de la carrière de l'intervenant. Il s'agira encore pour nous de définir différents niveaux d'acquisition de la compétence, tels que novices, experts, etc...

Et paradoxe    résoudre pour nous, plus le niveau d'expertise s'élève, plus les comportements se transforment en attitude, plus le « faire » devient du « dire », et le « dire » du «   tre »...

5.2 Référentiel de formation intégré et référentiel d'évaluation intégré

Nous avons pris l'option de travailler par activité, plutôt que par famille de situation, ce qui va nous conduire à définir encore mieux les compétences, les paliers et les critères qualitatifs, tant pour la formation que pour l'évaluation.

5.3 Formation et intégration des acteurs à la démarche

La socialisation des acteurs à la démarche est complexe, elle suppose réflexion, anticipation et coordination. Nous n'avons pas toujours pu ou su dégager les moyens nécessaires pour cela. Ceci dit, nous avons l'avantage d'une collaboration choisie et stimulante, mais ne disposons d'aucuns moyens institutionnels supplémentaires. D'autre part, en collaborant avec des professionnels de terrain comme nous le faisons, un temps de socialisation à la démarche leur est nécessaire, ce qui est également chronophage.

Quelques perspectives participatives s'ouvrent à nous;

- Mobiliser les lieux de formation pratique de nos étudiants;
- Associer les étudiants à la définition des compétences à travailler et à l'approche par compétence;
- Utiliser les travaux d'évaluation dans l'enseignement.

5.4 Observatoire qualité

Nous aspirons à développer la mise en œuvre d'une logique de compétence autour de l'enseignement et de l'évaluation de la conduite d'entretien de relation d'aide. Avec les petits moyens dont nous disposons, il est très important pour nous d'utiliser toute occasion d'intervention autour de nos pratiques, tant sur le registre des résultats que sur celui du processus.

6. Conclusion

Cette réflexion nous a permis un certain nombre de prises de conscience et la mise en évidence des principales questions à résoudre. Ce travail n'est donc qu'une première étape.

7. Références et bibliographie

Bürger-Heim, M. et Charrière Corthésy E. (2010). Projet E-Creation V: analyse de situations d'entretien en travail social : Lausanne-Givisiez.

Knüsel, R. et al (2003). L'intervention sociale... entre institutions, professions et formations. Ed. Les Cahiers de l'EESP : Lausanne.

Parent, F. et al (2010) Une taxonomie dans le cadre de l'approche par compétences intégrée. Actes du 26^{ème} congrès de l'AIPU : Rabat Maroc.

Parent, F. et al (2007) Concepts, méthodes et applications d'une approche par compétences intégrée (APCI) au secteur de la santé (Projet Cresi): Namur.

LA SUBJECTIVITE : UNE COMPETENCE A METTRE AU TRAVAIL

Claudine Manier

Aix-Marseille Université : claudine.manier@orange.fr

Mots-clés : Assistance Educative en milieu ouvert, Ecrits professionnels, Subjectivité.

Les interventions éducatives AEMO ne se voient pas, s'évaluent avec difficulté. Il leur est reproché un manque de lisibilité. Face au vide laissé par ce presque silence autour des pratiques éducatives, des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs se mettent en place. Dans ce mouvement, l'apparition de la notion de compétence est une tentative de réponse à ce besoin de lisibilité. En quoi les éducateurs AEMO sont-ils compétents ? Visiblement, ils parlent, beaucoup... puis ils écrivent, des bilans de fin d'intervention. Ces écrits sont la seule trace visible de leur travail. Ils sont constitués d'observations teintées de subjectivité. Notre recherche s'intéresse à cette notion de « Subjectivité » dont nous pensons qu'elle est une des véritables compétences de l'éducateur en terme d'initiative, de responsabilité, d'intelligence pratique et de transformation des connaissances acquises avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente.

1. Introduction

Qu'est-ce qu'être compétent pour un éducateur spécialisé ?

Si l'on se réfère à la définition que Zarifian nous donne de la compétence en termes de prise d'initiative, responsabilité, intelligence pratique, transformation des connaissances acquises avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente (Zarifian, 2002) il nous paraît indispensable de nous questionner sur la manière dont les éducateurs spécialisés s'engagent dans leur métier si l'on veut saisir quelque chose de leur compétence. S'il y a prise d'initiative, sur quelles références s'appuie-t-elle ? S'il y a responsabilité, à qui est-il question de rendre compte ? Une intelligence pratique, comment et sur quoi se fonde-t-elle ?

Les éducateurs spécialisés sont des travailleurs sociaux intervenant dans des milieux fort divers ? Cette diversité de situations est intrinsèque au métier. En partie en raison de cela, sa définition est souvent floue et l'activité méconnue. Partant de ce constat - et souhaitant contribuer à une définition plus précise d'une profession difficile à cerner à laquelle est reproché un manque de lisibilité - nous avons effectué une recherche sur le terrain particulier de l'éducation spécialisée en nous concentrant sur la mission spécifique de l'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO).

L'enjeu des recherches en travail social est d'importance car, face au vide laissé par un presque silence autour des pratiques éducatives, des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs se mettent en place sur l'ensemble des structures, de l'internat au milieu ouvert en passant par les établissements médico-éducatifs. Nous pensons qu'en adoptant de manière indirecte de nouvelles pratiques venues du monde gestionnaire, économique ou managérial, le social risque d'invalider ses propres fondements, de perdre son essence. Il apparaît indispensable de proposer des modes d'évaluation qui rendent réellement compte de l'activité des travailleurs sociaux et peut-être ainsi révèlent leur(s) compétence(s).

1.1 Contexte de recherche

Les éducateurs en AEMO interviennent au domicile des familles dont l'enfant a été signalé en danger selon l'article 365 du code civil.¹ Leur mission est de faire diminuer voire cesser, ce danger. Le cas échéant, ils peuvent proposer le placement de l'enfant lorsque cette solution s'avère être la plus indiquée pour la protection de l'enfant. Quelques soient leurs propositions, ils doivent en fin d'intervention (6 mois à un an renouvelable) produire un écrit, un rapport de fin d'intervention. Cet écrit a pour destinataire le juge des enfants qui l'utilisera pour argumenter sa décision, à la suite d'une audience contradictoire avec la famille. Les rapports sont lus ou tout du moins présentés en amont de l'audience à la famille, mais celle-ci ne peut en avoir une copie. Elle peut cependant y avoir accès après en avoir fait la demande auprès du magistrat et en présence d'un avocat.

1.2 Préalable

Le cadre étant posé, en quoi les éducateurs d'AEMO sont-ils compétents ?

Si nous les questionnons sur leur activité, en demandant simplement : Que faites-vous concrètement ? La réponse obtenue est quasi-systématique : ça dépend !... C'est au cas par cas ! Lorsqu'on les observe en action, que voit-on ? Ils parlent... avec les enfants, les parents, les partenaires, en réunion, au téléphone, en entretien familiaux ou individuels... puis ils écrivent. Certains prennent des notes, mais pas tous ! En revanche tous doivent s'astreindre à l'épreuve de l'écriture des bilans de fin d'intervention. C'est un moment redouté par beaucoup. Bien sûr l'activité écriture n'est pas vécue de la même manière par chacun : il y a ceux qui écrivent aisément et qui aiment l'exercice, ceux pour qui l'écriture est un véritable outil de travail sans pousser plus avant les explications... ceux qui pensent ne pas être doués pour l'écriture et détestent cette obligation... mais tous se posent la question du qu'écrire ? bien plus que du comment écrire ? (questions qui cependant sont étroitement liées). En effet se pose toujours la question du choix des informations qui peuvent ou doivent être transmises.

C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressée au processus qui permet aux éducateurs de transmettre ce qu'ils jugent utile et nécessaire au magistrat : le processus d'écriture de rapport de fin d'intervention.

1.3 Question de recherche

Notre recherche est donc motivée par le désir de tenter de comprendre ce que font ces travailleurs sociaux qui sont eux-mêmes dans une quasi impossibilité d'une définition précise et fermée -ou finie- de leur profession... qui s'organise autour d'un centre absent, l'expérience professionnelle concrète, dont le dévoilement semble condamné à la malédiction d'une trahison par les mots (Muel-Dreyfus, 1983, p. 142).

Au moins pourrions-nous tenter de comprendre, en quoi ce travail est difficile à expliquer ?

Nous avons l'intuition que le travail d'écriture pouvait contribuer à celui d'une distanciation, d'un dé-nouage et nous pensions que la difficulté majeure résidait dans le fait que l'intervenant social est pleinement pris dans ce qui se joue entre lui et les personnes avec lesquelles il est en contact. On peut effectivement répertorier que ce qui est en jeu est : son histoire personnelle, sa formation, son expérience professionnelle mais aussi son expérience personnelle, ses références culturelles... Du côté de l'usager, se décline de la même manière son histoire personnelle, sa culture, son passé, ... il faut aussi tenir compte des émotions en jeu, des ressentis, voire des perceptions diverses : odeurs, bruits, sensations indéterminées....

¹ Article 375 du code civil : Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public...

Comment, dans la relation puis dans la transmission qu'il en fait, l'intervenant peut-il faire le tri entre tous ces éléments qui complexifient incroyablement la relation mais qui par cette complexité même, l'alimente et la fait s'épanouir ? L'éducateur spécialisé doit en permanence évaluer si ce qu'il comprend de la situation parle de lui, de l'autre, de leur relation, de la situation avant ou pendant la rédaction de son bilan. En clair, la relation éducative qui se met en place dans l'intervention AEMO, pourrait être regardée comme la rencontre de deux auto-évaluations. Une sorte de réajustement permanent qui existe dans toute relation mais qui là, en situation contrainte, passe forcément par une mise en mots pour être posée entre les personnes, et d'une certaine façon regardée, débattue, travaillée, dépassée... Ce travail débouche du côté de l'intervenant sur une analyse de situation qui, sans pouvoir jamais être objective, tente de tendre à une sorte d'objectivité.

Cette analyse peut, doit et va être transmise par écrit dans un bilan de fin d'intervention. Par quel processus les travailleurs sociaux parviennent-ils à ce travail de mise en mots ?

Mettre par écrit, passer de l'intervention à l'écriture, comprendre ce qui se joue au moment du passage à l'écriture est le questionnement central de notre travail de recherche et nous posons l'hypothèse que le temps de l'écriture du rapport de fin d'intervention d'AEMO est le moment de cristallisation de toutes les tensions inhérentes au positionnement éducatif, tensions accrues par le fait que l'acte d'écriture engage pleinement l'auteur.

A cette étape du travail, il s'agit de s'engager, et cela va se lire.

2. Trois temps de recherche

2.1 Cadre et problématisation

Dans la première partie de notre thèse nous replaçons l'intervention AEMO dans le cadre historique du travail social. Cela nous permet d'en dégager les fondements dialogiques : de la bienfaisance chrétienne, à la surveillance morale, du contrôle social à une idéologie de la neutralité, d'une professionnalisation à une prolifération des métiers débouchant sur la confusion des missions... Le travail social se heurte ainsi aux apories vocation/technicité, répression/protection,... à moins qu'il ne s'en nourrisse comme des dialogues fondatrices mais indicibles ? Pour le dire rapidement, le travail social a une histoire complexe. Cette histoire est fondatrice et les travailleurs sociaux de manière plus ou moins consciente en sont imprégnés. Ce fondement historique oriente les actions et les manières d'aborder le travail et le cadre d'intervention de l'AEMO est empreint de ces différentes dialogues qui mettent en tension divers intérêts et contraignent le professionnel à prendre différentes places en particulier lors du processus d'écriture. Les rapports de fin d'intervention demeurant les seules traces lisibles du travail accompli et nous avons imaginé qu'en étudiant le contenu de rapports de fin d'intervention, nous pourrions comprendre et transmettre quelque chose de la pratique éducative en AEMO. Or une étude de grande ampleur montre que ces bilans sont constitués de 80 % d'observations (Rousseau, 2007). Ces observations ne peuvent pas être considérées comme des faits objectifs (Manier, 2009), elles dépendent de phénomènes de perception puis d'interprétation et résultent d'un savoir complexe nourri d'expériences diverses. C'est un savoir construit : multi-référencé, transversal, ressenti, éprouvé (dans le sens de mis à l'épreuve), conscient et non conscient, que l'on reconnaît, dont on peut parler et que l'on finit par pouvoir écrire sous sa forme momentanément accomplie... (Cf le concept de Périnaitrise, Abernot, 1993). Ces différents savoirs ne sont pas stratifiés dans le temps mais souvent concomitants et ils se nourrissent l'un l'autre afin de constituer un savoir global sur une situation donnée et dans laquelle l'intervenant est lui-même engagé. Ce savoir, partiellement transmis par écrit, s'est constitué à partir de références professionnelles. Ces références sont communes à tous les éducateurs, mais chacun se les approprie de manière singulière.

Nous avons cherché à connaître quelles étaient ces références ?

Dans le cadre d'une enquête exploratoire, nous avons interviewé six éducateurs d'AEMO à partir d'une question ouverte et unique : Vous êtes devant votre feuille (ou devant votre ordinateur) vous avez un rapport à faire, que se passe-t-il ? Nous nous inspirons ici de l'entretien d'explicitation de

Vermersch (1994). Une analyse de contenu (Bardin, 2001 et Mucchielli, 1988) de ces interviews, nous a permis de découvrir qu'au cours de la rédaction de leur rapport de fin d'intervention les éducateurs prennent en considération trois références majeures : la Loi (les textes, le mandat judiciaire, le projet de service...), la famille (ses besoins, ses dires, ses ressentis...) et l'enfant (ses besoins, ses dires, ses ressentis...). De plus, certains d'entre eux revendiquent leur singularité, en référant un quatrième élément : leur subjectivité. C'est-à-dire que la plupart d'entre eux en appellent à leurs ressentis, leurs impressions, pour justifier leurs déclarations et donc leurs préconisations, lorsque les référents professionnels ne suffisent plus ou bien lorsqu'ils ne trouvent pas quelle référence est utilisée pour valider telle ou telle observation. Les travaux de Plantin (2004) nous permettent de souligner l'inséparabilité de l'émotion et du raisonnement en argumentation, pourtant certains éducateurs dénie ce phénomène. D'autres encore s'interdisent de faire appel à leur subjectivité, du moins, ils ne la revendiquent pas ou peu. La subjectivité dans le sens du caractère de ce qui appartient au sujet, à l'individu seul, a donc un double visage et, de fait, joue un double rôle :

- celui de permettre un choix, un engagement responsable assumé en conscience.
- celui de diriger le regard, le choix et la transmission des observations de manière inconsciente, constituant ainsi la trame sélective des éléments du réel s'apparentant à l'Habitus. (Bourdieu, 1980). L'éducateur lorsqu'il écrit doit en permanence faire le choix de ce qu'il écrit en tenant ensemble ces quatre références : Loi, Famille et Enfant ainsi que Subjectivité, que celle-ci l'aide à choisir et s'engager ou qu'elle le dirige plus ou moins malgré lui.

Que sont donc ces références sur lesquelles les éducateurs disent fonder leurs écrits, et dont la prise en considération les met en place de destinataires ? Il nous est apparu nécessaire d'apporter des éclairages théoriques à ce problème en interrogeant ces quatre pôles convoqués par les travailleurs sociaux, à savoir les concepts de Subjectivité, de Loi, de Famille et d'Enfant.

2.2 Apports théoriques

Une deuxième partie de thèse, nous a permis d'étudier de manière théorique chacune de ces quatre références, mais aussi les phénomènes qui permettent aux éducateurs de se les approprier, à savoir : la perception, l'observation et l'interprétation.

L'éclairage adopté est principalement philosophique, mais des emprunts sont faits à l'histoire, la psychologie, la sociologie et la linguistique.

On trouvera dans la thèse (Manier, 2012), l'ensemble de ces apports que nous n'aborderons pas ici mais qui nous ont permis de poursuivre notre étude en postulant l'éducateur comme un sujet plus ou moins fortement imprégné de chacune de ces références. Celles-ci contribuent en situation à l'élaboration d'un sens dont il apparaît à la lumière de ces apports, difficile de dire qu'il est la résultante d'observations et de références précises. Nous pouvons ainsi considérer la pratique éducative comme soumise à un mouvement dialogique singulier entre les différentes références invoquées qui peuvent donc être considérées comme des référents auxquels l'éducateur/écrivain s'adresse.

En effet, les observations faites sont en partie des interprétations, elles disent surtout la manière dont l'intervenant social comprend la situation et quand bien même elles pourraient être considérées comme des faits objectifs, il se trouve qu'elles ne sont pas forcément utilisées dans les écrits professionnels comme telles, voire d'ailleurs pas utilisées du tout. Il semble que les éducateurs-écrivains ont comme pouvoir celui de décider de ce qu'ils vont écrire ou non, de ce qu'ils vont transmettre ou non en leur âme et conscience dit d'ailleurs l'un d'eux au cours d'une des interviews. Ils ont à leur disposition cet outil d'objectivation qu'est le passage à l'écrit. Pour autant, ils restent auteurs souverains de leur écrit. Certains l'assument, d'autres le revendiquent, d'autres encore le regrettent et demandent de l'aide. En revanche tous estiment qu'il est nécessaire de se protéger partiellement de cette subjectivité au cours du processus d'écriture et que l'écriture elle-même permet un travail d'objectivation et de mise en dialogie.

2.3 Investigation empirique

Nous avons donc constaté que le moment précis où l'éducateur devait écrire son bilan de fin d'intervention était le temps de cristallisation des questionnements qui se posaient à lui de manière plus ou moins visibles, plus ou moins consciente et de convocation de ses savoirs relevant d'une Périlmaîtrise (Abernot, 1993) plus ou moins complexe, plus ou moins saturée, plus ou moins pertinente... et d'un mouvement dialogique singulier plus ou moins facile et plus ou moins fécond. C'est là que le sujet/éducateur s'engage dans une singularité à fonder, étayer, expliquer mais aussi à incarner et assumer dans son propos.

Notre enquête exploratoire a cherché à saisir chez différents travailleurs sociaux leur attitude vis-à-vis de ce moment particulier qu'est le processus d'écriture. Nous avons recueilli un certain nombre de critères qui permettent de mieux comprendre ce qui permet, empêche, conduit, dirige... le passage à l'écrit. Certains de ces critères sont communs à notre panel d'éducateurs, d'autres sont singuliers. Mais ils revendiquent tous dans leur écrits une prise en considération de la loi (cadre d'intervention, mission, mandat) de l'enfant (sa protection, son bien-être, son éducation), de la famille (sa spécificité, ses attentes, ses demandes) et affirment aussi travailler avec leur subjectivité (leurs ressentis, leurs conceptions du monde). Le processus d'écriture met donc en tension ces référents professionnels.

Est-il possible de hiérarchiser ces références dont les intérêts, nous l'avons vu, sont souvent antagonistes ? Et dans le cas où cela serait possible, est-ce que tous les travailleurs sociaux les hiérarchisent de la même manière en écrivant ? Plus précisément notre problème devient : sur quels fondements les éducateurs s'appuient-ils pour entrer en processus d'écriture, écrire leur bilan de fin d'intervention et argumenter leurs préconisations ?

Nous pensons qu'au cours du processus d'écriture, la prise en considération des différents destinataires des écrits professionnels provoque des tensions et impose aux travailleurs sociaux une hiérarchisation de ce qu'ils considèrent comme prioritaire.

3. Méthodologie de recherche

Nous cherchons donc à mettre au jour une éventuelle typologie d'attitude au moment précis du processus d'écriture. Pour ce faire nous avons constitué un questionnaire qui permettrait de classer les 4 thèmes par ordre de préférence.

Nous avons donc sélectionné des phrases prononcées par les éducateurs dans les interviews. Nous nous sommes efforcée à un tri attentif ayant conscience qu'il ne peut échapper à une forme de subjectivité. Pour éviter le plus possible de n'obéir qu'à notre seule perception, nous avons procédé à un test auprès de certains travailleurs sociaux. Nous leur avons proposé les phrases n'attendant d'eux qu'un commentaire : pourraient-ils prendre ses phrases à leur compte ou non, et pourquoi ? En fonction de leurs réflexions nous avons affiné notre sélection.

A partir des 20 phrases retenues (soit 5 phrases pour chacune des quatre références), nous avons construit un questionnaire à comparaisons multiples de trente paires de phrases, opposant chacun des thèmes deux à deux de manière systématique.

Le questionnaire se présente de la manière suivante :

Figure 1 - Fragment du questionnaire

Vous êtes en situation de rédiger un rapport de fin d'intervention d'AEMO judiciaire... Pour chaque paire d'affirmations choisissez, de manière spontanée, celle qui vous paraît primer sur l'autre durant votre processus d'écriture.

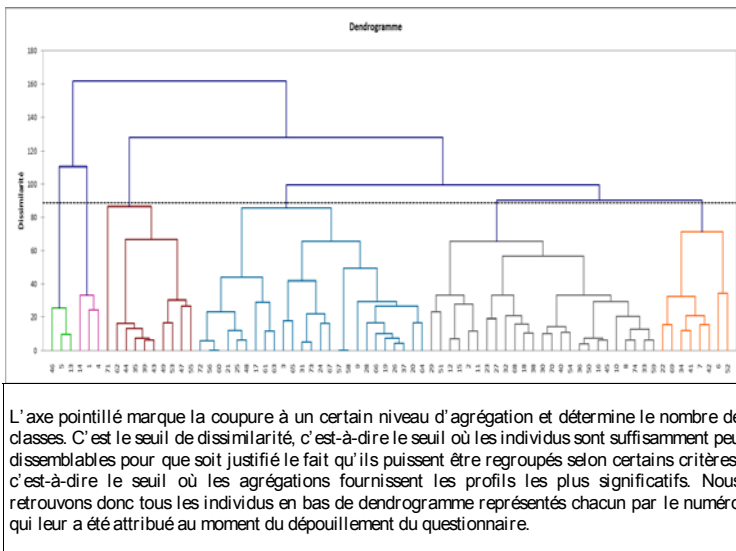
1. L'écrit est une transmission au juge.
Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille.
2. J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant.
J'écris en mon âme et conscience. ... Etc

Le répondant va devoir choisir entre Loi et Famille en 1, entre Enfant et Subjectivité en 2...

Nous avons ainsi, contraint les personnes questionnées à un classement forcé par thèmes et par phrases, afin de mettre au jour une éventuelle préférence pour une phrase par rapport aux autres et donc par sommation, une préférence pour un thème par rapport aux autres. Nous avons diffusé ces questionnaires auprès de 183 éducateurs d'AEMO appartenant à 12 services différents sur 7 départements différents. Nous avons récupéré 74 réponses. Enfin, nous avons traité les questionnaires selon trois Classifications Ascendantes Hiérarchiques (CAH, méthode de Ward) : une par thèmes, une par phrases et une par variables.

Chaque CAH nous fournit un dendrogramme.

Figure 2 - Le dendrogramme par phrases



Les dendrogrammes nous permettent de regrouper les individus selon leurs ressemblances ou plus exactement selon leurs moindres dissemblances. La mise en lien entre les classes obtenues et les réponses aux questionnaires nous a permis de déterminer selon quels critères, les individus ont été regroupés par la CAH.

Enfin, après avoir croisé les résultats des trois CAH, nous avons mis au jour six profils d'attitude qui mixent de manière très différente les 4 références et nous ont permis de dégager les particularités.

Nous avons attribué des noms à ces profils (en assumant notre propre subjectivité dans le choix de ces noms).

4. Résultats

Les six profils sont respectivement désignés par ce qui les caractérise le plus:

- Les Protecteurs de l'enfance (34 % de l'effectif N = 74). Ce sont des professionnels qui privilégient la prise en compte de la Loi et de l'Enfant. La subjectivité passe en dernier choix, comme un outil modérateur.
 - Les Professionnels-Ethiques (33 % de l'effectif). Ce sont des individus qui tentent de prendre en compte tous les référents professionnels (loi, famille, enfant) tout en assumant leur subjectivité et leur implication.
 - Les Professionnels de la profession (13 % de l'effectif). C'est le profil qui a le score le plus faible en subjectivité. Ce sont des professionnels, qui respectent le cadre légal, l'usager et sa mission de protection de l'enfance. L'engagement personnel, émotionnel est maîtrisé, soit en situation, soit peut-être au moment de répondre au questionnaire. Le souci d'objectivation est très présent (description de la situation, transmission, sens...). Le répondant se méfie, nie ou cache sa subjectivité... à moins qu'il ne la contienne volontairement en situation.
 - Les Pro-famille (11 % de l'effectif). Ce profil est remarquable car il est le seul à mettre la famille au premier plan avec l'Enfant. Il semble y avoir une propension à privilégier avant toute chose, la valeur famille comme lieu d'épanouissement de l'enfant. Leurs préconisations vont dans ce sens.
 - Les Indéterminés (5 % de l'effectif). La subjectivité est placée en premier choix mais avec un faible score, ce qui veut dire qu'elle ne permet pas au professionnel de prendre position entre Loi, Famille et Enfant. Elle ne les aide que peu, voire les court-circuite puisqu'ils ne parviennent pas à se déterminer.
 - Les Tout-puissants (4 % de l'effectif). Ces professionnels ont pour référence principale leur subjectivité, qu'ils utilisent explicitement dans leur transmission au magistrat. L'enfant est peu présent et la famille n'est jamais choisie. Il y a une forte prédominance de l'individu, de sa seule vision de la situation, de sa seule interprétation, sans élément modérateur extérieur.
- Ces résultats sont bien sûr, à relativiser et à remettre strictement dans le contexte de nos travaux tels qu'ils ont été menés.

L'étude détaillée des profils montre que c'est bien la référence Subjectivité qui joue un rôle particulier dans l'agencement et le poids des références.

Premier rôle tenu par la référence Subjectivité : elle permet un engagement subjectif raisonné par la mise en dialogue des référents. Celle-ci est à l'œuvre dans les deux profils les plus représentés, et nous pouvons faire ici deux hypothèses : soit la formation initiale des travailleurs sociaux les prépare voire les modélise à cette attitude, soit en amont de leur formation, c'est-à-dire au moment même du choix de leur orientation professionnelle, les futurs travailleurs sociaux ont déjà une volonté et une intention de prendre en compte le plus possible les nécessités sociales, le respect des lois, le respect de l'individu et la protection de l'enfance. Il est par ailleurs probable qu'une tendance plus ou moins consciente et plus ou moins forte préexiste au cursus formatif et qu'elle se régule ou s'épanouit au cours de la formation.

Deuxième rôle tenu par la référence Subjectivité : Elle conduit à un engagement subjectif orienté vers l'une ou l'autre des références et donne une tendance à privilégier cette référence (les pro-famille) ou bien à en contrer une seule contre les trois autres (les professionnels de la profession).

Troisième rôle tenu par la référence Subjectivité : Elle impose un engagement subjectif excessif dans le sens de la seule subjectivité qui apparaît dès lors, comme dans l'incapacité de considérer les autres référents concernés et s'avère donc déontologiquement inacceptable, voire dangereuse.

Quatrième rôle tenu par la référence Subjectivité : Elle ne suggère qu'un engagement subjectif frileux voire inexistant qui s'avère inefficace au moins en ce qui concerne l'utilisation de l'écrit comme outil d'aide à la décision pour le magistrat.²

Seul l'engagement raisonné apparaît alors comme gage d'une professionnalité saine c'est-à-dire à la fois contenante et libératrice, nous nous risquons à dire instituante.

Notre recherche permet donc de prétendre à la revendication d'une part de subjectivité professionnelle en terme de compétence pour autant qu'elle soit assumée comme telle et raisonnée au sein d'un travail institutionnel. Le processus d'écriture qui se met en œuvre au cours de la rédaction d'un rapport de fin d'intervention éducative a pour effet de tenir ensemble de manière complexe l'investissement subjectif et la commande institutionnelle. Cet effet n'est pas le même chez tous les travailleurs sociaux mais nous avons trouvé des points de similitude marqués et des points de divergences explicites quant aux directions sinon choisies tout du moins prise par chacun d'entre eux.

L'écrit professionnel est alors un outil de travail indispensable et une pratique à valoriser et à soutenir (Riffault, 2006). Former et accompagner tout au long de leur vie professionnelle les éducateurs à travailler leurs attitudes au cours du processus d'écriture, en direction d'une subjectivité professionnelle, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait, potentiellement recevable par ceux qui le financent.

5. Conclusion

L'ensemble de la recherche montre que ce qui permet l'intervention puis le passage à l'écriture, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur social. Cet engagement se fait à partir de ses interprétations, sur la base de ses références professionnelles et personnelles qui se construisent de façon consciente et inconsciente (Bourdieu, 1980) et qui sont plus ou moins exprimables par les intéressés (Abernot, 1993). Il se cristallise au moment du passage à l'écriture par une mise en tension de ces références dont nous avons constaté qu'elles n'ont pas le même poids selon les éducateurs, ce qui nous a permis de définir six profils. Ce travail de mise en tension requiert prise d'initiative et prise de risque, donc véritable responsabilité selon des modalités qui nécessitent une intelligence et une capacité à pouvoir transformer ses connaissances acquises tout au long de l'intervention dans une mise en mot habile et complexe : il relève donc d'une véritable compétence. C'est dans ce processus d'écriture que se révèle une des compétences majeures des éducateurs spécialisés en AEMO ; cette capacité à assumer par les mots écrits, un engagement subjectif et fondé qui respecte les cadres institutionnels ou le cas échéant assume de les remettre en cause dans et par un conflit éthique.

Dès lors, un carcan procédural imposé par les nouveaux modes d'intervention et d'évaluation ne permet pas l'expression de ces tensions, constitutives du métier et indispensables au processus d'écriture. Par ailleurs, il pose la question de la liberté du travailleur social et partant, de sa responsabilité.

Nous rappelons encore une fois que cet engagement subjectif est à tempérer, à mettre au travail au sein du cadre institutionnel, notamment en formation initiale et continue des éducateurs et nous faisons en fin de travail des propositions concrètes, (comme par exemple la mise en place de temps institutionnels qui permettent en conscience ce travail de mise en tension sur les références invoquées et ainsi prépare au passage à l'écriture. A ce jour, les travailleurs sociaux que nous avons rencontrés sont absolument seuls durant tout le processus d'intervention, si l'on fait

² Dans une continuité de travail, nous avons commencé des interviews de différents magistrats en ce qui concerne leurs attentes pour les rapports d'AEMO. En fin d'entretien l'un d'eux conclut par : Ce que j'attends en fait, c'est un point de vue !

abstraction des temps de réunion d'équipe où certaines des situations peuvent être évoquées et travaillées).

Il est important de dire que la plupart des travailleurs sociaux ont conscience de l'écueil d'une subjectivité excessive et réclament une prise en considération institutionnelle de leurs difficultés. Mais l'imposition externe de critères normatifs est d'autant plus dangereuse qu'elle peut paraître répondre pour d'aucuns, de manière simplificatrice à l'inconfort inhérent au travail social.

Le travail social doit rester le lieu du conflit et du questionnement éthique qui ne peut se dispenser de l'engagement subjectif. Le problème qui se pose n'est donc pas celui d'une élimination de la subjectivité (obsession institutionnelle encore prônée dans les Instituts de formation) mais bien au contraire de sa prise en compte, de son travail et de sa formation.

On ne rendra pas plus compétents les éducateurs spécialisés en leur imposant des procédures normatives et il est de leur responsabilité de dire pourquoi, car si celles-ci facilitent une forme d'évaluation, elles n'évaluent cependant rien de leur réelle compétence, plus gravement elles en empêchent l'expression.

6. Bibliographie

- Abernot, Y. (1993), La Périmeîtrise, HDR, Strasbourg, Université Louis Pasteur.
- Bardin, L. (2001), L'analyse de contenu, Paris, Presse Universitaire de France. (1^{er} édition 1977).
- Bourdieu, P. (1980), Le sens pratique, Paris, Éditions de Minuit.
- Manier, C. (2009), Le processus d'écriture : de la perception/observation, à l'élaboration d'une trace, Aix en Provence, Université de Provence. (Master).
- Manier, C. (2012), Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention d'AEMO, Thèse, Université de Provence (soutenance avril 2012)
- Mucchielli, R. (1988), L'analyse de contenu, Paris, ESF (1^{ère} éd. 1974).
- Muel-Dreyfus, F. (1992), Le métier d'éducateur, Paris, Éditions de Minuit.
- Plantin, C. (2004), On the inseparability of reason and emotion in argumentation, in Waigand, E. Emotion in dialogic interaction, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 269-280.
- Riffault, J. (2006.), Penser l'écrit professionnel en travail social, Paris, Dunod. (1^{ère} Edition 2000).
- Rousseau, P. (2007), Pratique des écrits et écriture des pratiques, Paris, L' Harmattan.
- Vermersch, P. (1994), L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale, Paris, ESF.
- 978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris : Presse Universitaire de France.
- Zarifian, P. (1999). Objectif compétence - Pour une nouvelle logique. Rueil Malmaison : Liaisons.

Conjuguer)savoirs)et)compétences)professionnelles;)un)défi)pour)les)formations)à)l'enseignement)
secondaire)et)leurs)formateurs)

Valérie)Lussi)Borer,(Université)de)Genève)&((

Danièle)Périsset,(Haute)Ecole)Pédagogique)du)Valais)et)(Université)de)Genève,(Suisse)

(

Introduction)à)la)problématique)du)symposium)

Nombre) de) travaux) d'historiens) et) de) sociologues) montrent) que) l'enseignement) (secondaire) a)
considérablement) évolué) depuis) un) demi)siècle) sous) la) pression) conjointe) des) processus) de)
démocratisation) et) de) massification) (Barrère,(2002);(Condette,(2007);(Dubet,(1991);(Lang,(1999);(
Rayou) &) Van) Zanten,(2004). Cette) évolution) s'est) répercutée) sur) les) formations) professionnelles) à)
l'enseignement) (secondaire) qui) ont) été) revues) dans) le) but) de) permettre) aux) futurs) enseignants) de)
construire) les) nouvelles) compétences) professionnelles) devenues) nécessaires) pour) faire) face) à) un)
nouveau) public) d'élèves) (Maroy,(2006,(p.119). Ces) réformes) ont) été) justifiées) par) un) nouveau)
discours) politique) visant) la) professionnalisation) des) métiers) de) l'enseignement,(notamment) à) travers)
le) transfert) de) leur) formation) professionnelle) au) niveau) tertiaire.(Comme) l'analyse) (Barbier) (2006),(
l'émergence) de) cette) culture) de) la) professionnalisation) s'organise) autour) d'une) référence) centrale) à)
la) notion) de) compétence) qu'il) définit) comme) «) le) produit,(axiologiquement) indexé,(d'un) processus)
d'attribution) à) un) sujet) de) caractéristiques) susceptibles) de) rendre) compte) d'une) activité) située,(
valorisée) par) l'acteur) de) cette) attribution) »(p.73).

Cependant,(historiquement) et) culturellement),(les) enseignants) secondaires) construisent) leur) identité)
professionnelle) avant) tout) à) partir) des) savoirs) acquis) dans) la) discipline) académique) pour) laquelle) ils)
se) sont) formés). De) fait),(ces) savoirs),(avec) éventuellement) les) didactiques) qui) leur) sont) liées),(sont)
souvent) considérés) comme) seuls) légitimes) pour) les) formations) à) l'enseignement). Les) savoirs) pour)
enseigner) (rapports) des) sciences) sociales,(dont) de) l'éducation) qui) permettent) la) construction) de)
compétences) professionnelles) propres) à) la) profession) d'enseignant) sont) moins) valorisés,(voire) même)
parfois) jugés) inutiles),(les) contenus) académiques) étant) sensés) apporter) tout) le) bagage) nécessaire) à)
l'exercice) du) métier). C'est) ainsi) une) culture) de) l'enseignement) qui) prédomine) de) longue) date,(dont) la)
référence) centrale) est) la) notion) de) savoirs) que) les) élèves) doivent) s'approprier) grâce) à) l'action) d'un)
enseignant) avant) tout) détenteur) et) transmetteur) de) ces) savoirs). Parallèlement) à) cette) culture,(on)
assiste) depuis) une) quarantaine) d'années) à) l'émergence) d'une) culture) de) la) formation) mettant) en)
avant) la) notion) de) capacité) et) le) rôle) du) formateur) en) tant) qu'organisateur) de) situations)
d'apprentissage) et) responsable) de) la) transposition) des) savoirs) à) enseigner) (Barbier,(2006,(p.72).

Trois) cultures) (enseignement),(formation) et) professionnalisation) se) sont) ainsi) sédimentées) durant) le)
dernier) demi)siècle) et) cohabitent) aujourd'hui) dans) le) monde) de) la) formation). Cette) cohabitation)
pose) aux) formations) à) l'enseignement) (secondaire) un) nouveau) défi) tant) par) rapport) aux) dispositifs) de)
formations) portant) sur) les) «) approches) transversales) ») de) la) profession) qu'au) rôle) des) formateurs),(
chacune) des) cultures) les) concevant) de) manière) assez) différente). Ce) défi) se) cristallise) notamment)
autour) de) la) notion) de) compétence). En) effet),(si) l'existence) de) référentiels) de) compétences) pour)
évaluer) les) dispositifs) de) formation) professionnelle) à) l'enseignement) est) aujourd'hui) devenue) la)

norme(en Occident,(cette(notion(de(compétence(est(intrinsèquement(liée(à(la(culture(de(professionnalisation,(une(culture(qui(ne(semble(pas(être(forcément(celle(qui(prévaut(au(niveau(de(l'enseignement(secondaire(et(des(formations(qui(y(préparent.(

La(question(que(nous(proposeons(de(traiter(au(sein(de(ce(symposium(est(alors(la(suivante:(Comment(les(référentiels(de(compétences(se(construisent(ils(et(sont(ils(pris(en(considération(dans(des(formations(à(l'enseignement(secondaire(tirillées(entre(cultures(de(l'enseignement,(de(la(formation(et(de)la)professionnalisation?)Quel(rôle(jouent(les)dispositifs(et)les)formateurs(qui)les)conçoivent/(animent)dans)la)construction)des)compétences)des)futurs)enseignants)du)secondaire?)

Au(sein(de(leurs(institutions(respectives,(les(différentes(contributions(invitées(à(participer(à(ce(symposium(visent(donc(à(questionner(l'usage(qui(est(fait(des(référentiels(de(compétences(dans(chacune(des(institutions(de(formation(dans(lesquelles(sont(insérés(les(chercheurs/formateurs(participants(à(l'entreprise(collective.(Les(expériences(problématisées(ici(concernent(particulièrement(quelques(dispositifs(que(le(concept(d'«(approches(transversales(de(la(profession»(rassemble.(Elles(interrogent(les(processus(de(construction(des((compétences(professionnelles(transversales,(qui(sont(complémentaires(aux(compétences(didactiques,(par(les(étudiants.(Cet(te)observation(est(permise(par(l'observation(des(effets(de(différentes(pratiques(mises(en(oeuvre(en(formation(professionnelle(pour(enseigner(dans(les(degrés(du(secondaire((et((l((

Mettre(en(résonance(différents(dispositifs(de(formation(à(l'enseignement(au(degré(secondaire(est(novateur(en(Suisse.(En(effet,(la(récente(harmonisation(et(standardisation(des(filières(de(formation(–(jusqu'ici(jalousement(organisées(et(gérées(par(les(cantons,(filières(qui(doivent(désormais(être(reconnues(par(la(CDIP(qui(exige(notamment(la(mise(en(place(d'un(référentiel(de(compétences(pour(chaque(formation(dont(celles(donnant(accès(à(l'enseignement(au(degré(secondaires((l(et(l))–(à(ceci(d'intéressant(que(là(où(rien(ne(pouvait(être(comparé(il(y(a(encore(quelques(années,(il(est(possible,(aujourd'hui,(de(mettre(en(parallèle(des(formations(dispensées(dans(des(régions(et(dans(des(lieux(différents.(La(situation(québécoise(dans(laquelle(un(référentiel(de(compétence(unifié(est(présent(depuis(2001(nous(offre(un(contrepoint(intéressant(aux(exemples(décrits(à(partir(de(quelques(situations(en(Suisse(romande.(

Sont(donc(proposées(dans(ce(symposium,(les(contributions(suivantes:(

Les(dimensions)transversales(en)formation)des)enseignants)du)secondaire):)analyse)d'un)dispositif.(Laetitia(Progin(&(Alain(Muller,(IU(E(Genève(

Evolution)d'un)module)transversal)sur)l'apprentissage)à)l'intention)des)futurs)enseignants)des) degrés)secondaires):)vers)une)rupture)assumée)entre)théorie)et)pratique.))Anne(Clerc,(HEPL(

Les)dispositifs(de)formation)des)enseignants)du)secondaire)à)visée)professionnalisante)à)l'épreuve) des)cultures)d'intervention.))Mathieu(Bouhon(&(Trance(Lacourse,(Université(de(Sherbrooke,(Canada(

«)Théories)de)l'apprentissage)en)ligne:)Un)dispositif)contribuant)à)la)construction)de)savoirs) professionnels)d'enseignants)à)distance».)Romaine(Carrupt,(HEPVS(

Vers)une)articulation)significative)entre)théorie)et)expérience?)Bernard(Wentzel,(HEPBEJUNE(

(

Références:)

Barbier, (J.F.M.) (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M. F.H. Bouillier & F. Oudot, (Savoirs professionnels et curriculum de formation) (pp. 67-82). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Barrère, (A.) (2002). Les enseignants au travail. Paris: L'Harmattan.

Condette, (J.F.) (2007). Histoire de la formation des enseignants en France (19e-20e siècles). Paris: L'Harmattan.

Dubet, (J.) (1991). Les lycéens. Paris: Editions du Seuil.

Lang, (V.) (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris: PU.

Maroy, (C.) (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Revue française de pédagogie, 2, 111-142.

Rayou, (P.) & Van Zanten, (A.) (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants: Changeront-ils l'école? Paris: Bayard.

(

Contribution n°1)

Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire: analyse d'un dispositif

Laetitia Progin & Alain Muller

Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IU-E) de Genève, Suisse

Les formations d'enseignants sont souvent structurées sur la base de la distinction didactique – transversal. Si, au moins à première vue, ce qui spécifie les approches didactiques ne semble pas poser problème – elles s'ancrent premièrement dans une identité disciplinaire précise, secondement participent d'un champ de recherche, (qui s'il est évidemment traversé de controverses, est du moins relativement unifié – il n'en va pas de même de ce qu'on appelle les approches transversales, dans la mesure où le champ de leurs objets d'étude est par nature non borné, et où elles puisent à des champs conceptuels de référence diversifiés, voire contradictoires (Maulini & Perrenoud, 2009)..

Une telle situation porte à se poser les questions suivantes:

- 1) En quoi les savoirs pour enseigner (que les approches transversales visent à faire construire) complètent-ils ou s'opposent-ils aux savoirs pour enseigner transmis dans les approches didactiques?
- 2) Quelles compétences peut-on raisonnablement supposer être construites par les enseignants formés dans des ateliers transversaux?
- 3) Comment les approches transversales articulent-elles (ou pas) les trois cultures de l'enseignement, de la professionnalisation et de la formation?
- 4) Comment les approches transversales honorent-elles, (mais aussi interrogent-elles, les référentiels de compétences des institutions de formation dans lesquelles elles opèrent?

Notre contribution vise à répondre à ces quatre questions, de manière limitée et contextualisée.

Elle prend pour objet d'analyse une unité de formation intitulée «Dimensions transversales de la profession», (unité appartenant à la deuxième année du cursus actuel de formation des enseignants secondaires du canton de Genève) à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IU-E).

Cette unité s'adresse à des enseignants en formation (par alternance). Elle est structurée en quatre domaines: Élève, Classe, Établissement, École et société. Chacun de ces domaines est travaillé durant cinq séances de deux heures.

La conceptualisation des dimensions transversales de cette UE se fonde sur une approche de l'école qui considère (et son projet institutionnel, et les dynamiques plus informelles qui la traversent). Outre les buts explicites que se donne l'organisation scolaire, certains enjeux, liés notamment à la socialité, aux appartenances, à l'identité, sont omniprésents et s'articulent aux objectifs liés aux apprentissages scolaires. Le volet de la formation des enseignants consacré aux dimensions transversales cherche ainsi à promouvoir une approche intégrative de l'univers scolaire, soucieuse d'articuler les différentes variables pouvant expliquer des situations éducatives complexes.

Cette formation se propose d'apporter aux enseignants un bagage issu de la recherche et de nourrir celle-ci par les éclairages fournis par la pratique. Elle vise à créer un espace favorisant l'échange de points de vue et la réflexivité et à équiper les enseignants dans leur intervention éducative.

Les ateliers conjuguent la transmission de contenus et l'analyse en groupe de situations issues de la pratique. Des concepts et des thématiques clés, articulés à des champs de recherche et à des auteurs diversifiés (sociologie, psychologie, pédagogie, clinique de l'activité, analyse du travail) sont travaillés, dont les principaux sont : rapport au savoir des élèves (Bautier, Charlot & Rochex, 2000), signification de l'expérience scolaire (Barrère, 1997; Dubet & Martucelli, 1998), « gestion » de classe (Ba, sous presse; Saujat, 2004), interactions enseignant-élèves (Tardif & Lessard, 1999), différenciation (Przesmycki, 1991), « motivation » (Lieury & Lenoillet, 2006), coopération entre enseignants (Barrère, 2002), leadership et culture d'établissement (Gather-Thurler, 2000), rapports familles-école (Maulini, 2004).

(

Pour tenter de répondre à nos questions nous interrogerons quatre sources de données :

- 1) Le référentiel de compétences de la formation des Enseignants Secondaires de l'IUFV
- 2) Des descriptions d'exemples de séquences de formation.
- 3) Des questionnaires adressés aux enseignants en formation, dans lesquels il leur était demandé de définir, ce qui fait eux pour la spécificité des approches transversales du métier d'enseignant, ce que ces approches apportent à leur pratique, etc.
- 4) Des entretiens compréhensifs permettant d'approfondir certaines thématiques ayant émergé dans les réponses aux questionnaires.

Ces données feront l'objet d'une analyse croisée, visant dans un premier temps à interroger :

- le découpage conceptuel en quatre domaines de formations;
- les objets et concepts qui y sont travaillés;
- les modes concrets de travail adoptés dans les ateliers (types d'interactions, activités proposées, ressources médias utilisées, etc.);
- l'expérience vécue par les enseignants en formation et les apports et manques dont ils témoignent.

À partir de cette analyse, nous tenterons dans un deuxième temps de donner quelques éléments de réponses aux quatre questions soulevées plus haut.

Références

Barrère, A. (1997). Les lycéens au travail. Paris: PUF.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? (Sociologie du travail, 44, 481-497.)

Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.F. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève: le rapport au savoir. In A. van Zanten (Ed.), L'école, l'état des savoirs (pp. 179-188). Paris: La Découverte.

Dubet, I. & Martuccelli, D. (1998). À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil.

Gather (Thurlier, M. (2000). Innover au cœur de l'établissement scolaire. Paris: ES.

Hansotte, M. (2002). Les intelligences citoyennes, comment se prend et s'invente la parole collective. Bruxelles: de Boeck.

Lieury, A. & enouillet, I. (2006). Motivation et réussite scolaire. Paris: Dunod.

Maulini, O. (2004). Un Conseil partagé, quelle rencontre entre parents et enseignants? Genève: GAPP, 98.

Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In Etienne, R. (et al. (Ed.)) Former des enseignants professionnels à l'université: Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions? Bruxelles: De Boeck.

Przesmycki, H. (1991). Pédagogie différenciée. Paris: Hachette.

Ra, L. (sous presse) Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants: un processus d'autoformation et un enjeu de formation. In I. Plazaola Giger & A. Muller (Ed.) Dispositions, travail et formation. Toulouse: Octares.

Saujat, I. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier? Formation et pratiques d'enseignement en questions, 1, 97-106.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Bruxelles: de Boeck.

(

Contribution n°2)

Evolution d'un module transversal sur l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires; vers une rupture assumée entre théorie et pratique.)

Anne Clerc

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, (Suisse)

Dans le cadre de la formation des enseignants des degrés secondaires à Lausanne, en Suisse, nous sommes responsable d'un module de formation dit «transversal». Ce module traite des processus d'apprentissage; il vise à concevoir et à analyser des situations d'enseignement-apprentissage proposées par les étudiants en formation professionnelle. Ce module comprend un cours magistral et un séminaire de travaux pratiques en lien avec les objectifs cités. Chaque année, le module fait l'objet d'une évaluation qui mesure notamment le taux de satisfaction des étudiants. Comme dans d'autres institutions, nous sommes régulièrement confrontée aux difficultés des étudiants à donner du sens aux savoirs qualifiés par eux de trop «théoriques». Ils réclament du «concret» et des liens plus directs avec la pratique.

À l'origine, le cours proposait aux futurs enseignants des degrés secondaires un large panorama de différentes théories sur l'apprentissage et un séminaire de travaux pratiques centrés sur la planification, la mise en œuvre et l'analyse de situations d'apprentissage. Dans le souci d'articuler les objectifs du module au référentiel de compétence en vigueur, la certification reposait sur un dossier fortement lié aux stages. Lors de l'évaluation du module, les futurs enseignants du secondaire critiquaient fortement le module, insistant particulièrement sur son manque de liens avec la pratique et reprochant sa dimension trop théorique. Il a été constaté que ce module n'avait que peu d'effet sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des futurs enseignants.

Pour tenter de répondre à ces critiques, nous avons adapté le cours magistral en y intégrant des moments d'écriture réflexive, des activités visant l'articulation entre les théories proposées et les situations pratiques rencontrées par les étudiants, des moments d'échange et de questionnement, etc. Le séminaire n'a pas changé, proposant aux étudiants des activités de planification ou d'analyse de situations d'apprentissage mises en œuvre en stage. Au moment de l'évaluation du module, nous avons dû constater que nos efforts n'avaient eu quasi aucun effet. Les étudiants étaient toujours autant insatisfaits et leurs critiques portaient encore sur l'absence de liens entre un cours définitivement trop théorique et leur pratique d'enseignant en formation.

Face aux difficultés relevées ci-dessus et dans l'intention d'agir à l'affoison sur le rapport aux savoirs pour enseigner des futurs enseignants des degrés secondaires et dans le but de les sensibiliser au rôle de l'enseignant face aux apprentissages des élèves, nous avons fait le pari de diminuer drastiquement les contenus du module et de proposer une appropriation en profondeur de concepts scientifiques issus d'un nombre restreint de cadres théoriques: l'approche historico-culturelle, les travaux de l'équipe ESCOL et la théorie de la variation de Marton. Ce changement de paradigme de formation c'est fait en deux étapes, la première année (sans adapter le séminaire) et la deuxième année en intégrant des travaux d'appropriation de textes théoriques dans les séminaires. Ces choix, en rupture avec les exigences institutionnelles de «coller» nos objectifs de formation au référentiel

de compétence (et en assumant clairement l'appropriation conceptuelle comme objectif central du module, ont eu les effets suivants: (la première année, nous avons obtenu près de 50% de satisfaction et la deuxième près de 80%. (A cela s'ajoute la disparition quasi totale de critiques portant sur l'écart théorie/pratique: un seul étudiant sur 320 a émis cette critique la deuxième année!))

Notre analyse des phénomènes portera à la fois sur les choix théoriques des contenus du module (et sur les changements de dispositif de formation. Tout d'abord, (en référence à Vygotski (1934/1985), le développement est rendu possible par l'apport de concepts scientifiques dont l'appropriation crée une rupture avec les pratiques précédentes. Cette rupture se produit à l'intérieur de la zone proximale de développement et permet le développement des fonctions psychiques supérieures (Schneuwly, 2008; Clerc, sous presse). Dans cette perspective, les apports théoriques de la formation sont choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des possibilités de transformer les manières de penser l'enseignement/apprentissage. (Les étudiants ont été ainsi confrontés aux apports de Vygotski, notamment via l'appropriation par l'écriture (Vanhulle, 2009) du chapitre 6 de l'ouvrage de référence « Pensée et langage »: (Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance et d'un certain nombre de concepts propres à l'approche historico-culturelle et choisis pour leur potentialité à questionner la pratique enseignante (ZPD, décalage entre apprentissage et développement, concepts quotidiens et scientifiques, références et lexiche disciplinaire, médiatisation, rôle du langage).)

Ensuite (et en référence aux travaux de l'équipe ESCOL, nous pouvons aussi postuler que la première adaptation, visant un rapprochement de la pratique et du quotidien des étudiants, a provoqué des malentendus et a empêché la secondarisation (nécessaire à l'apprentissage (Bautier, 2005, 2006; Bautier & Rochex, 2004). Dans cette perspective la rupture assumée lors des 2^e et 3^e adaptations seraient moins susceptibles d'encourager les étudiants à adopter le registre premier de l'expérience directe.))

Enfin, (en référence aux travaux de Marton (1996), nos choix en matière de dispositifs de formation ont visé des apprentissages en profondeur, (seuls apprentissages pouvant potentiellement modifier la posture des étudiants. (Nous retrouvons des indices de ces apprentissages dans les commentaires des étudiants à propos des effets de formation du module.))

Ces trois cadres théoriques, qui sont aussi ceux proposés aux étudiants, nous serviront d'analyseurs des phénomènes observés lors des changements dans les dispositifs de formation proposés aux étudiants à l'enseignement secondaire. (Cette analyse nous permettra de proposer quelques hypothèses explicatives des différences observées.))

Références:))

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. Recherche et formation, (51), 105-118.

Bautier, E. (2005). Normes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino, P. Vergès (eds), Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et.

apprentissages scolaires. Etudes offertes à V. (Isambert Flamati, Publications de l'Université de Provence.)

Bautier, E. & Rochex, J.F. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (eds), Situation éducative et significations. (Bruxelles: De Boeck, Raisons Educatives.)

Clerc, A. (sous presse). Ecrire (ses) acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académiques et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune et C. Cros, Ecritures réflexives et professionnalisantes. Québec: PUQ, collection Recherche.

Marton, G., Quifang, W. & Nagle, A. (1996). Views on learning in different cultures: Comparing patterns in China and Uruguay. Anales de psicologia. (1996, (12-2), 123-132.)

Schneuwly, B. (2008). «Vygotski, l'école et l'écriture», Les Cahiers de la section des Sciences de l'éducation, no 118, Genève, Université de Genève.

Vanhulle, S. (2009b). Des savoirs en jeu au savoir en jeu: cheminement réflexif et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. (Berne/Neuchâtel, Peter Lang.)

Vygotski, L.S. (1934/1985). Pensée et langage. (Paris, La Dispute.)

(

(

Contribution n°3)

Les dispositifs de formation des enseignants du secondaire à visée professionnalisante à l'épreuve des cultures d'intervention)

Mathieu Bouhon & France Lacourse

Université de Sherbrooke, Canada

Cette communication propose d'aborder la question de la cohérence vécue par les étudiants et les intervenants en formation initiale à l'enseignement secondaire à l'égard des dispositifs de formation à visée professionnalisante. Elle se fonde sur une analyse de données concernant la formation initiale des enseignants du secondaire dans une université du Québec. À l'instar des autres programmes de formation des enseignants du secondaire au Québec, le baccalauréat en enseignement secondaire de cette université offre une formation intégrée composée, entre autres, de dispositifs à visée professionnalisante: enseignements à des classes du secondaire, analyse de pratiques, écriture sur la pratique professionnelle, activités d'intégration, formation à la recherche...)

Malgré les efforts investis et les nombreuses structures mises en place pour assurer la cohérence entre ces dispositifs et la concertation entre les différents intervenants (professeurs, chargés de cours, superviseur de stages, enseignants associés...), certaines tensions continuent à persister notamment entre analyse des pratiques et évaluation des compétences professionnelles. Pour comprendre ces tensions la communication propose d'examiner l'hypothèse selon laquelle les dispositifs évoqués, malgré leur caractère intégré et leur visée professionnalisante, restent traversés

de logiques contradictoires relevant (tout autant, si pas plus, d'une culture de l'enseignement (et d'une culture de la formation) que d'une culture de la professionnalisation (Barbier, (2006; (2009).

Le programme du baccalauréat (en enseignement secondaire) de la faculté d'éducation d'une université du Québec, à l'instar d'autres programmes similaires offerts dans d'autres universités québécoises, est reconnu pour son caractère intégré (et sa visée professionnalisante. Les étudiants inscrits dans ce programme entament dès la première année une formation à l'enseignement qui n'exige pas de formation disciplinaire préalable. À côté d'une série de cours offerts par la faculté, ils suivent, selon le profil disciplinaire choisi, une partie de leurs cours dans les facultés disciplinaires partenaires. Le caractère professionnalisant de la formation se traduit dans les objectifs de formation qui visent « l'atteinte des douze compétences professionnelles » énoncées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, (2001) en vue de l'obtention du brevet d'enseignement. Cette visée professionnalisante prend forme par la mise en place de différents dispositifs : (ingénierie didactique, enseignements à des classes du secondaire, analyse de pratiques, écriture sur la pratique professionnelle, activités d'intégration, formation à la recherche d'action... ((

Cette formation qui se désigne comme visant le développement de compétences professionnelles (et qui est reconnue comme telle) n'est pas sans provoquer certaines tensions. D'abord, (en ce qui concerne les dispositifs d'intervention centrés sur l'analyse des pratiques qui mobilisent une part importante des ressources financières et humaines du programme (et pour lesquelles les procédures d'évaluation requièrent la concertation de nombreux intervenants : professeurs, chargés de cours, superviseur de stages, enseignants associés, direction d'école...). Or leur efficacité (et leur utilité) semblent à certains égards poser question pour une partie des étudiants (et des formateurs. Ensuite, (malgré le caractère intégré du programme (et la subordination de la formation disciplinaire aux objectifs de formation professionnelle, une tension semble toujours subsister entre l'acquisition de savoirs (et une formation pour l'action (Desjardins et Hensler, (2009), entre « savoirs à enseigner » (et « savoirs pour enseigner », entre l'identité disciplinaire (et l'identité pédagogique. Enfin, (le recours au référentiel de compétences produit par le ministère de l'Éducation pose également problème aux étudiants (orsqu'il s'agit de l'articuler à leur pratique d'enseignement (et aux différents intervenants : superviseurs de stage, enseignants associés...) (orsqu'il s'agit d'évaluer le niveau de développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. ((

Pour comprendre ces tensions (nous proposons d'examiner l'hypothèse (selon laquelle) les dispositifs évoqués, (malgré leur caractère intégré (et leur visée professionnalisante, restent traversés de logiques contradictoires relevant (tout autant, si pas plus, d'une culture de l'enseignement (et d'une culture de la formation) que d'une culture de la professionnalisation (Barbier, (2006; (2009). (Alors que l'espace temps de la formation à la professionnalisation est d'abord celui de l'école (où se déploie l'intervention éducative, se transforme l'action (et se construisent des compétences en situation réelle, celui de la formation initiale (reste majoritairement celui de l'enseignement (et de la formation où sont transmis des savoirs (et produites des capacités transférables. ((Alors que la figure emblématique de l'intervenant en formation professionnelle est l'accompagnateur (dont l'identité se situe dans l'espace même de la professionnalité enseignante, la grande majorité des intervenants en formation restent des maîtres instruits (détenteurs (et transmetteurs de savoirs (ou des formateurs organisateurs de situations d'apprentissage. (Alors que dans un dispositif visant la professionnalisation (le rôle de l'apprenant dans le processus de transformation de ses compétences est réel (et prend place dans le cadre d'une activité située, (le rôle des étudiants en formation à

l'enseignement (reste celui d'individus qui assimilent des savoirs ou qui acquièrent des routines transférables dans leur métier futur. (

Références

Barbier (J.M. (2009). «Le champ de la formation des adultes». Dans J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.F. Ruano Borbalan (Ed.), Encyclopédie de la formation. (Paris: Presses Universitaires de France, p. 1128. (

Barbier, J.M. (2006). «Les voies nouvelles de la professionnalisation». Dans Y. Lenoir (et M. Bouillier F. Oudot.. Savoirs, professionnels. et curriculum de formation. (Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval, p. 67-82. (

Cochran-Smith, M., Lyman-Nemser, S., McIntyre, D. J. (& Association of Teacher Educators. (2008). (Handbook of research on teacher education... Enduring questions in changing contexts. 3e éd.). (New York: Routledge. (

Desjardins, J. (et Hensler, H. (2009). «(A la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. (Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles». Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud. (L'université, peut-elle vraiment former les enseignants. ?... quelles tensions. ? Quelles modalités. ? Quelles conditions. ? Bruxelles: (De Boeck, p. 145-159. (

(

Contribution n°4)

« Théories de l'apprentissage en ligne »)

Un dispositif contribuant à la construction de savoirs professionnels d'enseignants à distance »)

Romaine Carrupt (

Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS) (

face à l'émergence des nouvelles technologies dans la formation au tertiaire, les modalités d'enseignement / apprentissage se voient réinterrogées, modifiées, voire complètement transformées. Ces changements nécessitent inévitablement la prise en compte de multiples dimensions – techniques, pédagogiques et didactiques – dont les interrelations, certes complexes, ne doivent pas faire oublier la spécificité du contexte (Charlier, 2002). De plus, la tentation demeure, particulièrement dans le domaine du eLearning, de « faire du vieux avec du neuf », en se limitant à transmettre des savoirs détachés de l'articulation de différents espaces temps de formation favorisant l'apprentissage professionnel (Maubant, 2007). Or, la mise en place d'un dispositif de formation hybride (Charlier et al., 2007) utilisant une plateforme virtuelle, résulte d'une innovation (Peraya & Jacaz, 2004), censée apporter une plus-value à un système existant. (

! Mais, quel est donc l'apport qualitatif, tant au niveau organisationnel que pédagogique, d'un dispositif de formation technopédagogique dans la formation d'enseignants? ((

- ! Comment un dispositif utilisant les TIC peut-il contribuer au développement de compétences professionnelles d'enseignants?
- ! Quelles compétences professionnelles, sociales, réflexives, technologiques, collaboratives et didactiques, visées par notre référentiel de formation, le dispositif présenté contribue-t-il à développer?

Telles sont les questions auxquelles notre contribution tente d'apporter des éléments de réponses en prenant en compte les régulations d'un cours de « Théories de l'apprentissage » en ligne, ouvert aux étudiants lors du premier semestre de formation professionnelle des enseignants du secondaire à la HEPVS.

Une étude préalable, issue de l'analyse des questionnaires d'évaluation de l'enseignement par les étudiants et d'entretiens d'approfondissement, a été menée selon les critères mêmes du scénario pédagogique rejoignant les trois catégories de critères d'évaluation d'un EAH, proposées par Trioot et al. (2003), l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité.

La conception de ce cours en ligne, selon la méthodologie du design incrémentiel itératif (Depover, 2009) articulant scénario pédagogique et mise au point des interfaces, s'est opérée dans la perspective d'une alternance intégrative. Le scénario ainsi privilégié repose sur un accompagnement socioconstructiviste à la démarche réflexive et à l'analyse de pratique favorisant le développement de compétences didactiques, réflexives et collaboratives chez les étudiants.

L'insertion des outils de formation dans leur contexte d'utilisation, a permis l'expérimentation de ce cours en ligne. Nous en avons tiré une analyse finale, répondant positivement à nos questions de départ, à partir d'un questionnaire d'évaluation, transmis aux étudiants actuels et précédents, d'entretiens d'approfondissement et d'une expertise extérieure, dont les axes principaux sont les suivants:

- ! La question de l'articulation théorie/pratique se repose et nécessite une réponse qui puisse être satisfaisante à plus longue échéance, en termes d'apprentissage, de développement de compétences et de professionnalisation des enseignants, selon une perspective d'avantage sociale et culturelle de la cognition (Brown, Collins, Duguid, 1989).
- ! Une démarche d'analyse de situations et de pratique réflexive permet de souligner la pertinence des savoirs de références, constitutifs des savoirs professionnels (Buisseret, 2011).
- ! Le travail collaboratif en ligne (Henri et al., 2003), apparaît comme le creuset des relations entre pairs et pourrait constituer la source de la mise en place d'une communauté de pratique concourant à rendre l'apprentissage moins décontextualisé (Lave, J. & Wenger, E., 1991).
- ! La question de l'usage des innovations technologiques par les étudiants (Docq & Daele, 2003) et du développement du processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995) se pose en termes d'accompagnement, favorisant leur mouvement vers l'artefact, afin que ce dernier modifie leurs schèmes d'actions, voire leur processus cognitifs.
- ! (

Références

- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.
- Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant, et S. Martineau, S. (Ed.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. (Ottawa: Presses universitaires d'Ottawa.)
- Charlier, B., Bonamy, J., Saunders, M. (2002). *Apprivoiser l'innovation*. In *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. (Bruxelles: De Boeck.)
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2007). *Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides*. *Revue Distances et Savoir* (4)
- Docq, C. & Daele, A. (2003). Comment un « nouvel outil (qu'il faut bien utiliser) » devient un instrument au service d'une activité. In *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. (Bruxelles: De Boeck.)
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.F., Decamps S. (2002). Une démarche de conception d'un cours à distance basée sur un scénario pédagogique. In D'Haucourt, C. & Lusalusa, S. (Eds.), *Les technologies de l'information et de la communication à l'école : où, quand et comment ?* (pp. 243-261). (Presses Universitaires de Belgique.)
- Depover C., De Lièvre B., Decamps S. et Porco C. (2009). *Analyse et conception de scénario d'apprentissage*, support de cours, Master UTICE (<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/mXXX/>)
- Henri C., et Ludgren Cayrol, K. (2003). « Vers une définition de l'apprentissage collaboratif à distance » in *Apprentissage collaboratif et distance*, (PUQ, Québec, pp. 9-13)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. (New York: Cambridge University Press)
- Maubant, P. (2007). « Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants », in C. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (pp. 67-82). (Bruxelles: De Boeck)
- Peraya, D. & Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPi ». In *Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie* (pp. 283-289). (Université de technologie, Compiègne, 19 au 21 octobre). (<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uticef/m2/M372/Peraya%20&%20Jaccaz%202004.pdf>)
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 1995
- Tricot A. et al. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EAH. In *Actes de la Conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*. - Strasbourg, P. 391-402.

)

Contribution n°5

)

Vers une articulation significative entre théorie et expérience?)

Bernard Wentzel

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE (Suisse)

Dans le contexte suisse de réforme de la formation initiale des enseignants se retrouvent certaines dimensions convergentes du phénomène mondial de professionnalisation de la formation (tels que l'allongement de la durée et l'académisation de la formation, la formalisation des savoirs et compétences ou encore l'intégration de la recherche dans la formation. Le changement de modèle de formation s'est rapidement trouvé au cœur d'une problématique de l'adéquation entre la formation et l'emploi abordée sous différents angles dans de nombreux débats d'idées, discours et analyses scientifiques. Des critiques récurrentes ont été recensées dans différents pays, formulées par les acteurs de l'enseignement (et notamment les jeunes enseignants sur une formation professionnelle jugée trop théorique et inappropriée pour préparer l'entrée dans la profession. Nous réinvestissons ici, dans une analyse secondaire, certaines données recueillies par entretiens et questionnaires entre 2006 et 2010, auprès d'enseignants débutants du secondaire¹. Nous nous centrons plus spécifiquement sur une tension récurrente entre théorie et expérience à partir de laquelle nous esquissons un niveau d'interprétation en compréhension de l'évaluation (souvent critique) de la formation initiale. Les quelques éléments d'analyse synthétisés ici ont contribué, parmi d'autres, à la mise en place d'un dispositif de formation à la réflexivité que nous développons actuellement, au sein d'une HEP, dans le cadre d'une formation par la recherche.

1. Entre théorie et expérience

Les enseignants débutants de Suisse romande, comme d'autres dans différents contextes, jugent la formation (et particulièrement certains cours) trop abstraits par rapport aux réalités du métier, que ce soit à l'université ou à la HEP. Une confrontation entre théorie et expérience se précise dans différents discours mettant par exemple en tension la formation initiale et une expérience antérieure de quelques années dans l'enseignement. Une absence de prise en compte, et même de reconnaissance de cette expérience est contestée. La revendication porte à la fois sur le processus formatif et sur l'identité en jeu, voire sur la communauté d'appartenance. Le divage entre théorie et pratique se répercute en effet sur le statut attribué implicitement aux différents intervenants en formation. Certains formateurs sont identifiés comme les représentants du pôle théorique et d'autres rejoignent la communauté des praticiens à laquelle les jeunes enseignants s'identifient dès la formation.

Concernant la tension entre théorie et expérience dans le processus de formation professionnalissante, nous avons pu établir quelques constats: Le rapport à la théorie se construit

¹Données recueillies par le groupe de recherche Inserch qui étudie l'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin.

prioritairement (selon une logique applicationniste; Une conception artisanale (Lang, 1999) de l'apprentissage du métier d'enseignant semble perdurer, quelques années après la mise en place d'une formation professionnelle (renouée; La mobilisation des ressources théoriques dans l'agir professionnel n'est pas plus évidente que l'appropriation, en formation initiale, de concepts considérés comme déconnectés de l'expérience vécue. (Ces constats conduisent notamment à questionner la transposition des savoirs. Si l'appropriation des savoirs à enseigner ne semble pas poser de problèmes pour les jeunes enseignants, la transposition des savoirs acquis en formation en savoirs pour enseigner apparaît plus complexe. (Dans une rhétorique de la professionnalisation qui peine à se clarifier, postuler d'emblée la primauté du savoir théorique n'a aucun sens, particulièrement dans ce contexte. A l'inverse, réhabiliter une forme d'intuition (et d'intelligence pratique qui excludrait le savoir scientifique de cette épistémologie de la pratique n'aurait pas davantage de sens et ne pourrait trouver sa place dans la construction d'une professionnalité. Des indices apparaissent dans les discours d'enseignants du secondaire sur les apports positifs de certaines théories. (En effet, la contestation n'est pas unanime et ne porte pas sur l'ensemble des cours théoriques. Une explication du sens de la théorie, selon les termes des enseignants, passe par une mise en relation avec l'expérience vécue, notamment ce qu'ils nomment «des problèmes concrets», (davantage que par une projection dans une pratique encore virtuelle. (Selon l'interprétation que nous avons pu en faire, il y a lieu de parler de transposition pragmatique (Perrenoud, 2004) lorsque l'introduction d'une certaine conceptualisation dans le rapport à l'expérience permet de dépasser l'enfermement intime d'une relation à un réel singulier sur lequel chaque professionnel a pour mission d'agir, souvent en urgence. ((

2. Pratique de recherche et formation à la réflexivité)

Mobiliser des savoirs (issus de champs variés, pour lire et comprendre le réel, pour décider est agir, n'est pas immédiatement à la portée du praticien. Cela prend appui sur la rencontre entre des savoirs théoriques et l'expérience, au sens ici d'une réappropriation du vécu. ((

La réflexivité (composante voulue de l'identité de l'enseignant professionnel) peut trouver sa légitimité dans cette rencontre. (En effet, la remise en question d'un modèle de la science appliquée, sous-jacente au développement du paradigme réflexif, a contribué à l'émergence de ce praticien promu (acteur principal) dans la construction et la formalisation de savoirs (dits professionnels) et dans la prise en charge du développement de ses compétences. (Tout autant qu'une pratique réflexive ne va jamais de soi, l'adhésion à ce paradigme (par une nouvelle génération d'enseignants formés dans des HEP) n'est pas systématique, loin de là. C'est le défi que nous tentons de relever dans la mise en place d'un dispositif de formation à et par la recherche des futurs enseignants. (Caire de la recherche est aussi une pratique reposant sur un lien étroit avec l'expérience et avec les phénomènes qu'il s'agit de tenter d'expliquer, de comprendre et d'interpréter. (Pour l'enseignant en formation, une pratique de recherche ne vise pas la production de connaissances scientifiques (mais plutôt le développement de compétences réflexives, une articulation significative entre théorie et expérience de la pratique, ou encore une meilleure compréhension du monde sur lequel le professionnel agit quotidiennement. L'acte éducatif ou l'action de transformation du monde prend appui, non seulement, sur un répertoire de savoirs et d'outils, mais également sur l'observation, l'analyse, l'interprétation du réel et des effets de son action. C'est cette démarche de recherche quotidienne que nous développons comme composante de la pensée réflexive. ((

Références:)

Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris: Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (2004). « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action? ». In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds) (2004). Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner. Bruxelles: De Boeck.

(

LES ETUDIANTS SONT-ILS COMPETENTS POUR EVALUER LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS ?

Pascal Detroz

* Université de Liège (SMART-IFRES) p.detroz@ulg.ac.be

Mots-clés : évaluation des enseignements, validité, fidélité, attitudes

Résumé.

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est utilisée de manière extensive par de nombreuses universités. Malgré un certain nombre de doutes sur son efficacité réelle, elle est rarement remise en cause. La présente contribution pose une question cruciale : les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements dont ils sont les bénéficiaires ? Après un court liminaire où nous expliquerons pourquoi cette question mériterait d'être reformulée, nous recenserons diverses études qui interrogent, sur ce thème, les principales parties-prenantes de l'EEE à savoir les étudiants, les enseignements et les administrateurs.

1. Liminaires

Dans le cadre du présent colloque cela aurait eu du sens d'appréhender cette question avec comme référent théorique l'approche par compétences. Cependant, la notion de compétence est loin d'être transparente et loin de renvoyer à un sens unifié (Rey et al., 2006). De nombreux auteurs se sont penchés sur ce concept durant ces 20 dernières années. Citons par exemple les travaux de Rey (1996), Allal (2000), Perrenoud (1997, 2000), Roegiers (2000), Beckers (2002, 2003), Scallon (2004), Le Boterf (2005), ou encore Tardif (2006). Chacun de ces auteurs propose une définition différente de ce concept. Ces différences s'expliquent essentiellement par le contexte dans lequel ceux-ci centrent leurs recherches. Ainsi, selon Prigent (2009), ils sont influencés par une série de variables exogènes qui sont leur réalité culturelle (européenne ou nord-américaine), leur discipline (didactique, psychologie, docimologie) ou par leur milieu de travail (scolaire ou professionnel). Même si leurs diverses définitions sont différentes, ces auteurs s'accordent a minima sur le fait que l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble de ressources, internes ou externes, afin de résoudre une situation problème appartenant à une famille de situations. Dès lors, l'évaluation des compétences consiste à vérifier la mobilisation de certaines ressources dans le contexte ainsi défini.

La question générique de cet article serait donc devenue : les étudiants parviennent-ils à mobiliser un ensemble de ressources, internes ou externes, afin de résoudre une situation problème (donner son avis sur la qualité d'un cours) appartenant à une famille de situations (l'évaluation des cours) ? Cette question serait légitime si et seulement si on acceptait comme vraies un certain nombre d'assertions comme [1] les étudiants mobilisent des ressources internes et externes pour remplir les questionnaires d'évaluation et [2] donner son avis sur un enseignement est une situation problème. Or, si l'on prend les caractéristiques de ce que doit être une activité pour être considérée comme une situation problème selon De Vecchi et al. (2002), celle-ci doit avoir du sens, être liée à un obstacle repéré, défini comme surmontable, faire naître un questionnement chez les élèves, créer une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés, correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables, déboucher sur un savoir d'ordre général, et faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition. Dans ce cadre, il nous semble difficile de considérer que répondre à un questionnaire d'évaluation de cours soit

une situation problème. Dès lors, l'action de compléter de tels formulaires ne peut être l'expression d'une compétence si l'on considère l'acception théorique de ce dernier terme.

Ceci dit, si l'on considère l'acception commune de cette notion de compétence, comme par exemple celle livrée par le dictionnaire Robert de 2006 la définissant comme étant : une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaine matière cette question - les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements? - est en résonance avec deux champs de la littérature en évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Le premier est lié aux perceptions, représentations ou attitudes des différentes parties prenantes (enseignants, étudiants, autorités académiques) quant à la capacité des étudiants à porter un jugement sur les cours qu'ils ont suivi. Le second s'intéresse à la validité de la mesure issue de l'EEE. Si celle-ci est valide, elle reflète de facto le niveau de qualité de l'enseignement. De ce fait, les étudiants pourraient être considérés comme des juges pertinents (compétents?) pour effectuer cette tâche de jugement. La présente contribution se concentrera exclusivement sur le premier champ que nous venons de définir.

2. Les perceptions, représentations et attitudes des parties prenantes

Donc, les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité de leurs enseignements? En tant que docimologue, nous serions tenté de répondre : ni plus ni moins que les enseignants sont compétents pour évaluer la qualité de leurs étudiants. Et nous remarquerons que si cette dernière pratique est relativement peu remise en question malgré quelques alertes fondamentales de la docimologie critique dans la lignée des travaux de Piron (1963), il n'en va pas de même quand le bic rouge change de main¹. En effet, l'évaluation des enseignements par les étudiants souffre encore de nombreuses résistances observables dans le discours des enseignants universitaires. Certains propos trahissent ainsi un des doutes vis-à-vis de l'efficacité des dispositifs méthodologiques visant cette finalité. De nombreux arguments définis comme vrais par les enseignants, les autorités académiques et les étudiants, sont ainsi couramment entendus par ceux qui, au sein des universités, assument la délicate mission de récolter de l'information sur la qualité des enseignements prodigués. En voici un panel :

« L'évaluation des enseignants bride la liberté académique », « derrière l'évaluation de l'enseignement se cache l'évaluation de l'enseignant », « dans l'évaluation des enseignements par les étudiants, seuls les commentaires écrits sont porteurs de sens », « l'évaluation des enseignants pas les étudiants est un reflet de la personnalité de l'enseignant, pas de la qualité de son cours », « les matières difficiles bénéficient d'une évaluation défavorable », « il suffirait de diminuer ses exigences vis-à-vis des étudiants pour obtenir une évaluation plus avantageuse », « mon enseignement est de qualité : les étudiants se répartissent selon une courbe de Gauss à l'examen », « Il faudrait rendre obligatoire pour les étudiants le fait de répondre aux questionnaires d'évaluation des enseignements pour que les résultats soient plus fidèles », « il faudrait calculer l'erreur de mesure pour vérifier si deux enseignements évalués sont significativement différents l'un de l'autre », « mon enseignement est de bonne qualité, j'obtiens une courbe en J », « dans le cadre de l'évaluation des enseignants par les étudiants, les enseignants devraient pouvoir choisir les questions qu'ils souhaitent voir poser aux étudiants », « il ne faut pas rendre les évaluations obligatoires pour les étudiants : seuls ceux qui ont des choses pertinentes à dire et qui veulent les dire doivent être interrogés », « il faudrait compiler les différentes mesures pour avoir un seul score de qualité d'un enseignement donné », « les évaluations doivent être faites avant l'examen pour ne pas que les résultats obtenus par l'étudiant n'influencent son jugement » « l'évaluation des enseignements est surtout utile pour diagnostiquer les

¹ Pour reprendre le titre de l'article publié dans la revue interne de l'ULg "Le 15^{ème} jour du mois" consacré au sujet de l'évaluation des enseignements par les étudiants en 2003.

enseignements à problème», « les enseignements adressés aux petits groupes bénéficient d'évaluations plus favorables », « lors de l'évaluation des enseignements par les étudiants, il faut interroger les étudiants qui ont été souvent absents du cours : ils représentent la frange des moins satisfaits », « lors de l'évaluation des enseignements par les étudiants, il ne faut interroger que les étudiants ayant été présents à l'ensemble des cours; seuls ceux-ci peuvent porter un jugement sur la qualité du processus qu'ils ont vécu », « les évaluations doivent être faites après les examens pour que des questions relatives à celui-ci puissent être posées », « dans l'évaluation des enseignements par les étudiants, les commentaires écrits servent d'exutoire aux plus mécontents », « l'évaluation des enseignements doit permettre de repérer les bons enseignements afin que les autres puissent s'en inspirer », « l'évaluation des enseignements par les étudiants doit proposer des questionnaires identiques pour tous les enseignements afin de pouvoir les comparer les uns aux autres », « le résultat des évaluations n'est pas pris en compte dans le cadre des promotions », « les enseignants ne lisent pas leurs feedbacks », ...

Chacune de ces assertions (certaines sont issues de Ory, 2001) sont assénées avec force et sont, le plus souvent, étayées par des éléments personnels vécus par ces parties-prenantes. Parfois, elles sont appuyées par des arguments présentant une certaine force logique.

Or, il n'aura pas échappé au lecteur que certains de ces propos sont antinomiques. L'évaluation des enseignements est-elle donc condamnée à vivre et assumer ces paradoxes ? Peut-être pas. Nous sommes d'avis que la plupart des contradictions ainsi relevées ne sont qu'apparentes et résultent d'un cadre conceptuel trop frustré et le plus souvent laissé dans l'ombre.

En effet, sous le vocable générique d'évaluation des enseignements se cachent de multiples situations, allant de l'enseignant demandant à la fin du cours à l'un ou l'autre étudiant s'ils ont compris un point de matière précis, jusqu'aux évaluations externes dans lesquelles un groupe d'experts se penche sur la qualité d'un cursus d'étude. Si ces deux situations poursuivent des objectifs proches : récolter de l'information pour réguler un dispositif d'enseignement, il semble évident qu'elles ne partagent pas nécessairement les mêmes logiques, ni les mêmes méthodes. Cette diversité est le miroir de la richesse des processus d'enseignement. Il serait contreproductif de la limiter, par exemple en standardisant les processus d'évaluation. Par contre, il nous semble important de préciser et comprendre le cadre conceptuel dans lequel une évaluation des enseignements particulière prend place. D'une part, parce que cela peut éviter un certain nombre de phantasmes liés à une procédure qui, même si elle vise l'enseignement, n'épargne pas complètement l'enseignant en tant que personne et, d'autre part, parce que c'est un jalon nécessaire à la cohérence du dispositif évaluatif mis en place.

Ainsi, selon nous, la plupart des critiques émanant des enseignants résultent du déficit cumulé lié à l'incompréhension du cadre conceptuel (résultant la plupart du temps d'un manque de clarification de celui-ci par les autorités) et à la méconnaissance de la littérature traitant de l'évaluation des enseignements. Ce n'est pas pour autant qu'elles sont injustifiées. Nous y reviendrons dans nos conclusions.

L'évaluation des enseignements par les étudiants reste donc chez certaines parties-prenantes un sujet polémique. Comme le souligne Bernard et ses collègues (2000), il n'est pas rare d'entendre des professeurs et chargés de cours remettre en question la valeur et l'efficacité de ce type d'évaluation. C'est même devenu une antienne chez certains d'être eux.

2.1 Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer leurs enseignements: l'avis des enseignants

Divers auteurs ont cherché à objectiver quantitativement ce sentiment perçu. Peut-être les critiques à ce sujet sont-elles exprimées de manière plus virulente par les enseignants en opposition au dispositif ? Peut-être existe-t-il une majorité silencieuse moins acerbe et plus en phase avec l'EEE ?

Cette question a été traitée en divers endroits de la planète. Ainsi, si Marsh (1987), Gervais, Nadeau et Barnabé (1996), Bernard, Postiaux et Salcin (2000) et Beran et Rokosh (2009) ont recueilli les attitudes et/ou perceptions des enseignants concernant l'EEE en Amérique du Nord, Younes (2006), Detroz (2010) Nasser et Fresko (2002), Chang (2003), Sall (2009) et El Hassan (2009) en ont fait de même respectivement en France, en Belgique en Israël, à Taiwan, au Sénégal et au Liban. Ces études donnent des résultats difficilement interprétables.

Par exemple, l'étude de Bernard et de ses collègues, la plus ambitieuse en ce domaine puisque près de 1200 professeurs y ont répondu², donne des résultats contrastés. Certes, les professeurs interrogés sont 70% à se prononcer favorablement quant à l'utilité de l'EEE mais ils ne sont que 37,5% à considérer que les questionnaires remplis par les étudiants sont de bons moyens pour évaluer l'enseignement (30,5% ne le pensent pas, 32% sont mitigés). Directement en lien avec le thème de cet article, ils ne sont que 26,5% à penser que les étudiants ont la compétence nécessaire pour évaluer l'enseignement (pour 39% qui ne sont pas d'accord avec ce fait).

L'étude de Nasser et Fresko (2002) concerne un échantillonnage de 101 enseignants. Ici aussi les résultats sont partagés. Ils sont par exemple 44% à estimer que le score à l'EEE reflète bien la qualité du cours. Ils sont 40% à estimer que les étudiants ont les connaissances nécessaires pour évaluer la qualité de l'enseignement, contre 24% ne partageant pas cet avis.

Dans l'étude de El Hassan (2009), 145 enseignants libanais furent interrogés. Ils sont 40% à penser que les bons enseignants reçoivent des évaluations élevées (33% ne le pensent pas), mais ne sont que 48% à penser que les étudiants ont assez de connaissances pour juger la qualité de leur enseignement.

L'étude de Beran et Rokosh (2009) concerne 357 enseignants canadiens. Ils sont 88% à soutenir l'EEE et ne sont que 16% à penser que les étudiants ne devraient pas évaluer les enseignants.

Les enseignants de Dakar, interrogés par Sall en 2009, sont quant à eux 39% à penser que les jugements issus des étudiants sont peu utiles pour améliorer l'enseignement et ils sont 34% à estimer que les étudiants sont peu aptes à évaluer les enseignements.

Comme ces études le mettent en lumière, les enseignants n'ont pas une attitude univoque lorsqu'il s'agit de considérer l'intérêt de l'EEE et la compétence qu'ont les étudiants pour porter un jugement évaluatif sur la qualité des enseignements qu'ils ont reçu. Outre ce constat, il nous semble intéressant d'essayer de percevoir comment peut s'expliquer cette différence de point de vue. C'est ce que Kogan, Schoenfeld-Tacher et Hellyer (2010) ont tenté de faire en catégorisant les attitudes des enseignants en fonction de leur genre, le type de contrat qui les lie à l'université et leur rang académique. Cette enquête, portant sur 75 réponses d'enseignants provenant du Colorado, montre que seul le genre a un effet sur les attitudes face à l'EEE. Les enseignantes exprimeraient plus d'émotions négatives face à une évaluation critique et seraient moins enclines à en utiliser les résultats à des fins de régulation (ces conclusions sont en phase avec l'étude de Nasser et Fresko (2002)). Malheureusement, aucune des questions de cette enquête ne portait sur

² Même si seuls les résultats de 393 d'entre eux furent traités dans l'article référencé

la compétence perçue des étudiants à donner un avis sur les enseignements. Ces résultats démontrent toutefois l'utilité, non plus seulement de récolter les attitudes des enseignants, mais de catégoriser ces attitudes en fonction de variables contextuelles. Il serait également intéressant d'effectuer des analyses par regroupement (cluster analysis) pour voir si à travers les craintes des enseignants quant aux compétences des étudiants à évaluer leurs cours, ne se cache pas tout simplement un rejet plus global de toutes procédures d'évaluation des enseignements.

2.2 Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer leurs enseignements : l'avis des étudiants

L'avis des étudiants au sujet de l'EEE a également fait l'objet de quelques articles. Par exemple, Leite et ses collègues (2006) ont analysé, à l'aide de trois questions ouvertes, les représentations des étudiants au sujet de la gouvernance et du management de leur université (y compris l'évaluation institutionnelle). Cette enquête n'a toutefois pas abordé spécifiquement les compétences des étudiants à évaluer la qualité de leur enseignement. Il en est de même pour l'étude de Chen et Hoshower (2003). Cette étude, ayant comme référent théorique la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980), se centre plutôt sur l'acceptation des étudiants et sur leur motivation à participer à un dispositif d'évaluation des enseignements. Peu d'études abordent donc les croyances des étudiants au sujet de l'EEE. Pourtant, si les étudiants doutent du dispositif, ils ne seront pas dans un état d'esprit idéal pour prendre le temps d'y participer. Notre recherche de la littérature spécifique à ce thème nous a quand même fourni quatre documents exploitables pour l'approcher.

Le premier est un article de Thivierge et Bernard (1996). Ces auteurs s'intéressent aux croyances des étudiants au sujet de l'EEE. Celles-ci furent recueillies via une enquête auprès de 391 étudiants canadiens inscrits au premier cycle universitaire. Cette enquête comprenait 65 items dont certains sont intéressants dans la perspective de cet article. Ainsi, parmi les 391 répondants, 83,9% estiment que l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants peut aider les professeurs à améliorer la qualité de leur enseignement. Mieux, ils sont 94,9% à croire que l'on ne peut évaluer l'enseignement des professeurs sans la contribution des étudiants. Et ils revendiquent ce droit à l'évaluation : 98,5% d'entre eux souhaitent avoir l'occasion de s'exprimer sur la qualité des enseignements.

Le second document, plus récent, relate les travaux de Heine et Maddox (2009) qui ont réalisé une série de focus groups avec les étudiants pour aboutir à la constitution de 16 items reprenant les croyances principales des étudiants au sujet de l'EEE. Ces 16 items ont été classés en 3 catégories générales de questionnement. La première, comprenant 7 items, est liée à la perception des étudiants concernant la manière dont il évaluent leurs enseignements. La seconde porte sur les représentations qu'ont les étudiants de l'usage qui est fait par les enseignants des feedbacks qu'ils reçoivent. La troisième s'intéresse à la manière dont ils perçoivent le processus d'évaluation. Ces items ont été administrés à un échantillon de 320 étudiants à qui il était demandé de se positionner sur une échelle d'accord à 4 échelons. On apprend ainsi que ces étudiants sont en moyenne d'accord pour dire qu'ils évaluent les cours avec sérieux (moyenne 3,03 – ec. type .80). On apprend aussi qu'ils sont un peu moins confiants quant à l'efficacité de ces évaluations. En effet, sur cette échelle d'accord en 4 points, ils obtiennent une moyenne de 2,64 (ec. type..78) à l'item « Au final, pensez-vous que les évaluations des enseignants et des enseignements sont efficaces? ».

Les deux autres études qui s'intéressent au sujet comparent les représentations des enseignants et celles des étudiants sur une série de croyances liées à l'EEE. Croyances qui, par ailleurs, sont souvent erronées et contredites par la littérature, cela fait dire à Cohen (1990) que «les attitudes négatives au sujet de l'EEE sont spécialement résistantes au changement et qu'il semble que les enseignants et les administrateurs renforcent leurs croyances en certains mythes relatifs à l'EEE par des éléments personnels et anecdotiques qui, pour eux, ont plus de poids que les preuves

apportées par la recherche empirique»³. A ce titre, il est d'ailleurs symptomatique de remarquer qu'Aleamoni a publié en 1987 un article portant le titre *Student rating myths versus research facts* et qu'un peu plus tard Theall (2002) a produit une note interne dans son université s'intitulant *Student Ratings: Myths vs. Research Evidence*. Or, deux recherches se sont intéressées aux perceptions des étudiants et des enseignants au sujet de ces mythes. Il s'agit de l'étude de Sojka et ses collègues (2002) et de Balam et Shannon (2010). Dans cette première étude, 11 items, dont certains mythes tenaces, ont été présentés à 250 étudiants et 81 professeurs. L'échelle utilisée était une échelle d'accord en 5 points. Dans le cadre de cet article, un item nous intéressait particulièrement : « Les étudiants ne prennent pas l'évaluation des enseignements suffisamment au sérieux que pour fournir des feedbacks ayant du sens aux enseignants ». Les étudiants et les enseignants sont sévères par rapport au dispositif : 33% des étudiants et 47% des enseignants sont en accord avec cet item. Dans la seconde étude, celle de Balam et ses collègues, ce sont les mythes issus des travaux d'Aleamoni (1999) qui ont été proposés à 968 étudiants et 34 enseignants. Le premier item de ce questionnaire attire notre attention : « en général les étudiants sont qualifiés pour faire des jugements pertinents sur la qualité des enseignements reçus ». L'échelle utilisée est une échelle d'accord en 7 points. Sur cette échelle, la moyenne d'accord des étudiants est de 5,44 (ec. type: 1,28) alors qu'elle est de 4,16 (ec. type 1,34) pour les enseignants.

2.3 Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer leurs enseignements : l'avis des autorités académiques

Le soutien des autorités académiques est sans conteste un levier puissant pour l'acceptation et l'utilisation des résultats issus de l'EEE. Dans le monde de la formation professionnelle, cela a clairement été démontré par tous les travaux portant sur le climat de transfert. Dans le monde de l'éducation nous avons pu démontrer que la perception qu'ont les enseignants du soutien institutionnel par rapport à l'enseignement était un élément déterminant de leur faculté à améliorer leur cours. Ceci n'est pas étonnant. De nombreux auteurs dont par exemple, Paulsen et Feldman (1995) et Lucas (1990) ont insisté sur l'importance d'une culture universitaire qui soutient l'enseignement et son évaluation. Paradoxalement, toutefois, il semble que même si un nombre croissant d'universités ont recours à l'EEE (Seldin, 1993), les autorités académiques ont des perceptions ambiguës au sujet de ces méthodes d'évaluation. Ainsi, l'enquête de Wright et O'Neil (1995) dans laquelle des autorités académiques – issues d'universités ancrées dans différents pays (Canada, Europe, Etats-Unis, Australie) – devaient classer 36 stratégies permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement, est édifiante. Sur ces 36 stratégies, la récolte de données auprès des étudiants en milieu d'année se classe en 21^{ème} position. Quand la récolte se fait à la fin de l'année, cette procédure de recueil d'information glisse à la 34^{ème} position.

Malgré l'impact positif avéré du soutien du dispositif d'EEE par les autorités et cette enquête relativement inquiétante de Wright et O'Neil, peu d'auteurs se sont intéressés à recueillir plus systématiquement l'avis de ces décideurs quant à l'efficacité de ce dispositif. Notons toutefois l'étude de Desjardins et Bernard (2002) et celle de Morgan, Sneed et Swinney (2003). L'échantillon de Desjardins et al. est constitué de 10 administrateurs (8 directeurs de département et 2 vice-doyens). Cette étude est donc exploratoire et la méthode utilisée a été l'entretien semi-structuré. Cet entretien n'abordait pas en tant que telle la capacité perçue des étudiants à évaluer leur enseignement. Toutefois, les principales conclusions sont [1] que les autorités ressentent de nombreux obstacles dans leur volonté de promouvoir la qualité des enseignements. Parmi ceux-ci figurent certaines résistances qu'il rencontre auprès des étudiants, [2] il est plus facile de mettre en place des stratégies d'amélioration des enseignements indépendantes des évaluations, [3] l'évaluation des enseignements joue un rôle important pour réguler aussi la qualité des programmes.

3 «Negative attitude towards student ratings are especially resistant to change, and it seems that faculty and administrators support their belief in student-rating myths with personal and anecdotal evidence which [for them] outweighs empirically based research evidence».

L'étude de Morgan et ses collègues (2003) quant à elle, était centrée sur une enquête envoyée aux doyens, aux présidents de département et à certains enseignants d'universités américaines ayant différents titres académiques. Cette enquête est d'envergure puisque 583 réponses furent recueillies (taux de réponse de 35%). Dans cette étude, 57,8% des autorités académiques pensent que l'évaluation des enseignements par les étudiants est toujours, ou la plupart du temps, une indication pertinente de la qualité d'un enseignement. C'est dans cette étude presque 10% de plus que l'avis des enseignants sur ce même item. C'est d'ailleurs la principale conclusion de leur étude : par rapport aux enseignants, les autorités académiques sont, en pourcentage, plus nombreuses à penser que l'évaluation des enseignements par les étudiants mesure réellement la qualité de l'enseignement.

Les conclusions que l'on peut porter sur l'étude des perceptions, représentations et attitudes des parties-prenantes quand à la qualité du dispositif d'EEE (et de la compétence dont font montre les étudiants pour y participer) sont difficilement interprétables. Ces perceptions sont, la plupart du temps, soutenantes par rapport au dispositif d'évaluation et les étudiants sont jugés assez souvent comme des évaluateurs fiables. Toutefois, on observe à travers toutes ces études – et quels que soient les méthodes, contextes géographiques, temporalités et acteurs interrogés – un nombre relativement important de résistances à cette idée. Comme nous l'avons déjà signalé, il serait intéressant de mener des études statistiques et/ou qualitatives pour comprendre les raisons de ces doutes. Sont-ils par exemple issus d'un profil bien particulier d'enseignants réfractaires à l'évaluation par principes ? Ou alors d'enseignants allergiques à l'enseignement ? Ou d'enseignants issus d'une épistémologie particulière ? Des études complémentaires mériteraient d'être menées pour y voir plus clair à ce sujet.

3. Conclusions

Nous avons entamé cet article en notifiant un certain nombre de commentaires fréquemment entendus au sujet de l'EEE. Nous avons ensuite réalisé une synthèse des articles portant sur les perceptions et attitudes des différents acteurs de l'EEE (enseignants, étudiants et administrateurs). Les conclusions sont que ces études présentent des résultats relativement proches : la plupart des acteurs sont bienveillants ou neutres au sujet de l'EEE et au sujet de l'implication des étudiants dans les dispositifs d'évaluation des enseignements, mais certains y restent farouchement opposés.

Face à cette opposition, même si elle est relative, certains chercheurs ont adopté une posture à tout le moins hautaine en les décrivant comme des mythes non soutenus par les résultats de recherche. Dans un article paru il y a quelque temps (Detroz, 2009), nous avons tenté d'y voir un peu plus clair sur ces recherches et plus particulièrement sur celles portant sur la validité de la mesure issue de l'EEE. Ici aussi, il existe certains contrastes. La plupart des recherches et les méta-analyses effectuées soutiennent plutôt la validité de l'EEE. Ce n'est cependant pas toujours le cas et cette validité est toujours, au moins partiellement, en débat.

Il nous semble que ces contradictions ne peuvent pas être balayées d'un simple revers de la main. Partir de l'idée que l'opposition de certains enseignants au dispositif d'EEE est certainement due à une vision déformée de la réalité (qui les mènerait, s'ils faisaient montre d'objectivité, à soutenir l'EEE) ou que les recherches qui ne plaident pas pour la validité de l'EEE présentent forcément des faiblesses méthodologiques (au contraire de celles qui plaident pour la validité de l'EEE) est une pratique qui n'est pas rare et qui est, il est vrai, assez commode pour ceux qui ont des enjeux personnels ou scientifiques à défendre l'EEE. Il nous semble qu'elle peut toutefois permettre de légitimer des dispositifs de piètre qualité. Ce n'est pas parce que les métadonnées dont nous disposons nous incitent à penser que globalement, l'EEE est valide et acceptable qu'un dispositif local est forcément valide et acceptable. Se retrancher derrière des tendances générales pour justifier des effets particuliers ne nous semble pas être une pratique efficiente. D'autant que, nous l'avons vu, il y a lieu d'être critique sur les méthodologies ayant permis de faire émerger ces tendances générales.

Notre propos n'est pas de discréditer la validité de l'EEE. Il n'y a pas de preuves que l'EEE n'est pas valide. Mais nous sommes d'avis qu'il est nécessaire d'effectuer systématiquement des analyses de la validité au niveau des écologies locales et de vérifier la qualité du dispositif d'EEE mis en œuvre dans un contexte donné. Cela ne peut se faire, notamment, qu'en accordant un intérêt réel et respectueux à l'égard des pensées divergentes.

Ces quelques lignes ont-elles permis de répondre à la question « les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? ». Nous dirions que, dans l'absolu, la réponse est positive, mais que cela dépend de toute une série de variables qui ne dépendent pas d'eux et qui doivent être systématiquement évaluées.

4. Références et bibliographie

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aleamoni, L. M. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1).
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924-1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In : J. Dolz & E. Ollagnier (éd), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (« Raison éducative », 2), 77-95.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor Education.
- Beran, T.N., and Rokosh, J.L. (2009) 'Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction', *Instructional Science*, 37(2), 171-184
- Bernard, H., Postiaux, N., & Saldin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, XXVI(3), 625-650.
- Chang, T. S. (2003, April). The results of student ratings: The comparison between paper and online surveys. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Chen, Y. & Hoshower, L.B. 2003. "Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28(1): 71-88.
- Cohen, P. A. (1990). Bring research into practice. In M. Theall, & J. Franklin (Eds), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice: New directions for teaching and learning*, (Jossey Bass. ed., pp. 123-132).
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002) *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Hachette Education.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation des enseignements. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants: état de la recherche et perspective. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Detroz, P. (2010). Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Éducation, Liège.
- El Hassan, K. (2009). Investigating substantive and consequential validity of student ratings of instruction. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 319-333.
- Heine, P. and N. Maddox, 2009. Student Perceptions of the Faculty Course Evaluation Process: An 26. Exploratory Study of Gender and Class Differences.
- Kogan, LR, Schoenfeld-Tacher, R., Hellyer, P. (2010). Student Evaluations of Teaching: Perceptions of Faculty Based on Gender, Position and Rank. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636.
- Le Boterf, Guy (2005). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Edition d'organisation

- Leite, D; Santiago, R.; Sarrico, C.; Leite, C.; Polidori, M. (2006). Students' representation on the influence of institutional evaluation on universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(6), 625-638.
- Lucas, A.F. (1990). The department chair as change agent. In P. Seldin (Ed.), *How administrators can improve teaching. moving from talk to action in higher education* (pp. 63-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Morgan, D. A., Sneed, J., & Swinney, L. (2003). Are student evaluation a valid measure of teaching effectiveness: perce ptions of accounting faculty members and administrators. *Management Research News*, 26(7), 17-32.
- Nasser, F., et Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Ory, J. C. (2001). Faculty thoughts and concerns about student ratings. In K. G. Lewis (Ed.), *Techniques and strategies for interpreting student evaluations* (pp. 3-15). San Francisco : Jossey-Bass.
- Paulsen, M. B. , & Feldman, K. A. (1995). "Toward a reconceptualization of scholarship: A human action system with functional imperatives.". *The Journal of Higher Education* 66(6), 615-640.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000) *L'école saisie par les compétences*, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Prégent R., Bernard H., Kozanitis A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche- programme*, Presses internationales Polytechnique.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Sali, C. T. (2009). Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité. In Romainville, M., Coggi, C. (eds) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles - DeBoeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of instruction. *The Chronicle of Higher Education*, A-40.
- Sojka, J., Gupta, A. K., and Deeter-Schmelz, D. R. "Student and Faculty Perceptions of Student Evaluations of Teaching: A Study of Similarities and Differences." *College Teaching*, 2002, 50 (2), 44-49.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Theall, M. (2002). Student rating :Myths vs research evidence. *Brigham Young University's FOCUS ON FACULTY Newsletter*, 10(3), 2.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et Evaluation en Education*, 18(3), 59-84.
- Wright, W. A., & O'Neil, M. C. (1995). Teaching improvement practices : International perspectives. In W. A. Wright (Ed.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for higher education* (pp. 1-57). Bolton : Anker Publishing.
- Younes, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Unpublished Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Grenoble.

L'APPRECIATION DE L'ENVIRONNEMENT D'ETUDES ET LA MANIERE D'ETUDIER DES ETUDIANTS

Saeed Paivandi

Université de Lorraine (Nancy 2), saeedpaivandi@yahoo.com

Mots-clés : Etudiant, contexte d'études, évaluation, enseignement supérieur, manière d'étudier

Résumé. L'OVE national réalise, depuis 1994, une enquête triennale sur les conditions d'études et de vie auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants des différents établissements supérieurs français. Le questionnaire s'intéresse aux pratiques d'études et au contexte pédagogique de ces établissements tout en demandant aux étudiants d'apprécier les différents aspects de leur environnement d'études. Cet article s'intéresse aux résultats de la dernière enquête de l'OVE effectuée auprès de 33009 étudiants en 2010. Il s'agit d'examiner l'évaluation subjective de l'environnement d'études par les étudiants tout en s'intéressant à la corrélation statistique entre l'appréciation de l'environnement d'études et les manières d'étudier dans les différentes filières. L'enquête montre que l'environnement d'apprentissage ne constitue pas uniquement un cadre qui révèle des processus sociaux d'ordre généraux, mais comme lieu des activités avec leur caractère propre. L'attitude étudiante tend à changer avec le contexte car les logiques et les processus sociaux et individuels semblent s'entremêler, entrer en interaction et se transformer.

Introduction

Depuis les années 1980, plusieurs enquêtes en France ont intégré la dimension environnementale pour appréhender la socialisation et l'apprentissage universitaire des étudiants (Felouzi, 2003 ; Coulon, 1997 ; Clanet, 2004 ; Hermet, 2000 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009 ; Grignon et Gruel, 1999 ; Paivandi, 2010). On a tenté d'étudier l'impact des variables comme le type d'établissement, le contexte disciplinaire, l'appréciation de l'environnement d'études ou le lien social et éducatif au sein de l'établissement sur le devenir des étudiants. La même tendance s'observe dans les recherches anglo-saxonnes qui se sont intéressées aux variables liées à l'environnement social et pédagogique de l'université (Arum et Roksa, 2010 ; Mann, 2008 ; Marton et Säljö, 1976 ; Tinto, 1987). L'environnement d'apprentissage ne constitue pas uniquement un cadre qui révèle des processus sociaux d'ordre généraux, mais comme lieu des activités avec leur caractère propre. L'expérience étudiante se construit en interaction avec le contexte social et pédagogique de son lieu d'études. Celle-ci tend à changer avec le changement de contexte car les logiques et les processus sociaux et individuels s'entremêlent, entrent en interaction et se transforment. L'environnement social désigne ainsi l'organisation sociale des opportunités d'interactions, ou la structure extra-curriculaire de l'organisation.

L'environnement d'études exerce souvent un double impact sur la qualité de l'apprentissage étudiant. D'une part, le fonctionnement effectif et la pertinence du contexte d'apprentissage interviennent directement dans le processus d'apprentissage. D'autre part, la façon dont les étudiants perçoivent et apprécient l'organisation pédagogique et le contenu de l'enseignement devient une donnée essentielle de leur mobilisation. Autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. C'est cette perception qui influence le sens donné à leur acte d'apprendre. Lorsque l'environnement d'apprentissage est perçu comme intéressant, stimulant et pertinent, l'étudiant tend à se mobiliser

davantage pour un meilleur apprentissage. L'évaluation subjective de l'étudiant constitue la médiation entre le contexte et la perspective d'apprentissage qu'il a développée (Paivandi, 2010).

1. L'enquête de l'OVE

L'enquête triennale de l'OVE national sur les conditions d'études et de vie des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en France nous fournit un ensemble de données intéressantes sur le rapport entre les pratiques d'études et l'évaluation (appréciation) subjective de leur environnement d'études. Le questionnaire de cette enquête aborde le contexte pédagogique des établissements en demandant aux étudiants d'apprécier les différents aspects de leur environnement d'études. Les données de la dernière enquête de l'OVE effectuée auprès de 33009 étudiants en 2010 nous aident à dégager plusieurs tendances liées à l'expérience étudiante en rapport avec son environnement d'études.

Une partie du questionnaire de l'enquête de l'OVE aborde les thématiques liées à l'évaluation du contexte pédagogique et aux pratiques d'études des étudiants des différentes filières. Les données concernant l'évaluation et l'appréciation de la formation, le temps consacré aux études, l'utilisation de la bibliothèque, l'absentéisme ou encore l'appréciation de l'établissement permettent d'examiner les rapports entre les étudiants et leur environnement d'études. Il s'agit également d'appréhender les pratiques d'études développées chez les étudiants en fonction de leur filière d'études. Deux niveaux sont repérables dans ces données :

Le premier niveau concerne l'environnement global de l'établissement universitaire. L'établissement, comme unité opérationnelle du système supérieur, possède en même temps une certaine autonomie à travers ses traits propres (histoire, composantes disciplinaires, recrutement social, traditions) et ses dimensions symboliques.

Le deuxième niveau se réfère au département (ou l'UFR) ou à une filière particulière. Il s'agit souvent, dans le contexte universitaire (enseignement supérieur), d'un univers disciplinaire. Les manières d'étudier sont souvent influencées par ce niveau « disciplinaire » constituant une véritable matrice de socialisation.

Mon texte tente d'examiner la corrélation entre l'évaluation subjective (l'appréciation) de l'environnement d'études par les étudiants et les manières d'étudier dans les différentes filières.

2. L'appréciation de l'environnement d'études

Le questionnaire demande aux étudiants d'évaluer (note de 1 à 5) les différents aspects de leur formation: information sur le contenu de la formation, emploi du temps, disponibilité des enseignants, qualités pédagogiques des enseignants et intérêt des cours.

Tableau 1: L'évaluation de différents aspects des études

	Note moyenne	% notes 1 et 2	% note 3	% notes 4 et 5
Information sur le contenu de la formation	3	23%	34%	43%
Entraide étudiante	3,4	22%	23%	55%
Intérêt des cours	3,7	12%	28%	60%
Disponibilité des enseignants	3,5	19%	29%	52%
Qualité pédagogique	3,5	16%	33%	51%
Jugement d'ensemble	3,6	9%	33%	59%
Score moyen	3,5	19%	29%	52%

Sur l'ensemble des thématiques, la note moyenne attribuée par les étudiants des deux premières années des établissements supérieurs est 3,3. Celle-ci est légèrement supérieure à la valeur centrale de 3 qui semble constituer une note intermédiaire entre les bonnes notes (4 et 5) et les mauvaises notes (1 et 2).

Les notes moyennes concernant les différents aspects de l'environnement d'études ne sont pas très éloignées de la moyenne. L'information sur le contenu de la formation est perçue comme l'aspect le moins positif de l'expérience étudiante. A l'opposé, l'intérêt des cours (le contenu) et la façon dont la formation est dispensée bénéficient du jugement plus favorable.

Tableau 2: Les indices de satisfaction selon la filière d'études

	Information sur le contenu de la formation	Entraide	Intérêt des cours	Disponibilité des enseignants	Qualité pédagogique	Jugement d'ensemble	Score global
STS	3,1	3,48	3,43	3,68	3,46	3,47	20,62
CPGE	3,6	4,05	3,95	4,22	4,05	3,89	23,76
Lettres, SHS	3	3,28	3,68	3,34	3,49	3,45	20,24
Sciences	3,2	3,52	3,59	3,44	3,36	3,52	20,63
Ecole de management	3,6	3,82	3,89	3,95	3,91	3,92	23,09
Droit, Economie	3,1	3,13	3,67	3,18	3,46	3,45	19,99
IUFM	3,2	2,54	3,92	3,38	3,92	3,38	20,34
Santé	3,3	2,9	3,89	2,92	3,5	3,62	20,13
IFSI	3,7	3,61	3,89	3,9	3,75	3,84	22,69
IUT	3,4	3,7	3,64	3,71	3,5	3,66	21,61
Ecole artistique et Culturelle	3,3	3,81	4,12	3,4	3,59	3,87	22,09
Score global	3,2	3,43	3,7	3,48	3,53	3,58	20,92

La filière d'études constitue une variable discriminante du niveau de satisfaction des étudiants. Le score global de satisfaction varie de 23,76 pour les étudiants des CPGE à 19,99 pour la filière la moins appréciée (droit, Economie). Dans l'ensemble, les filières sélectives (CPGE, STS...) réalisent des taux de satisfaction supérieurs à la moyenne, tandis que les filières universitaires (droit et économie, lettres et SHS) se trouvent en bas du classement. Cette opposition semble correspondre avant tout au contexte pédagogique de ces filières.

Un autre constat important concerne l'homogénéité relative des notes attribuées par les étudiants aux différentes thématiques proposées : les filières les mieux notées dans le classement ont des taux de satisfaction supérieurs à la moyenne dans presque tous les aspects de leur expérience. Les taux de satisfaction sont particulièrement élevés dans certaines de ces filières (CPGE et les écoles). Celles-ci tendent à proposer aux étudiants une structure pédagogique nettement plus petite et plus interactive et encadrée qu'à l'université. Les filières de Lettres et Sciences humaines et sociales réalisent des scores relativement bas surtout dans le domaine de l'information, de l'entraide et de la disponibilité des enseignants. En revanche, ces filières enregistrent des taux de satisfactions autour de la moyenne. Le même phénomène s'observe chez les étudiants des disciplines de santé.

3. Le temps d'études et ses variations

Les données de l'enquête de l'OVE permettent de faire le point sur les deux composantes principales du temps d'études chez les étudiants : le temps hebdomadaire scolairement "contraint" correspondant à l'assistance aux activités pédagogiques (cours, TP et TD) ; le temps de travail personnel nécessaire pour les études, en dehors des enseignements suivis. Ces deux temps

définissent le rythme de travail pour chaque étudiant, imposent un cadre socialisant et un style d'être-étudiant.

Les données montrent qu'en moyenne, sans prendre en compte les étudiants inscrits en troisième cycle, un étudiant doit suivre 21 h d'enseignement hebdomadaire (23 h pour le premier cycle et 20 h pour le deuxième cycle). Si l'on examine le cas des étudiants de premier cycle, les heures d'enseignements varient du simple au double : 33,5 h par semaine en moyenne dans les CPGE scientifiques, 31 h dans les CPGE de commerce, contre plus de 17 h pour les étudiants inscrits en lettres, sciences humaines et sociales. Les emplois du temps les plus chargés concernent les CPGE (32 h), l'IFCI (32 h), les IUT (28 h), les STS (29 h), les écoles d'ingénieurs (29 h). En bas de l'échelle, avec les SHS et les lettres, on trouve les disciplines de santé (18 h) et le droit et les sciences économiques (20 h).

Tableau 3: Les heures d'enseignement (cours et TP-TD) par semaine

	15 h et moins	16-25 h	plus de 25 h	Total	moyenne
CPGE	4%	5%	92%	100%	32,2
IFSI	9%	4%	87%	100%	31,6
STS	10%	4%	86%	100%	29,4
IUT	9%	21%	70%	100%	28,3
Ecoles d'art	22%	23%	55%	100%	24,6
Sciences	20%	37%	36%	100%	22,3
Droit, économie	26%	50%	24%	100%	20,1
Santé	30%	55%	15%	100%	18,2
Lettres, sciences humaines et sociales	30%	62%	8%	100%	17,6
Ensemble	19%	38%	43%	100%	23,4

Le temps consacré au travail personnel varie notamment selon l'organisation et l'encadrement pédagogique proposés par la filière d'études et le niveau d'études. La nature du travail personnel exigé et ses objectifs, la mise en concurrence des étudiants, les types de devoirs, les modalités d'évaluation, sont très différents d'une filière à l'autre. A l'université, les étudiants doivent organiser eux-mêmes leur travail personnel tandis que dans les filières sélectives, les étudiants sont conduits et contrôlés par l'organisation pédagogique. Si les étudiants inscrits en CPGE, en médecine, dans les écoles d'architecture et d'arts, ont en moyenne besoin de plus de 20 heures de travail personnel en semaine et durant le week-end en dehors des heures d'enseignement, les étudiants des STS et d'IUT n'en consacrent qu'entre 10 et 12 heures.

Les parts respectives du travail personnel et du temps passé à suivre l'enseignement ne varient pas seulement selon la filière mais aussi en fonction du niveau d'études. Dans l'ensemble, au niveau licence, l'investissement studieux est notamment organisé autour des heures d'enseignement suivies (23,4 h) alors que le temps passé à effectuer du travail personnel en semaine et en week-end s'élève à 17 h en moyenne. Au niveau master cet écart est plus serré (17 h d'enseignement et 18 h de travail personnel). Les variations concernant le temps scolaire "contraint" et le temps personnel d'études en dehors des enseignements permettent d'établir une distinction entre cinq groupes d'étudiants :

. Le premier groupe doit vivre un régime intensif en suivant beaucoup d'heures d'enseignement hebdomadaires (plus de 25 h) tout en ayant de nombreuses heures de travail personnel (plus de 20 h) durant la semaine et le week-end. Près de 10% des étudiants se trouvent dans ce groupe qui se caractérise par un rythme d'études très fort et une mobilisation individuelle exceptionnelle. Les étudiants des CPGE scientifiques suivent en moyenne 33,5 h hebdomadaires d'enseignement

auxquelles s'ajoutent 24 h de travail personnel (semaine et week-end). Les étudiants des CPGE littéraires ont en moyenne 30 h de cours et 25 h de travail personnel. Les étudiants de certaines écoles d'arts et d'architecture et ceux des écoles d'ingénieurs se trouvent également dans cette catégorie d'étudiant vivant un rythme de travail très intensif.

Tableau 4: Le travail personnel d'études (semaine et week-end)

	moins 10 h	10-25 h	plus 25 h	Total	Moyenne
Santé	14%	33%	53%	100%	31,3
Ecoles d'art	10%	39%	51%	100%	29,4
CPGE	6%	57%	38%	100%	24,2
IUFM	18%	56%	27%	100%	20,1
Droit, économie	28%	54%	17%	100%	16,6
Lettres, sciences humaines et sociales	34%	50%	16%	100%	15,6
Sciences	38%	47%	15%	100%	15,3
IFSI	35%	55%	10%	100%	14,2
IUT	51%	42%	7%	100%	11,6
STS	58%	35%	7%	100%	10,5
Ensemble	33%	47%	19%	100%	17,0

. Le deuxième groupe suit un nombre élevé d'heures d'enseignement (plus de 25 h) et une charge de travail personnel nettement plus faible que le premier groupe (environ 10 h et moins) en semaine et pendant le week-end. Ce groupe, qui comprend près de 15% du total des étudiants de l'enquête, est essentiellement composé des inscrits en IUT et en STS. Les étudiants d'IUT industriels ont en moyenne 30 h d'enseignement et doivent effectuer en moyenne 11 h de travail personnel (semaine et week-end). La même tendance s'observe chez les étudiants de STS industriels (31 h et 9 h) et de STS tertiaires (29 h et 11 h).

. Le troisième groupe a relativement peu de cours et de TD-TP hebdomadaires, mais doit effectuer beaucoup d'heures de travail personnel en semaine et pendant le week-end (8% du total). Les étudiants des disciplines de santé n'ont en moyenne que 18 h de cours, mais une charge de travail personnel qui atteint en moyenne 38 h (médecine) et 31 h (pharmacie) par semaine. Les étudiants de master de certaines disciplines universitaires, comme le droit, les sciences humaines, et les lettres, se trouvent dans cette catégorie.

. Le quatrième groupe suit relativement peu d'heures de cours et de TD-TP hebdomadaires (moins de 20 h) et effectue peu d'heures de travail personnel en semaine comme durant le week-end (moins de 10 h). Ce groupe est davantage présent parmi les étudiants de premier et de deuxième cycle des UFR à l'université (en particulier en lettres et en sciences humaines et sociales). Leur présence à l'université est relativement réduite et ils ne sont guère nombreux à travailler longtemps pour leurs études.

. Le cinquième groupe adopte un rythme moyen et assez équilibré entre les heures d'enseignement hebdomadaires (15-25 h) et le temps passé à effectuer du travail personnel d'études (10-20 h). Les étudiants inscrits en sciences ou en droit se trouvent dans ce groupe.

En dehors de ces cinq groupes d'étudiants, il faut souligner le cas des étudiants inscrits en troisième cycle, qui vivent un rythme de travail très différent des autres. Ils ne suivent normalement qu'un nombre très réduit de séminaires ou de cours (2,5 h en médecine, 1 h en moyenne en sciences ou en sciences humaines et sociales) tout en ayant une charge de travail

personnel très élevée, souvent supérieure à 25 h (30 h en sciences humaines, 26 h en médecine, 25 h en sciences et technologie).

Une donnée complémentaire et intéressante pour mieux saisir cette typologie et le contexte d'études des étudiants est la variation du temps d'études à l'intérieur de chaque filière. Les données de l'enquête 2010 révèlent que malgré la présence d'un clivage assez net entre les filières, il existe aussi des disparités importantes entre les étudiants à l'intérieur de chaque filière. Au niveau du premier cycle, les filières sélectives et professionnalisantes offrant un fort encadrement pédagogique (CPGE, IUT, STS, ISFI, Ecoles d'ingénieurs) connaissent une disparité nettement moins importante relative au temps d'études de leurs étudiants. Les coefficients de variation de ces filières oscillent entre 0,2 et 0,32. A l'opposé, le même indice demeure supérieur à 0,4 pour les filières universitaires (0,58 pour les étudiants en médecine). Les disparités les plus importantes s'observent au niveau du Master, reflétant une organisation pédagogique différenciée, comme la diversité des conditions et des situations vécues par les étudiants.

Le temps de travail personnel consacré aux études varie aussi fortement à l'intérieur des différentes filières. Les coefficients de variation sont supérieurs à 0,4, révélant l'existence des pratiques d'études et d'investissement personnel fortement différents chez les étudiants de chaque filière. L'homogénéité relative du temps d'enseignement observée dans le cas des étudiants inscrits dans les formations ayant un fort encadrement pédagogique ne se reproduit pas pour le temps réservé au travail personnel. Par exemple, bien que la moyenne du temps global consacré au travail personnel par les étudiants de CPGE soit très élevé (24 heures), près de 20% d'entre eux font moins de 15 h par semaine. De même, les étudiants de STS ont en moyenne 9 h de travail personnel en semaine et durant le week-end. Cependant, la durée du travail personnel d'études va au-delà de 15 h pour 16% d'entre eux. Ces disparités sont très fortes (supérieur à 0,65) dans le cas des étudiants inscrits à l'université, quelle que soit la discipline d'études.

La typologie des six groupes, et d'autres informations relatives au temps d'études, permettent de constater des disparités importantes entre les filières mais aussi au niveau intra-filière. On peut dire qu'« être-étudiant » ne signifie pas la même chose pour tout le monde et le métier d'étudiant n'est pas exercé de la même manière par les étudiants selon le type et le niveau d'études, la situation personnelle et l'investissement studieux. Lorsque l'organisation pédagogique le permet, certains étudiants choisissent un rythme davantage personnalisé d'études. De même, les étudiants qui n'ont pas pu valider leur année précédente tendent à adopter un rythme moins intensif. Les études supérieures peuvent ainsi occuper une place très variable dans la vie étudiante : tandis que pour certains, suivre une filière d'études est une activité exclusive, pour d'autres une partie variable de leur temps est consacrée aux études. Ces données montrent également que les étudiants ne le sont pas tous à plein temps. Compte tenu du temps investi pour les études, certains peuvent être considérés comme étudiants à temps partiel.

4. Le phénomène de l'absentéisme

En se référant aux réponses fournies par les étudiants, on peut dire que l'absentéisme (« contraint » ou « choisi ») ne constitue pas un phénomène très répandu, une minorité déclarant ne pas assister aux enseignements par choix ou par contrainte. Au total, 15% des étudiants des premier et deuxième cycles étaient dans l'impossibilité d'assister à certains enseignements. Les résultats d'une autre question sur le choix d'être absent (absentéisme volontaire) vont plus ou moins dans le même sens : seulement 8% déclarent faire le choix de ne pas assister à presque tous les enseignements ou être absent souvent, et 20% sont parfois absents. En accumulant les deux types d'absentéisme recensés dans l'enquête de l'OVE, on peut considérer que près des trois quarts des étudiants sont « assidus » et rigoureux en matière de suivi des cours et de TP-TD. Si l'on se base sur la semaine précédant l'enquête, près d'une personne sur trois a « séché » ses cours entre 1 et 3 heures (17%) ou entre 4 et 10 heures (16%). Seulement 5% d'entre eux déclarent avoir raté plus de 10 heures.

Tableau 5: L'absentéisme « choisi » selon la filière d'études (1^o cycle)

	tous ou souvent	parfois	excep/jamais	total	Heures moyennes absence semaine précédente l'enquête
CPGE	1%	6%	92%	100%	0,56
STS	2%	13%	85%	100%	1,51
IUT	4%	15%	81%	100%	1,52
IFSI	5%	21%	74%	100%	2
Sciences	8%	22%	70%	100%	2,35
Lettres, sciences humaines et sociales	9%	23%	68%	100%	2,69
Ecoles d'art	8%	28%	64%	100%	2,87
Droit, économie	12%	23%	65%	100%	3,46
Santé	23%	23%	54%	100%	4,05
Ensemble	9%	21%	70%	100%	2,5

Les comportements d'assiduité ou d'absentéisme chez les étudiants sont dissemblables selon la filière d'étude. Les écarts les plus marquants s'observent chez les étudiants ayant une très grande assiduité ainsi que chez ceux ne manquant jamais ou exceptionnellement leurs cours par choix (CPGE, STS, IUT) contre les étudiants inscrits dans les disciplines de santé, en droit et en sciences économiques, en lettres et en sciences humaines. La même tendance se reproduit chez les étudiants qui se voient dans l'impossibilité de suivre certains enseignements (en moyenne 15%) : plus de 2% pour les étudiants de STS et de CPGE, 7% dans les écoles d'ingénieurs, 13% en sciences et 15% dans les disciplines de santé, 20 à 25% en sciences humaines, sociales et lettres. Dans l'ensemble, l'assiduité est plus élevée dans les filières les plus encadrées et « contrôlées ».

Les deux types d'absentéisme sont différemment « justifiés » par les étudiants. Les raisons matérielles et organisationnelles sont invoquées pour justifier l'absentéisme « contraint », pour justifier la non assistance à certains cours. Parmi celles-ci, on trouve notamment les activités professionnelles (7%) et le chevauchement de cours (5%). Les autres raisons telles que « contraintes familiales », « problèmes de transport » ou « problème de santé » ne sont mentionnées que par une petite minorité (moins de 2%) des étudiants.

L'absentéisme « choisi » révèle souvent l'existence des stratégies mises en œuvre par les étudiants pour gérer leurs contraintes occasionnelles et leur emploi du temps. Plusieurs types de raisons expliquent la stratégie d'absentéisme « choisi ». Les deux premières raisons invoquées sont l'absence d'envie d'aller en cours (28% des étudiants) et la préparation d'un contrôle, d'un test ou d'un examen (28%). La contrainte de temps et le fait que certains cours ne correspondent pas à des matières importantes ont respectivement motivé 17% et 16% des étudiants à s'échapper certains cours. Ils sont nombreux à s'arranger pour échanger les notes de cours entre amis ou à se contenter des photocopiés ou des ressources pédagogiques mises en ligne pour couvrir leur absence. Cette possibilité « alternative », utilisée par 36% des étudiants, semble être à la fois une raison en soi pour être absent ou permet de couvrir tout absentéisme.

Les données laissent à penser que plus une filière est exigeante et encadrée, plus ses étudiants adoptent un comportement rigoureux. Les étudiants les plus « ascètes » sont nettement plus nombreux au sein des filières sélectives et fortement encadrées (CPGE, IUT ou STS) où l'on tend à imposer une pédagogie plus sévère et contraignante empêchant les relâchements. Les variations observées selon la filière d'études renvoient aussi bien aux normes et à la culture institutionnelles, aux pratiques pédagogiques des enseignants, qu'aux conduites développées par les étudiants eux-mêmes. Dans un certain nombre de filières universitaires, l'assiduité des étudiants est moins sévèrement contrôlée. De même, pour un enseignement magistral, l'absence est plus facilement

« rattrapable », permettant à certains étudiants de « sauter » une partie des cours dispensés. Les étudiants en Médecine ont traditionnellement tendance à se procurer les supports de cours sans y aller, et à faire un travail personnel intensif en dehors des cours.

5. L'appréciation du contexte pédagogique

La variation des rythmes d'études traduit aussi la tension engendrée avec l'expérience lycéenne, en particulier pour les étudiants des deux premières années. Ils quittent l'univers conservateur lycéen caractérisé par un emploi du temps chargé en cours juxtaposés, une assiduité surveillée et obligatoire, la domination de la forme pédagogique homogène (classe d'élèves), un corps enseignant très présent et permanent tout au long de l'année, le contrôle de connaissances régulier et régulateur, un savoir scolaire bien délimité. Si l'organisation pédagogique de certaines filières (CPGE, IUT, STS ou écoles spécialisées) a une forte ressemblance avec celle vécue au lycée, la rupture est alors totale pour ceux qui vont à l'université où chacun bénéficie d'une certaine liberté de s'organiser et de se proposer un emploi du temps. Chaque filière constitue un espace-temps conçu et organisé différemment, donnant aux étudiants des cadres de travail radicalement différents. La liberté offerte à l'université oblige à inventer des marqueurs, tandis que le cadre coercitif et fortement organisé de certaines filières fait entrer les étudiants dans un processus de socialisation intensive. La diversité considérable des comportements observés dans les filières universitaires traduit des appropriations différenciées de l'espace-temps de formation.

L'analyse du travail d'études chez les étudiants gagne, en ce sens, à accorder un intérêt aux contextes spécifiques de chaque filière et à leur appropriation. La manière dont les enseignants organisent leur pédagogie et assurent les cours est une variable à prendre en considération dans l'analyse des comportements des étudiants. Les données de l'enquête permettent d'examiner l'impact du contexte pédagogique et l'évaluation des étudiants des deux premières années des filières supérieures en fonction de la formation suivie, sur leur comportement d'assiduité. Le tableau VI met en relation le degré de satisfaction de l'étudiant et le pourcentage des étudiants très assidus (qui ne manquent volontairement jamais un cours ou d'une façon exceptionnelle). Comme le révèle le tableau VI, plus l'étudiant se déclare « insatisfait » (note 1 ou 2), moins son assiduité est importante. À l'opposé, une plus grande satisfaction vis à vis des composantes du contexte pédagogique (note 4 ou 5) peut encourager des comportements rigoureux à l'égard des études. Parmi ces facteurs, il faut souligner le rôle de l'enseignant et sa pédagogie dans le choix d'études.

Tableau 6: Le pourcentage des étudiants assidus (en L1 et L2) selon l'appréciation portée sur le contexte pédagogique (1 signifie tout à fait insatisfait et 5 tout à fait satisfait)

	1	2	3	4	5
Entraide étudiante	63%	69%	72%	75%	77%
intérêt des cours	50%	57%	67%	76%	82%
disponibilité enseignante	57%	65%	69%	76%	83%
qualité pédagogique	58%	61%	69%	76%	82%
Jugement d'ensemble	46%	54%	67%	78%	85%
ambiance	63%	66%	71%	75%	77%

Lecture : 63% des étudiants qui sont tout à fait insatisfaits de l'ambiance sont assidus.

La relation entre les étudiants est un autre exemple rendant compte du contexte pédagogique. Une perception positive de l'ambiance et des relations avec les autres étudiants peut décourager l'absentéisme volontaire. Cette tendance est beaucoup plus nette dans le cas des filières universitaires offrant un cadre moins socialisant et plus relâché au début du parcours. L'anonymat vécu par les étudiants de ces filières augmenterait le risque l'absentéisme.

Conclusion

Les recherches sociologiques sur la manière d'étudier ou sur la vie étudiante des étudiants s'intéressent souvent à deux types de variables et facteurs : les variables "externes" concernant l'origine sociale de l'étudiant, son parcours antérieur ou ses conditions de vie ; les variables "internes" au contexte pédagogique et institutionnel de la filière d'études comme l'organisation pédagogique, les interactions ou encore l'expérience étudiante et son évaluation subjective du contexte pédagogique. L'interdépendance ou l'autonomie relative de ces deux ordres fait l'objet de beaucoup de débats et d'analyses. L'enquête de l'OVE apporte quelques éléments de réponse permettant de mieux appréhender l'impact de l'environnement d'études sur la manière d'être étudiant.

Le temps d'études et le travail personnel des étudiants occupent une place à dimension variable dans la réalité quotidienne de leur vie étudiante. Ils étudient, apprennent et organisent leur temps studieux dans des conditions dissemblables en fréquentant des types de matrices et de programmes très différents.

L'analyse des données relatives aux modalités et à l'organisation du travail d'études des étudiants met en lumière le poids prééminent de la matrice disciplinaire et la mobilisation de l'étudiant dans le contexte pédagogique de sa filière d'études. La socialisation disciplinaire ne gomme pas les variables « classiques » tendant à exercer leur impact durant le parcours scolaire à travers les différents « tris » effectués depuis l'école primaire. Selon l'origine sociale, le sexe ou le parcours scolaire antérieur, les étudiants n'ont pas une chance similaire d'accéder aux différentes filières de l'enseignement supérieur. Une fois arrivés à l'université, les caractéristiques socio-scolaires ne sont plus exclusivement déterminantes. Lorsque l'étudiant est passé à travers les mailles du filet de sélection, il se trouve devant un champ de possibles en vivant de nouvelles conditions individuelles, sociales et pédagogiques.

Les différents types d'études proposent ainsi des conditions d'études et des contextes pédagogiques hétérogènes. Le degré d'ascétisme scolaire est très lié au contexte et à l'organisation de la filière d'études. Ils tendent à vivre une socialisation « silencieuse » (Lahire, 2000), à géométrie variable, et une diversité notable de situations et de conditions d'études. Il s'agit d'intérioriser des sous-cultures disciplinaires constituées aussi d'implicites, auxquels l'étudiant se socialise par imprégnation dans l'environnement humain, pédagogique, et intellectuel tout en construisant une nouvelle identité, en assimilant les normes et les valeurs du monde académique en général et de sa filière d'études en particulier. Toute socialisation constitue un phénomène interactionnel et un processus d'acquisition de savoirs qui s'imposent au développement d'échanges et aux liens sociaux. La socialisation est un processus permettant à l'étudiant de construire ainsi son « Soi » en tant qu'étudiant.

Dès les premiers travaux sur les étudiants, la sociologie avait souligné l'emprise du contexte de chaque discipline sur les conduites adoptées. Becker et ses collègues (1961) avaient montré que les interactions entre étudiants à l'intérieur de la Faculté de médecine ou dans les lieux collectifs de vie constituent une trame à la fois pratique et existentielle indispensable à l'apprentissage d'une culture commune. Ces variations sont également bien mises en lumière par les différentes enquêtes menées en France (Erllich, 1998; Hermet, 2000; Lahire, 2000; Grignon et Gruel, 2000; Millet, 2003).

Une dimension importante de la socialisation étudiante concerne le processus intra-personnel, c'est-à-dire l'évaluation subjective et personnelle développée par l'étudiant quant à l'université et son contexte. L'image que l'étudiant a de son institution (établissement, département, filière d'études, cours) peut exercer une influence sur ses attitudes et pratiques. L'évaluation de l'environnement tend à se développer dans les interactions entre le monde intérieur du sujet et ses différents mondes sociaux. On peut parler d'un processus dialectique entre niveau inter-subjectif et

niveau intra-sujetif destiné à évaluer l'ordre social et symbolique du contexte dans lequel on vit. L'environnement d'études, la place accordée à l'étudiant et son statut effectif au sein du groupe d'apprenants influencent la prise de conscience de soi dans le cadre des activités universitaires (Paivandi, 2010). Un contexte pédagogique et social mal apprécié contribue à justifier la démobilité, l'absence d'apprentissage, un échec ou un investissement minimaliste ou insuffisant.

Chaque étudiant aborde son environnement d'études à travers un processus interprétatif permettant d'identifier d'une manière individuelle ou collective des pistes d'actions possibles. Les interprétations conduisent à donner un sens aux normes et aux pratiques proposées par le contexte universitaire. L'efficacité et la pertinence de celui-ci doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. La perception de l'étudiant est un vecteur puissant de son engagement et de sa mobilisation et constitue la médiation entre le contexte et sa conception d'études développée et constitue un vecteur puissant de sa mobilisation.

Références bibliographiques

- Alava, S. & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition, *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Arum, R. & Roksa, J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago : University of Chicago Press.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practice in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., Strauss, A. L. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studing*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Bloomer, M. & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning, *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Erllich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Hermet, I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques*. Thèse de doctorat, Université Toulouse-Le Mirail.
- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (Ed.), *Les conditions de vie des étudiants* (pp. 241-381). Paris: PUF.
- Mann, J. S. (2008). *Study, Power and the University*. Buckingham : SRHE et Open University Press.
- Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (Ed.) (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Saljö, R. (1997). Approche to Learning, in F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle, *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Saljö, R. (1976). On qualitative differences in learning : 1-Outcomes and process, *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 367-387.
- Millot, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Paivandi, S. (2010). *L'acte d'apprendre à l'université: perspective sociologique*. Texte d'HDR, Université Paris 8.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Vourc'h, R. (2009). Des vies diversement étudiantes, in L. Gruel, O. Galland, G. Houzel (Ed), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 275-290). Paris: PUR.

LES COMPETENCES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS
ATTENDUES ET VALORISEES PAR L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE:

ESSAI DE FORMALISATION A L'UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES

Alice Salcin*, Frédéric Robert*

* Université libre de Bruxelles, {Alice.Salcin, Frederic.Robert}@ulb.ac.be

Mots-clés : évaluation des enseignements, enquête, enseignant-chercheur

Résumé. L'Université libre de Bruxelles (ULB) mène actuellement une réflexion de fond concernant son système d'évaluation des enseignements. Nous exposons ici le résultat de deux enquêtes internes menées dans ce contexte, ainsi que plusieurs éléments d'interprétation et propositions du groupe de travail chargé d'instruire cette problématique. L'analyse de ces éléments ainsi que les réactions des enseignants permettent de formuler un certain nombre d'hypothèses (que nous espérons transposables à d'autres institutions) sur l'état d'esprit des enseignants. En particulier celle-ci : si la majorité des enseignants appellent de leurs vœux une évaluation de leur prestations pédagogiques, ces mêmes enseignants, à titre individuel voire même en tant que membres de commissions d'évaluation, se retrouvent relativement démunis quant aux moyens à utiliser dès que l'on sort des dispositifs d'enseignement les plus classiques.

1. Introduction

Cette communication décrit les réflexions actuellement en cours à l'Université libre de Bruxelles (ULB) concernant l'évolution du dispositif d'évaluation des enseignants/enseignements, telles que vues par le groupe de travail chargé d'instruire cette problématique depuis 2009. Nous exposons plus précisément les résultats de deux enquêtes internes réalisées à ce sujet, ainsi que le système d'évaluation actuel et l'évolution qui en est envisagée, dans l'idée qu'un certain nombre de constats faits dans ce contexte sont généralisables à d'autres institutions.

La suite de cette communication est organisée comme suit: la section 2 décrit le contexte institutionnel à l'ULB ; la section 3 expose les résultats des deux enquêtes internes et l'analyse qui peut en être faite ; la section 4 analyse la procédure propre à l'ULB au regard de procédures d'autres institutions ou d'éléments provenant de la littérature ; la section 5 expose quelques éléments d'évolution ; et la section 6 conclut en tentant d'extraire de cet ensemble les principaux enseignements généralisables.

2. Contexte institutionnel

L'ULB est une université complète (dix facultés réparties en trois pôles : sciences humaines, sciences exactes et sciences de la santé) comptant en 2012 environ vingt-cinq mille étudiants. Depuis la fin des années 60, elle dispose d'un système d'évaluation pédagogique où chaque étudiant est invité à remettre, via un formulaire ad hoc (appelé « avis pédagogique »), une appréciation sur chacun des enseignements qu'il a suivis. La majorité de ces formulaires sont aujourd'hui complétés en ligne, annuellement voire semestriellement.

Les appréciations ainsi récoltées sont analysées au sein de chaque faculté par une « commission pédagogique » où les étudiants sont largement représentés (souvent la moitié des membres de la commission, en ce compris la présidence de celle-ci), les autres membres étant des enseignants ou des assistants-chercheurs.

Dans le principe, ces questionnaires « d'avis pédagogiques » contribuent à trois objectifs différents:

- ! donner un retour individuel à chaque enseignant sur la qualité de ses prestations pédagogiques,
- ! vérifier un certain seuil minimal de qualité, en particulier détecter les situations problématiques,
- ! valoriser l'investissement pédagogique comme élément d'évaluation dans le cadre des concours de promotion.

En conséquence, ils constituent un élément critique du fonctionnement de l'université, tant au niveau institutionnel qu'au niveau individuel.

Pour des raisons historiques, ainsi que pour respecter l'autonomie facultaire qui est une valeur chère à l'institution, chaque faculté a construit et administre sa propre procédure. Ceci implique un certain nombre d'inconvénients, parmi lesquels -outre une évidente redondance technique- la difficulté de comparer, sous l'angle des prestations pédagogiques, les dossiers individuels d'enseignants ou d'assistants postulant pour une promotion.

A l'occasion de la refonte de l'informatique administrative à l'échelle de l'université, un groupe de travail a été mis en place pour réfléchir à l'intérêt éventuel d'uniformiser certains aspects de ces procédures. Cette analyse est également l'occasion de se pencher sur les revendications de différentes composantes de l'université : les étudiants et les chercheurs souhaitent en effet une plus grande prise en compte et une plus grande comparabilité de l'évaluation pédagogique dans les procédures d'évaluation individuelle des enseignants.

3. Deux enquêtes internes

3.1 Résultats de l'enquête auprès des commissions pédagogiques

Le groupe de travail (« GT ») a mené en 2009 une enquête auprès des présidents des commissions pédagogiques. En voici les principales conclusions.

Alors qu'il n'existe pas de règlement unique clairement identifié au niveau de l'institution et que chaque faculté organise son propre système d'évaluation pédagogique, il apparaît néanmoins bien que les procédures mises en place dans chaque faculté sont comparables dans leur principe. On relève notamment un processus fondamental unique : les étudiants rendent un avis sur chaque enseignement via l'usage de questionnaires, et les réponses sont traitées par une commission pédagogique facultaire. Concrètement une telle commission assure les missions suivantes :

- ! traiter les réponses des étudiants avant de les renvoyer vers les enseignants,
- ! en cas de difficulté, provoquer un contact formel ou informel avec l'enseignant pour analyser la situation et y remédier,
- ! en cas de demande de promotion ou renouvellement, rendre un avis synthétique officiel sur les qualités pédagogiques de l'enseignant,
- ! s'assurer du bon fonctionnement de la procédure et la faire évoluer le cas échéant.

Le système est globalement bien accepté au niveau de l'institution et dans chaque faculté (voir §3.2) et son caractère systématique est vu comme un atout de l'institution. La littérature confirmant par ailleurs que la réalisation d'enquêtes auprès des étudiants est un moyen globalement adéquat pour évaluer les enseignements, et compte tenu des procédures utilisées, on peut considérer que ce système répond assez bien aux objectifs suivants :

- ! renvoyer à chaque enseignant les commentaires des étudiants,
- ! détecter les enseignements faisant l'objet d'un avis problématique et proposer des pistes de solution,
- ! en cas de demande de promotion, confirmer (ou non) un seuil minimal de qualité des prestations pédagogiques individuelles.

Pour autant, tout n'est pas forcément idéal. En premier lieu l'enquête du GT relève clairement un certain nombre de problématiques voire de difficultés communes à toutes les facultés :

- ! le taux de participation étudiante souvent jugé trop faible (mettant de ce fait en cause la possibilité d'exploiter concrètement la procédure),
- ! le choix et le nombre des critères constituant le questionnaire d'évaluation,
- ! le délai souvent jugé trop long entre la prestation de l'enseignant et la correction éventuelle par celui-ci du dispositif pédagogique concerné (parfois plus de douze mois),
- ! la nécessité de disposer de données sous-jacentes correctes (identification des enseignants, des prestations pédagogiques, etc).

Il s'agit là de difficultés classiques largement citées dans la littérature (Romainville & Coggi 2009), et qui trouvent ici une simple confirmation. Cependant, elles restent à ce stade partiellement non-résolues dans certaines facultés.

En deuxième lieu, si l'on compare les systèmes facultaires entre eux, on relève principalement des différences de périodicité de la procédure (6 mois, un an, parfois davantage pour certains enseignements), et surtout des formulaires variant entre un critère unique (critère de « satisfaction globale » avec possibilité de commentaires libres) et une vingtaine de critères. Mentionnons ici qu'à l'une ou l'autre exception près, seuls les cours et les travaux pratiques font l'objet de questionnaires. L'encadrement de dispositifs d'enseignement différents (projets, mémoires, stages, etc) est le plus souvent ignoré par les procédures actuelles.

La plus grande disparité se marque probablement dans la manière dont les commissions traitent les données brutes fournies par les étudiants et les exploitent pour formuler des avis synthétiques à destination de commissions « aval ». Le plus souvent, un traitement basique est appliqué sur les résultats bruts pour en extraire quelques indicateurs statistiques classiques (moyenne des réponses, etc). Il n'existe pas de procédure formalisée pour élaborer un conseil individualisé vers l'enseignant. Lorsque de telles recommandations sont formulées, elles sont donc élaborées le plus souvent « au cas par cas » par les commissions elles-mêmes.

En conclusion de son enquête, le GT estime que si le système actuel répond bien aux objectifs déjà cités précédemment, les objectifs suivants ne sont par contre que partiellement atteints :

- ! proposer à chaque enseignant des pistes précises et individuelles lui permettant de développer ses compétences en enseignement,
- ! proposer un suivi individuel,
- ! offrir une vision claire et partagée, au niveau de l'institution, des objectifs attendus dans l'exécution de la mission d'enseignement.

Un dernier point nous semble particulièrement intéressant à évoquer. Il ressort de l'enquête menée par le GT l'hypothèse que les critères de prise d'avis sont constamment modifiés par les commissions pédagogiques. En effet, il apparaît que :

- ! six commissions (sur dix) signalent des modifications majeures de leur procédure dans les années précédentes,
- ! en réponse à la question de savoir si ces modifications ont été efficaces : trois s'abstiennent pour cause de recul insuffisant et trois indiquent une réponse négative ou nuancée,
- ! six commissions (dont certaines différentes des précédentes) prévoient des modifications majeures dans les années suivantes.

Si l'on peut se réjouir du souci et des efforts des différentes facultés pour faire évoluer constamment leurs dispositifs, une analyse plus détaillée montre que les différentes facultés

aboutissent à des modifications parfois similaires (effort redondant) mais aussi parfois contradictoires (soit dans le temps soit entre facultés), sans pour autant arriver à apporter une réponse structurelle aux problématiques déjà citées. Pour expliquer cette situation, le GT fait l'hypothèse que les dispositifs oscillent au cours du temps entre deux pôles :

- ! un questionnaire comprenant « beaucoup » de critères : il permet une évaluation formative détaillée mais rend délicate la rédaction « objective » d'un avis certificatif plus synthétique et est supposé handicaper le taux de participation étudiante,
- ! un questionnaire plus laconique : il convient bien à une évaluation certificative et est supposé favoriser la participation étudiante, mais convient peu à une évaluation formative.

3.2 Résultats de l'enquête auprès des enseignants

Une seconde enquête interne d'origine différente, concernant les représentations qu'ont les académiques de leur métier d'enseignant, éclaire encore les résultats précédents. Elle a été proposée aux 1167 professeurs, dont 245 ont répondu (soit une représentativité de 1/3 des temps plein et 1/8e des temps partiels).

Parmi les 29 questions posées, quatre concernaient plus précisément les évaluations pédagogiques :

- ! 94% des répondants citent la prise d'avis auprès des étudiants comme le procédé le plus approprié pour permettre aux enseignants universitaires d'acquérir des compétences pédagogiques,
- ! Lorsque les répondants sont invités à proposer des critères qui permettraient d'élire le ou la meilleur(e) enseignant(e), l'évaluation des enseignements par les étudiants est le critère le plus souvent cité (30% des répondants),
- ! Les répondants sont partagés quant au fait de savoir si les avis pédagogiques sont effectivement pris en compte lors des demandes de promotion (la procédure actuelle offre donc un certain flou de ce point de vue, à tout le moins en termes de ressenti des enseignants),
- ! Une large majorité (65%) des répondants estiment que les formulaires peuvent être améliorés.

Ajoutons qu'une large majorité des enseignants se disent très attachés à leur statut d'enseignant-chercheur, dans lequel ils voient une vraie complémentarité et une vraie spécificité de l'institution universitaire. Les propositions ci-dessus sont donc à attribuer à des professeurs et assistants qui ne désirent pas uniquement enseigner.

3.3 Première synthèse

Un premier constat qui émerge des résultats de ces deux enquêtes est que la prise d'avis auprès des étudiants pour évaluer les enseignements remporte une grande légitimité auprès des enseignants de terrain. L'administration de ces questionnaires par des commissions pédagogiques facultaires, de manière tout-à-fait systématique, est reconnue comme un bon moyen de s'assurer du bon fonctionnement des dispositifs d'enseignement (c'est-à-dire en d'autres termes de détecter les difficultés et d'y remédier). Et on peut estimer que cet objectif est globalement atteint. Par ailleurs les commissions pédagogiques ont visiblement à cœur de s'interroger constamment sur la qualité du système qu'elles mettent en place et n'hésitent pas à le modifier en espérant répondre aux problématiques classiques des évaluations pédagogiques auprès des étudiants.

A un second niveau de lecture, on peut relever un certain nombre d'éléments moins satisfaisants :

- ! outre les étudiants et les chercheurs dont nous avons déjà cité les revendications à la section 2, on constate qu'une majorité d'enseignants eux-mêmes souhaiteraient une évolution des questionnaires,
- ! alors que les commissions pédagogiques modifient régulièrement ces questionnaires, il semble que ces modifications ont peu d'impact réel sur la qualité globale du dispositif d'évaluation (laissant même penser parfois à des « aller-retours » dans les modalités de la procédure à cause de la tension existant entre l'aspect formatif et l'aspect certificatif),

! un certain nombre d'objectifs -et a priori précisément ceux qui ne relèvent pas du « contrôle » d'un seuil minimal de qualité mais bien davantage d'un « soutien » au développement personnel de l'enseignant-chercheur universitaire dans sa mission d'enseignement- ne semblent que modérément atteints.

4. Et ailleurs?

Outre l'enquête menée auprès des commissions pédagogiques, le GT a également consulté des sources externes (littérature citée en référence et systèmes mis en place dans d'autres institutions comme les universités de Lausanne ou de Montréal). Différents constats ont émergé de cet exercice.

4.1 Pratiques externes

Un premier constat consiste à relever en quoi les systèmes diffèrent dans d'autres institutions. Sans prôner forcément une évolution de notre système actuel dans toutes les directions citées ci-dessous, celles-ci constituent des pistes de réflexion intéressantes dans le cas général.

En premier lieu : dans la majorité des facultés, les seules données prises explicitement en compte sont les avis émis par les étudiants. Or différentes pratiques sont proposées dans la littérature (Bernard, 1992, 2011) pour varier et recouper les sources d'information, en particulier :

- ! la récolte d'informations contextuelles auprès de la faculté ou de l'enseignant,
- ! l'évaluation (observation, supports) par les pairs,
- ! une auto-évaluation par l'enseignant (voire la présentation d'un dossier complet uniquement par celui-ci), dans le but d'inscrire les avis pédagogiques dans une perspective réflexive plutôt que justificative.

En second lieu : dans la majorité des facultés, les données relevées auprès des étudiants sont transmises à l'état brut aux enseignants. On peut relever comme pratiques externes :

- ! l'interprétation systématique des données par un conseiller pédagogique, dans une visée formative,
- ! la fourniture de documents aidant l'interprétation : « guidelines », points de comparaison pour l'année ou pour des cours similaires, etc,
- ! des questionnaires nettement plus détaillés.

On notera que l'ULB offre effectivement aux enseignants la possibilité de consulter des conseillers pédagogiques pour évaluer la qualité de leur enseignement, néanmoins cette possibilité est pour l'instant encore peu exploitée.

Enfin dans la majorité des facultés, les avis pédagogiques se rapportent à un enseignement apparemment interprété comme la prestation d'un individu (académique ou scientifique). Les avis pédagogiques ne sont pas ou très peu exploités, comme cela peut se faire ailleurs, dans le cadre d'évaluations de programmes ou d'enseignements moins classiques (projets, mémoires, etc.). On peut faire l'hypothèse que l'acte d'enseignement est vécu comme très individualisé, la constitution d'un programme consistant à juxtaposer un certain nombre d'enseignements, ce qui n'est pas forcément l'optique adoptée partout ailleurs.

4.2 Articulation avec les autres composantes du support à l'enseignement

Parmi les différences relevées avec les dispositifs proposés en externe, une différence importante qui mérite un traitement spécifique est la constatation qu'à l'ULB les trois éléments ci-dessous sont pour l'essentiel découplés :

- ! l'évaluation pédagogique (supportée par les procédures décrites dans cet article),
- ! la formation pédagogique,

! l'évaluation des enseignants au niveau institutionnel.

A contrario, la littérature préconise, non pas comme un but en soi mais davantage comme un critère de réussite de la mise en place d'un système d'avis pédagogiques, l'intégration de ces trois composantes en un dispositif unique et cohérent (Romainville & Coggi 2009). En particulier l'institutionnalisation au plus haut niveau (investissement important et visible du système par les autorités, dans les actes et les discours) du système d'avis pédagogique y est souvent présenté comme « clé de voûte » d'un tel système intégré.

4.3 A propos des résistances à l'évaluation pédagogique

Enfin les sources consultées soulignent que l'instauration et le fonctionnement de dispositifs d'évaluation pédagogique font en général l'objet de résistances importantes. Relevons en particulier (Romainville et Coggi, 2009):

- ! l'idée que le milieu universitaire n'est pas réfractaire en tant que tel aux évaluations détaillées et institutionnalisées, puisqu'il les pratique de longue date sur le plan scientifique,
- ! l'hypothèse que des résistances à l'évaluation pédagogique peuvent précisément naître du fait que les critères d'évaluation seraient peu clairs et/ou peu institutionnalisés,
- ! la constatation que les enseignants universitaires sont en général peu formés initialement à l'enseignement, et donc redoutent légitimement les évaluations de ce point de vue.

La synthèse des deux enquêtes internes d  j présentée au §3.3 nous semble s'inscrire fort bien dans ces hypothèses. Nous y voyons en particulier l'idée d'une évaluation tout-à-fait acceptée voire souhaitée dans son principe par les enseignants, tout en étant limitée dans ses modalités. Nous y relevons, comme conséquence, un certain paradoxe dans le fait que ce sont précisément les objectifs de « support aux enseignants » qui sont moins bien atteints par les procédures actuelles, alors même qu'une progression de ce point de vue pourrait apporter un certain confort aux enseignants et/ou un développement dans leur mission d'enseignement.

Les interactions que nous avons eues avec les différents acteurs du système nous amènent à formuler l'hypothèse que les enseignants adoptent volontiers, vis-à-vis de l'évaluation, une représentation fortement orientée vers la certification, voire en particulier vers la sanction lorsque les attentes ne sont pas rencontrées. En transposant cette vision à l'évaluation de leur propres prestations, on peut donc supposer qu'ils perçoivent le processus d'évaluation pédagogique comme susceptible de leur amener avant tout une sanction (ce qui est en effet possible dans les cas extrêmes) plutôt que comme susceptible de leur apporter un soutien ou encore des pistes de réflexion et d'action concrètes dans leur développement professionnel.

5. Propositions d'évolution et retour des facultés

Compte tenu des analyses précédentes, le GT a envisagé une série d'évolutions de la procédure actuelle, qui ont été proposées aux facultés. Bien que les discussions soient encore en cours, il nous semble intéressant d'analyser les messages renvoyés par les facultés concernant deux de ces évolutions potentielles:

- ! une éventuelle refonte des questionnaires d'évaluation des enseignements,
- ! l'instauration d'un canevas uniformisé pour l'évaluation des enseignants.

Ces propositions ont été exposées aux commissions pédagogiques facultaires, qui ont eu l'occasion de les examiner en détail et de les commenter. Les commissions ont ensuite été invitées à travailler coll  giallement sur des documents martyrs, en vue de dégager les consensus possibles et les points de discordance.

5.1 Questionnaires d'évaluation des enseignements

Concernant les questionnaires d'évaluation des enseignements pour une situation de cours classique (ici sans séances d'exercices ou de laboratoire), le GT a fait l'exercice de voir s'il était possible de proposer des critères communs aux différentes facultés. Sur base des documents transmis par les commissions pédagogiques, la liste suivante d'items a été synthétisée, qui regroupe en trois catégories les critères cités de manière transversale dans la majorité des questionnaires facultaires :

A. Le cours est globalement bien préparé
Les compétences/connaissances attendues à l'issue du cours ont été clairement annoncées (document papier ou électronique)
Les outils utilisés pour évaluer ces compétences/connaissances ont été clairement annoncés (document papier ou électronique)
Les outils d'évaluation sont cohérents avec les méthodes utilisées par l'enseignant et les compétences/connaissances attendues
Les supports sont suffisants, accessibles et pertinents
L'enseignement est bien situé dans le programme et suffisamment coordonné avec les autres enseignements du programme

B. Le cours est globalement bien dispensé
L'enseignant suscite l'intérêt pour le cours
L'exposé est clair
L'enseignant crée un climat propice aux apprentissages
L'enseignant est disponible pour ses étudiants
L'enseignant maîtrise la matière

C. Le(s) moyen(s) d'évaluation sont adéquats
L'évaluation correspond à ce qui a été annoncé
L'évaluation porte sur les compétences/connaissances effectivement enseignées
L'étudiant a eu accès à suffisamment d'informations pour comprendre le résultat de son évaluation

En elle-même cette liste regroupe des critères assez classiques, dont on peut bien entendu discuter la pertinence ou la formulation. Mis à part sur des questions de forme, elle n'a pas été fondamentalement remise en cause par les commissions pédagogiques. (Ceci est logique puisque les items initiaux avaient été fournis par ces commissions elles-mêmes.) On peut donc penser à ce stade que pour les acteurs concernés et la situation évoquée, elle constitue une base raisonnable de critères transversaux. Une liste similaire a été élaborée pour des cours avec travaux pratiques.

Un second exercice a été de confronter cette liste à d'autres dispositifs d'enseignement. Et de ce point de vue l'interaction du GT avec les facultés a mis en évidence que :

- ! alors que les facultés avaient été invitées à proposer des questionnaires pour évaluer d'autres situations d'enseignement (projets, mémoires, stages, etc), très peu d'autres situations ont été envisagées : les enseignants semblent donc fort démunis pour définir des critères d'évaluation s'appliquant aux situations d'enseignement différentes du très classique « cours »,
- ! dans les rares cas où un questionnaire diff  rent a été proposé par une faculté pour évaluer une situation jugée a priori légitimement différente, au moins la moitié des critères étaient communs à la grille présentée ci-dessus. Pour prendre un exemple, on peut en effet estimer que le critère annoncer clairement les objectifs/compétences visé(e)s est transposable à de très nombreux dispositifs d'enseignement.

Les conclusions suivantes peuvent selon nous être tirées de ces exercices :

- ! sans aucunement remettre en cause l'idée d'utiliser des critères différents pour évaluer des situations d'enseignement différentes, on observe que les facultés ont tendance à considérer leurs dispositifs d'enseignement (y compris les plus classiques) comme étant très spécifiques, alors qu'elles utilisent dans les faits des critères en partie ou totalement communs à ceux d'autres facultés.
- ! lorsqu'il s'agit d'évaluer des dispositifs d'enseignement moins classiques (où a priori les différences seront précisément plus marquées entre les disciplines), les acteurs de terrain sont souvent fort démunis pour proposer des critères d'évaluation.

Une solution consiste selon nous à mettre en place une plus grande interaction entre les facultés pour qu'elles puissent s'échanger leurs pratiques. Il a par ailleurs été proposé d'élaborer des questionnaires se distinguant, non pas d'abord par les disciplines, mais en premier lieu par les dispositifs d'enseignement.

5.2 Grille d'évaluation individuelle

Un deuxième élément d'évolution est la définition d'une grille d'évaluation pédagogique unique pour toute l'institution. Cette grille serait l'interface entre les commissions pédagogiques et les commissions d'évaluation qui auront à juger de dossiers individuels d'enseignants issus d'une ou de plusieurs facultés(s). Elle doit donc être par nature générale tout en permettant de comparer des dossiers concernant les attentes fondamentales de l'institution.

Une telle grille est constituée, non pas de critères précis qui seraient trop rigides, mais d'un ensemble de « dimensions » par nature générales dans lesquelles peuvent s'insérer des critères plus spécifiques en fonction des situations (notamment les critères utilisés dans les questionnaires d'avis pédagogiques actuels). On notera que ce système permet aux différentes facultés d'utiliser en interne des évaluations tenant compte de leur spécificité tout en rendant leur avis final comparable au niveau central. En outre, il préserve la possibilité d'avoir des profils d'enseignants-chercheurs différents (en termes d'équilibre recherche/enseignement), et de les valoriser chacun en tant que tels.

Après examen de diverses grilles de ce type, et de leur compatibilité avec les questionnaires actuels d'avis pédagogiques, le GT a proposé les critères ci-dessous (directement inspirés des travaux d'Hughette Bernard, 2011).

L'évaluation pédagogique porte sur 5 dimensions, valables quelle que soit la situation d'enseignement :

- ! A. Planification/préparation : regroupe l'évaluation de toutes les tâches qui ont lieu avant la prestation d'enseignement, aussi bien en termes d'organisation que de contenu, de choix de méthodes, etc... à l'exclusion de l'évaluation des apprentissages qui relève de la dimension C,
- ! B. Prestation : regroupe l'évaluation des tâches d'enseignement qui ont lieu en interaction avec les étudiants, pendant la durée nominale de l'enseignement (cours oral, laboratoires, etc),
- ! C. Evaluation des apprentissages : regroupe l'évaluation des tâches liées à l'évaluation des apprentissages. Cette dimension est directement liée à la dimension A. Vu l'importance de l'évaluation dans le processus d'enseignement, elle constitue néanmoins une dimension spécifique,
- ! D. Réflexivité / investissement pédagogique : permet à l'enseignant d'exprimer sa propre analyse de la manière dont il mène sa mission d'enseignement (objectifs, méthodes, résultats, etc), et de valoriser les activités qu'il effectue pour développer ses compétences dans cette mission,
- ! E. Travail en équipe / dispositifs concertés : permet à l'enseignant de valoriser spécifiquement le travail en équipe réalisé dans le cadre de sa mission d'enseignement.

On notera que l'Université Catholique de Louvain (UCL), autre université belge francophone complète, réfléchit à une grille aux dimensions très similaires (Milgrom, Raucent & Wauters 2011), celle-ci étant de plus assortie de « niveaux de compétence » dans chacune des dimensions.

Le travail par rapport à une grille d'évaluation exploitant ces dimensions est encore en cours. Un premier élément issu de l'interaction avec les facultés à ce sujet montre néanmoins d  j le souhait que les dimensions A, B et C d'une part (ayant trait globalement aux prestations directes de l'enseignant individuel devant les étudiants) et D et E d'autre part (ayant trait à la réflexivité de l'enseignant et à son investissement dans sa mission pédagogique) fassent l'objet d'un traitement diff  rent. Il s'agit en effet de groupes de natures distinctes, ne fut ce que par le fait que seules les trois premières dimensions figurent dans les questionnaires d'avis pédagogiques adressés aux étudiants.

Un second élément est la crainte d'une normalisation trop grande du profil du « bon enseignant ». En d'autres termes, si les facultés soutiennent l'idée de définir des seuils minimaux de qualité sur les trois premières dimensions, elles refusent simultanément l'idée qu'on puisse, au delà de ces seuils, définir une gradation très précise qui rendrait en quelque sorte le développement des compétences de l'enseignant « mécanique » et « quantitatif ». Un travail de réflexion se poursuivra pour concilier ces différents aspects.

6. Conclusions

Nous avons décrit les réflexions actuellement en cours à l'Université libre de Bruxelles concernant une évolution potentielle du dispositif d'évaluation des enseignants/enseignements. Après avoir exposé les résultats de deux enquêtes internes, ainsi que des éléments de comparaison de notre système d'évaluation pédagogique avec des pratiques d'autres institutions, nous avons détaillé deux évolutions possibles : la refonte des questionnaires d'évaluation des enseignements, et l'instauration d'une grille d'évaluation pédagogique unique pour les enseignants. Quelles leçons peut-on tirer de ces réflexions ?

Au regard des pratiques existant dans d'autres institutions, le système actuellement en vigueur à l'ULB offre typiquement la possibilité d'une lecture double.

En offrant à tous les enseignants une évaluation systématique de tous les enseignements par tous les étudiants, et ce depuis 40 ans, ou encore en offrant aux étudiants une présence massive dans les commissions d'évaluation pédagogique des enseignants, l'ULB peut être vue comme pionnière en Europe dans le domaine de l'évaluation pédagogique. Le système étant décentralisé dans les facultés, il offre par ailleurs l'avantage d'une proximité avec les acteurs de terrain, et donc notamment d'une plus grande adhésion potentielle de ceux-ci, qui en sont fondamentalement les destinataires.

Néanmoins ce système souffre parfois encore assez nettement des difficultés classiques de l'évaluation pédagogique, et on observe aujourd'hui que les différents corps (  tudiants, professeurs, assistants) souhaitent faire évoluer ce système, en particulier vers une plus grande prise en compte de l'investissement pédagogique personnel. Or si des modifications fréquentes des questionnaires (qui sont les aspects les plus visibles de la procédure) ont lieu au niveau des différentes facultés, ces modifications ne semblent pas répondre complètement sur le long terme aux problématiques précédentes.

On peut encore remarquer que d'autres universités ont choisi des optiques différentes selon divers aspects parmi lesquels : la diversité des sources d'information, l'analyse individuelle des résultats des évaluations, l'intégration de conseillers pédagogiques à divers niveaux de la procédure, l'exploitation des résultats dans le cadre de l'évaluation de programme, l'intégration du dispositif d'évaluation avec le dispositif de formation, etc.

En guise de conclusion, nous commencerons par mettre en évidence le constat que nos enseignants trouvent tout-  fait légitime que soient évaluées leurs prestations pédagogiques. Ils estiment encore que prendre l'avis des étudiants à ce sujet constitue le principal moyen de réaliser une telle évaluation.

Ensuite si pour les dispositifs les plus classiques (cours avec ou sans exercices et/ou laboratoires), il semble relativement facile de trouver un consensus sur les critères d'évaluation à utiliser, on peut formuler l'hypothèse que les enseignants ont souvent tendance à percevoir leur dispositif comme très spécifique, ce qui n'est pas forcément confirmé à l'analyse des critères réellement utilisés. A contrario, pour les dispositifs d'enseignement moins classiques où leur spécificité disciplinaire se marque probablement bien davantage, les enseignants semblent nettement plus démunis pour définir des critères d'évaluation.

On peut encore formuler l'hypothèse que les enseignants perçoivent fort logiquement le processus d'évaluation pédagogique à travers leur propre représentation de l'évaluation. Or celle-ci étant encore souvent pensée avec un caractère certificatif fort (comprenant en particulier une notion de sanction en cas d'échec), l'évaluation pédagogique est encore souvent perçue avant tout comme une menace, ce qui paradoxalement peut freiner la mise en place de dispositifs d'évaluation à visée avant tout formative.

Enfin si les enseignants estiment légitime de s'assurer d'un seuil minimal de qualité, ils revendiquent également avec force la reconnaissance de leur individualité.

7. Références et bibliographie

- Bernard H. (1992), Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique. Etudes Vivantes, Laval.
- Bernard H. (2011), Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?, De Boeck, Bruxelles.
- Bernard, H., Postiaux, N. & Salcin A. (2000), Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement supérieur. Revue des sciences de l'  ducation, 26(3), 625-650.
- Milgrom E., Raucent B. & Wauters P. (2011), Vers une évaluation raisonnée des prestations et des performances en matière d'enseignement, Actes du 6  me colloque de Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur, Angers.
- Romainville M. & Coggi C. (2009), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. De Boeck, Bruxelles.

RÔLE DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Huguette Bernard*
Université de Montréal, Québec

Mots-clés : Évaluation de l'enseignement - Amélioration de l'enseignement – Grille d'analyse

Résumé. Nous ciblons cinq partenaires distincts mais étroitement liés qui interviennent dans le processus d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement universitaire: les étudiants qui évaluent, les professeurs qui sont évalués, les comités de programme qui analysent les résultats, les conseillers en enseignement supérieur qui aident à l'amélioration de l'enseignement et les administrateurs responsables de la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiants. Notre illustration propose deux exemples réels de situations problématiques en enseignement universitaire. Dans le premier, les étudiants, suite à leurs évaluations répétées, considèrent que plusieurs aspects de l'enseignement seraient à améliorer et demandent à ce que la direction prenne des mesures. Dans le deuxième exemple, les étudiants estiment les séances de travaux pratiques ennuyeuses et pratiquement inutiles, commentaires qu'ils ont d'ailleurs écrits dans leurs évaluations depuis les trois dernières années.

L'évaluation de l'enseignement existe dans les universités nord-américaines depuis près d'un demi-siècle. Le moyen le plus utilisé est sans aucun doute le questionnaire élaboré à l'intention des étudiants (Seldin, 2006; Bernard, 1996; Donald, 1991; Donald et Saroyan, 1991). Mais après plusieurs décennies d'évaluation, certains auteurs dont Weimer et Firing Lenze (1991) s'étonnent du fait que les universités n'ont pas réalisé d'études afin de démontrer l'amélioration de l'enseignement suite aux évaluations étudiantes. Marsh (2007a) relève ce défi et procède à l'analyse des résultats des évaluations étudiantes sur treize ans et ne constate aucune progression manifeste. Pour lui, les retombées positives des évaluations n'ont pas été démontrées. Elles servent en effet très peu à confirmer l'amélioration de l'enseignement, sauf exception pour certains professeurs, et encore moins à démontrer l'amélioration de la formation des étudiants. Pourtant de nombreux établissements universitaires inscrivent ces deux buts dans leur politique d'évaluation de l'enseignement sans toutefois vérifier leurs atteintes et sans mettre en place les moyens nécessaires pour aider les professeurs à les poursuivre. Bernard, Postiaux et Salcin (2000) confirme cette réalité. En effet, plus de 80% des 1 300 professeurs interrogés sont d'accord pour dire que «leur université devrait entreprendre des mesures concrètes pour améliorer l'enseignement». De plus, un peu moins de la moitié indiquent que «les professeurs ne disposent pas des ressources nécessaires lorsque les résultats des évaluations indiquent des aspects à améliorer». Notre propos ciblera principalement le «chaînon manquant» de notre réalité universitaire : comment mettre en place des stratégies d'amélioration de l'enseignement suite aux évaluations?

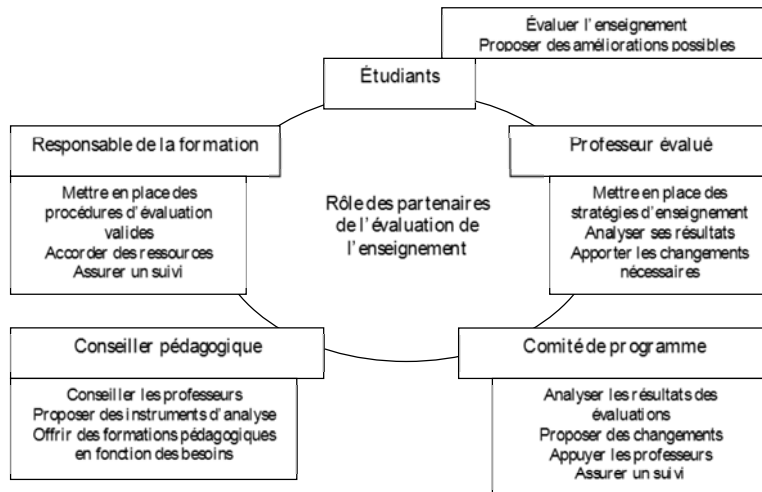
Nous ciblons cinq partenaires distincts mais étroitement liés qui interviennent dans le processus d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement : d'abord les étudiants qui évaluent, les professeurs qui sont évalués, les comités de programme qui analysent les résultats, les conseillers en enseignement supérieur qui aident à l'amélioration de l'enseignement et les administrateurs responsables de la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiants (Fig.1).

Nous croyons que les professeurs qui développent des dispositifs d'enseignement efficaces et adaptés à leur contexte, les mettent en pratique, analysent les résultats de leurs interventions et apportent les améliorations nécessaires ont un impact réel sur leur enseignement. Mais la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiants ne peut reposer uniquement sur les épaules de quelques professeurs évalués. Nous considérons que tous les professeurs doivent être évalués, du moins pendant quelques années et à intervalle régulier et que les résultats de ces évaluations doivent être analysés fréquemment, au moins une fois l'an, par des collègues partenaires d'un même programme de formation afin de démontrer l'efficacité de l'évaluation.

* Huguette Bernard a été conseillère pédagogique à l'Université de Montréal et professeur à la faculté des Sciences de l'éducation de la même université.

Les compétences à développer par les comités de programme ciblent l'analyse des résultats des évaluations étudiantes en prenant en considération des informations objectives et valides et en tenant compte du contexte d'enseignement de chacun des professeurs évalués. Les collègues doivent de plus développer leur capacité à rétroagir de façon constructive et à collaborer activement aux changements nécessaires afin d'améliorer la formation des étudiants. Ce rôle leur est connu puisqu'ils l'exercent régulièrement lors de jugement d'articles, de demandes de subvention, d'attribution de prix d'excellence et autres. Pour décrire ces rôles, nous avons recours à plusieurs écrits afin de mettre en place des actions efficaces de collaboration entre pairs. Bernard (2011) et Van Note Chism (2007) offrent des moyens et décrivent des procédures d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement.

Figure 1 – Rôle des partenaires de l'évaluation de l'enseignement



Dans ce même processus, nous ne pouvons faire abstraction de l'aide de conseillers pédagogiques comme acteurs importants de l'amélioration de l'enseignement et de la formation des étudiants. Plusieurs études, notamment celles de Penny et Coe (2004) et de Brinko (1991, 1993) soulignent l'importance de la rétroaction suite aux évaluations. Poccini (1999) de son côté étudie l'impact des conseillers pédagogiques sur l'amélioration de l'enseignement. Rege Colet (2006) décrit des modèles d'interventions des conseillers pédagogiques. Forest (2009) présente une panoplie de stratégies d'amélioration de l'enseignement mises en place par les conseillers pédagogiques de l'École Polytechnique de Montréal : formation pédagogique des professeurs récemment engagés, rétroaction suite aux évaluations par les étudiants, élaboration de matériel d'enseignement (plans de cours, polycopiés, sites Web, examens, etc.), encadrement des comités de programme, etc. Toutes ces études convergent vers la nécessité de travailler avec des spécialistes en enseignement supérieur pour améliorer l'enseignement.

Enfin les administrateurs, responsables de l'enseignement et de la qualité de la formation, ont aussi un rôle important à jouer dans l'amélioration et la valorisation de l'enseignement. Des auteurs comme Bernard (2011), Paulsen et Feldman (1995) ainsi que Seldin et coll. (1990) proposent plusieurs stratégies allant de la reconnaissance officielle de l'enseignement par les hautes instances administratives au même titre que la recherche, la mise en place d'activités de soutien à l'enseignement, l'accessibilité à de ressources

humaines, matérielles et financières pour mieux réaliser leur mission, l'exercice d'un leadership proactif par les directions de départements, des études et des programmes, de même qu'une collaboration en enseignement au sein du corps professoral, etc. On constate, grâce à ces écrits que les dispositifs d'amélioration de l'enseignement sont nombreux et bien documentés.

Enfin, nous illustrerons notre propos à l'aide de deux exemples réels de situations problématiques en enseignement universitaire. Dans le premier exemple, les étudiants, suite à leur évaluation répétée, considèrent que plusieurs aspects de l'enseignement seraient à améliorer et demandent à ce que la direction prenne des mesures. Dans le deuxième exemple, les étudiants estiment les séances de travaux pratiques ennuyeuses et pratiquement inutiles, commentaires qu'ils ont d'ailleurs écrits dans leurs évaluations depuis les trois dernières années. Ils demandent au directeur d'intervenir. Nous utilisons ces deux exemples pour soutenir notre propos, mais croyons que toute évaluation de l'enseignement devrait être fréquemment suivie d'une analyse globale des résultats, de préférence par les comités de programme d'études responsables de la formation des étudiants et assistés, s'il le désire d'un conseiller à l'enseignement supérieur pour les aider dans leur démarche.

1. Première situation problématique

Dans la première situation problématique, les étudiants constatent que l'enseignement ne change pas suite aux évaluations répétées de tous les cours à tous les trimestres. Le directeur accepte de prendre en considération leur revendication et demande à un conseiller en enseignement supérieur d'analyser, de façon globale et non nominative, les résultats des évaluations des trois dernières années et de fournir un portrait de la situation.

Pour réaliser cette demande, le conseiller élabore une grille d'analyse des évaluations étudiantes qui permettra au comité de visualiser de façon macroscopique les forces et les faiblesses de l'ensemble des cours du programme d'études en regard des dimensions pédagogiques retenues dans le questionnaire d'évaluation de l'enseignement, soit l'organisation des cours, les compétences pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et l'appréciation générale (Tableau 1).

Le but ultime de l'analyse et de l'interprétation d'un tel rapport d'ensemble des évaluations n'est pas de cibler des individus pour qu'ils s'améliorent, mais plutôt d'analyser la performance d'un programme et d'apporter les améliorations collectives jugées nécessaires et conviviales. De façon complémentaire, l'analyse collective d'un tel rapport trimestriel ou annuel vise l'amélioration de la formation des étudiants à travers l'amélioration du programme d'études à court, moyen et long terme.

C'est là une perspective originale et nécessaire, mais négligée par la quasi-totalité des universités depuis qu'existent des pratiques d'évaluation de l'enseignement. Probablement parce que la production et l'analyse régulière, en groupe, de rapports d'ensemble d'évaluation de l'enseignement vient changer la dynamique du paradigme individualiste universitaire séculaire pour un paradigme plus collégial et axé sur la collaboration et la transparence.

1.1 Présentation des résultats

Le rapport d'ensemble, illustré au tableau 1, se présente de la façon suivante : dans la première colonne, une liste codifiée et anonyme des cours évalués, dans la deuxième, le taux de réponses des étudiants exprimé en pourcentage, dans les autres colonnes, les résultats des évaluations présentés par dimensions (organisation, compétences pédagogiques et évaluation). On utilise des symboles pour exprimer les résultats (*, *, *, ■). Leur signification est présentée dans la légende au bas du tableau. Selon le cas, le rapport d'ensemble pourra regrouper tous les cours évalués à chaque trimestre ou annuellement ou encore certaines dimensions, comme nous le verrons plus loin, afin d'en identifier les difficultés et d'y apporter des solutions, le plus rapidement possible.

Tableau 1 - Exemple d'un rapport d'ensemble d'évaluation de l'enseignement

Énoncés Cours	% rép.	Organisation Énoncés 1 à 4				Compétences pédagogiques Énoncés 5 à 9				Évaluation Énoncés 10 à 13			Appréciation Énoncé 14		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
101	55%	**	**	**	□	*	*	*	*	**	*	□	□	*	*
102	45%	**	**	**	*	*	*	*	*	**	*	*	*	*	*
103	50%	*	*	**	□	□	*	*	□	*	□	*	□	*	*
104	60%	*	*	□	□	□	□	*	□	*	□	□	□	□	□
105	75%	**	**	**	*	**	**	**	**	**	*	**	*	**	**
...															
2 ^e année															
201	40%	**	**	*	*	**	**	**	**	**	*	*	*	*	**
202	35%	*	□	*	□	□	□	□	□	*	□	□	□	□	□
203	37%	*	*	*	□	□	*	*	□	**	□	*	□	□	*
204	45%	**	**	*	*	**	**	**	**	**	*	**	*	*	**
205	30%	**	*	□	*	*	*	*	*	**	*	*	□	*	*
...															
3 ^e année															
301	40%	**	**	**	**	*	*	**	*	**	□	*	□	*	*
302	32%	**	*	*	*	□	*	*	*	**	*	*	*	*	*
303	38%	*	**	*	□	*	**	**	□	*	□	*	□	*	*
304	30%	*	*	□	□	□	□	*	□	*	□	*	□	□	□
305	45%	**	**	**	**	**	**	**	**	**	*	**	*	**	**
...															

Légende : ** (supérieur à 80 %) ; * (entre 60 % et 79 %) ; ! (entre 50 % et 59 %) ; □ (inférieur à 50 %)

Pour répondre à la demande du directeur, ce sont les résultats de tous les cours évalués qui seront analysés pendant une période de trois ans. Pour illustrer la démarche, nous avons retenu 15 cours, cinq pour chacune des trois années de formation. L'analyse se fera d'abord de façon verticale par dimension, en respectant les énoncés du questionnaire en vigueur dans ce département (Tableau 2) afin d'identifier les points forts et les aspects à améliorer souvent communs dans plusieurs cours. Une analyse horizontale des résultats permettra d'identifier les professeurs très performants qui pourraient éventuellement venir en aide à leurs collègues qui réussissent moins bien, toujours dans l'optique d'améliorer la formation des étudiants.

Tableau 2 – Exemple de questionnaire d'évaluation des cours

<p>Organisation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Le Plan de cours comprend tous les éléments nécessaires au déroulement du cours. 2. Le polycopié est présenté clairement. 3. Le manuel utilisé complète bien la matière enseignée. 4. La charge de travail excède les exigences réglementaires* (2 heures de travail personnel par heure de cours) <p>Compétences pédagogiques</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Les exposés du professeur sont clairement présentés.* 6. Les exemples utilisés favorisent la compréhension du cours. 7. Le professeur accepte volontiers de répondre à nos questions. 8. L'enseignement de ce professeur est stimulant.* 9. Le professeur démontre une maîtrise de la matière enseignée. <p>Évaluation *</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. L'examen porte sur des aspects importants du cours. 11. Les directives pour la réalisation des travaux sont clairement présentées. 12. Les critères de correction sont clairs. 13. La rétroaction du professeur pendant la réalisation des travaux nous aide à progresser. <p>Appréciation générale</p> <ol style="list-style-type: none"> 14. J'ai réalisé des apprentissages significatifs dans ce cours.
--

* Énoncés et dimensions généralement cotés plus faiblement par les étudiants

1.2 Analyse et interprétation des résultats – interventions possibles

L'analyse verticale des résultats, transposés en symboles plutôt qu'en nombres ou en pourcentage, indique de façon générale, que les étudiants semblent apprécier l'organisation des cours (plans de cours, polycopiés disponibles, livres de références utilisés, charge de travail - énoncés 1 à 4). Par ailleurs, sur ce dernier aspect, la charge de travail est perçue excessive dans certains cours, notamment dans les cours de première année. Pour vérifier le bien fondé de ce résultat, il faudra vérifier dans les plans de cours, sous la rubrique Évaluation, la charge de travail des étudiants. Par ailleurs, l'analyse des commentaires des étudiants nous a permis de constater que bon nombre d'entre eux se plaignent que tous les examens sont présentés la même semaine, en même temps que la remise des travaux. Il faudra vérifier l'échéancier des évaluations dans les plans de cours et planifier un échéancier plus réaliste pour les étudiants.

Sur le plan des compétences pédagogiques démontrés par leurs professeurs, de façon générale, les étudiants apprécient la structure et la clarté des exposés des professeurs (énoncé 5), leurs interactions au moyen de questions, de discussions ou d'exercices qui les stimulent (énoncés 6-7-8). Il faut savoir que les énoncés 5 et 8, la clarté des exposés et le caractère stimulant des cours, sont souvent les énoncés cotés le plus faiblement sous cette dimension. Avec l'avènement des ordinateurs, la situation ne s'améliore pas. Il sera sans doute important d'intervenir sur ces aspects. Les exercices réalisés en classe pour bien faire comprendre les notions du cours, les discussions ou les études de cas sur des problématiques complexes pourraient favoriser la stimulation et la participation active des étudiants dans les cours, tout en leur permettant d'abandonner momentanément leur ordinateur. Concernant la structure et la clarté des exposés, ce sont l'utilisation en classe de manuels de cours ou de diapositives Power Point qui pourrait aider les professeurs. De plus, la consultation de documents rédigés à l'intention des professeurs, par des experts en enseignement supérieur, serait une aide précieuse pour préparer leurs exposés (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009; McKeachie, 2010). Quant à l'énoncé 9, les étudiants reconnaissent de façon générale la maîtrise de la matière enseignée de leurs professeurs – c'est d'ailleurs l'énoncé qui obtient les résultats les plus élevés. Par ailleurs, les auteurs, de plus en plus nombreux, considèrent que cet énoncé n'a pas sa place dans les questionnaires, indiquant que les étudiants n'ont pas la compétence pour juger la maîtrise disciplinaire de leurs professeurs.

Sur la troisième dimension, l'évaluation des apprentissages, les étudiants jugent les moyens utilisés de bon niveau (énoncé 10). Par ailleurs, ils apprécieraient qu'on leur communique plus clairement les exigences de réalisation des travaux ainsi que les critères de correction (énoncés 11-12). Dans leurs commentaires, les étudiants de première année se plaignent des exigences et des critères qui varient d'un professeur à l'autre.

Il serait effectivement important de s'entendre entre collègues d'un même programme en rédigeant des consignes uniformes, claires et complètes pour la rédaction des travaux. Il en serait de même pour l'élaboration de grilles de correction rendues disponibles aux étudiants. Dans la majorité des cas, les énoncés regroupés sous cette dimension obtiennent des résultats faibles et sont très critiqués des étudiants, d'où l'importance de corriger la situation.

Enfin, dans l'énoncé 14, les étudiants manifestent une appréciation générale plutôt positive vis-à-vis des apprentissages réalisés dans bon nombre de cours suivis. L'analyse horizontale des résultats nous en donne la raison, en effet dans notre exemple, si quatre professeurs obtiennent des résultats hautement positifs, trois autres éprouvent des difficultés importantes sur bon nombre d'énoncés. Il est donc suggéré que le conseiller pédagogique ou un ou deux professeurs, qui réussissent mieux, travaillent avec ces derniers afin de les aider à corriger leurs lacunes. Généralement, les directeurs sont seuls à posséder la clé des codes des cours et peuvent donc désigner, avec leur collaboration, les professeurs qui pourront assister ceux qui éprouvent des difficultés en l'absence d'autres ressources pédagogiques.

1.3 Réactions des professeurs et des étudiants

Au moment de la présentation des résultats des analyses, les professeurs manifestent leur soulagement devant de tels propos. Les problèmes soulevés sont mineurs. Rien ne ressort qui ne peut être réglé rapidement: oui, il faut revoir la charge de travail ainsi que l'échéancier des évaluations des apprentissages; oui, il faudra rédiger des consignes de rédaction des travaux et élaborer des grilles de correction. Les étudiants de leur côté sont étonnés des résultats de l'analyse de leurs évaluations. Les rumeurs laissent entendre des problèmes pédagogiques beaucoup plus nombreux. Ils s'attendaient à des résultats beaucoup plus faibles. Que s'est-il passé?

1.4 Attention au taux de réponses des étudiants

Le problème est simple. Le taux de réponses des étudiants frôle à peine les 40% ou 45%, notamment dans les cours de 2^e et 3^e années. Les résultats sont-ils représentatifs de l'ensemble des appréciations étudiantes? Est-ce seulement ceux qui sont satisfaits qui ont pris la peine de répondre au questionnaire distribué en classe? Centra (1993) recommande un pourcentage de plus de 65% de réponses pour valider l'évaluation.

Cette situation n'est pas nouvelle. Le taux de réponses des étudiants pose de nombreux problèmes. L'expérience est davantage désastreuse lorsqu'on procède à une évaluation en ligne. Il faut aussi savoir que, si lors d'une première expérience d'évaluation, les étudiants répondent nombreux à cette opération, après quelques années leur participation diminue, notamment lorsqu'ils constatent aucun changement.

Pour augmenter le taux de réponse des étudiants, trois conditions sont nécessaires. 1) Il faut régulièrement rappeler aux étudiants l'importance de cette opération. Comment améliorer leur formation sans leur participation? 2) Il est aussi important de prévoir des rencontres fréquentes avec les étudiants afin de leur présenter une synthèse anonyme des résultats: les points positifs qu'ils ont soulevés ainsi que les aspects qu'ils souhaitent voir améliorer. 3) Enfin, il faudrait insister sur les changements qui seront apportés suite à l'analyse des résultats. De cette façon, on démontre à quel point leurs évaluations contribuent à l'amélioration de l'enseignement et interviennent sur la qualité de leur formation.

Lors de nos interventions, nous avons pu constater un effet appréciable de l'analyse et de la discussion des rapports d'ensemble sur la valorisation de l'enseignement dans les universités qui s'y adonnent de façon régulière. La transparence des résultats macroscopiques sur l'efficacité du programme encourage les professeurs dans leur mission d'enseignement. Les réussites individuelles deviennent plus communautaires et les difficultés davantage partagées. Le sens d'une imputabilité de groupe au niveau du programme augmente. Les étudiants qui sont informés des développements pédagogiques projetés sentent que leurs opinions émises dans les évaluations de l'enseignement servent de façon tangible à améliorer leur formation.

2. Deuxième situation problématique

La deuxième situation problématique cible le cas des séances de travaux pratiques que les étudiants considèrent ennuyeuses et jugent même inutiles. Suite à cette plainte, le doyen demande à un conseiller en

enseignement d'analyser les résultats des évaluations des séances de travaux pratiques des dernières années afin de vérifier le bien-fondé de ces critiques et d'identifier de façon plus précise les problèmes. En respectant le questionnaire utilisé (Tableau 3) dans cette faculté, les résultats sont transposés dans un tableau similaire à celui présenté précédemment (Tableau 1), que nous ne reproduirons pas.

Tableau 3 – Questionnaire d'évaluation des séances de travaux pratiques (laboratoires, ateliers, exercices, etc.)

<p>Organisation</p> <p>1. Les directives pour la réalisation des exercices pendant les séances de travaux pratiques sont claires.</p> <p>2. Il y a des liens évidents entre la matière vue en classe et les séances de T.P.</p> <p>3. La documentation d'accompagnement est claire et bien présentée.</p> <p>Supervision</p> <p>4. Pendant les séances de travaux pratiques, les moniteurs répondent volontiers aux questions des étudiants.</p> <p>5. Des commentaires constructifs sont donnés pendant la réalisation des exercices.</p>	<p>Évaluation</p> <p>6. Les directives pour la réalisation des travaux (rapports de laboratoire) sont claires.</p> <p>7. Les commentaires sur les travaux réalisés aident à corriger les erreurs.</p> <p>Appréciation</p> <p>8. Les séances de travaux pratiques constituent une partie essentielle du cours.</p>
--	---

2.1 Analyse des résultats

L'analyse des résultats des évaluations réalisées par les étudiants permet de mettre en évidence que l'organisation des séances de travaux pratiques semble défailante : les consignes de réalisation sont généralement inexistantes, les liens entre la théorie et la pratique très ténus et la documentation souvent incomplète (énoncés 1, 2, 3). À propos de la supervision, les étudiants indiquent que les moniteurs sont davantage intéressés à parler entre eux qu'à répondre à leurs questions et qu'au besoin ils ont recours à des démonstrations plutôt qu'à leur soumettre des pistes de solutions (énoncés 4, 5). Enfin, les étudiants mentionnent que les directives pour la réalisation des travaux sont peu claires et que les commentaires sur ces derniers sont pratiquement inexistantes (énoncés 6, 7). Il n'est donc pas étonnant de constater que les étudiants jugent ses séances de travaux pratiques inutiles. D'ailleurs, le taux de réponses aux questionnaires d'évaluation atteint à peine 30%. On peut donc penser que le taux de participation à ces activités est aussi très faible.

2.2 Interventions suggérées

Après la présentation de ces résultats au corps professoral, il est proposé de mettre sur pied un comité afin d'étudier en profondeur la situation et d'apporter des solutions aux problèmes identifiés - vérifier la pertinence de maintenir de telles séances, examiner le niveau des objectifs, la qualité des consignes de réalisation des travaux, le matériel existant, les liens avec les cours, la progression des apprentissages à réaliser, la qualité de la supervision ainsi que les modalités d'évaluation. Entre temps, chaque responsable voit ce qu'il peut modifier à court terme. Un conseiller pédagogique est disponible au besoin pour les aider.

À moyen terme, on suggère de rédiger un document pour l'ensemble des laboratoires dans lequel on décrira les objectifs visés, le matériel mis à la disposition des étudiants, le type de supervision offert, l'évaluation, la rétroaction et les critères de correction. De plus, on propose à chaque responsable d'élaborer des exercices, situations problèmes, études de cas, etc. stimulants afin d'encourager les étudiants à participer à ces séances de travaux pratiques et les aider à mettre en pratique les notions enseignées.

L'utilité des séances de travaux pratiques est rarement remise en question jusqu'au jour où elles disparaissent suite à quelques plaintes ou au taux de participation décroissant. Pourtant elles nous semblent indispensables à la formation des étudiants, si on sait respecter quelques conditions : procéder avec rigueur, viser des objectifs de haut niveau, présenter des réalisations stimulantes, favoriser une supervision adéquate et une rétroaction fréquente qui permettent de vérifier la progression des étudiants.

Conclusion

L'évaluation de l'enseignement, réalisée par les étudiants depuis plus de trente ans maintenant, atteint rarement les buts poursuivis, comme démontrée par la recherche. Si on encourage l'analyse individuelle des résultats par le professeur accompagné préférentiellement d'un conseiller pédagogique, peu d'études proposent l'analyse globale des résultats de ces évaluations, destinées avant tout aux différents programmes d'études. Nous avons illustré notre propos à l'aide de deux cas de situations problématiques mais nous croyons qu'il ne faut pas attendre de telles crises pour intervenir. Il serait beaucoup plus avantageux d'étudier les résultats annuellement afin d'identifier les points forts et les aspects à améliorer de l'ensemble des cours d'un même programme d'études. Une intervention fréquente, rapide et bien ciblée permettrait certainement d'atteindre le but ultime de l'évaluation de l'enseignement, celui de l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants.

Références

- BERNARD, H. (2011). Comment évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement supérieur. Belgique : De Boeck.
- BERNARD, H. (1996). Rapport sur les politiques et pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).
- BERNARD, H.; N. POSTIAUX et A. SALCIN (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (3), 625-649.
- BRINKO, K.T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? *Journal of Higher Education*, 64 (5), 574-593.
- BRINKO, K.T. (1991). The interactions of teaching improvement. *Effective practices for improving teaching*. New Directions for teaching and learning, 48, 39-49.
- CENTRA, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DONALD, J.G. (1991). The commission of inquiry on Canadian university education: The quality and evaluation of teaching. *Revisa Iglu*, 1, 157-173.
- DONALD, J. et A. SAROYAN (1991). *Assessing the quality of teaching in Canadian university*. Commission of Inquiry on Canadian University Education. Research Report.
- FOREST, L. (2009). Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement dans une école polytechnique. In M. Romainville et C. Coggi, édit. *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck, 17-34.
- MARSH, H.W. (2007a). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 775-790.
- MARSH, H.W. (2007b). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R.P. Perry et J.C. Smart, édit. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. New-York: Springer, 319-394.
- McKEACHIE, W.J. (2010). *Teaching Tips*. 13e édition. Wadsworth, Cengage Learning.
- PAULSEN, M.B. et K.A. FELDMAN (1995). *Taking Teaching Seriously : Meeting the Challenge of Instructional Improvement*, ASH-ERIC Higher Education.
- PENNY, A.R. et R. COE (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (2), 215-253.
- PICCININ, S. (1999). How individual consultation affects teaching. In C. Knapper et S. Plocinin, édit. *Using consultants to improve teaching*. New Directions for Teaching and Learning, 79, 71-84.

- PRÉSENT, R.; H. BERNARD et A. KOZANITIS (2009). Enseigner à l'université dans une approche-programme. Montréal (Québec): Presses Internationales Polytechnique.
- REGE COLET, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet et M. Romainville, édit. La pratique enseignante en mutation à l'université. Bruxelles: De Boeck.
- SELDIN, P. et MILLER, J.E. (2009). The academic portfolio. A practical guide to documenting teaching, research, and service. San Francisco: Jossey-Bass.
- SELDIN, P. et coll. (2006). Evaluating faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research, and service. Bolton (Ma): Anker.
- SELDIN, P. et coll. (1990). How administrators can improve teaching. Moving from talk to action in higher education. San Francisco: Jossey-Bass.
- VAN NOTE CHISM, N. (2007). Peer review of teaching. A sourcebook (2e ed.). Bolton (Ma): Anker Publishing Co.
- WEIMER, M. et L. FIRING LENZE (1991). Instructional Interventions: A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction. Higher Education: Handbook of Theory and Practice, VII, Agathon Press.
- WOUTERS, P. (2011). Valoriser la mission de formation à l'université par les dossiers d'enseignement. Thèse présenté à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Belgique.

QUELES COMPETENCES L'INSTITUTION DOIT-ELLE DEVELOPPER POUR
ASSURER UN SYSTEME D'EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES
ETUDIANTS A LA FOIS ETHIQUE ET UTILE ?

Ariane Dumont

* Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud, Suisse ariane.dumont@heig-vd.ch

Mots-clés : EEE, éthique, évaluation

Résumé. Cette communication a pour but de présenter la démarche d'EEE de la HEIG-VD du canton de Vaud en Suisse, à la fois son historique et son articulation en lien avec une démarche qui se veut éthique. Elle vise également à décrire comment l'institution a développé des ressources et mis en place des mesures afin d'en optimiser les effets dans une optique d'amélioration constante des prestations d'enseignement. Nous passerons en revue les différentes étapes de la mise en place de l'EEE à la HEIG-VD et nous nous attacherons à comprendre les problématiques qui en découlent afin d'illustrer nos propos.

1. Contexte.....	Error! Bookmark not defined.
2. Historique de l'EEE à la HEIG-VD.....	2
3. Les valeurs associées à l'EEE et leur mise en œuvre à la HEIG-VD.....	3
Positionnement graphique de la démarche d'EEE selon le modèle Berthiaume à la HEIG-VD.....	6
4. La valorisation de l'enseignement et le développement professionnel à la HEIG-VD.....	7
4.1 La politique de valorisation de l'enseignement.....	8
4.2 Les pratiques de valorisation de l'enseignement.....	8
4.2.1 L'EEE.....	8
4.2.2 Le conseil pédagogique.....	9
4.2.3 Les ateliers de formation.....	10
4.2.4 La recherche pédagogique.....	10
5. Mesures de l'impact du système de valorisation de l'enseignement.....	10
5.1 Données sur le recours à l'EEE.....	11
5.2 Perception des enseignants face aux évaluations de leurs enseignements.....	12
6. Conclusion.....	12
7. Références.....	13

1. Contexte

Toute haute école suisse reconnaît le droit des étudiants à s'exprimer au sujet de l'enseignement reçu. La mise en place de systèmes d'EEE peut néanmoins fortement varier d'une institution à une autre. Nous nous intéresserons ici à examiner le cas de la HEIG-VD, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud qui a mis en place un système d'EEE depuis 1999, qui a à ce jour effectué plus de 6000 évaluations des prestations d'enseignement et qui en intègre les résultats à la gouvernance de l'école. Les étudiants ont une posture de partenaires qui vise à les responsabiliser par la biais de l'évaluation de la formation qu'ils reçoivent (Bain 2006) non seulement dans le but

de favoriser leur engagement dans leur apprentissage mais également avec l'intention de tirer profit de leur expérience et ressenti pour améliorer la formation. Tous les acteurs du système, étudiants, professeurs, personnel chargé de cours, sont informés de la démarche qualité et de la responsabilité qui leur incombe d'adhérer au processus. La problématique en lien avec une démarche qui se veut éthiquement correcte est fortement mise en question par la transmission de données subjectives qui concernent un enseignement à des tiers, comme c'est le cas ici puisque les supérieurs hiérarchiques reçoivent les rapports d'EEE dans le respect de certaines conditions préalables toutefois. Comment éviter alors le piège du contrôle managérial et de la dérive possible de l'utilisation de ces informations personnelles à des fins stratégiques ? (Meirieu 1989). Afin que cette démarche aboutisse à un résultat constructif et conduise vers une amélioration des prestations d'enseignement et comme mesure de soutien à l'enseignement, il est indispensable de comprendre la part de contrôle de l'institution (Berthiaume 2011). Dans la politique institutionnelle de l'établissement qui nous intéresse, la direction et le conseil pédagogique considèrent comme incontournable d'avoir accès aux résultats des évaluations, avec l'obligation d'accompagnement pédagogique (Meirieu 1989). L'intégration de la démarche de l'EEE à la gouvernance de l'école implique donc une transparence irréprochable des processus qui repose sur quatre piliers: l'adhésion des enseignants à la démarche qualitative d'évaluation de leurs prestations, la responsabilité des étudiants à remplir les questionnaires et celle des enseignants à y réfléchir, la mise en place par la direction de ressources telles que le coaching pédagogique et l'offre de formation continue pédagogique.

2. Historique de l'EEE à la HEIG-VD

L'EEE a initié dès 1999 à l'EIVD (Ecole d'ingénieurs du canton de Vaud) qui a été regroupée la HEG (Haute Ecole de Gestion) dès 2004. Dès son lancement en 1999, l'EEE a fait partie d'une démarche institutionnelle à la demande de la direction. Dans un premier temps, aucune mesure d'accompagnement n'a été développée et seule la mesure de la satisfaction des étudiants par sondages électroniques faisait l'objet d'une démarche systématique. Dès sa mise en place en 1998, l'EEE a été un indicateur utilisé à la gouvernance de l'institution, ses résultats étant portés à la connaissance de la hiérarchie. Depuis 1999, le système a passablement évolué et de nombreuses mesures d'accompagnement ont été mises en place. Une personne à l'interne est responsable de la valorisation de l'enseignement qui dépend directement de la direction.

A l'image de ce qui s'est passé dans de nombreuses institutions HES de Suisse, la démarche est née d'une volonté de l'institution d'anticiper l'obligation d'évaluation telle qu'elle a été définie par le législateur. Dans un premier temps, la démarche s'apparentait plus à une approche de type contrôle qu'à une approche telle qu'elle se veut aujourd'hui, soit un levier de formation visant le développement professionnel des enseignants. A ses débuts, la mise en place des évaluations des enseignements par les étudiants s'est donc heurtée à une forte réticence de la part du corps enseignant. Le défi de cette démarche a encore été accentué par un aspect subjectif sous-jacent, à savoir que la responsabilité de cette mise en œuvre reposait sur les épaules d'une femme dans un monde composé alors essentiellement de professeurs masculins peu enclins à accepter une remise en question de leurs pratiques par une femme, non ingénieure de surcroît.

La double posture de la personne responsable à la fois de la démarche qualité et en même temps professeur d'éthique au sein de cette même école a posé la mise en place de ce processus par un questionnement multiple qui se situe aux trois niveaux suivants, au niveau micro de la communauté des professeurs, méso de l'institution et macro de la politique et de l'économie: Comment dans ces conditions peu favorables mettre en place un système qui génère une plus-value pour l'institution et pour ses acteurs? Comment instaurer un climat de confiance auprès des professeurs sachant que les évaluations de leurs enseignements par les étudiants sont portées à la connaissance de leur direction et de leurs supérieurs hiérarchiques? Comment saisir l'opportunité de ces évaluations pour provoquer un dialogue pédagogique constructif avec le corps enseignant? Comment éviter le risque d'une instrumentalisation de ce processus par la direction de l'école? Comment permettre à la communauté des professeurs d'y trouver un intérêt et comment la motiver à adhérer à la démarche? Comment utiliser ce moyen pour responsabiliser les

étudiants dans leur processus d'apprentissage et dans leur vie professionnelle future ? Comment au niveau méso de l'institution éviter à long terme le piège d'une dérive toujours possible et donc d'une précarisation du statut d'enseignant ? Comment traduire le fonctionnement intime du système (niveau micro) au niveau macro (politique et économique) afin d'en favoriser une lecture positive et utile à l'ensemble du système ?

Ainsi que dans d'autres institutions d'enseignement supérieur, à la HEIG-VD les deux axes de contrôle et soutien coexistent côte à côte même s'ils ne sont pas pilotés par les mêmes personnes, toutefois les enseignants sont en principe bien informés des différences entre les deux types d'évaluation.

L'EEE à la HEIG-VD a débuté sous la forme de questionnaires en ligne et se pratique toujours de la même manière aujourd'hui. Si la HEIG-VD a continué sur ce mode, c'est principalement parce que les taux de réponses, bien que faibles, atteignent régulièrement les 60%. La culture de l'ingénieur qui prévaut dans une école de ce type, est probablement un facteur aidant à l'obtention d'un taux de réponses considéré comme suffisant, même si pour garantir que les réponses des étudiants soient réellement significatives, il faudrait obtenir au moins un taux équivalent ou supérieur à 65%. (Centra, 1993). Le système informatisé en vigueur depuis 1998 permet de garantir l'anonymat des répondants.

3. Les responsabilités éthiques en lien avec l'EEE et leur mise en œuvre

La prise de conscience par l'institution du lien du lien entre l'EEE et le développement professionnel peut devenir le levier pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Berthiaume 2011). L'institution diminue ainsi la part de contrôle des prestations fournies pour s'attacher à développer des ressources d'accompagnement pédagogique et psychologique dans un contexte où les rôles sont clairement définis. La question de la définition d'une déontologie des évaluateurs devient alors incontournable et repose sur l'action d'inventorier concrètement les obligations qui leur incombent et de fournir ainsi des points de repère pour s'orienter dans un contexte de travail à la fois complexe et difficile. Une claire définition permet également de donner une identité et une légitimité professionnelle aux évaluateurs. Cela pourrait se résumer à la question philosophique selon Kant : 'Comment dois-je faire pour bien faire ?'. Une déontologie d'évaluation doit donc énoncer des missions et décliner des valeurs professionnelles attachées à leur exercice (Pirrat 2008). Les responsabilités éthiques des évaluateurs sont étroitement liées à une approche neutre et prudente caractérisée par une absence de préjugés. A cela s'ajoute la nécessité de se remettre en question et l'exigence d'être également évalué en tant que pair. Les devoirs des évaluateurs reposent sur trois notions fondamentales : le devoir de confidentialité, le devoir de transparence et le devoir d'accompagnement. L'accès à des informations personnelles et le traitement de données sensibles vont de pair avec la conscience constante du risque de dérives et de stigmatisation et donc l'obligation d'une confidentialité. Le devoir de transparence correspond à l'explicitation des règles et des critères avant l'engagement d'un nouvel enseignant, de même qu'une lecture accompagnée de ces mêmes éléments dès l'engagement d'un nouvel enseignant. Porter un regard sur les forces et les faiblesses d'un enseignement doit nécessairement s'accompagner d'une offre d'accompagnement pédagogique personnalisé ou de formation didactique. La HEIG-VD, s'est dotée d'une offre de formation pédagogique qu'elle offre gratuitement à son personnel enseignant dont l'avis est régulièrement sollicité afin de proposer des journées de formation judicieuses et utiles. Par ailleurs, les services d'un psychologue privé sont également offerts en cas de besoin. Tous les moyens sont mis en œuvre afin de stimuler la réflexivité et accompagner l'adaptabilité du personnel enseignant dans un climat de confiance et d'offre de ressources mais où toutefois une certaine forme de contrôle existe toujours (Paulsen 2002).

En raison de l'impossibilité de dissocier l'EEE d'un contrôle des prestations d'enseignement, la question d'une déontologie en matière d'évaluation est donc rendue urgente et complexe en même temps. Nous pensons que ce questionnement est à la fois essentiel et difficile à conduire, mais que sans cette démarche préalable, le dispositif d'évaluation ne pourra être pérenne et intégré par les acteurs du système dans lequel il est implanté. Ce questionnement doit nous conduire à réfléchir à

La manière dont on prend une décision, avec les quatre moments du repérage, de la délibération, de la décision et de l'évaluation de la pertinence (Fuchs, 1996). En effet, pour qu'un dispositif d'évaluation soit légitimement éthique, il faut non seulement qu'il respecte les règles d'une juste délibération, mais encore que la décision soit conforme à l'exigence éthique et qu'elle respecte les valeurs énoncées ci-dessus, de confidentialité, d'accompagnement et de transparence.

Dans le cas de la HEIG-VD, la part accordée à l'EEE est de plus en plus importante et reconnue, les enseignants sont amenés à discuter des feedbacks de leurs étudiants lors de l'entretien annuel avec leur supérieur hiérarchique, lequel va les encourager à adopter une posture réflexive dans un climat constructif. Le risque de précarisation du statu d'enseignant étant impossible à exclure, le conseiller pédagogique est parfois appelé par l'enseignant pour participer à ces entretiens afin de mettre en lumière la démarche pédagogique possible et souhaitable. La mise en place de l'EEE a rencontré de fortes résistances à ses débuts, notamment parce que certains enseignants jugent qu'en raison de la liberté académique, ils n'ont pas de comptes à rendre en matière d'enseignement (Younès 2009). Nous constatons grâce aux indicateurs mis en place que l'EEE est désormais fortement appréciée des professeurs car elle force la rupture de ce que Shulman (1993) nomme 'la solitude pédagogique de l'enseignant universitaire' qui ne partage que très rarement son expérience d'enseignement avec ses pairs.

Dans le cas de la HEIG-VD, une enquête interne a révélé que la majorité des enseignants considèrent désormais le principe de l'EEE comme souhaitable car cela leur apporte une forme de reconnaissance de la part non seulement de leurs étudiants, mais également du système. La demande d'évaluation de leurs enseignements par les professeurs eux-mêmes connaît une très forte augmentation d'année en année et représente à ce jour plus de la moitié des enseignements évalués. Même si en cas de très mauvais feedbacks répétés, des mesures de différents ordres peuvent être prises, notamment concernant la répartition des charges d'un enseignant, on peut affirmer que dans l'ensemble la démarche est perçue positivement par tous les acteurs du système et en particulier par les professeurs eux-mêmes et qu'elle conduit à une augmentation mesurable par des indicateurs de la performance qualitative de l'institution.

L'obligation d'évaluation selon les dispositions légales et les directives en vigueur génère donc une tension qui met potentiellement en conflit la question éthique et la démarche d'évaluation. En effet, le devoir d'évaluer pour les institutions conduit presque obligatoirement vers une posture de contrôle et de jugement alors que l'approche éthique recherche une posture de reconnaissance des différents acteurs du système. Comment dans ce contexte ambigu conduire une réflexion éthique tout en observant les contraintes liées à l'obligation d'évaluation ? La première étape dans le cas qui nous intéresse a été d'opter et de faire valider par l'institution une charte éthique en accord avec ses valeurs. Le but de cette démarche est de faire une distinction claire entre un dispositif d'évaluation qui met en priorité des standards universels uniformes et un dispositif d'évaluation situé, contextualisé où les acteurs sont reconnus comme des sujets différenciés et visibles pour eux-mêmes et pour le système dans lequel ils travaillent. A la racine de la conception du dispositif d'évaluation contextualisé, naît un questionnement éthique qui aborde les points sensibles et qui pourrait simplement se résumer par la question 'comment faire pour bien faire'. La posture de l'évaluateur impose une mise en lumière des responsabilités et des devoirs qui accompagnent cette fonction :

Les responsabilités éthiques des évaluateurs sont étroitement liées à une approche neutre et prudente caractérisée par une absence de préjugés. A cela s'ajoute la nécessité de se remettre en question et l'exigence d'être également évalué. Un évaluateur doit pouvoir être associé par ses pairs comme étant l'un des leurs, en l'occurrence, également un professeur avec une charge d'enseignement régulièrement soumis à l'appréciation des étudiants. L'évaluateur doit nécessairement occuper une posture neutre, à l'abri de décisions contractuelles en lien avec le secteur des ressources humaines de l'établissement et cela dans le but de lui offrir la possibilité de conserver une liberté de jugement indispensable à la conduite d'un processus basé sur la reconnaissance plutôt que sur le contrôle. Ainsi donc, ce rôle parfois ingrat et souvent difficile doit devenir un rôle d'accompagnateur conscient du respect des droits des évalués et de l'impact d'un dispositif d'évaluation sur la motivation et l'investissement professionnel.

Les devoirs des évaluateurs reposent sur des valeurs fondamentales qui s'apparentent à des devoirs : le devoir de confidentialité, le devoir de transparence et le devoir d'accompagnement. En effet, l'accès à des informations personnelles, le traitement de données sensibles va de pair avec la conscience constante du risque de dérives et de stigmatisation et donc l'obligation d'une confidentialité garantie qui va permettre la construction d'une relation de confiance et de crédibilité de la part des acteurs du système. Le devoir de transparence correspond à l'explicitation des règles et des critères avant l'engagement d'un nouvel enseignement, de même qu'une lecture accompagnée de ces mêmes éléments dès l'engagement afin de permettre au nouveau professeur de prendre en considération cet aspect de sa pratique dès les premiers jours d'enseignement. L'évaluateur doit également être à l'écoute des peurs, identifier les résistances et répondre aux questions, notamment celles liées à une crainte toujours latente de la précarisation de statut. A nos yeux, le devoir le plus essentiel réside dans l'accompagnement et l'obligation d'offrir des ressources aux personnes évaluées. Porter un regard sur les forces et les faiblesses d'une prestation d'enseignement doit nécessairement s'accompagner d'une offre d'accompagnement pédagogique personnalisé ou de formation. Une fragilisation de la personne évaluée peut se produire occasionnellement, c'est la raison pour laquelle il est impératif de se doter d'un service d'écoute et de soutien, avec le recours à un psychologue extérieur à l'institution mais subventionné par celle-ci.

Le contexte influence la manière dont on procède à la mise en place d'un dispositif d'évaluation et au questionnement éthique qui devrait aller de pair. Ce contexte influence non seulement la manière dont on pose la question mais également celui qui la pose. On ne décide pas du questionnement éthique à coup de directives ou de lois mais bien plutôt en fonction de la relation à autrui et de la valeur que l'on y accorde.

La question éthique en matière d'évaluation est rendue urgente et complexe en même temps. Nous pensons que ce questionnement est à la fois essentiel et difficile à conduire, mais que sans cette démarche préalable, le dispositif d'évaluation ne pourra être pérenne et reconnu par les acteurs du système dans lequel il est implanté. Ce questionnement doit nous conduire à réfléchir à la manière dont on prend une décision, avec les quatre moments du repérage, de la délibération, de la décision et de l'évaluation de la pertinence (Fuchs, 1996). En effet, pour qu'un dispositif d'évaluation soit légitimement éthique, il faut non seulement qu'il respecte les règles d'une juste délibération, mais encore que la décision soit conforme à l'exigence éthique et qu'elle respecte les valeurs énoncées ci-dessus, de confidentialité, d'accompagnement et de transparence.

La phase de repérage de la mise en place d'un dispositif d'évaluation est un moment-clé où il faudra faire preuve de rigueur, éviter le piège de la confusion des plans et tout en respectant le cadre théorique et les obligations légales, distinguer ce qui relève ou non de l'éthique à l'intérieur du champ de questionnement. La deuxième phase qui verra l'élaboration d'un dispositif demandera prudence et sagesse de la part des concepteurs car pour parvenir à un consensus il s'agira de comprendre et désamorcer les peurs conscientes ou inconscientes, les résistances et le refus des règles d'argumentation. Lors de la troisième phase qui correspond au lancement de la démarche, les évaluateurs devront faire preuve de courage afin d'honorer concrètement les exigences éthiques et le consensus atteint lors de la deuxième étape. On pourrait imaginer que ces trois étapes satisfont une démarche évaluative éthique, ce serait une erreur, en effet, afin le cercle ne peut être bouclé sans passer par la dernière et peut-être la plus importante étape, celle de l'évaluation du dispositif lui-même et de la remise en question de celui-ci par les acteurs du système. C'est en effet lors de cette dernière étape que se crée la véritable confiance et que la viabilité peut se devenir pérenne. C'est à ce moment-là que l'on peut mesurer l'écart entre les intentions et la réalisation, c'est là aussi que l'on peut apprendre à apprendre et reconnaître la nécessité de se remettre en question afin d'améliorer l'ensemble du dispositif.

Parmi l'ensemble des valeurs associées au dispositif de valorisation de l'enseignement à la HEIG-VD, celles qui soutiennent l'EEE sont les suivantes : confidentialité, responsabilité et accompagnement. Selon nous, il est essentiel que ces principes reliés à des valeurs fondamentales soient inscrites dans la politique institutionnelle et en conséquence dans les pratiques qui y sont reliées. Mettre en place une approche de confidentialité que nous qualifions de partielle devrait

permettre à la démarche de l'EEE institutionnelle de se rapprocher d'une EEE directement reliée aux enseignants, laquelle favorise le développement professionnel (Berthiaume & al., 2011).

2. Positionnement graphique de la démarche d'EEE à la HEIG-VD

Nous avons mesuré notre politique d'EEE selon la grille opérationnelle critériée développée par Berthiaume (2011) et qui permet de représenter de manière graphique le positionnement d'une démarche EEE en fonction des quatre valeurs de confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité.

Nous avons comparé le positionnement de l'Université de Lausanne (schéma 1) à celui de la HEIG-VD (schéma 2)

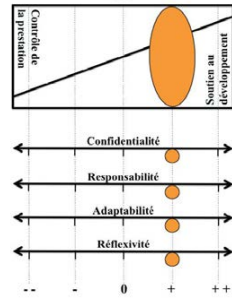


Schéma 1 : positionnement de la démarche d'EEE en vigueur à l'Université de Lausanne, Suisse.

Le schéma ci-dessus montre la représentation visuelle de l'orientation de l'EEE à l'UNIL, en fonction des quatre valeurs de confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité. Cette schématisation permet de visualiser un positionnement fort vers un soutien au développement professionnel.

Même s'il faut reconnaître les limites des valeurs descriptive et heuristique, cela permet de constater visuellement que la démarche d'EEE de l'UNIL est organisée de manière cohérente et vise à une optimisation des compétences professionnelles, ce qui n'est pas forcément le cas de toutes les institutions avec lesquelles l'UNIL collabore, notamment la HEIG-VD dont nous allons analyser les résultats ci-dessous.

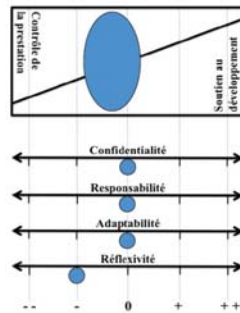


Schéma 2 : positionnement de la démarche d'EEE en vigueur à la HEIG-VD.

La grille critériée (Berthiaume & al) qui soutient donc les quatre valeurs de référence associée à l'EEE, confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité permet une comparaison visuelle des politiques de pilotage de la démarche de l'EEE entre institutions. Ainsi, le résultat de cette grille appliqué au dispositif d'évaluation de la HEIG-VD met en évidence la très nette part de contrôle de l'institution dans cette démarche. Si l'on reprend chacune de ces valeurs l'une après l'autre, on constate que dans l'ensemble aucune n'atteint la valeur maximale pour favoriser le soutien au développement professionnel. La confidentialité n'est pas absolue puisque les résultats sont portés à la connaissance de la direction de l'école. L'enseignant reçoit les résultats d'évaluation en premier, par la suite ils sont remis à son supérieur hiérarchique. Il est vrai que des mesures ont été prises afin de protéger les enseignants d'une instrumentalisation visant un renforcement du contrôle managérial. Avant d'être transmis, un rapport peut être discuté avec le conseiller pédagogique et l'enseignant a la possibilité de demander le retrait de commentaires négatifs, l'enseignant a également la possibilité de s'exprimer et de se positionner par écrit face à un rapport d'EEE. Cette approche vise deux objectifs, d'un côté utiliser l'obligation de transmission de données à la hiérarchie comme un levier pédagogique et d'autre part d'encourager cette même hiérarchie à prendre ses responsabilités dans les situations problématiques, par exemple en déchargeant un enseignant ou en lui attribuant des cours dans lesquels il excelle plutôt que d'autres dans lesquels son enseignement ne convainc pas.

La valeur de responsabilité concernant le processus d'évaluation se situe à mi-chemin puisque l'enseignant et l'unité chargée de l'EEE pilotent conjointement le processus. En effet, un enseignant peut demander une évaluation en tout temps et également avoir recours à une évaluation sur mesure, l'institution demande une évaluation en fin de semestre. La valeur d'adaptabilité se situe aussi entre le milieu de l'échelle et le premier plus puisque un questionnaire standard modifiable est mis à disposition de l'enseignant, relevons que l'enseignant peut également demander un questionnaire sur mesure en fonction de besoins spécifiques.

La démarche réflexive obtient un résultat plutôt décevant puisque en dépit de la motivation du conseil pédagogique à développer cet aspect du processus, peu de dispositifs aident l'enseignant à réfléchir et il n'a pas l'obligation de fournir une preuve de cette réflexion même s'il y est fortement encouragé. Une réflexion est en cours afin de consolider l'encouragement, voire l'obligation de réflexivité.

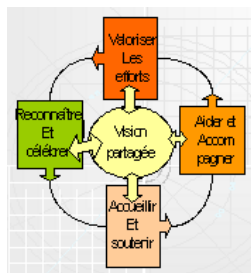
4. La valorisation de l'enseignement et le développement professionnel

Comme l'avons déjà développé ci-dessus, les valeurs qui accompagnent les politiques et les pratiques en matière d'EEE à la HEIG-VD visent avant tout à développer la valorisation de l'enseignement et dans la mesure du possible le développement professionnel des enseignants.

La banalisation du processus des évaluations des enseignements pas les étudiants a d'emblée été l'approche privilégiée pour deux raisons majeures, la première étant de dédramatiser l'importance accordée à ces évaluations et la seconde de récolter un maximum de données pour en permettre une lecture plus pertinente. Instaurer une culture de la mesure de la satisfaction des étudiants comme indicateur semestriel s'avère utile pour en diminuer l'impact émotionnel. Par ailleurs, mettre en lumière une problématique d'enseignement sur la base d'une demi-douzaine d'évaluations réparties sur deux ans et concernant jusqu'à une centaine d'étudiants, offre une base crédible dans un monde d'ingénieurs habitué à une réflexion de type factuelle pour instaurer un dialogue constructif avec les professeurs et suggérer à ceux-ci la mise en œuvre de mesures d'encadrement et de formation pédagogique.

L'approche scientifique en sciences de l'ingénieur est de nature à favoriser une prédilection pour les explications de cause à effet et les raisonnements linéaires qui visent la recherche de l'objectivité. Par conséquent, la subjectivité d'une démarche basée sur des perceptions d'étudiants encourage une résistance légitimée par une argumentation cartésienne de type à remettre en question tout le processus d'évaluation des enseignements et d'accompagnement pédagogique. Afin d'instaurer un climat de confiance de nature à encourager une attitude ouverte et collaborante auprès des professeurs, la direction de l'institution a affirmé une position forte de non-précarisation et de volonté d'offrir des ressources de formation et d'accompagnement.

Accueillir une situation pédagogique complexe et difficile, soutenir un contexte qui en favorise la prise en considération, accompagner et aider vers une solution, valoriser les efforts et reconnaître le chemin parcouru en favorisant l'autonomie, telles sont les étapes-clé pour viser l'excellence de l'institution en mettant l'humain au cœur des préoccupations.



Le schéma proposé ci-contre résume les quatre phases-clé de ce processus qui fonctionne sous forme cyclique : 1) identifier une éventuelle situation pédagogique problématique dans un climat de soutien et de confiance 2) accompagner vers des solutions co-élaborées avec les enseignants eux-mêmes 3) valoriser la remise en question et la réflexivité des enseignants 4) reconnaître et célébrer les progrès, notamment par l'attribution d'une attestation didactique ayant valeur professionnelle reconnue par les toutes les hautes écoles spécialisées de Suisse.

Schéma 3: cycle de la valorisation de l'enseignement à la HEIG-VD.

Consciente que l'EEE ne peut suffire à la valorisation de l'enseignement et au développement professionnel des enseignants, la HEIG-VD n'a cessé de faire évoluer son système en y incluant une offre de formation toujours plus grande et variée, la possibilité d'avoir recours à un conseil pédagogique interne et externe, l'assistance d'un psychologue externe dont les frais de consultation sont remboursés dans une certaine limite.

L'objectif est de faire progresser le système, principalement dans le but d'augmenter la qualité d'apprentissage des étudiants, en travaillant à la fois sur le système lui-même et auprès des professeurs qui le composent et le font vivre.

4.1 La politique de valorisation de l'enseignement

Le système de valorisation de l'enseignement à la HEIG-VD repose à la fois sur des politiques et des pratiques qui visent à la fois le soutien au développement professionnel des enseignants mais également à un contrôle plus ou moins clairement reconnu de leurs prestations. L'enseignement est avec la recherche appliquée une des deux missions principales de la HEIG-VD.

Pour assurer la qualité de l'enseignement à moyen et long terme, elle souhaite vivement encourager l'auto-évaluation de la part du personnel enseignant. C'est une des raisons qui l'ont conduite à mettre en place une politique des appréciations des enseignements par les étudiants systématique et à offrir des outils de perfectionnement scientifiques et pédagogiques.

Le modèle mis en place à la HEIG-VD repose sur la cohérence systémique de quatre éléments principaux que l'on peut représenter graphiquement par l'assemblage de quatre pièces de puzzle : L'appréciation des enseignements par les étudiants, le conseil pédagogique, l'offre de formation didactique et scientifique et la motivation du professeur que l'on peut associer à sa réflexivité.

4.2 Les pratiques de valorisation de l'enseignement

4.2.1 L'EEE

Le processus du système d'appréciation des enseignements à la HEIG-VD mis en place dès 1999 vise une amélioration constante des prestations d'enseignement avec in fine l'amélioration de l'apprentissage par les étudiants. Il repose sur une base légale. Ce système s'articule autour de paramètres établis en matière de fréquence, de confidentialité et de feed-back. Fréquence des appréciations : deux campagnes annuelles ont lieu, soit une à la fin de chaque semestre. En cours d'année, des évaluations plus approfondies sont proposées aux professeurs et à la direction. On distingue deux types de campagnes d'appréciations, les campagnes partielles et les campagnes globales. Lors de campagnes partielles, les cours et laboratoires à évaluer sont

sélectionnés par les étudiants et les professeurs eux-mêmes. Lors d'appréciations globales, tous les enseignements sont évalués. Ce cas de figure intervient au minimum tous les deux ans, ou encore à chaque fois qu'un changement notable intervient dans le processus de formation et de plan d'études.

Demande d'EEE : en cas de campagne partielle, les appréciations de l'enseignement se font à la demande des étudiants, des enseignants ou de la direction. Confidentialité pour les étudiants : les étudiants sont vivement encouragés à signer leurs commentaires. Seule la responsable qualité de l'enseignement connaît leur identité, laquelle ne sera jamais révélée sans leur autorisation. Confidentialité pour les professeurs : la personne responsable de la qualité de l'enseignement transmet dans un premier temps les rapports d'appréciation aux professeurs concernés. Les professeurs ont alors la possibilité de demander de retirer un commentaire d'étudiant ou de se positionner par écrit. C'est un moment-clé de l'EEE qui force en quelque sorte un contact entre le conseiller pédagogique et l'enseignant. C'est l'opportunité pour le conseiller pédagogique d'amorcer un accompagnement pédagogique qui perdura au-delà de la demande initiale. L'expérience prouve que cette étape permet de créer un lien entre les enseignants et le conseil pédagogique.

Un délai de deux semaines au minimum intervient avant que les rapports ne soient remis à la direction. Hormis le professeur, seuls la responsable qualité, le doyen du département concerné et le directeur ont connaissance du contenu des rapports d'appréciation.

Le feedback se situe à quatre niveaux distincts, celui des enseignants, des étudiant-e-s, du Conseil de direction et du Conseil de l'école.

Feed-back auprès des enseignant-e-s : les enseignant-e-s ne reçoivent que les rapports d'appréciation personnalisés les concernant, ceux-ci ne contiennent pas de noms d'étudiant-e-s. Par ailleurs, les enseignant-e-s sont fortement encouragés à en discuter avec les classes concernées. Ils ont la possibilité de demander au conseil pédagogique de faire une recherche quant aux auteurs des remarques. L'étudiant-e sera alors contacté-e, il ou elle aura le choix de donner de plus amples informations quant à son commentaire ou à ne pas s'exprimer. Son identité n'est jamais révélée. Cette possibilité de relier un étudiant à un professeur par l'intermédiaire d'un commentaire qui nécessiterait des explications demande beaucoup de précautions.

Feed-back auprès des étudiant-e-s : ils sont informés que les professeur-e-s dont l'enseignement a été évalué ont reçu les rapports les concernant. Ils peuvent également consulter une synthèse globale de la campagne terminée sur le site de l'association des étudiants ou sur l'intranet de l'école. Les professeurs sont encouragés à restituer les résultats de l'EEE auprès de leurs étudiants lorsque cela est possible.

Feed-back au Conseil de direction : un rapport global du déroulement, des constats et du bilan de la campagne est présenté au Conseil de Direction par la responsable qualité de l'enseignement. Tous les rapports individuels sont remis au responsable hiérarchique concerné. L'indice de satisfaction globale de l'EEE y est présenté.

En tout temps, les enseignants ont la possibilité de demander une enquête individualisée sur mesure. Ils en font la demande à la responsable qualité qui se charge de construire et lancer l'enquête sur mesure en ligne. Il y a donc deux niveaux d'enquêtes possibles à la HEIG-VD : le niveau premier de base et le niveau plus approfondi personnalisé et sur mesure à la demande des enseignants.

4.2.2 Le conseil pédagogique

La HEIG-VD offre un conseil pédagogique interne et externe qui permet d'approfondir une problématique ou d'accompagner les enseignants dans une démarche pédagogique nouvelle.

L'enseignant y vient généralement seul, il peut parfois s'agir d'équipes d'enseignants qui font le choix d'une nouvelle approche d'enseignement conjointe pur laquelle ils souhaitent recevoir un conseil et ou un accompagnement.

Le lien entre l'EEE et le conseil pédagogique est très développé puisque les enseignants dont les résultats d'appréciation d'enseignement par leurs étudiants laissent percevoir une possibilité d'amélioration sont invités par le conseil pédagogique ou parfois par le supérieur hiérarchique à

entrer dans une démarche pédagogique réflexive. Les entretiens qui restent toutefois strictement confidentiels, débouchent parfois sur le recours à l'offre de formation professionnelle.

4.2.3 Les ateliers de formation

Le Service HES-SO de formation didactique établit une offre semestrielle de formation, conformément aux intentions suivantes qui sont d'une part de répondre au mieux aux besoins et attentes du corps enseignant et préparer celui-ci à remplir ses tâches d'enseignement et d'autre part à développer les échanges au sein du corps enseignant. L'offre inclut les aspects suivants : bases pédagogiques pour les enseignant-e-s néophytes ; approfondissements pour des enseignant-e-s expérimenté-e-s ; didactiques propres à différentes disciplines ; anticipation de l'évolution des tâches et des conditions d'enseignement.

En visant à contribuer à développer les échanges au sein du corps enseignant. Le service de formation didactique favorise l'échange de bonnes pratiques et la diminution du sentiment de solitude du professeur (Shulman 1993). Annuellement, entre 15 et 18 journées de formation didactique sont proposées aux enseignants de la HEIG-VD au sein de leur propre école. L'offre s'étend encore plus largement dans toute la Suisse romande en collaboration avec d'autres écoles partenaires. Les journées de formation sont prises en charge par l'institution, un préavis est néanmoins demandé par l'enseignant à son supérieur hiérarchique.

Tous ces ateliers sont généralement donnés en groupes d'une douzaine de participants et les animateurs cherchent constamment à s'adapter à leurs besoins et à leurs pratiques.

4.2.4 La recherche pédagogique

La recherche pédagogique est un facteur encore trop peu important pour le système de valorisation de l'enseignement et nécessite une réflexion de fond. Une volonté institutionnelle d'améliorer cette situation est toutefois présente et elle a conduit à la création d'un partenariat entre l'université de Lausanne et le conseil pédagogique de la HEIG-VD, la personne responsable étant devenue conseillère pédagogique associée à l'université de Lausanne depuis la rentrée académique 2011.

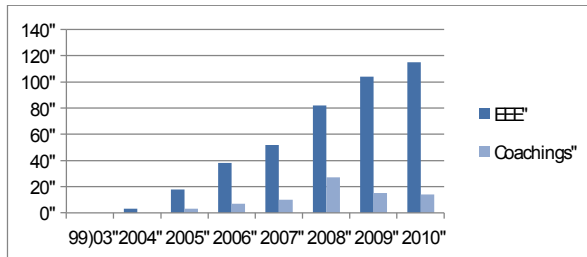
5. Mesures de l'impact du système de valorisation de l'enseignement

Nous précisons d'emblée que le calcul d'un retour sur investissement des mesures d'aide à la valorisation de l'enseignement est très limité. Un indice de satisfaction global a toutefois été développé depuis 2002. Afin de générer cet indice pour permettre aux professeurs de situer leur enseignement par rapport à l'ensemble des enseignements appréciés par les étudiants, une synthèse de tous les rapports d'enseignements individuels est effectuée. Après plusieurs années de campagnes d'EEE, la HEIG-VD a vu son indice de satisfaction global augmenter légèrement. Si nous comparons la question 'j'ai apprécié la façon d'enseigner' en 2002 et en 2007, nous constatons une progression de 4 dixièmes de cet indice qui a augmenté de 7 dixième en 8 ans. Depuis lors, cet indice a tendance à rester stable, même si on peut supposer 'une certaine complaisance de la part des étudiants lorsqu'ils remplissent ces questionnaires' (Nicole Rège-Collat, Congrès ADMEE 07), de plus, il serait assurément plus élevé si tous les enseignements étaient pris en considération lors des campagnes, or pour des raisons d'encouragement à la participation, leur nombre est réduit à ceux qui font l'objet d'une demande spécifique de la part des professeurs, des étudiants ou de la direction. En l'occurrence, il s'agit principalement des enseignements de nouveaux professeurs, des enseignements qui apparaissent pour la première fois sur le plan d'études ou encore des enseignements au sujet desquels les étudiants souhaitent s'exprimer, souvent pour des motifs d'insatisfaction

5.1 Données sur le recours à l'EEE

Depuis 2003, le conseil pédagogique de la HEIG-VD tient des statistiques sur l'EEE au sein de l'institution, elles permettent de dresser un portrait chiffré de son évolution. Nous présentons ici quatre indicateurs, soit la demande d'évaluation de leur enseignement par les professeurs, le nombre d'attestations didactiques délivrées, le taux de participation et l'indice de satisfaction.

Graphique 1 : nombre d'enseignements évalués à la demande des professeurs par année académique et nombre de coachings pédagogiques associés.



Selon le graphique ci-dessus, il apparaît une très nette augmentation des demandes d'évaluation de leur enseignement par les enseignants eux-mêmes. En parallèle, le nombre de coachings pédagogiques a fortement augmenté jusqu'en 2008 et il a ensuite un peu diminué pour se stabiliser. En termes de proportionnalité, on peut considérer qu'un peu moins de 10% des enseignants ont recours au coaching alors que près de la moitié demande à faire évaluer ses prestations d'enseignement.

Le nombre d'attestations didactiques délivrées est en progression constante pour atteindre le nombre de 120, ce qui correspond à plus de la moitié des enseignants sous contrat à durée indéterminée. L'obtention de l'attestation didactique se base sur trois critères, deux années d'enseignement au minimum avec une charge horaire hebdomadaire d'au moins quatre périodes d'enseignement, quinze journées de formation didactiques suivies ou une équivalence, et une recommandation de la direction sur la base de l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Le taux de participation se situe régulièrement entre 40 et 60 pourcent, ce qui reste insuffisant (Centra 1993) et s'explique par le recours à des évaluations en ligne. En onze d'EEE, le nombre d'évaluations d'enseignement en ligne s'élève à plus de 6000, avec une estimation de 80000 données numérisées. Aux évaluations en ligne s'ajoutent une centaine d'évaluation approfondies également en ligne ou sur papier. Dans quelques cas, ce sont des focus groupes qui ont complété les évaluations standards.

L'indice de satisfaction global a pour but de permettre aux enseignants de situer leur enseignement par rapport à l'ensemble des enseignements appréciés par les étudiants, une synthèse de tous les rapports d'enseignements individuels est effectuée sous forme de rapports globaux. Après dix années de campagnes d'évaluations menées sur ce modèle, la HEIG-VD a vu son indice de satisfaction global augmenter légèrement. Si nous comparons la question 'j'ai apprécié la façon d'enseigner' en 2002 et en 2010, nous constatons une progression de 4 dixièmes de cet indice. Même si on peut supposer 'une certaine complaisance de la part des étudiants lorsqu'ils remplissent ces questionnaires' (Nicole Rege-Colet, Congrès ADMEE 07), cet indice d'abord en augmentation s'est stabilisé aux environs de 7.5 sur 10 et il serait assurément plus élevé si tous les enseignements étaient pris en considération lors de ce campagnes, or pour des raisons d'encouragement à la participation, leur nombre est réduit à ceux qui font l'objet d'une demande spécifique de la part des professeurs, des étudiants ou de la direction. En l'occurrence, il s'agit principalement des enseignements de nouveaux professeurs, des enseignements qui apparaissent

pour la première fois sur le plan d'études ou encore des enseignements au sujet desquels les étudiants souhaitent s'exprimer, souvent pour des motifs d'insatisfaction. Depuis plusieurs années, le nombre d'enseignants soumettant leurs enseignements à l'évaluation est en forte augmentation.¹ Parallèlement, le nombre d'enseignants désireux d'obtenir leur attestation didactique et suivant des formations pédagogiques est aussi en forte augmentation. Selon nous, cette progression peut s'expliquer de deux façons. Premièrement, par l'institutionnalisation de l'EEE dans une politique dans les HES (Hautes Ecoles Spécialisées). Deuxièmement par le fait que les enseignants sont de plus en plus nombreux à intégrer l'EEE à leur pratique enseignante et à leur développement professionnel.

6. Conclusion

Constat et bilan après dix ans d'EEE : évaluer un enseignement reste un sujet sensible. A cela s'ajoute la difficulté d'un travail sans relâche pour encourager les étudiants à remplir ces questionnaires afin d'obtenir des taux de réponses suffisamment représentatifs. La peur est souvent à l'origine d'une certaine méfiance de la part du corps professoral. L'usage et la manière de traiter les informations recueillies par le biais de ces enquêtes doivent faire l'objet d'une grande transparence de la part des instances supérieures de l'école. Seule une mesure récurrente et sur le long terme peuvent espérer apporter une vision objective d'un enseignement. Certes, lors de mise en évidence de problème grave, voire de dysfonctionnement potentiel relevé par des commentaires d'étudiants, ces évaluations donnent une piste pour entrer en matière avec d'autres moyens plus appropriés. Les dix années de recul nous montrent néanmoins que la force des évaluations des enseignements réside principalement dans l'usage que les professeurs en font par une auto-évaluation de leur enseignement. Dans la majeure partie des cas problématiques, une auto-évaluation et un réajustement de la part du professeur sans autre forme d'accompagnement ou de formation répondent aux attentes et aux besoins des étudiants. Le réel bénéfice de cette culture systématique des appréciations des enseignements par les étudiants ne réside pas tant dans le calcul d'un indice de satisfaction global que dans l'opportunité ainsi créée de mettre en questionnement une méthodologie d'enseignement et d'entamer un dialogue pédagogique avec les intervenants. Cette approche a le mérite d'impliquer tous les partenaires de l'école, professeurs, étudiants et direction dans une relation d'ouverture et de progrès en matière d'enseignement et de formation continue des enseignants et c'est à ce niveau qu'une dimension éthique intervient. La mesure récurrente de la satisfaction des étudiants doit obligatoirement être accompagnée d'une offre de soutien, de formation et d'encadrement pédagogique. Ce processus ne devient néanmoins efficient que si les partenaires concernés adhèrent pleinement à la démarche sans aucune forme de contrainte déguisée ou non. Un développement récent et inattendu de l'utilisation des données recueillies lors des processus de l'EEE a été constaté dans la détection précoce d'épuisement professionnel. Des indicateurs d'épuisement professionnel sont maintenant intégrés dans le cadre du conseil pédagogique. Ce type d'argument d'un ordre nouveau, ajoutés à ceux développés plus en détail ci-dessus, nous permettent de mettre en lumière deux hypothèses. La première est la volonté de maintenir, voire de renforcer une approche de contrôle de la part de l'institution et la seconde de développer en parallèle toujours plus de mesures d'accompagnement visant à l'optimisation des ressources mais aussi au bien-être des enseignants. Les valeurs associées au champ éthique s'apparentent davantage à des mesures d'offre d'accompagnement et de ressources de formation qu'à une diminution du contrôle managérial. Le paradoxe réside bien dans le fait que la part importante de contrôle a pour effet d'obliger une augmentation de mesures visant au mieux-être et au mieux-agir des enseignants.

¹ La plupart des institutions HES avec lesquelles la HEIG-VD collabore ont des résultats très inférieurs pour ce critère.

7. Références

- KOURILSKY Françoise, Du désir au plaisir de changer, Dumod 2007, 4^{ème} édition
- BAIN Kenneth, what the best college teachers do', Harvard Press, 2004
- BATESON Gregory, vers une écologie de l'esprit, Seuil, 1977
- LENHARD Vincent, Les responsables porteurs de sens, INSEPT Consulting 1998
- LENHARD Vincent BURATTI Laurent, le coaching, Dunod intereditions 2007
- WATZLAWICK Paul, The Language of Change: Elements of Therapeutic Communication, W W Norton, 1974
- RESUMES Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes, évaluations en tension, ADMEE 2008-03-10
- LAFORTUNE Louise, La formation continue de la réflexion à l'action, Presses de l'Université du Québec, 2001
- BEHRENS Mathis, la qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain, Presses de l'Université du Québec, 2007
- LEVINAS Emanuel, Difficile liberté, Livre de poche, Paris, 1988
- FEDERATION FRANCOPHONE de Coachs professionnels, Agir en coach, ESF 2007
- SELDIN Peter. 1993. "Evaluating Teaching Portfolios for Personnel Decisions." Chap. 5 in The Teaching Portfolio, Bolton, MA: Anker Publishing.
- O'NEIL Carol and WRIGHT Alan. 1997. Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the Teaching Dossier, 5th ed. Halifax, NS: Dalhousie University Office of Instructional Development and Technology.
- James M. Lang and Kenneth R. Bain. 1996. "Recasting the Teaching Portfolio." The Teaching Professor (Dec.).
- WEBER, Joseph A. 1997. "Preparing the Portfolio: A Personal View." Pp. 28-31 in P. Seldin, Successful Use of the Teaching Portfolio, Bolton MA: Anker Publishing. William L. Perry. 1993. "Preparing the Teaching Portfolio: A Firsthand Report." In P. Seldin The Teaching Portfolio, 2d ed., Bolton MA: Anker Publishing.
- On Working with a Mentor: Linda Annis. 1993. Pp.19-25 in P. Seldin, Successful Use of the Teaching Portfolio, Bolton MA: Anker Publishing.
- GROSVERNIER Achille, Pour des institutions à visage humain, Polyrama 117, décembre 2002
- BERTHIAUME Denis, LANARES Jacques, JACQMOT C., WINER Laura, & ROCHAT Jean-Moise, L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. Recherche et Formation, 2011
- CENTRA JA, Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness, San Francisco, CA :Jossey-Bass, 1993
- FUCHS Erich, Comment faire pour bien faire : une introduction à l'éthique, Labor et Fides, 2001

PRAIRAT Eirick, La Sanction en éducation, Que sais-je, 2003

Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélicier (Ed.), La rédaction de textes, approche cognitive (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris : PUF.

QUELLES MESURES DE SOUTIEN AU DEVELOPEMENT DES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS SUITE A L' EVALUATION DE LEURS ENSEIGNEMENTS PAR LES ETUDIANTS (EEE) ?

Jean-Moïse Rochat*, Denis Berthiaume**, Jacques Lanarès***, Emmanuel Sylvestre****, Amaury Daele*****

* Université de Lausanne – jean-moise.rochat@unil.ch

** Université de Lausanne – denis.berthiaume@unil.ch

*** Université de Lausanne – jacques.lanares@unil.ch

**** Université de Lausanne – emmanuel.sylvestre@unil.ch

***** Université de Lausanne – amaury.daele@unil.ch

Mots clés : EEE, valorisation de l'enseignement, dispositifs de soutien au développement professionnel des enseignants

Résumé : Cette communication présente la démarche d'EEE de l'Université de Lausanne, son historique et sa logique, et décrit comment s'articulent les diverses mesures de soutien au développement professionnel des enseignants. Quelques mesures d'impact sur la pratique enseignante et l'expérience d'apprentissage des étudiants sont aussi présentées de façon à illustrer le propos.

1. Introduction et historique de l'EEE à l'UNIL

L'Université de Lausanne (UNIL) est une université pluridisciplinaire, elle compte aujourd'hui plus de 12'000 étudiants et environ 1'200 enseignants. La valorisation de l'enseignement fait aujourd'hui partie intégrante de la vision de sa Direction.

L'EEE est la première mesure concrète de développement professionnel des enseignants qui a pris corps à l'UNIL, ceci dès 1995. La démarche est née d'une volonté de quelques enseignants qui souhaitaient obtenir un feedback détaillé sur leur pratique enseignante afin de se développer. Cet acte fondateur imprime encore son influence aujourd'hui, puisqu'il n'existe qu'une seule forme d'EEE à l'UNIL et qu'elle vise uniquement au développement professionnel des enseignants et non au contrôle de leurs prestations d'enseignement. Il s'agit donc d'une démarche bottom-up qui a le mérite d'intégrer tous les partenaires dans le processus. Nous pensons également que cette « unicité » de l'EEE est un point essentiel du succès de la démarche au sein de l'établissement (voir chiffres plus bas). En effet, dans de nombreuses institutions d'enseignement supérieur différentes formes d'EEE (contrôle et soutien) coexistent côte à côte. Il est donc tout à fait possible qu'un centre couvrant pour une démarche de développement professionnel soit confondu avec un centre qui l'on a attribué un rôle de contrôle. Une confusion qui, selon nous, risque de réduire l'adhésion globale des enseignants à la démarche.

Très rapidement après les premières EEE, un conseiller pédagogique a été engagé pour aider les enseignants à réaliser ces évaluations, mais surtout afin de leur apporter un appui pédagogique. Cet appui s'est manifesté en premier lieu sous la forme d'une aide à l'interprétation des résultats d'évaluation, mais également sous la forme de conseil pédagogique individuel. Ces séances de conseil ont toujours été confidentielles et ont permis de mettre en œuvre des améliorations face

aux problèmes soulevés par les étudiants. On peut donc constater que dès la mise en œuvre de l'EEE, les personnes en charge de la valorisation de l'enseignement ont pris conscience de la nécessité de doter l'EEE de mesure d'accompagnement, ceci pour favoriser le développement professionnel des enseignants.

L'EEE à l'UNIL a débuté sous la forme de questionnaires crayon-papier et se pratique toujours de la même manière aujourd'hui, afin de garantir un taux de réponse suffisant et pour préserver l'anonymat des réponses étudiantes, leurs commentaires étant systématiquement dactylographiés. En effet pour garantir que les réponses des étudiants soient significatives, il faudrait idéalement obtenir un taux de réponse d'au moins 65% (Centra, 1993). De plus, certains chercheurs postulent que l'évaluation sous forme de questionnaires crayon-papier génère des réponses plus valides que l'évaluation en ligne (Bernard, 2011). Ces recherches encouragent le CSE à poursuivre la pratique de l'EEE dans la voie actuelle.

Suite au lancement institutionnel de l'EEE, les enseignants ont rapidement exprimé leur souhait de pouvoir disposer de nouveaux types de questionnaires, en plus de celui destiné à évaluer les cours ex-cathedra. Ainsi, il existe aujourd'hui une dizaine de questionnaires standards permettant d'évaluer de manière détaillée les différents types d'enseignements donnés à l'UNIL.

Parallèlement au développement de l'EEE, les responsables de l'évaluation à l'UNIL ont identifié des principes ou valeurs concernant les politiques et les pratiques en matière d'EEE. Ce recours à des valeurs concerne l'EEE mais également tout les aspects ayant trait au développement d'une culture qualité au sein de l'institution. Ces valeurs permettent de garantir et stabiliser l'orientation « soutien au développement professionnel » de l'évaluation pratiquée à l'UNIL. Elles sont fondées sur des recherches dans le domaine (Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Paulsen, 2002 ; Piccinini, 1999), mais également sur des observations concrètes réalisées à l'UNIL (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2011).

2. Les valeurs associées à l'EEE et leur mise en œuvre à l'UNIL

Parmi l'ensemble des valeurs associées au dispositif de valorisation de l'enseignement à l'UNIL, celles qui soutiennent l'EEE sont les suivantes : confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité. Selon nous, il est important que ces principes ou valeurs se retrouvent à la fois dans les politiques institutionnelles à l'égard de l'EEE et dans les pratiques qui y sont reliées. Il faudrait également veiller à réévaluer constamment l'ajustement entre les politiques et les pratiques, de manière à garantir la cohérence du système dans le temps (et par là son efficacité). Pour mesurer cette cohérence, nous avons mis en place, en collaboration avec des collègues européens et nord-américains, un outil d'analyse basé sur les quatre valeurs de l'EEE, (Berthiaume & al., 2011).

La confidentialité des résultats d'évaluation permet de rapprocher l'EEE institutionnelle d'une EEE directement pilotée par l'enseignant (Berthiaume & al., 2011). Pour que ce rapprochement soit effectif, l'enseignant doit avoir la certitude que les résultats lui appartiennent et que le service en charge de la production des résultats n'exerce aucune forme de contrôle à son égard. La confidentialité des résultats ne veut pas dire qu'ils ne seront pas communiqués par la suite, mais seul l'enseignant peut décider quand, comment et à qui il le fera.

Au niveau des politiques de l'UNIL, il est stipulé que dans le rapport d'autoévaluation qu'ils doivent remettre tous les six ans, les enseignants ne doivent pas inclure les résultats bruts, mais une analyse de ce qui semble bien fonctionner, de ce qui paraît moins bien se dérouler, ainsi que ce qu'ils ont fait pour remédier aux problèmes soulevés par les étudiants, ou pour renforcer les points positifs. Ils indiquent aussi comment ils ont communiqué leur propre analyse à leurs étudiants. Au niveau des pratiques, les résultats d'évaluation produits par le CSE sont envoyés directement et uniquement à l'enseignant. Les collaborateurs du CSE, qui ont connaissance de ces résultats, sont soumis au secret de fonction le plus strict.

La responsabilité permet d'éviter qu'un enseignant se désintéresse du processus d'EEE et qu'il accorde ainsi peu de valeur aux résultats issus de l'évaluation. Pour que l'EEE soutienne le développement professionnel, il est important qu'elle relève d'une stratégie personnelle (Berthiaume & al. 2011). La responsabilité implique ainsi qu'un enseignant a le choix de décider quand il désire pratiquer une évaluation et sur quel enseignement il désire la faire porter. Au niveau des politiques de l'UNIL, il est précisé que les enseignants sont libres de choisir les enseignements (cours ex-cathedra, séminaires, séances de travaux pratiques, etc.) les plus représentatifs de leur enseignement et de décider quand ils souhaitent les faire évaluer. De plus, l'EEE est inscrite dans les politiques comme une stratégie personnelle de développement professionnel. Au niveau des pratiques, les enseignants téléchargent les questionnaires depuis le site Web du CSE, les impriment en nombre suffisant et les distribuent en classe à leurs étudiants. Ils demandent ensuite à ce qu'un étudiant recueille les questionnaires complétés et les transmettent au CSE ; ceci afin de garantir que leurs réponses sont bien anonymes.

L'adaptabilité doit permettre à chaque enseignant d'adapter les outils de l'EEE à sa situation particulière et à ses projets de développement professionnel. En effet, chaque enseignant œuvre dans un cadre particulier, que cela soit en raison de son parcours professionnel, de la discipline dans laquelle il œuvre, ou encore de ses choix pédagogiques. Il est donc très important que la démarche d'EEE puisse s'adapter à tous les types de situations, plutôt que l'inverse ; il nous apparaît important de ne pas limiter les choix pédagogiques et professionnels des enseignants par la rigidité d'un outil d'EEE. Une trop grande rigidité risque également de nuire à la motivation intrinsèque des enseignants (Berthiaume & al., 2011). Néanmoins, il faut pouvoir s'assurer que les outils utilisés respectent une validité méthodologique élevée. Au niveau des politiques de l'UNIL, en matière d'EEE, il est indiqué que les enseignants peuvent choisir librement l'un des questionnaires standards validés par le CSE, ou s'ils le désirent demander à ce qu'un questionnaire soit adapté à leur enseignement (ajout ou suppression de questions, voire même la création d'un nouveau questionnaire). Au niveau des pratiques, l'enseignant choisit librement le questionnaire qu'il entend utiliser pour évaluer l'un de ses enseignements. S'il désire modifier un questionnaire, il lui est demandé se s'adresser au CSE, pour garantir que les nouvelles questions soient valides, mais aussi pour que l'outil soit adapté au processus de traitement des résultats.

La réflexivité devrait permettre à chaque enseignant de retirer un maximum d'informations d'une EEE. Or comme la réflexion sur la pratique n'est pas une aptitude que tous les enseignants maîtrisent dès le début de leur carrière professionnelle (Berthiaume & al., 2011), il est nécessaire d'adopter des mécanismes, des procédures et des instruments qui aident les enseignants dans cette démarche, notamment pour qu'ils puissent s'approprier et utiliser les résultats d'une EEE. L'absence de tels mécanismes risque de les décourager et de réduire ainsi l'utilité qu'ils accordent à l'EEE. En effet les enseignants découragés risquent de ne pas faire appel aux résultats de l'évaluation pour leur développement professionnel. Il est donc essentiel d'accompagner les enseignants dans la démarche, soit par des documents favorisant leur réflexion sur leur pratique, soit par du conseil pédagogique. Et justement, Piccinin (1999) démontre qu'une EEE associée à du conseil a un impact beaucoup plus important sur les enseignants qu'une EEE où ils sont seuls pour analyser les résultats et trouver des solutions aux problèmes soulevés par les étudiants. Au niveau des politiques de l'UNIL en matière d'EEE, il est stipulé que les enseignants doivent fournir une analyse des résultats d'au moins trois évaluations sur une période de six ans. Ceci vise à les orienter vers une posture réflexive, plutôt que de les maintenir dans une posture de reddition de comptes. La posture réflexive devrait favoriser des échanges entre enseignants à propos de leurs enseignements. Sur le plan des pratiques, les enseignants reçoivent, en même temps que leurs résultats, différents documents pour faciliter leur interprétation, puis la mise en œuvre d'éventuelles améliorations. Parallèlement, les enseignants sont systématiquement invités à rencontrer un conseiller pédagogique du CSE pour discuter des résultats et, le cas échéant, mettre en œuvre des changements. En cas de résultats mitigés, un suivi plus poussé est réalisé par les collaborateurs du CSE.

3. La valorisation de l'enseignement et le développement professionnel à l'UNIL, un dispositif intégré

Comme l'avons déjà développé auparavant, les valeurs qui accompagnent les politiques et les pratiques en matière d'EEE à l'UNIL appartiennent à un ensemble de valeurs plus large. Cet ensemble s'articule autour d'un objectif commun : la valorisation de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants. Conscients que l'EEE seule ne pouvait suffire à la valorisation de l'enseignement, au développement professionnel des enseignants et in fine à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants, les responsables pédagogiques de l'UNIL ont rapidement mis en œuvre d'autres dispositifs pour compléter et améliorer le système formé à l'origine de l'EEE et du conseil pédagogique. En effet, certaines recherches montrent que l'EEE n'est pas forcément synonyme d'amélioration de l'apprentissage des étudiants (Centra, 1993), même additionnée de conseil pédagogique. De plus, soucieux de développer la dimension réflexive au sein de l'institution, les responsables pédagogiques de l'UNIL ont petit à petit développé un dispositif intégré de la valorisation de l'enseignement. Chacune des pratiques de valorisation de l'enseignement qui le composent remplit une fonction précise. Pour établir un panorama assez vaste d'activités destinées aux enseignants, ils se sont notamment inspirés des recherches de Åkerlind (2005) et celles dont découle le Professional Standard Framework au Royaume-Uni, le cadre national de qualification pour les enseignants du supérieur. Ces travaux montrent que le développement professionnel des enseignants dépend de l'orientation de chacun et de son stade de développement. Ainsi le développement professionnel des enseignants du supérieur serait favorisé par une approche multidimensionnelle, permettant la prise en compte des particularités de chaque enseignant.

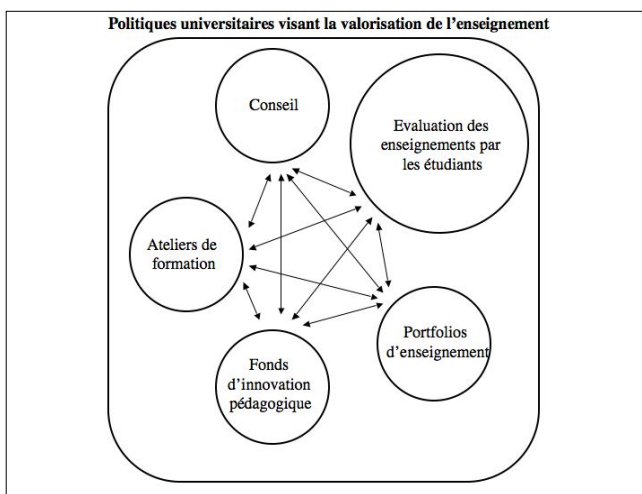


Schéma 1 : dispositif de valorisation de l'enseignement à l'Université de Lausanne.

Le graphique ci-dessus illustre le rôle prépondérant joué par l'EEE à l'intérieur d'un cadre établi par les politiques de valorisation de l'enseignement. L'EEE est actuellement la pratique de valorisation de l'enseignement la plus importante, puisque fréquente et partiellement obligatoire. En effet, les autres mesures sont soit facultatives, soit peu fréquentes (par exemple, le portfolio d'enseignement – ou rapport d'auto-évaluation - n'est réalisé que tous les six ans). Actuellement le

CSE participe à toutes ces pratiques (comme pilote principal, ou comme ressource conseil), ce qui en fait une particularité par rapport à d'autres institutions d'enseignement supérieur. Cette organisation favorise des liens étroits et multiples entre ces pratiques ; on peut donc légitimement parler d'un dispositif intégré de valorisation de l'enseignement. Selon nous, l'information et les personnes ressources (responsable du CSE, conseillers pédagogiques, experts externes, etc.) circulent librement au sein de ce système, ce qui tend à favoriser son développement, celui des conseillers pédagogiques, tout comme celui des enseignants qui y font appel.

3.1 Les politiques de valorisation de l'enseignement

Comme nous l'avons déjà mentionné, le système de valorisation de l'enseignement à l'UNIL repose à la fois sur des politiques et des pratiques. Elles sont une composante essentielle du système car elles garantissent que toutes les pratiques s'inscrivent bien dans un cadre qui vise le soutien au développement professionnel des enseignants et non pas le contrôle de leur prestation. L'importance de la valorisation de l'enseignement est d'ailleurs inscrite dans le plan stratégique de l'UNIL. Ces politiques permettent également aux conseillers pédagogiques de refuser de s'engager dans une pratique qui viserait autre chose que le développement professionnel des enseignants. Ainsi à quelques reprises, des acteurs importants de l'institution se sont adressés au CSE pour obtenir les résultats d'évaluation d'enseignants provenant de leur faculté, mais grâce aux politiques définies en accord avec la direction, il a été possible au CSE de refuser ces demandes, sans craindre des conséquences administratives. Une situation qui aurait certainement été tout autre si les pratiques n'étaient pas inscrites à l'intérieur d'un cadre délimité par des politiques claires.

Parmi les politiques de l'UNIL, il est demandé à tout enseignant de faire évaluer au moins un de ses enseignements tous les deux ans ; au-delà de ce seuil, le degré de participation est libre, suivant l'hypothèse que l'évaluation de tous les enseignements chaque année n'est pas nécessairement un scénario idéal, notamment en ce qui concerne l'adhésion des étudiants à la démarche et l'utilisation effective des résultats par les enseignants. Une autre politique importante pour la valorisation de l'enseignement exige des enseignants qu'ils fournissent un rapport d'auto-évaluation pour le renouvellement de leur contrat. Dans ce document rédigé à intervalle régulier, l'enseignant fait état de ses réalisations de recherche, d'enseignement et de service (administration). Pour l'enseignement, il décrit ses conceptions et ses pratiques de l'enseignement à la lumière de ses réalisations et des résultats provenant d'au moins trois EEE, sans nécessairement fournir les résultats bruts. Cette approche vise à favoriser le soutien du développement professionnel plutôt que le contrôle de la prestation puisque l'enseignant fait état de son utilisation des résultats d'EEE dans son processus de développement professionnel (Berthiaume & al., 2011)

3.2 Les pratiques de valorisation de l'enseignement

3.2.1 L'EEE

Nous ne procéderons pas ici à une description détaillée du processus de l'EEE, sachant que c'est l'objet des points 2 et 3. Nous voulons seulement souligner qu'actuellement l'EEE est une porte d'entrée essentielle vers le système de valorisation de l'enseignement de l'UNIL, puisque plus de 600 enseignants en réalisent au moins une par année. Mentionnons également que tous les conseillers pédagogiques du CSE œuvrent au processus d'EEE. Ils analysent fréquemment les commentaires rédigés par les étudiants afin d'en extraire les tendances principales puis les relient avec les résultats quantitatifs issus des questions fermées. À l'aide des informations ainsi obtenues, ils réalisent des synthèses pour aider les enseignants à se concentrer sur les aspects significatifs et non pas sur les seuls « incidents critiques ». Ainsi lors de leurs différentes interventions pédagogiques, ils peuvent aisément illustrer leurs propos avec des exemples concrets tirés des commentaires des étudiants. De même, s'ils identifient au fil des évaluations un problème concernant divers enseignements, ou divers cursus, ils sont en mesure d'organiser rapidement un

nouvel atelier portant spécifiquement sur ce problème, ou intégrer une réflexion sur ce sujet dans des formations existantes.

3.2.2 Le conseil pédagogique

Le conseil pédagogique offert par le CSE permet d'approfondir une problématique particulière, ou au contraire permet de consolider un scénario pédagogique intéressant. Un enseignant peut venir seul ou avec l'ensemble des membres de son équipe pédagogique ; cette dernière possibilité est maintenant de plus en plus encouragée au sein de l'institution, de manière à valoriser et développer une approche programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009). Le lien entre l'EEE et le conseil pédagogique est très développé à l'UNIL, puisqu'une partie importante des séances de conseil découlent directement d'une évaluation. Ainsi les enseignants dont les résultats d'évaluation laissent entrevoir des possibilités d'amélioration sont systématiquement invités à rencontrer un conseiller pédagogique pour un entretien strictement confidentiel. Conformément aux différentes valeurs adoptées par le CSE, les conseillers pédagogiques mettent tout en œuvre pour que ces entretiens se déroulent selon une approche de co-construction et évitent le plus possible les approches directives, toujours dans le but d'encourager au mieux la réflexion pédagogique des enseignants. Une séance peut facilement déboucher sur une formation pédagogique, ou sur un projet FIP et donne généralement lieu à une nouvelle évaluation à la suite de la mise en œuvre de changements.

De la même manière qu'avec l'EEE, les conseillers pédagogiques qui identifient un problème commun à plusieurs enseignants ou assistants peuvent en faire un sujet d'atelier, ou l'intégrer à d'autres formations.

Depuis 2011, un conseiller pédagogique additionnel s'est joint à l'équipe du CSE dans le but d'aider les membres de la communauté universitaire à développer les programmes d'études, ou à les décrire selon des acquis de formation (compétences).

3.2.3 Les ateliers de formation

Le CSE offre quatre types d'ateliers de formation à l'enseignement universitaire. L'activité principale en terme de formation concerne des ateliers de moyenne durée (trois jours ou trois jours et demi). Il s'agit ici d'ateliers de formation-réflexion destinés aux enseignants expérimentés et d'ateliers d'initiation à l'enseignement universitaire destinés aux doctorants-assistants. L'inscription à ces ateliers n'est jamais obligatoire, conformément au principe de responsabilité défendu par l'UNIL, néanmoins ils sont fréquemment remplis bien à l'avance, preuve qu'ils répondent à une demande réelle. Ainsi, depuis la création de ces ateliers (2007 pour les enseignants et 2006 pour les assistants) 110 enseignants et 260 assistants ont été formés.

D'autre part, le CSE organise, seul ou en collaboration avec d'autres universités de Suisse romande, des formations de courte durée. Il s'agit d'ateliers d'une journée ou d'une demi-journée sur des thématiques spécialisées (comme par exemple « l'examen oral »). De plus, le CSE organise également des ateliers-midi sur des thématiques spécialisées (comme par exemple « la notion de genre en enseignement »). Comme leur nom l'indique ces ateliers se déroulent sur le temps de midi et sont ouverts à tous les membres de la communauté universitaire. Ils sont davantage orientés sur l'information et l'échange de pratique entre les participants que les deux types de formation préalablement évoqués.

Un atelier de formation peut être suivi de la préparation d'un projet FIP, d'une EEE ou d'un conseil, puisque ces démarches sont fréquemment évoquées par les formateurs pour nourrir leurs exemples. Et comme ils sont conseillers pédagogiques au CSE, il leur est facile d'orienter les enseignants soucieux d'améliorer leur enseignement.

3.2.4 La recherche pédagogique

La recherche pédagogique est un facteur important pour le travail du CSE et pour le système de valorisation de l'enseignement. Deux aspects sont importants à mentionner à ce propos.

Tout d'abord la recherche pédagogique appliquée (projets FIP) selon la tradition du Scholarship of Teaching and Learning anglo-saxon (Cross & Steadman, 1996 ; Healey, 2000 ; Kreber & Cranton, 2000 ; Shulman, 2000 ; Weston & McAlpine, 2001). Cette pratique vise deux objectifs. Premièrement, favoriser l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'ensemble de l'université et deuxièmement, permettre aux enseignants de se développer en réalisant un projet, en consultant la littérature spécifique et en utilisant les résultats de la démarche. Les responsables d'un projet sont systématiquement accompagnés par des conseillers, et ce dès le dépôt du projet, de manière à guider leur travail tout en garantissant un impact sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. Chaque projet comporte généralement une évaluation et peut déboucher sur des séances de conseil ou des formations.

Deuxièmement, chaque conseiller pédagogique du CSE dispose de temps pour réaliser de la recherche. A cet effet, ils coordonnent des projets de recherche, consultent fréquemment des ouvrages de recherche en pédagogie et communiquent dans plusieurs colloques scientifiques chaque année. De cette façon, le système de valorisation de l'enseignement ne tourne pas en vase clos, se nourrit des découvertes les plus récentes en matière de pédagogie et diffuse également à l'extérieur.

3.2.5 Le portfolio d'enseignement (ou rapport d'auto-évaluation)

Le portfolio d'enseignement vise à permettre à l'enseignant d'intégrer ses apprentissages expérientiels dans un bilan synthétique et à faire preuve de sa réflexion à l'égard de ses enseignements. A cette fin, il utilise les résultats d'EEE ainsi que toute autre information acquise dans le cadre d'un atelier de formation, d'une séance de conseil ou d'un projet FIP. En fonction du bilan, l'enseignant pourra se tourner vers les autres pratiques de valorisation de l'enseignement qui lui sont offertes. Ce nouvel exemple, montre une fois encore, comment différentes pratiques de valorisation peuvent être reliées entre elles.

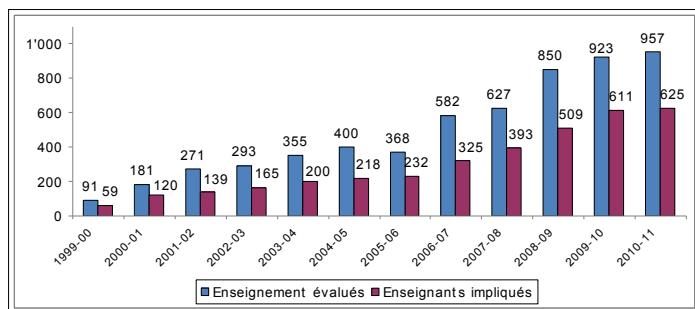
Après avoir présenté comment est articulé ce système, il est nécessaire de se pencher sur la question de son impact en termes de développement professionnel des enseignants, ou de l'apprentissage des étudiants.

4. Mesures de l'impact du système de valorisation de l'enseignement

Nous commencerons d'emblée par préciser que nous ne disposons pas aujourd'hui d'un instrument permettant de mesurer de manière globale l'impact du système de valorisation de l'enseignement à l'UNIL. Soulignons aussi que de nombreux chercheurs pensent qu'il n'est pas possible d'établir des relations strictes de cause à effet entre les pratiques visant à améliorer les compétences des enseignants et leur réel développement professionnel ou l'apprentissage des étudiants (Stes, 2008). Dès lors, nous nous efforcerons ici de mettre en relation l'amélioration de certains aspects liés au développement professionnel des enseignants, ou de l'apprentissage des étudiants avec certaines des pratiques énumérées ci-dessus.

4.1 Données sur le recours à l'EEE

Depuis sa création, le CSE tient des statistiques sur le recours à l'EEE au sein de l'institution. Nous présentons ici deux indicateurs, soit le nombre d'enseignements évalués par année académique et le nombre d'enseignants faisant évaluer au moins un enseignement par année.



Graphique 1 : nombre d'enseignements et nombre d'enseignants ayant adhéré au processus depuis 1999

Selon le graphique ci-dessus, il apparaît que depuis plusieurs années, le nombre d'enseignants soumettant leurs enseignements à l'évaluation est supérieur au nombre minimal exigé par la politique en la matière. Selon nous, cette progression importante de l'EEE depuis sa mise en place, peut s'expliquer de deux façons. Premièrement, par l'institutionnalisation de l'EEE dans une politique universitaire. Deuxièmement par le fait que les enseignants sont de plus en plus nombreux à intégrer l'EEE à leur pratique enseignante et à leur développement professionnel. Selon nous, ce « succès » repose sur le dispositif intégré de valorisation de l'enseignement au sein duquel se retrouve l'EEE et que nous avons présenté plus haut.

4.2 Perception des enseignants face aux évaluations de leurs enseignements

Suite à la présentation de ces chiffres globaux, il peut être intéressant de se pencher sur un niveau plus micro et individuel et tenter de comprendre comment les enseignants réagissent face aux résultats de l'EEE. Dans une enquête menée en 2009, Berthiaume et Lanarès (2009) ont contacté une cinquantaine d'enseignants et leur ont demandé de se prononcer sur l'impact de l'EEE sur leur propre enseignement. Environ la moitié d'entre eux ont fourni une réponse à cette question. Leurs réponses ont été analysées et nous permettent de montrer que ces enseignants utilisent les résultats d'évaluation comme des indicateurs tangibles de leur pratique d'enseignement, qu'ils leur permettent de réfléchir à l'organisation de leurs enseignements, ainsi qu'à la formulation des objectifs d'apprentissage.

4.3 Evolution de la qualité de l'enseignement

Pour l'EEE, le CSE utilise des questionnaires contenant des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions fermées permettent de mesurer la satisfaction des étudiants par rapport à une vingtaine d'items. Pour guider les enseignants dans leur développement professionnel, nous avons depuis l'origine adoptée comme « cible qualité » un taux de satisfaction de 80%. Comme certains items apparaissent dans la grande majorité des questionnaires, nous avons pu les utiliser pour mesurer l'appréciation globale des étudiants sur leur expérience d'apprentissage (Berthiaume & Lanarès, 2009). Ces items sont les suivants : « objectifs du cours bien définis », « cours bien structuré » « réflexion personnelle stimulée » et « globalement ce cours vous apporte beaucoup ».

Afin d'évaluer une évolution au fil du temps, les résultats agrégés de 293 cours évalués en 2002-2003 ont été comparés avec des résultats extraits d'un échantillon de 85 cours évalués en 2008-2009. Cette comparaison a mis en évidence une augmentation significative de la satisfaction globale des étudiants entre 2002 et 2008, sur les différents aspects liés à leur expérience d'apprentissage (Berthiaume & Lanarès, 2009). Les chiffres sont soit restés constants, soit se sont

améliorés. L'agrégation des réponses semble également indiquer une satisfaction générale des étudiants quant à leur expérience d'apprentissage.

Afin d'obtenir une vision plus fine du processus, il serait très intéressant d'intégrer également des mesures sur l'évolution des résultats des étudiants aux examens ; malheureusement, le CSE n'a pas facilement accès à ces informations confidentielles. D'autre part, un élargissement de l'étude sur les taux de satisfaction aux items des questionnaires (davantage d'enseignements et davantage d'items) pourrait certainement amener des observations pertinentes.

5. Conclusion

Les arguments développés dans ce texte nous permettent de constater que le développement professionnel des enseignants et la valorisation de l'enseignement sont pris très au sérieux à l'UNIL. Cette importance apparaît dans les différentes politiques et pratiques de valorisation de l'enseignement. Ces politiques et ces pratiques sont bien corrélées entre elles et permettent de garantir la cohérence du système. En effet, les pratiques s'articulent à l'intérieur d'un cadre défini par des politiques institutionnelles et forment un dispositif intégré et orienté vers la valorisation de l'enseignement. Au sein de ce système l'EEE occupe actuellement une place prépondérante. Toutefois sans les autres pratiques cette démarche ne permettrait pas de réaliser pleinement son objectif de développement des compétences professionnelles des enseignants. De plus, pour garantir cette orientation, elle repose sur différentes valeurs définies dans les politiques institutionnelles et mises en œuvre au quotidien à l'UNIL. Il nous paraît également important de multiplier les types d'accès au système de valorisation de l'enseignement, de manière à ce que chaque enseignant puisse trouver au moment voulu des ressources correspondant à ses besoins spécifiques et à son niveau de développement professionnel.

Les différentes données recueillies sur certaines de ces pratiques permettent de mettre en lumière qu'elles se propagent à l'intérieur de l'institution et qu'elles ont des effets positifs sur le développement professionnel des enseignants et même sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. De nouvelles données et des évaluations ciblées devraient permettre de mieux documenter l'impact global du système de valorisation, ou de le développer encore mieux et par là d'ouvrir toujours plus pour la valorisation de l'enseignement, condition nécessaire au bon développement professionnel des enseignants.

6. Références

- Akerind, G. S. (2005). Academic growth and development: How do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1-32.
- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?: Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques, De Boeck Supérieur.
- Bernard H. Postiaux N. & Salcin A. (2000). « Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 625-650.
- Berthiaume, D., Lanarès, J. (2009). « Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff ». Présentation au colloque de l'OCDE portant sur la qualité en enseignement supérieur, Istanbul, Turquie, octobre 2009.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. *Recherche et Formation*.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cross, K. P., & Steadman, M. H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching and learning in higher education: A discipline based approach. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 169-189.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3 éd.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Paulsen, M.B. (2002). « Evaluating teaching performance », in C. L. Colbeck (dir.), *New directions for institutional research : Evaluating faculty performance*, p. 5-18.
- Piccinin S. (1999). « How individual consultation affects teaching », in C. Knapper & S. Piccinin (dir.), *Using consultants to improve teaching*, p. 71-84.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Presses inter Polytechnique.
- Shulman, L. (2000). *Fostering a scholarship of teaching and learning*. Unpublished manuscript, Athens, GA.
- Stes, A. (2008). *The impact of instructional development in higher education: Effects on teacher and students*, PhD dissertation, University of Antwerp, Antwerp.
- Weston, C., & McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed.), *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching and learning* (Vol. 86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

QUAND L'ÉVALUATION DES FORMATIONS PAR LES ÉTUDIANTS INTERROGE
LES COMPÉTENCES

Nathalie Younès*

* Université Blaise Pascal ; nathalie.younes@univ-bpclermont.fr

Mots-clés : Évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), validité, attitudes, contexte universitaire, valorisation de l'enseignement

Résumé. Le chantier des compétences concerne tout le milieu pédagogique : étudiants, enseignants, responsables et autres professionnels de l'enseignement ; que ce soit pour l'habilitation des formations ou pour l'évaluation de leur qualité. La mise en place de démarches d'évaluation de la formation intégrant le point de vue des étudiants est un élément clé des politiques universitaires en matière de qualité de l'enseignement. Le questionnement de ce symposium porte principalement sur la façon dont s'articulent évaluation, compétences et milieux et comment sont mobilisés les acteurs de la formation dans ce processus : étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, responsables.

Différentes questions sont soulevées à partir ou au-delà des communications proposées dans ce symposium, mettant en jeu les étudiants, les enseignants et les milieux de formation :

- Quelles sont les compétences des étudiants pour évaluer les formations ? Peut-on se fier à leur jugement ? Quelle est la part du contexte ?
- Quelle est la relation entre l'environnement d'apprentissage et le développement des compétences des étudiants ?
- Quelles sont les compétences attendues des enseignants universitaires ?
- En quoi l'EEE peut-elle participer au développement des compétences des enseignants ?
- Quelle compétence de l'institution à développer un dispositif d'évaluation éthique et efficace ? Comment mobiliser un système d'acteurs ?

Le chantier des compétences concerne tout le milieu pédagogique : étudiants, enseignants, responsables et autres professionnels de l'enseignement (conseillers pédagogiques) ; que ce soit pour la construction d'une formation, pour son habilitation ou pour son évaluation. En matière de qualité, la mise en place de démarches d'évaluation de la formation intégrant le point de vue des étudiants est un élément clé des politiques universitaires. Ce symposium porte principalement sur la façon dont s'articulent évaluation, compétences et milieux et interroge comment sont mobilisés tous les acteurs de la formation dans ce processus.

Deux axes thématiques principaux ont été proposés pour structurer nos discussions :

1. Comment introduire davantage dans l'EEE l'évaluation des acquis et des stratégies d'apprentissage et d'étude ?
2. Comment expliciter l'articulation entre évaluation des compétences et milieux de formation ? Et, in fine, arriver à identifier les environnements favorables au développement des compétences

Thématique 1 - La parole des étudiants sur leurs acquis et leurs stratégies d'étude et d'apprentissage

A travers l'EEE, n'est-ce pas la mesure de la satisfaction des étudiants vis- vis de leur formation qui prédomine ? Alors même que la question centrale concerne bien les effets de la formation en termes d'apprentissages, il faut reconnaître que nombre des questionnaires proposés aux étudiants sont généralement centrés sur des éléments plutôt procéduraux de l'enseignement et le sentiment de satisfaction. Les conditions et les résultats d'une formation quant aux acquis ainsi que les capacités à les transférer dans le cadre professionnel, qui constituent des dimensions essentielles de l'évaluation, se trouvent trop souvent dans l'ombre. Tout en reconnaissant les limites - les étudiants n'étant pas nécessairement conscients des effets de l'enseignement en termes d'apprentissages -, de nombreux auteurs recommandent de prendre en compte leurs points de vue dans ce domaine ainsi que leurs perceptions de la manière dont les enseignants s'y intéressent (Biggs et Collins, 1982 ; Ramsden, 1991 ; Pratt, 1997 ; Dejean, 2002 ...).

On constate cependant, de plus en plus, dans le cadre des formations professionnalisantes, que les étudiants sont amenés à se positionner sur les compétences qu'ils estiment avoir acquis au cours de leur formation. La démarche qui semble s'imposer en ce sens consiste à demander aux étudiants de se positionner vis- vis d'un référentiel de compétences (Postiaux & Salcin, 2009 ; Scheurer, 2010...). Une telle approche paraît plus appropriée pour évaluer les effets d'un programme de formation dans sa globalité que pour évaluer les éléments de ce programme à savoir les enseignements. Elle reste toutefois insuffisante en tant que telle pour permettre une évaluation fine du programme de formation. Postiaux et Salcin (2009) notent en effet la limite du référentiel en tant qu'étalon de mesure. Nous avons fait le même constat en demandant à des étudiants de master se préparant au métier d'enseignant de se positionner relativement au référentiel des compétences des enseignants. Il est apparu que de par sa nature très générale, ce type de référentiel reste une source d'ambiguïté, le sens donné par les étudiants aux termes très généraux caractérisant les compétences restant incertain. Tout en offrant des perspectives intéressantes en termes d'évaluation de programme, il se présente comme un outil inabouti. La référentialisation au sens de Figari (1994, 2001) en tant que démarche collective consistant notamment à se mettre d'accord sur les critères et les indicateurs de ces compétences très générales, nous paraît un cadre méthodologique à exploiter pour rendre ces référentiels plus opérants. Restant par eux-mêmes insuffisants, ils pourraient constituer des outils complémentaire à une évaluation des enseignements par nature plus précise.

Thématique 2: L'articulation de l'évaluation des compétences et des milieux de formation à expliciter : le in situ

Par ailleurs, il s'agit de mieux comprendre et expliciter les liens entre évaluation, compétences et milieux de formation, que ce soit du point de vue des apprentissages des étudiants et de leur capacité à les mobiliser en situation, ou du point de vue des enseignants, responsables et autres acteurs du supérieur dans leur efficience pour mettre en place des dispositifs d'évaluation performants.

La réalité de l'EEE est loin d'être homogène. Plus ou moins développée selon les pays elle est également multiforme. Certes, certains aspects sont génériques en ce qui concerne les tensions qui se manifestent entre démarche formative et outil de contrôle, entre validité et inutilité, entre imposition et concertation (Romainville et Coggi, 2009 ; Younès, 2007, 2009) mais leur interprétation et leur mise en œuvre s'avèrent des plus diverses en fonction des contextes culturels et organisationnels nationaux et locaux. L'EEE nécessite donc à la fois des modélisations et des référentiels et également des ajustements in situ. D'ailleurs un grand nombre des communications présentées dans le colloque de l'ADMEE de l'année dernière sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur (ADMEE, 2011) ont mis l'accent sur cette dimension qui prend en compte la culture locale, à savoir les situations et les circonstances en leurs spécificités. En ce sens les différents milieux ne sont pas équivalents. Certains se révèlent plus propices au développement des

compétences des enseignants comme de celles des étudiants. L'identification des conditions favorables au développement des compétences des uns et des autres s'avère donc être un enjeu majeur.

Ce symposium a été constitué de deux séances d'exposés de 15 min. Chaque séance a été suivie d'un court débat et d'une ouverture conclusive de Marc Romainville.

Séance 1

- 11h45-12h : Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité de l'enseignement ?
Pascal Detroz
- 12h-12h15 : L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants -
Saeed Paivandi
- 12h15- 12h30 : Les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs attendues et
valorisées par l'institution universitaire : essai de formalisation à l'Université libre de
Bruxelles- Alice Salcin & Frédéric Robert
- 12h30-12h45 –   changes avec les participants
Les trois communications ont nourri les deux axes thématiques de ce symposium : la parole
des étudiants et le in situ. Les deux premières communications de Pascal Detroz et de Saeed
Paivandi ont mis l'accent sur les effets de contexte et la communication d'Alice Salcin et de
Frédéric Robert sur le in situ à travers la concertation pour la construction d'une grille critériée
des compétences pédagogiques.
- 12h45-13h : Ouverture conclusive de Marc Romainville

Séance 2

- 14h30- 14h45 : Rôle des différents partenaires de l'évaluation de l'enseignement - Huguette
Bernard
- 14h45-15h : Evaluation des enseignements par les étudiants et impact sur l'encadrement
pédagogique des professeurs à la Haute   cole spécialisée de Suisse occidentale, HES-SO-
Ariane Dumont
- 15h-15h15 : Quelles mesures de soutien au développement des compétences des enseignants
suite à l'évaluation de leurs enseignements par les étudiants ? - Jean Moïse Rochat, Denis
Berthiaume, Jacques Lanarès, Emmanuel Sylvestre et Amaury Daele
- 15h15-15h45 :   changes avec les participants

Ces trois communications ont plus particulièrement traité le deuxième axe du symposium. La
communication d'Huguette Bernard en positionnant la qualité de l'enseignement comme la
mobilisation d'un collectif d'enseignement et les communication d'Ariane Dumont et de l'équipe
représentée par Jean Moïse Rochat en identifiant les caractéristiques des milieux favorables au
développement des compétences avec l'évaluation. Ces communications ont donné lieu à des
  changes nourris avec la salle.

- 15 h45- 16h : Ouverture conclusive - Marc Romainville

A l'issue de ce symposium et à partir des communications présentées, Marc Romainville a
identifié trois perspectives de recherche visant à mieux comprendre comment les processus se
mettent en place dans les institutions :

- L'analyse des pratiques effectives selon l'angle institutionnel par la méthode des études de cas : étude des flux de décision ; des procédures et de leur justification aux yeux des acteurs, des responsabilités ;
- L'étude des modalités d'élaboration du jugement évaluatif par les étudiants ;
- L'étude des effets des EEE.

Références

- Biggs, J.B., & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, MEN.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. Dans G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck.
- Postiaux, N., & Salign, A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants - Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck Universités.
- Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education, *Higher Education*, 34, 23-44.
- Ramsden, P.A. (1991). Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 2, 129-150.
- Romainville, M., & Coggi, C. (Eds) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de Pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville & C. Coggi (Eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET
LEUR MISE EN PLACE

INTRODUCTION DU SYMPOSIUM

Catherine Loisy*, Maryline Coquidé**

* S2HEP-EducTice, Institut français de l'éducation (IFÉ), École normale supérieure de Lyon (ENS), catherine.loisy@ens-lyon.fr

** UMR STEF – ENS de Cachan, Institut Français d'Éducation (IFÉ), ENS de Lyon, maryline.coquide@ens-lyon.fr

Mots-clés : référentiels de compétences, évaluation en secondaire inférieur, diversité

Le symposium a pris pour objet de recherche les compétences dans le système scolaire au niveau secondaire inférieur de deux pays européens, la Suisse et la France. Il a étudié la diversité des évaluations relatives aux compétences. Il a interrogé leurs transformations dans les transitions : celles entre différents documents institutionnels ou prescriptifs, celles des documents institutionnels aux pratiques d'enseignants.

L'idée de ce symposium a émergé au sein du séminaire OCEP (Observatoire, Curricula, Évaluations, Pratiques)¹ de l'IFÉ (Institut français de l'éducation, ex-INRP). Elaboré en 2009, OCEP est, actuellement, un projet inter-équipes de l'IFÉ qui étudie le sens des transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en France. Conçu comme une expertise collective, il a pour objet de révéler, sur la durée, le sens des transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences (évaluations des compétences, reconfigurations curriculaires). OCEP s'intéresse notamment aux contenus, pratiques et usages des évaluations des apprentissages. L'introduction des compétences en éducation ne va pas, en effet, sans poser de questions (e.g. Dolz & Ollagnier, 2000), en particulier concernant leur évaluation (Allal, 2000).

Ce symposium, en offrant des présentations et des discussions élargies à d'autres chercheurs, a permis de croiser différentes postures (didactique, sociologique, psychologique) et différentes approches (en particulier culturelles et disciplinaires). Les cinq recherches présentées laissent voir une variété de pratiques et interrogent, à travers cette diversité, ce qui est sous-jacent dans la façon dont les institutionnels ou bien les enseignants, de façon individuelle ou collective, s'emparent de la notion de compétences notamment au niveau de l'évaluation. Ces recherches cherchent à mettre en évidence les éléments à l'origine de cette diversité. S'agit-il de différents modèles sous-jacents ? S'agit-il d'une diversité culturelle ? S'agit-il d'habitus disciplinaires ?

La première contribution, dont l'auteur est Viridiana Marc de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (Suisse), interroge la correspondance entre les compétences définies dans les standards de formation suisses HarmoS et celles définies dans le cadre d'un référentiel d'enseignement régional dans le Plan d'études romand (PER). Elle constate qu'il n'est pas aisé de définir des principes communs et montre la nécessité de conduire une réflexion à plusieurs niveaux : standards nationaux, référentiels d'enseignement, compétences visées par le projet d'école, pratiques.

1. OCEP : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep>

Michèle Dell'Angelo de l'IUFM – Université Paris Est Créteil (France), Nathalie Magneron de l'IUFM Centre Val de Loire – Université d'Orléans (France) et Maryline Coquidé de l'IFÉ (Institut français de l'éducation) – ENS (École normale supérieure) de Lyon (France), étudient, dans le deuxième texte, les exercices proposés par le site institutionnel français Éduscol pour valider la compétence d'investigation en sciences. Les auteurs analysent ensuite les exercices et situations d'évaluation déposés sur des sites académiques, par des groupes disciplinaires de sciences de la vie et de la Terre et de sciences physique au collège. Elles observent une diversité qui peut notamment être attribuée aux modèles sous-jacents et aux habitus disciplinaires. Elles perçoivent des tensions entre situations d'apprentissage et d'évaluation, entre nécessité de mettre en place les compétences et autres attentes de l'institution qui ne sont pas modifiées (temps scolaire, notes, programmes scolaires...).

La troisième recherche est réalisée par Michèle Prieur et Gilles Aldon de l'IFÉ-ENS de Lyon et Alain Pastor de l'ENS de Lyon. Elle se situe en contexte naturel, dans deux collèges français. Les auteurs étudient les freins et les appuis à la mise en place du socle commun et l'interprétation des compétences par les acteurs. Ils montrent que l'intégration d'un paradigme d'enseignement fondé sur les compétences ne s'effectue que très marginalement dans les pratiques effectives d'évaluation. Les auteurs observent que les enseignants se centrent essentiellement sur l'évaluation et non sur la formation des compétences. Ils perçoivent des difficultés conduisant à l'évaluation de micro-capacités ou, à l'opposé, une surcharge de travail quand il y a véritablement élaboration de situations d'apprentissage prenant en compte le développement de compétences.

Les deux autres recherches concernent des approches plus individuelles de l'évaluation des compétences par les enseignants. Dans le cadre d'une recherche-développement, Karine Bécu-Robinault et Clotilde Mercier-Dequidt de l'IFÉ-ENS de Lyon, auteurs de la troisième contribution étudient les pratiques d'un groupe d'enseignants de sciences physiques en collège aux prises avec les prescriptions sur la validation des compétences. Elles observent que les enseignants sont perplexes face à la multiplicité des injonctions, souvent ressenties comme contradictoires, mais elles montrent aussi l'intérêt d'une conception collaborative de contenus d'enseignement pour la construction d'outils articulant démarche d'investigation et introduction d'une évaluation des compétences.

Dans une recherche sur l'identité numérique et l'orientation, Catherine Loisy de l'IFÉ-ENS de Lyon se penche sur le travail d'enseignants qui produisent des scénarios. Ceux-ci mettent en œuvre dans des classes et analysent des activités autour de compétences transversales, notamment « autonomie et initiative » et « maîtrise des techniques numériques de l'information et de la communication ». L'auteur considère la diversité observée dans l'évaluation des compétences, en relation avec les origines disciplinaires des enseignants et le niveau dans lequel ils enseignent, collège et lycée. Elle perçoit aussi diverses tensions entre les attentes de l'institution, mise en place des compétences et logi que des programmes disciplinaires d'enseignement.

Sabine Kahn de l'Université Libre (ULB) de Bruxelles (Belgique), discutante du symposium, montre que, malgré les différences de contextes, les problèmes et les questions sont similaires à travers les pays, les niveaux scolaires et les disciplines quand il s'agit de viser l'acquisition de compétences par les élèves. Elle défend la nécessité de penser d'autres modalités d'évaluation et propose de mettre au travail le modèle d'évaluation en trois phases développé par les chercheurs de l'ULB.

Références

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET
LEUR MISE EN PLACE

Contribution 1

STANDARDS DE FORMATION SUISSES : QUE DEVIENNENT CES COMPETENCES
DANS UN REFERENTIEL D'ENSEIGNEMENT ?

Viridiana Marc*

* Conférence Inter-cantonale de l'instruction publique (CIIP) – viridiana.marc@ne.ch

Mots-clés : Standards de formation, référentiel d'enseignement, compétence

Résumé. Lorsqu'un état se dote de standards de formation et qu'il s'agit par ailleurs de s'assurer que les programmes scolaires sont effectivement cohérents avec ce premier référentiel, se pose la question de la correspondance des concepts sous-jacents, notamment en termes de compétence. Chaque référentiel propose des formulations qui montrent ses visées propres. L'adéquation d'un référentiel à l'autre conduit à comparer les termes utilisés, spécifiques, pour l'un à un référentiel évaluatif et, pour l'autre, à un référentiel d'apprentissage. Toutefois, n'existerait-il pas des liens entre les deux lorsque sont créées des évaluations associées au second ? Quels liens existent alors entre une évaluation de compétences à but de monitoring et une évaluation de compétences à visée diagnostique ?

1. Contexte

Composée de vingt-six cantons souverains, la Suisse se doit de dégager des terrains de coordination dans divers domaines, y compris celui de l'éducation. Pour ce faire, les ministres (Chefs de département) de chaque canton se réunissent en Conférences, suisse ou romande, pour explorer ces terrains d'entente. Ainsi, par une succession de concordats et de conventions, l'harmonisation scolaire se crée, chaque canton adhérant selon sa politique ou selon des résultats à des votations populaires.

1.1 La naissance de standards de formation

Le 21 mai 2006, le peuple suisse acceptait, avec une majorité très nette de 86%, les nouveaux articles constitutionnels sur la formation, obligeant les cantons à adhérer notamment à des conventions inter-cantoniales relatives à l'éducation. Les cantons sont ainsi tenus, par la Constitution, de réglementer certains paramètres fondamentaux de leur système éducatif. Un accord inter-cantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire est établi (concordat HarmoS) par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), réactualisant l'accord antérieur qui datait de 1970. HarmoS harmonise la durée des degrés d'enseignement (deux cycles primaires de quatre ans et un cycle secondaire de trois ans), leurs principaux objectifs, l'âge d'entrée à l'école – passant désormais à quatre ans révolus – et la durée de la scolarité obligatoire (passant à onze années d'école obligatoire). La majorité des cantons (15 sur les 26) adhère au concordat qui rentre alors en vigueur le 1^{er} août 2009, les cantons disposant de six ans pour le mettre en œuvre.

Parmi les articles du concordat portant sur les Instruments de développement et d'assurance qualité, sont annoncés des Standards de formation. Ils sont établis dans le but « d'harmoniser les

objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays » et peuvent être soit des « standards de performance fondés, par domaine disciplinaire, sur un cadre de référence incluant des niveaux de compétence », soit « des standards qui déterminent des contenus de formation ou des conditions de mise en œuvre dans l'enseignement ». Pour commencer, des standards de performance ont été élaborés en 2003 pour chaque fin de cycle (élèves respectivement de 8 ans, de 12 ans et de 15 ans environ) par des groupes disciplinaires interrégionaux pour quatre disciplines, à savoir la langue de scolarisation, les langues étrangères, les mathématiques et les sciences naturelles (incluant également des éléments issus des sciences humaines). En 2008, une première version a été proposée. Il s'en est suivi une procédure d'audition et d'ultimes remaniements, permettant de stabiliser ces premiers standards nationaux ; ils ont alors été adoptés en juin 2011 par l'Assemblée plénière de la CDIP. Ces standards de performance (renommés à cette occasion Compétences fondamentales)² « constituent en quelque sorte le noyau de l'enseignement scolaire » ; « ne représentent ni la totalité du programme de la scolarité obligatoire ni la totalité du programme des disciplines concernées » ; « sont les aptitudes, les capacités et les savoirs fondamentaux que les élèves doivent acquérir » ; « leur acquisition est essentielle pour la suite du parcours de formation » et elles « sont intégrées dans les nouveaux plans d'études régionaux, qui définissent quant à eux la totalité des objectifs de formation »³.

Comme annoncé dans la Concordat HarmoS, le monitoring du système éducatif doit se faire à travers des tests de référence basés sur les standards. « Qui fixe des objectifs doit également vérifier qu'ils sont atteints et mettre à profit les résultats de cette mesure pour développer la qualité. La CDIP le fera à l'échelle suisse dans le cadre du Monitoring de l'éducation. La première évaluation, qui portera sur des groupes représentatifs de la population scolaire, aura lieu durant la période 2014–2017. Les résultats obtenus ne serviront pas à établir un classement des établissements, et du reste ne le permettront pas. »². Les délais sont reportés pour l'instant et les travaux relatifs à ces tests se concentrent sur la pertinence de développer une banque d'items nationale, soulevant des problèmes d'intégration de questions de test issues des trois régions linguistiques (allemand, français, italien).

1.2 Le développement d'un plan d'études régional

Parallèlement en Suisse romande, sous l'impulsion du canton de Berne (partie francophone), des travaux d'écriture d'un plan d'études commun débutent en 2005, associant les cantons de Neuchâtel, du Jura ainsi que de Fribourg. Ralliant peu à peu les autres cantons romands, ce projet est reconnu par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), le 20 septembre 2007, pour devenir le Plan d'études romand (PER). Celui-ci, soumis à des experts, fait ensuite l'objet d'une consultation à l'automne 2008. Des travaux d'amélioration sont entrepris à l'automne 2009 pour parvenir à une version finale du PER au printemps 2010.

Couvrant les onze années de scolarité obligatoire, ce plan d'études définit un projet global de formation de l'élève, précisant les enseignements-apprentissages à mener dans toutes les disciplines ainsi que les apports éducatifs complémentaires (santé, éducation citoyenne, éducation aux médias,...). Sa mise en application est prévue dans les classes dès août 2011, avec des variations selon les cantons et les années scolaires. Ceux-ci ont également la charge de réorganiser leurs structures scolaires en conformité avec le Concordat HarmoS.

2. L'élaboration des standards

Les prémisses à l'élaboration des standards nationaux sont d'une part la définition commune de la compétence selon Weinert (2001), « Les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions

2. Par souci de lisibilité du texte, le terme ne sera pas conservé dans les lignes suivantes.

3. Feuille d'information - Service de presse du Secrétariat général CDIP - 4 juillet 2011.

motivacionnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables », et d'autre part la possibilité de développer des modèles de compétences dans chaque discipline ainsi que des niveaux de compétence. Les groupes disciplinaires élaborent, pour chaque fin de cycle, des standards de performance. Par exemple en mathématiques, le modèle de compétences croise des aspects de compétence et des domaines de compétence (domaines mathématiques) comme le montre la Figure 1.



Figure 1 : Modèle de compétences en mathématiques pour la définition de standards

Il est intéressant de constater que l'évolution des travaux d'élaboration des standards conduit à une définition portant, en mathématiques, sur plusieurs aspects de compétence et non plus à la seule définition de ce que serait le simple croisement d'un domaine de compétence et d'un aspect de compétence ; ceci dénote une conception relativement large de la compétence, mettant en œuvre plusieurs aspects de compétence simultanément. De plus, la distance prise par rapport à la définition initiale de la compétence selon Weinert est apparente ; il est, en effet, difficile de percevoir, dans les termes employés, des traces des éléments « motivationnels » et « volitifs » qui y figurent.

Ainsi, comme l'exemplifie pour les mathématiques la Figure 2, une compétence fondamentale se définit par un ensemble d'aspects de compétences décrits pour un domaine de compétence. L'analyse des termes employés montre essentiellement une description par un verbe d'action de l'élève, action a priori évaluable (par exemple, connaître, reconnaître, placer, dénombrer, utiliser, décrire, traduire, expliciter, vérifier) et, en cela, pertinente pour décrire un tel référentiel. Toutefois, la marge d'interprétation laissée pour chacune de ces actions suppose encore un important travail d'élaboration et d'ajustement de questions de tests qui s'y rapporteraient, qui plus est lorsque la correspondance linguistique et culturelle doit être assurée dans trois langues.

Il reste ainsi à clarifier les caractéristiques qui, idéalement, devraient compléter la description de ces standards de performance afin de créer des items de test ajustés constitutifs des tests de référence dans le but de monitoring du système suisse. Mentionnons toutefois que, pour la langue de scolarisation, quelques descripteurs accompagnent les standards. D'autres questions restent en suspens : la définition relativement large des compétences portant sur plusieurs aspects de compétence signifie-t-elle qu'un item de test devrait concerner plusieurs aspects à la fois, voire la compétence dans son ensemble ? Quel taux de réussite permettrait alors de considérer un item comme adéquat ?

Les élèves

SAVOIR, RECONNAÎTRE ET DÉCRIRE

- connaissent les chiffres, leur valeur positionnelle ainsi que les mots-nombres jusqu'à 100 et comptent jusqu'à 100;
- connaissent le nombre précédent et le suivant d'un nombre donné inférieur à 100;
- reconnaissent de petites quantités d'objets (≤ 5) sans compter;
- connaissent les complémentaires de 1 à 9 par rapport à 10;
- connaissent les sommes jusqu'à $5 + 5$.

Les élèves sont capables

APPLIQUER DES PROCÉDURES ET UTILISER DES TECHNIQUES

- de placer des nombres (< 100) sur la droite numérique;
- de dénombrer une quantité d'objets présentés de manière désordonnée (jusqu'à 20);
- de compléter un nombre jusqu'à la dizaine suivante dans le champ des nombres jusqu'à 100;
- d'effectuer des additions et des soustractions jusqu'à 100 sans échange dizaine-unités, en utilisant au besoin des décompositions additives, la commutativité ou l'associativité;
- de lire et de compléter un tableau simple à double entrée (par ex. 2 colonnes et 3 lignes).

UTILISER DES INSTRUMENTS ET DES OUTILS

- de lire et d'utiliser différentes représentations pour organiser des nombres (par ex. tableau des nombres jusqu'à 100);
- d'utiliser des regroupements d'objets pour les dénombrer.

PRÉSENTER ET COMMUNIQUER

- de décrire ou de présenter leurs propres solutions et leurs étapes de résolution pour être compris par leurs pairs.

MATHÉMATISER ET MODÉLISER

- de traduire un problème en une addition ou une soustraction, dans le champ des nombres jusqu'à 20 ou des dizaines jusqu'à 100.

ARGUMENTER ET JUSTIFIER

- d'expliquer un résultat en se référant à un calcul ou à une relation ($<$, $>$, $=$).

INTERPRÉTER ET ANALYSER DES RÉSULTATS

- de vérifier, sur demande explicite, la solution trouvée à une tâche arithmétique;
- de décider si un résultat donné peut représenter une solution acceptable.

EXPLORER ET ESSAYER

- de procéder, face à un problème, à des essais en vue d'envisager différentes solutions possibles.

Figure 2 : Exemple de standard de performance (ou compétence fondamentale) en mathématiques pour des élèves de 8 ans

3. L'élaboration d'un plan d'études régional

En Suisse romande, l'harmonisation de programmes d'enseignement pour certains cycles date de plus de quarante ans. Cette longue expérience a très certainement contribué à permettre à cette région l'aboutissement d'un Plan d'études romand (PER) commun pour toute la scolarité obligatoire, soit onze années de scolarité des élèves de 4 à 15 ans. Le fait est qu'au vu de la faible

harmonisation préexistante (si ce n'est par sous-région), le défi est de taille pour la Suisse alémanique qui se lance à son tour dans la définition d'un référentiel d'enseignement commun. L'observation de la prise en compte des standards suisses désormais stabilisés apportera un éclairage complémentaire sur les liens qu'il est possible d'envisager entre ces deux types de référentiels.

Basé sur une déclaration politique de 2003 de la CIIP, le PER a l'avantage de disposer d'intentions permettant de caractériser l'École visée dans le projet. Sa structure en trois entrées – domaines disciplinaires, capacités transversales et Formation générale – est valable pour les trois cycles de la scolarité obligatoire ; leur rencontre met en évidence le projet global de formation pour l'école romande. Les travaux de rédaction se sont d'abord fondés sur un plan cadre qui définissait des objectifs d'apprentissage formulés en termes de compétences très vastes (un par cycle et par axe disciplinaire comme l'illustre la Figure 3), et initialement rédigés par des didacticiens et formateurs. La description plus opérationnelle des enseignements-apprentissages à mener en classe est présentée dans la progression des apprentissages ; elle a été rédigée par des enseignants spécialistes de cycle et/ou de disciplines avec consigne de mettre en évidence les liens existants entre les différentes entrées du projet.

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

	Éspace	Nombres	Opérations	Grandeurs et mesures	Modélisation
Premier cycle	MSN 11 Explorer l'espace... Mathématiques	MSN 12 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels... Mathématiques	MSN 13 Résoudre des problèmes additifs... Mathématiques	MSN 14 Comparer et sélectionner des grandeurs... Mathématiques	MSN 15 Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques. Mathématiques / Sciences de la nature
Deuxième cycle	MSN 21 Poser et résoudre des problèmes pour structurer le plan et l'espace... Mathématiques	MSN 22 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres rationnels... Mathématiques	MSN 23 Résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs... Mathématiques	MSN 24 Utiliser la mesure pour comparer des grandeurs... Mathématiques	MSN 25 Représenter des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques. Mathématiques / Sciences de la nature
Troisième cycle	MSN 31 Poser et résoudre des problèmes pour modéliser le plan et l'espace... Mathématiques	MSN 32 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres réels. Mathématiques	MSN 33 Résoudre des problèmes numériques et algébriques... Mathématiques	MSN 34 Mobiliser la mesure pour comparer des grandeurs... Mathématiques	MSN 35 Modéliser des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques. Mathématiques / Sciences de la nature

Figure 3 : Réseau d'objectifs d'apprentissage du PER avec mise en évidence de ceux du cycle 1

Dans le cas des mathématiques, le réseau des objectifs d'apprentissages présente un axe Modélisation, commun également aux sciences de la nature. Le choix a été fait dans chaque discipline, d'intégrer cette dimension dans les autres axes avec une coloration spécifique à la discipline. Ainsi, pour les mathématiques, chaque progression commence par une description des « Éléments pour la résolution de problèmes » suivi de descriptions se rapprochant essentiellement de contenus mathématiques destinés à être mobilisés dans des situations de résolution de problème.

Associée à ces objectifs d'apprentissage, est précisée, pour le cycle, une série d'attentes fondamentales, considérées comme des incontournables pour tous les élèves ; elles visent à assurer la suite des apprentissages. Les formulations sont clairement associées à un référentiel d'enseignement. En effet, des termes spécifiques à des phases d'entrée dans des apprentissages (par exemple « découverte », « expérimentation », « sensibilisation ») annoncent le stade du

développement des apprentissages chez la majorité des élèves et, en l'occurrence, une non maîtrise de certains de ces éléments de connaissance chez tous les élèves. Les attentes fondamentales sont formulées pour être évaluable, sans toutefois que la forme de l'évaluation à y associer soit définie. Elles présentent donc des repères pour l'enseignant en cela qu'une marge confortable d'appréciation est laissée à son jugement professionnel ; par exemple, on peut y trouver une liste de calculs destinée à illustrer le niveau de difficulté attendu ou encore une indication de prise en charge relative de certains éléments de la résolution de problème (par exemple « résout un problème en faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes (...) »).

La présence, dans un référentiel d'enseignement, d'attentes fondamentales est relativement inhabituelle sous cette forme et cette visée interroge les pratiques d'évaluation des enseignants. La marge d'interprétation semble, ici, encore plus grande que celle perçue dans les standards ; quelles seraient alors les caractéristiques des questions ou des épreuves qui permettraient aux enseignants de repérer des difficultés d'élèves relativement à ces attentes ? Faut-il réellement les préciser au risque d'entraîner essentiellement la capacité des élèves à réussir ces tests, voire à réduire les apprentissages à ces éléments alors que l'on vise le développement de compétences relativement larges.

La définition donnée dans le PER concernant la compétence énonce : « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. ». Le fait d'annoncer la réalisation d'une tâche complexe comme trace de l'expression d'une compétence amène également la question de la forme et de la structure d'une épreuve. Dans le cas d'un référentiel d'enseignement, cette question est d'autant plus intéressante que l'effet modélisateur d'une épreuve qui présenterait des tâches complexes serait moins l'entraînement au test que la rencontre des élèves à des situations propices au développement des compétences visées.

4. Entre standards de formation et attentes fondamentales

Les travaux d'élaboration du référentiel d'enseignement en Suisse romande s'étant déroulés parallèlement à ceux définissant les standards de formation, se posent ensuite les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure le référentiel d'enseignement tient-il compte des standards de performance ?
2. Existe-t-il un lien aisément identifiable entre les standards de performance et les attentes fondamentales ?

Passée l'identification de formulations spécifiques à chaque référentiel, une première analyse permet de repérer des contenus cohérents, mais met également en évidence quelques écarts. Notamment, certains éléments relatifs à des connaissances peuvent être annoncés comme étant en cours de construction avec les élèves dans le PER alors qu'ils seraient testés à travers les standards nationaux.

Ce travail nécessite une identification fine et une mise en correspondance de chaque formulation. Or deux problèmes se présentent dans ce cas : le premier vient des regroupements des concepts qui suivent une logique d'apprentissage qui peuvent se distancer d'une logique évaluative ; le second est la pondération entre les éléments d'apprentissage qui est inexistante de part et d'autre à l'intérieur de ces référentiels. Ce second point est un enjeu important puisque des apprentissages relatifs à la maîtrise de certains outils pourraient, si cette dernière s'avérait trop exigeante dans les standards, nécessiter un temps de travail considérable, au détriment finalement du développement des compétences visées par le projet d'École. En d'autres termes, la marge d'interprétation est telle, autant pour les standards que pour les objets d'apprentissage, que la seule lecture des deux référentiels ne saurait suffire pour assurer un parfait ajustement.

Questionner le lien entre les attentes fondamentales et les standards de formation est légitime. Toutefois, il l'est aussi de disposer, pour les premières, de repères pour la régulation des apprentissages qui ouvrent, pour l'enseignant, des pistes de remédiation aux difficultés des élèves. Le rôle des secondes est autre puisqu'elles devraient permettre au système de recueillir des informations relatives au monitoring du système de formation. Les dangers d'une simple superposition des deux sont multiples, entre autres :

- induire chez l'enseignant l'idée que chaque élève doit atteindre les standards par la réussite de tests individuels, avec les dérives de teaching to the test, mises en évidence dans de nombreuses études ;
- réduire l'approche régulatrice que proposent les attentes fondamentales à un simple test, alors que cette approche est par ailleurs loin d'être stabilisée.

En conclusion, il semblerait nécessaire de conserver séparément des référentiels dont les visées sont respectivement l'enseignement-apprentissage et l'évaluation système. Toutefois, lors des premières mesures des standards nationaux, il s'agira d'interroger les éventuels apprentissages a priori trop faibles et de mener alors une réflexion à divers niveaux : faut-il réajuster le référentiel d'enseignement, et si oui, comment assurer l'équilibre des différents apports permettant de conserver les compétences visées par le projet d'École ? S'agit-il de réajuster le niveau attendu dans les standards nationaux ? Sont-ce les pratiques d'enseignement qui mériteraient des réajustements ?

Références et bibliographie

Feuille d'information – Service de presse du Secrétariat général CDIP - 4 juillet 2011

PER en ligne : www.plandetudes.ch

Rey, B., Caratte, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck

Standards de performances : www.cdip.ch

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

Contribution 2

VARIETE DES SITUATIONS D' EVALUATION DE COMPETENCES EN SCIENCES

Michèle Del' Angelo*, Nathalie Magneron**, Maryline Coquidé***

* UMR STEF, IUFM Ecole intégrée université de Créteil, michele.delangelo@creteil.iufm.fr

** UMR STEF, IUFM Ecole intégrée Université d'Orléans, nathalie.magneron@univ-orleans.fr

*** UMR STEF, Institut Français d'Education ENS Lyon, maryline.coquide@ens-lyon.fr

Mots-clés : évaluation des compétences en sciences, démarche scientifique, sites institutionnels, collège.

Résumé. L'introduction du socle commun en France impose d'instaurer un nouvel outil d'évaluation des élèves, le livret de connaissances et de compétences. Nous étudions l'appropriation, par les enseignants de sciences, de la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes ». Nous analysons les situations d'évaluation relatives au collège, proposées par le site ministériel Éduscol, ainsi que les situations de deux sites institutionnels académiques. Chaque activité a été analysée, dans sa forme et sur le fond. Les principaux résultats montrent que les situations proposées sur le site national Éduscol sont envisagées comme pouvant être utilisées aussi bien en termes d'apprentissage que d'évaluation. Les situations proposées sur les deux sites académiques, élaborées par des enseignants, représentent l'interprétation, par un groupe académique, de la mise en œuvre et de l'évaluation des capacités liées à la compétence étudiée. L'analyse de celles-ci permet de mettre en avant des différences d'interprétation de l'évaluation de cette compétence.

1. Introduction

Le socle commun de connaissances et de compétences, en France, impose d'instaurer un nouvel outil d'évaluation des élèves : un livret de connaissances et de compétences, envisagé comme un livret personnel de l'élève et destiné à suivre la maîtrise progressive de ses compétences (MEN⁴, 2006, 2007). Le livret de compétences doit aussi devenir un outil à partager par l'équipe d'enseignants, mais ceux-ci ont encore peu d'expérience collective dans les évaluations (Hasni et al., 2006 ; Houchot et al., 2007). La compétence 3 précise que les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la Terre et la technologie doivent exercer des compétences et des connaissances communes permettant aux élèves d'avoir une représentation globale et cohérente du monde à la fin du Collège. Une longue introduction (p.1-8), commune à ces quatre champs disciplinaires, valorise une démarche d'investigation, similaire à celle qui est préconisée à l'école primaire. Sept moments essentiels sont identifiés dans cette démarche pédagogique : le choix d'une situation qui va permettre de formuler un problème ; l'appropriation du problème par les élèves ; la formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles ; l'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves ; l'échange argumenté autour

4. Ministère de L'Éducation Nationale

des propositions élaborées ; l'acquisition et la structuration des connaissances et la mobilisation des connaissances.

Les compétences sont conçues comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes, à mettre en œuvre dans des situations concrètes. Cette approche de « compétence » suit la terminologie européenne (DeSeCO, 2002), elle reprend qu'une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation, qu'elle s'applique à des situations et est orientée vers une finalité. On constate cependant qu'elle ne recouvre pas des composantes affectives et sociales qui sont souvent mis en avant par des psychologues du développement (Allal, 2007).

2. Questionnement

Notre étude fait partie d'un projet plus vaste qui vise à comprendre et à établir une gradation dans les attentes vis à vis des élèves des différents niveaux scolaires pour les compétences d'investigation scientifique, dans la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.

Nous étudions ici les outils proposés aux enseignants de sciences pour la mise en œuvre de la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes ». Quelles sont les activités fournies aux enseignants de physique-chimie et de SVT en termes d'activités d'apprentissage et en termes d'évaluation ? Y a-t-il des distinctions entre les situations d'apprentissage et celles d'évaluation ? Comment les sept moments pédagogiques, valorisant une démarche d'investigation, sont-ils présentés dans le cadre de ces situations ? S'agit-il de faire acquérir et/ou d'évaluer des éléments d'une investigation étape par étape, ou s'agit-il d'une acquisition et/ou évaluation globale ? Une réflexion sur « travailler en tâches complexes », en repérant des degrés de complexité tenant compte du contexte et des différents paliers (mentionnés dans la grille de référence et inscrits dans le socle commun), semble être au cœur de l'élaboration de ces évaluations⁵.

3. Méthodologie

De façon à appréhender comment des enseignants de physique-chimie et de sciences de la vie et de la Terre se sont appropriés des outils destinés à aider à mettre en œuvre des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation des compétences en sciences, nous avons analysé les situations d'évaluation relatives au collège, proposées par le site ministériel Éduscol, ainsi qu'un certain nombre de situations décrites sur deux sites institutionnels académiques (académie d'Orléans-Tours et académie de Créteil). Ces sites académiques, destinés aux enseignants et alimentés par des enseignants travaillant en relation avec un inspecteur, présentent en effet des productions locales de situations d'évaluation. Les analyses de ces sites ont été effectuées en 2010-2011, première année de la validation du livret de compétences. Seules un certain nombre de situations décrites sur les sites institutionnels et académiques seront analysées dans le cadre de cette présentation : celles en relation avec les thèmes de la matière et du vivant et centrées sur la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes ». De même, seules les situations sur la matière du site de l'académie Orléans-Tours⁶ et celles sur le vivant du site de l'académie de Créteil⁷ seront exploitées.

Ainsi, sur les 17 situations issues du site Éduscol, seules deux concernent directement la matière. La première concerne la combustion, étudiée en classe de 4^{ème} et qui permet d'évaluer et/ou de

5. Novembre 2010 « vade-mecum ». Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. [Eduscol.education.fr/soclecommun](http://www.eduscol.education.fr/soclecommun)

6. <http://www.ac-orleans-tours.fr/physique/socle/exemples.htm>

7. <http://svt.ac-creteil.fr/spip.php?article4486>

travailler les capacités suivantes : formuler une hypothèse ; proposer une expérience ; mettre en œuvre un protocole expérimental ; suivre un protocole donné ; exprimer un résultat par une phrase correcte. La seconde porte sur le traitement des eaux usées en classe de 5^{ème}, elle permet de développer et/ou de vérifier l'acquisition des capacités suivantes : extraire d'un document les informations relatives à un thème de travail ; réaliser un graphique, un tableau, un schéma, une figure géométrique codée, un dessin technique ; exprimer un résultat, une solution, une conclusion par une phrase correcte. Sur les 5 situations proposées en SVT, toutes ont dans les capacités à évaluer en situation « extraire des informations » : ce peut être d'un document (2), d'un document numérique (1) ou bien d'un fait observé (2). Deux situations amènent à « proposer une expérience », une situation à « réaliser un graphique, un tableau, un schéma, une figure géométrique codée, un dessin scientifique ou technique en respectant des consignes et des conventions » et trois visent à « confronter le résultat au résultat attendu, valider ou invalider l'hypothèse ».

De même, sur les 37 situations relatives aux capacités liées à la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes » décrites sur le site de l'académie Orléans-Tours, 12 concernent la matière. Parmi ces 12 situations, 5 proposent des activités d'apprentissage, 5 sont des situations d'évaluation et 2 présentent les deux types d'activités. Pour l'académie de Créteil la banque de situations complexes mises en ligne en novembre 2010 pour les SVT comporte une situation à proposer en cours de travail en 3^{ème}, sept situations d'apprentissage et/ou d'évaluation (1 en 6^{ème}, 2 en 5^{ème}, 3 en 4^{ème}, 1 en 3^{ème}), une situation en géologie en 5^{ème}.

Chacune des situations ou des activités proposées a été analysée dans sa forme et sur le fond. Quelles capacités sont attendues en termes de démarche d'investigation ? Quelles tâches sont demandées ? Avec quels outils ? A quels moments interviennent les investigations ?

4. Résultats

4.1 Site ministériel Éduscol

Le livret de compétences, mis à la disposition des enseignants précise les éléments de la culture scientifique et technologique attendus comme acquis. Par exemple, pour une même compétence du livret « pratiquer une démarche scientifique et/ou technologique », trois dates d'acquisition sont à inscrire au palier 2 en CM2 (10 ans) pour trois éléments : 1. Pratiquer une démarche d'investigation, 2. Manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter, mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions, 3. Exprimer et exploiter les résultats d'une mesure et d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit ou à l'oral.

Au palier 3 en 3^{ème} (16 ans), ce sont 4 éléments : 1. Rechercher, extraire et organiser l'information utile, 2. Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes, 3. Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer, 4. Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté.

Cette validation de l'acquis en fin d'année apparaît déconnectée des situations proposées sur le site national Éduscol qui affichent des enjeux de compétences beaucoup plus détaillés. Construites sur les bases du document de cadrage du site Éduscol⁸, les activités proposées sont élaborées selon une même matrice, pour une préparation de séance et pour une évaluation (tableau 1). Le degré de compétence atteint est apprécié par le biais des « aides » (à la démarche, au savoir faire ou en connaissances) qui seront, ou non, fournies à l'élève. Leur introduction, ou non, permet ainsi d'appréhender un aspect dynamique de la construction des compétences.

⁸ Septembre 2009 « Socle commun de connaissances et de compétences ». Collège. Culture scientifique et technologique – Banque de situations d'apprentissage et d'évaluation » Éduscol.
<http://eduscol.education.fr/cid47869/socle-commun-et-evaluation.html>

- Titre qui formule le sujet scientifique
- Classe visée
- Durée de la mise en œuvre de la situation proposée
- Situation-problème pour introduire thème de la situation d'apprentissage ou d'évaluation
- Support(s) de travail
- Consigne(s) donnée(s) à l'élève
- Domaines scientifiques de connaissances, capacités à évaluer en situation, indicateurs de réussite
- Connaissances et capacités (inscrites dans le programme)
- Aides ou « coups de pouce » fournis à la demande et au besoin
- Réponses attendues

Tableau 1 : Fiche « matrice » proposée sur le site Éduscol, destinée à aider les enseignants à élaborer des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation

Les situations qui sont proposées sont donc envisagées comme pouvant être utilisées aussi bien en termes d'apprentissage que d'évaluation. Il convient également de remarquer que les situations permettent d'évaluer plusieurs capacités à partir d'une mise en scène de départ, inventée ou issue de la vie quotidienne.

Sur les dix-sept situations du site, sept sont identifiées en sciences de la vie ou interdisciplinaires, 6 en physique-chimie (dont deux sur la matière). Sur les 5 situations proposées en SVT, toutes sont en relation avec les capacités « extraire des informations ». Deux situations amènent à « proposer une expérience », une situation à « réaliser un graphique, un tableau, un schéma, une figure géométrique codée, un dessin scientifique ou technique en respectant des consignes et des conventions » et trois visent à « confronter le résultat au résultat attendu, valider ou invalider l'hypothèse ». On constate que les situations présentées sont en relation avec des moments variés d'une investigation et l'absence d'une progressivité dans les compétences attendues.

4.2 Sites académiques

Les situations proposées sur les deux sites académiques ont été élaborées par des enseignants. Elles ont été construites et testées la même année que celles mises sur le site ministériel Éduscol. Elles représentent l'interprétation, par un groupe académique d'enseignants, de la mise en œuvre et de l'évaluation des capacités liées à la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes ». Il conviendrait d'observer et d'analyser, par la suite, comment les enseignants modifieront ces situations en vue de les adapter.

Site académique d'Orléans-Tours

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées sur le site de l'académie Orléans-Tours concernent les classes de 5^e et 4^e. Elles sont structurées sous forme de tableau :

- le nom des enseignants qui ont construit et testé les situations ;
- le niveau et les caractéristiques de la classe ;
- la partie du programme à laquelle appartient la situation ;
- les capacités travaillées ou évaluées ;
- une description des activités ;
- une plus-value.

Sur les douze situations, neuf portent implicitement sur une expérimentation. Il s'agit de faire preuve d'esprit critique par rapport à des résultats expérimentaux, de proposer un protocole expérimental, de présenter à l'aide d'un graphe des données expérimentales de les interpréter et de discuter de leur validité.

La présentation et la description des activités font apparaître un découpage d'une « démarche scientifique » : les activités présentées peuvent être situées uniquement au cours d'un moment

particulier. Par exemple, la réalisation d'un graphe à partir de données expérimentales se situe lors de l'expérimentation et, plus particulièrement, au cours de la mise en forme des données (fig. 1).

Professeur(e) et collègue :
Niveau et caractéristiques de la classe : 5ème Niveau faible dans l'ensemble
Parties du programme : Chimie
Compétence(s) travaillée(s) : F3 Réaliser un tableau, un graphique, un schéma expérimental en respectant les consignes
Organisation matérielle : Classe entière 25 élèves en moyenne
Activité 1 proposée : Lors d'une séance de TP, les élèves par groupe de 4 ont mesuré la masse de différents volumes d'eau à l'aide d'éprouvettes variées (valeur des divisions : 0,2, 5 et 1 mL). Un tableau comportant une partie des mesures de la classe est donné aux élèves. Le professeur propose aux élèves de représenter l'évolution de la masse de l'eau en fonction du volume. Il ne s'agit pas pour le moment de placer les points mais de préparer le graphique et de réfléchir aux points importants à ne pas oublier d'indiquer. Inévitablement les questions fusent. « Où met-on les mL ? », « C'est quoi l'échelle ? » Aucune indication n'est fournie. Certains élèves ne savent absolument pas par quoi commencer. Après un temps de réflexion individuelle sur le problème, les élèves se mettent en groupe. Chaque production (6 au total) est reproduite au tableau et commentée. Les éléments importants sont alors rappelés (nom des axes et des unités, échelle adaptée, titre). Une méthode à coller dans le cahier est distribuée, lue et commentée. L'échelle ayant été choisie, les élèves commencent alors à réaliser le graphique souhaité. Il sera corrigé par le professeur. Un exercice et le graphique à terminer constituent le travail à faire à la maison. Lors d'une autre séance, le graphique réalisé au tableau sera projeté et interprété (R2 et R7).
Plus-value : Les élèves travaillent dès le premier graphique avec des données entre lesquelles l'écart est irrégulier. La méthode pour réaliser un graphique est étudiée avant l'étude des changements d'états.

Figure 1 : Extrait des situations d'apprentissage et d'évaluation du site de l'académie Orléans-Tours

On constate que les situations de départ, les problèmes soulevés ne sont pas mentionnés. Cela pose la question de savoir s'il s'agit d'une investigation scientifique effective ou d'activités d'entraînement déconnectées de l'investigation elle-même. Ainsi, les activités proposées pour la recherche d'information, la réalisation d'un graphique, la précision d'une mesure ou bien encore la rédaction d'une conclusion, apparaissent plutôt comme des exercices de méthodologie qui pourraient correspondre, dans le cadre d'une investigation, à un besoin d'acquérir certaines capacités et donc à la nécessité pour l'enseignant de mettre en place des détours méthodologiques. Ceci, d'autant plus que pour chaque situation une seule capacité est mise à l'épreuve.

Site académique de Créteil

Les situations présentées en SVT par l'académie de Créteil se sont explicitement appuyées sur le canevas proposé sur le site Eduscol, en l'aménageant. Elles ont été proposées par des enseignants de SVT de l'académie, sollicités pour participer à un projet de conception d'une banque de situations. La mise en forme définitive a été effectuée par un groupe plus restreint autour de l'Inspecteur Pédagogique Régional. Ces documents sont structurés en deux parties : la première est destinée à l'enseignant et la deuxième correspond à une fiche élève.

La partie destinée à l'enseignant est intitulée « préparer une situation complexe disciplinaire, situation d'apprentissage et / ou d'évaluation ». Elle présente :

- le titre, la classe, la durée ;
- les objectifs et leur origine ;
- la place dans une progression ;
- ce que les élèves savent ;

- le choix et le scénario de la situation complexe ;
- les consignes à donner aux élèves ;
- les différents supports de travail ;
- les réponses attendues ;
- les critères de réussite ;
- des aides, « des coups de pouce ».

Cette présentation, avec la référence aux différents « documents et outils officiels » permet de pointer des difficultés rencontrées par les enseignants. Ainsi, les capacités requises dans le document « Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3 », sont différentes, complémentaires, de celles du document « décret d'application du socle commun » 11 juillet 2006.

La seconde partie est la fiche destinée à l'élève. Sur celle-ci apparaît le nom de l'élève, la date, la classe, la discipline, le titre, un tableau présentant un bilan par rapport aux compétences évaluées (non acquies, à renforcer, acquies, expert), la situation-problème, les consignes, les critères de réussite et enfin les différents documents à exploiter. Remarquons aussi une difficulté dans l'utilisation des « coups de pouce ». Les enseignants, en tension entre une visée de construction d'une compétence et une demande constante à mettre des notes, ont transformé ici l'usage des « aides » en note (moins 1 point si l'élève demande un aide, moins deux points s'il en sollicite deux).

Par ailleurs, le relevé des capacités attendues dans chaque sujet fait apparaître que certaines d'entre-elles sont « travaillées » dans toutes les niveaux. C'est le cas, par exemple, pour la capacité « Observer, recenser et organiser des informations » (de la 6^e à la 3^e) et les capacités « Exprimer et exploiter les résultats » et « Utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral » (de la 5^e à la 3^e). Si ces trois capacités sont présentes, celles qui mettent en avant le travail d'expérimentation restent peu évoquées sur ce site. Ainsi, la formulation d'hypothèse est mentionnée 1 fois, la conception d'un protocole 2 fois et la réalisation d'expérience 1 fois.

Comparaison entre les deux sites académiques

Cette première analyse semble montrer que les capacités liées à une mise en activité pratique en SVT sur le site de Créteil sont peu sollicitées, contrairement aux activités proposées en Physique-Chimie sur le site de l'académie Orléans-Tours. Ce constat relève-t-il uniquement de l'académie, ou bien met-il en avant des disparités entre deux disciplines considérées comme « expérimentales » ? Les situations, telles qu'elles sont présentées sur le site de Créteil, doivent permettre d'évaluer deux ou trois capacités en même temps. Par conséquent, l'atomisation en termes d'évaluation semble moins grande que pour les situations proposées sur le site de l'académie Orléans-Tours.

5. Discussion

L'analyse des situations proposées par deux académies concernant la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes » semble mettre en avant des différences d'interprétation de l'évaluation des compétences sur différents points.

- Sur le nombre de capacité à évaluer au cours d'une situation. L'interprétation peut osciller entre une atomisation des évaluations et une évaluation globale d'une investigation liée à la compétence visée ;
- Sur le type d'activités proposées : des activités de recherche d'informations dans des documents, à la mise en œuvre d'expérimentation ;
- L'analyse des situations permet de constater des différences d'interprétation, pouvant être aussi d'origine disciplinaire (MEN IGEN PC, 2006 ; MEN IGEN SVT, 2007), de l'évaluation de cette compétence ;

- Sur les liens entre apprentissage et évaluation, les activités d'apprentissage pouvant varier de simples activités d'entraînement pour l'évaluation à des investigations, en passant par des détours méthodologiques.

Références et bibliographie

- Allal, L. & Mottier-Lopez, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : De Boeck.
- DeSeCo (2002) Définition et sélection des compétences : fondements théoriques et conceptuels. CERI. OECD. Novembre 2002. Disponible en ligne : <http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco>
- Hasni, A., Lenoir, Y., & Lebeaume, J. (Ed.) (2006). La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Houchot, A., Robine, F., Armand, A., Barrué, J-P., Chassaing, J-P., Lherete, A., Malleus, P., Michard, J-L., Ruget, C. & Séré, A.. (2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport de l'Inspection générale à monsieur le ministre de l'Education nationale. Rapport n° 2005-048 juin 2007, 60 pages. Disponible en ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>
- MEN (2006). Le socle commun de connaissances et de compétences. Paris. SCEREN : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>
- MEN (2007). Livret de connaissances et de compétences. Grilles de références : http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm
- MEN (2007). Livret de connaissances et de compétences. Vade-mecum. Site Eduscol : eduscol.education.fr/soclecommun
- MEN IGEN PC (2006). L'enseignement de la physique et de la chimie au collège. Rapport, n° 2006-091, novembre 2006.
- MEN IGEN SVT (2007). Mettre les élèves en activité au collège pour les former, les évaluer, les orienter. Rapport n° 2007- 031, avril 2007.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET
LEUR MISE EN PLACE

Contribution 3

APPUI ET FREINS A L'EVALUATION DES COMPETENCES DU SOCLE : ETUDE
DANS DEUX COLLEGES

Michèle Prieur*, Gilles Aldon**, Alain Pastor***

* EducTice-S2HEP, IFE-ENS de Lyon michele.prieur@ens-lyon.fr

** EducTice-S2HEP, IFE-ENS de Lyon, gilles.aldon@ens-lyon.fr

*** ICAR-ENS de Lyon, alain.pastor@ens-lyon.fr

Mots-clés : Socle commun, approche par compétences, évaluation des compétences, outils d'évaluation

Résumé. Entre 2009 et 2011, un dispositif d'OCEP⁹ a mené une étude qualitative dans deux collèges sur la place et les interprétations des compétences du Socle dans les pratiques enseignantes. L'analyse de ces observations montre que l'intégration d'un paradigme d'enseignement fondé sur les compétences ne s'effectue que très marginalement dans les pratiques effectives. La mise en place du socle se réduit le plus souvent à une phase de validation des compétences permettant de répondre à une injonction institutionnelle. Des appuis et des freins influençant l'évaluation des compétences du Socle sont dégagés de cette étude. Certains semblent trouver leur origine dans les disciplines, d'autres dans l'accompagnement des chefs d'établissement, d'autres encore dans les outils d'évaluation utilisés.

1. Introduction

En 2006, en France, un décret¹⁰ institue la maîtrise du Socle commun de connaissances et de compétences (Socle) par tous les élèves en fin de scolarité obligatoire. En 2009, l'Institut National de Recherches Pédagogiques (actuellement Institut Français de l'Éducation) met en place l'OCEP (Observatoire, Curricula, Evaluations, Pratiques)¹¹ qui vise à étudier, sur la durée, les transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en œuvre du Socle. Le Socle vise l'acquisition de compétences, ce qui, selon Tardif (1998), nécessite un changement de paradigme modifiant les conceptions des enseignants sur l'apprentissage et, de fait, sur les modalités d'évaluation. Entre 2009 et 2011, le dispositif MOSCo¹² de l'observatoire OCEP a étudié les freins et les points d'appui rencontrés par les enseignants de deux collèges, pour prendre en compte les compétences du Socle dans les enseignements et les évaluations des élèves.

9. Observatoire, Curricula, Evaluations, Pratiques

10. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

11. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep>

12. Mise en œuvre du socle commun : suivi des équipes éducatives de deux collèges : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/mosco>

2. La notion de compétences

Bien que la notion de compétence présente un certain flou dans la littérature pédagogique et didactique, Jonnaert (2004) souligne qu'il existe un certain consensus pour la définir : la compétence se situe du côté de l'action (mise en œuvre de tâche) et possède un ancrage dans une situation donnée (compétence située), enfin, elle nécessite un choix et une combinaison de ressources diversifiées (ressources internes et externes). Cette acception du terme de compétence, que nous adopterons dans la suite de notre texte, est suffisamment large pour ne pas se limiter à des aspects particuliers de l'apprentissage, et suffisamment précise pour être opérationnelle. En particulier, l'entrée dans une tâche complexe implique la mobilisation de ressources diversifiées appartenant ou traversant des champs disciplinaires distincts comme, par exemple, celles relevant de la compétence 7 du Socle « l'autonomie et l'esprit d'initiative ». De ce fait, l'enseignement fondé sur les compétences conduit à une modification profonde des « habitus » et un changement de paradigme, passant d'un paradigme d'enseignement centré sur le professeur et les contenus d'une discipline à un paradigme d'apprentissage qui fait le pari de la capacité des élèves à transformer les ressources mises à disposition en connaissances opérationnelles (Tardif, 1998). Les compétences dans le paradigme d'apprentissage prennent leur sens dans la possibilité laissée aux élèves de mobiliser dans des situations complexes des connaissances issues de ressources variées pouvant appartenir à différents champs disciplinaires. L'hypothèse que nous faisons est alors que travailler par compétences consiste à entrer dans la connaissance par le savoir-agir en situation : la compétence est située (relative à une situation), elle est fondée sur des actions et s'appuie sur des ressources.

3. Présentation du dispositif MOSCo et de la méthodologie

La problématique du dispositif MOSCo a consisté à observer les interprétations locales des prescriptions nationales en termes de mise en place de l'évaluation du Socle. Plus précisément, les questions auxquelles ce dispositif cherchait à répondre concernaient la prise en compte effective des compétences dans l'apprentissage et les évaluations des élèves et les pratiques collectives des équipes éducatives :

- Peut-on observer des changements de pratique liée à la mise en place du Socle du point de vue de l'approche par compétence, de la réussite de tous les élèves, du travail collectif ?
- Peut-on identifier des appuis et les freins à la mise en place du Socle, à l'échelle de l'établissement et dans la classe ?

Il s'agit d'une étude qualitative qui s'appuie sur l'observation de deux collèges de taille comparable, l'un se situant dans un environnement rural, l'autre dans une ville moyenne. Durant deux années, nous avons suivi les pratiques des enseignants à travers les cahiers de texte d'un environnement numérique de travail (ENT). Cette méthode s'est appuyée sur les hypothèses suivantes : le cahier de texte est une « mise en forme » de la pratique des enseignants, les usages permis par la version numérique sont susceptibles de donner davantage d'informations que la version papier. Etant donné que les deux collèges avaient participé à une expérimentation de cet ENT avant son implémentation dans l'ensemble de l'académie, nous faisons également l'hypothèse que la familiarité des équipes de professeurs avec l'outil permettrait de minimiser des biais liés à une méconnaissance de son fonctionnement. Un suivi des cahiers de texte numériques a concerné un échantillon d'une vingtaine de professeurs en français, langue vivante, sciences de la vie et de la Terre (SVT), sciences physiques et chimiques (SPC), Histoire et géographie, technologie, ayant au moins une classe de troisième et enseignant ce cahier de texte de manière significative. Une grille d'analyse de ces cahiers de texte permettait de suivre, à travers les descriptions des contenus de séances et des travaux donnés aux élèves, la place des compétences dans l'enseignement et les évaluations des élèves.

La collecte d'informations à partir de l'ENT présente l'intérêt de pouvoir suivre à distance, et de façon continue les pratiques des enseignants, cependant, elle en donne une image partielle et reconstruite : les informations portées dans le cahier de texte sont sélectionnées et mises en forme

pour « donner à voir » à la famille, l'élève, l'institution l'enseignement mis en œuvre. Aussi, les pratiques apprécées au travers de la « fenêtre d'observation » de l'ENT ont été complétées par des entretiens ciblés auprès de ces enseignants. Le croisement de ces deux corpus, informations apportées dans les cahiers de texte et lors des entretiens, a été analysé afin de caractériser les pratiques des enseignants concernés et dégager des profils d'enseignants. Une représentation focalisée sur trois indicateurs de ces pratiques (approches par compétences, réussite de tous les élèves et pratiques collectives) a été élaborée pour visualiser ces profils (fig. 1). En parallèle des entretiens avec les professeurs, des entretiens ont été réalisés auprès des équipes de direction pour confronter les pratiques enseignantes aux procédures d'accompagnement susceptibles de favoriser le travail collectif nécessaire à la coordination des enseignements et des apprentissages.

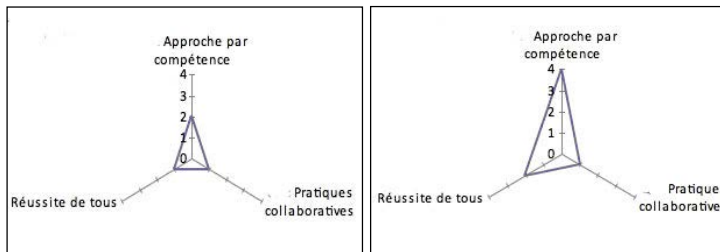


Figure 1 : Représentation schématique du profil d'un enseignant d'anglais (gauche) et du profil d'un enseignant espagnol (droite).

4. Principaux résultats

4.1 A l'échelle de l'établissement

Peu de changements

Les observations engagées montrent que la plupart des enseignants restent centrés sur un enseignement et une évaluation des savoirs de leur discipline guidés par les contenus disciplinaires des programmes : « moi, je me suis pas trop inquiété... enfin pour évaluer, je me pose pas trop de questions, [...] oui, les compétences, tout ce qui dépend du Socle, ça apparaît très clairement sur le manuel. » (entretien, professeur de mathématiques), « on est encore bien axé sur nos programmes, on a nos programmes à faire, on évalue en fonction des directives du programme... et pas vraiment encore dans le socle commun » (entretien, professeur de SPC), « Mais bien sûr qu'on fait le socle commun, on fait le programme ! » (entretien, professeur de mathématiques).

L'intégration d'un paradigme d'enseignement fondé sur les compétences ne s'initie que très marginalement chez les enseignants étudiés. Pour la minorité qui s'y conforme, l'évaluation des compétences est un moyen pour objectiver l'évaluation des élèves, les impliquer davantage dans leurs apprentissages en leur donnant la possibilité de s'auto-évaluer, de diagnostiquer leurs difficultés afin de leur proposer des remédiations ciblées. La volonté d'être au plus près des compétences effectivement développées par les élèves conduit certains d'entre eux à utiliser des critères de plus en plus fins entraînant une évaluation de « micro-capacités » responsable d'un éloignement des objectifs visés par une approche par compétences : « Ce qui serait pas mal dans le cadre du socle commun c'est qu'on pourrait imaginer que les items soient listés sur l'ENT, que le prof les valide ou les valide pas et que les élèves puissent consulter sur l'ENT. Oui, ça serait bien, ce serait une bonne chose. Encore faudrait il que les items existent, (rires) » (entretien, professeur de mathématiques). Ce glissement vers une pédagogie par objectif, dont le risque a été signalé par Perrenoud (2004) et Dauvisis (2007), entraîne pour l'enseignant une surcharge de

travail parfois responsable de découragement. De même, dans une perspective de raffinement de la validation en niveau de compétences, ce découragement apparaît rapidement : « Au bout de combien de fois que le comportement est apparu ou est-ce que le même comportement est apparu dans plusieurs situation Il reste à définir quelque chose de très précis... c'est un travail de romain » (entretien, principal). Pour certains, le Socle correspond à l'ensemble minimal de connaissances et de compétences à acquérir au collège. On voit alors apparaître un glissement dans lequel le processus de construction des compétences, l'apprentissage, s'efface au profit d'objectifs de performance qui placent inévitablement les élèves en situation de compétition dès lors que l'évaluation est confondue avec l'atteinte, ou pas, de la moyenne : « Quand même, les compétences du socle commun c'est que ça peut permettre quand même de motiver les élèves très, très faibles, quoi. On leur donne un objectif. Ils ont un objectif : vous êtes très faibles ce sera difficile d'atteindre la moyenne, ce sera difficile d'être compétitif, mais enfin, vous pouvez avoir l'objectif suivant c'est essayer malgré tout d'assimiler ces compétences du socle. » (entretien, professeur de mathématiques).

Des pratiques centrées sur la validation dans une perspective de pilotage

Dès 2009, avant qu'il ne soit nécessaire pour les élèves de maîtriser le Socle pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB), les équipes de direction des deux collèges ont accompagné leurs équipes éducatives. Elles se sont appuyées sur les conseils pédagogiques pour informer et animer des moments de réflexion sur l'évaluation des compétences, elles ont initié des groupes de travail ; comme l'exprime un principal « cela avait été le grand chantier du conseil pédagogique ». Pour ces chefs d'établissement, l'évaluation des compétences est un moyen efficace pour attester des performances des élèves ; les résultats de ces évaluations permettent de « faire nos classes ou prévoir les groupes de soutien ». Leur objectif est alors d'organiser la validation du Socle pour avoir des outils permettant de piloter leur établissement. Tous les enseignants des deux collèges ont complété le Livret Personnel de Compétences (LPC), et, pour une très forte majorité d'entre eux, la mise en place du Socle s'est réduite cette année à cette étape de validation des compétences en fin de classe de troisième.

Dans ces deux collèges, les principaux et leurs adjoints ont mobilisé leur équipe sur l'étape de la validation en appui sur l'outil institutionnel : le livret personnel de compétences (LPC). Dans cet outil, les sept compétences du Socle correspondent à des compétences très générales, découpées en domaines puis en items. L'objectif principal des enseignants est de se partager la validation des items en identifiant ceux qui sont en cohérence avec leur discipline et leur programme. Les compétences transversales 6 et 7, ne correspondant directement à aucun champ disciplinaire, sont confiées au conseiller d'orientation, au conseiller principal d'éducation ou encore aux professeurs d'EPS qui ne peuvent se « reconnaître » dans les autres compétences du Socle. Un sentiment de réussite et de satisfaction est obtenu lorsque le recouvrement, de l'évaluation des items de chaque enseignant, est minimal. La validation des items repose le plus souvent, soit sur une appréciation globale et subjective, soit sur les notes moyennes obtenues par l'élève aux différents trimestres, très peu s'appuient sur les grilles de référence du LPC ou sur tout autre outil constitué de descripteurs, de critères et d'indicateurs. L'un des chefs d'établissement souligne les limites à une telle évaluation du Socle : « L'esprit du Socle c'était d'avoir une approche par compétence pour avoir une remédiation, cibler les difficultés et apporter des réponses. Si on se contente d'aller au global pour gagner du temps parce qu'on n'a pas les bonnes réponses finalement on n'aura rien gagné. » (entretien, adjoint).

4.2 Etude de deux profils d'enseignant

Nous présentons ici le profil de deux des enseignants suivis ces deux années. L'un d'entre eux est un professeur d'arts plastiques (AP) débutant, titularisé la première année de notre observation. Il s'appuie sur sa formation initiale, sur les textes institutionnels et sur les préconisations de son IA-IPR pour construire son enseignement. L'autre est un professeur expérimenté de SVT enseignant depuis une dizaine d'années. Son expertise s'appuie sur la mobilisation de ressources diversifiées. Il prend connaissance et s'appuie sur des ressources institutionnelles telles que les instructions

officielles mais encore des formations, des rapports de l'inspection générale de SVT et les différents documents d'accompagnement proposés dans sa discipline dès 2010 pour mettre en œuvre la compétence 3 du Socle « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ». Il mobilise encore des ressources proposées par l'association des professeurs de biologie et de géologie. Dès septembre 2009, ces deux enseignants sont soucieux de répondre rapidement à la demande institutionnelle relative au Socle car « On n'aura pas le choix ». Ils s'impliquent fortement dans la réflexion conduite au sein de leur établissement, pilotée par leur principal ou le principal adjoint. Si ces deux enseignants partagent l'idée qu'une note « ne veut rien dire » et qu'une évaluation des compétences est plus objective, ils n'attribuent pas les mêmes finalités à l'évaluation et n'envisagent pas les mêmes procédures d'évaluation.

Pour le professeur d'AP, l'évaluation a pour objectif d'identifier les compétences maîtrisées par les élèves de façon à pouvoir certifier le plus objectivement possible les apprentissages réalisés. Il s'agit pour lui d'« avoir des preuves », de « se méfier des impressions ». Pour objectiver son évaluation, il multiplie les descripteurs de compétences à évaluer et identifie quinze « compétences fines » relevant de sa discipline. Soucieux de s'assurer de la stabilité des apprentissages, il se fixe comme objectif de les évaluer plusieurs fois au cours de l'année. Il déploie beaucoup d'énergie à explorer des outils informatiques pensant trouver dans l'outil, une solution à cette lourde gestion du suivi des élèves. Il explore le livret numérique de l'ENT avec le projet d'attribuer aux élèves une part active dans cette évaluation. Jugeant les procédures trop contraignantes et l'outil mal adapté, il se replie sur l'utilisation d'un tableur. Les fichiers de suivi ne sont ni partagés, ni communiqués aux élèves. En appui sur l'idée qu'une compétence se situe du côté de l'action, il centre toute une partie de son enseignement à l'évaluation des élèves en activité. Il ressent un sentiment d'insatisfaction lié au manque de temps à consacrer à l'évaluation individuelle de chaque élève : « on leur consacre moins de 2 minutes chacun », et au fait que les sollicitations des élèves, pour les aider dans la réalisation de leur tâche, viennent biaiser ses évaluations. Il regrette encore que le comportement des élèves le détourne de l'observation nécessaire à son travail d'évaluation « pendant que l'on cadre certains élèves, ..., on ne peut pas se concentrer sur l'évaluation ». Pour finir, il exprime le manque de sens que les élèves attribuent à cette nouvelle forme d'évaluation « après avoir longuement expliqué l'évaluation par compétence, et avoir fait des rappels dans l'année, j'ai encore des élèves qui me demandent une "note", qui n'ont pas compris le système. » Au bout de dix-huit mois, bien qu'initialement très volontaire, cet enseignant se sent assez découragé, isolé. Il considère que la gestion matérielle de cette évaluation est trop lourde « pour être le plus parfait possible, il faudrait que j'aie des grilles en permanence et que je coche en permanence ».

Pour le professeur de SVT, le Socle est une façon, pour lui et pour les élèves, d'identifier ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir. Il pense que c'est un moyen de motiver les élèves en donnant plus de sens à leurs apprentissages. Engagé dans une évaluation des compétences de sa discipline et l'utilisation de « grille de compétences » depuis plusieurs années¹³, il souligne le risque d'atomiser les compétences en micro-capacités. Il a expérimenté le fait que cela induit une perte de sens pour les élèves, et une surcharge de travail pour l'enseignant. Il envisage aujourd'hui les compétences de façon plus globale, considérant qu'elles sont mobilisées lors de la mise en œuvre de tâches complexes : « Avant on posait plein de petites questions. Maintenant c'est plus des grands problèmes. Ça n'a pas révolutionné mais ça me fait évoluer ». La première année, en appui sur les préconisations de son IA-IPR et d'une formation suivie, il tâtonne à proposer des situations complexes. La deuxième année, il envisage des mises en situation progressives afin de permettre aux élèves de construire les procédures élémentaires à mobiliser dans la réalisation de tâches complexes. Concernant l'évaluation des compétences, il l'envisage comme un appui aux apprentissages et non pas uniquement comme une validation du Socle. Pour cela, il implique les

13. En 1995, les programmes de SVT de la classe de sixième précisent quatre grandes compétences méthodologiques à acquérir : « s'informer, raisonner, réaliser et communiquer ». B.O. n° 48 du 28 décembre 1995. Ces compétences méthodologiques sont ensuite reformulées et déclinées en une série de capacités expérimentales qui seront prises en compte dans les épreuves du baccalauréat de la série scientifique en 2005 B.O. n° 9 du 26 février 2004.

élèves dans l'évaluation en leur donnant des critères de réussite : « L'autoévaluation, c'est pas mal, ça les guide, ça leur permet du coup d'être plus autonome avec des repères. ». La deuxième année, fort de son expérience de l'année précédente, il choisit des critères plus généraux pour éviter le morcellement des compétences et éviter la perte de sens pour les élèves. Pour lui la compétence possède différents niveaux de complexité correspondant à différents niveaux d'autonomie des élèves : la compétence élémentaire mettant en jeu une procédure simple, la compétence permettant de respecter un critère général de réussite, la compétence correspondant à un item du Socle, ces trois niveaux de la compétence pouvant être rapprochés de ceux proposés par Rey (Rey et al., 2003). Pour permettre à chaque élève de réaliser la tâche demandée, il met à disposition ou/et il propose en fonction des besoins de chacun, des « coups de pouce ». Il s'agit d'aide apportée aux élèves, soit pour mettre en œuvre des compétences élémentaires non suffisamment maîtrisées (exemple : comment réaliser un histogramme), soit pour les guider à identifier des procédures à mobiliser pour réaliser la tâche attendue (exemple : choisir un histogramme pour traiter les données). Pour suivre les apprentissages des élèves, il utilise des grilles de suivi et souhaiterait un outil partagé avec les élèves afin qu'ils puissent suivre leurs progressions au cours de l'année, mais également d'une année sur l'autre. Il s'appuie sur ce suivi, pour, en fin d'année, attester la maîtrise des items de la compétence 3 du Socle. Ayant initié seul ce travail la première année, il le partage la seconde année avec les autres enseignants de sa discipline et avec d'autres enseignants de SPC, et de technologie. Il souhaiterait au cours de l'année suivante pouvoir le partager avec l'équipe pédagogique d'une même classe pour que cette évaluation soit moins disciplinaire.

Ces deux enseignants ont pour objectif d'évaluer les compétences des élèves, mais les procédures de mise en œuvre et les finalités de ces évaluations sont cependant divergentes. Le professeur d'AP est centré sur des procédures de validation disciplinaire dont la mise en œuvre conduit à son découragement et à une perte de sens pour les élèves. Le professeur de SVT fait évoluer ses pratiques en modifiant ses situations d'enseignement et en mettant les évaluations des compétences au service des apprentissages, il s'ouvre progressivement à un travail collectif. D'autres études de cas, réalisées au sein du dispositif MOSCO, montrent que les enseignants sont le plus souvent en tension entre ces deux approches de l'évaluation des compétences.

5. Appuis et freins à l'évaluation des compétences

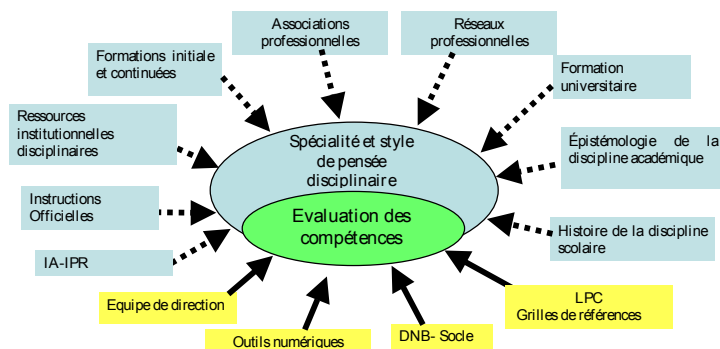


Figure 2 : Freins et appuis à l'évaluation des compétences dégagés par le suivi des deux collègues.

Les modalités d'évaluation des compétences par les professeurs suivis au sein des deux collèges permettent d'identifier un certain nombre de freins et d'appuis à un changement de paradigme de l'enseignement vers un paradigme de l'apprentissage, plaçant le développement des compétences

et leur évaluation au cœur des apprentissages des élèves. Après avoir présenté les freins exprimés par les enseignants, nous montrerons comment la discipline enseignée, les procédures d'accompagnement et de mise en œuvre à l'échelle de l'établissement et les outils mobilisés sont susceptibles d'aider ou de contrarier les processus d'évaluation des compétences (figure 2).

5.1 Des freins exprimés par les enseignants

Les enseignants sont très nombreux à exprimer des difficultés à mettre en œuvre le Socle. Ils se sentent peu armés pour ce changement de pratique et regrettent de ne pas être plus accompagnés par les corps d'inspection de leur discipline. De façon récurrente, ils expriment que ces nouvelles modalités d'évaluation sont responsables d'une surcharge de travail. Ils relatent encore les contraintes organisationnelles qui ne permettent pas la concertation nécessaire à la coordination des enseignements. Comme l'exprime un professeur de SPC « Tant que ce n'est pas reconnu dans l'emploi du temps, c'est difficile ». Certains enseignants racontent que les difficultés à travailler ensemble sont inhérentes aux habitudes de travail des enseignants du secondaire : « Les enseignants ont du mal à travailler en équipe, c'est un métier individualiste » (entretien, CPE), « Ma vision du métier d'enseignant, on est tout seul dans sa classe, avec le temps on se donne des repères, une façon de faire, une façon d'être qui fait qu'après c'est beaucoup plus difficile de revenir à un travail en équipe » (entretien, professeur de technologie). Ils expriment encore un manque de légitimité à évaluer des compétences qui ne relèvent pas directement de leur propre discipline. Les spécialités des enseignants (Lebeaume, 2008) les isolent dans l'enseignement de leur discipline et limitent les interactions possibles avec les autres disciplines.

Des enseignants pointent des incohérences dans les attentes institutionnelles. Ils ressentent comme disjointes les attentes des programmes disciplinaires et celles relatives au Socle. Selon eux, ces incohérences s'expriment jusque dans la certification du DNB qui prend en compte, à la fois des notes obtenues aux épreuves liées aux programmes disciplinaires, et l'attestation de la maîtrise des sept compétences du Socle. Ces ressentis participent au repli des enseignants suivis sur leurs pratiques existantes. Le Socle n'est alors envisagé que par le volet de sa validation en fin de troisième, car exigible par l'institution. Certains enseignants identifient cependant qu'une centration sur les procédures de validation, détourne l'évaluation des compétences de ses fondements premiers « Le socle qui pourrait être un formidable outil de motivation et de valorisation des élèves est vidé de son sens pédagogique. » (entretien, professeur d'histoire et géographie).

5.2 Freins et appuis liés à la discipline enseignée

Notre étude montre des liens entre les pratiques et la discipline enseignée. Une étude exploratoire, à partir d'un corpus diversifié (programmes, contenus des formations, presse professionnelle, forum professionnel, ...), nous a conduit à identifier différents facteurs participant à la construction d'une spécialité disciplinaire chez les enseignants du secondaire (Lebeaume, 2008). Ainsi, la formation initiale, les ressources institutionnelles, les corps d'inspection, les réseaux associatifs et professionnels, l'histoire de la discipline, ou encore l'épistémologie de la (ou des) discipline(s) académique(s) sont autant d'éléments susceptibles d'interagir pour construire et renforcer les spécialités disciplinaires des enseignants. Pour interpréter nos observations relatives à la mise en œuvre du Socle, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants de collège, spécialistes d'une discipline, développent un style de pensée (Fleck, 2005) qui influence la prise en compte des compétences dans les apprentissages et les évaluations des élèves (voir fig. 2).

Les enseignants de SVT par exemple, partagent l'idée que leur enseignement doit réserver des temps durant lesquels leurs élèves sont en activités pratiques afin de favoriser le développement de capacités expérimentales. Cette idée constitue un appui pour situer les compétences du côté de l'action et les prendre en compte dans les évaluations des élèves. Elle repose sur une longue tradition de l'enseignement des sciences naturelles, puis des SVT qui s'appuie notamment sur l'épistémologie des disciplines de référence comme la physiologie, la biologie (démarche

expérimentale), l'histoire de la discipline scolaire (des activités d'éveil à la démarche d'investigation), l'organisation du curriculum (salles spécialisées et personnel de laboratoire, groupes de travaux pratiques, épreuves des capacités expérimentales au baccalauréat). Cependant, le vocabulaire désignant les compétences dans les textes officiels de cette discipline scolaire a été assez mouvant au cours du temps. Après l'utilisation d'expressions comme qualités de l'esprit, mémoire logique, savoir-faire, compétences méthodologiques, c'est le terme capacité qui est retenu au cours des années 2000, il désigne alors une capacité le plus souvent relative à une tâche élémentaire et expérimentale. Pour l'enseignant présenté dans le paragraphe 4.3, ce style de pensée développé au sein des SVT constitue un levier pour construire une nouvelle représentation de la notion de compétence qui soit moins centrée sur la dimension expérimentale et qui permette d'envisager des compétences de niveau cognitif supérieur. D'autres observations ont montré cependant qu'il est susceptible de constituer des freins à une approche par compétences en donnant une impression de « déjà-là » ne nécessitant pas d'interroger ses pratiques. Comme l'exprime un autre enseignant de SVT « Le Socle, ça ne change rien, c'est déjà ce que l'on fait. ».

L'impression de « déjà-là » est observée aussi parmi les enseignants de langue étrangère en raison de la référence antérieure au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) depuis le début des années 2000, et, depuis les années 80, de la familiarité avec la terminologie de l'approche communicative, voire les concepts sous-jacents à cette approche. Or, dans la période 1980-2000, l'approche communicative, telle qu'elle a été mise en œuvre, n'a familiarisé les enseignants qu'avec une version affaiblie des compétences, inspirée du cognitivisme : les quatre compétences (skills), écouter, parler, lire, écrire, sont envisagées comme des compétences générales, donnant lieu à un entraînement sous forme d'exercices peu contextualisés, plutôt qu'à des tâches ancrées dans des situations (Pastor & Coquidé, 2008). Cette familiarité superficielle de longue date constitue un obstacle à un enseignement visant des compétences ancrées dans les situations sociales. On observe par ailleurs des nuances entre langues enseignées : ainsi, chez les enseignants d'espagnol ou d'italien, une tradition didactique ancrée dans les contenus culturels conduit souvent à une conception plus « située » des compétences alors que les enseignants d'anglais se réfèrent à une conception plus abstraite de la communication. Ces observations réalisées dans le dispositif CESIA¹⁴ d'OCEP sont confirmées par l'échantillon réduit, observé dans le dispositif MOSCO, une nette différence d'approche entre des activités de type exercices, dominantes en anglais, et de type tâches plus complexes, dominantes en espagnol (figure 1).

Le style de pensée développé au sein d'une discipline a encore tendance à isoler les enseignants spécialistes d'une discipline et à constituer des freins au dialogue et la collaboration nécessaire à la coordination des apprentissages des élèves. Par-delà les difficultés d'organisation, bien réelles, qui expliquent cette situation, figure la difficulté à identifier de réels objets communs de travail : ainsi, entre enseignants de langue (française ou étrangère) et enseignants d'autres disciplines, le concept de texte (oral ou écrit) pourrait constituer un objet commun de travail, qui demeure fort insuffisamment exploité.

5.3 Freins et appuis liés aux procédures d'accompagnement à l'échelle de l'établissement

Si on observe des différences de pratiques liées à la discipline enseignée, les procédures d'accompagnement des équipes de direction sont assez semblables dans les deux collèges. Les équipes de direction jouent un rôle non négligeable pour relayer les textes institutionnels auprès des enseignants et organiser les procédures de validation. Cependant, ces équipes ont peu d'influence sur ce que les enseignants mettent en œuvre dans leur classe, les chefs d'établissement et leur adjoint ne se sentant ni légitimes, ni compétents pour accompagner l'évolution des pratiques d'enseignement nécessaire à une évaluation des compétences.

¹⁴ CESIA : « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et Socle commun : interprétations des acteurs » <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/occp/dispositifs/cesia>

Les modalités de validation du Socle, mises en place à l'échelle de l'établissement par les équipes de direction, ont pour conséquence de renforcer le cloisonnement des disciplines évoqué précédemment. Ces équipes ont initié, dès la première année, des groupes de réflexion qui ont été organisés par un jeu de correspondance entre les compétences du Socle et les disciplines scolaires, ainsi, par exemple, la compétence maîtrise de la langue française a été confiée aux enseignants de français. Cette organisation a conduit les enseignants à ne réfléchir aux modalités d'évaluation que d'une seule compétence du Socle. La deuxième année, lorsque dans un souci d'efficacité et de pragmatisme revendiqué, les chefs d'établissement demandent aux enseignants de se partager les items du Socle, on constate que les enseignants sélectionnent, presque exclusivement, les items correspondant à la compétence de leur groupe de réflexion de l'année précédente. Autrement dit, cette organisation de la validation du Socle conduit les enseignants à ne s'intéresser à la validation que d'une seule compétence du Socle et à négliger dans leur enseignement le développement de compétences qui sont pourtant mobilisées dans leur discipline. Si l'on considère que les compétences se construisent au travers d'une dynamique favorisant la mobilisation de différentes ressources dans des contextes divers permettant des « re-spécifications successives de certaines opérations mentales ou de certaines conduites sociales » (Allal, 1999), alors une approche strictement disciplinaire des compétences freine leur développement.

5.4 Freins et appuis liés aux outils mobilisés

De nouveaux outils et en particulier des outils d'évaluation sont mobilisés au sein des établissements pour accompagner la mise en œuvre du Socle. Ces outils constituent des aides, mais ils sont également parfois générateurs de difficultés. Si des outils de l'ENT facilitent la collaboration des équipes éducatives (espaces partagés, messagerie, etc.), d'autres outils, comme le cahier de texte, renforcent l'isolement des enseignants dans leur discipline (Prieur, 2011). Un cahier de texte numérique présente l'intérêt de mettre à disposition des informations, relatives à l'enseignement réalisé, à partir de supports diversifiés (textes mais également images, bandes sonores, films). Ces informations peuvent être consultées à distance, à tout moment. Un cahier de texte numérique constitue donc un outil intéressant pour communiquer aux élèves et aux parents l'enseignement conduit. Cependant, la structure de l'outil est organisée par discipline et l'espace réservé à l'enseignant d'une discipline ne peut pas être consulté par les autres enseignants de la même classe. L'outil informatique potentiellement facilitateur de la coordination des apprentissages des élèves possède une structure qui ne facilite pas la collaboration des enseignants. De même l'application informatique institutionnelle SCONET, qui centralise les données relatives à la validation du Socle au niveau national, présente ici un paramétrage académique qui ne permet pas d'engager un suivi de l'évaluation des élèves et ne permet pas aux différents enseignants d'une classe de consulter ce qui est évalué par ses collègues. Les équipes enseignantes qui souhaiteraient engager un suivi collaboratif des élèves doivent utiliser d'autres outils. L'un des collègues, qui a ainsi multiplié les outils, se heurte au problème de leur compatibilité (transfert des données d'un logiciel à l'autre) et au surplus de travail lié à leur prise en main et aux saisies multiples.

Comme nous l'avons montré dans le paragraphe 4.1.2, de nombreux enseignants de ces collèges sont confrontés au Socle uniquement par l'utilisation des outils institutionnels de validation (l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences du LPC) et éventuellement d'évaluation (les grilles de références du LPC). Ce résultat nous a conduits à analyser la présentation des compétences dans ces outils. Les grilles de référence proposent des descripteurs qui explicitent les items du Socle et des indicateurs pour l'évaluation qui permettent aux enseignants d'appréhender la notion de compétences de façon concrète et de les outiller pour impliquer les élèves dans leur évaluation (Rogiers, 2004). Cependant, il existe une forte hétérogénéité de la présentation et de la description entre les compétences, voire dans les différents volets d'une même compétence, qui ne facilite pas l'implication d'un enseignant dans l'évaluation de plusieurs compétences. En conséquence, l'intérêt de cet outil est amoindri par le fait que les rédacteurs des différentes compétences ne se réfèrent apparemment pas à un cadre théorique ou à des principes méthodologiques communs.

6. Conclusion

Quatre ans après le décret du Socle, cette étude montre peu de changement dans les pratiques des enseignants des deux collèges suivis. En 2010-2011, première année de sa validation pour la certification du DNB, une forte proportion des enseignants répond par un contrat minimaliste dans une recherche maximale d'économie de moyens et sans modifier sur le fond leurs pratiques existantes, à ce qu'ils reçoivent comme une injonction institutionnelle. La centration sur les procédures de validation est renforcée par l'accompagnement des équipes de direction. Lorsque des changements de pratique sont observés, ils sont en tension entre une évaluation de micro-capacités entraînant une perte de sens dans les apprentissages, une surcharge de travail et l'élaboration de nouvelles situations d'apprentissage prenant en compte le développement de compétences. L'évolution des pratiques est le plus souvent le fruit de démarche individuelle qui nécessite de passer au collectif pour permettre des apprentissages plus efficaces. Dans le contexte étudié, on constate différents leviers pour accompagner ces évolutions comme le style de pensée développé au sein d'une discipline, l'accompagnement exercé par la direction de l'établissement et l'inspection, les outils mis à disposition des enseignants. Cependant ces appuis peuvent également se renverser et constituer des freins selon leurs modalités ou usages. Les outils institutionnels d'évaluation qui constituent l'appui essentiel des enseignants pour une entrée dans les compétences aurait gagné à être structurellement plus homogène. Mais définir des principes communs n'est pas une mince affaire, comme le montrent, par exemple, les difficultés rencontrées par le consortium HarmoS en Suisse. C'est cependant une condition pour établir la crédibilité d'ensemble de la démarche d'enseignement par compétences. Si le Socle est bien « commun », ne peut-on imaginer que la conception des outils pour sa mise en œuvre le soit aussi ?

Références et bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition and évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Vol. 2 (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Dauvisis, M.C. (2007). L'évaluation des compétences au risque des barèmes et des notes scolaires. In D. Lemaitre et M. Hatano (Ed.), *Usages de la notion de compétence en éducation et formation* (pp. 75-92). Paris : L'Harmattan.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles-Lettres.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrachi, S., Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études: compétence, constructivisme et interdisciplinarité. Note de synthèse. *Revue des sciences de l'éducation*, 23-3, 667-696.
- Lebeaume, J. (2008). Les sciences et la technologie dans l'enseignement obligatoire: curriculums et spécialités enseignantes. In A. Hasni & J. Lebeaume (Ed.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (pp. 33-49). Sherbrooke Éditions du CRP et Lyon : INRP.
- Pastor, A., Coquidé, M. & al (2008). The Common Base for Knowledge and Skills in France: debates over the concept of "competence" and other obstacles. In C. Van Woensel (Ed.), *A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities*. CIDREE 2008 Yearbook
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (4^{ème} édition)
- Prieur, M., & Steck, P. (2011). L'ENT : un levier de transformation des pratiques pédagogiques pour accompagner les apprentissages du socle commun ? Colloque international. *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Lyon : INRP.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Collection Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris: ESF Éditeur.

Contribution 4

DES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES SUR LA VALIDATION DES COMPETENCES A
UNE EVALUATION FORMATIVE

Clotilde Mercier-Dequidt *, Karine Bécu-Robinault **

* UMR ICAR, CNRS – ENS de Lyon – Université Lyon 2, clotilde.mercier@ens-lyon.org

** UMR ICAR, CNRS – ENS de Lyon – Université Lyon 2, karine.robinault@ens-lyon.fr

Mots-clés : Démarche scientifique, autoévaluation, évaluation formative

Résumé. Les textes institutionnels publiés depuis 2005 imposent la mise en place de l'évaluation par compétences en lien avec un enseignement selon une démarche scientifique. Cet article présente un travail collaboratif mené par des chercheurs et des enseignants, dont l'objectif était de construire des contenus d'enseignements et des évaluations répondant à la fois aux contraintes institutionnelles et d'enseignement et s'appuyant sur des résultats de la recherche en didactique. Les outils conçus par le groupe permettent une évaluation par compétences s'intégrant aux séquences d'enseignement habituelles. Après avoir présenté ces outils d'enseignement et d'évaluation, nous présentons quelques résultats faisant état de leurs apports tant au niveau des élèves qu'à celui des enseignants.

1. Introduction

Depuis 2005, de profondes modifications de l'enseignement des sciences et des modalités d'évaluation des apprentissages sont proposées, en lien avec une européanisation, voire même une mondialisation de l'éducation. Ces réformes sont inscrites dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (MEN¹⁵, 2005) ainsi que dans le décret du 11 juillet 2006 (MEN, 2006) sur l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences. De précédentes recherches menées sur les préparations des cours par l'enseignant (Bécu-Robinault, 2007) nous ont conduit à prendre en compte les difficultés liées à l'élaboration d'évaluations tout à la fois objectives au regard des possibilités d'apprentissage des élèves et prenant en compte les directives institutionnelles. Jusqu'à la publication du décret sur le socle commun, les références essentielles de l'enseignant préparant son cours étaient les textes officiels et éventuellement les documents d'accompagnement ; après cette publication, l'enseignant s'est vu enjoindre l'intégration des attitudes et des capacités dans ses évaluations traditionnellement centrées sur les connaissances. Cette profonde modification de la teneur de ces documents définissant les tâches à mener par les enseignants, ont modifié leur rapport à l'évaluation conduisant à un renouvellement des pratiques.

Dans le cadre de cette reconfiguration des injonctions officielles, nous avons élaboré un projet visant à proposer des outils d'enseignement et d'évaluation, s'appuyant sur les résultats de la recherche, respectant les contraintes d'enseignement et les prescriptions officielles. Dans le cadre de ce projet, nous avons souhaité étudier les utilisations possibles et les apports de ces outils.

15. Ministère de L'Éducation Nationale

2. Contexte d'enseignement et d'évaluation au collège en France

2.1 La démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences physique et chimique au collège en France

La démarche d'investigation est introduite dans les programmes du collège en 2005 avec l'objectif d'aider les élèves à développer un raisonnement scientifique. Sans que cette démarche soit présentée comme une norme, il est conseillé de la mettre en œuvre dans le cadre des cours de sciences le plus fréquemment possible. Quelques années après son introduction officielle, le programme d'août 2008 (MEN, 2008) précise n'imposer ni l'application systématique de la démarche d'investigation ni la manière de la mettre en œuvre dans la classe, toutes les notions à étudier dans le cadre du programme ne se prêtant pas forcément à l'investigation.

Dans l'introduction des programmes de sciences, la démarche d'investigation est décomposée en sept phases différentes : choix d'une situation, appropriation par les élèves, formulation d'hypothèses et de protocole par les élèves, investigation et résolution du problème, argumentation, structuration des connaissances et mobilisation des connaissances. Ces sept phases peuvent être sous la responsabilité de l'élève ou de l'enseignant selon le type d'activité proposé.

L'activité dans laquelle les élèves seront engagés peut conduire à des stratégies itératives entre les phases. Ces stratégies, à l'encontre d'une démarche linéaire, peuvent aider les élèves à prendre conscience des conceptions erronées éventuellement mises en œuvre avant l'activité.

Dans les faits, il s'avère que les démarches d'investigation sont très différentes d'un enseignant à l'autre, d'une situation à une autre et d'une connaissance à enseigner à une autre (Mathé, Méheut, & de Hosson, 2008).

2.2 Le socle commun de connaissances et de compétences et son évaluation

Toute modification des méthodes d'enseignement engendre par voie de conséquence une modification des modalités et des critères de l'évaluation. D'un point de vue institutionnel, dans la lignée des injonctions relatives à la démarche d'investigation, ont été publiés les textes du socle commun de connaissances et de compétences et les prescriptions relatives à l'évaluation par compétences.

De manière générale, la mise en œuvre des prescriptions relatives au socle commun vise :

- D'une part, à proposer aux élèves des activités en lien direct avec des situations de la vie quotidienne et exigeant un certain nombre de compétences, telles que « réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes », « raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer »... ;
- D'autre part, à évaluer les élèves par compétences de manière à ce que tous aient un niveau scolaire de base, leur garantissant une bonne insertion dans la société.

Depuis 2005, nous assistons à une émergence progressive d'un enseignement des sciences s'appuyant sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage, sur la démarche d'investigation, et sur une nouvelle approche de l'évaluation, à savoir l'évaluation par compétences. De manière conjointe, nous avons donc assisté à l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage et d'un nouveau mode d'évaluation sur lequel il nous semble intéressant de nous pencher.

Les évaluations traditionnelles – évaluations diagnostique, formative et sommative – ne sont pas remises en cause et sont toujours mentionnées dans les textes officiels. Cela signifie que l'enseignant peut valider les compétences par le biais des évaluations habituellement pratiquées ou par d'autres biais. Il est par ailleurs précisé (MEN, 2011) que l'élève doit avoir eu un temps d'entraînement avant qu'une évaluation des connaissances ou des compétences ne lui soit proposée.

3. Cadre théorique

3.1 La démarche d'investigation

La démarche d'investigation telle que proposée dans les instructions officielles vise à donner aux élèves la possibilité de comprendre le mode d'élaboration des connaissances scientifiques. La structuration en étapes peut être discutée d'un point de vue épistémologique sur le fonctionnement des sciences physiques, à savoir la modélisation, mais également du point de vue des difficultés que les élèves rencontrent dans la construction de leurs connaissances en science. Les recherches en didactique ont montré que les élèves n'utilisent pas seulement les connaissances physiques lors de l'interprétation ou la prévision de phénomènes. D'autres formes de connaissances entrent en jeu, comme celles de la vie quotidienne, les théories naïves... Ces connaissances peuvent être mobilisées au même titre que d'autres, en fonction de la situation rencontrée, de la compréhension de l'élève des règles de fonctionnement de la science scolaire. Ces connaissances ont alors un statut de modèle implicite, l'élève ayant rarement eu l'occasion de formaliser les règles de fonctionnement de ce modèle. Ce que l'enseignant attend des élèves dans le cadre de l'enseignement des sciences physiques, est qu'il sache décrire, prédire puis expliquer le fonctionnement des objets et des événements à partir d'éléments relevant du monde des théories et modèles scientifiques, exprimés en langage de la physique. Il est important, dans cette perspective, d'aider les élèves à établir des relations entre les modèles élaborés en classe et les expérimentations réalisées, tout en prenant en compte les autres connaissances et expériences des élèves (Bécu-Robinault, 2004). Ainsi, il est nécessaire de discuter les protocoles expérimentaux au regard des idées initiales des élèves, de donner du sens aux résultats obtenus par rapport aux prévisions, de donner aux interprétations une dimension relative aux concepts en jeu. Il apparaît donc fondamental que la décomposition en étapes de la démarche d'investigation, ne se fasse pas au détriment du sens global de la démarche scientifique dans laquelle les élèves s'engagent.

3.2 L'évaluation et les compétences

L'évaluation

Afin de prendre du recul sur les prescriptions officielles concernant les évaluations, nous précisons les objectifs et les contraintes des évaluations selon les modalités choisies. L'évaluation est « un jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité » (Hadji, 1989, page 56). Une évaluation peut être diagnostique, formative ou sommative. Pour G. Brézillon et F. Champault (2008, page 84), les évaluations diagnostiques « sont des aides à la décision pédagogique ». Pour enseigner, l'enseignant peut s'appuyer sur l'évaluation diagnostique ou utiliser une évaluation en tant que diagnostique pour faire un retour à l'élève. Rey et ses collaborateurs (Rey et al., 2006) estiment qu'une évaluation ne peut être pertinente que si elle joue un rôle diagnostique.

Les activités des élèves peuvent également être prises en compte par le biais d'évaluations formatives s'inscrivant dans un processus d'accompagnement (Hadji, 1989). « L'évaluation formative n'intervient pas en bout de course seulement et ne s'accompagne pas forcément d'une notation ; elle met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats » (Nunziatti, 1990, page 57). Une évaluation formative permet à l'enseignant d'adapter les activités d'enseignement proposées aux apprentissages effectifs des élèves « Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feedback sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation » (Campanale, 2001, page 22).

L'évaluation sommative correspond à ce que la plupart des enseignants pratiquent de manière traditionnelle dans leur classe sous forme de contrôles. Cette évaluation met l'accent sur les performances des élèves à la fin de chaque séquence de formation (Hadji, 1989 ; Campanale,

2001). Contrairement aux deux autres formes d'évaluation, l'évaluation sommative clôture une séquence par une note et n'a pas pour fonction d'apporter des éléments à l'enseignant pour modifier les contenus d'enseignement proposés précédemment.

L'évaluation doit remplir trois fonctions (Black, 1995) : l'assistance directe à l'apprentissage, la certification individuelle de chaque élève et la responsabilité des institutions et des enseignants par rapport à la société. Aucune des évaluations citées ci-dessus ne remplissant à elle seule ces trois fonctions il s'avère nécessaire de diversifier les évaluations proposées aux élèves.

Les compétences

Le fait que les textes officiels ne donnent pas une définition unique et claire du terme de compétence fait écho à la pluralité des définitions de compétence par les chercheurs eux-mêmes. Jonnaert (2002) indique qu'« une compétence fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès ». Ces éléments font référence autant à des actions qu'à la mobilisation de savoirs. Pour Perrenoud (1997, page 7), une compétence est « une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas ». Pour Rey (et al., 2003, page 15), « une compétence est l'aptitude à accomplir une tâche ». Enfin, pour Allal (2000, page 81), une compétence est un « réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations ». Cet aperçu rapide de ces différentes définitions fait émerger un certain nombre de points communs :

1. La compétence est reliée à l'action ;
2. Le déploiement d'une compétence est relié à une situation ;
3. Une même compétence peut servir dans des situations différentes ;
4. La compétence exige la mobilisation de nombreuses ressources d'ordres différents ;
5. La compétence va de pair avec l'efficacité dans l'exécution de la tâche ;
6. La compétence est le fruit d'un processus d'apprentissage, elle se développe avec l'expérience.

La définition de Bissonnette et Richard (2001, page 74) reprend ces différents points communs : « Une compétence constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, 'mobilisables' de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne. La compétence ne représente pas un état, mais un processus, qui est d'ailleurs toujours perfectible parce qu'il résulte d'une démarche de construction ». Cette définition peut être rapprochée de celle du décret du socle commun du 11 juillet 2006 : « une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacité à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité ». Ce rapprochement conduit à assimiler :

- « Savoirs » à « connaissances » ;
- « Savoir-faire » à « capacités » ;
- « Savoir-être » à « attitudes » ;
- « A l'école et dans la vie quotidienne » à « notre temps » ;
- « Démarche de construction » à « combinaison ».

Ainsi cette définition s'avère non seulement intégrante mais également éclairante dans le sens où elle précise les termes des textes officiels.

Il transparaît de la littérature que les compétences ont un caractère évolutif. Rey (et al., 2003), Jonnaert (2002) et Perrenoud (1997) ont traduit cette évolution en trois stades d'acquisition comparables :

- Premier niveau : l'élève apprend à répondre à une question précise. Cette décomposition en tâche élémentaire, présente des similitudes avec le modèle behavioriste, même si Perrenoud s'inscrit dans un cadre constructiviste en associant ce premier niveau à la mise en œuvre d'un schème. Les élèves mettent en œuvre des automatismes et répondent aux sur la base de procédures acquises. C'est le niveau d'acquisition 1, ce que Rey appelle une procédure, et Jonnaert l'habileté.
- Deuxième niveau : face à une situation inconnue, l'élève devra choisir la procédure ou l'habileté ou le schème parmi ceux intégrés en mémoire. Cela passe par une appropriation de la situation dans laquelle il se trouve. Ce deuxième niveau correspond à ce que Rey appelle une compétence élémentaire avec cadrage, Jonnaert une capacité et Perrenoud un savoir-faire.
- Troisième niveau : l'élève, face à une situation inconnue, parvient à mobiliser la ou les connaissances en les combinant correctement pour résoudre un problème inconnu. C'est ce dernier niveau que Jonnaert et Perrenoud qualifient de compétences et que Rey définit comme une compétence complexe pour la distinguer de la compétence élémentaire.

Dans ces trois catégorisations, l'élève passe progressivement d'une tâche simple, pouvant être traitée sur la base d'automatismes, à une tâche complexe, nécessitant l'articulation et le choix de savoir-faire. Dans cette évolution, l'élève doit parvenir à maîtriser parfaitement les bases pour résoudre un problème complexe, en mettant en œuvre un raisonnement articulant différentes connaissances. Dans le cas de la compétence au troisième niveau l'intérêt porte non seulement sur les connaissances mais aussi sur la démarche de résolution.

3.3 Évaluation des compétences et changement dans le rapport évaluation – apprentissage

Traditionnellement, l'évaluation est un moyen de communication des résultats et des progrès de l'élève à l'institution et à la famille par le biais des bulletins. Au-delà de cette communication, l'évaluation est aussi un guide pour l'enseignant lors de la construction du cours. Par ailleurs, il est raisonnable de postuler que toute évaluation, en plus d'apporter des informations à l'enseignant, a un impact sur la manière dont l'élève perçoit son activité.

Si l'évaluation sommative est un bilan clôturant la phase d'apprentissage et d'enseignement, ne permettant plus, de ce fait, d'adapter l'enseignement dispensé, l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative peuvent être un outil au service des apprentissages permettant à l'enseignant de modifier les contenus proposés, de valoriser ou d'encourager les élèves (Younes, 2009). L'enseignant peut s'appuyer sur ces types d'évaluations pour gérer, dans la mesure du possible, les différences entre chacun de ses élèves (Black, 1995).

3.4 Questions de recherche

Suite aux demandes institutionnelles concernant l'enseignement des sciences et l'évaluation des élèves, il nous est apparu intéressant d'étudier, via un groupe de recherche collaborative mêlant des enseignants et des chercheurs, la mise en œuvre d'un enseignement :

- S'appuyant sur les résultats de la recherche en didactique ;
- Respectant les prescriptions officielles et les contraintes d'enseignement ;
- Et permettant une évaluation formative des compétences en classe de physique.

La finalité de l'évaluation faite en cours par l'enseignant est de parvenir à valider le livret personnel de compétences de chacun de ses élèves. Nous avons donc choisi de nous interroger sur l'utilisation de l'évaluation des compétences pour la validation de la compétence 3 « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ». Enfin, nous pouvons nous interroger sur les apports de l'évaluation des compétences tant pour les élèves que pour les enseignants.

4. Des prescriptions officielles aux outils d'enseignement et d'évaluation

4.1 Premier outil : des activités selon une démarche scientifique/d'investigation

Afin de concevoir des activités en conformité avec les prescriptions sur les démarches d'investigation et les résultats de la recherche en didactique de la physique, nous avons explicité avec les enseignants un jeu de huit repères. Les cinq premiers repères sont liés à des résultats de la recherche, aujourd'hui largement partagés par la communauté de didactique des sciences. Ces repères concernent la prise en compte des conceptions, le travail collaboratif, l'articulation des connaissances naïves et scientifiques, la mise en relation des objets et des événements et avec les théories et modèles et enfin les coordinations de registres sémiotiques. Les trois derniers repères sont liés à des résultats propres à notre projet, liés à l'analyse de données prises dans des classes utilisant nos séquences. Ces repères concernent les compétences à mettre en œuvre dans les activités, la gestion de l'hétérogénéité et l'autoévaluation.

Nous avons choisi de proposer aux élèves des situations complexes, pour lesquelles une ou plusieurs disciplines peuvent être mises à contribution. Pour aborder ces situations complexes, les élèves devront mettre en œuvre une ou plusieurs compétences combinées (on se situe donc au deuxième ou troisième niveau de la compétence), avec l'aide ou non de l'enseignant.

A titre d'exemple, nous proposons l'activité suivante, proposée à des élèves de quatrième dans le cadre de l'enseignement d'optique¹⁶.

Le chemin le plus court est-il le meilleur?
Un jour d'été, en plein soleil, pieds nus sur la plage, Philémon rêve de manger une glace. Il aimerait voir les parfums des glaces que propose le marchand. Pour cela il a la possibilité d'utiliser deux chemins différents, soit il peut couper à travers les dunes par le chemin le plus court mais ce chemin est formé de gros galets noirs, soit il peut marcher sur la plage formée de galets blancs.

1. Question : D'après vous, qu'est-ce qui pousse Philémon à choisir de passer par la plage ?
2. Protocole : Proposez un protocole qui permet de répondre à la question avec le matériel proposé.
3. Expérience : Après accord du professeur, réalisez vos expériences.
4. Observations : Notez vos observations.
5. Résultats : Votre réponse à la question 1 était-elle exacte ?
6. Conclusion : Que pouvez-vous conclure ?




Figure 1 : Exemple d'activité de quatrième

Nous pouvons analyser cette activité au regard de la définition de compétence de Bissonnette et Richard. Dans la première question, l'élève doit mobiliser ses connaissances initiales. Il s'agit de faire appel à un savoir intégré et accessible en mémoire. L'élève doit proposer un protocole accompagné souvent d'un dessin, ici tenant compte du matériel à disposition. Il s'agit ici de mettre en œuvre un savoir-faire important en physique, à savoir la sélection et la représentation des aspects pertinents de la réalité. Ces questions liées choix des représentations symboliques adaptées sont fréquentes dans l'enseignement de sciences physiques, ce qui permet de varier les contextes et de s'assurer progressivement d'une bonne maîtrise de ce savoir-faire. Par ailleurs, cette situation s'appuie sur un contexte compatible avec le matériel disponible à l'école et dans la vie quotidienne donc elle respecte le repère concernant l'articulation entre connaissances naïves et scientifiques.

16. Toutes les activités développées sont disponibles sur le site <http://pegase.inrp.fr>

4.2 Deuxième outil : des autoévaluations en lien avec les activités proposées

Il apparaît difficilement concevable d'évaluer les élèves sans les informer des critères d'évaluation. A ces fins, nous avons intégré à toutes les activités des temps d'autoévaluation. Ces temps permettent peu à peu aux élèves de développer des métaconnaissances relatives aux connaissances et compétences en jeu dans la situation. Les autoévaluations proposées sont étroitement articulées avec la situation. Une juxtaposition des autoévaluations successives permet à l'élève de voir ce qui, dans cette situation, est identique à d'autres situations déjà travaillées. En effet, même si l'autoévaluation évolue progressivement au cours de la scolarité d'un élève, simultanément aux types de tâches à traiter, les différents items mis en œuvre sont sensiblement les mêmes. Par ailleurs, les différents items mentionnés dans ces autoévaluations, en plus d'être en lien avec la situation, sont compatibles avec les items mentionnés dans des textes officiels. Cette compatibilité aide l'enseignant à effectuer un suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun (MEN, 2010). Dans le cadre de l'autoévaluation, chaque item pris individuellement correspond davantage à une compétence de premier ou second niveau, c'est-à-dire à une procédure automatisée ou une compétence élémentaire avec cadrage au sens de Rey (et al., 2003). L'autoévaluation, dans sa construction et dans son utilisation, a essentiellement un rôle d'évaluation formative : les élèves sont informés des éléments d'évaluation et ont la possibilité de poser des questions quant aux étapes à mettre en œuvre dans une démarche scientifique telle que proposée dans l'activité.

4.3 Troisième outil : une grille d'évaluation¹⁷

Regroupement d'items

L'évaluation par compétences de l'ensemble des élèves d'une même classe selon les items de l'autoévaluation peut très rapidement devenir ingérable pour l'enseignant. Par ailleurs, si l'enseignant s'appuie uniquement sur les items très généraux du socle commun, il lui sera difficile d'évaluer ses élèves avec précision et objectivité.

Ainsi, pour faciliter l'évaluation des compétences des élèves en classe, nous avons choisi de créer des grilles d'évaluation en regroupant les items à évaluer. Ces regroupements d'items ont été opérés selon trois contraintes :

- La structure de chacun de ces quatre groupes doit avoir du sens du point de vue des démarches scientifiques ;
- L'évaluation de ces groupes ne doit pas perturber l'organisation habituelle de l'enseignement des sciences physiques ;
- Chacun de ces quatre groupes doit être adapté aux enjeux d'apprentissage selon les niveaux scolaires.

Nous avons ainsi constitué quatre groupes de compétences. Par exemple, le groupe 1, est constitué des items : émettre une hypothèse, proposer un protocole, faire un schéma, faire un dessin. Ce groupe peut être évalué dans le cadre de la mise en œuvre de l'activité proposée en exemple. Dans le cadre de l'évaluation de chaque groupe de compétences, l'élève est au niveau 3 de la compétence selon Rey. En effet, pour résoudre la situation face à laquelle l'élève se trouve, il doit opérer des choix entre plusieurs procédures, déjà rencontrées dans des activités antérieures, et assembler des compétences élémentaires.

Modalités d'évaluation

Cette évaluation des compétences est faite à la demande des élèves au cours d'activités habituellement conduites en classe, sans adaptation des modalités de travail. Ces activités sont celles que les élèves doivent traiter dans le cadre de l'enseignement de physique, qu'ils soient

17. Un rapport fournissant une description complète des grilles, des modalités et des critères d'évaluation est disponible sur le site <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep> dans la partie dédiée au projet sur le socle commun et l'évaluation des compétences en sciences physiques.

évalués ou non. Cela permet à l'élève de se sentir en confiance par rapport à ses modalités de travail habituelles (travail de groupe, dans la classe). Les thèmes abordés et les niveaux d'évaluation sont variés : ils concernent tout le programme de sciences physiques sur toute la scolarité du collège. Enfin, l'évaluation est adaptée au niveau des élèves et respecte la grille proposée par les textes officiels.

L'évaluation des compétences mises en œuvre se fait prioritairement par observation directe des élèves en situation. L'enseignant ne pouvant pas toujours être au plus près des élèves évalués, il peut, en complément de ses observations, demander des explications orales concernant les tâches réalisées, ou s'appuyer sur les traces écrites. La pluralité des modes de communication mobilisés permettra à des élèves en difficulté avec l'écrit de reproduire ou de décrire leurs actions en références directes aux objets manipulés et aux phénomènes observés. Le passage par l'oral permet également à l'enseignant de comprendre comment l'élève construit peu à peu du sens à ce qu'il est en train de faire. L'enseignant peut également demander à l'élève de reformuler sa réponse de manière à la préciser ou la rectifier. Enfin, il peut s'appuyer sur la formulation de l'élève pour reformuler à son tour et apporter d'autres mots de vocabulaire pas toujours maîtrisés par l'élève.

Critères d'évaluation

Pour évaluer ces compétences, nous avons convenu de formuler des critères et des échelles d'appréciation sur la base de 4 contraintes :

1. Formuler des critères comportant un verbe d'action permettant d'apprécier la qualité des compétences évaluées ;
2. Les critères regroupent essentiellement les aspects positifs recherchés ;
3. L'appréciation s'effectue en cochant dans la colonne la catégorie souhaitée ;
4. L'échelle doit être claire pour l'enseignant tout comme pour l'élève, car elle servira de point de repère si difficultés sont éprouvées. Pour cela, nous avons choisi des critères similaires à ceux des autoévaluations proposées aux élèves.

5. Résultats

Afin d'étudier les effets de ces outils sur les pratiques enseignantes, nous avons procédé régulièrement à des entretiens avec les enseignants du projet. Ces entretiens ont été transcrits et analysés. Nous reproduisons dans cette partie quelques résultats obtenus.

5.1 Apports pour l'enseignant

Ce type d'évaluation des compétences ne remet nullement en cause la nécessité d'évaluer les élèves par le biais d'évaluations traditionnelles – diagnostique, formative et sommative. Bien au contraire, l'évaluation des compétences, telle que proposée dans ce travail, s'avère complémentaire aux évaluations classiques. En effet, ces évaluations ne révèlent pas des difficultés d'élèves jusqu'alors insoupçonnées, mais il semblerait qu'elles permettent aux enseignants de mieux comprendre l'origine de ces difficultés. Un enseignant déclare « j'arrive mieux à comprendre les obstacles qu'ils rencontrent pour mener un raisonnement ». L'évaluation des compétences, telle que proposée, permet d'explicitier les relations établies ou non par les élèves entre les différentes étapes des démarches scientifiques suivies. Par ailleurs, grâce aux discussions menées avec les élèves lors des évaluations, les enseignants ont pu relever les difficultés que les élèves ont à établir une conclusion en s'appuyant sur leurs observations et les résultats d'une expérience.

Les enseignants déclarent que leurs échanges avec les élèves ont évolué : « je vais plus vers les élèves, ce n'est pas une demande systématique, il y a moins de bras levés, cela change la demande de l'élève ». A noter que ce ne sont pas les évaluations qui modifient les échanges mais l'intégralité des outils conçus (activité – autoévaluation – évaluation). Les élèves étant engagés dans des activités dont ils perçoivent le sens global, ils sont moins demandeurs d'aide ponctuelle, ce qui rend l'enseignant plus « disponible » pour traiter des difficultés relatives aux étapes de la démarche scientifique encore non acquises, aider les élèves à mettre en œuvre un modèle...

Ce type d'évaluation apporte à l'enseignant un autre regard sur les bulletins trimestriels. Ainsi, les commentaires sur les bulletins vont au-delà des informations concernant la qualité du travail de l'élève et de son comportement. Grâce aux outils d'évaluations mobilisés, l'enseignant peut, par exemple, fournir des indications concernant la manière dont l'élève peut progresser en lien avec les étapes de la démarche scientifique non encore maîtrisés.

5.2 Apports pour l'élève

Par cette méthode de travail, l'élève, plus ou moins à l'aise en sciences, se sent plus impliqué et concerné par les activités proposées et évaluées en cours. Ici encore, c'est l'ensemble activité – autoévaluation – évaluation qui rend l'élève plus actif dans son travail. En effet, les élèves s'investissent davantage comme s'ils avaient « une mission » mentionne un enseignant. Par ailleurs, ils ont davantage conscience de ce qu'ils doivent faire et ce non seulement grâce à la démarche scientifique qui leur est proposée mais aussi grâce au retour nécessaire lors des autoévaluations sur les démarches suivies et à l'évaluation des capacités par l'enseignant.

5.3 De l'évaluation à la validation

L'évaluation est une étape préalable à la validation qui est faite progressivement au cours de la scolarité d'un collégien. Les échelles d'évaluation, et donc la validation, sont en lien avec un niveau de maîtrise potentiellement attendu en fonction de l'âge des élèves. Pour les enseignants du projet, si l'élève a été validé sur une capacité lors de la cinquième, cette validation n'est pas remise en cause en troisième. Un enseignant fait remarquer que « ce qui a été validé en cinquième a le même poids que ce que l'on évalue en troisième ». Nous pouvons supposer que, avec ou sans la pratique, les capacités validées en cinquième sont encore « acquises » par les élèves.

Lors des entretiens, l'ensemble des enseignants a mentionné l'importance du pilotage de l'évaluation au niveau de l'établissement. En effet, pour que ce type d'évaluation ait un sens pour les élèves, il faut qu'il y ait une certaine homogénéité des pratiques d'évaluation au sein de l'établissement. Si tel n'est pas le cas, chaque enseignant ayant des demandes spécifiques plus ou moins contraignantes et non forcément reconnus par ses collègues, il arrive fréquemment que les élèves ne demandent plus à être évalués. De fait, s'il n'y a pas d'homogénéité des pratiques d'évaluation, les élèves peuvent s'interroger sur le caractère « légitime » de ce nouveau type d'évaluation ne faisant pas l'unanimité au sein de l'équipe pédagogique.

Le dernier point que nous avons pu noter est le poids tout à fait relatif, voire négligeable, de l'évaluation lors de la validation officielle des compétences. Il semblerait, lors de la première année d'expérimentation, que l'évaluation faite en cours soit peu ou prou annihilée par les outils informatiques liés à la validation officielle. En effet, ceux-ci ne tiennent pas forcément compte du détail des évaluations d'une part, ils ne permettent pas les doubles validations par différents enseignants d'autre part. Cette négation des informations liées à l'évaluation lors de la validation est encore aujourd'hui un élément démotivant pour un enseignant qui a choisi de s'investir dans l'évaluation des compétences.

6. Conclusion

La multitude de textes parus depuis 2005 concernant les méthodes d'enseignement et d'évaluation ont suscité beaucoup d'émoi chez les enseignants, rendus perplexes par la multiplicité des injonctions souvent ressenties comme contradictoires. Une analyse de l'ensemble de ces documents, articulée à un projet de conception collaborative de contenus d'enseignement, nous a permis de montrer qu'il est possible de construire des outils articulant de manière cohérente la démarche d'investigation et l'introduction d'une évaluation des compétences.

Le suivi des enseignants partenaires du projet nous indique qu'il est important de produire un ensemble cohérent d'activités pour les élèves et d'outils pour les enseignants. En effet, notre

travail a permis de constater que l'ensemble proposé – activité, autoévaluation, évaluation par compétences – permet aux élèves de se sentir plus concernés et, de fait, de s'investir davantage, de mieux comprendre ce que l'enseignant de sciences physiques attend d'eux en termes d'apprentissage... Par ailleurs, ce nouveau type d'évaluation permet à l'enseignant de comprendre plus facilement l'origine de certaines difficultés d'élèves et de proposer en conséquence des activités de remédiation ou de procéder à des adaptations des activités.

Par ailleurs, le système d'autoévaluation couplé aux évaluations à la demande permet à l'élève d'une part d'avoir des indications concernant sa progression et, d'autre part, d'éviter de l'enfermer dans un échec lié à une évaluation effectuée de manière arbitraire par l'enseignant.

Une des difficultés non encore résolue de ce mode d'évaluation est liée à son utilisation réelle lors de la validation finale des items du socle commun de connaissances et de compétences. Les enseignants que nous avons suivis dans ce travail nous ont également fait part des difficultés rencontrées à maintenir la motivation des élèves du fait des équipes pédagogiques encore trop souvent peu investies dans l'évaluation du socle commun. Afin de nuancer ce manque de motivation des équipes pédagogiques, précisons que les résultats présentés ne concernent que la première année de l'évaluation obligatoire des compétences à la fin du collège. L'évolution des outils développés au sein de notre projet, en lien avec le développement des évaluations par compétences faites dans d'autres disciplines, serait à étudier.

Références et bibliographie

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives.
- Bécu-Robinault, K. (2007) Modélisation et investigation autour d'une séquence d'électrocinétique : introduction d'une analogie pour expliquer. In L. Morge & J.-M. Boilevin (Ed.), *Séquences d'investigation en physique-chimie* (pp. 117-129). CRDP Auvergne : Scérén.
- Bécu-Robinault K. (2004). Raisonnements des élèves et sciences physiques. In E. Gentaz & P. Dessus (Ed.), *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation* (pp. 117-132). Paris : Dunod.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal : Chenelière.
- Black, P. (1995). Les enseignants peuvent-ils utiliser l'évaluation pour améliorer l'apprentissage ? *Didaskalia*, 6, 99-114.
- Brézillon, G. & Champault, F. (2008). Les évaluations diagnostiques en France : le diagnostic, une notion et une exploitation en classe qui évoluent depuis 1989. In G. Baillat (Ed.), *Evaluer pour former* (pp. 83-98). Bruxelles : De Boeck.
- Campanale, F. (2001). Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. Cours sur l'évaluation - IUFM de Grenoble. www.mapreps.com/evaluationcampeval.pdf (consulté le 14 février 2012).
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu - Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Mathé, S., Méheut, M., & de Hosson, C. (2008). Démarche d'investigation au collège : quels enjeux ? *Didaskalia*, 32, 77-116.
- MEN (2005). *Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale*, n°18, Paris. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005.
- MEN (2006). *Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale*, n°29, Paris. Décret du 11 juillet 2006.
- MEN (2008). *Bulletin Officiel spécial de L'Éducation Nationale*, n°6, Paris.
- MEN (2010). *Document d'appui : Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun – Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique*, Paris.

- MEN (2011). Grille de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, Paris.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. Cahiers Pédagogiques : Apprendre, 280, 48-64.
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école (Paris : ESF.).
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation (De Boeck.).
- Younes, N. (2009). Communication aux journées De la culture commune au socle commun. Lyon, 18-19 novembre 2009.

* Institut français de l'éducation (IFÉ), École normale supérieure de Lyon, catherine.loisy@ens-lyon.fr

Mots-clés : évaluation des compétences, orientation, identité numérique

Résumé. Cette contribution interroge la variété des évaluations des compétences dans le cadre d'une recherche qui concerne la mise en place d'activités pédagogiques visant à faire construire par les élèves les compétences à s'orienter et des compétences informatique et Internet. Les données étudiées sont les critères d'évaluation, les situations d'évaluation et l'implication des élèves dans leur évaluation. Ces résultats sont analysés en prenant pour cadre les logiques à l'œuvre, logique de régulation versus logique de sélection. Les différences observées sont analysées en termes de niveau scolaire, d'exigences institutionnelles relatives à la validation des compétences, de discipline d'enseignement, d'âge et de genre des participants à la recherche.

1. Introduction

En France, depuis la fin du XX^e siècle, la notion de compétence est entrée dans les programmes d'éducation et s'impose progressivement. Le B2i® (Brevet informatique et Internet) atteste de la maîtrise des outils multimédia et de l'Internet depuis 2000¹⁸. Depuis 2006, le Socle commun de connaissances et de compétences¹⁹ (socle commun) définit ce que les élèves doivent « savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » ; ainsi, l'orientation, longtemps décidée par le système scolaire en France, est apparue dans les compétences attendues des élèves avec la mise en place du socle commun. Depuis 2011, les élèves de collège doivent faire valider les compétences du socle commun pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB). Cet article prend pour objet des activités pédagogiques visant le développement des compétences à s'orienter et des compétences numériques d'élèves du secondaire dans le cadre du projet INO²⁰ (Identité numérique et orientation) et interroge la variété des évaluations dans les trois classes ayant participé au projet.

Dans le projet INO, deux compétences sont visées. La compétence 7 du socle commun « L'autonomie et l'initiative » mentionne que l'élève doit s'impliquer dans ses apprentissages et particulièrement dans la construction de son orientation ; il doit se donner « les moyens de réussir

18. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>

19. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. SCEREN : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

20. La recherche INO fait partie d'un projet d'accompagnement du programme Pairform@nce dans le cadre d'une convention entre l'Institut français de l'éducation (IFÉ) et le ministère de l'éducation nationale (MEN). Pairform@nce (<http://national.pairformance.education.fr/>) est un programme national français de formation continue des enseignants qui permet de partager des parcours de formation.

sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle ». Les enjeux sont à relier au contexte sociétal et notamment à l'environnement considéré comme mouvant (Pelletier & Dumora, 1984 ; Loisy et al., 2011b). L'élève doit développer une connaissance de soi articulée à la construction de ressources sur les formations et les métiers. Au collège, les équipes éducatives l'accompagnent dans cette activité en apportant les informations nécessaires et en mettant en place les situations pédagogiques qui permettent de construire la compétence.

Dans la société, l'informatique et l'Internet sont entrés dans le quotidien, et de nouvelles questions émergent régulièrement avec le développement des potentialités des technologies. Ainsi, les activités des usagers dans les réseaux sociaux produisent des représentations qui leur donnent une certaine visibilité ; on parle d'identité numérique. Pour contrebalancer la part passive de traitement des traces de ces activités, Merzeau (2010) suggère d'encourager la participation active à la production de l'identité numérique et de renforcer le projet d'habiter l'espace numérique. Même si l'identité numérique ou la présence numérique n'apparaissent pas explicitement dans le B2i®, il s'agit de compétences que les personnes doivent construire dans le contexte de la société.

2. Fondements théoriques

Le cadre général de cette recherche est la psychologie du développement. Dans la théorie de Piaget, l'activité humaine est une activité de transformation d'objets qui a pour corolaire la transformation du sujet en vue de son adaptation à l'environnement. Cette théorie permet, encore aujourd'hui, de comprendre l'apprendre (Jonnaert, 2011). Le sujet est « à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives, par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur » Rabardel (2005/2009, page 13). L'activité productive est celle qui est orientée vers la transformation des objets ; l'activité constructive est celle qui vise à produire des moyens pour une activité future (Rabardel et Samurçay, 2003). Les grandes théories du développement admettent par ailleurs que le développement s'accomplit dans un environnement par nature social ; les interactions sociales, même si elles n'ont pas un statut théorique fort dans sa théorie, sont largement décrites dans les travaux de Piaget (e.g., Piaget et Inhelder, 1947) et elles occupent une place centrale dans les travaux de Wallon (1959) et de Vygotski (1934/1985) pour qui elles jouent un rôle structurant sur le système cognitif et son développement. Pour soutenir son action de transformation des objets de son environnement, le sujet développe des instruments qui médiatisent ses trois types de rapports au monde : rapport aux objets de connaissance ; rapport à soi-même ; rapport à autrui.

2.1 Démarche portfolio et e-portfolio

Le cadre théorique général permet de penser que, pour soutenir la construction d'instruments, les dispositifs d'apprentissage doivent soutenir la construction des trois types de rapport au monde en permettant aux apprenants d'agir sur des objets, dans un environnement social, en articulation avec une réflexion. La production d'un portfolio et la construction d'une démarche portfolio s'inscrivent dans ce cadre.

1. Le portfolio est à la fois production d'un « objet-portfolio » que la personne conçoit et fait évoluer dans le temps et construction d'une démarche de réflexion sur l'objet :
 - Il y a production de l'objet et construction de connaissances sur cet objet ;
 - Les dimensions pragmatiques, orientées vers l'action, et épistémiques, orientées vers la connaissance des objets, sont soutenues dans cette activité. Layec (2006) montre comment des étudiants se forment aux méthodologies et outils tout en pilotant leur démarche portfolio.
2. La principale fonction du portfolio est l'analyse réflexive de son auteur sur lui-même (Allal, 2000), pour cela, il faut que l'apprenant dispose d'espaces privés où sa réflexion puisse se déployer sans crainte de jugement :
 - Il y a un travail de production sur soi et de construction de soi ;
 - Les médiations réflexives, orientées vers la connaissance et la gestion de soi, sont soutenues pendant la production du portfolio et la construction de la démarche portfolio.

3. Le portfolio sert de support dans des échanges constructifs (Mottier-Lopez & Tessaro, 2006), pour cela, il faut ménager des possibilités d'échanges à différents niveaux, avec différents acteurs ; les espaces semi-publics permettent à des personnes choisies d'être partie prenante de l'activité et d'organiser des échanges constructifs.
 - Il y a production de relations à autrui et construction de ces relations ;
 - Le portfolio participe de médiations interpersonnelles orientées vers la gestion des rapports à autrui.

Le choix du portfolio numérique ou e-portfolio est justifié par le fait qu'on s'intéresse à l'identité numérique. L'e-portfolio offre des avantages en termes de maniabilité, de format de données qu'on peut stocker (images, documents sonores...), de facilité d'organisation de ces données, d'annotation, d'ouverture à des publics plus ou moins élargis, etc. Cependant, il faut garder à l'esprit qu'il a l'inconvénient d'induire une centration sur la présentation plus que sur la dimension réflexive (Quéré, 2000 ; Vermersch, 2000 ; Loisy, et al., 2011a).

2.2 Autour de la notion de compétence

Une définition développementale de la compétence

Selon Allal (2000), une compétence est un réseau de ressources intégré et fonctionnel. Parce qu'il est fonctionnel, ce réseau peut, dans des familles de situations, être mobilisé en actions ayant une finalité. Cette définition permet de rendre compte de trois caractéristiques de la compétence :

- Son caractère pérenne : il est assuré par l'organisation en réseau, c'est-à-dire en un système de connaissances conceptuelles et procédurales inter-reliées.
- Son caractère opératoire : la compétence, soutenue par des schèmes opératoires, s'actualise en situation.
- Son caractère spécifique : la compétence est propre à une famille de situation.

La figure 1 présente de manière schématique la définition de la notion de compétence retenue.

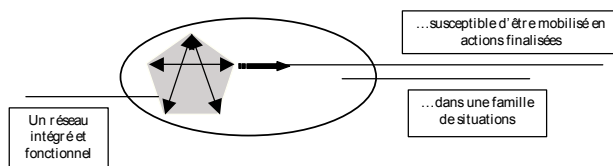


Figure 1 : Représentation de la compétence selon Allal (2000).

Pour que les compétences puissent se construire et se mobiliser, les connaissances conceptuelles, procédurales, etc. doivent être articulées ; les situations d'actualisation doivent être réelles et adaptées aux objectifs visés ; ces situations doivent être spécifiques par rapport à ce qui est visé.

L'évaluation des compétences

Si la question de l'évaluation n'était pas première dans le projet, elle a été très vite posée par les enseignants. Deux logiques peuvent sous-tendre l'évaluation, la logique d'appréciation souvent associée à la sélection et la logique de régulation des apprentissages. Dans la logique d'appréciation sociale, l'évaluation porte sur le produit ou le résultat de l'apprentissage. C'est une évaluation-contrôle (Vial, 1997) à visée certificative qui a lieu à la fin des apprentissages ou parfois, dans le milieu scolaire, de manière impromptue. L'enseignant cherche à mesurer quelque chose, à vérifier ce qu'il attend ; le plus souvent il note. Dans la logique de régulation des apprentissages, l'évaluation porte sur le processus d'apprentissage. C'est une évaluation formative (Allal, 1979) à visée transformatrice qui a lieu pendant les apprentissages. L'enseignant cherche à réguler les apprentissages des élèves, il les guide et cherche à faire en sorte que son action

d'enseignement porte ses fruits. L'enseignant évalue, mais il apprend également à l'élève à s'auto-évaluer. L'auto-évaluation permet une autonomie accrue (Allal, 1999).

Il existe deux grandes modalités d'évaluation (Allal, 2000), l'évaluation normative et l'évaluation critériée. L'évaluation normative se réfère à un barème établi par comparaison de performances. La loi normale s'applique naturellement aux phénomènes résultant de la superposition d'un grand nombre d'événements ; ainsi la performance d'un enfant peut être comparée à celle de l'ensemble des enfants ayant le même âge. Or, les enseignants réaliseraient inconsciemment un ajustement de leur enseignement et de leurs évaluations qui amènerait les performances de leurs élèves à se répartir selon une courbe de Gauss (effet Posthumus, 1947), ce qui introduit un biais du fait que la moyenne de la classe n'est pas représentative de la performance normale à un âge donné. Pour évaluer ce que les élèves savent faire sans tomber dans ce biais, c'est-à-dire indépendamment les uns des autres, une solution consiste à définir les critères d'évaluation, en décrivant ce que l'on va observer, les conditions dans lesquelles se dérouleront les évaluations et les critères de réussite. Même si l'évaluation critériée ne permet pas d'échapper totalement au risque normatif, ce travail d'explicitation donne plus de clarté sur les enseignements et offre un autre avantage : les critères peuvent être transmis aux apprenants et leur fournir une direction de travail.

Une évaluation articulée au modèle de la compétence, devrait se passer dans une situation réelle et objectivée, qui conserve sa spécificité par rapport aux objectifs visés, et dans laquelle les ressources mobilisées (connaissances conceptuelles, procédurales, etc.) sont articulées et non pas dissociées.

2.3 Cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences dans le projet INO

Les fondements théoriques permettent de dégager modalité et logique de l'évaluation souhaitables dans le projet. Le projet vise à faire construire des instruments cognitifs pérennes et actualisables dans des situations de la vie quotidienne, c'est-à-dire qui dépassent l'ici et maintenant de la classe, susceptibles d'adaptation en fonction des buts poursuivis dans un contexte changeant, tant au niveau du numérique qu'au niveau de la société. Le cadre général amène à préconiser la production du portfolio et la démarche qui l'accompagne dans les classes. Le portfolio est adapté à la construction de compétences puisqu'il s'agit de mettre les apprenants en activité dans des situations proches du réel et finalisées. L'évaluation porterait sur les instruments en construction c'est-à-dire sur la démarche associée à l'e-portfolio et non sur le produit final « objet-portfolio ».

Pour leur faire construire des compétences, il est attendu que les enseignants mettent leurs élèves en activité dans des situations spécifiques en relation avec la construction de leur projet et leur permettant de percevoir les objectifs visés, construction de leur identité numérique et de leur orientation. L'évaluation des compétences doit s'effectuer dans des situations où il y a également mobilisation de compétences (Wiggins, 1989) ; l'évaluation devrait se dérouler dans des situations impliquant la mobilisation des compétences construites pendant le projet.

Une évaluation normative paraît peu adaptée dans le cadre de la démarche portfolio qui vise un développement sur le long terme, il est donc préférentiellement attendu que les enseignants envisagent des critères d'évaluation, voire qu'ils les co-construisent en interactions avec leurs élèves. Allal et ses collaborateurs (Allal et al., 1998) défendent l'idée que le portfolio soutient une évaluation s'inscrivant dans une logique de régulation des apprentissages, notamment du fait qu'il permet des auto-évaluations et des évaluations mutuelles entre élèves. Les auteurs proposent des pistes pour les outils d'évaluation comme des commentaires de l'élève sur ses productions, des questionnaires auto-évaluatifs renseignés par l'élève, des résumés d'entretiens de co-évaluation, des traces d'échanges ou de présentation décrivant productions et démarches d'apprentissage. Pour réguler les apprentissages, l'évaluation devrait porter sur l'activité pendant le projet, en impliquant les élèves dans leur évaluation, en favorisant les interactions sociales pendant l'évaluation.

L'évaluation attendue dans le projet devrait donc prendre pour objet la démarche associée à l'e-portfolio, dans des situations qui mobilisent les compétences construites pendant les phases formatives, articulant les ressources cognitives, mais également affectives (l'implication) et sociales (interactions). Une analyse du scénario produit dans une des classes pendant le projet a révélé que les dimensions constructives du projet étaient perçues par une enseignante qui s'en était emparée pour mettre en place une pédagogie réellement socioconstructiviste (Loisy et al., 2010). Les enseignants ont demandé une formation sur l'évaluation ; le cadre théorique de l'évaluation a été présenté à mi-projet ; on peut donc affirmer que les participants ont eu les mêmes références et le même cadre pour organiser leurs évaluations

3. Méthodologie

3.1 Population et tâches

Le projet se déroule dans l'enseignement secondaire ; quatre praticiens participent lors de la première année du projet, un professeur d'anglais [55]²¹ un professeur de lettres modernes [40] dans un lycée, un professeur de technologie [40] dans un collège et une conseillère d'orientation psychologue (COP) [55] dans le même collège. Le lycée est un gros lycée général et technologique d'une ville moyenne qui accueille des élèves de toutes catégories socioprofessionnelles ; les enseignantes mettent en œuvre le projet dans deux classes de seconde de vingt-quatre et vingt-cinq élèves ; elles considèrent que l'équipement informatique est important. Le collège est un collège important d'une petite ville fréquenté par des élèves des classes sociales moyenne et peu favorisée ; de nombreux élèves sont boursiers et une grande partie de la population vit en milieu rural ; l'enseignant et la COP mettent en œuvre le projet dans une classe de cinquième de vingt-sept élèves ; ils considèrent que l'équipement informatique est correct.

Les travaux de recherche sont menés en collaboration étroite entre les chercheurs et les équipes en établissement. Les chercheurs expliquent le projet, mais ils ne prescrivent pas les activités à mener en classe, leur organisation, les rôles des acteurs, les outils, etc., sauf pour ce qui concerne l'utilisation d'e-portfolios avec les élèves. Il s'agit de construire le problème « Comment permettre aux élèves de développer conjointement la compétence à s'orienter et des compétences relatives à l'identité numérique dans les classes ? ». Deux questions guident le travail d'élaboration, mais il :

- Qu'est-ce, pour un élève de l'enseignement secondaire, que s'approprier des ressources sur les métiers et les formations ? Comment accompagner cette appropriation ?
- Qu'est-ce, pour un élève de l'enseignement secondaire, que développer une attitude réflexive autour de la construction de son identité ? Comment accompagner ce processus réflexif ?

Il existe des différences au niveau des exigences institutionnelles entre les deux et selon le niveau d'enseignement ; l'orientation est une compétence attendue au collège avec un accompagnement de l'équipe éducative dont les enseignants, alors qu'elle ne l'est pas explicitement au lycée ; l'identité numérique n'apparaît pas explicitement dans les référentiels de compétences.

Pour construire ce problème, une grande latitude est laissée aux praticiens. Ils peuvent choisir d'utiliser l'environnement numérique support des portfolios de leurs élèves avec lequel ils se sentent le plus à l'aise ; ils ont toute liberté pour produire leur scénario et les ressources afférentes ; ils peuvent s'appuyer sur leurs pratiques pour construire le projet qu'ils vont mettre en œuvre dans une classe. L'équipe de recherche met en place un dispositif d'accompagnement des enseignants ; un site collaboratif dans lequel l'équipe échange ses productions et questions ; des séances de travail collectives régulières ; diverses modalités d'analyse de pratique. Lorsqu'ils demandent à être formés sur la question de l'évaluation, un apport est donné aux enseignants sur les logiques et les modalités de l'évaluation et l'équipe de recherche propose qu'un travail collectif

21. Les âges approximatifs des praticiens sont indiqués dans les parenthèses carrées.

soit fait sur la construction de critères d'évaluation ; là encore, aucune prescription de contenus n'est donnée.

3.2 Recueil de données

Les données recueillies pour la recherche sont de deux types. Les premières sont les contributions des praticiens liées aux activités de classe ; préparations du projet et des activités à mener en classe, diaporamas support des présentations de leurs travaux pendant le séminaire. Ces données sont recueillies tout au long du projet en séminaire d'équipe ou sur le site collaboratif. Les secondes données sont les représentations des participants recueillies lors de deux séries d'entretiens et par un questionnaire. Les séries d'entretiens sont conduites à deux reprises, deux mois après le lancement de la recherche et à la fin de la première année. Le questionnaire-bilan est proposé à la fin du projet.

3.3 Méthode d'analyse

Le matériel recueilli, de nature verbale, a été l'objet d'un travail à visée compréhensive. L'ensemble a été découpé en unités informationnelles ayant un sens global unitaire qui ont ensuite été classées par catégories qui sont en relation avec les objectifs de l'analyse. Il s'est ensuite agi de regarder systématiquement si les unités étaient spécifiques à certains participants ou si elles revenaient dans les productions de plusieurs d'entre eux.

Le présent article est centré sur l'analyse des données qui concernent l'évaluation des compétences. Il cherche à repérer les indicateurs relatifs aux évaluations mises en place par les participants autour du projet. Les résultats suivants sont exposés : 1) les objets sur lesquels portent les évaluations ; 2) les données relatives aux critères d'évaluation ; 3) les données relatives aux situations dans lesquelles se sont déroulées les évaluations ; 4) les données sur l'implication des élèves dans leur évaluation. Une fois ces indicateurs repérés, il s'agit ensuite d'en faire une analyse en vue d'inférer les logiques à l'œuvre, logique de régulation versus logique de sélection.

4. Résultats

Dans la classe de collège, les élèves n'ont pas produit de portfolios individuels. Ils ont travaillé sur le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations et sur le Passeport Orientation Formation (Web-classeur) développé par l'Onisep²², travail déjà piloté précédemment par l'enseignant, du fait qu'il est officiellement impliqué dans l'évaluation de la compétence à s'orienter au niveau de son établissement. C'est la première activité ; les activités sur la connaissance de soi sont réalisées par la suite et conduites par la COP. L'équipe de recherche n'a pas accès à des productions en ligne des élèves, mais seulement au travail de préparation. Seul, l'enseignant de technologie est impliqué dans l'évaluation ; bien qu'engagée dans le projet, la COP n'y participe pas.

Dans les deux classes de lycée, les élèves ont produit un blog implanté sur Google site, environnement choisi par l'équipe d'enseignantes. Les blogs contiennent les productions des élèves portant sur les deux thématiques de la recherche, identité numérique et orientation. Les enseignantes de lycée ont commencé par mettre en place des activités sur l'identité numérique articulées avec la mise en place des blogs. L'équipe de recherche a accès au travail préparatoire des enseignantes et aux productions des élèves. Les enseignantes évaluent les compétences de leurs élèves. En anglais, le projet est présenté comme permettant de renforcer les compétences disciplinaires car les productions des élèves sont en anglais. En français, les activités sur la connaissance de soi et sur les métiers sont articulées avec les activités conduites dans la discipline (le portrait dans la littérature, les métiers de l'ombre dans le théâtre). Les enseignantes travaillent ensemble sur le projet, elles se réunissent régulièrement, laissent des comptes-rendus de leurs

22. <http://www.onisep.fr/> (visité le 19 mars 2010)

réunions sur le site collaboratif de l'équipe, coordonnent leurs approches, ce qui explique que dans la suite de la présentation, les résultats des deux classes de lycée sont souvent présentés ensemble.

4.1 Les objets sur lesquels portent les évaluations

En classe de collège, avec le professeur de technologie, l'évaluation porte sur la maîtrise des outils numériques en vue de la validation des compétences du B2i®. Concernant l'orientation, les élèves renseignent des fiches sur les métiers qui ont été réalisées par l'enseignant, en allant recueillir des informations dans le Web-classeur. Par ailleurs, l'enseignant a pour habitude d'évaluer les compétences à s'orienter en prenant pour objet un diaporama que les élèves produisent en fin d'année sur un projet de métier ; le démarrage tardif de la recherche INO ne lui a pas permis de faire faire ce travail, mais l'équipe a vu un diaporama d'élève réalisé l'année précédente. Aucune donnée n'a été recueillie sur l'évaluation des activités sur la connaissance de soi. En fin d'année, l'enseignant réalise une évaluation des progrès relatifs au B2i® des élèves et la leur transmet pour qu'ils en prennent conscience.

Dans les deux classes de lycée, les évaluations portent d'une part sur les compétences disciplinaires mobilisées dans le cadre du projet, d'autre part sur des compétences transversales²³. Le travail dans la discipline est intégré au projet, ainsi en anglais « j'avais fixé un certain nombre de points de grammaire qui étaient en accord avec la démarche du projet », en lettres, le travail sur le portrait est articulé au travail disciplinaire sur les portraits dans la littérature, le travail sur les métiers commence par une étude des métiers de l'ombre au théâtre. L'évaluation des compétences disciplinaires s'explique par le fait qu'il faut rassurer les élèves « je pense qu'ils n'ont pas complètement compris cette façon d'apprendre intégrée à une démarche... il fallait que je fasse des pauses en leur disant voilà où on en est /²⁴ pour leur faire voir que je savais où on en était » ; « j'ai évalué ça parce que c'est la seule évaluation qui est en fait comprise ». Les enseignantes se sentent également plus outillées pour évaluer les compétences de la discipline que les compétences transversales « on n'a pas les outils pour les évaluer / ça veut dire que les élèves sont frustrés parce qu'on ne les gratifie pas / de leur investissement et de leurs progrès en tant que citoyens ». Malgré ces difficultés, elles mentionnent l'évaluation de compétences transversales comme le travail de groupe pour lequel elles évaluent les compétences de collaboration et de communication ; « trouver la façon dont j'apprends le mieux » ; l'autonomie pour laquelle elles rencontrent des difficultés pour évaluer les progrès des élèves en tant que citoyens ; la créativité.

4.2 Données relatives aux critères d'évaluation

Concernant les critères d'évaluation, la production qui a été lancée lors de la réunion de travail sur l'évaluation n'a pas abouti. Niveau lycée, il n'est pas fait mention de critères d'évaluation dans les documents ; les enseignantes notent d'ailleurs dans le questionnaire-bilan, à propos de leurs difficultés « Manque de critères et d'expérience », mais les objectifs et la fiche d'évaluation ont été transmis aux élèves, ce qui signifie qu'il y a eu en amont une réflexion sur l'évaluation.

Niveau collège, l'enseignant de technologie dit « on s'est fixé des critères qu'on n'a pas indiqués aux élèves ». Ces critères n'ont pas été mis à disposition de l'équipe.

4.3 Données relatives aux situations dans lesquelles se sont déroulées les évaluations

Le troisième point est celui de la situation dans laquelle se déroule l'évaluation. Au collège, l'enseignant évalue les productions des élèves hors de la présence des élèves ; cette évaluation porte sur les réponses des élèves aux questions posées sur les fiches qu'il a réalisées pour guider l'activité des élèves dans le Web-classeur. L'enseignant envisageait une évaluation du diaporama sur un projet de métier « ce qu'on souhaite, c'est évaluer justement cette production », mais

23. Le mot « transversal » est à entendre au sens de non disciplinaire.

24. Les signes // indiquent des temps de pause dans les discours.

comme cela a été écrit précédemment, cette activité n'a pas pu être réalisée l'année du projet. La COP a fait réaliser des activités sur la connaissance de soi ; il n'y a pas eu d'évaluation lors de cette activité, faute de temps dit-elle en entretien par binôme²⁵. Une évaluation en situation est mentionnée « l'évaluation formative / c'est vous ne passez pas par la note / c'est-à-dire vous avez une activité et puis vous la corrigez / on corrige avec le groupe / avec les élèves / comme par exemple la réalisation d'un guide d'interviews professionnelles » ; cette évaluation porte sur une production, celle du guide d'entretien avec les professionnels que les élèves vont rencontrer.

Au lycée, l'enseignante d'anglais cherche à comprendre comment les élèves ont travaillé « comprendre comment eux ils ressentent // et comment moi je comprenais la façon dont ils ont travaillé ». Elle trouve que les sites des élèves valorisent leur travail « alors la différence entre ça avec projet et ça sans projet c'est que sans projet ce serait resté dans les fins-fonds des cahiers de notes et avec ce projet / le résultat des travaux évalués était... ce qui était visible sur les sites des élèves // et ça c'était quand même assez sympa ». Une évaluation globale du projet est réalisée dans les deux classes en fin d'année « une évaluation globale des compétences transversales c'est-à-dire tout ce qui est sociabilité / travail en groupe... créativité / culture / design puisqu'il y avait des sites Web et tout ça... on a essayé de faire quelque chose qui a été valorisant ».

4.4 Données sur l'implication des élèves dans leur évaluation

Il n'y a pas eu d'autoévaluation au collège, mais la COP dit en entretien individuel « je m'étais dit qu'on aurait pu leur soumettre aussi une fiche d'autoévaluation / et puis on contribuait aussi à la partie autoévaluation et connaissance de soi / mais on n'est pas forcément allés jusqu'au bout ». Dans le discours de l'enseignant, l'évaluation apparaît toujours associée à la note, à la correction, ou à l'évaluation de fin de cursus, il dit « l'évaluation c'est un constat », et il note les productions des élèves, mais des paradoxes peuvent être relevés dans son discours « je suis pas sûr que développer cette compétence par la note /// à mon avis il y a peut-être d'autres solutions ».

Au lycée, il y a eu autoévaluation dans les deux classes. Des notes sont mises en interaction avec les élèves « j'ai pris les élèves les uns derrière les autres / j'ai regardé leur site Web et puis j'en ai discuté avec eux et on a mis des notes d'un commun accord ». En lettres, les élèves travaillent souvent par groupe pour la réalisation des activités pendant lesquelles ils échangent sur leurs apprentissages. En fin de projet, le professeur de lettres a mis en place une autoévaluation lors de laquelle les élèves font le point sur leurs apprentissages dans la discipline, sur les compétences informatique et Internet qu'ils ont construites, sur le développement de leur autonomie. L'évaluation porte également sur le projet lui-même puisque les élèves doivent évaluer si « Le travail INO a été suffisamment en lien avec le travail en classe » et « Le travail de groupe est facilité par ce type de projet ».

5. Analyse des résultats

En résumé, dans la classe de collège qui participe au projet, l'évaluation est réalisée par l'enseignant et non par le binôme qui co-intervient sur le projet avec les mêmes élèves. L'évaluation porte sur les productions des élèves (fiches renseignées lors d'activités dans le Web-classeur). Il y a une évaluation des progrès des élèves, mais celle-ci a lieu en fin d'année seulement et est réalisée par l'enseignant ; il montre toutefois les résultats qu'il obtient aux élèves pour qu'ils constatent leurs progrès. L'enseignant dit que des critères ont été produits, mais ces critères n'ont pas été transmis aux élèves, ni à l'équipe de recherche. Aucun signe d'une évaluation en situation n'est repérable dans les documents liés à la classe ou dans les discours. Lorsqu'elle existe, l'implication des élèves dans l'évaluation concerne une production commune et non le processus d'apprentissage et de développement. Il semble donc que dans ce cas l'évaluation n'apparaît pas comme étant incorporée au processus d'apprentissage. Bien que l'enseignant dise

25. Le terme binôme est parfois employé pour désigner une équipe travaillant dans le même établissement.

« cette année on est surtout passé par des évaluations formatives », les évaluations qu'il met en place semblent s'inscrire davantage dans une logique d'appréciation que dans une logique de régulation des apprentissages, la seule mention faite à une évaluation de progrès arrive d'ailleurs en fin d'année, alors même qu'à ce moment-là il n'est plus possible d'agir sur le processus d'apprentissage et de développement. Cependant l'existence même de cette volonté de mettre le progrès en évidence peut être considérée comme l'amorce d'une réflexion sur une évaluation plus formative.

Dans les classes de lycée, deux évaluations coexistent, une évaluation des productions dans la discipline et une évaluation du processus pour les compétences transversales. La première est argumentée par le fait que le contexte institutionnel l'impose ; les élèves veulent savoir où ils en sont par rapport aux programmes et le projet ne va pas sans leur créer des inquiétudes auxquelles les enseignantes sont confrontées « on sait pas comment on va s'en tirer l'année prochaine parce que si on tombe sur un prof normal ». Les enseignantes disent avoir rencontré des difficultés avec la définition des critères d'évaluation, alors même qu'elles ont transmis la fiche d'évaluation aux élèves, ce qui laisse à penser que la difficulté peut provenir de l'interprétation du terme « critère » insuffisamment défini collectivement au sein du groupe de recherche. Les données recueillies laissent à penser qu'il y a eu tentative d'évaluation en situation, mais ceci resterait à confirmer car les données ne sont pas suffisamment précises sur ce point. Dans les deux classes, les élèves ont été incités à évaluer leurs progrès. Il y a eu des activités de groupe soutenant l'évaluation mutuelle notamment par le professeur de lettres. Au vu de ces résultats, il nous semble possible d'affirmer que dans les classes de lycée, l'évaluation du projet s'inscrit dans une logique de régulation des apprentissages et du développement.

6. Discussion et conclusion

Les différences observées entre les trois enseignants peuvent s'expliquer par les contextes dans lesquels ils enseignent et par les contraintes institutionnelles liées à ces contextes. Au collège, a) les élèves ont 12-13 ans et du fait du collège unique le public est hétérogène ; ces élèves sont perçus comme peu autonomes ; b) l'enseignant a en charge l'évaluation des compétences du B2i@ et des compétences à s'orienter des élèves ; ces contraintes institutionnelles interviennent indirectement dans l'activité de l'enseignant aux prises avec le projet. Au lycée, a) les élèves ont 15-16 ans et ont été orientés vers les filières longues ; ils sont perçus comme relativement autonomes ; b) les enseignantes mettent en œuvre le projet dans leurs enseignements disciplinaires, et si, comme on le voit, les contraintes institutionnelles pèsent sur l'évaluation qu'elles mettent en place dans les enseignements liés aux disciplines, elles jouissent d'une plus grande liberté au niveau du projet INO.

Concernant d'autres facteurs explicatifs, les données ne permettent pas de dire qu'il y ait des différences liées à l'âge des participants. Nous remarquons que la COP a une vision éclairée sur l'évaluation, mais comme elle n'a pas été amenée à la pratiquer, on ne peut pas avancer d'argument sur ses pratiques. Concernant le genre, il apparaît que les trois femmes sont plus partantes pour une évaluation active et formative que l'enseignant. Pour toutes ces caractéristiques, du fait qu'il s'agit d'études de cas, nous ne pouvons pas tirer de conclusions, mais seulement faire des observations.

Bien que la recherche INO ne soit pas centrée sur l'étude des évaluations mises en place par les participants, les données recueillies montrent des résultats intéressants. Alors qu'ils sont dans une situation d'accompagnement similaire, les attentes de l'équipe de recherche ne sont pas perçues de la même manière par tous les participants. En particulier, pour ce qui concerne l'évaluation, les logiques à l'œuvre semblent fortement ancrées dans les pratiques. Si des voies de transformation sont possibles, il resterait à les confirmer ; ces objectifs sont visés dans la seconde phase de la recherche INO. Il semble qu'une étude plus approfondie des dimensions de l'activité mériterait d'être conduite.

Références et bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, L'évaluation formative dans un enseignement différencié (pp. 129-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover, B. Noel (Ed.), L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz, E. et Ollagnier, (Ed.) L'énigme de la compétence en éducation (p. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S., Cochet-Kaesser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 5-31.
- Jonnaert, (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Education et Formation*, e-296, « Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratiques », 31-43.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris, France : L'Harmattan.
- Loisy, C., Breton, H. & Mailles-Viard Metz, S. (2011a). E-portfolio et orientation : quel(s) accompagnement(s) pour la construction du parcours professionnel ? *Revue Internationale des Technologies de l'Enseignement Supérieur*, 2011, Vol. 8 (1-2), éditeurs G. Gueudet, G. Lameul et L. Trouche.
- Loisy, C., Mailles-Viard Metz, S. & Bénech, P. (2010). Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation. In M. Sidir, E. Bruillard et G.-L. Baron, *Acteurs et Objets Communicants. Vers une éducation orientée objets ?* (pp. 224-236). Lyon : INRP.
- Loisy, C. & Mailles-Viard Metz, S., Bénech, P. (2011b). Enjeux et fonctions d'un e-portfolio pour l'infusion de la problématique de l'identité numérique et de l'orientation dans les enseignements disciplinaires. *Actes du colloque OUFOPRE, Outils pour la formation, l'éducation et la prévention*.
- Merzeau, L. (2010). La présence plutôt que l'identité. *Documentaliste - sciences de l'information*, 47-1, 32-33.
- Mottier-Lopez, L. & Tessaro, W. (2006). Entretiens de co-évaluation instrumentés par un portfolio : pour quelle réinterprétation de la progression des compétences professionnelles ? *Actes du 19ème colloque international de l'ADMEE-Europe*.
- Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold (Ed.). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maïlebouis, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch (Ed.) *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-170). Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005/2009). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès Editions.
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2003). *Artifact mediated Learning*. In Y. Engeström et M. Hasu (Ed.), *New Challenges to research on Learning*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maïlebouis, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch (Ed.) *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation, textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Wallon, H. (1959). La psychologie génétique. *Enfance*, 12 (3-4), 220-231.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46 (7), 41-47.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET
LEUR MISE EN PLACE

Contribution 5

LES COMPETENCES : APPRENTISSAGE ET EVALUATION

Sabine Kahn*

* SSE, Université Libre de Bruxelles, skahn@ulb.ac.be

Mots-clés : compétences, référentiels, acquisition des compétences, évaluation des compétences

Résumé. La question des compétences est une question vive dans nombre de pays industrialisés. Les échanges de ce symposium ont montré l'existence de problèmes et de questions similaires à travers les pays, les niveaux scolaires et les disciplines qui visent l'acquisition de compétences par les élèves. Pourquoi des référentiels de compétences ? Qu'est-ce qu'être compétent ? Comment faire acquérir des compétences et comment apprécier la maîtrise de compétences des élèves ?

Le Symposium « Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place », qui s'est tenu durant le 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe à l'initiative de Catherine Loisy et Maryline Coquidé, a été propice aux échanges autour de cinq recherches contrastées tant dans leur objet, leur terrain que dans leur approche ou leur échelle.

Diversité des objets. Deux recherches portent sur les questions d'enseignement-évaluation des sciences à l'école secondaire française, tandis qu'une autre, située également dans le collège français, s'appuie sur l'ensemble des disciplines enseignées à ce niveau de la scolarité. Une autre encore traite d'un champ nouvellement introduit dans l'enseignement : celui de « l'identité numérique et l'orientation ». Enfin, une étude s'intéresse à la déclinaison des standards de formation suisse dans un référentiel d'enseignement régional : le Plan d'études romand (PER).

Diversité des approches. Si l'une des recherches se situe à un niveau général global du phénomène de l'enseignement-apprentissage puisqu'elle œuvre dans la rencontre entre deux référentiels, les autres recherches sont plus immergées dans le terrain scolaire. Dans une approche écologiste, deux recherches tentent de comprendre comment les enseignants, et même une conseillère d'orientation-psychologue (COP), intègrent la question des compétences dans leurs pratiques professionnelles. Une recherche collaborative a œuvré à l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage en sciences. Dans cette investigation collaborative, les chercheuses ont pris en compte les demandes institutionnelles de validation de compétences qui pèsent sur l'activité enseignante avec les différents paliers du Socle commun de connaissances et de compétences (?) à valider. Enfin, une recherche se situe à l'interface entre l'univers des référentiels et l'univers de l'enseignement, puisque les chercheurs y proposent une analyse des situations d'évaluations de compétences mises à la disposition des enseignants du collège sur des sites institutionnels, l'un émanant du Ministère français, les autres de deux académies²⁶.

Cependant, ces diversités sont traversées par des similitudes et des problèmes communs. Similitudes car sans l'introduction des compétences dans les systèmes éducatifs, le symposium aurait donné lieu à d'autres contenus et d'autres échanges. Il est donc loisible de s'interroger sur le

26. L'administration scolaire française est découpée en unités territoriales nommées académie.

phénomène nouveau que constituent les référentiels de compétences. Que servent-ils ? A quoi servent-ils ? Pourquoi ont-ils été introduits par les décideurs politiques de la quasi-totalité des pays dits industrialisés ? Ces questions, et d'autres, constituent la trame de fond de la recherche de Viridiana Marc, pour le cas de la Suisse.

Similitudes, encore. Comment s'acquière-t-on les compétences ? Comment l'acte d'enseignement contribue-t-il à les faire acquérir ? Ces questions sont particulièrement au centre de la recherche de Michèle Prieur et Gilles Aldon. Similitudes, enfin, autour de la question de l'évaluation des compétences traitée sous des angles divers par chacune des cinq recherches. Toutes s'accordent sur le constat que l'approche par compétences est fondamentalement problématique et dérangementante.

C'est autour des trois similitudes évoquées que va s'articuler le développement de ce texte.

1. Des référentiels de compétences : pour quoi ? pour qui ?

1.1 Les compétences

Les opposants des compétences accusent ces dernières de faire rentrer l'entreprise et l'idéologie libérale à l'intérieur de l'école. Or l'origine de la notion de compétence est ailleurs. La compétence est d'abord le champ ou le territoire sur lequel peuvent exercer certains professionnels (ou leurs attributs). On parle ainsi de la compétence d'un notaire, d'un tribunal, etc. En 1955, le linguiste Chomsky a introduit l'expression compétence linguistique dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il définit la compétence linguistique comme un système fixe de principes génératifs qui permet de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue et, à l'inverse, de reconnaître spontanément une phrase qu'il entend comme appartenant à cette même langue, même s'il est incapable de dire pourquoi. L'objectif de Chomsky était de combattre le behaviorisme linguistique selon lequel le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnement, renforcement. La notion de compétence est rentrée tardivement dans le monde du travail. Elle vient en réponse à la demande de plus d'autonomie des « travailleurs » (Zarifian, 2001). En pénétrant le champ de l'enseignement scolaire, d'abord par la voie de l'enseignement professionnel, la compétence s'est détachée de certains des attendus qu'elle porte dans le monde professionnel. Pour l'institution scolaire, il ne s'agit pas d'identifier les compétences nécessaires à la « prise en main » d'un poste de travail. Il ne s'agit pas, non plus, de repérer les compétences qu'un sujet peut démontrer dans le cadre d'un entretien d'embauche, ni de faire le bilan des compétences « amassées » par un sujet à travers ses expériences scolaires et extrascolaires, afin de valoriser ses acquis de l'expérience. En s'emparant de cette notion, l'École s'asservit-elle au grand capitalisme financier pour lequel elle ne serait plus qu'une fabrique de ressources humaines, ainsi que le soupçonne Angélique del Rey (2010) ? Rien ne semble moins certain. La visée de l'École n'est-elle pas de former des individus citoyens, capables de penser par eux-mêmes et de pouvoir agir même face à des situations complexes ? Autrement dit, de former des élèves compétents.

1.2 Les référentiels de compétences

Comme évoqué, ci-avant, l'attendu scolaire a changé. Il ne suffit plus d'enseigner aux élèves des savoirs procéduraux (je sais faire) et des savoirs déclaratifs (je sais que), il faut qu'ils puissent mobiliser ces savoirs et les mobiliser dans des tâches complexes. Si l'ensemble des savoirs enseignés par l'école compose une liste « infinie », en revanche l'ensemble des compétences forme une liste beaucoup plus réduite car chaque compétence digne de ce nom est sous-tendue par des savoirs et des savoir-faire. Quand, par exemple, il s'agit d'adapter le contenu d'un texte au destinataire et à l'effet recherché, l'élève doit choisir ce qui convient à des situations relativement variables et dont certaines peuvent être tout à fait nouvelles pour lui. Il en va de même quand il doit « dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu » ou « savoir quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] élémentaires ». Il s'agit là de répondre à des gammes de situations ouvertes où l'élève est appelé à affronter des cas auxquels il n'a pas été systématiquement

entraîné. Il est cependant troublant de constater que les référentiels de compétences sont constitués d'un ensemble un peu « hétéroclite », dans lequel se côtoient des compétences qui peuvent être qualifiées de complexes, comme par exemple celles évoquées ci-dessus, et des compétences qualifiées d'élémentaires comme le fait de savoir effectuer, à la demande, des opérations standardisées et automatisables ; il est possible de les appeler « compétences », mais nous préférons les appeler « procédures de base ». Nous nous en expliquerons ci-après dans le texte.

Les référentiels de compétence ont des intitulés différents selon les pays et leur contexte. En France, c'est « Le socle commun de connaissances et de compétences » ; en Belgique, « Les socles de compétences », en Suisse, « Les standards de formation » et le « Plan d'étude roman » en Suisse, etc. Mais quels qu'en soient les dénominations, ces documents ont vocation à fédérer : fédérer les systèmes d'enseignement des différents cantons suisses, fédérer les différents réseaux scolaires belges, mais aussi contribuer à faire société dans des pays où échecs scolaires et décrochages amorcent ou sont susceptibles d'amorcer des phénomènes de « fractures sociales ». Il faut continuer à vivre ensemble, à partager une culture, et l'École reste l'institution (et peut-être la seule) dans laquelle peut encore se construire cette culture commune.

Par ailleurs, le lecteur des actes du symposium pourra constater que la Suisse est en train de se doter de standards de performances et de contenus de formation (Viridiana Marc), c'est-à-dire d'assigner à son système scolaire des objectifs précis à atteindre. Un système de vérification externe doit même contrôler l'atteinte des objectifs fixés. Des groupes de travail sont actuellement occupés à mettre au point des dispositifs d'évaluation. La première campagne d'évaluation aura lieu durant la période 2014-2017. Tandis que du côté français et du côté belge, la situation est plus floue puisqu'il est simplement annoncé que « le "socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » (France) ou que « Les socles de compétences » présentent les compétences de base à exercer, puis à maîtriser parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études (Belgique). Et bien que la France et la Belgique se soient dotées d'un système de pilotage de leur propre système éducatif et d'instruments d'évaluations externes de leur système, les résultats des évaluations externes sont peu (voire pas) pris en compte par les décideurs politiques. C'est ce que montrent les recherches de Xavier Pons (2011) pour la France. En revanche, la Suisse, qui est en train de se doter d'un système de « monitoring » de son système scolaire, semble vouloir suivre et réagir aux résultats des évaluations des performances des élèves.

2. Comment s'acquièrent les compétences ? Comment l'acte d'enseignement contribue-t-il à les faire acquérir ?

Si nous prenons l'exemple du Socle Commun de connaissances et de compétences français et des Socles belges, nous voyons qu'ils proposent quelques grandes compétences, mais que celles-ci se détaillent, au sein du texte, en un grand nombre de compétences de rang inférieur. On a ainsi affaire à une multiplicité d'énoncés de compétences, dont on pourra mesurer la diversité à partir de quelques exemples. Précisons que nous ne libellons pas ici tous les types de compétences mentionnés dans les référentiels, mais qu'il est possible de se référer à d'autres textes pour en avoir une « typologie » exhaustive (comme par exemple, Kahn et Rey, 2009).

1. Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille normale ;
2. Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot ;
3. Adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché ;
4. Saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique.

Dans ces exemples, on peut constater des compétences impliquant des actes cognitifs très différents. En ce qui concerne les compétences 1 et 2, ou « procédures de base », elles se ramènent à l'exécution de procédures en réponse à des consignes. Les compétences 3 et 4, ou « compétences complexes », exigent de l'élève qu'il choisisse les procédures de base indispensables pour

résoudre un ou des problèmes posés par une tâche scolaire complexe. L'élève doit choisir à bon escient et combiner les procédures qu'il connaît pour répondre à la situation nouvelle. Par exemple, « adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché » nécessite que l'élève mobilise simultanément un nombre important de procédures (relevant des choix lexicaux, de la syntaxe de la phrase, de l'orthographe, de la grammaire textuelle, des anaphores, de la ponctuation, de l'usage des temps verbaux, de l'organisation du message, etc.) Autrement dit, il doit « mobiliser » des procédures de base qu'il maîtrise et, pour cette raison, nous les appelons « compétences avec mobilisation ». C'est cette deuxième catégorie qui est, de loin, la plus représentée dans les textes officiels français.

C'est par l'entraînement que l'élève peut automatiser les « procédures de base » (savoirs procéduraux). Les exercices scolaires, par exemple, en permettent l'automatisation. Mais si cette automatisation est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour permettre la résolution des problèmes posés par une tâche complexe et inédite. Et c'est là que le bât blesse ! Car si l'École sait bien faire automatiser procédures et savoirs déclaratifs en faisant faire aux élèves des gestes répétitifs, des exercices, des fiches, des mémorisations de listes, de textes, etc. Elle ne sait pas, en revanche, leur enseigner la mobilisation. Alors que les élèves doivent devenir compétents, personne ne peut dire, de façon certaine, comment les amener aux compétences.

Dans le cadre de leurs travaux, des chercheurs ont mis des élèves face à des tâches complexes et inédites. Les analyses statistiques des travaux des élèves, ainsi que l'analyse des vidéos de groupes d'élèves confrontés aux épreuves, ont permis de repérer des passages nécessaires à la résolution de la complexité en milieu scolaire. Il s'agit du cadrage de la situation, soit le fait d'en repérer les traits pertinents. Cette pertinence est une double pertinence : à la fois dans le monde scolaire et à la fois pour la résolution de la tâche. Il s'agit ensuite de la mobilisation, soit le fait de repérer, dans les outils cognitifs disponibles, ceux qui permettront de résoudre le ou les problèmes posés dans l'énoncé de la tâche. Puis, il y aura la combinaison des procédures entre elles pour trouver « un schéma » - toujours original puisque la tâche est inédite pour le sujet- de résolution de la tâche. L'élève compétent doit ensuite en faire la démonstration sous la forme attendue par l'école, souvent un texte dans lequel est exposée et justifiée la démarche de résolution de l'élève. Comment contribuer à conduire les élèves à cet ensemble qui compose la compétence (cadrer, mobiliser, combiner, exposer, justifier) ?

S'il est probable que la question restera encore longtemps posée, il est cependant possible d'avancer un certain nombre d'« évidences ».

- Si on veut que les élèves puissent aborder et surmonter la complexité inédite, il paraîtrait nécessaire de leur proposer des situations d'apprentissage qui partent de tâches qui comportent ces caractéristiques.
- Si on veut que les élèves puissent aborder et surmonter la complexité inédite, il paraîtrait nécessaire que le climat de classe soit propice à la possibilité de tâtonnements, d'essais, d'erreurs, d'hypothèses, sans crainte d'être moqué, jugé, sermonné.
- Si on veut que les élèves puissent adopter le cadrage adéquat au contexte scolaire, il paraîtrait nécessaire que les enseignants disent, répètent et rappellent que l'école est un lieu particulier où ce qui vaut est différent de ce qui vaut dans la vie domestique. Ainsi toutes les activités scolaires sont d'abord et avant tout « prétextes » à apprentissage. Il y a dans chaque activité un usage second à l'effectuation de la tâche impliquée.

Les classes les plus performantes en matière d'évaluation des compétences sont, effectivement, celles dont les élèves sont régulièrement encouragés par leurs enseignants à se confronter à des situations complexes (Carette, 2008).

3. Evaluer les compétences ?

La compétence d'un individu s'exprime face à des tâches ou des situations complexes et inédites. Par conséquent, pour apprécier la compétence d'un élève il faut le mettre face à une tâche

comportant les caractères de complexité et de nouveauté nécessaires. Par ailleurs, on sait que pour venir à bout de la complexité l'élève doit mobiliser des savoirs procéduraux qu'il maîtrise. Donc, il est nécessaire de s'assurer que ces savoirs procéduraux ont été, ou devraient avoir été, enseignés à l'élève. Ces deux premiers caractères de l'évaluation de compétences sont directement tirés de la multitude de définitions de la compétence en milieu scolaire, définitions données par les chercheurs et, pour certaines, reprises par les textes scolaires programmatiques. En effet, toutes les définitions de la compétence scolaire mettent en avant la question de la mobilisation de savoirs ou de savoir-faire face à la complexité d'une tâche.

Des chercheurs de l'ULB (Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sylvie Vanlint et Sabine Kahn) ont mis en avant un troisième caractère nécessaire de l'évaluation de compétences en milieu scolaire : son caractère diagnostique. Bref, habitée par ce projet l'équipe évoquée ci-avant a proposé un « modèle » d'évaluation de compétences qui respecte ces trois caractéristiques.

Il est apparu aux chercheurs qu'une des voies possibles consistait à évaluer en plusieurs temps :

- Temps 1 : pour saisir la capacité de cadrage de la situation, de mobilisation et de combinaison des procédures pour venir à bout de la tâche (compétences),
- Temps 2 : un temps intermédiaire pour saisir la capacité de l'élève de mobiliser une seule procédure pour venir à bout de tâche complexe initiale découpée.
- Temps 3 : pour saisir si l'élève possède ou non les connaissances et procédures qu'il faudrait mettre en jeu dans le temps 1.

Ainsi le système d'évaluation des chercheurs est composé de :

- Phase 1 : On demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.
- Phase 2 : On propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires, dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.
- Phase 3 : On propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées qui correspondent aux procédures impliquées dans la résolution de la phase 1. Les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans les situations d'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école.

4. En conclusion

De Ketele et Gérard (2005) ont démontré que les techniques classiques de validation ne sont pas pertinentes pour apprécier les compétences des élèves. Il est d'ailleurs regrettable qu'une grande partie des épreuves d'évaluations externes, bien que fiables et valides du point de vue éducatif, ne présentent pas le caractère de pertinence pointé par De Ketele et Gérard.

Par conséquent, il est nécessaire de penser d'autres modalités d'évaluation et nous avons vu, dans ce symposium, que cette question occupe enseignants et chercheurs. Ce modèle d'évaluation des compétences en trois phases est une tentative de réponse à cette épineuse question. Il reste à améliorer, il reste à en exploiter mieux les possibilités diagnostiques, il reste du travail à faire. La question des compétences est dérangeante et problématique, mais nous n'avons pas d'autres alternatives si nous voulons que notre École donne, à nos élèves, du pouvoir sur le monde.

Références et bibliographie

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), L'énigme de la compétence en éducation (pp. 77-95). Bruxelles: De Boeck, Coll. Raisons Educatives.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue française de pédagogie*, n° 162, 81-93.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. New York : Plenum. Published in 1975.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.M. (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n° 3, 1-26.
- del Rey, A. (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Kahn, S. & Rey, B. (2009), Travailler par compétences, qu'est-ce que cela change vraiment ? In J.-M. Zakhartchouk (Ed.), *Travail par compétences et socle commun* (pp. 24-29). Amiens : SCEREN-CRDP, Académie d'Amiens.

ENSEIGNER AU PRISME DU GENRE :
UNE COMPÉTENCE A ACQUERIR ET A RECONNAITRE

Muriel Salle*

* Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM de Lyon
muriel.salle@univ-lyon1.fr

Mots-clés : genre, compétences professionnelles des enseignants, formation initiale des enseignants, formation continue des enseignants

Résumé. Les premières actions pour la promotion de l'égalité entre filles et garçons dans le domaine scolaire en France remontent à la décennie 1980. Mais c'est en 2000 que l'Éducation nationale s'engage, à l'occasion de la signature d'une convention interministérielle, dans la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, convention repensée et élargie en 2006. C'est à cette date que le premier référentiel de compétences visant à fixer un cadre commun national à la formation des maîtres est publié. Une nouvelle version de ce texte de cadrage est ensuite proposée en 2010. On interroge ici les référentiels de 2006 et de 2010 du point de vue des problématiques du genre et de la mixité. Quels sont les changements qui sont intervenus entre ces deux dates ? On montrera que, en dépit des politiques d'affichage, la question de la mixité des sexes dans le cadre scolaire tend à redevenir un impensé de la formation des enseignant-e-s.

Introduction

A l'heure où, en France, les modalités de la formation des enseignants connaissent des bouleversements sans précédent dont on mesure encore mal les conséquences, il semble pertinent et nécessaire de proposer un bilan de l'approche par compétences dans le cadre de cette formation, et d'évaluer cette dernière au prisme du genre. En quoi l'approche par compétences modifie-t-elle les cadres de la formation des maîtres ? Quelle est la place réservée aux problématiques du genre et de la mixité dans le cadre scolaire ? Peut-on considérer qu'enseigner au prisme du genre est une compétence, et comment la faire reconnaître ? S'il est difficile pour l'instant de faire un véritable bilan des changements récents introduits dans la formation des enseignant-e-s en France, on peut cependant souligner les liens qui existent entre ces changements et le choix de l'approche par compétences. Par ailleurs, la question de l'égalité des sexes à l'école, et les problématiques afférentes de la mixité et du genre apparaissent comme centrales dans les préoccupations de l'Éducation nationale française depuis un nombre d'années suffisamment significatif pour que l'on puisse mesurer les effets de cette politique ambitieuse, mais sans doute souvent plus velléitaire de réellement volontariste. On croisera la question du genre et celle des référentiels de compétences enseignants pour souligner combien enseigner avec ce prisme est une compétence professionnelle réelle, qui doit être construite tout au long de la formation, initiale et continue. L'analyse comparée des référentiels de compétences du maître (version 2006 et version 2010) permettra de souligner la progressive dilution des résolutions initialement prises, qui est manifeste dans les réécritures qui succèdent aux textes initiaux.

1. Apparition des référentiels de compétences enseignants en France

Cette nouvelle manière d'envisager le métier s'est imposée dans les textes officiels en 2006. Un premier référentiel de compétences paraît alors au Bulletin officiel (Bulletin officiel du 28 décembre 2006). Cette notion de « compétences » qui réfère communément à l'ensemble des connaissances et des habiletés requises pour accomplir des activités, fait alors irruption dans le monde de l'Éducation nationale française. Il s'agit ainsi de « fixer un cadre commun national pour la formation des maîtres » (Bulletin officiel, 2006), de doter les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui l'assument d'un « cahier des charges ». Un tel cadre n'existait-il pas jusqu'à lors ? La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Loi d'orientation, 1989) précise seulement dans son article 17 que « dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale (et continue) des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement ». Aucun texte de type « référentiel de compétences » n'y est adjoint.

C'est semble-t-il un contexte européen plus tardif qui explique l'apparition de la notion, en l'occurrence la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur dans laquelle la France s'est engagée depuis 2000, dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne et du Processus de Bologne. La législation européenne affirme ainsi que « les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance » (Recommandation 2006/962/CE). Elle définit 8 compétences clés qui doivent être acquises tant par les jeunes au terme de la période obligatoire d'enseignement et de formation les préparant à la vie d'adulte, que par les adultes au cours de leur vie, dans le contexte d'un processus de développement et d'actualisation. Le référentiel de compétences du maître, défini en France en 2006, s'inspire très largement de ce texte. C'est essentiellement le principe d'égalité qui se trouve au cœur de cette réflexion, les compétences ainsi définies constituant ce qu'on pourrait appeler un « socle commun », partagé par tous au sein de l'espace communautaire. Notons d'emblée que cette importation, dans le monde l'éducation français, de la notion de « compétence » est donc relativement tardive. Le premier référentiel de compétences pour les enseignants apparaît en effet 6 ans après que les québécois Gérard Boutin et Louise Julien ont pour la première fois dénoncé « l'obsession des compétences » (Boutin & Julien, 2000).

Cette approche par compétences est née de la rencontre entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation. Elle doit satisfaire à une double attente du premier qui cherche à rationaliser ses coûts de formation tout en demandant une main d'œuvre adéquatement formée. Et elle entre en résonance pour le second avec une pédagogie par objectifs inspirée du behaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme. C'est le gouvernement américain qui adopte le premier l'approche par compétences pour mener à bien une réforme de son système éducatif, apparue indispensable à la suite du rapport intitulé *A nation at risk*, qui avait fait grand bruit lors de sa publication en 1983. Il semble alors indispensable de rompre avec une éducation axée seulement sur les résultats (outcome-based education), la performance et l'excellence. On veut désormais prendre en compte :

- ! des standards de contenus – c'est-à-dire se poser la question suivante : « qu'est-ce que l'étudiant-e doit être capable de réaliser ou d'accomplir ? »
- ! des standards de performance (benchmarks) – ce qui revient à se poser la question : « quels sont les repères qui permettent d'explicitier un standard de contenu au regard d'un niveau de formation ? »

Après les États-Unis, la communauté anglophone a rapidement suivi le mouvement, puis le monde francophone via le Québec et la Suisse, avant que l'Europe toute entière n'emboîte le pas de ce mouvement de réforme pédagogique baptisé « approche par compétences » (APC).

Dans quel contexte la notion de « compétences » a-t-elle fait son apparition dans le monde éducatif français ? Pourquoi se met-on à en parler en 2006 seulement ? D'abord, le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite « loi Fillon », qui réforme en profondeur le système éducatif français. Ce texte implique de grands changements pour la formation des enseignant-e-s.

Jusqu'à récemment, ces dernier-e-s étaient formé-e-s dans le cadre d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (ou IUFM), créés à la suite de la loi Jospin de 1989. Apparus en 1990-1991, ces IUFM remplacent les écoles normales d'instituteur-trice-s qui formaient les enseignant-e-s du primaire, les centres pédagogiques régionaux en charge des professeur-e-s de collèges et lycées, et les écoles normales nationales d'apprentissage où se formaient les professeur-e-s de lycées professionnels. Ces nouveaux établissements ont pour vocation de rapprocher la formation professionnelle, jusqu'alors cloisonnée, de ces différents corps d'enseignants intervenant dans le même domaine de l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire. À l'époque, seuls les États-Unis disposaient, avec les schools for education, d'un système comparable de formation des enseignants. Mais depuis 2006, et conséquemment à la loi Fillon, les IUFM sont rattachés à une université. Ils perdent donc leur autonomie et deviennent des écoles internes à l'université, au même titre que les IUT par exemple.

Alors qu'ils remplissaient précédemment 3 grandes fonctions : la préparation aux concours de l'enseignement, mais aussi la formation initiale des enseignant-e-s ayant tout juste réussi leur concours (enseignant-e-s stagiaires pendant un an au début de leur carrière) et formation continue, mais ne délivraient pas de diplômes, les IUFM proposent aujourd'hui des formations diplômantes de niveau master (bac+4 et bac+5) permettant l'accès aux concours de l'enseignement (le niveau requis pour l'accès à ces concours ayant été relevé pour s'aligner sur les standards européens). Selon l'académie et l'université de rattachement choisie, ces formations portent des noms différents et n'offrent plus les mêmes contenus ou conditions de stage. Les IUFM n'ont par ailleurs plus l'exclusivité de la formation des enseignants. L'offre de formation ainsi proposée s'étant largement diversifiée, il est apparu nécessaire de définir un certain nombre de « compétences », en l'occurrence 10, considérées comme indispensables pour exercer le métier d'enseignant.

2. Une politique ambitieuse de formation aux questions de genre

C'est dans ce contexte révolu que l'Éducation nationale a mené une politique assez ambitieuse de formation aux questions du genre et à l'égalité des sexes. En France, l'enseignement est légalement mixte depuis 1975, même si dans la réalité filles et garçons fréquentent les bancs des mêmes établissements depuis beaucoup plus longtemps. Imposée pour des raisons plus pragmatiques qu'idéologiques, cette éducation commune des filles et des garçons n'a longtemps pas été réellement pensée, même si des chercheuses et des chercheurs ont montré depuis longtemps déjà que mixité ne rimaient pas avec égalité. Dès les années 1960 les chercheuses féministes ont souligné comment le système éducatif, et en particulier la mise en place non réfléchie de la mixité, discriminait les filles, et amenaient garçons et filles à construire un rapport au savoir différent (Mosconi, 1994). Le constat à ce sujet est donc déjà ancien : le premier ouvrage de Nicole Mosconi sur la question date de 1989 (Mosconi, 1989) et les sociologues Christian Baudelot et Roger Estabiet encouragent les filles à en sortir depuis 1992 (Baudelot & Estabiet, 1992). L'idée finit par faire son chemin jusqu'aux instances ministérielles, et une convention est signée en 2000 en vertu de laquelle l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon est déclaré IUFM pilote en matière d'éducation à l'égalité entre filles et garçons. La constitution d'un tel cadre conventionnel n'a cependant pas empêché le vote, peu médiatisé certes, d'une loi remettant en question le principe de la mixité en 2008¹. Cela fait donc déjà plus de 10 ans que la

¹ Loi n°2008-496 du 27 mai 2008. Art.2 : « Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur le sexe est interdite en matière d'accès aux biens et services et de fourniture de biens et services. Ce principe ne fait pas obstacle (...) à l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe ».

question des stéréotypes de sexe en contexte scolaire est ainsi interrogée, et que des actions de formation permettant aux futur-e-s et aux jeunes enseignant-e-s d'être sensibilisé-e-s aux problématiques du genre et de la mixité sont mises en œuvre. A l'IUFM de Lyon, on considère qu'enseigner avec le prisme du genre est une réelle compétence professionnelle, que l'on s'attache à construire tout au long du processus de formation, tant au niveau initial qu'en cours de carrière.

La notion de « compétences » a de nombreuses définitions, au point qu'on a pu la qualifier tout bonnement de « concept flou » (Ruano-Borbolan, 1998). On retient dans le cadre de cette analyse celle que propose Gérard Boutin. Les compétences sont « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par l'entreprise » (Boutin, 2004). Il paraît indéniable qu'enseigner au prisme du genre relève bien « de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances ». La formation des enseignant-e-s en IUFM reposait effectivement sur ces 3 piliers que sont la pratique de terrain (pour les nouveaux recrutés dans le cadre de leur stage, pour les autres dans le cadre de leur pratique professionnelle quotidienne), les conduites professionnelles (également acquises sur le terrain, et régulièrement partagées avec d'autres enseignant-e-s dans le cadre de l'analyse de pratique proposée aux jeunes enseignant-e-s), et les connaissances (acquises dans le cadre de l'université ou à l'IUFM à l'occasion de la préparation des concours).

Depuis la réforme, la pratique de terrain a pris une place accrue pour les jeunes enseignant-e-s, qui sont désormais à temps plein dans leurs classes et ne bénéficient plus d'un accompagnement hebdomadaire comme c'était précédemment le cas au cours de leur année de prise de fonctions. Impossible donc désormais de veiller dans le cadre de l'analyse de pratique à ce que les conduites professionnelles et les pratiques soient conformes au souci de respect de l'égalité des sexes. Il paraît donc plus indispensable que jamais que les enseignant-e-s reçoivent une formation initiale sur le sujet assez importante pour nourrir leur pratique, et qu'ils actualisent régulièrement ces acquis initiaux dans le cadre de la formation continue. Cette actualisation peut passer par une formation continue adaptée, mais ce n'est guère d'actualité dans les temps de rigueur budgétaire que nous connaissons actuellement. Cette compétence peut donc être actualisée, si l'on en croit la définition ci-dessus, « sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par l'entreprise », en l'occurrence l'Éducation nationale. C'est dire l'importance des textes de cadrage et autres déclarations d'intentions, à l'instar des lettres de rentrée qui sont adressées en septembre à l'ensemble des personnels par le Ministère, qui doivent être le lieu de la réaffirmation du souci de l'égalité des sexes et de l'éducation au genre à tous les niveaux du cursus scolaire, de la maternelle à l'université. Ainsi « valorisées par l'entreprise », on peut espérer que ces compétences en matière de genre, de gestion de la mixité et d'égalité des sexes soient amendées et réaffirmées, même si cela ne saurait remplacer la mise en œuvre de procédures de formation continue régulières et efficaces.

3. Les questions de genre dans le référentiel de compétences des enseignants

Le référentiel de compétences des enseignants est donc un texte essentiel, l'occasion d'affirmer les valeurs qui sont celles de l'entreprise Éducation nationale. A la lecture de ce texte, peut-on dire que, au-delà des déclarations d'intentions, le ministère a veillé à ce que les compétences requises pour que soit dispensée aux élèves de France une éducation égalitaire du point de vue de la différence des sexes, soient inscrites noir sur blanc ? Dans le contexte qu'on a précédemment exposé de libéralisation de la formation des enseignant-e-s, cette liste de compétences est essentielle. Elle doit servir à la fois aux étudiant-e-s en formation se destinant aux métiers de l'enseignement, pour lesquels elle fait office de but à atteindre, mais aussi aux partenaires de la formation des maîtres (de plus en plus nombreux et dispersés) afin qu'ils élaborent leurs actions de formation et évaluent les enseignant-e-s et, plus généralement, à l'institution, pour évaluer les enseignant-e-s et leur proposer des actions de formation tout au long de leur vie professionnelle. À preuve, ce référentiel de compétences est opposable lors de l'inspection des enseignants par leur hiérarchie dans leurs classes. Or, que ressort-il de l'analyse des référentiels de compétences de

2006 et de 2010 en matière d'égalité des sexes, de mixité et de genre ? Les enseignants doivent-ils être compétents en la matière ? Et quel est le niveau d'exigence requis sur ces sujets ?

Dans le référentiel de 2006, modifié et amendé en 2010, plusieurs éléments paraissent plaider en faveur d'une formation renforcée sur les questions de genre et de mixité. Ainsi, parmi les principes de la formation professionnelle des maîtres, l'ouverture sur l'environnement économique et sur la société française est un point important, et notamment la capacité à « comprendre la diversité culturelle de la France d'aujourd'hui pour contribuer à la construction d'une culture commune à tous les élèves ». C'est tout l'intérêt des éléments de formation dispensés aux étudiant-e-s puis aux enseignant-e-s sur ce qu'on pourrait qualifier de « questions de société » : la laïcité, l'interculturalité, la mixité (ethnique, sociale, des sexes), et bien sûr les problématiques de genre. Le référentiel de 2006 mentionne d'ailleurs explicitement toutes ces questions. Mais c'est la diversité culturelle qui est explicitement envisagée, bien davantage que la diversité des sexes. Comme souvent, l'égalité républicaine, mentionnée explicitement et à raison comme une valeur clé au début du référentiel, s'entend au neutre, prétendument universel.

Si l'on poursuit l'analyse du référentiel, où se trouve la question de l'égalité des sexes et de l'éducation au genre ? D'abord, et sans surprise, dans la première des compétences des enseignant-e-s qui consiste à « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Il est alors précisé que le « refus de toutes les discriminations », mais aussi la « mixité » et l'« égalité entre les hommes et les femmes » sont des principes qui doivent être connus des enseignant-e-s. Ces connaissances doivent être traduites en attitudes, mais dans ce passage des unes aux autres la spécificité de la mixité des sexes disparaît. Outre cette première compétence, c'est la compétence n°6 qui concerne plus particulièrement notre propos, à savoir « prendre en compte la diversité des élèves ». L'analyse comparative des référentiels de 2006 et de 2010 ne fait pas ressortir de différence majeure entre ces deux dates pour cette compétence n°6. Sur le long terme, on s'accorde donc sur l'essentiel. « Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves ». La formulation reste cependant très générale. Mixité, certes, mais quelle mixité ? Il n'est pas certain qu'il s'agisse de la mixité des sexes. C'est plutôt d'une mixité au sens large qu'il est ici question. Si l'on poursuit la lecture, cette définition très générale de la mixité se confirme. « Il (le professeur) sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers ». Derrière l'idée de diversité qui se fait jour ici, au-delà du terme de « mixité », ce n'est pas tant des différences entre filles et garçons qu'il est question que de l'intégration dans le cadre scolaire d'élèves en situation de handicap, ou plus généralement de la gestion de l'hétérogénéité du niveau des classes. Cela doit, évidemment, être un souci essentiel pour tout enseignant. Il ne s'agit pas ici de le contester. Mais on peut cependant déplorer que la question de la différence des sexes et de sa gestion égalitaire en classe n'apparaisse pas en tant que telle dans le référentiel de compétences.

La mise en œuvre de la compétence n°5 – « Organiser le travail de la classe » – peut aussi être l'occasion d'une réflexion sur la gestion des filles et des garçons en classe. Il convient en effet pour le professeur de « faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société », une exigence particulière étant accordée à la question des « comportements ». Dans sa dernière version, le référentiel de compétences est largement amendé pour ce qui est des connaissances afférentes à cette compétence n°5. Il ne s'agit plus seulement pour le professeur de « maîtriser des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits ». En effet, partant du principe que « l'école est partie prenante dans la formation des futurs citoyens », le référentiel souligne qu'« elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui », ce qui suppose bien sûr qu'elle soit « elle-même un lieu où la violence est exclue ». Il paraîtrait ici intéressant d'apprendre aux futur-e-s enseignant-e-s que ce sont des interactions différenciées qui se nouent entre enseignant-e-s et élèves selon le sexe des un-e-s et des autres (Chaponnière, 2006). Une formation à la question des violences sexistes et sexuelles dans le cadre scolaire paraîtrait

également se justifier, et de questionner la mixité, de la « mettre en crise, et non en cause » (Léchenet, 2011 ; Liotard, 2004).

L'analyse de la compétence n°6 permet également de mettre le doigt sur un changement, moins anecdotique qu'il ne peut y paraître, entre le référentiel de 2006 et celui de 2010. Alors que celui de 2006 précise que le professeur « connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive », celui de 2010 y ajoute les apports des « neurosciences ». Là encore, rien n'indique qu'il faille, pour les enseignant-e-s, connaître la diversité sexuée des mécanismes d'apprentissage (si tant est qu'elle existe d'ailleurs), mais cette apparition des neurosciences pourrait être inquiétante du point de vue des questions de genre. En effet, si l'on s'est accordées à écrire ici, et tout au long de ce propos, que le genre permet de dépasser la distinction entre sexe biologique et sexe social, la convocation des neurosciences va au contraire dans le sens d'un retour au biologique. Comme le souligne Catherine Vidal, à la lumière des connaissances actuelles en neurosciences, on serait tenté de croire que les vieux préjugés sur les différences biologiques entre les hommes et les femmes ont été balayés. Ce n'est manifestement pas le cas : médias et ouvrages de vulgarisation prétendent que les femmes sont « naturellement » bavardes et incapables de lire une carte routière, tandis que les hommes sont nés bons en maths et compétitifs. Ces discours laissent croire qu'aptitudes, émotions, et valeurs reposent sur des structures mentales immuables depuis les temps préhistoriques. On est ici très loin de l'idée que nous défendons, selon laquelle les comportements sexués sont des modèles construits culturellement et historiquement.

Entre la version de 2006 et celle de 2010, les connaissances et attitudes devant être maîtrisées par les enseignant-e-s n'ont par ailleurs pas évolué, à cette exception près : il s'agit principalement pour l'enseignant-e d'avoir des éléments de connaissance en sociologie et en psychologie pour pouvoir « tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ». Quelles attitudes cela implique-t-il ? Une attention particulière accordée à la préservation de l'égalité et de l'équité entre élèves, la nuance entre ces deux notions devant toutefois, à mon avis, faire l'objet d'un travail plus approfondi au cours de la formation des enseignant-e-s. Le maître doit par ailleurs s'assurer que « chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre ». C'est dire la nécessité d'une formation à la notion d'altérité et aux questions de mixité, dans la mesure où les interactions différenciées selon le sexe ont une influence sur l'image de soi des élèves. Les filles attribuent ainsi plus volontiers leurs succès à leur travail et à la chance, cependant que pour les garçons les échecs sont plus à mettre sur le compte de la malchance ou du manque de travail cependant que leurs réussites leur paraissent révélatrices de leurs compétences. Ces différences sont aussi liées à la discipline enseignée, partant du principe que les filles sont meilleures en lecture et les garçons en mathématiques. L'élève dont les choix professionnels ne correspondent pas aux stéréotypes a ainsi une moindre estime de lui-même. Tous ces éléments doivent être connus des enseignant-e-s pour qu'ils et elles soient en capacité de mettre pleinement en œuvre la compétence n°6. Or, la question de la mixité des sexes n'est jamais explicitement mentionnée, et ce n'est pas le souci de l'égalité de réussite des garçons et des filles qui animent les rédacteurs de ce référentiel de compétences, en dépit de l'injonction du code de l'éducation qui précise que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes »². Les nouvelles capacités exigées des enseignant-e-s en 2010 le montrent bien : les élèves restent substantif neutre et la « conception des aides personnalisées », de même que la mise en œuvre de « l'accompagnement personnalisé » ne sont pas l'occasion d'une réflexion approfondie sur les modalités du « faire apprendre ensemble » pour les filles comme pour les garçons. La seule catégorie d'élèves ici spécifiée est celle des « élèves handicapés ou malades ». Enfin la compétence n°7 qui consiste à « Évaluer les élèves » est également exempte de tout approche genrée, alors même que de nombreux travaux ont montré qu'elle avait une importance majeure en situation d'évaluation. Marie Duru-Bellat parle ainsi d'un double standard « aussi bien en matière d'évaluation des comportements qu'en matière d'exigences pédagogiques » (Duru-

² Article L. 121.1 du Code de l'éducation modifié par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Bellat, 1990). Les évaluations différenciées des enseignants se reflètent dans les notes (différenciées selon les disciplines, selon qu'elles sont connotées plus féminines ou plus masculines).

Au total, l'analyse des deux référentiels de compétence des maîtres de 2006 et 2010 montre donc paradoxalement combien la mixité des sexes demeure un impensé de notre système scolaire actuel, cependant qu'elle est partout présente. Pour chaque compétence du référentiel on aurait pu envisager une approche de genre, mais « dans une société laïque et une école laïque, le principe numéro un consiste à considérer l'élève comme neutre, c'est-à-dire sans religion, sans appartenance sociale et sans sexe. L'idée de base est qu'il ne faut pas faire de différence entre les élèves, sous peine de créer des inégalités » (Dafflon-Novelle, 1990 : 132). Envisager une approche différenciée des élèves sans penser la différence des sexes dans la salle des classes n'est évidemment pas possible. Peut-être est-ce là une compétence transversale dont il faudrait que s'enrichisse une future version du référentiel de compétences des maîtres. L'école n'est pas neutre. Les institutions scolaires et de formation prennent activement part à la construction d'individus répondant aux rôles sexués traditionnels. « La question des inégalités entre filles et garçons et entre femmes et hommes devant l'éducation reste essentielle pour qui veut comprendre et combattre les inégalités liées au sexe et permettre aux êtres humains de se construire comme des personnes affranchies des limitations qui leur sont imposées par des stéréotypes sexués » (Fassa et alii, 2010 : 4). Il paraît toujours nécessaire de réfléchir aux pratiques qui permettraient de rendre l'éducation égalitaire, et de remplir donc pleinement cette fonction de l'enseignement, qui est aussi une compétence : l'éducation à la citoyenneté.

Conclusion

Il est donc bien nécessaire de former les enseignant-e-s au genre, comme y invitait déjà en 2010 l'éditorial de la revue *Nouvelles questions féministes* consacrée aux « Perspectives féministes en éducation ». Mais faut aussi qu'enseigner avec le prisme du genre soit reconnu comme une compétence professionnelle à part entière. Le bilan de la Convention interministérielle française sur l'égalité entre filles et garçons dans le système éducatif de 2000, reconduite en 2006, a montré combien, en dépit des ambitions affichées, la formation du corps enseignant sur ce thème est largement restée lettre morte. La même frilosité est de mise en Suisse romande, comme le montre Isabelle Collét. Et l'on peut s'inquiéter des conséquences de la réforme récente de la formation des enseignant-e-s sur la valorisation des principes de la mixité et de l'égalité des sexes par l'Éducation nationale, faute de sensibilisation suffisante des professeur-e-s. L'inscription de cette compétence au sein des référentiels apparaît comme un levier efficace et qu'il est désormais nécessaire d'actionner pour en finir avec cette situation. En dépit de la nécessité conventionnelle d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif, aucune obligation d'intégration du genre dans le cadre de la formation des enseignant-e-s n'est actuellement prévue. Mais, à n'en pas douter, l'inscription de cette compétence au sein d'un référentiel opposable ferait efficacement changer les choses.

Références et bibliographie

- Baudot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la Formation des enseignants*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bulletin officiel du 28 décembre 2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon-Novelle (Dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 127-144). Grenoble : PUG.

- Dafflon-Novelle, A. (Dir.) (2006). Filles-garçons. Socialisation différenciée ?. Grenoble : PUG.
- Duru-Bellat, M. (1990). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?. Paris : L'Harmattan.
- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M. et Ollagnier, E. (2010), Éducation et formation : enjeux de genre. Nouvelles questions féministes. Vol 29 (2). 4-15.
- Gauthier-Rieucaud, D. (Ed.) (2004). Filles, garçons. Actes du colloque Les violences sexistes à l'école, comment éduquer au respect mutuel ?. Montpellier.
En ligne : www.ac-corse.fr/NOR/docs/Colloque_Rennes.pdf
- Léchenet, A. (2011). Les violences sexistes à l'école. Cahiers pédagogiques. 2. 487. 50.
- Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.
En ligne : <http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/presentation/loi-orientation-1989.html>
- Mosconi, N. (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan.
- National Commission on Excellence in Education (1983). A Nation at Risk: The imperative for Educational Reform. En ligne : <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html>
- Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal officiel L 394 du 30 décembre 2006).
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
- Ruano-Borbolan, J.-C. (Ed.) (1998). Éduquer et former. Paris : Éditions Sciences Humaines.

« ANNULER LES EFFETS DU GENRE DANS SA DISCIPLINE », UNE NOUVELLE
COMPÉTENCE POUR LES ENSEIGNANTS. LE CAS DE LA BIOLOGIE

Isabelle Collet *

* Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève
isabelle.collet@unige.ch

Mots-clés : genre, compétences professionnelles des enseignants, formation initiale des enseignants

Résumé. L'importance de former les enseignant-e-s à la question du genre n'est plus à démontrer. Depuis 1995, le Département de l'instruction publique du Canton de Genève a fait de l'égalité entre les femmes et les hommes l'une de ses priorités. Le référentiel de compétences de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) (en cours d'élaboration) intègre cette question dans plusieurs de ses domaines. Cette communication présente une action de formation en didactique de la biologie qui a pour objectif de rendre les enseignant-e-s en formation (EEF) critiques quant à la manière dont leur discipline est didactisée. A la fin du cours, au moment de la restitution, il s'est avéré que les EEF avaient du mal à voir les manifestations du genre, tant dans la culture juvénile que dans les manuels et supports de cours. Si les EEF sont intéressé-e-s par la question, ils et elles restent encore peu armé-e-s pour « dé-gener » leur discipline.

1. La formation des enseignant-e-s au genre : une volonté politique

En France comme à Genève, l'éducation conjointe des filles et des garçons s'est installée sans avoir été réellement pensée sur le plan pédagogique, sans avoir été couplée avec un projet de société ou un projet d'égalité entre les sexes (Lelièvre & Lelièvre, 1991 ; Prost, 1983). En outre, l'exemple de la Suisse montre qu'on peut maintenir longtemps une éducation non égalitaire et pourtant mixte. Par exemple, jusqu'en 1982, le Canton de Vaud a pratiqué un barème différencié selon le sexe pour entrer dans le secondaire : pour les filles, la barre était placée plus haut, sous prétexte qu'elles sont mûres plus tôt que les garçons. En 1981, si la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommande une même éducation à l'égard des garçons et des filles, quatorze cantons enseigneront encore différemment aux garçons et aux filles dans le primaire jusqu'en 1993.

A Genève, une volonté politique allant dans le sens d'une formation des enseignant-e-s aux questions de genre a été énoncée dès 2005 par le Chef de l'Instruction publique du Canton qui a fait de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école une de ses priorités¹. A l'occasion de la mise en place de la nouvelle formation des enseignant-e-s du secondaire, et de la création d'un Master en enseignement, une formation sur le genre a été rendu obligatoire au sein de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), qui accueille les futurs enseignant-e-s du primaire et du secondaire.

¹ <http://www.ge.ch/dip/priorite12.asp>

2. Cadre théorique

Les sciences de l'éducation nous enseignent toute l'importance de la prise en compte du genre dans la pratique du métier d'enseignant (Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 1990) et plaide pour une introduction de la question du genre dans le cursus de formation (Baurens, 2010). Le référentiel de compétences encore en cours d'élaboration de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) du canton de Genève, fait référence à cette question dans plusieurs domaines, et en particulier, pour ce qui nous concerne dans cette communication, dans le Domaine 4 : les fondements du système éducatif : « Prendre en compte la diversité des élèves en termes d'origine socio-économique, de sexe et culture et les accueillir avec bienveillance et sans discrimination ».

L'égalité de traitement dans les écoles romandes, pourtant récente, semble aujourd'hui tout à fait acquise pour les enseignant-e-s en formation (EEF) de l'IUFÉ. L'étude exploratoire menée par Collet & Grin (2011) nous montre que si les EEF reconnaissent que des inégalités subsistent entre les hommes et les femmes dans la société, ils et elles pensent que l'école n'en est pas la cause. Ils/elles en rejettent la responsabilité vers un certain nombre d'entités immatérielles qui nous surplombent et contre lesquelles l'enseignant-e ne peut rien telles que l'Etat, le monde du travail, la société en général, les mentalités, les traditions, etc. Cette étude montre également que les EEF ont tendance à prendre tel quel le contenu des manuels ou autres outils pédagogiques qu'ils et elles ont à leur disposition, pensant que la question du sexisme y a été réglée. Or, nous savons que si bien des progrès ont été faits dans ce domaine, c'est encore loin d'être le cas (Detrez, 2006 ; Tisserant & Wagner, 2008).

Pour les EEF, la question du genre en classe est souvent très abstraite, d'autant plus que, dans leur grande majorité, ils et elles sont convaincu-e-s de se comporter de manière tout à fait identique avec les garçons et filles. En outre, ils/elles interrogent très peu leur discipline sous l'angle du genre, ce qui nous renvoie cette fois à la première compétence du domaine 1 : l'acte d'enseigner qui demande de : « Se situer en tant qu'expert-e de sa discipline d'enseignement, exerçant un rapport critique à son égard, connaissant son histoire, ses méthodes, ses moyens d'enseignement, ses plans d'études et la progression prévue des élèves ». Les quatre éléments cités ne sont pratiquement jamais critiqués au moyen d'une approche genre, au point par exemple qu'une EEF a pu nous dire que si les femmes ne sont pas plus citées en Histoire, « c'est parce qu'elles n'y ont pas fait grand'chose ».

Quelle est cette compétence que nous tentons de construire ? Dans quelle mesure y parvenons-nous ? Selon Perrenoud (1997), une compétence suppose la mobilisation en contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples ressources cognitives. Il va s'agir de prendre une décision judicieuse, de résoudre un problème, d'agir adéquatement, alors qu'on est dans l'action. En outre, cette compétence sera considérée comme acquise par les personnes au cours de leur formation si elles peuvent l'« actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par l'entreprise » (Boutin, 2004). Nous pouvons déjà faire l'hypothèse que si les EEF pourront être formé-e-s à mobiliser en contexte leurs toutes nouvelles connaissances sur le genre dans des situations précises, similaires à celles vues en atelier, ils auront de la peine à les actualiser et à les transposer dans d'autres circonstances.

3. Méthode

Afin de former les EEF à détecter l'influence du genre dans le matériel pédagogique, un dispositif de formation de deux heures a été mis en place avec tous les EEF en didactique de la biologie (environ 40 personnes). Cette intervention s'inscrit dans une séquence didactique sur la lecture des schémas. Au cours de cette séquence, les formateurs attirent l'attention des EEF sur le fait que pour un-e élève, des bulles d'air sous un microscope peuvent être l'élément le plus saillant à observer, tant qu'il ou elle ignore ce qui, en théorie, doit être observé. L'enseignant-e, qui se focalise sur le résultat attendu, la tâche qu'il ou elle connaît, ne verra peut-être même plus ces bulles d'air, perçues comme des artefacts fréquents et facilement identifiables.

Nous allons utiliser cet exemple pour montrer comment les théories pré-existantes sur les sexes peuvent fausser les illustrations en biologie. Nous commençons par présenter aux EEF des planches anatomiques tirées de l'ouvrage de Thomas Laqueur (1992), sur lesquelles des appareils génitaux féminins ont été représentés.

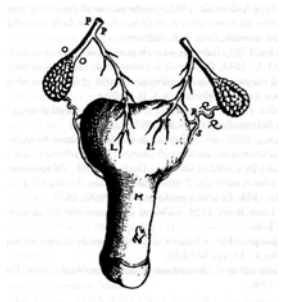


Figure 1 : Appareil génital féminin, André Dulaurens, De dissectione, Paris, 1600

Sur ce schéma, André Dulaurens explique qu'il observe les « vases spermatiques préparans (PP), dont une partie aboutit aux testicules des femmes (OO) » ainsi que « les vaisseaux éjaculatoires » (QQ) qui aboutissent à la Matrice (M). Laqueur (1992) explique que si Dulaurens a pu représenter ainsi l'appareil génital féminin, alors qu'il dessinait d'après dissection, c'est parce qu'il était convaincu, comme d'autres anatomistes de son époque (Vésale...) que l'appareil génital féminin était la version interne de l'appareil génital masculin, comme un doigt de gant qui peut se retourner. Ce sont donc bien des croyances sur le sexe qui ont abouti à une illustration et à l'utilisation d'un vocabulaire totalement androcentré, malgré une confrontation au réel grâce à la dissection. De sorte que l'on peut dire que la théorie sur les sexes empêchait le savant du XVII^e siècle de considérer que les femmes avaient une anatomie spécifique, alors que les différences sont manifestes pour nous, qui sommes équipés aujourd'hui d'une autre théorie.

Pour la suite du travail, nous allons demander aux EEF de se livrer à une analyse genrée des supports pédagogiques en usage dans le secondaire, à partir de cinq dossiers qui ont été constitués sur des thèmes du programme :

- la puberté,
- les muscles,
- les mouvements ou les réflexes,
- l'appareil génital,
- les Hommes ou les humains.

Dans chaque dossier, figuraient un texte historique de préférence lié à l'histoire romande (par exemple, les propos de Pierre de Coubertin sur la participation des femmes et des noirs aux Jeux olympiques), des illustrations issues de manuels ou d'ouvrages utilisés en classe, des éléments de la culture juvénile (si possible en phase avec l'actualité genevoise, comme l'exposition du « zizi sexuel » de Titeuf) et, éventuellement, un exemple de cours (voir ci-dessous).

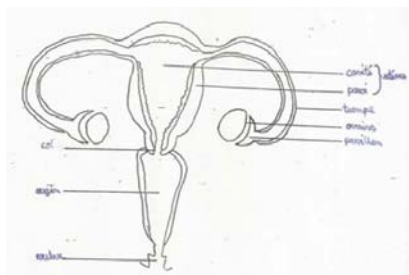


Figure 2 : Appareil génital féminin, tiré d'un cahier de 4^e

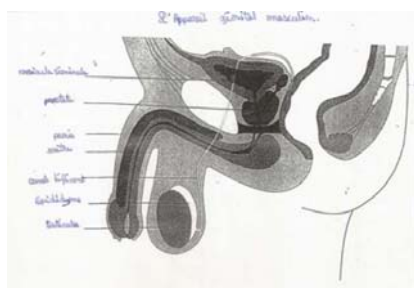


Figure 3 : Appareil génital masculin, tiré d'un cahier de 4^e

Par exemple, ces deux illustrations des appareils génitaux féminins et masculins sont des images fréquemment utilisées en classe. On constate cependant que la représentation de l'appareil masculin est non seulement de meilleure qualité (plus détaillée, avec des niveaux de gris) mais aussi qu'elle est située dans le corps. Alors que le schéma de l'appareil reproducteur féminin, qui est un simple dessin au trait, ne donne aucune indication d'échelle et aucun indice sur l'endroit du corps où il se situe. Ces schémas ont été mis en parallèle avec un texte sur l'histoire de la médecine relatant la croyance, qui perdura de l'Égypte ancienne au XIX^e siècle, en un appareil génital féminin migrateur. Ainsi Hippocrate expliquait que les maladies mentales des femmes étaient dues à l'absence de relations sexuelles qui privait l'utérus d'humidité, ce qui le poussait à partir à la recherche de cette humidité. Il se déplaçait alors dans le corps, comprimant au passage l'hypocondre (provoquant étouffements, crises convulsives), le cœur (induisant anxiété ou oppression), le foie (à l'origine de suffocation hystérique) et la tête (provoquant des convulsions).

Un autre dossier portant sur les muscles présentait un bilan exhaustif des images illustrant ce type de chapitre dans les manuels. La quasi-totalité des personnes représentées étaient des hommes en train de faire du sport ou de gonfler leurs muscles très développés. Dans le Larousse, « L'aventure du vivant » de 2006, ouvrage très utilisé dans les classes à Genève, on peut voir dans un encart, une photo de femmes asiatiques en train de sourire. Ces illustrations étaient mises en lien avec plusieurs extraits de Detrez (2006) qui analyse des livres documentaires sur le corps destinés aux enfants, dont celui-ci : « Si les filles ont des muscles, ce ne sont pas les mêmes, ou en tout cas, elles n'en font pas le même usage... Enfin, il n'est pas anodin de remarquer que sur une même page, à côté d'un haltérophile aux biceps proéminents, le recours au féminin est utilisé pour

illustrer et situer le stapedius, muscle de l'oreille dont il est bien précisé qu'il est "le plus petit de nos muscles" ».

L'objectif de ces différents dossiers était d'amener les EEF à comprendre, d'une part, que les savoirs, tels qu'ils sont didactisés, ne sont pas neutres au regard du genre mais que ces biais sont souvent invisibles car ils vont dans le sens de nos croyances sur la différence des sexes (Marro, 2010) et sur des stéréotypes sexués qui imprègnent notre société. D'autre part, les EEF devront réaliser que les élèves envisagent ces savoirs au travers du prisme de leur culture (juvénile ou familiale) qui est, elle aussi, fortement genrée. Ainsi, dans le curriculum caché de leur cours de biologie (Forquin, 1985), s'insèrent des éléments qui ne sont pas scientifiques, qui vont à l'encontre des valeurs que souhaite promouvoir l'Instruction publique, mais qui sont transmis tout de même dans l'échange didactique. D'où l'importance de dégenrer la discipline.

Une fois l'analyse des dossiers faite, la question posée aux EEF était : « Comment l'enseignant-e peut-il/elle se dégager des représentations genrées qui biaisent les illustrations en biologie ? ». A la fin de la séance, les EEF devaient proposer une analyse du dossier et envisager des pistes pour la classe.

4. Résultats et discussions

Si les EEF ont été intéressé-e-s par le dispositif, il est avéré qu'ils/elles en sont resté-e-s au stade de la découverte (voire, de la stupéfaction). Certains groupes ont eu besoin de notre aide pour faire émerger les représentations genrées à l'œuvre dans leur dossier. Il nous a semblé manifeste que la plupart des EEF n'avait jamais pensé à porter un regard critique attentif au genre (cf. compétence du domaine 1) sur les contenus d'enseignements.

Toutefois, certaines personnes ont pu aller plus loin qu'une simple prise de conscience, en particulier parce qu'elles ont fait un lien avec des connaissances antérieures plus générales sur le genre. Par exemple, voici le rendu d'un groupe qui avait un dossier intitulé : « Où se trouve l'utérus ? »

Le cours de cours / σ^1 très élaboré *
/ σ^2 simple || *

* Didot 122 et 123 versus Belin p 104
• images plus proches de la réalité
qui peuvent aider l'élève à dépasser
des représentations initiales.
(3D), couleurs, plusieurs vues de
l'organe.

Figure 4 : Dossier « Où est l'utérus », extrait de la synthèse

Ce groupe a fait une synthèse assez riche dont seul un extrait est présenté ici. Il a comparé différentes illustrations proposées aux élèves, constatant que la manière dont les corps des hommes et des femmes sont représentés peut conduire à des représentations partielles voire erronées de la réalité. C'est avec un œil nouveau qu'il se propose de faire un choix d'illustrations, en particulier

en multipliant les vues de l'organe et en utilisant des représentations en trois dimensions, qui sont plus proches de la réalité.

En revanche, voici ce qu'a produit un autre groupe à partir du dossier sur les muscles :

- Les muscles
- 1) Les femmes sont physiologiquement moins résistantes que les hommes
 - 2) la puissance musculaire est associée à l'homme
 - 3) L'effort physique est associée à l'homme
 - 4) L'adresse et l'élégance associée à la femme

Figure 5 : Dossier « Les muscles », synthèse

Tout d'abord, le groupe a ressenti le besoin de réaffirmer ce qui leur semble être une évidence : « Les femmes sont physiologiquement moins résistantes que les hommes. » Or, outre le fait que cette assertion mériterait d'être discutée (parle-t-on de la force musculaire ? de l'endurance ? des agressions dues au milieu extérieur ?), là n'est pas la question. Le fait que, en moyenne, les hommes peuvent lever des poids plus lourds que les femmes ou courir plus vite (et là encore, on pourrait discuter de quels hommes et de quelles femmes, et déterminer quel pourcentage de cet écart est dû à un meilleur entraînement) n'empêche pas les femmes d'avoir des muscles et d'en faire usage. Le groupe d'EEF a constaté une disparité dans les représentations, mais en est resté là, probablement impressionné par le déterminisme biologique qui l'a empêché de réellement critiquer les images.

A l'exception du premier groupe présenté ici, on peut dire que tous les autres en sont restés au stade d'une prise de conscience, avec parfois des tentatives de fonder en nature certains traits de personnalité ou de minimiser l'importance du phénomène.

5. Conclusion

Suite à cet atelier, nos conclusions rejoignent celles de Progin et Müller (2012), exposées lors du symposium ADMEE « Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs ». Si on constate un développement progressif d'une grille de lecture genre chez les EEF ainsi qu'une prise de conscience de l'importance de l'influence du genre dans leur discipline, peut-on vraiment affirmer que nous sommes en train de construire une compétence ?

Il nous semble évident qu'un temps d'assimilation est nécessaire pour la plupart d'entre eux avant de pouvoir envisager la transposition dans la classe. Si nous sommes capables de constater la prise de conscience, il est extrêmement difficile de mesurer l'apprentissage réalisé et encore plus la capacité des enseignant-e-s à actualiser cette compétence pour revenir à Boutin (2004). Tout au plus, nous pouvons dire avec Progin et Müller (2012) que nous avons semé les graines d'une compétence genre qui permettrait de prendre en compte la diversité de sexe pour accueillir les élèves sans discrimination.

6. Bibliographie

- Baurens, M. & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école, *Nouvelles Questions Féministes*, 2(19), 72-87.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Collet, I. & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants... *Les Cahiers pédagogiques*, (487), 29-30.
- Détrez, C. (2006). Il était une fois... le corps, la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants. *Sociétés contemporaines* (59-60), 161-175.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J-C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation* (5), 31-70.
- Freire P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspéro
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard.
- Lelièvre, F. & Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan.
- Marro, C. (2010). *La dépendance-indépendance à l'égard du genre. Habilitation à diriger des recherches soutenue en juin 2010*. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Mathieu, N-C. (1997). Le sexe social. *Sciences et avenir*, HS (avril), 52-56.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir, la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Progin, L. & Müller, A. (2012). Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'un dispositif. 24^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg
- Prost, A. (1983). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930 T.4*. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- Tisserant, P. & Wagner, A-L. (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*. Metz : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'égalité.

FAIRE APPRENDRE ENSEMBLE LES FILLES ET LES GARÇONS EN EDUCATION
PHYSIQUE ET SPORTIVE : UNE COMPETENCE DIFFICILE A CERNER ?

Sigolène Couchot-Schiex*

* Université Claude Bernard Lyon 1, IUFM de Lyon
sigolene.couchot-schiex@wanadoo.fr

Mots-clés : élèves, mixité des sexes, apprentissage, compétence des enseignants stagiaires, Education Physique et Sportive

Résumé. Enseigner une discipline scolaire tout en mettant en œuvre des situations d'apprendre ensemble qui garantissent l'égalité des sexes semble une compétence complexe à construire. Des observations in situ et des entretiens d'auto-confrontation menés auprès de 4 enseignant-e-s novices en Education Physique et Sportive du second degré en France, montrent que la compétence à gérer les apprentissages en mixité est difficile à identifier et à réguler en situation. L'analyse de ces situations d'enseignements peut être croisée avec le modèle CompAS (Parmentier et Paquay, 2002) afin d'aider les enseignant-e-s à identifier les indicateurs mis en cause. Des préoccupations jugées prioritaires par les enseignant-e-s semblent masquer la compétence à gérer les élèves des deux sexes selon les valeurs d'égalité, faisant de celle-ci une compétence tacite.

1. Du vivre ensemble à l'apprendre ensemble

Faire apprendre ensemble les filles et les garçons est une compétence qui n'est pas toujours interrogée par les enseignant-e-s. La cohabitation des sexes à l'école apparaît désormais « naturelle », considérée comme un allant de soi. C'est oublier qu'il n'en a pas toujours été ainsi dans le système scolaire français tant pour le primaire que pour le secondaire. Aujourd'hui, après une trentaine d'années, le système de formation des maîtres est porteur d'injonctions institutionnelles concernant la mixité des sexes, la lutte contre les stéréotypes, les discriminations sexuées etc... Il s'agit incontestablement d'une avancée pour plus d'égalité des sexes, de respect mutuel et de recherche de valeurs communes. Il n'en demeure pas moins difficile de faire entendre cette dimension de l'égalité des sexes dans l'enseignement.

Les enseignant-e-s accèdent souvent en premier lieu à la question du « vivre ensemble ». En effet, les premières expériences d'enseignement montrent rapidement des comportements différenciés des filles et des garçons, comportements facilement observables. Le texte qui fait référence et auquel les enseignant-e-s s'attachent, est celui du socle commun des connaissances et des compétences¹. En effet, le « pilier » 6 compétence sociale et civique mentionne par exemple l'extrait suivant : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective. ».

¹ Le socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006

L'implication des contenus d'enseignement-apprentissage et du traitement didactique est beaucoup plus rarement envisagée comme alimentant potentiellement cette compétence. Or, en Education Physique et Sportive (EPS), comme dans d'autres disciplines, les savoirs, savoir-faire, et attitudes spécifiques sont à envisager dans leurs conséquences sur la gestion de la mixité. C'est pourquoi, au-delà du « vivre ensemble » c'est l'apprendre ensemble que nous proposons de questionner dans les situations d'apprentissage de cette discipline scolaire².

2. Cadre théorique

Nous retenons des compétences professionnelles, la définition proposée par Perrenoud : « capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » (1997). D'une manière générale, dans la situation d'enseignement-apprentissage (SEA), l'enseignant-e mobilise des ressources internes : cognitives, affectives, motrices etc... et externes pour faire face à la tâche complexe que constitue la SEA. Cette tâche toujours singulière ne peut pas se reproduire à l'identique même si l'enseignant-e prévoit de réutiliser la même tâche ; il est connu que le nouveau groupe d'élèves modifiera pour partie les réponses apportées par l'enseignant-e à cette SEA. Il/elle est donc amené-e à re-construire ou ré-inventer sans cesse la manière dont il/elle mobilise les savoirs, savoir-faire et attitudes à sa disposition. D'une manière plus spécifique, la compétence à gérer la mixité dans la classe amène l'enseignant-e à prendre des décisions dans l'urgence d'une situation réelle comportant des aléas de diverses nature et complexité. Notre propos s'intéresse alors à la mobilisation potentielle des ressources élaborées antérieurement de manière à faire face à un problème complexe, dans une situation singulière à fort enjeu symbolique, celui de l'égalité des sexes dans les apprentissages scolaires en classe mixte. Cette mobilisation semble se construire au fur et à mesure des expériences rencontrées à la manière d'un processus complexe (Le Boterf, 2008, 2010).

Quelles connaissances sur l'égalité des sexes à l'école les enseignant-e-s peuvent-ils construire ? Depuis plus de vingt ans, les travaux de recherche en la sociologie de l'éducation française ont montré la pertinence de cette question. Les recherches initiales comme celles de Mosconi (1989) ont contribué à démontrer que la mixité des sexes à l'école relève d'un « faux semblant » car si on a longtemps imaginé que l'unité de lieu et de temps était favorable à la mixité, celle-ci n'en est restée qu'au stade chimique du « mélange » des sexes dont les effets inégalitaires ont ensuite été démontrés. Les recherches scientifiques sont aujourd'hui inscrites pour beaucoup dans le cadre des gender studies. Des travaux spécifiques à l'Education Physique et Sportive s'intéressent aux problématiques de genre et à la mixité des sexes dans l'éducation. Nous citerons ici, pour mémoire, les travaux pionniers de Davisse et Louveau, Combaz... poursuivis dans les années 2000 par Terret et Cogérino au sein d'une Equipe de Recherche Technique en éducation (ERTé) qui a contribué à observer et analyser le terrain de l'EPS par le prisme du genre. C'est en effet à travers les éléments les moins visibles du curriculum que l'on qualifie de curriculum caché, que se transmettent les valeurs et les normes notamment sexuées. Parmi ces vecteurs de transmission on trouvera par exemple : la sélection des contenus, les pratiques de référence, les supports de cours, les modalités d'apprentissages, les interactions enseignant-e/élèves etc... Une analyse en termes de stéréotypes sexués et de discrimination (sexisme) permet d'établir des constats significatifs autant que récurrents. Les études qui mettent en évidence ces constats sont nombreuses.

3. Méthodes

Nous avons mené une étude de terrain en EPS auprès de 4 enseignant-e-s stagiaires du secondaire (collège et lycée) s'adressant à des élèves de 12 à 18 ans. Nous avons observé deux séances menées par chaque enseignant-e (deux femmes et deux hommes) dans deux activités physiques contrastées du point de vue de la connotation sexuée de l'activité et du point de vue de la

² Référentiel de compétence des maîtres. Bulletin Officiel n°1 du 7 janvier 2008.

compétence à construire pour les élèves. Les activités physiques et sportives (APSA) sont catégorisées selon différents critères. Pour ce qui nous intéresse, les APSA relèvent de la connotation sexuée selon la dominante de la pratique concernée : certaines sont dites plutôt féminines et d'autres plutôt masculines. Les quatre enseignant-e-s stagiaires ont tous/toutes été observé-e-s en danse ou acrosport (APSA connotées féminines) et dans une autre APSA. Les observations ont été réalisées in situ appuyées par des enregistrements vidéo qui ont permis des entretiens d'auto-confrontation consécutifs à la séance observée. Ces entretiens étaient orientés par le ciblage de moments cruciaux repérables dans la séance où nous avons pu déterminer qu'il se jouait un problème relevant de l'apprendre ensemble en mixité. Plus tard dans l'année, des entretiens semi-directifs ont permis de vérifier la cohérence des données observées et l'évolution du processus d'élaboration de la compétence à prendre en compte la gestion de la mixité dans la SEA. L'enjeu était de mieux comprendre comment s'élabore la compétence chez les enseignants novices. Pour les experts (Wittorski, 1998) les professionnels se développent en se confrontant à la pratique grâce aux actions menées, par la résolution de problèmes professionnels pour lesquels ils sont amenés à trouver des solutions, par une réflexion dans et sur la pratique ainsi que le propose Schön (1983).

Certes notre étude conserve les restrictions d'usage liées aux études de cas : les observations réalisées auprès d'un échantillon réduit sont à considérer dans leur singularité et ne permettent pas de conclure à des résultats généralisables. Il s'agit maintenant de croiser la question de la mixité dans la situation d'enseignement-apprentissage avec un modèle permettant l'analyse en termes de compétence grâce aux opérations effectuées ou à effectuer par l'enseignant-e. Dans l'outil CompAS développé par Parmentier et Paquay (2002), ces opérations cognitives sont identifiées ainsi :

- Identifier le problème posé,
- Organiser les activités d'apprentissage,
- Exploiter les ressources y compris les acquis antérieurs,
- Agir / interagir,
- Réfléchir / évaluer,
- Structurer / intégrer.

Ces opérations sont des activités cognitives permettant la construction du sens et la possibilité de transfert vers d'autres situations.

4. Résultats

Dans le meilleur des cas, notre étude rend visible des éléments d'une compétence à « faire apprendre ensemble » les filles et les garçons en EPS en construction, en cours d'élaboration. On peut relever une évolution entre la première séance observée pour chaque enseignant-e et la dernière quelques mois plus tard (4 séances pour un-e enseignant-e au total). Cette évolution observée est également confirmée par les entretiens de fin d'année. Comment analyser ce processus ?

4.1 Remarques générales

Il semble que certaines opérations cognitives présentes dans le modèle CompAS sont absentes chez les enseignant-e-s. Par exemple, le problème posé est rarement identifié par l'enseignant-e. Nous ne sommes guère étonnés car ainsi que nous l'avons dit en préambule, la gestion des élèves en mixité est considérée comme « naturelle », comme un allant de soi. Aussi, les enseignant-e-s stagiaires n'en font pas une préoccupation. D'autres problèmes sont considérés comme prioritaires, cruciaux pour son enseignement. Ce sont surtout les opérations cognitives de l'agir/réagir qui centrent l'activité de l'enseignant-e. En effet, ils sont très préoccupés de l'activité des élèves censée conduire aux apprentissages. Quand elle existe, la préoccupation à faire apprendre ensemble en mixité est portée par un volontarisme personnel de l'enseignant-e mais ne se réfère guère à des connaissances qui ont pu être apportées en formation. Cette construction du

sens porté par les valeurs personnelles liées à la mixité des sexes fait écran aux valeurs professionnelles qui devraient être sollicitées par tout enseignant. Les valeurs personnelles et professionnelles ne sont pas de même niveau, elles sont porteuses d'une faille, d'un biais qui s'imisce entre l'agir des élèves et l'agir de l'enseignant-e.

4.2 Etude de cas avec une enseignante

Prenons un exemple avec une jeune stagiaire qui enseigne en lycée. Lors des entretiens, elle nous amène à reconnaître les enjeux qu'elle juge prioritaires et qui visent à permettre aux élèves d'éprouver du plaisir dans la pratique physique, à valoriser les interactions filles/garçons par des formes d'échanges de compétences, d'expériences, d'entraide et de coaching. Les interventions anticipées de l'enseignante, à travers sa conception des séances mettent en évidence la présence d'un projet commun dans chaque groupe et d'un outillage concerté pour l'observation mutuelle des élèves. L'activité réelle de l'enseignante au cours de la leçon est importante : elle est en fusion avec la classe, circule sans cesse dans les ateliers dans lesquels elle dynamise les échanges, démontre... Les formes de travail qu'elle utilise pour mettre les élèves en activité sont variées : en classe entière, en ateliers, en alternance, en parallèle.

Les interventions de l'enseignante stagiaire témoignent d'une primauté du commun qu'elle fait vivre autour des valeurs d'égalité et de complémentarité. Ces valeurs s'expriment au travers d'une mise en synergie des différences entre les élèves, d'un choix de contenus organisés par les fondamentaux de l'APSA, du refus ou de l'évitement de la technique qui oblige à classer les élèves. L'évaluation finale devient alors problématique car (trop) discriminante. Ces modalités d'intervention permettent aux élèves de vivre des formes de regroupement variées, avec des interactions filles/garçons dont le but commun devient le médiateur, des outils d'observation qui sont ensuite discutées, un partage de compétences mutuelles. Les relations entre les deux sexes sont construites autour de la notion de plaisir, le climat de la classe est serein et sécurisé permettant que s'expriment des émotions. L'apprentissage moteur n'est pas une priorité ; pour l'essentiel, les élèves réactualisent les apprentissages acquis antérieurement. On peut donc dire que cette enseignante prend en compte la dimension sexuée et la met en œuvre dans un vivre ensemble. On observe que des obstacles demeurent pour ce qui relève de l'apprendre ensemble.

5. Discussion

Cette compétence spécifique nécessite de passer d'un implicite « naturel » à un explicite réflexif et structurant en exerçant un esprit critique professionnel. Prendre en compte l'apprendre ensemble des filles et des garçons implique de remettre en cause un implicite, une situation pensée comme naturelle, sans problème, justifiée par la situation elle-même avec laquelle elle se confond « c'est comme ça... », « il n'y a pas de problème » ; à une compétence explicite, mise en mots, cernée, circonscrite, qui structure une meilleure visibilité des connaissances et de leurs applications en situation, organisation, sélection des connaissances.

Il n'existe pas de SEA neutre. Au cœur de chaque situation d'enseignement-apprentissage, l'enseignant-e par ses actions, ses décisions, les dispositifs et modalités d'apprentissage qu'il/elle met en œuvre génère des conséquences, des effets sur les apprentissages en mixité. Le volontarisme de l'enseignant-e est une condition favorable mais non suffisante à la mise en place d'une mixité réfléchie susceptible de produire des effets favorables quant aux apprentissages des élèves des deux sexes dans une unité de temps et de lieu, d'objets didactiques. Cela nécessite de passer d'une position personnelle (une vision sexuée du monde) mise en œuvre dans une situation professionnelle (à l'école, dans la classe) à une position professionnelle qui trouve des cohérences avec la situation personnelle (convergeant avec les valeurs et orientations de l'enseignement apprentissage de l'enseignant-e). Ces valeurs sont issues des acquis et des ressources antérieures portées par l'enseignant-e en tant que sujet (intégration subjective). Il y a donc nécessité de les mettre en lien, de les structurer pour les intégrer dans des perspectives définies dont les buts et finalités ne se limitent pas aux injonctions ministérielles, mais qui peuvent s'inscrire dans un

projet d'équipe, d'établissement... de manière à permettre une évolution positive de l'égalité des sexes dans les espaces d'éducation et de formation.

6. Bibliographie

- Couchot-Schiex, S., Coltice, M., Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 74, 171-184.
- De Romainville, M. (1998). L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire. Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF
- Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le CompAS
- Pastré, P., (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur*, n° 10, 24-28.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences, *Éducation permanente*, 123.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris : Éditions EPS.
- Wittorski, R. (1998). La compétence au travail. *Éducation permanente*, 135, 2. 57-69.

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES SCOLAIRES :
QUELQUES ÉLÉMENTS À CLARIFIER

Géry Marcoux

Université de Genève, Gery.Marcoux@unige.ch

Mots-clés : évaluation diagnostique, compétence scolaire, tâche complexe, modèle d'évaluation, savoir-mobiliser.

Résumé. Qu'est-ce qu'une tâche ou une situation complexe ? Dans quelle mesure le découpage de la tâche complexe dans le modèle d'évaluation des compétences en trois phases de Rey, Carette, DeFrance et Khan (2003) répond-il aux attentes en matière d'évaluation des compétences ? Comment assurer la fiabilité et la validité des informations recueillies au cours d'une évaluation des compétences ? Telles sont les trois questions auxquelles ce texte tente d'apporter des réponses. L'enjeu de ce travail de clarification n'est pas in fine de mieux comprendre les écrits singuliers des auteurs susmentionnés mais bien de voir comment les compétences scolaires peuvent être évaluées et, partant, quels types de compétences sont proposés aux enseignants de développer chez leurs élèves.

1. La notion de compétence chez Rey, Carette, DeFrance et Khan (2003) en lien avec Rey (1996)

Pour aborder la notion de compétence pour Rey et ses collaborateurs, une première entrée consiste à partir de sa définition et de ses trois degrés, énoncés comme suit : (Rey et al., 2003, p.33)

- Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but.
- Compétence de premier degré : Savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli, après entraînement. Appellation : compétence élémentaire ou procédure.
- Compétence de deuxième degré : Savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue. Appellation : compétence élémentaire avec interprétation (ou cadrage) de la situation
- Compétence de troisième degré : Savoir, parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe. Appellation : compétence complexe.

Très vite, celui qui aura lu le livre conviendra que ces définitions sont peu satisfaisantes en elles-mêmes ; que le reste du texte vient bien souvent compléter et préciser la pensée des auteurs. Mais, paradoxalement, si une lecture minutieuse du texte permet des éclaircissements, elle soulève aussi ici ou là quelques ambiguïtés dont les origines et explications sont peut-être à chercher dans l'écrit antérieur de Rey (1996). Dès lors, nous proposons de présenter rapidement les trois manières pour cet auteur d'envisager la notion de compétence dans son écrit de 1996 pour ensuite établir des relations possibles avec l'écrit de 2003.

1.1 La conception de la notion de compétence chez Rey (1996)

Dans son livre, Rey présente trois manières de penser la compétence (pp.25-47) :

- La compétence-comportement comme « réponse automatique à un stimulus » (p.39).

- La compétence-fonction comme « faculté à organiser des actes connus en vue d'un but préalablement établi » (p.39).
- La compétence pouvoir d'escient : comme « pouvoir qu'a l'homme d'adapter ses actes et ses paroles à une infinité de situations inédites » (p.46).

S'il semble bien que c'est l'étude des référentiels scolaires, des textes officiels et des divers écrits sur la notion de compétence qui l'amène à présenter la compétence déclinée sous les deux modes compétence-comportement et compétence-fonction, c'est bien la 3^{ème} qui trouve grâce et intérêt à ses yeux. Deux éléments préalables concernant les missions attribuées à l'école obligatoire peuvent expliquer ce choix de l'auteur. En effet, pour Rey, hier et aujourd'hui (Rey, 2011), l'intérêt c'est d'abord, comme l'énonçait clairement Develay dans la préface du livre de Rey (1996), le plus tard de l'école (p.11) et plus précisément la scolarisation sous l'angle de ce « qui permet à des élèves singuliers d'accéder à une pensée universelle, celle-là même sans doute que la philosophie nomme le Bien, le Beau et le Vrai, que d'aucuns nomment la solidarité, le goût ou la raison » (p.11). Ce premier précepte s'accompagne d'un second : le combat contre l'inégalité scolaire (p.142) et culturelle (p.207). Cette lutte passe par l'importance pour (voire l'obligation de) l'école d'explicitier et de faire acquérir systématiquement (p.142) ou pour le dire autrement de mettre à jour les implicites qu'engendrent les inégalités et les enseigner pour lutter contre la pédagogie du don et ce dans le but d'atteindre le premier précepte.

C'est ce point qui amène, pensons-nous, Rey en 1996 à formuler avant tout la compétence comme un construit qui relève du pouvoir d'escient (p.46). Fondée en partie sur la conception de Chomsky (compétence linguistique), dont il rejette le caractère innéiste, et par extension à Descartes, la compétence est alors « la capacité du sujet humain à produire des énoncés et des actes qui soient adéquats à une situation, sans être toutefois les effets mécaniques de stimuli inhérents à elle » (p.69). La compétence y est donc avant tout pensée comme générale et transversale. En ce sens, elle est différente de la compétence-fonction qui, intimement liée par l'auteur à la pédagogie par objectifs (voir le lien fait avec Hameline 1990 cité par Rey 1996, p.32), consiste pour le sujet à sélectionner et organiser un ensemble d'actes pris dans un répertoire déjà connu et maîtrisé, en vue d'un but définissable en terme technique ou social (partant également scolaire) (p.69). Cette dernière est alors pensée comme spécifique à la tâche ou au type de tâches qu'elle permet d'accomplir. Ainsi ce qui différencie la compétence-pouvoir d'escient de la compétence-fonction aux yeux de Rey, c'est que non seulement cette dernière contient toutes les qualités de la précédente mais en plus, et avant tout, elle est capacité à décider du but à atteindre, à juger de son opportunité et des moyens à utiliser voire à inventer pour l'atteindre.

Mais si l'école obligatoire est en partie visée sur un plus tard de l'humain (Amener l'Homme à la Raison), elle est aussi contrainte par ce qu'elle est et ce qui la compose. Elle est à la fois finalité extrascolaire et finalité scolaire, visée transversale et visée spécifique ! C'est peut-être cette tension du monde scolaire qui crée difficulté dans la compréhension et la mise en relation de l'écrit de Rey en 1996 avec celui de 2003 publié avec ses collaborateurs. Pour mieux comprendre, tentons de mettre en lien les différentes compétences définies par Rey (1996) et par la suite avec son équipe (2003).

1.2 Les trois degrés de compétence (2003) et les trois conceptions de Rey (1996)

1.2.1 La compétence-élémentaire (Rey et al., 2003) et la compétence-comportement (1996)

Si l'on reprend la définition de la compétence élémentaire (p.26) ou compétence de premier degré (p.33) comme le fait de « savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, en classe, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté) » (p.26), on retrouve une concordance forte avec la compétence-comportement définie par Rey (1996). Et dans les deux cas, il est remarquable d'observer que si les auteurs y accolent le nom de compétence, ils s'interrogent à la suite sur la pertinence de ce choix. Ainsi pour une part, Rey reprend en 1996, dans le second chapitre (pp.49-

70) cette notion sous le nom de compétence-élément ou micro-compétences mais s'interroge rhétoriquement en conclusion « si un comportement isolé a encore assez de sens pour mériter le nom de compétence » (p.70). Pour une autre part, en 2003, concernant cette notion, les auteurs signalent également qu'« on pourrait d'ailleurs refuser le nom de "compétence" à ce premier degré, car on n'y trouve pas encore la confrontation avec une situation nouvelle. C'est pour cela que nous préférons parler dans ce cas de "procédure élémentaire" ou de "procédure automatisée" » (Rey et al., 2003, p.26).

Si les deux présentations renvoient, comme nous le pensons, au même concept, à quoi tient-il que dans les deux cas (1996 et 2003) les auteurs y accolent le nom de compétence pour aussitôt s'en distancier ? Nous avançons deux hypothèses : une raison pragmatique et une autre épistémologique. La première peut tenir au fait que cette conception semble déjà présente dans les référentiels, les textes officiels et les prescrits dans le domaine qu'ils analysent. Ils s'obligent dès lors à la reprendre mais s'en distancient dès qu'ils le peuvent. La seconde raison peut être plus idéologique. En effet, comme ils le reconnaissent en 2003, « Dans la littérature nord-américaine, on parle parfois à ce propos d'"habiletés" » (p.26). Pourtant, ils évitent d'user de ce terme. De notre analyse, il ressort qu'il n'est pas exclu, qu'à leurs yeux, cette dénomination (habileté) au même titre que celle d'automatisme renvoie trop explicitement à la psychologie vis-à-vis de laquelle ils ont quelques soupçons (Rey, 1996, p.202 ; Rey et al., 2003, p.16). Quoi qu'il en soit, cet emploi ou accollement malheureux entraîne, à nos yeux, une première ambiguïté possible sur ce qu'il faut fondamentalement entendre par compétence pour ces auteurs.

1.2.2 Les compétences de 2e et 3e degrés : des compétences hybrides ?

Si une proximité forte peut-être établie entre compétence de premier degré et compétence-comportement, les quatre autres conceptions (pouvoir d'escient, compétence-fonction, compétences de 2^e et 3^e degré) sont, à nos yeux, au cœur des difficultés possibles de compréhension et peut-être à l'origine d'ambiguïtés conceptuelles.

Ce qui caractérise ces quatre conceptions, et partant ce qui les différencient des deux précédentes, c'est le choix de l'action par le sujet. Mais dans le même temps, nous l'avons vu, elles ne sont pas équivalentes l'une à l'autre ; elles se distinguent sur certains points et se chevauchent sur d'autres. Si l'on reprend la définition de la compétence de 3^e degré telle que définie plus haut : « Savoir, parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe » (issu de Rey et al., p.33) et qu'on la met en rapport avec la définition que les auteurs en donnent quelques pages avant : « capacité à répondre à des situations complexes et inédites par une combinaison nouvelle de procédures connues ; et non pas seulement à répondre par une procédure stéréotypée à un signal préétabli » (Rey et al., p.26), on peut s'interroger. Ces deux définitions sont-elles équivalentes ? Ce qui est clair, c'est que dans le deuxième cas, on est proche de la définition de la compétence pouvoir d'escient telle que définie par Rey en 1996. Mais, dans la première, il n'est pas exclu que l'on puisse se laisser tenter à y voir ce que Rey définit comme une compétence-fonction. Bien sûr, nous retrouvons dans cette définition l'idée de choix par le sujet en fonction d'un jugement sur une situation inédite mais ce qui n'apparaît pas (ou plus) explicitement, c'est l'idée d'adaptation des procédures les unes aux autres. Cet oubli peut introduire une ambiguïté pour le lecteur peu averti ou trop rapide car, à nos yeux, il est fondamental dans la distinction des deux compétences fonction et pouvoir d'escient. Nous retrouvons la même interrogation concernant la définition de la compétence de 2^e degré. Mais dans le cas présent, la question se pose autrement. Si nous retrouvons une caractéristique liée au pouvoir d'escient : « l'idée de choix par le sujet en fonction d'un jugement sur une situation inédite » (p.25) ; le choix de « celle qui convient » (p.33) « parmi les procédures qu'on connaît » (p.33) peut également introduire l'idée de la compétence-fonction.

Aussi, si dans le livre de 2003, une distinction claire est établie entre compétence de 2^e et 3^e degré sur le nombre de procédures à convoquer, il est moins évident de déceler la part de compétence-pouvoir d'escient qui y incombe. Il nous semble que le lecteur naïf peut parfois oublier (ne fusse

qu'à la lecture des pages résumés : p.33, 92, 125, 149-150 et 151-153) qu'en arrière fond il y a, à notre avis, une visée de Rey et ses collaborateurs pour une compétence-pouvoir d'essient.

C'est en effet cette idée que l'on retrouve dans le texte de 2003 lorsque l'auteur principal et ses collaborateurs précisent que seuls, à leur yeux, méritent vraiment le nom de compétence (Rey et al., p.128) les deux degrés de compétences (compétence avec interprétation de la situation et compétence complexe) dans lesquels :

[...] il y a un moment décisif qui est le choix d'une ou plusieurs procédures convenant à une situation nouvelle ou, pour le dire autrement, la mise en rapport de procédures connues du sujet avec la situation, la mise en concordance, l'adéquation, la mesure du bon essient, le jugement de pertinence, etc.(p.128)

Dès lors, si l'on peut comprendre que dans un souci de simplification et de vulgarisation (rappelons que le livre de 2003 est avant tout un outil pour enseigner), les auteurs synthétisent, à destination des enseignants, dans une page résumée du chapitre 1, la compétence comme « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but » (p.33), il n'est pas exclu que cette réduction entraîne une perte de sens pour le moins essentielle.

En effet, on peut considérer dans un premier temps que cette définition renvoie aux trois éléments qui fondent leur notion de compétence : une disposition à faire (1) adéquate (2) en lien avec une finalité (3). Mais dans un second temps, il faut peut-être reconnaître que le choix de mots, en apparence, simples pour décrire un concept complexe peut entraîner la confusion par une réouverture sur le champ des possibles. Ainsi, alors que Rey s'est évertué dans son livre de 1996 à circonscrire avec précision la notion de compétence, cette dernière définition (celle de 2003, p. 33) fait oublier « le pourquoi » de ce concept. Ce n'est pas qu'il est absent de leur texte, mais il n'est peut-être pas autant mis en avant. Il faut lire (ou relire) avec minutie la conclusion (pp.151-153) pour comprendre qu'il est en lien avec les intentions éducatives et les missions de l'école, qu'il est, dans le monde scolaire, visée d'une capacité à aborder et à résoudre des problèmes humains, plus encore, visée d'une autonomie intellectuelle (Rey, 1996, p. 144 ; Rey et al. 2003, p.45). Ce faisant, le sens perçu de l'action ne peut être seulement celui de l'enseignant mais aussi et surtout doit être celui de l'élève. C'est ce sens perçu par le sujet qui lui permet « de s'affronter efficacement à une situation inattendue » (p.13), qui fait que la compétence « s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation » (p.13). On comprend alors que le caractère inédit ne renvoie pas nécessairement à l'extraordinaire de la situation mais à la notion d'interprétation nécessaire et le caractère complexe non à celui de difficulté mais plutôt d'adaptation. Cette prise en compte permet d'expliquer peut-être le type de tâches proposées par les auteurs dans leur modèle et la difficulté de leur évaluation.

2. Les notions de « tâche » et de « situation »

Si les termes de situation et plus encore de tâche parcourent de façon évidente le livre de Rey et al. (2003), nous en avons déjà aperçus quelques exemples ci-dessus, ils étaient déjà tous les deux bien présents dans celui de Rey en 1996. Plus encore, c'est sans doute là qu'ils sont les mieux définis. Pour comprendre leur sens, il faut non seulement se référer à la définition qu'ils en donnent mais aussi aux origines où ils les puisent pour ensuite les comparer avec d'autres possibles et tenter d'en faire une synthèse.

2.1 Tâche

La définition de la tâche donnée par les auteurs dans le texte de 2003 a l'avantage d'être explicite : « une tâche est une action humaine qui a une utilité, une finalité » (p.14). Elle peut se réduire à une action ou s'étendre à une combinaison d'actions mais dans tous les cas, elle se différencie du comportement par sa finalité perçue par le sujet, qui constitue son unité, au sens qu'elle a en termes de « fonction au sein des activités socialement reconnues d'une culture donnée » (p.15).

Cette distinction comportement - tâche trouve une origine dans le texte de 1996 (p.33) en lien avec la distinction compétence-comportement versus compétence-fonction : un premier indice pour notre réflexion. L'ajustement du concept fait par l'auteur, dans le cadre de la formation professionnelle et l'analyse du travail, sur base de l'écrit de Malgaive (1990), est sur ce point éclairant. De même la finalité perçue par le sujet trouve également une origine dans la conclusion du livre de 1996 (pp.199-208) lorsque l'auteur explique que si la tâche peut être considérée comme « le travail demandé par l'enseignant » (p.205), il n'en demeure pas moins que pour être considérée comme telle, elle doit aussi et nécessairement être perçue par le sujet « comme une activité légitime au sein d'un apprentissage dont il sera le bénéficiaire » (p.205), comme « à sa portée, soit parce qu'il la voit comme objet d'application d'une compétence qu'il possède déjà, soit parce qu'il pense pouvoir, à l'occasion même de cette tâche, construire la compétence qui convient, etc. » (p.205).

2.2 Situation

En ce qui concerne le terme de situation, nous partons également des éléments donnés dans le texte de Rey et ses collaborateurs (2003) pour mieux circonscrire cette notion. Pour ce faire, deux passages nous semblent essentiels à analyser : L'interprétation ou "cadrage des situations" (pp. 136-138) et Les "situations-problèmes" (pp.145-148).

Pour préciser leur conception de la situation, Rey et ses collègues font appel aux recherches en didactiques (p.8). La définition qu'ils font leur correspond d'abord au sens de situation-problème d'Arsac, Germain et Mante (1988, cité par Rey et al., p.145). Ses caractéristiques peuvent se résumer comme suit. C'est une situation d'apprentissage scolaire, au sens d'un problème global, qui doit amener les élèves à remettre en cause par eux-mêmes leurs conceptions (p.146) acquises préalablement à l'école et partant, idéalement, à construire leur propre savoir (p.146). Ce faisant, elle n'est en rien une tâche destinée à évaluer (p.146).

Cette idée de situation qui renvoie au versant apprentissage se retrouve déjà dans Rey (1996) dans la lignée des travaux de Develay (1992) et Meirieu (1987, 1989, 1990). Mais ce qu'apporte Rey dans le texte de 1996 qui sera repris en 2003 (pp. 136-138), c'est l'idée que la situation est de prime abord pour le sujet « un ensemble indistinct non délimité » (Rey et al., p.137) duquel il fait émerger des éléments et par là même la circonscrit à ses yeux dans l'espace et dans le temps (Rey, 1996, p.18, p.161 ; Rey et al., p.137). Ainsi, « le sujet qui aborde une situation complexe construit le problème qu'il se pose, en fonction du sens qu'il donne à la situation » (Rey et al., p.138). Ce sens donné témoigne de ce que Rey appelle l'intention ou la visée (Rey, 1996, p.161) à l'origine du cadrage (Rey, 1996, p.161 repris sous forme synthétique en 2003) de la situation par le sujet. Ce sont ces intentions qui font prendre en compte certains aspects et en négliger d'autres (Rey, 1996, p.161). Ainsi, l'intention détermine non seulement les aspects à prendre en compte dans la situation, mais aussi les limites mêmes de la situation, ce qu'elle englobe et finalement en quoi elle consiste (Rey, 1996, p.161). Il n'y a pas une situation objective qui pourrait être diversement interprétée, mais autant de situations que d'intentions ; chaque intention constitue sa situation (Rey, 1996, p.161). En ce sens, l'intention intervient sur la situation avant même que celle-ci ne soit identifiée, constituée et délimitée comme telle. (Rey, 1996, p.162). Ce qui fait conclure Rey : « Il n'y a pas de situation qui préexiste à l'acte de visée. Il y a l'infinité du monde et de ses caractères. C'est le sujet qui opère un cadrage et constitue par là en objet tel ou tel ensemble de données » (Rey, 1996, p.162).

2.3 Tâche et situation : quelles différences ?

Répondre à cette question sur base du texte de 2003 n'est pas totalement évident car le propos des auteurs peut parfois paraître ambigu. Pour exemple :

D'abord, elle [la situation-problème] habitue les élèves à s'affronter à des situations nouvelles et complexes. Il s'agit, à vrai dire, de situations plus difficiles que les situations nouvelles et

complexes qui servent à évaluer les compétences. Car dans ces dernières, l'élève n'a pas à inventer de nouvelles procédures ou de nouveaux concepts ; il a seulement à choisir et combiner des procédures qu'il est censé maîtriser. (Rey et al., p.147)

De même dans le texte de 1996, une difficulté persiste dans la compréhension du terme situation au regard de la distinction situation et contexte (pp.183-184). Toutefois, en mettant en perspective le texte de 2003 avec celui de 1996, il n'est pas exclu que la notion de tâche ait un rapport non négligeable avec la compétence-fonction alors que la situation renvoie mieux à la compétence-pouvoir d'escient. En effet, la notion de situation avec les caractéristiques présentées ci-dessus sous-tend l'idée d'adaptation face à une forme d'inconnu, de décision d'un but à atteindre, de jugement de l'opportunité de ce but et d'invention des moyens pour y arriver ; ce qui correspond assez bien à l'idée de la compétence « pouvoir d'escient » (Rey, 1996,p.39) A l'inverse, la tâche, par ses caractères supposés préétablis, détermine le sens qu'elle a pour le sujet et donc la mise en œuvre de telle ou telle procédure. Toutefois, une difficulté subsiste dans cette distinction que Rey reconnaît par ailleurs lorsqu'il énonce que : « Bien sûr, à l'école, les situations sont souvent épurées et artificielles ; elles ont été conçues volontairement par le maître de façon à présenter justement, en saillie, le trait à prendre en compte pour savoir quelle compétence mettre en œuvre » (Rey, 1996, p.159).

Une deuxième distinction, qui semble faire sens et que nous pointons suite aux propos ci-dessus, verse la situation plutôt du côté des apprentissages et la tâche du côté des évaluations. Ainsi, considérant le texte de 2003 (p.145), on peut appeler tâche nouvelle et complexe (p.145) ce qu'on appelle communément résolution de problème. « Il s'agit alors d'un problème (en mathématiques ou dans d'autres disciplines) pour lequel les élèves possèdent les savoirs et savoir-faire nécessaires ou, comme nous disons, les procédures de base nécessaires. Mais c'est à eux de les sélectionner et de les combiner pour [le] résoudre » (p.145). Prise dans ce sens elle « peut très bien constituer une épreuve d'évaluation » (p.145).

3. Les implications sur l'évaluation

Dans son livre de 1996, Rey ne s'intéresse pas directement et explicitement à l'évaluation des compétences mais plutôt à les définir et à proposer des pistes pour leur apprentissage. Toutefois, s'il ne s'y intéresse pas formellement, son texte propose des éléments-clés en ce qui concerne les implications qui émergent dans le texte de 2003 et la thèse de Carette (2006). A l'inverse, dans le livre de 2003, le concept d'évaluation devient central. Il est non seulement présent dans le titre de l'ouvrage mais couvre également deux chapitres spécifiques soit 90 pages des 148 qui composent le texte.

L'entrée la plus simple pour comprendre la pensée des auteurs consiste à partir de la présentation de l'épreuve en 3 phases qu'ils synthétisent dans un point : Evaluer des compétences : L'essentiel (p.92)

Phase 1 : On propose aux élèves une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures que les élèves doivent posséder. Il est préférable que cette tâche soit pluridisciplinaire et fonctionnelle.

Phase 2 : On propose la même tâche complexe, mais découpée en tâches élémentaires, présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour réaliser la tâche globale. L'élève doit choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle qui convient à chacune de ces tâches élémentaires.

Phase 3 : On demande aux élèves d'accomplir les procédures exigées dans les phases précédentes, mais sous une forme décontextualisée et au moyen de la consigne utilisée ordinairement en classe.

Dans un premier temps, nous nous proposons de nous arrêter quelque peu sur la première phase. En effet, celle-ci est capitale puisqu'elle est celle qui est censée « évaluer l'acquisition de

compétence au sens fort de ce terme » (p.44) correspondant aux compétences de 3^e degré évoquées plus haut dans ce texte. Aussi, s'il est à remarquer que les auteurs utilisent le terme de tâche, il n'est pas pour autant évident de déceler de prime abord dans cette définition si les auteurs visent l'évaluation de compétences au sens de pouvoir d'essient ou de compétence-fonction. Les indices sont sans doute à chercher dans l'implicite des termes de complexe, choix et combinaison mais il faut alors les entendre dans les sens évoqués plus haut. Ce qui n'apparaît pas dans cette définition de la phase 1 (p.46 et p.92) mais bien à d'autres moments du texte sur celle-ci c'est non seulement la notion d'inédit, de nouveaux pour eux (p.44), d'inattendu (p.44) de la tâche mais aussi l'élaboration par l'élève seul (p.50) d'une démarche originale (p.45) inédite (p.52). Sur cette base alors, ce que cherchent à évaluer les auteurs serait bien la compétence-pouvoir d'essient, celle qui permet de rendre « le monde intelligible » (p.48), celle qui régit « l'autonomie intellectuelle » (p.45).

Si l'on suit cette idée, on peut comprendre leur modalité de correction de la phase 1 qui cherche à apprécier la démarche de « organisation des éléments de savoir, des savoir-faire et des attitudes » (p.52) utilisée par l'élève pour accomplir la tâche et « leur adéquation à cette tâche » (p.52) au sens de « choix à bon essient » (p.52). A cette fin, les auteurs tentent d'établir « une mesure quantitative du degré d'avancement d'un élève dans la réalisation de la tâche » (p.52) comprenant la chronologie des opérations et leur organisation mutuelle » (p.52). Ce souhait explique également la distinction fine qu'ils ébauchent entre « tâche réellement complexe » et « habillage de compétences » (p.123) et par là-même renforce notre soupçon de chercher à évaluer le « pouvoir d'essient » avant la « compétence-fonction ».

Un dernier point concerne les caractères pluridisciplinaire et fonctionnel attendus pour cette phase. Si une intention annoncée est le sens plus important pour l'élève attribué aux tâches globales (p.45), deux autres raisons, en lien avec le « pouvoir d'essient », semblent fonder ce choix : éviter toute forme d'applicationnisme et viser un au-delà du scolaire. En effet, concernant le premier point, comme ils le soulignent au moins explicitement en deux endroits du texte, ils veulent « éviter les étiquetages disciplinaires perceptibles par les élèves [...] qui les incitent à des automatismes sans véritable réflexion » (p.48, p.122) ; et pour le second point, les amener « à réfléchir à des situations qui ne sont pas marquées disciplinairement » (p.48). Ces propos sont alors, à notre sens, à mettre en rapport avec la conclusion de Rey (1996, p.208) et plus particulièrement l'anecdote attribuée à Perret-Clermont¹ (p.207) sur la difficulté pour l'élève à transférer sa pratique et donc l'importance à la lui enseigner. C'est d'ailleurs peut-être cette dernière importance qui crée aussi difficulté dans le choix de la forme de la phase 1 et qui explique leur propos :

Pratiquement, il est souvent nécessaire que la tâche globale proposée dans la phase 1 de l'épreuve soit prédécoupée, dès cette phase, en deux ou trois sous-tâches. D'une certaine manière un tel découpage paraît contrevenir au caractère global et complexe que doit avoir cette tâche. Mais il est pratiquement indispensable, faute de quoi la tâche de départ peut donner lieu à des stratégies de résolution très diverses, parmi lesquelles certaines pourraient bien contourner l'usage de toute procédure apprise à l'école. (p.49)

Il pourrait alors être compris comme la difficulté à allier évaluation de la compétence au sens fort (tâche globale complexe) et volonté d'apprentissage nécessaire d'une visée instruite (Rey, 1996) (orientation vers un usage appris à l'école).

¹ Rey y relate le fait, relevé par Anne-Nelly Perret-Clermont, qu'« il arrive fréquemment qu'un enfant ne sache plus utiliser des procédures pourtant bien connues de lui, dès qu'il n'est plus dans sa classe avec son instituteur. Si on insiste en lui demandant comment il s'y prend d'habitude en classe, il s'étonne : « Ah ! C'est ça qu'il faut faire ? » Il est surpris d'avoir à appliquer là la pratique ordinaire réservée à ses yeux à un autre moment et à un autre lieu. » (Rey, 1996, p.207)

En ce qui concerne la phase 2, la compréhension de ses formes et modes de correction peuvent aussi trouver sens sur base du texte de Rey (1996). En effet, si la définition proposée par les auteurs (reprise ci-avant) fait lien direct avec la compétence de 2^e degré, dans les faits et les propos même des auteurs, certaines ambiguïtés subsistent. Comme nous avons tenté de le montrer plus haut, il n'est pas exclu que cette phase 2 à l'image de la définition des compétences de 2^e degré navigue entre la compétence-fonction et celle de pouvoir d'escient. C'est peut-être pour cette raison qu'on peut trouver au sein de la même définition de la phase 2 à la fois l'idée de « Tâches élémentaires dont les consignes sont explicites » (p.46) et de « [...] il appartient à l'élève [...] de déterminer la procédure à mettre en œuvre [...] » (p.46). Cette ambiguïté peut aussi trouver son sens dans les propos des auteurs :

Dans certains cas, toutefois, la sous-tâche de la phase 1 n'est pas décomposable en tâches élémentaires. C'est le cas, par exemple, quand cette sous-tâche consiste à écrire une lettre. Dans ce cas, on peut se contenter de proposer la sous-tâche telle qu'elle a été présentée dans la phase 1, mais on aide l'enfant, par exemple en le questionnant sur la réalisation ou en lui proposant un modèle. On est ainsi dans une activité plus scolairement guidée que dans la première phase. (p.50)

Ces propos reflètent étrangement ceux de Rey (1996), en rapport avec le pouvoir d'escient, sur la difficulté, voire l'impossibilité, de décomposer certaines tâches intellectuelles en dessous d'un certain niveau sous peine de perdre le sens (p.200) et par sa proposition de l'exemple, de la vertu du modèle (p.206).

Enfin, la 3^e phase correspond effectivement à la définition des auteurs de la compétence-élémentaire ou compétence-comportement chez Rey (1996) présentées plus haut dans le texte. Nous retrouvons là ce que, pour notre part, nous préférons appeler les habiletés.

Ayant pris en compte ces caractéristiques concernant les 3 phases, nous terminons en abordant deux éléments en lien avec ces phases : le caractère relatif des degrés (Rey et al., 2003, p.27) et la notion de hiérarchie entre les phases (Rey et al., 2003, p.105). Concernant le premier, on comprend mieux que si les auteurs visent la compétence pouvoir d'escient fondée sur les caractères neufs ou non de la tâche et de la combinaison à effectuer pour l'individu, une tâche neuve au départ ne l'est plus dès qu'elle est répétée et elle peut même devenir une routine si elle est régulière. C'est la répétition et la routine qui font disparaître la notion d'interprétation nécessaire et d'adaptation. Pour le second point, ce qui peut mettre le lecteur en difficulté sous ce vocable, c'est ce que l'on peut entendre par hiérarchie. En effet, comment peut-on établir une relation de hiérarchie entre des phases qui, comme nous l'avons vu et du propos même des auteurs, sont « de nature[s] différent[e]s » (p.105) ? C'est peut-être tout simplement que cette hiérarchie tient plus aux « niveaux de difficultés hiérarchiquement différents » (p.105 et p.125) qu'à une hiérarchie même qui existerait entre les degrés de compétences.

4. Le caractère diagnostique et les qualités métriques

Ce cinquième point nous amène à expliquer pourquoi, d'après nous, l'évaluation est nécessairement diagnostique pour Rey et ses collaborateurs. Pour rappel, il n'est pas neuf pour l'école d'évaluer les élèves sur des problèmes différents de ceux explicitement vus en classe, mais dans ces cas, l'idée sous-tendue est qu'il s'agit de problèmes qui demandent le choix et la combinaison de procédures connues dans une visée de compétence-fonction. En effet, il y a eu, au moins dans l'esprit des enseignants, traitement spécifique en classe de ce type de problèmes (ou famille de situations) et l'élève est sensé en posséder l'algorithme de résolution. Pour l'enseignant, lors de l'évaluation, face au problème donné, l'élève n'a qu'à repérer dans l'habillage de la tâche les caractéristiques nécessaires à l'application et la résolution de l'algorithme qu'il soit simple ou complexe. Les critères d'évaluation sont alors la réussite ou non de la tâche qui peut être complétée par un état de maîtrise de l'algorithme nécessaire pour résoudre le problème.

Mais nous l'avons vu, il nous semble que ce que Rey et ses collaborateurs proposent d'évaluer va plus loin que cette compétence-fonction. En effet, plus qu'un repérage (Rey et al., p.136) des éléments nécessaires à l'application d'un algorithme appris et sensé maîtrisé, leur conception de la compétence pouvoir d'escient, et partant des compétences qu'ils cherchent à évaluer, relève d'une interprétation de la situation (au sens de délimitation au sein d'un ensemble non prédéterminé) et d'une adaptation (voire d'une création) des procédures (en lien avec Bergson dans Rey, 1996, p.61 et Bruner dans Rey, 1996, p.62). En d'autres mots, des problèmes « pour lesquels on n'a pas préalablement fait apprendre de réponse standardisée par les élèves » (Rey et al., 2003, p.27).

Il semble dès lors que ce qu'il faut comprendre avant tout dans le sens de saisir « la démarche qu'adopte l'élève dans l'accomplissement d'une tâche intellectuelle et les opérations successives qu'il exécute dans ce but » (Rey et al., 2003, p. 9) ne se contente pas des premiers critères cités pour la compétence-fonction mais aussi et surtout l'évaluation des critères d'interprétation, d'adaptation et de création. Pour le dire autrement, alors que les tests classiques (compétence-fonction) s'intéressent à saisir l'état de maîtrise dans la combinaison adéquate de procédures nécessaires à la résolution du problème, l'évaluation d'une compétence authentique prend également en compte la capacité à interpréter, à s'adapter et à créer si nécessaire. C'est peut-être ce que renferme le concept de mobilisation à bon escient (p. 36). Ce qui rejoint à notre sens le propos des auteurs quand ceux-ci déclarent :

Par suite, une évaluation de compétence doit s'atteler à mesurer la mobilisation des savoirs et savoir-faire par l'élève. C'est la manière dont les élèves vont utiliser leurs savoirs et leur savoir-faire pour résoudre une situation complexe qui nous permettra de déterminer leur compétence (Rey et al., 2003, p36).

Mais comment évaluer ? Cette question renvoie aux questions métriques de l'évaluation de compétences. Comme nous l'avons signalé plus haut, si ce n'est quelques principes qui peuvent nous guider dans la compréhension de cette question, il n'est pas possible de trouver de réponses précises sur ce sujet dans le livre de Rey (1996). De même, si dans le livre de 2003, qui rappelle le, a pour ambition d'être avant tout un « outil pour enseigner », deux chapitres traitent spécifiquement de l'évaluation des compétences dans une perspective diagnostique, c'est bien dans le chapitre 4 (pp. 153- 191) de la thèse de Carrette (2006) que l'on trouve le plus d'éléments concernant les qualités métriques concernant l'évaluation des compétences.

Dans ce chapitre, Carrette, comme De Ketele et Gérard (2005), estime que « les techniques de validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences sont à inventer, avec d'autres postulats que ceux de la théorie classique des scores » (Carrette, 2006, p.165). Pour lui, « la théorie des scores utilisée dans la majorité des épreuves d'évaluation internationales ou nationales présente des limites importantes qui la rendent non pertinente dans une réelle approche par compétences » (Carrette, 2006, p.165) et même « peuvent difficilement revendiquer d'évaluer des compétences dans le sens fort du terme » (Carrette, 2006, p.167). Pourquoi peuvent-ils tenir de tels propos ? Certainement parce qu'au moins jusque-là les évaluations qui prétendaient évaluer des compétences n'évaluaient sans doute pas plus que des compétences-fonction. Pourquoi ? Parce que leurs critères d'évaluation tournaient principalement voire exclusivement autour de la mobilisation des ressources au sens de présence et maîtrise des procédures ainsi que d'adéquation de la combinaison nécessaire pour résoudre le problème. Or, évaluer la compétence au sens fort de Rey et ses collaborateurs (c'est-à-dire le pouvoir d'escient) ne peut être égal à l'évaluation de la somme des micro-compétences, compétences-élémentaires ou compétences-comportement. Ou, pour le dire autrement, évaluer la compétence ne peut se résumer à évaluer les sous-unités de la tâche, mais doit également prendre en compte la gestion de la complexité. En ce sens, le savoir-mobiliser n'est pas seulement le savoir organiser, mais c'est aussi et surtout le savoir interpréter, le savoir s'adapter, le savoir créer si nécessaire. Dès lors, si l'on veut évaluer l'acquisition de compétences au sens fort du terme, de nouveaux critères doivent être pris en compte et deviennent même centraux. Sans ces éléments, les épreuves évaluent au mieux des compétences-fonction,

mais pas la compétence pouvoir d'escient, ce qui autorise Carette à dire que les premières ne sont pas valides (Carette, 2006, p.168).

Mais une autre question se pose alors : peut-on mesurer ces critères ? Tout dépend de ce qu'on entend par mesure et de ce que l'on souhaite faire de cette mesure. Dans leur livre de 2003, Rey et ses collaborateurs proposent une grille de correction (p.52) qui s'établit comme suit :

8	Tâche totalement réussie
7	
6	
5	
4	Moitié de la tâche
3	
2	Entrée dans la tâche
1	Essai sans rapport avec la tâche demandée
0	Feuille blanche

Dans une visée d'évaluation du pouvoir escient, on comprend bien ce qu'ils tentent d'évaluer : c'est le savoir-mobiliser au sens de « cadrage » de la situation qui à nos yeux comprend les nouveaux critères évoqués ci-dessus. Mais très vite, dès qu'ils tentent d'affiner leurs critères, on s'aperçoit avec eux de leur difficulté à ne pas retomber dans les critères d'évaluation classiques (voir les échelles d'évaluation proposées pour l'épreuve Jardinage (pp.69-71) et l'épreuve Les murs de la classe (pp.89-91 - Pour exemple en annexe). De plus, en faisant émerger le concept de « cadrage » à prendre en compte dans l'évaluation, ils interrogent, et plus spécialement Carette dans sa thèse, la notion de fiabilité. Comment assurer (voire certifier) que ce qui pour Rey (1996) est une opération singulière puisse se reproduire avec certitude « à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne » (Carette, 2006, p.168)

Ces interrogations, couplées à la conception forte que ne devrait être évalué que ce qui est enseigné (sinon il y a rupture du contrat didactique et surtout créations d'inégalités), amènent logiquement Rey et ses collaborateurs à proposer un outil nécessairement diagnostique. Ce dernier terme, directement issu de leur lecture de Vandeveld (1982) et De Landsheere (1992), définit bien alors leur volonté d'offrir aux enseignants un outil qui permet de recueillir auprès des élèves de l'information sur ces critères à des fins didactiques (faire acquérir des compétences).

De ce fait, les épreuves évaluant des compétences doivent être diagnostiques et permettent aux enseignants et aux chercheurs de récolter des informations pertinentes concernant les capacités des élèves à mobiliser les éléments de savoir et les procédures qu'ils possèdent. (Rey et al., 2003, p.43)

5. Conclusion

Arrivé au terme de notre analyse, il nous semble intéressant de faire le point sur ce que nous a apporté la mise en lien des textes évoqués. Nous avons vu que le texte de Rey et ses collaborateurs (2003) pouvait comprendre quelques ambiguïtés dans sa compréhension. Pour nous, la lecture complémentaire du livre de Rey (1996) permet d'éclairer et de préciser l'implicite qui peut amener le lecteur non averti à faire fausse route. Le cas le plus symptomatique est sans nul doute ce que les auteurs entendent réellement lorsqu'ils parlent de compétence. Comme ils le précisent fort justement en conclusion :

La "compétence", dans son sens d'origine qui est juridique, c'est le droit de juger. Autrement dit, les vraies compétences utilisables dans la vie personnelle et professionnelle ne seront jamais des recettes applicables mécaniquement. Elles exigent de pouvoir interpréter des situations constamment nouvelles et elles appellent une compréhension en profondeur de la réalité. (Rey et al., 2003, p.152)

En ce sens, ce qu'il faut entendre par compétence renvoie, pour nous, à la définition que Rey proposait du « pouvoir d'escient ». C'est ce qui se cache au cœur de la définition du 3^e degré de compétence, mais également partiellement au sein du 2^e degré. Mais cette conception semble problématique dans sa transposition en phases d'évaluation. On navigue alors entre la compétence pouvoir d'escient et la compétence-fonction. Et il n'est pas exclu que finalement le modèle d'évaluation proposé puisse mieux correspondre à une distinction : évaluation compétence-comportement (comprenant habiletés et/ou automatismes) – évaluation compétence-fonction – évaluation pouvoir d'escient.

Quoi qu'il en soit, ces interrogations, difficultés et incertitudes légitimes dans leur recherche d'évaluer un nouvel « attendu » (Carette, 2006, p.8) mêlées à leur conception forte de l'importance de l'égalité scolaire ne pouvaient les contraindre qu'à proposer un outil d'évaluation nécessairement diagnostique.

En éclairant la notion de compétence sous ce jour nouveau, ils ont attiré l'attention sur le sens véritable du « savoir-mobiliser ». Ce dernier n'est pas seulement à comprendre comme une capacité à organiser des éléments connus, mais bien plus fondamentalement comme un savoir interpréter, un savoir s'adapter et un savoir créer si nécessaire.

Aujourd'hui, leur modèle est utilisé par plusieurs équipes de chercheurs en francophonie. La question que nous posons est qu'ont-ils fait de celui-ci ? Il nous semble en effet que les ambiguïtés soulevées à la seule lecture du texte de 2003 ont amené certains, sous le couvert du modèle en 3 phases, à n'évaluer pas plus que des compétences-fonction. D'autres ne l'utilisent plus dans sa fonction initiale à double titre (un outil diagnostique pour faire acquérir - évaluer des compétences pouvoir d'escient) mais en ont fait un outil de recherche qui a l'appréciable qualité d'augmenter le nombre d'observables sur un même objet et ainsi de réduire les inférences. Tout cela n'est pas condamnable en soit et on pourrait même y voir quelques intérêts. Cependant, passant sous silence, délibérément ou non, l'élément essentiel du modèle original, certains passent peut-être à côté de ce qu'il est important d'évaluer alors que d'autres participent involontairement ou non à une réduction des types de compétences qui sont proposées aux enseignants de développer chez leurs élèves.

6. Références

- Carette, V. (2006). Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De Landsheere G. (1992). Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation. Paris : P.U.F.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris: ESF.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe, *Recherche en Education* (article accepté à paraître).
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck.
- Vandeveldde, L. (1982). Aider à devenir. Bruxelles : Editions Labor.

ANNEXE

Cycle 10 - 12 Les murs de la classe - Echelle d'évaluation Phase 1 - Tâche 1 : Ecriture d'une lettre

8	5 aspects contenus 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases 80 % orthographe
7	5 aspects contenus 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases - de 80 % orthographe
6	5 aspects contenus critères formes et/ou phrases non respectés
5	Manque 1 aspect contenu 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases 80 % orthographe
4	Manque 1 aspect contenu Critères formes et/ou phrases non respectés
3	Manque plus de 1 aspect contenu 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases 80 % orthographe
2	Manque plus de 1 aspect contenu critères formes et/ou phrases et/ou orthographe non respectés
1	Essai sans rapport avec la tâche
0	Feuille blanche

Critères

Aspect Contenu Obligatoire

- Le pourquoi de la lettre
 - a. reprendre la classe
 - b. pour faire une surprise à l'institutrice
 - c. pendant son absence (du 2 au 6 avril)
 - d. demande d'autorisation
 - e. Le nom de la classe

Aspect forme

- Présentation générale de la lettre
- Destinataire
- Date
- Formule d'ouverture
- Formule de fermeture

Aspect phrase

- Délimitées
- Correctes grammaticalement

Orthographe

- 80% correctes

EVALUER DES COMPETENCES EN MATHEMATIQUES DANS LE CADRE D'UNE
EPREUVE EXTERNE A LARGE ECHELLE AU DEPART DE TACHES COMPLEXES,
DE TACHES DECOMPOSEES ET DE TACHES ELEMENTAIRES :
QUEL POUVOIR INFORMATIF ?

Christophe Dierendonck* et Annick Fagnant**

* Université du Luxembourg – christophe.dierendonck@uni.lu

** Université de Liège – afagnant@ulg.ac.be

Mots-clés. Tâche complexe – Mathématiques – Evaluation à large échelle – Evaluation diagnostique

Résumé. En vue d'aider à cerner les « forces » et les « faiblesses » en mathématiques d'élèves de l'enseignement secondaire, un dispositif expérimental intégrant des tâches évaluant des compétences a été testé dans le cadre de deux épreuves d'évaluation externe (2009 et 2010) au Luxembourg. Les épreuves comportaient des tâches complexes, des tâches complexes décomposées et des tâches nécessitant l'application directe des ressources impliquées dans ces tâches complexes (cf. modèle d'évaluation en phases de Rey et al., 2003), mais aussi des problèmes élémentaires indépendants évaluant la capacité à mobiliser ces mêmes ressources dans d'autres contextes. Elles comprenaient également d'autres items permettant de couvrir de manière plus large les domaines mathématiques investigués. Dans les deux épreuves, la présence d'un nombre suffisant d'items (et leur indépendance) a autorisé l'utilisation d'un modèle de réponse à l'item (modèle de Rasch) qui permet d'analyser, sur une échelle commune, le degré de difficulté des tâches et le niveau de compétence des élèves. La combinaison des informations issues des divers types de tâches permet d'éclairer les difficultés des élèves face aux tâches complexes.

1. Introduction

La notion de « compétence » a pris une place considérable dans la plupart des référentiels européens de formation. On attend aujourd'hui des élèves qu'ils soient capables de mobiliser, de façon intégrée, un ensemble de ressources internes et externes pour accomplir des tâches complexes voire inédites (Beckers, 2005 ; Carette, 2007 ; De Ketele & Gérard, 2005 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003). Si l'intérêt de l'approche par compétences est bien d'avoir replacé le concept de « mobilisation » au centre du débat éducatif, le recours à des tâches d'une grande complexité pour évaluer la compétence des élèves a conduit à plusieurs paradoxes. Parmi ceux-ci, nous en développerons trois en guise d'introduction de la présente étude.

Le premier paradoxe pose la question de la validité et de la fiabilité des épreuves d'évaluation composées d'un nombre forcément restreint de tâches complexes, étant donné le temps nécessaire à leur résolution. Sur le plan de la validité, on peut s'interroger sur le fait d'évaluer les élèves sur la base de tâches qui n'ont peut-être pas fait l'objet d'un réel apprentissage et qui sont sans doute trop ciblées pour permettre de couvrir le curriculum enseigné. Sur le plan de la fiabilité des informations récoltées, on rappellera que plus on dispose d'items qui évaluent ce que l'on souhaite mesurer, plus la mesure que l'on prend devrait être précise (Laveault & Grégoire, 1997) et ce, quel que soit le modèle de mesure utilisé (théorie classique des tests ou théorie de réponse à l'item).

Le deuxième paradoxe se situe au niveau de l'impact que peuvent avoir ces épreuves d'évaluation. Il s'avère en effet que très peu d'élèves parviennent à fournir une réponse convaincante face à ce type de tâches très complexes (Rey et al., 2003). Le danger est donc de considérer, au départ de ces quelques tâches complexes, qu'un élève n'est pas compétent et de sanctionner ainsi son

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

parcours scolaire, alors qu'il maîtrise certainement par ailleurs un certain nombre de connaissances et d'habiletés.

Le troisième paradoxe est lié à la difficulté d'établir un diagnostic des difficultés des élèves au départ de quelques tâches complexes. Non seulement il est probable qu'un nombre important d'élèves ne parviennent même pas à entrer dans les tâches étant donné leur complexité, mais, sans prise d'informations sur la démarche de résolution adoptée par les élèves, il devient impossible d'identifier précisément leurs lacunes face à de telles tâches. S'agit-il d'une mauvaise interprétation de la tâche à réaliser, d'une difficulté de mobilisation, d'un problème de coordination/intégration de plusieurs procédures ou de plusieurs étapes de résolution, de ressources élémentaires non maîtrisées, de simples erreurs de calcul, ... ?

Dans cet article, nous désirons apporter des éléments de réponse à ces trois paradoxes en rendant compte d'un dispositif d'évaluation qui a été expérimenté à large échelle, qui est fondé sur une définition moins exigeante de la complexité et qui tente d'apporter un éclairage relatif aux difficultés rencontrées par les élèves face aux tâches complexes.

2. Méthode de la recherche

2.1. Une définition moins exigeante de la complexité

Dans les modèles d'évaluation construits en référence à l'approche par compétences (voir notamment Rey et al., 2003 ; de Ketele et Gérard, 2005), les tâches ou les situations complexes sont définies à partir d'un niveau de complexité ultime : la résolution de ces tâches nécessite la mobilisation et l'intégration d'un grand nombre de ressources internes et/ou externes et donc beaucoup de temps. Pour que l'évaluation puisse couvrir plus largement le domaine de contenu investigué, nous avons suggéré d'adopter une définition plus raisonnable de la complexité des tâches d'évaluation qui s'inscrivent en référence à l'approche par compétences. Ainsi, une tâche/situation serait considérée comme complexe à partir du moment où elle nécessite l'identification, la mobilisation et l'intégration de plus d'une procédure apprise et qu'elle nécessite dès lors une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution (Dierendonck et Fagnant, 2010a, p. 13, définition actualisée). Cette définition moins ambitieuse de la complexité autorise selon nous l'élaboration d'évaluations constituées d'un nombre suffisant d'items pour s'assurer de la fiabilité des données récoltées et permettre une analyse statistique robuste.

Tenant compte des avancées de certains dispositifs d'évaluation des compétences, nous avons conçu un design expérimental qui s'appuie pour partie sur les travaux de Rey et al. (2003) et pour partie sur ceux de Crahay et Detheux (2005).

2.2. Les principes repris du modèle de Rey et al. (2003)

Rey et al. (2003) distinguent des compétences de 1^{er} degré qui consisteraient essentiellement à appliquer des procédures dans des situations fermées ; des compétences de 2^e degré qui feraient appel à la notion de mobilisation mais qui n'impliqueraient qu'un seul type de ressources et enfin, des compétences de 3^e degré qui nécessiteraient la mobilisation intégrée de différentes ressources. Sur la base de cette distinction, les auteurs développent un modèle d'évaluation des compétences en trois phases (Carette, 2007). En phase 1, les élèves sont confrontés à une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures. En phase 2, on leur propose la même tâche complexe, mais découpée cette fois en tâches élémentaires présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies. En phase 3, on leur soumet une série de tâches simples décontextualisées correspondant aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe.

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

2.3. Les principes repris du modèle de Crahay et Detheux (2005)

Partant de l'hypothèse que la maîtrise isolée des procédures n'est pas suffisante pour résoudre des problèmes complexes impliquant l'intégration (mobilisation et coordination) de celles-ci, Crahay et Detheux (2005) ont développé un dispositif expérimental permettant de mieux cerner les forces et les faiblesses des élèves face aux tâches complexes. Plutôt que de proposer une décomposition de la tâche complexe comme dans le modèle de Rey et al. (2003), ils proposent d'évaluer isolément les procédures dans des tâches indépendantes qui sont proposées aux élèves un autre jour que la tâche complexe elle-même.

Dans leur article, les auteurs décrivent deux problèmes complexes proposés à 1436 élèves de grade 6. Chaque problème complexe implique la maîtrise de plusieurs procédures inscrites au programme de l'école primaire en Communauté française de Belgique. La maîtrise de chacune des procédures impliquées dans la résolution des deux problèmes complexes a été testée sous des formes de questionnement s'apparentant à des problèmes élémentaires impliquant la mobilisation d'une seule procédure (compétence de 2^e degré selon Rey et al., 2003 – que nous nommerons « tâches élémentaires en contexte » dans la suite du texte) ou sous la forme de tâches décontextualisées faisant directement appel à l'application de la procédure visée (compétence de 1^{er} degré ou procédure selon Rey et al., 2003 – que nous appellerons « tâches élémentaires décontextualisées » dans la suite du texte).

A titre illustratif de l'épreuve de Crahay et Detheux, un exemple de tâche élémentaire en contexte (SF 1.3.) et un exemple de tâche élémentaire décontextualisée (SF 1.4.) sont présentées dans la figure 1.

<p>SF 1.3</p> <p><i>Une voiture a parcouru 440 km à la vitesse moyenne de 80 km/h. Elle est partie à 8 h 35. À quelle heure est-elle arrivée à destination ?</i></p>
<p>SF 1.4</p> <p>9 h 49 min + 2 h 28 min = h min</p> <p>15 h 17 min + 51 min = h min</p>

Figure 1: Exemples de tâches élémentaires proposées par Crahay & Detheux (2005)

2.4. L'élaboration d'un dispositif d'évaluation incluant quatre types de tâches

Pour résoudre une tâche complexe et faire preuve de compétence, l'élève doit être capable de mobiliser les ressources adéquates, de les mettre en œuvre correctement et de les combiner si nécessaire. Dans une perspective diagnostique, on peut donc élaborer des tâches présentant différents niveaux de complexité. De manière spécifique, nous avons voulu expérimenter un dispositif d'évaluation de la compétence des élèves à résoudre un problème de géométrie nécessitant un « cadrage » de la situation, la mobilisation de plus d'une ressource ou procédure apprise et la coordination de plusieurs étapes de résolution. Concrètement, nous avons distingué quatre types de tâches qui, combinées au sein d'un même dispositif d'évaluation, pourraient apporter des informations diagnostiques intéressantes : des tâches complexes de référence, des tâches complexes décomposées, des tâches élémentaires décontextualisées et des tâches élémentaires présentées dans un autre contexte problématique.

L'objectif de l'étude est de rendre compte du potentiel diagnostique d'un tel dispositif d'évaluation en tentant de répondre aux questions suivantes :

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

- (1) Les différents types de tâches se positionnent-ils de manière hiérarchique du point de vue de leur difficulté ?
 - a. Ce positionnement hiérarchique est-il absolu ou des tâches dites élémentaires peuvent-elles présenter un degré de difficulté aussi élevé qu'une tâche complexe ?
 - b. Les tâches élémentaires présentées dans un autre contexte problématique apportent-elles des informations complémentaires aux informations fournies par les tâches complexes décomposées ? Autrement dit, l'évaluation des compétences de 2^e degré dans des situations indépendantes les unes des autres fournit-elle d'autres informations sur la maîtrise de ces compétences que leur évaluation dans des tâches décomposées ?
- (2) L'intégration d'un tel dispositif d'évaluation au sein d'une épreuve d'évaluation externe à large échelle peut-elle déboucher sur un diagnostic précis et individualisé des lacunes et des forces des élèves ?

2.5. Le dispositif d'évaluation intégré aux épreuves standardisées de grade 9 au Luxembourg

Au Luxembourg, des épreuves d'évaluation externes et standardisées sont soumises chaque année aux élèves de grade 9 en mathématiques et en langues (allemand et français), et ce dans trois types d'enseignement (ES, EST, PR). En 2009, une première étude exploratoire a été menée au départ d'une tâche complexe, d'une tâche décomposée et de quelques tâches élémentaires proposées en contexte ou non (quelques exemples sont proposés en annexe). Les résultats ont été analysés dans le type d'enseignement secondaire général (ES, N= 1769) uniquement (Dierendonck & Fagnant, 2010b). En 2010, un design expérimental plus complexe a été élaboré, avec ancrage commun entre les types d'enseignement (ES, Est et PR, N = 6399) et des parties spécifiques à chacune d'elles.¹

En plus des tâches-cibles décrites au point précédent, ces épreuves comprenaient une variété de tâches évaluant des compétences de 1^{er}, de 2^e ou de 3^e degré de façon à couvrir le plus largement possible (en fonction des contraintes temporelles, deux heures de cours de 50 minutes au maximum) les domaines de contenu investigués (à savoir les « nombres et opérations » et les « figures du plan et de l'espace »).

3. Résultats

Les données ont été analysées à l'aide du modèle de réponse à l'item (MRI) à un paramètre (modèle de Rash)¹ au moyen du logiciel Conquest. Pour cette analyse, les tâches complexes ont été recodées 1 (réponse finale correcte) ou 0 (réponse finale incorrecte) tant dans leur format initial (tâche complexe de référence) que dans leur format décomposé (dans ce cas précis, seule la réponse à la dernière sous-tâche a été considérée pour l'analyse MRI).

Les résultats sont présentés en deux étapes correspondant aux deux questions de recherche mentionnées précédemment : la première traite de la hiérarchisation des tâches et sera analysée sur l'ensemble de l'épreuve externe en confrontant les résultats obtenus en 2009 (en ES) et en 2010 (dans les trois types d'enseignement, grâce à la procédure d'ancrage) ; la deuxième traite du potentiel diagnostique des épreuves, en confrontant les résultats des différentes tâches évaluant la mise en œuvre des mêmes procédures dans des tâches de complexité différente.

¹ Pour rappel, la particularité des MRI est de placer sur une même échelle le niveau de difficulté des items et le niveau de compétence des élèves. Concrètement, la compétence d'un élève est définie en fonction de l'item pour lequel il a une probabilité de réussite de 50%. Sur le schéma, les élèves sont situés en vis-à-vis des items pour lesquels ils ont une probabilité de réussite de 50% ; ils ont donc une probabilité inférieure à 50% de réussir les items plus difficiles (situés plus haut sur le graphique) et une probabilité supérieure à 50% de réussir les items plus faciles (situés plus bas sur le graphique). Les sujets situés en haut du graphique sont donc les sujets les plus performants ou qui ont le niveau de compétence le plus élevé.

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

3.1. Comment les différents types de tâches se positionnent-ils du point de vue de leur difficulté ?

A titre illustratif, la figure 2 et synthétise les résultats de l'analyse MRI obtenus avec les données de l'épreuve standardisée 2009 (ES). La présentation des fichiers de sortie a été retravaillée pour faire ressortir l'appartenance des items aux quatre types de tâches précédemment décrits. La tâche complexe « judo », la tâche parallèle décomposée « menuisier »² et les tâches élémentaires évaluant isolément les procédures impliquées dans la tâche complexe (en contexte ou hors contexte) sont identifiées dans le schéma par leur nom respectif et par un encadré. Deux autres tâches complexes sont également identifiées (cercle et étoile), ainsi que les autres tâches conceptuellement liées.

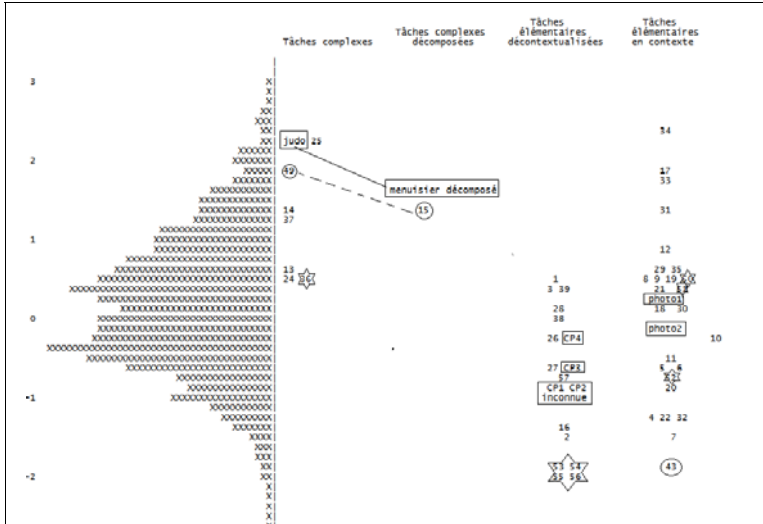


Figure 2 - 'Résultats en ES dans l'épreuve de 2009 (chaque "X" représente 2,9 cas)'

Les résultats de l'épreuve de 2010 (ES, EST et PR) présentent une distribution comparable à celle de l'épreuve de 2009 et permettent de tirer trois constats principaux :

- (1) On n'observe pas de hiérarchie stricte entre les quatre types de tâches. En effet, si les tâches les plus difficiles de l'épreuve sont des tâches complexes, quelques tâches élémentaires en contexte se situent sensiblement au même niveau de difficulté. Par ailleurs, toutes les tâches complexes ne présentent pas un niveau de difficulté extrêmement élevé et certaines apparaissent aussi difficiles que plusieurs tâches élémentaires (essentiellement en contexte) ;
- (2) Les tâches décomposées présentent un niveau de difficulté assez proche de celui des tâches complexes, ce qui laisse entendre que la décomposition aide finalement assez peu les élèves ;

² Les tâches « judo » et « menuisier » sont des tâches complexes qui impliquent la mobilisation intégrée de deux procédures mathématiques : (1) calculer la longueur d'un côté d'un carré au départ de son aire (judo) ou de son périmètre (menuisier) et (2) déduire la longueur d'un segment au départ de la longueur de deux autres segments (judo et menuisier).

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

(3) De nombreuses tâches élémentaires en contexte présentent un niveau de difficulté moindre que celui des tâches décomposées. Plus particulièrement, les tâches élémentaires en contexte qui évaluent isolément les procédures impliquées dans la tâche complexe « judo » ou « menuisier » présentent un niveau de difficulté nettement inférieur à celui des tâches décomposées correspondantes.

3.2. D'un diagnostic global à un diagnostic spécifique

Les données synthétisées dans la figure 2 permettent d'établir un premier diagnostic qui porte sur la façon dont une population scolaire (en l'occurrence les élèves d'ES de grade 9 au Luxembourg) parvient à résoudre différents types de tâches plus ou moins complexes. Moyennant quelques adaptations de cette figure, ce diagnostic peut également être formulé à l'échelle d'une classe ou d'un élève en particulier (cf. Dierendonck & Fagnant, 2010b). Au départ de ce corpus de données, il semble intéressant de se concentrer sur les tâches les moins bien réussies par les élèves et d'identifier le type de tâches à travailler en priorité avec eux.

A partir de l'analyse MRI et d'un jugement opéré sur la nature des processus demandés par chaque item, on pourrait également définir différents niveaux de compétence (par exemple « niveau socle avancé », « niveau socle », « niveau en dessous du socle ») et situer ainsi les élèves par rapport à ces niveaux en procédant comme dans les analyses des épreuves PISA. Cette démarche de « standards setting » serait une autre façon de dresser un constat global sur le niveau de compétence des élèves en mathématiques et aurait l'avantage de concrétiser, au travers d'items, ce qui est réellement attendu des élèves (et des enseignants) en termes d'évaluation des socles de compétences.

Une autre possibilité est d'analyser plus finement les tâches complexes de référence pour lesquelles nous avons conçu le dispositif incluant quatre types de tâches en observant comment les élèves ont répondu à chacune d'elles. A titre d'illustration, nous avons conduit une telle analyse auprès des 2869 élèves de la filière d'enseignement technique (EST) en 2010 en croisant les résultats obtenus à la tâche complexe « judo », à sa tâche parallèle décomposée « menuisier » et aux 7 tâches élémentaires en contexte ou hors contexte censées évaluer de manière isolée les ressources et procédures sollicitées par la tâche complexe (tableau 1).

		Tâche complexe décomposée « Menuisier »	Tâches élémentaires décontextualisées (TED) et contextualisées (TEC)
Tâche complexe « Judo » 2869 élèves EST	Echec 2782 (97%)	Echec 2410 (86%)	→ 629 élèves (26%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 382 élèves (16%) réussissent 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 436 élèves (18%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 963 élèves (40%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC
	Réussite 372 (14%)	Réussite 372 (14%)	→ 178 élèves (48%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 47 élèves (12%) réussissent 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 96 élèves (26%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 51 élèves (14%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 39 élèves (75%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 7 élèves (13%) réussissent 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
Réussite 87 (3%)	Echec 52 (60%)	→ 5 élèves (10%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC	
		→ 1 élève (2%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC	
		→ 33 élèves (94%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC	
	Réussite 35 (40%)	Réussite 35 (40%)	→ 1 élève (3%) réussit 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 1 élève (3%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 1 élève (3%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 0 élève (0%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC

Tableau 1 : Croisement des résultats aux différents items liés à la tâche complexe « Judo » et à la tâche décomposée « Menuisier » pour les élèves de l'EST (données 2010)

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

Les résultats, détaillés dans le tableau 1, permettent de tirer quelques constats qui démontrent assez nettement que les élèves se comportent différemment de ce que l'on attend a priori d'un modèle diagnostique « en phases » supposées hiérarchiques :

- 1er constat : seuls 3% des élèves (87 sur 2869) réussissent la tâche complexe « Judo ». Même avec une définition simplifiée de la tâche complexe (la tâche nécessitait de mobiliser et d'intégrer deux procédures et d'organiser une démarche de résolution en trois étapes), celle-ci reste sensiblement « hors de portée » des élèves de la filière d'enseignement technique. Par ailleurs, ils sont moins de la moitié à réussir les tâches élémentaires connexes (33 sur 87 réussissent la tâche décomposée « Menuisier » et la majorité des tâches élémentaires tandis que 7 sur 87 échouent à la tâche décomposée « Menuisier », mais réussissent la majorité des tâches élémentaires) ;
- 2e constat : 14% des élèves qui échouent à la tâche complexe « Judo » réussissent la tâche complexe décomposée « Menuisier », mais 60% des élèves qui réussissent la tâche complexe « Judo » échouent à la tâche complexe décomposée « Menuisier ». Autrement dit, non seulement l'aide apportée par la décomposition semble relativement négligeable, mais cette décomposition imposée paraît même déstabiliser une part importante d'élèves. En outre, parmi les élèves qui réussissent la tâche grâce à la décomposition, seuls 48% réussissent également une majorité de tâches élémentaires ;
- 3e constat : la réussite de la majorité des tâches élémentaires (en contexte ou non) ne suffit pas à réussir la tâche complexe « Judo » (au total, 29% des élèves sont dans ce cas - 629+178+39) ou à réussir la tâche décomposée « Menuisier » (au total, 24% des élèves sont dans ce cas : 629+39). Ces résultats témoignent de l'importance de proposer des tâches évaluant des compétences de 2e degré en dehors de la décomposition de la tâche complexe ;
- 4e constat : au total, environ 15% des élèves (382+48+7+1) semblent maîtriser les tâches élémentaires décontextualisées (TED) alors qu'ils échouent aux tâches élémentaires contextualisées (TEC). A l'inverse, ils sont environ 19% (436+96+56+1) à réussir les tâches élémentaires en contexte (TEC), mais pas les tâches décontextualisées (TED), ce qui complique encore davantage le type de diagnostic à poser ;
- 5e constat : sur les 2410 élèves qui échouent à la tâche complexe « Judo » et à la tâche complexe décomposée « Menuisier », 40 % ne résolvent quasi aucune tâche élémentaire décontextualisée ou contextualisée, ce qui témoigne clairement de leur non maîtrise des procédures élémentaires. A ces élèves s'ajoutent encore quelques 52 cas particuliers (environ 2% des élèves) qui ne semblent pas maîtriser ces tâches élémentaires alors qu'ils ont réussi la tâche complexe décomposée (51 élèves) ou la tâche complexe non décomposée (1 seul élève).

Pour encore éclairer les résultats, on peut s'intéresser aux pourcentages de réussite observés aux différentes tâches élémentaires du dispositif d'évaluation (tableau 2).

Types de tâches	Tâches	% de réussite	Types de tâches	Tâches	% de réussite
Tâches élémentaires décontextualisées	Tableau 1	36	Tâches élémentaires en contexte	Cadre	31
	Tableau 2	37		Record	60
	Tableau 3	31		Distance	57
	Tableau 4	38			
	Tableau 5	23			
	Tableau 6	36			
	Inconnue	55			
	Formule	44			
	Représentation	55			
	Vocabulaire	73			

Tableau 2 Pourcentages de réussite aux tâches élémentaires évaluant les ressources et procédures impliquées dans la tâche complexe « Judo/Menuisier » (épreuve 2010 - Résultats des élèves de l'ES)

Au niveau des tâches élémentaires, déterminer la longueur d'un côté d'un carré au départ de son aire (« Cadre ») est plus complexe qu'au départ de son périmètre (« Record »). Par contre, dans les tâches décontextualisées, le niveau de difficulté des questions est relativement équivalent, qu'il

s'agisse de calculer la longueur d'un côté d'un carré au départ de l'aire ou du périmètre ou de rechercher l'une de ces deux mesures au départ de la longueur d'un côté (l'ensemble des tâches « Tableau »). Par ailleurs, rappelons que 60% des élèves qui ont réussi la tâche complexe « Judo » ont échoué à la tâche complexe décomposée « Menuisier », ce qui pourrait laisser supposer que, dans ce cas, c'est le calcul de la longueur au départ du périmètre qui pose le plus de difficulté aux élèves. Finalement, on peut s'interroger sur le réel parallélisme des tâches « judo » et « menuisier », mais cela nécessiterait des analyses complémentaires. Enfin, le problème « Distance » et la tâche élémentaire décontextualisée « Inconnue » sont les deux items qui évaluent la capacité des élèves à déduire une longueur au départ de deux autres. Ces deux tâches sont réussies respectivement par 57 et 55% des élèves alors que l'on aurait pu penser qu'il s'agirait des tâches élémentaires les plus complexes puisque l'erreur la plus courante dans la tâche complexe « Judo » est d'aboutir à la réponse « 3 » qui correspond à une erreur se situant à ce niveau précis³. Ces résultats rejoignent ainsi un des constats de l'étude de Crahay et Detheux (2005) montrant que, dans les tâches complexes, les élèves omettent souvent de mobiliser une procédure qu'ils maîtrisent par ailleurs. Ils montrent également la complexité de cerner les difficultés spécifiques des élèves et pointent les limites diagnostiques d'une épreuve qui ne couvrirait pas le champ de compétences investigué avec suffisamment d'items et avec des items suffisamment variés.

Soulignons pour terminer – mais ce n'est pas l'objet du présent article – que pour autoriser un réel diagnostic pouvant aider les enseignants à cerner les forces et les faiblesses de leurs élèves, il conviendrait de dépasser les tendances globales et de conduire une analyse d'items au niveau individuel⁴. Conçues dans cette optique, les évaluations externes permettraient sans doute de fournir des informations diagnostiques utiles aux enseignants, qui en semblent d'ailleurs demandeurs selon une étude réalisée en 2010 au Luxembourg (Dierendonck & Fagnant, 2010c).

4. Discussion

Pour Carette et Dupriez (2009), l'évaluation de réelles compétences nécessiterait de « mettre l'élève devant une feuille blanche » (p. 39) ; les épreuves « classiques » ne rempliraient pas cette exigence en proposant de nombreuses questions ouvertes à réponses courtes ou des questions fermées en vue de permettre une correction aisée (et rapide) et de soumettre aux élèves un nombre important d'items. De notre point de vue, ce dernier argument (le format de la réponse) ne permet pas réellement de différencier le niveau de complexité ou non d'une tâche (ceci dans le domaine des mathématiques tout au moins) et ne constitue pas non plus un frein à une première forme d'évaluation diagnostique de ces compétences. En effet, Loye (2005) précise que si l'observation des sujets en activité de résolution de problèmes ou l'analyse des traces de leurs démarches de résolution devraient permettre d'inférer leurs démarches (et donc leurs processus cognitifs), d'autres approches plus économiques et plus objectives (comme des questions à choix à multiples ou des questions à réponse brève, codées de façon dichotomique) permettent également de réaliser ce type d'inférence. En nous accordant sur cette position (possibilité de proposer des questions à réponse brève à corriger de façon dichotomique) et sur notre définition « simplifiée » des tâches complexes, nous avons tenté d'évaluer le pouvoir diagnostique d'une épreuve visant à évaluer plusieurs degrés ou niveaux de compétence.

Les résultats observés montrent que la hiérarchisation des tâches ne dépend pas uniquement du degré de compétence considéré (selon la terminologie de Rey et al., 2003), mais que d'autres facteurs interviennent comme, sans doute, les contenus impliqués (la difficulté des procédures en jeu ou la familiarité des élèves avec celles-ci) et la formulation-même des tâches pouvant par

³ L'élève calcule correctement la longueur d'un côté de la salle (12 m) et la longueur d'un côté du tatami (9 m) mais déduit la largeur du chemin en soustrayant simplement les deux nombres (sa réponse correspond alors à deux largeurs de chemin).

⁴ A ce niveau, on pourrait compléter le feed-back par une analyse de la tâche complexe décomposée, pour voir où se situent spécifiquement les erreurs des élèves. Cette analyse pourrait en effet être réalisée au départ du dispositif mis en place dans la mesure où les réponses à chacune des sous-questions ont été encodées, avant d'être recodées sur base de la réponse finale en termes de « 1 » ou « 0 » pour l'analyse MRI.

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

exemple rendre plus ou moins « opaque » le contenu impliqué et les procédures à mobiliser. Autrement-dit, on peut supposer qu'il existe également différents niveaux de complexité du « cadrage » nécessaire pour dégager les procédures à mobiliser.

Un constat interpellant est que l'information fournie par l'évaluation des compétences de 2^e degré dans des situations indépendantes les unes des autres ne conduit pas aux mêmes constats que l'évaluation de ces « mêmes » compétences de 2^e degré dans des tâches décomposées. En effet, sur l'échelle issue de l'analyse de rash, les tâches complexes décomposées se situent à un niveau de complexité nettement supérieur à celui des tâches indépendantes évaluant ces « mêmes » compétences de 2^e degré. Autrement dit, si les seules tâches évaluant des compétences de 2^e degré étaient des tâches décomposées, on aurait sans doute sous-estimé, pour un nombre non négligeable d'élèves, le niveau de maîtrise de ces compétences⁵.

Par ailleurs, l'absence de hiérarchie stricte entre les différents types de tâches et les résultats mettant en lumière le faible pouvoir « aidant » apporté par la décomposition invitent à interroger le pouvoir diagnostique présumé du modèle de décomposition en phases de Rey et al. (2003). Ce dernier constat (faible pouvoir « aidant » de la décomposition) nous a surpris dans la mesure où les résultats d'une étude pilote que nous avons soumise en 2009 à 176 élèves (filière ES) en vue de tester une procédure inspirée du modèle d'évaluation en trois phases de Rey et al. (2003) et menée au départ de deux tâches « complexes » laissait supposer un apport intéressant de la décomposition proposée en phase 2 (on passait par exemple de 20 % à 48% de réussite pour le problème « Menuisier »). Les résultats obtenus aux évaluations externes sont nettement moins encourageants quant à l'aide apportée par cette décomposition. Pour expliquer ce constat, on précisera que, lors de l'étude pilote, une information importante était fournie en classe aux élèves : les élèves ne recevaient la tâche décomposée que s'ils avaient échoué à la tâche complexe. Ces derniers étaient non seulement informés de leur échec à la tâche complexe de référence, mais ils savaient par ailleurs que dans un second temps on leur proposerait à nouveau la tâche mais dans un format décomposé en sous-questions guidant leur démarche et ayant pour objectif affirmé de les aider à résoudre la tâche. Ce constat mériterait d'être approfondi pour voir dans quelle mesure il s'agit d'un « biais d'échantillonnage » (l'étude pilote n'était nullement représentative) ou s'il s'agit d'un « biais de procédure de passation » qui soulèverait alors d'autres questionnements quant aux possibilités d'utiliser ou non des tâches décomposées dans des épreuves externes à large échelle, notamment en exploitant les potentialités du testing adaptatif par ordinateur.

Plus globalement, la diversité des résultats observés plaide pour l'intérêt d'épreuves constituées d'un nombre suffisants d'items et d'items suffisamment variés pour avoir le plus de chances de « saisir » les compétences réelles des élèves dans le domaine de contenus investigué. Bien que des analyses complémentaires soient nécessaires pour mieux cerner le réel pouvoir diagnostique des épreuves proposées, les premiers résultats nous semblent témoigner de l'intérêt du modèle proposé (combinant les apports de Rey et al. 2003 et de Crahay & Detheux, 2005) et, a contrario, du « danger » à évaluer les compétences uniquement dans quelques tâches complexes, même décomposées selon un modèle « en phases ».

Références

- Beckers, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences un allié de l'équité à l'école ? Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 21&22, 41-63.
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. Mesure et évaluation. 30(2), 49-71.

⁵ Pour nuancer ces propos, rappelons toutefois que nous avons recodé les tâches complexes décomposées sur la base de la réponse finale uniquement et qu'une analyse fine des sous-questions impliquées dans ces tâches complexes aurait probablement permis de nuancer « en partie » le constat d'échec (« en partie » seulement, dans la mesure où l'imbrication des sous-questions, conduit généralement une proportion non négligeable d'élèves à « abandonner » la tâche...).

L'évaluation, des compétences, en milieu scolaire, et, en milieu professionnel,

Carette V., Dupriez V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et Evaluation en Education*, 32 (3), p. 23-45

Crahay, M. & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (1), p. 57-76.

De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.

Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010a). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. *Le Bulletin de l'ADMÉE-EUROPE*, 2010/1, 5-20.

Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010b). Monitoring du système scolaire et évaluation des compétences en mathématiques: une étude exploratoire en vue de donner un feedback diagnostique aux enseignants. Communication orale au 22e colloque international de l'Admée-Europe. Evaluation des curriculums et des programmes d'éducation et de formation. Du 14 au 16 janvier 2010, Braga (Portugal).

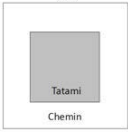
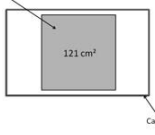
Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010c). Comment les épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants de l'enseignement secondaire au Luxembourg ? Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Du 13 au 16 septembre 2010, Genève (Suisse) <http://www.unige.ch/aref2010/index.html>.

Loye, N. (2005). Quelques modèles de mesure. *Mesure et Evaluation en Education*, 28(3), 51-68.

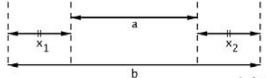
Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation. Bruxelles, De Boeck.

Annexes

Un exemple de tâche complexe (« Judo ») et de tâche élémentaire en contexte (« Cadre »)

<p>Le club de judo Sudoku organise un tournoi. La salle est de forme carrée et a une aire de 144 m². On veut placer un tapis (tatami) carré d'une superficie de 81 m². Le tatami est placé exactement au milieu de la salle. Il est donc entouré d'un chemin d'une certaine largeur.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">Le dessin n'est pas à l'échelle.</p> <p>Quelle est la largeur de ce chemin ? La largeur de ce chemin est de m.</p>	<p>Charles a construit un cadre pour la fête des pères. Au milieu du cadre, il a prévu une zone spéciale pour placer les photos. Cette zone de forme carrée a une aire de 121 cm².</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">La figure ne respecte pas les dimensions réelles.</p> <p>Quelles sont les dimensions de la plus grande photo que l'on peut placer dans la zone prévue à cet effet ? Les dimensions maximales sont : cm sur cm.</p>
---	--

Deux exemples de tâches élémentaires décontextualisées (« Tableau » et « Inconnue »)

<p>Complète le tableau suivant.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th>Longueur d'un côté du carré</th> <th>Périmètre du carré</th> <th>Aire du carré</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>.... cm</td> <td>.... cm</td> <td>121 cm²</td> </tr> <tr> <td>9 cm</td> <td>.... cm</td> <td>.... cm²</td> </tr> <tr> <td>.... cm</td> <td>.... cm</td> <td>64 cm²</td> </tr> <tr> <td>11 cm</td> <td>.... cm</td> <td>.... cm²</td> </tr> <tr> <td>.... cm</td> <td>64 cm</td> <td>.... cm²</td> </tr> <tr> <td>.... cm</td> <td>44 cm</td> <td>.... cm²</td> </tr> </tbody> </table>	Longueur d'un côté du carré	Périmètre du carré	Aire du carré cm cm	121 cm ²	9 cm cm cm ² cm cm	64 cm ²	11 cm cm cm ² cm	64 cm cm ² cm	44 cm cm ²	<p>a vaut 12 cm et b vaut 18 cm. x₁ et x₂ sont égales.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: right; font-size: small;">La figure ne respecte pas les dimensions réelles.</p> <p>Quelle est la longueur x₁ ? La longueur de x₁ est de cm.</p>
Longueur d'un côté du carré	Périmètre du carré	Aire du carré																				
.... cm cm	121 cm ²																				
9 cm cm cm ²																				
.... cm cm	64 cm ²																				
11 cm cm cm ²																				
.... cm	64 cm cm ²																				
.... cm	44 cm cm ²																				

SYMPOSIUM - L'ÉVALUATION DE TÂCHES COMPLEXES EN MATHÉMATIQUES :
QUELS OUTILS POUR UN MEILLEUR DIAGNOSTIC ?

Géry Marcoux* & Annick Fagnant **
(Organisateurs du symposium)

Isabelle Demonty^{3*} & Virginie Dupont^{4*}, Christophe Dierendonck^{5*} & Annick Fagnant**,
Nathalie Loye^{6*}, Géry Marcoux* et Marc Vantourout^{7*}
(Communicants)

Marcel Crahay^{8*} & Bernard Rey^{9*}
(discutants)

* Université de Genève (Suisse) - Gery.Marcoux@unige.ch

** Université de Li ge (Belgique) - afagnant@ulg.ac.be

^{3*} Université de Li ge (Belgique) - isabelle.demonty@ulg.ac.be

^{4*} Université de Li ge (Belgique) - virginie.dupont@ulg.ac.be

^{5*} Université du Luxembourg (Luxembourg) - christophe.dierendonck@uni.lu

^{6*} Université de Montréal (Canada) - nathalie.loye@umontreal.ca

^{7*} Université Paris Descartes (France) - marc.vantourout@parisdescartes.fr

^{8*} Universités de Genève (Suisse) et de Li ge (Belgique) - Marcel.Crahay@unige.ch

^{9*} Université Libre de Bruxelles (Belgique) - brey@ulb.ac.be

Mots-clés : Tâches complexes – Mathématiques – Evaluation diagnostique

Résumé. La notion de compétence occupe une place importante dans le champ scolaire de la majorité des pays francophones. En mathématiques, il est reconnu que la résolution de problèmes constitue en soi l'expression singulière d'une compétence. Le symposium comportait cinq communications, issues d'autant de pays francophones (Belgique, Canada, France, Luxembourg, Suisse) qui, par des focus différents, ont tenté d'affiner les modes de compréhension et d'explication des difficultés éprouvées par les élèves face à la résolution de tâches complexes en mathématiques. Le présent texte reprend le cadrage introductif du symposium et un résumé de chacune des interventions.

1. Cadrage du symposium (Géry Marcoux & Annick Fagnant)

La notion de compétence occupe une place importante dans le champ scolaire de la majorité des pays francophones. De nombreux courants existants en Sciences de l'Education s'en sont emparés avec pour conséquence actuelle une diversité foisonnante de définitions et de conceptions (Coulet, 2011). Dès lors, si la diversité des recherches a sans conteste un intérêt certain, les moments de synthèse sur un sujet ponctuel sont tout aussi essentiels.

En mathématiques, mais aussi plus largement dans le monde de la recherche en Sciences de l'Education, il est reconnu que la résolution de problèmes constitue en soi l'expression singulière d'une compétence (Crahay, Verschaffel, De Corte & Grégoire, 2005). Ce sera le premier point d'ancrage de nos échanges.

Dans ce domaine plus spécifique, les références épistémologiques restent toutefois nombreuses et renvoient à des approches différentes avec des méthodologies diverses sur des objets riches et

multiples. Aussi, est-il nécessaire de cadrer d'avantage le propos en déterminant avec plus de précisions l'enjeu de ce symposium.

Sur la base de références diverses (didactique des mathématiques, psychologie cognitive, psychodidactique des maths, psychologie ergonomique, psychopédagogie,...) propres aux ancrages scientifiques justifiés par chacun des communicants et de leurs choix méthodologiques (analyse de tâches, analyse de productions, questionnaires d'enquête, hiérarchisation d'attributs, utilisation du modèle de Rasch, analyses par cluster,...), nous aborderons la question essentielle : quels outils pour un meilleur diagnostic en mathématiques ?

Ces deux termes (outil et diagnostic) ne sont évidemment pas dus au hasard mais servent de fil rouge à la réflexion. Dans le cas présent, le terme "outil" est à prendre au sens de Gille (1978) comme "une matière préparée pour l'usage qu'on veut en faire, une forme raisonnée" (p.143). Ce construit, la réflexion sur son élaboration, sur ses implications et ses conséquences sont par essence à destination des enseignants. De même, le terme "diagnostic" est à comprendre au sens partiel que lui donnent Rey, Carette, DeFrance et Khan (2003), c'est-à dire "un processus qui vise à identifier les relations éventuelles entre facteurs (quelle qu'en soit la nature) susceptibles d'avoir une incidence privilégiée sur l'apprentissage (individuel ou collectif)" (p.39). Dans ce cas précis, il semble que les chercheurs ont un rôle important à jouer afin d'identifier ces facteurs, leurs relations et incidences et ainsi permettre, à terme, aux acteurs de l'enseignement d'être capable par eux-mêmes de les discerner (renvoyant de fait au sens étymologique grec du terme "diagnostic").

Le texte qui suit présente le résumé des cinq communications dans l'ordre dans lequel elles ont été présentées lors du symposium. Chacune d'elles, par des focus différents, a tenté d'affiner les modes de compréhension et d'explication des difficultés éprouvées par les élèves face à la résolution de tâches complexes en mathématiques.

2. Un diagnostic oui, mais lequel ? (Nathalie Loye, Université de Montréal)

La présente étude s'intéresse à la perception des enseignants relativement aux besoins et aux difficultés rencontrées par les élèves en mathématique dans les centres de formation professionnelle de la grande région de Montréal au Québec. En effet, ces derniers sont actuellement aux prises avec un taux d'échec et d'abandon élevé, particulièrement dans les programmes incluant des compétences et des contenus mathématiques. Ainsi, cette étude constitue le point de départ à l'élaboration d'épreuves en mathématique ayant le pouvoir de diagnostiquer les besoins et les difficultés afin, dans un deuxième temps, de proposer des solutions pour aider les élèves risquant de décrocher.

Lorsqu'un sujet répond à un item dans un test ou résout un problème ou une tâche complexe en mathématique, il doit posséder une ou plusieurs habiletés, des connaissances, des savoir-faire et éventuellement des stratégies, que nous pourrions étiqueter sous le dénominateur générique commun d'attributs. Dans une approche diagnostique, ce sont alors les niveaux de maîtrise ou d'appropriation de ces attributs qui sont dignes d'intérêt, plutôt que la note finale du sujet. Il est pourtant souvent difficile d'observer ces attributs directement, surtout lorsque le nombre de sujets qui passent l'épreuve est grand, et encore plus lorsque l'instrument utilisé est constitué, en tout ou en partie, d'items à choix de réponses pour faire face à la correction d'un grand nombre de copies. Intuitivement, il semble possible de déduire la présence ou l'absence de ces attributs à partir des réponses ou des actions des sujets.    l'échelle de la salle de classe, cette déduction peut être le fruit d'une approche analytique basée sur l'observation des traces laissées sur la copie, ou de l'élève en action. Elle est alors réalisée au cas par cas, notamment en utilisant des critères d'évaluation dans des grilles descriptives détaillées. Sur une plus grande échelle, lorsque l'évaluation est réalisée avec un test, des modèles statistiques de classification diagnostique MCD ont été développés (voir par ex. Loye, 2010; Roussos, et al., 2007; Tatsuoka, 2009) afin d'estimer le degré de maîtrise d'attributs reliés aux items d'un test, à partir du patron de réponses de chaque sujet.

Pour élaborer des tests ayant le pouvoir de réaliser un diagnostic relativement à une liste d'attributs, la démarche doit respecter plusieurs étapes (Loye, et al., 2011) dont la première consiste à définir quels attributs devraient faire l'objet d'un diagnostic. S'il existe une littérature abondante sur le sujet dans le domaine de la mathématique (Par exemple, Birenbaum, et al., 1993; Birenbaum, et al., 2004; Hartz, 2002; Loye, 2008; Milewski & Baron, 2002), la participation des enseignants des centres de formation professionnelle est essentielle pour cibler, dans les divers programmes, les attributs qu'ils jugent utiles de diagnostiquer précocement chez leurs élèves afin d'être en mesure de leur offrir une rémédiation ou une formation adaptée efficace, et de les amener à résoudre correctement des problèmes complexes.

Les participants à cette étude sont des enseignants en mathématique, ou dont la discipline repose sur des notions mathématiques, ainsi que des conseillers pédagogiques travaillant dans plusieurs centres de formation professionnelle de la grande région de Montréal. Les données sont récoltées à l'aide d'un questionnaire en ligne. La liste des attributs incluse dans ce questionnaire provient d'une analyse systématique des attributs issus de la littérature (Loye, 2008). Le questionnaire a de plus été révisé par deux enseignantes en mathématique qui participent régulièrement à l'élaboration des tests de sélection en mathématique pour plusieurs centres de formation professionnelle de Montréal.

Le questionnaire comporte trois ensembles de questions. Le premier ensemble vise à récolter des informations contextuelles sur la situation professionnelle du répondant (fonction, cours, programme, type de clientèle); le second s'intéresse à la perception générale des répondants relativement aux besoins et aux difficultés des élèves en mathématique. Enfin, le troisième porte sur le niveau perçu des difficultés des élèves en lien avec les divers contenus mathématiques (par exemple: concepts et opérations de base sur des fractions) et sur l'utilité de diagnostiquer les faiblesses des élèves relativement à une liste d'attributs (par exemple: utiliser des figures, tableaux, graphiques; comprendre les problèmes posés sous forme de phrases, etc.). Une question ouverte sur la description des besoins en matière de test diagnostique en mathématique clôture le questionnaire.

Les données récoltées font l'objet d'une analyse descriptive, puis sont analysées à l'aide d'un modèle de Rash. L'objectif est de placer sur une même échelle de mesure les divers contenus et attributs mathématiques. Les réponses fournies à la question ouverte sont traitées séparément. Les résultats prennent la forme d'une hiérarchisation des attributs et des contenus mathématiques et constituent ainsi le point de départ à une démarche d'élaboration d'épreuves diagnostiques en mathématique adaptées aux besoins du milieu de la formation professionnelle.

3. Situations complexes en mathématiques : que proposent les diverses approches figurant dans la littérature pour évaluer des compétences? (Marc Vantourout, Université Paris Descartes)

1. Pour répondre à l'objectif proposé aux participants du symposium, il nous semble que l'analyse des situations, tâches ou épreuves (peu importe la terminologie) soumises aux élèves constitue une entrée intéressante.

En adoptant le point de vue de la psychologie ergonomique, nous appréhendons l'enseignant-évaluateur comme un pourvoyeur de tâches complexes (quand il s'agit de compétences) d'enseignement et d'évaluation. Fabriquer, transformer ou utiliser tout simplement des situations constitue l'une des deux principales facettes de l'activité de l'évaluateur, l'autre étant leur évaluation ou correction (là aussi, peu importe la terminologie).

Nous formulons les questions abordées lors de la communication ainsi : Peut-on utiliser les situations complexes que l'on trouve dans la littérature scientifique pour construire des évaluations en mathématiques? En quoi et à quelles conditions leur utilisation permet-elle d'accéder à une meilleure compréhension des difficultés des élèves? Notons que ce questionnement véhicule l'hypothèse implicite selon laquelle ces situations pourraient aider les enseignants à réaliser leur activité d'évaluateur.

Le rattachement à la thématique du colloque repose sur une idée largement partagée dans la littérature : l'indissociabilité des notions de « compétences » et de « tâches/situations complexes ».

2.1. La première partie de la communication sera plutôt théorique sans toutefois négliger la dimension empirique. Nous présenterons les approches psycho-didactiques en mathématiques (APDM, voir 2.2) dont relèvent nos travaux dans le domaine de l'évaluation. Nous les confronterons à d'autres approches dont nous rappellerons les principales finalités afin de ne pas tomber dans des débats inutiles. Notons que certaines de ces approches, qui s'ignorent actuellement, auraient beaucoup à tirer les unes des autres car elles traitent toutes finalement des processus d'apprentissage et d'enseignement de contenus disciplinaires identifiés (nous pensons, par exemple, à la didactique des mathématiques (DDM) qui semble « ignorer » les travaux des psychopédagogues belges). Nous aimerions pouvoir également contribuer à des rapprochements bénéfiques.

La confrontation s'organisera autour d'aspects et préoccupations partagés ou non par les diverses approches : l'analyse des tâches, l'analyse a priori des situations, leur complexité, sens, authenticité, réalisme, dimension concrète ainsi que la question de la mathématisation et modélisation. C'est en « psycho-didacticien » convaincu de l'utilité de certains concepts et résultats empiriques de la DDM dans le domaine de l'évaluation – donc avec des critères inspirés de nos préoccupations – que nous mettrons en parallèle les approches retenues. Outre les approches (APDM, DDM) d  j mentionnées, nous nous intéresserons aux propositions de Rey, Carette et coll. (2003), des psychopédagogues belges (Crahay, Verschaffel & coll., 2005) ainsi qu'à celles des méthodologues canadiens et belges (par exemple, Scallon, 2004).

2.2. Dans ce paragraphe, nous indiquons quelques éléments théoriques et réflexions qui seront présentés lors de la communication. Avec Maury (2002) qui se fonde sur des arguments de nature épistémologique et pragmatique, nous faisons figurer dans les APDM des auteurs tels Vergnaud (1983, 1990), Levain (1997), Brun (1979, 1994) et Julo (1995). Ceux-ci, en réalisant des travaux fondés empiriquement, ont montré que « l'apport des psychologies cognitives est indiscutable, au moins en ce qu'elles nous éclairent sur les rapports personnels aux savoirs ou conception des sujets » (Maury, 2002). Les APDM s'inscrivent dans une perspective fonctionnaliste et postulent que l'étude du fonctionnement cognitif du sujet individuel en situation est essentielle pour l'enseignement et l'évaluation (Vantourout & Maury, 2006). La notion de conception est ici centrale car elle intègre une analyse du savoir (objectif) et des connaissances (parfois implicites) du sujet en situation. Les APDM, grâce aux analyses de la tâche et a priori (empruntées respectivement à la psychologie et   la DDM) complétées par des analyses des productions et procédures d'élèves, permettent de construire des situations qui ont vraiment du sens du point de vue des mathématiques (Fabre, 1999) et d'appréhender des questions liées à la modélisation et   la régulation. Notons que d'autres (Rey & coll., 2003) adoptent partiellement, au moins au niveau « théorique », des positions extrêmement proches des nôtres et de celles des psychopédagogues belges.

3. Dans la deuxième partie, qui sera la plus importante lors de la communication, nous nous centrerons sur quelques situations complexes tirées de travaux renvoyant aux approches mentionnées. Deux questions essentielles orientent les analyses en cours : celle de la validité des contenus et celle d'une véritable évaluation des compétences (voir le paragraphe pr  c  dent). L'analyse intègre également des éléments auxquels « tiennent » les auteurs des différentes approches (par exemple, l'authenticité, le réalisme) au risque d'en « négliger » d'autres (les connaissances en jeu, l'anticipation des procédures, la validité des contenus). Pour constituer un corpus centré sur des contenus identifiés (APDM obligent), nous avons retenu des situations, pouvant être proposées à des élèves de 5^e-7^e années (CM2-5^e en France), où est impliquée la proportionnalité. Certaines de ces situations ont été soumises à des sujets afin de disposer d'éléments relatifs à leur résolution et de confirmations quant à la validité de leurs contenus. Un premier résultat, très général, concerne la nécessité de bien distinguer les situations à orientation « psychologique » et « pédagogiques », qui ne prennent pas toujours en compte les contenus, et celles à orientation « didactique ».

4. Pour la partie discussion, nous nous appuyerons sur des points qui orientent nos travaux passés et actuels.

Nous pensons que les APDM fournissent un cadre adéquat pour une véritable évaluation des compétences. En effet, elles permettent, au-delà d'un simple intérêt pour la performance, la réalisation d'une analyse extrêmement fine des compétences dans leur dimension cognitive (Vergnaud, 2001 ; Crahay, 2006). Elles pourraient favoriser le développement de pratiques de régulations reposant sur une meilleure compréhension des productions d'élèves. Les APDM pourraient également contribuer à doter les enseignants d'outils de régulation afin qu'ils s'engagent dans une évaluation à visée formative de situations complexes en mathématiques (Brun, 1979 ; Vantourout, 2004 et 2007).

4. La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire : l'apport d'indicateurs issus des recherches centrées sur les difficultés spécifiques des élèves en algèbre (Isabelle Demonty & Virginie Dupont, Université de Liège)

Depuis quelques années d  j, la Communauté française de Belgique propose aux enseignants de mathématiques des outils d'évaluation des compétences élaborés en référence au modèle d'évaluation des compétences développé par Rey et al. (2003). Ce modèle se décline en trois phases d'évaluation représentant chacune un degré de compétences. La première phase permet d'évaluer le troisième degré de compétences, assimilé aux « compétences complexes » : l'élève doit « savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe » (Carette, 2007a). La deuxième phase d'évaluation propose aux élèves de résoudre la même tâche complexe, découpée cette fois en tâches élémentaires. Ici, ce sont les compétences du deuxième degré qui sont évaluées. Enfin, la dernière phase correspond à l'évaluation d'une série de tâches simples décontextualisées. On évalue ainsi le premier degré de compétences qui correspond aux « compétences élémentaires » aussi appelées « procédures ».

Cette approche permet aux enseignants de voir dans quelle mesure des lacunes apparaissent à l'un des trois niveaux suivants: se situent-elles au niveau des procédures (compétences de 1^{er} degré), de la mise en œuvre de celles-ci dans des situations cadr  es (compétences de 2^e degré) ou de l'exploration complète et autonome d'une situation inédite (compétences de 3^e degré)? L'approche proposée rend cependant peu compte des difficultés spécifiques des élèves face à la résolution d'un problème mobilisant des compétences algébriques élémentaires. De nombreuses études se sont intéressées à cette problématique (voir Demonty, 2005 pour une synthèse des travaux menés dans ce domaine). La modélisation de problèmes algébriques est souvent assimilée à une traduction d'un énoncé en langage mathématique. Pour Julo (1995), « cette manière d'analyser la démarche de modélisation est celle du mathématicien qui sait résoudre le problème et ne correspond pas    ce qui se passe au niveau des processus cognitifs » (p. 65). Schmidt et Bednarz (2002) précisent cette idée dans le contexte des problèmes algébriques. Selon ces auteurs, lorsqu'un élève appréhende un tel problème selon une logique arithmétique, il mobilise des grandeurs connues présentées dans l'énoncé et organise sur cette base une séquence d'opérations qui aboutira, en fin de parcours à la réponse du problème. Il procède ainsi du connu vers l'inconnu, en s'appuyant constamment sur des repères empruntés au contexte. Dans l'approche algébrique, la démarche de pensée est très différente : le raisonnement s'appuie dès le départ sur une quantité inconnue souvent représentée par un substitut symbolique. A partir de celui-ci, l'élève reconstruit, sous la forme statique de l'équation, les relations stipulées dans le problème. Par la suite, l'équation est résolue, sans qu'il n'y ait à ce moment de repères empruntés en contexte.

Si, dans la tâche complexe, l'élève est libre d'utiliser l'approche de son choix, la décomposition du problème en sous-problème le plonge d'emblée dans une approche algébrique du problème, semblable selon les termes de Julo (1995) «    celle du mathématicien qui sait d  j résoudre le problème ». Comment l'élève parvient-il à tirer profit de cet éventuel changement d'approche de la situation ? Quels indicateurs fournir aux enseignants pour les aider à mieux comprendre les difficultés spécifiques des élèves face à ce type de problèmes ? Telles sont les questions abordées

dans notre communication. Elle se propose de présenter et de discuter des résultats découlant de la passation d'un outil centré sur la résolution d'un problème d'algèbre élémentaire. Cet outil a été soumis auprès de 167 élèves de 3^e année de l'enseignement secondaire général issus de 8 écoles en Communauté française de Belgique. Ces élèves ont répondu à un questionnaire en deux phases distinctes : 20 minutes pour résoudre la tâche complexe « le cadeau collectif » issue des outils d'évaluation et 50 minutes pour résoudre les 2^e (tâche décomposée) et 3^e (procédures) parties de l'outil. Le choix de tester cet outil d'évaluation destiné aux élèves du premier degré de l'enseignement secondaire auprès d'élèves de 3^e secondaire s'explique par le fait que nous voulions garantir que cette matière ait été travaillée dans toutes les classes. Par la suite, les épreuves ont été corrigées en respectant les critères fournis par les concepteurs de l'épreuve.

Si l'épreuve centrée sur les procédures élémentaire est réussie par une majorité d'élèves, il n'en va pas de même pour les deux autres épreuves. Certains élèves réussissent même mieux la tâche complexe que sa décomposition en sous-problèmes. Comment expliquer ce paradoxe ? Un retour à l'analyse des productions de ces élèves fait apparaître que bon nombre d'entre eux ont réussi à résoudre la tâche complexe selon une démarche arithmétique. Ils se sont avérés par la suite incapables de tirer profit de la décomposition du problème pour appréhender algébriquement cette fois la situation. Après avoir présenté les résultats découlant de cette analyse, notre intervention envisagera des indicateurs permettant aux enseignants d'appréhender les difficultés des élèves dans la transition entre une démarche arithmétique et algébrique de résolution de problèmes. Se pose également la question de l'intérêt de la décomposition du problème en sous-problèmes dans des contenus où manifestement diverses démarches de réflexion peuvent être mise en œuvre pour résoudre la tâche complexe sans que des procédures algébriques évaluées dans la troisième partie de l'outil n'aient d  t  tre mobilisées.

5. Evaluer des compétences en mathématiques dans le cadre d'une épreuve externe à large échelle : tâches complexes, tâches décomposées et tâches simples : quel pouvoir informatif ? (Christophe Dierendonck, Université du Luxembourg & Annick Fagnant, Université de Liège)

La notion de « compétence » a pris une place considérable dans la plupart des référentiels européens. On attend aujourd'hui des élèves qu'ils soient capables de mobiliser, de façon intégrée, différentes ressources pour accomplir une tâche, généralement qualifiée de complexe (Carette, 2007 ; De Ketele & Gérard, 2005). Si l'intérêt de mettre l'accent sur la « mobilisation » est généralement partagé, force est de constater que les élèves éprouvent d'importantes difficultés face à ces tâches complexes.

Le modèle « en phases » proposé par Rey et al. (2003) et le « modèle » d'évaluation des ressources impliquées dans les tâches complexes au départ de tâches élémentaires indépendantes proposé par Crahay et Detheux (2005) sont deux approches visant à mieux comprendre les difficultés éprouvées par les élèves face aux tâches complexes. Le premier objectif de l'étude que nous avons menée est de voir dans quelle mesure il est possible de combiner ces deux démarches d'évaluation et d'analyser leur pouvoir informatif complémentaire.

Un autre débat actuel en matière d'évaluation concerne les « divergences » entre les nouveaux modèles d'évaluation des compétences et les évaluations externes, nationales ou internationales, « classiques » qui, selon plusieurs auteurs, n'évalueraient pas réellement des compétences (Carette, 2007a,b ; De Ketele & Gérard, 2005).

Si l'on part d'une définition des compétences acceptant un niveau de « complexité » des tâches comme nécessitant « l'identification, la mobilisation et l'intégration de plus d'une procédure (...), une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution » (Dierendonck & Fagnant, 2010, p. 13, définition actualisée), il est alors possible d'insérer des évaluations de compétences au sein d'une épreuve externe « classique » dans la

mesure où elles ne seront pas trop « consommatrices » en temps et pourront coexister avec d'autres types d'items d'évaluation. C'est à ce niveau que se situe le deuxième objectif de l'étude.

Dans le cadre des évaluations externes à large échelle menées en octobre 2009 et 2010 en troisième secondaire au Luxembourg, nous avons expérimenté un dispositif d'évaluation distinguant quatre types de tâches visant à apporter des informations diagnostiques : des tâches complexes de référence, des tâches complexes décomposées, des tâches élémentaires décontextualisées et des tâches élémentaires présentées dans un autre complexe problématique. En plus de ces tâches-cibles, les épreuves comprenaient une variété de tâches évaluant des compétences de 1^{er}, de 2^e ou de 3^e degré de façon à couvrir le plus largement possible (en fonction des contraintes temporelles, deux heures de cours de 50 minutes au maximum) les domaines de contenu investigués (à savoir les « nombres et opérations » et les « figures du plan et de l'espace »).

Dans les deux épreuves, la présence d'un nombre suffisant d'items (et leur indépendance) a autorisé l'utilisation d'un modèle de réponse à l'item (le modèle de Rasch) permettant d'analyser, sur une échelle commune, le degré de difficulté des tâches et le niveau de compétence des élèves. Les résultats, corroborés dans les deux études, permettent de tirer trois constats principaux : (a) on n'observe pas de hiérarchie stricte entre les quatre types de tâches, (b) les tâches décomposées présentent un niveau de difficulté assez proche de celui des tâches complexes et (c) de nombreuses tâches élémentaires en contexte présentent un niveau de difficulté moindre que celui des tâches décomposées. Si le guidage et la décomposition des tâches complexes posait déjà question en matière d'enseignement (on n'apprend pas aux élèves à développer un « savoir-mobiliser » en faisant l'analyse de la situation à leur place et en leur indiquant le type de ressources adéquates), nos résultats conduisent à questionner son apport réel sur le plan diagnostique. Par ailleurs, dans la mesure où l'information fournie par l'évaluation des compétences de 2^e degré dans des situations indépendantes les unes des autres ne conduit pas aux mêmes constats que l'évaluation de ces « mêmes » compétences de 2^e degré dans des tâches décomposées, une épreuve « en phases » qui n'évaluerait ces compétences de 2^e degré que dans des tâches décomposées conduirait à sous-estimer, pour un nombre non négligeable d'élèves, le niveau de maîtrise de ces compétences.

Par ailleurs, une analyse complémentaire croisant les résultats obtenus par les élèves aux quatre types de tâches proposées démontre assez nettement que les élèves se comportent différemment de ce que l'on attend a priori d'un modèle diagnostique en phases supposées hiérarchiques. La diversité des résultats observés plaide pour l'intérêt d'épreuves constituées d'un nombre suffisants d'items et d'items suffisamment variés pour avoir le plus de chances de « saisir » les compétences réelles des élèves. Bien que des analyses complémentaires soient nécessaires pour mieux cerner le réel pouvoir diagnostique des épreuves proposées, les premiers résultats nous semblent témoigner de l'intérêt du modèle utilisé (combinant les apports de Rey et al. 2003 et de Crahay & Detheux, 2005) et, a contrario, du « danger » à évaluer les compétences uniquement dans quelques tâches complexes, même décomposées selon un modèle « en phases ».

Le texte complet de cette communication est accessible dans les Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe.

6. Modèle dérivé du modèle en 3 phases de Rey, Carette, Khan et DeFrance : un pouvoir explicatif augmenté ? (Géry Marcoux, Université de Genève)

A l'heure actuelle, dans le monde scolaire, évaluer les compétences des élèves reste problématique. La difficulté réside peut-être, en partie, comme l'ont déjà souligné Rey, Carette, DeFrance et Khan (2003), dans le fait que l'expression même d'une compétence nécessite de manière confondue l'utilisation d'automatismes et la capacité d'adaptation à la nouveauté. Dans la pratique enseignante, si l'enseignement à l'acquisition d'une procédure, en terme d'action standardisée, et son évaluation peuvent sembler ne pas présenter de difficultés insurmontables, il

en va tout autrement de la compétence ! En effet, dans l'évaluation (comme dans l'enseignement) d'une compétence, l'élément central n'est plus la capacité à répondre de façon adéquate à une forme de signal prédéterminé (une consigne explicite qui attend une action standardisée précise), mais la capacité du sujet d'analyser une situation "inédite" afin de choisir dans son répertoire des procédures qu'il pense adéquates (quitte à devoir les adapter) et d'organiser leur exécution selon un ordre a priori non défini. Autrement dit, se contenter d'indicateurs dichotomiques du type "fait" ou "non fait" suivant un modèle linéaire unique de résolution n'aurait qu'un intérêt relatif pour l'enseignant et/ou l'évaluateur. Ce qui importe plus, c'est l'observation et l'analyse du/des processus de résolution utilisé(s) et son/leur adéquation à la tâche proposée dans une visée scolaire.

Comment rendre compte de la non utilisation ou de l'utilisation entière ou partielle ou encore erronée de ces processus par le sujet ? Une première possibilité consiste à confronter le sujet    une tâche complexe et à analyser ses traces écrites pour observer voire inférer les processus utilisés et ainsi aller au-delà du simple constat. Une autre consiste à proposer plusieurs prises d'informations sur un même objet ; ce que proposent les modèles à phases tels que celui de Rey et al. (2003). Dans ce cas, si on adopte une position radicale, le constat ne se base plus sur les inférences issues de l'analyse des traces à disposition, mais sur des mises en relation entre des observables dans les différentes phases. Ainsi, pour le modèle en 3 phases de Rey et al. : la phase 1 (où le sujet est confronté à une tâche complexe qui exige la mobilisation d'un nombre significatif de procédures et d'éléments de savoir qu'il est censé posséder) se borne à établir un degré de réalisation ou d'avancement du sujet dans la réalisation de la tâche ; la phase 2 (où le sujet est confronté à la même tâche complexe mais avec étayage) procède de l'observation de l'utilisation ou non de procédures à un niveau inférieur (dans des tâches partielles qui composent la tâche complexe) ; la phase 3 (où le sujet est confronté à une batterie de procédures de bases impliquées dans la tâche globale et censées automatisées) constate la maîtrise ou non de ces procédures de base par une cotation binaire sur base d'une série d'items (réussi ou non). Il s'agit alors de comparer ce que le sujet a fait dans les 3 phases. L'inférence ne se fait plus alors sur la base de l'analyse des traces dans les différentes phases mais sur le rapport entre ces phases.

Un intérêt du modèle en phases réside donc sur le plus grand nombre d'observables sur lesquels l'enseignant et/ou l'évaluateur peut se baser. Toutefois, à notre sens, ce modèle n'empêche pas les inférences, et plus encore, il propose, nous semble-t-il, des indicateurs qui ne permettent parfois qu'une explication faible et peu robuste des processus évoqués. Tenant compte des apports récents concernant la résolution de problèmes (e.g. : Barouillet, P. & Camos, V. 2006 ; Clément, 2009 ; Crahay, Versch  ffel, De Corte & Grégoire, 2005), nous avons dès lors repris l'outil en 3 phases de Rey et al. pour en proposer un dérivé tant du point de vue de la conception des phases que de la correction de celles-ci. Sur la base d'une étude menée dans le courant 2009-2010 auprès d'élèves de l'enseignement obligatoire du canton de Genève [  ge moyen : 10 ans], nous présentons ce modèle dérivé et nous discutons ses avantages et limites, la pertinence de nouveaux indicateurs (distinction faits déclaratifs-habilités, indices de compréhension type1-type2,...) ainsi que leur portée concernant la compréhension fine des processus de résolution de problèmes arithmétiques.

Références

- Barouillet, P. & Camos, V. (2006). La cognition mathématique chez l'enfant. Marseille : Solal.
- Birenbaum, M., Kelly, A. E., & Tatsuoka, K. K. (1993). Diagnosing knowledge states in algebra using the rule-space model. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(5), 442-459.
- Birenbaum, M., Tatsuoka, C., & Yamada, T. (2004). Diagnostic assessment in TIMSS-R : Between-countries and within country comparisons of eighth graders' mathematics performance. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 151-173.
- Brun, J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, (pp. 203-215). Berne : Peter Lang.

- Brun, J. (1994). Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavnnot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France – Hommage    Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, (pp. 67-83). Grenoble : La Pensée Sauvage   ditions.
- Carette, V. (2007a). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education-Formation*, 286, 51-61.
- Carette, V. (2007b). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation*, 30(2), 49-71.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en   ducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. & Deheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (1), p. 57-76.
- Crahay, M., Verschaffel, L., De Corte, E. & Grégoire, J. (Eds.)(2005). *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Clément E. (2009). *La Résolution de problèmes :    la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris : A. Colin.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail humain*, 74(1), 1-30.
- Demonty, I. (2005). La transition entre l'arithmétique et l'algèbre dans le contexte de la résolution de problèmes. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (151-170). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en   ducation*, 28(3), 1-26.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. *Le Bulletin de l'ADMEE-EUROPE*, 2010/1, 5-20.
- Everitt, B. (1993). *Cluster analysis*. New York : Wiley.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gille, B. (1978). *Histoire des techniques*. Paris : Gallimard.
- Hartz, S. M. (2002). *A Bayesian framework for the unified model for assessing cognitive abilities: Blending theory with practicality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana-Champaign, IL.
- Julo, J. (1995). *Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement*. Rennes : presses universitaires.
- Levain, J.-P. (1997). *Faire des maths autrement – Développement cognitif et proportionnalité*. Paris : L'Harmattan.
- Loye, N. (2008). *Conditions d'élaboration de la matrice Q des modèles cognitifs et impact sur sa validité et sa fidélité*. Unpublished doctoral thesis, University of Ottawa, Ottawa.
- Loye, N. (2010). 2010, odyssée des modèles de classification diagnostique (MCD). *Mesure et évaluation en   ducation*, 33(3), 75-98.
- Loye, N., Caron, F., Pineault, J., Tessier-Baillargeon, M., Burney-Vincent, C., & Gagnon, M. (2011). La validité du diagnostic issu d'un mariage entre didactique et mesure sur un test existant. Dans G. Ra  che, K. Paquette-Côté et D. Magis (Eds.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*, volume 2 (pp. 11-30). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maury, S. (2001). Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : un regard comparatif sur trois approches psychologiques. *Revue française de pédagogie*, 137, 85-93.

- Milewski, G. B., & Baron, P. A. (2002). Extending DIF methods to inform aggregate reports on cognitive skills. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, New Orleans.
- Rey, B., Caratte, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, Bruxelles : De Boeck.
- Roussos, L., DiBello, L., Stout, W., Hartz, S., Henson, R. A., & Templin, J. (2007). The fusion model skills diagnosis system. In J. P. Leighton & M. J. Gierl (Eds.), *Cognitive diagnostic assessment for education: Theory and applications* (pp. 275-318). New York, NY: Cambridge University Press.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.
- Schmidt, S & Bednarz, N. (2002). Arithmetical and algebraic types of reasoning used by pre-service teachers in a problem-solving context. *Canadian Journal for Mathematics, Service and Technology Education*, 2(1), p.67-90.
- Tatsuoka, K. K. (2009). *Cognitive assessment: An introduction to the rule space method*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Vantourout, M. (2004). Etude de l'activité et des compétences de professeurs des écoles et de professeurs de mathématiques dans des situations « simulées » d'évaluation à visée formative en mathématiques. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris V.
- Vantourout, M. & Maury, S. (2006). Quelques résultats relatifs aux connaissances disciplinaires de professeurs stagiaires dans des situations simulées d'évaluation de productions d'élèves en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32/3, 759-782.
- Vantourout, M. (2007). Étude de l'activité évaluative de professeurs stagiaires confrontés à des productions d'élèves en mathématiques : quel référent pour l'évaluateur ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 29-58.
- Vergnaud, G. (1983). Introduction. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 4/1, 9-25.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10/2.3, 133-170.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G & Achouche, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, (pp. 43-51). Bruxelles : De Boeck.

EVALUER EN SITUATION PROFESSIONNELLE : COMMENT VOIR LA PENSÉE
DANS L'ACTION ?

Claire Tourmen*

Agrosup Dijon, Institut Eduter, Unité Propre de Recherche Développement Professionnel et Formation, claire.tourmen@educagri.fr

Mots-clés : compétences ; activité ; raisonnements ; didactique professionnelle.

Résumé. Evaluer des compétences sur base d'une mise en situation fait courir le risque aux évaluateurs d'en rester au niveau observable de l'activité, en méconnaissant sa dimension cognitive – plus difficilement observable. Pourtant, l'observation d'une évaluation sur base d'une mise en situation nous a permis de comprendre les différents moyens par lesquels des évaluateurs peuvent faire de la pensée et des raisonnements en cours d'action un objet d'enquête à part entière. Et ne pas en rester à l'évaluation de la performance visible.

Les pratiques d'évaluation en situation professionnelle sont en développement dans de nombreux univers. On pourrait croire que, pour évaluer des compétences, il suffit de dire à quelqu'un de faire quelque chose et d'être attentif aux actions qu'il réalise (gestes, paroles...), voire à ses seuls résultats (performance), comme cela se pratique souvent sur les lieux de travail (Dejours, 2003). Or plusieurs auteurs soulignent qu'il s'agit là d'une dérive de l'évaluation des compétences, qui, en en restant à ce qui est visible de l'activité, méconnaît sa richesse et ses fondements, la pensée qui est indissociable de l'action. Selon Vergnaud (2001), « l'évaluation de la compétence appelle non seulement l'analyse du résultat de l'activité, mais aussi celle de son organisation ». C'est ce que Vergnaud appelle « la descente vers le cognitif ». Toutefois, la prise en compte de la dimension cognitive de l'activité - invisible - pose des questions méthodologiques : comment peut-on la rendre visible et l'observer ? Peut-on même l'évaluer ? Comment des évaluateurs s'y prennent-ils ?

1. Une recherche sur l'évaluation en situation professionnelle

Afin d'avancer sur ces questions, nous avons, en collaboration avec Sylvie Deblay (Eduter Ingénierie), mis en place une recherche auprès d'enseignants en lycées agricoles, qui a permis d'entrevoir la diversité des pratiques d'évaluation en situation professionnelle mises en place et d'en observer plus précisément une.

Nous avons ainsi enregistré et filmé une épreuve pratique d'évaluation – à visée certificative - sur une matinée complète, dans un lycée agricole. Il s'agissait d'une épreuve de zootechnie bovine qui a eu lieu dans l'étable du lycée. Nous avons enregistré l'ensemble de l'épreuve (qui a ensuite été intégralement retranscrite) et réalisé des entretiens avec les évaluateurs (une enseignante et un professionnel) avant et après l'épreuve, ainsi qu'avec un échantillon d'élèves de seconde professionnelle (« production animale ») soumis à cette évaluation (4 élèves). Les élèves étaient face à une tâche prescrite dans une situation donnée. Ils devaient tous réaliser un geste technique - déplacer un animal et l'attacher avec un licol - et, dans un deuxième temps, tirer un sujet au sort (parmi une liste de 11 sujets) et le réaliser. Les sujets consistaient en des tâches d'exécution de soins des animaux (tonte, écornage...¹) et en des tâches de diagnostic (appréciation de l'état de santé du troupeau ou d'un animal, par exemple).

¹ Partiellement simulées pour certaines.

Les observations et interactions ont été analysées à l'aide d'un cadre théorique de didactique professionnelle. Nous avons aussi mobilisé la théorie des interactions de tutelle de Bruner (1983) pour analyser les actes d'étayage des évaluateurs, ainsi que la thèse de Chakroun (2009) qui en a proposé l'extension à une situation d'évaluation en VAE. Nous avons enfin puisé dans la littérature sur l'évaluation un cadre pour analyser la façon dont les évaluateurs ont construit leurs jugements, sur base de quels critères et indicateurs (Tourmen et Figari, 2006).

2. Résultats : des évaluateurs actifs dans le cours d'action

Dans cette situation, les évaluateurs n'en sont pas restés à la partie visible de l'activité, ce qui nous a permis d'analyser la manière dont ils ont tenté d'accéder à la façon dont leurs élèves pensaient pour finalement l'évaluer.

Si les évaluateurs passaient du temps, silencieux, à observer l'activité des élèves, ils ont également sollicité à plusieurs reprises son explicitation, en sollicitant des verbalisations proches de celles décrites par Vermersch (1996). Par exemple, ils demandaient au candidat : « Et pourquoi toi tu disais ça veut dire qu'ils ont été vaccinés ? », ou encore : « Je suis d'accord. A quoi tu le vois ? ». Les évaluateurs ont enfin posé, à de nombreuses reprises, des questions de connaissance sur la situation présente et élargie, de type : « Les gros chiffres c'est quoi ? », « comment il s'appelle le service vétérinaire ? ».

Les évaluateurs n'en sont pas restés à cette posture distante de l'activité des élèves. Ils sont aussi souvent intervenus dans le cours d'action. Ce constat a déjà été fait par Mayen (2005) et Chakroun (2009), notamment dans le cas de jurys de Validation des Acquis de l'Expérience. Tous deux ont témoigné d'un étonnement devant la fréquence des interventions des évaluateurs sur le cours d'action des évalués.

Comment les évaluateurs sont-ils intervenus ? Tout d'abord, ils sont intervenus à quelques reprises par le biais de gestes, agissant directement sur la situation (par exemple en tapant sur le derrière d'une vache pour aider l'élève à la faire se déplacer). Mais ils sont majoritairement intervenus par le biais de paroles, par des questions et des relances visant à soutenir et inciter les raisonnements des élèves, mais aussi parfois entraver et réorienter en cas de mauvais raisonnements de leur part. On constate ainsi que les évaluateurs intervenaient davantage lorsque l'activité des élèves était bloquée ou en difficulté, ce qui confirme la finalité d'étayage d'une majorité d'interventions.

Leurs interventions visaient donc plusieurs finalités, à la fois étayer l'activité des élèves (aider, débloquer) et en même temps la révéler (rendre visible, pousser à aller plus loin), ou, comme l'a dit l'enseignante, « voir ce qu'ils ont dans leur tête ». L'étayage des évaluateurs portait donc à la fois sur les gestes physiques observables (à de rares reprises) et plus souvent sur les gestes de pensée et de parole (ou raisonnements). Ils poussaient les élèves à raisonner, mais aussi soutenaient le raisonnement ou alors l'entraient et le réorientaient quand il s'avérait faux ou non pertinent.

3. Différents actes d'étayage

En complément des travaux de Bruner (1983), Vergnaud (1994) et Chakroun (2009) sur la tutelle et les actes d'étayage, nous allons présenter une catégorisation de ces actes d'étayage – ici à visée évaluative. Nous avons ainsi pu identifier les actes d'étayage suivants :

1. Encouragements à poursuivre (proche de l'enrôlement, du maintien de l'orientation et du contrôle de la frustration chez Bruner, 1983) : validations, « Okay, très bien, c'est bon, merci, respire un coup », « T'inquiète pas, tout va bien se passer » ;

2. Signalement d'éléments de situation pertinents (cf. Bruner, 1983) : « Au niveau de la queue aussi y'a un endroit qui te donne une indication sur l'état d'engraissement ? » ou incitations élargir le diagnostic pour « faciliter les inférences en situation » (Vergnaud, 1994) : « qu'est-ce que tu regardes d'autres à part ici ? » ;
3. La référence à d'autres situations pour susciter des raisonnements d'analogie (ici avec la situation de l'élève fils d'agriculteur) : « Et le véto quand il vient chez toi au mois de décembre il appelle pour faire la... ? », ou encore : « et les chevaux, ils bougent pas ? » ;
4. Des apports/rappels de connaissances et des « apports d'éléments conceptuels » qui « fonctionnent comme un support » (Chakroun, 2009, Introduire un nouveau facteur, ou Vergnaud, 2003, « faire émerger les concepts et théorèmes pertinents ») : « faut pas que ce soit une grosse barri  que au v  lage », « tu me diras à quel moment normalement du cycle de reproduction est-ce qu'on cherche plutôt cette note là » (introduction du concept de cycle de reproduction) ;
5. Des leçons tirées de ce qui a été fait et dit, des reformulations : « Ca veut dire qu'on cherche une note maximum d'engraissement au v  lage ? », ici pour pousser le raisonnement jusqu'à l'absurde et montrer l'erreur, ou encore pousser à tirer les conséquences de ce qui vient d'être dit « donc ça veut dire que pour une note de 4, elle reprend de l'état à quel moment ? » ;
6. L'invitation à se mettre dans une certaine posture (Chakroun, 2009), ici celle de l'agriculteur, ou encore à faire comme si (on était en situation réelle) : « dis toi que c'est un animal que t'as vu ce matin au moment de la traite quand tu vas pour rassembler tes animaux c'est un animal où, il a pas son comportement habituel faut que tu cherches si il a un problème de santé, qu'est-ce que tu vas regarder... » ; de la même manière, l'invitation à puiser dans l'expérience vécue : « Si tu as l'habitude chez toi de faire un nœud, je te demande pas forcément de me refaire le nœud que le monsieur il t'a montré, hein, si t'as l'habitude d'en faire un tu fais celui qui te va » ou l'expérience à venir ;
7. La précision et le rappel des consignes (cf. le maintien de l'orientation chez Bruner, 1983) : « Sachant que tu fais comme si tu allais la piquer donc tu te mets dans les conditions de sécurité pour la piquer là où il faut », « Tu compareras les deux animaux », « donc c'est la note de combien ? ».

Comme l'avoit aussi observé Chakroun, « le membre du jury pose une brique et regarde ce que le candidat en fait », notamment quand le candidat est dans situation d'impasse ou de blocage (2009, p. 157). L'enseignante/évaluatrice tient à « ne pas se fonder uniquement sur l'évaluation de l'action ». Les interventions, «   a permet de visualiser, de rendre visible comment les élèves réfléchissent dans leur tête ». Elle installe aussi la possibilité d'un « feed-back » du milieu, ce qui serait sinon impossible dans ce type d'épreuve sur du vivant.

La manière dont les élèves raisonnent est donc bien un objet d'enquête à part entière. On peut dire que les évaluateurs utilisent 3 modes d'accès à la pensée dans l'action : 1) des inférences à partir de l'observation des actions, 2) un questionnement d'explicitation qui ne cherche pas à intervenir dans le cours d'action, et 3) un étayage qui fonctionne comme un soutien aux raisonnements mais aussi comme un révélateur.

4. La prise en compte de critères multiples pour évaluer l'activité visible mais aussi invisible des élèves

Nous avons enfin analysé la manière dont les évaluateurs ont évalué le niveau de compétence des élèves. Ils ont pris en compte leur activité visible mais aussi invisible lors des délibérations. Nous allons présenter les critères et indicateurs pris en compte par les évaluateurs et les discuter au regard des théories de l'activité. Etant donné que nous n'avons pas réalisé d'entretien d'auto

confrontation avec les évaluateurs, nous n'avons pas pu accéder à une partie d'entre eux – celle qui n'a pas été énoncée – et qui nous échappe. Nous ne disposons que de ceux qui ont été énoncées dans les délibérations.

Si l'on se rapporte aux théories de l'activité (Vergnaud, 2001), les critères pris en compte dans le cas observé portent sur différentes dimensions de l'activité (visibles et invisibles) :

1. La performance ou réussite de l'activité,
2. La réalisation de l'activité in situ (conformité à des gestes attendus, rapidité d'exécution, fluidité et aisance...),
3. L'organisation de l'activité (raisonnement, choix, connaissances mobilisées ou énoncées, pertinence de l'adaptation à la situation...).

On retrouve pris en compte des critères de pertinence, de rapidité et de fluidité des raisonnements, de justesse des connaissances énoncées et mobilisées ainsi que la justesse des mots pour le dire (« elle utilisait des mots très généraux »), de pertinence des prises d'information... Comme le montre ce propos du professionnel évaluateur : « on le voit hein il avait de la jugeote pour l'état corporel et tout il est pas avec des euh machin ainsi de suite il regarde on voit qu'il regarde quoi ». Ce qu'il appelle la « jugeote » est ainsi un concept en acte permettant d'évaluer la pensée en action/ dans l'action, comme celui de « fluidité ».

5. Conclusion

La pensée est un processus culturel et les raisonnements ne sont pas uniquement privés, c'est une affaire sociale et professionnelle. Ces résultats vont dans le sens des analyses de Perrenoud (2004) qui soulignait que « le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible et il ne suffit pas d'observer des faits et gestes pour le reconstituer. L'évaluateur a besoin d'observer l'élève au travail de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Il doit pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer, avancer et confirmer des hypothèses qu'il infère de la conduite observable des manières probables de raisonner ». L'expertise de l'évaluateur consiste alors à 1) « inventer des situations propices » et 2) « savoir ce qu'elles mettent en évidence ». L'enseignant devient un « observateur professionnel des élèves au travail » avant d'être un « compteur de points » ou un « correcteur de travaux écrits ».

Tout ceci interroge sur l'équité de l'évaluation. En effet, on pourrait reprocher aux évaluateurs d'aider certains élèves plus que d'autres. On peut toutefois mobiliser une autre conception de l'équité et objecter que l'évaluation « consiste à utiliser toutes les ressources disponibles pour la formation d'une zone de développement de l'expérience » (Chakroun, 2009, p. 200). La mise à l'épreuve des élèves consiste alors à leur « tendre des perches » pour voir jusqu'où chacun peut aller et s'il sait s'en saisir, ce qui serait aussi un indice du développement (Mayen, 2005).

6. Bibliographie

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Chakroun, B. (2009). *La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à l'Université de Bourgogne le 24 novembre 2009.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA  ditions.
- Mayen, P. (2005). *L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir*. Actes du Séminaire des responsables de formation – CNFEPJ – « La compétence est-elle mesurable ? », Vaucresson, mai.
- Perrenoud, P. (2004). *Evaluer des compétences*. L'éducateur, né spécial « La note en pleine évaluation », mars, 8-11.

- Tourmen C., Figari G. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et Evaluation en Education*, 29-3, 5-25.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30, 177-191.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G., Achouche, M. (Éds), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 43-51.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris: Esf.

EVALUATION DE LA COMPETENCE PROFESSIONNELLE, TRAVAIL REEL ET
FORMATION INITIALE

Jean-François Métral*

Agrosup Dijon, Institut Eduter, Unité Propre de Recherche Développement Professionnel et
Formation, jf.metral@agrosupdijon.fr

Mots-clés : Formation professionnelle initiale ; évaluation de la compétence ; didactique
professionnelle.

Résumé. Peut-on évaluer la compétence professionnelle d'étudiants engagés dans un dispositif de formation professionnelle initiale par la voie scolaire ? Parmi les éléments recueillis dans deux établissements préparant des étudiants au Brevet de Technicien Supérieur en Industries Agroalimentaires, le stage en entreprise et les séances dans les ateliers de transformation alimentaire des établissements ont retenu notre attention. En effet, si nous définissons la compétence professionnelle comme la capacité à faire face aux situations professionnelles, et donc au travail réel, nos données montrent que les étudiants en découvrent diverses facettes dans ces deux situations. Cependant nos observations montrent aussi que : les modalités d'évaluation du stage ignorent ce travail réel ; la posture d'étudiant adoptée par les apprenants lors des séances sur l'exploitation technologique du lycée transforme leur action et ce que l'on peut évaluer de leur compétence professionnelle. Malgré ces limites, ces deux situations jouent un rôle majeur dans « l'auto-évaluation » de leur compétence par les étudiants et, de là, dans l'orientation que prend leur itinéraire scolaire et professionnel à l'issue du BTS.

La formation professionnelle initiale française affiche dans ses finalités prescrites (Code de l'éducation, code rural, arrêtés, référentiels de diplômes...) la préparation de ses apprenants à l'insertion professionnelle et à l'exercice d'un ou plusieurs métiers, emplois ou fonctions. Que des compétences professionnelles puissent se construire et être évaluées en formation initiale, même professionnelle, ne va pas de soi. Pour la plupart des professionnelles, « ce n'est pas à l'  cole que l'on apprend son métier ». Certains chercheurs mettent eux-mêmes en avant le doute qui subsiste. Wittorski (2008, p. 111)   voque ainsi la « critique traditionnellement adressée à la formation (notamment initiale) selon laquelle elle ne préparerait pas suffisamment à l'insertion sociale et professionnelle ». Ce point de vue est renforcé par de nombreux rapports d'audits (parlementaires ou autres) qui, en France, ont point   du doigt l'inefficacité de la formation professionnelle au regard de ses finalités, en particulier en ce qui concerne la formation initiale¹.

Pour appréhender le processus de professionnalisation d'apprenants engagés dans une formation professionnelle initiale, nous avons conduit entre en 2007 et 2009, un projet de recherche longitudinal dans des établissements préparant des étudiants à un Brevet de Technicien Supérieur en Industries agroalimentaires (BTS IAA) en formation initiale par la voie scolaire. Le BTS IAA, diplôme du Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire français, affirme son ambition de préparer ses futurs titulaires aux « emplois de techniciens supérieurs dans les professions des industries alimentaires » (Décret 89-201, art. 4). Il « atteste » que « ses titulaires sont aptes à exercer les emplois de technicien supérieur dans les professions (...) des industries agroalimentaires », l'emploi-type visé étant

¹ Voir : Dayant, J.L. (2008). Le régime français de formation professionnelle continue. Enjeux, acquis, voies de réformes. Document pour le Groupe de travail « Formation professionnelle » du Conseil d'orientation de l'emploi sur la formation ; Rapport d'information à l'assemblée nationale n  1298 de décembre 2008 déposé par la commission des affaires culturelles et sociales et présenté par F. Gu  got en conclusion des travaux de la mission sur la formation tout au long de la vie qui i préconise de rapprocher l'  cole du monde de l'entreprise,...

décrit dans le référentiel professionnel de ce diplôme. S'y ajoute le fait que les examens, organisés dans un cadre national, visent à valider les acquis du candidat par rapport à tout ou partie du référentiel caractéristique du diplôme (89-201- art 12), dont le référentiel professionnel. Cela implique donc que, dans le dispositif de formation mis en place, existe des situations dans lesquelles la compétence professionnelle relatives à l'emploi visé pourra être travaillée, se déployer et faire l'objet d'une évaluation.

A partir de données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche, l'objectif de cette communication est de s'interroger sur la possibilité d'évaluer la compétence professionnelle d'apprenants engagés dans un dispositif de formation professionnelle initiale par la voie scolaire. Quelles situations de formation existantes servent ou pourraient servir à cette évaluation ? Qu'est-ce que les caractéristiques de ces situations permettent ou non d'évaluer ? Qu'est-ce que les acteurs participant à l'évaluation des apprenants engagés dans ces situations évaluent ? La question posée est celle de l'incidence du cadre scolaire et de la posture des évaluateurs et des évalués sur l'évaluation réalisée.

Deux situations des dispositifs de préparation au BTS IAA ont retenu mon attention du fait de leur fidélité avec les situations professionnelles visées : le stage en entreprise ; les séances dans les ateliers des exploitations technologiques de transformation alimentaire des établissements. Dans un premier paragraphe, je reviendrai sur l'approche de la compétence dans une perspective de didactique professionnelle. J'analyserai ensuite des données relatives à la situation de stage en entreprise puis aux séances sur les ateliers technologiques pour apporter des éléments de réponse aux trois questions posées ci-dessus. Je conclurai en montrant que, même si des questions restent en suspens quant à la transférabilité de ce qui est évalué dans ces situations vers les situations professionnelles, elles constituent des références pour les étudiants en leur permettant « d'auto-évaluer » leur compétence.

1. La compétence professionnelle : faire face aux situations professionnelles

Pour la didactique professionnelle, être compétent pour un professionnel, c'est pouvoir faire face à un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier (Leplat, 1991 ; Vergnaud 1990, 1996 ; Pastré, 2004 ; Ferron et al., 2006). Cette dimension située de la compétence a au moins deux implications. D'une part, la compétence réside dans la capacités à faire avec la variabilité et la diversité qui distinguent les multiples formes d'une classe de situations, « toujours identiques et toujours différentes » (Mayen, 2004). D'un poste à un autre, les conditions du travail, pour deux situations de la même classe, peuvent être différentes. Dans une situation singulière, même proc  duralis  e et contrainte fortement par un système technique, chaque occurrence de la tâche peut varier par rapport à un état « normal » (variations de l'état de fatigue et d'attention de celui qui travaille, du produit à fabriquer, des clients...). D'autre part, « ce qu'une personne peut faire dans une situation donnée est fonction des ressources et contraintes de la situation et du rapport que la personne entretient avec celle-ci. Les caractéristiques de situation peuvent, en effet, limiter ou inhiber les capacités d'action, les mobiles propres à une personne (ce qui la motive) ou bien,    l'inverse, ouvrir des voies d'investissement (...), fournir des ressources matérielles, instrumentales, des aides d'autrui par lesquelles les compétences sont développées » (Ferron & al., 2006, p. 15-16). Agir avec et sur le réel du travail est donc au fondement de la compétence du professionnel.

Cependant, cela ne revient pas à nier qu'il y a du générique dans les situations. Toute situation comporte un certain nombre de traits génériques qui l'assimilent aux autres situations de la même classe, permettent la reconnaissance de la classe de situations et donc l'orientation et l'organisation de l'action dans la situation (Mayen, Metral, Tourmen, 2010). Cette conceptualisation dans l'action est au fondement de l'action compétente (Vergnaud, 1990, 1996, 2010 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). L'action est à entendre en tant que processus psychologique qui se déploie en vue de la

résolution d'une tâche, c'est à dire de l'atteinte d'un but dans des conditions et avec des exigences déterminées (Barabanchtchikov, 2007). Elle reste donc invisible pour une part essentielle.

Développer ou Evaluer la compétence suppose alors que les situations de formation et d'évaluation intègrent une part du travail réel (niveau de complexité ; variabilité et diversité ; place à des activités diverses et pas seulement espace d'application de manières d'agir stéréotypées ; ...) (Ferron et al., 2006). Cela suppose aussi que les modalités et critères d'évaluation ne s'en tiennent pas aux traits de surface de l'action (les traits observables de l'action et le résultats en particulier) mais prennent en compte les conceptualisations sous-jacentes. Enfin, les caractéristiques de ces situations de formation et d'évaluation ne doivent pas limiter ou inhiber l'investissement des personnes qui y agissent.

Sur la base de cette approche de la compétence, que montre l'analyse des données recueillies concernant les situations de stage en entreprise et les séances sur les ateliers technologiques à propos de ce qui y est évaluable et évalué de la compétence professionnelle visée par le diplôme ?

2. L'évaluation des stages en entreprise : évaluation « scolaire » et travail réel.

Le stage en entreprise, d'une durée de 12 à 16 semaines, est réalisé dans une entreprise du secteur agro-alimentaire correspondant à la spécialité choisie par le candidat (il existe 3 spécialités : industrie laitière, industrie des viandes et industrie alimentaire). Il comporte un « stage ouvrier » de 4 semaines maximum et la réalisation d'une étude portant sur « un problème de la vie professionnelle ». Mais, alors que le stage est une occasion pour beaucoup d'étudiants de se frotter à certaines conditions de leur futur activité professionnelle, l'évaluation des actions qu'ils y déploient et ce qu'elle révèle de leur compétence professionnelle en devenir fait l'impasse sur le réel du travail.

2.1 Découvrir le réel du travail en stage

Les stages réalisés par les étudiants s'avèrent très différents les uns des autres : dans des entreprises très différentes (de l'entreprise appartenant à un groupe international à la ferme traditionnelle transformant sa production laitière) ; dans des secteurs d'activité différents (production de fromages, de biscuits, de légumes sous vide... ; conditionnement de lait, de vin ; analyse alimentaire...) ; des types d'activités différents (analyse, production, gestion de la qualité, expérimentation...).

L'analyse d'entretiens avec les stagiaires et leurs maîtres de stage montre que les étudiants sont souvent amenés à participer aux tâches productives de l'entreprise. Mais les tâches qui leurs sont confiées sont diverses : prendre en charge un poste d'opérateur à la réception des matières premières, en fabrication, à l'emballage des produits finis... ; gérer une fabrication fromagère, boulangère... ; assurer le nettoyage des ateliers... Ces tâches et les positions qu'ils occupent dans le travail collectif ne correspondent pas toujours à ce qui est visé par le diplôme. Cependant, cette participation leur donne l'occasion d'observer, voire de se faire expliquer, la répartition des rôles entre les professionnels engagés à leur côté, les actions que ceux-ci déploient, et parfois de réaliser ces actions (avec une autonomie plus ou moins grande).

S'y ajoute la découverte de la réalité du travail et de l'entreprise. Plusieurs de ceux avec lesquels je me suis entretenus évoquent la fatigue physique liée aux horaires, aux charges à déplacer, au rythme de travail, aux conditions difficiles (température et humidité par exemple)... Si certains s'intègrent sans difficultés dans des équipes, d'autres découvrent le stress au travail et une fatigue psychologique : tâches répétitives et monotones ; ambiance détestable entre les employés ou entre hiérarchie et employés, voire tensions directes entre certains employés et le stagiaire ; manque de

reconnaissance du travail accompli de la part des professionnels (« même pas un sourire » me dira un élève).

A travers cela, les étudiants se confrontent aux conditions et exigences réelles de certaines des tâches professionnelles visés par le BTS IAA et des actions attendues d'eux. Comment cela est-il pris en compte dans leur évaluation ?

2.2 Une évaluation « scolaire » qui gomme le réel du travail

Le référentiel diplôme² (p. 22) précise que l'on attend du stagiaire une observation et une participation à « plusieurs situations professionnelles parmi celles décrites dans le référentiel professionnel », « une analyse et une critique des structures et du fonctionnement de l'entreprise, de son insertion dans son environnement socioprofessionnel » et la réalisation d'une étude portant sur « un problème de la vie professionnelle, pour lequel [l'élève] élabore des éléments de réponse ». A travers cela, les objectifs du stage résident dans la « connaissance³ pratique des divers aspects de la filière agro-alimentaire choisie » associée à « la concrétisation des liens entre la théorie et la pratique ». Ainsi, de manière paradoxale, alors que c'est bien la maîtrise des situations professionnelles correspondant au métier visé qui semble constituer la finalité du BTS IAA au regard du décret 89-201, l'objectif du stage ne réside pas dans l'acquisition, même partielle, de cette maîtrise pratique, mais dans une connaissance de ces situations, de l'entreprise et de la filière dans laquelle elles prennent place.

Les modalités générales de l'évaluation mise en œuvre sont similaires dans les trois dispositifs, en lien direct avec la prescription (rapport écrit ; soutenance orale de 15 minutes suivie de 30 minutes de questions ; évaluation selon la grille d'évaluation nationale). Ces modalités précisent que « l'expérience vécue et acquise au cours des stages⁴ constitue le support de cette épreuve écrite et orale » (référentiel de certification, p.197). Pourtant, le maître de stage, principal « témoin » de cette expérience vécue, n'intervient pas dans l'évaluation certificative. Le jury est constitué par « deux enseignants et un professionnel du secteur considéré, ayant si possible une expérience en qualité de maître de stage » (p. 198). De plus, les enseignants présents ont, dans les faits, une connaissance très variable, et parfois très limitées, du milieu professionnel en général, des emplois visés, et, plus encore, du contexte et de l'entreprise dans laquelle le stage a été effectué. S'y ajoute des critères d'évaluation, énoncés dans la grille d'évaluation nationale du stage (voir tableau n°1), qui ne correspondent que de façon très floue et indirecte aux « activités professionnelles et (...) situations fonctionnelles susceptibles d'être occupées par les titulaires de ce type de BTSA » décrites dans le référentiel professionnel.

Partie écrite
Capacité à construire un rapport clair, lisible, selon un plan cohérent et comportant une bonne répartition entre le texte (maximum 50 pages) et les annexes (justifiées) (...)
Capacité à présenter et à analyser le contexte technique, socio-économique, institutionnel et commercial dans lequel se situe le projet.
Capacité à présenter le travail réalisé et à argumenter sur : la démarche ; les étapes, difficultés et moyens pour les surmonter ; les résultats.
Capacité à évaluer l'impact de l'activité à laquelle l'élève a participé et ses prolongements (...).
Partie orale
Capacité à présenter le rapport en 15 min en mettant en avant les éléments jugés essentiels pour provoquer l'intérêt du jury et engager le débat.
Capacité à mettre en valeur l'étude réalisée et son argumentaire par une utilisation adaptée de

2 C'est la version de septembre 1995 qui constituait le référentiel diplôme du BTS IAA en vigueur au moment des observations. En septembre 2009, le diplôme a été rénové et s'intitule désormais BTS « Sciences et technologie des aliments ».

3 Souligné par moi.

4 Souligné par moi.

moyens d'expression et de communication.

Capacité à argumenter et à débattre avec le jury :   coute et compréhension des questions ; réponses pertinentes et argumentées ; implication personnelle et maîtrise du projet ; analyse critique des résultats ; intégration du thème du rapport dans un contexte plus général.

Tableau né 1 : Synthèse des critères de la grille nationale d'évaluation certificative des stages en BTS IAA.

En, effet, ils concernent beaucoup plus la partie analyse et compréhension de l'entreprise et du problème de vie professionnelle traité par l'étudiant que la réalité des actions professionnelles qu'il aura réalisées au quotidien... Aucune évaluation de la capacité à faire face à une ou plusieurs situations professionnelles décrites dans le référentiel professionnel n'est prévue de manière explicite.

En lien avec cette prescription, l'observation de ce qui se passe lors des soutenances orales, montre que la présentation orale de l'élève, le questionnement et l'argumentation évaluative par le jury s'appuient sur le rapport de stage et se centrent sur la présentation de l'entreprise (organisation...), du contexte et du thème d'étude. Elles se tournent vers des connaissances et des raisonnements technico-économiques (en proportion variable selon les jurys et ce qu'ils trouvent dans le rapport de stage). Selon les jurys, quelques questions portent parfois sur les conditions de réalisation de l'étude et ses difficultés : les ressources à disposition pour réaliser l'étude (matériel d'analyse, ouvrages...) ; le temps dégagé sur le temps de travail ; leur encadrement par les maîtres de stage (qui va d'une quasi-absence d'encadrement à un encadrement très structuré)...   l  ments que le jury prend alors, dans certains cas, en considération dans son évaluation.

De manière générale, l'observation des soutenances de stage révèle que « L'observation et la participation aux situations professionnelles » (attendues dans le référentiel, mais absente de la grille d'évaluation), le travail et ses difficultés, les tâches à réaliser et les actions déployées ainsi que les conditions de leur réalisation ne sont pas (ou très peu)   voqu  es. En définitive, le réel du travail, que rencontre les stagiaires lors de leur stage en entreprise, ce réel dont la prise en compte sera au fondement de leur compétence professionnelle, appar  it « effacé » lors de l'évaluation, tant dans les critères de celle-ci que dans les éléments qui servent de support à cette évaluation par le jury.

3. Les séances de formation dans les ateliers technologiques :   valuer la compétence professionnelle en situation « scolaire » ?

Dans les établissements du Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire français, un centre constitutif à part entière, les exploitations technologiques, « assurent l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques » (Code Rural français). Tout en ayant une vocation pédagogique, elles sont des unités de production dont l'orientation, la conduite et la gestion, se r  f  rent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées.

Je m'appuierai sur des observations des apprenants et des formateurs lors de séances dans les ateliers des exploitations technologiques de transformation alimentaire de deux établissements. Ces observations ont été consignées sous forme de prises de notes doublées d'enregistrements audios et, parfois, de la réalisation de vidéos. Je les ai complétées par des entretiens (formels ou informels) avec les formateurs et avec plusieurs étudiants. L'analyse de ces données montre que ces situations constituent des espaces dans lesquelles les étudiants vont pouvoir déployer des actions proches de celles qu'ils auront à déployer dans leur futur activité professionnelle. De plus les moyens d'évaluation mis en place par les formateurs vise la dimension professionnelle des actions des étudiants. Cependant, pour ces derniers, ces situations restent « scolaires », ce qui semble avoir une incidence sur leurs actions et, de là, sur ce qui peut être évalué de leur compétence professionnelle.

3.1 Le « réel du travail » en contexte « scolaire » ?

Dans les établissements servant de terrain de recherche, les exploitations transforment entre 1 et 1,5 millions de litres de lait par an. Chacune des exploitations fabrique et commercialise différents produits (fromages à pâte pressée cuite, non cuite, à pâte molle, yaourts, produits frais, beurre...). Les productions sont réalisées dans des ateliers séparés par type de produits et gérées par des formateurs différents. Certains de ces produits s'inscrivent dans des Appellations d'Origine Contrôlées définies par un cahier des charges strict, là où d'autres produits correspondent à des technologies « standards » de l'industrie laitière.

Véritable « entreprise dans le lycée », comme l'écrivent les formateurs de l'un des établissements, l'exploitation technologique présente une fidélité importante avec les situations de travail visées par le diplôme, dont une grande part de la complexité est conservée. Chaque atelier a été conçu avec une fidélité importante des ressources (matériels utilisés, procédures...) et des conditions de production (température, humidité, bruit...) au regard des situations rencontrées dans les petites et moyennes entreprises du secteur des industries laitières. On y trouve tous les matériels d'une chaîne de fabrication classique (tuyauteries d'alimentation en lait, cuves de fabrication, système de soutirage des cuves et de moulage des fromages sous vide, presses pneumatiques pour presser le caillé...). L'automatisation des procédés de fabrication est variable selon les ateliers. Les adaptations didactiques des équipements sont très limitées. Nous pouvons citer la taille des cuves, parfois réduite au regard de celles des entreprises du secteur, afin de permettre à plusieurs apprenants de conduire des fabrications en parallèle malgré le volume de lait peu important par atelier (au regard des volumes industriels). Enfin, tous les outils permettant le suivi de la fabrication sont présents : matériels nécessaires à la réalisation d'analyses de routine en physico-chimie (thermomètre, pH-mètre...) ; fiches et cahier de suivi de fabrication et poste d'ordinateur connecté au système de gestion de la traçabilité ; instructions de travail ; plan de nettoyage...

La fabrication de chaque atelier est assurée de manière conjointe par un formateur et deux à cinq apprenants selon les semaines. Un des formateurs joue le rôle de « coordinateur pédagogique » et gère les passages des étudiants sur les différents ateliers et autres lieux (caves, laboratoire, traitement des laits...) pour que chacun y soit passé à plusieurs reprises durant sa formation. L'ensemble des tâches de la fabrication leur est confiée, sans ordre chronologique définie et sans considération particulière au regard de leurs complexités relatives. Au sein des différents ateliers, chaque formateur organise les tâches à réaliser en différents postes (gestion de la fabrication en cuve, moulage, nettoyage, soins en cave, préparation des ferments pour le lendemain, enregistrement des résultats d'analyse du jour...). Au fil de la semaine, il réalise un roulement de manière à ce que chaque étudiant soit passé au moins une fois sur chaque poste. Les formateurs associent plusieurs postes à gérer pour un même étudiant, qui devra, par exemple, gérer en parallèle le suivi d'une cuve de fabrication et la fabrication de ferments pour le lendemain, ou encore gérer deux cuves successives (qui sont décalées dans le temps de 15 minutes ou plus). En agissant sur la répartition des tâches et sur le décalage temporelle entre les différentes cuves de fabrication, le formateur aménage la situation pour permettre un apprentissage de la gestion en parallèle de plusieurs tâches, qui, selon l'un d'entre eux, constitue une difficulté récurrente des élèves : « difficulté ? ben le deuxième jour, c'est de tout gérer en même temps quoi. De tout surveiller en même temps. » (un formateur de l'atelier B). Enfin, sur les deux années, j'observe que l'encadrement par la plupart des formateurs laisse de plus en plus d'autonomie aux étudiants dans la réalisation des tâches.

Les fabrications différentes, dans plusieurs ateliers, gérées par des formateurs différents permettent aux étudiants d'être confrontés à une certaine forme de diversité des situations. Les modalités d'encadrement des étudiants diffèrent en fonction des formateurs. Les étudiants y utilisent différents matériels, mettent en oeuvre différentes technologies de fabrication, dont certaines utilisent des matières premières standardisées là où d'autres imposent de gérer la variabilité du lait cru en fabrication. Les formateurs ne se privent pas de réaliser des comparaisons entre les matériels, les technologies, les procédés de fabrication... ou de questionner les élèves à ce propos.

De plus, les séances réparties sur les deux années de formation rendent les variations des caractéristiques de ces situations de production inévitables. Les formateurs s'en saisissent à certaines occasions pour les mettre en mots à destination des formés. Ils leur donnent ainsi accès à des éléments de variabilité des situations professionnelles : « depuis quelques semaines le lait est moins riche en matières protéiques parce que les vaches mangent du foin ».

Les tâches qui relèvent d'une gestion plus globale de l'exploitation technologique leur sont confiées de manières diverses selon l'établissement. Ainsi, dans une seule des deux exploitations, les apprenants prennent en charge la gestion et la coordination inter-atelier. Pour cela, l'atelier de réception, traitement et distribution des laits (et de traitement des sérums), tâches auxquelles s'ajoute la gestion du nettoyage en place des circuits, est intégré au parcours des apprenants. Par contre, dans aucun des deux ateliers, des tâches telles que la gestion des productions à réaliser au cours de la semaine, la gestion des stocks de matières premières et de produits finis ou encore la maintenance des équipements ne leur sont confiées. Toutefois cela est cohérent au regard de l'analyse du référentiel diplôme qui montre que ce qui est visé en priorité dans cette formation concerne la gestion de la fabrication du produit.

Ainsi, les étudiants devront faire face aux différentes tâches qui leur sont confiées. Leurs actions devront prendre en considération la variabilité des conditions de fabrication sur les deux années de formation et des conditions de réalisation diverses des tâches du fait des particularités de chaque atelier, de chaque produit fabriqué et des aménagements de postes organisés par les formateurs. C'est donc une part essentielle du réel du travail auquel ils sont confrontés dans ces situations « quasi-professionnelles » se déroulant au sein de leur établissement scolaire. Comment les formateurs prennent-ils cela en compte dans les évaluations qu'ils mettent en place ?

3.2. Situation « quasi-professionnelle » et évaluation de la compétence professionnelle ?

Au sein des tâches prescrites aux formateurs des ateliers technologiques, on retrouve la nécessité, liée au contexte scolaire, de porter un jugement évaluatif sur chaque apprenant. Comment évaluent-ils les élèves ? La dualité de la situation dans laquelle se trouvent les formateurs les amène à articuler les modalités, critères et indicateurs d'évaluation de types scolaires et professionnels, sous des formes plus ou moins formelles.

En ce qui concerne l'évaluation formelle, les modalités mises en place correspondent à des modalités scolaires classiques : interrogation écrite en fin de semaine et/ou compte rendu de la semaine de fabrication écoulée à remettre aux formateurs, parfois orientés sur un thème donné (hygiène, qualité, technologie...) et accompagnés de questions et d'exercices. Les formateurs y testent :

- Des connaissances « académiques » (exemple : « Faire le schéma de la micelle de caséine ») ;
- L'assimilation des connaissances plus « professionnelles » qui ont été abordées au cours de la semaine voire depuis le début de la formation : « Quelles caractéristiques [du fromage] vont évoluer pendant l'affinage et dans quel sens ? » ;
- La réalisation de calculs qui correspondent à ceux dont les élèves se servent pour gérer certains aspects de la fabrication (exemple : calculs des quantités de matières premières à mélanger pour obtenir les caractéristiques souhaitées des produits finis).

Progressivement, en deuxième année, sont parfois introduites des « mini-études de cas », sollicitant des raisonnements à partir de situations types que les élèves peuvent avoir à gérer en fabrication : « On a 3 cuves empr  sur  es avec les caractéristiques suivantes : 1) pH=6.65, T  C=36  C ; 2) pH=6.65, T  =32  C ; 3) pH=6.65, T  C= 55  C. Que se passe-t-il ? Et pourquoi ? ». En définitive, bien que la forme de l'évaluation conserve les traits d'une évaluation scolaire, les éléments évalués sont donc référés aux situations professionnelles et à différentes dimensions des actions (raisonnements, ressources à mobiliser...) que les étudiants devront y déployer.

D'autres types d'évaluations, plus ou moins formelles, pourraient être qualifiées de plus « professionnelles ». Les formateurs cherchent, en effet, à se rapprocher des modalités et des critères utilisés dans monde professionnel. Ces évaluations s'appuient sur l'observation par le formateur de chaque étudiant au cours de sa semaine de fabrication. Cette forme d'évaluation se manifeste tout d'abord de manière très informelle. Tout au long de la semaine, les formateurs adressent des commentaires aux apprenants au fil des actions que ceux-ci réalisent durant la fabrication : « Il faut apprendre à gérer ses priorités » [reproche à un élève qui est parti nettoyer du matériel alors que son fromage est en cours de moulage]. Ils leurs posent également des questions de connaissances, de raisonnements... en lien avec les actions en cours : « La présure, c'est quoi ? ça vient d'où ? ». Ces commentaires et questions, qui surviennent de manière simultanée à l'action ou juste à sa suite, portent sur un ensemble de dimensions de l'action en situation professionnelle qui semblent correspondre à des critères de la compétence attendue du professionnelle.

Pour formaliser ce qu'il a observé en situation, le formateur remplit en fin de semaine une grille d'évaluation pour chaque apprenant. Le tableau n°2 présente les critères d'évaluation utilisés dans ces grilles.

Exploitation de l'établissement A	Exploitation de l'établissement B
1) Comportement professionnel dans son ensemble : respect des horaires, respect des autres, respect du produit. Esprit d'équipe.	1) Ponctualité 2) Respect des consignes 3) Travail fourni
2) Respect des règles d'hygiène et de sécurité	4) Hygiène-sécurité
3) Qualité et rapidité d'exécution : habileté, précision, rigueur, remise en état du poste de travail ...	5) Gestion du temps, rapidité 6) Maintien du poste en état 7) Efficacité
4) Respect des plans de contrôle : fiche de fabrication, documents qualité...	

Tableau n°2 : Critères d'évaluation de la partie « pratique » des semaines en atelier technologique dans les exploitations des deux établissements.

Le formateur y portent un ensemble de commentaires qui restent assez succincts et très globaux comme le montre le tableau n°3 ci-dessous.

Commentaires concernant	Exemples de commentaires adressés à des élèves
Le résultat des actions réalisées par l'étudiant	Reste à maîtriser la programmation Fiche de fab[rication] non terminée
L'organisation de l'action	Problème d'enchaînement des opérations Attention à prévoir les actions à temps
Le respect des règles de fabrication	Attention au port de la charlotte quand on a les cheveux longs
Des qualités attendues	Manque de recul Autonomie (ne pas trop attendre des autres) - Pas assez d'initiatives
Le comportement de l'étudiant	Travail sérieux Manque d'implication Net relâchement en 3 ^{ème} semaine
Les connaissances	Très bonne mise en application de vos connaissances en pratique

Tableau n°3 : Exemples de commentaires adressés aux élèves via les fiches d'évaluation hebdomadaire (commentaires recueillis sur les fiches d'évaluation).

A cela s'ajoutent, en fonction du temps disponible, des restitutions orales aux étudiants en fin de journée ou de semaine. Elles reprennent ce qui sera indiqué dans la fiche d'évaluation en l'appuyant parfois sur des éléments concrets que le formateur a observés.

Les dispositifs d'évaluation mis en place apparaissent donc comme une manière, pour les formateurs, de prendre en compte le travail réel et les actions réalisées dans ces situations pour évaluer la compétence professionnelle des étudiants. Mais, comme je vais le montrer, le contexte scolaire conserve une résonance dans les actions des étudiants.

3.2 Evaluation de la compétence professionnelle dans une situation perçue comme scolaire ?

De l'avis de tous les élèves, les séances sur les ateliers de fabrication constituent un élément essentiel de leur formation. Mais l'analyse des entretiens que j'ai eus avec onze d'entre eux⁵ révèle le statut ambiguë des séances sur les ateliers : ni situations scolaires, ni situations professionnelles.

Le contenu des entretiens montre que fabriquer quelque chose, qui de plus sera vendu, différencie ces séances dans les ateliers des situations scolaires habituelles, que l'un des étudiants qualifie de « TP bidons » « dont on ne se rend pas compte à quoi ils pouvaient servir ». La plupart ont le sentiment que les formateurs leur donne des responsabilités (limitées cependant), ce qui est loin d'être fréquent, selon eux, dans les autres situations du dispositif de formation.

Cependant, plusieurs éléments viennent troubler le tableau, en précisant pourquoi ces séances ne sont pas des situations professionnelles du point de vue des étudiants. Le premier réside dans le but des séances sur les ateliers : les étudiants disent qu'ils sont là pour apprendre, alors qu'en entreprise, ils sont là pour produire. De plus, plusieurs conditions en font des situations perçues comme scolaires : on peut rater une production ; il y a toujours un formateur pour vérifier derrière nous ; il y a des tâches scolaires à réaliser (compte-rendu, évaluation de fin de semaine...) ; le rythme attendu est moindre que celui en entreprise ; on travaille avec ses camarades de classe que l'on connaît. Certaines exigences en matière d'hygiène, jugés trop contraignantes par rapport à celles des entreprises, sont aussi perçues comme liées au contexte scolaire (objectifs d'apprentissage ; moyens financiers et temporels plus importants qu'en entreprise). S'y ajoutent les tâches qui ne leurs sont pas confiées, « l'absence » de problèmes à résoudre, une fréquence que certains jugent insuffisante pour pouvoir appréhender la variabilité de la matière première. Ces différences leur apparaissent de façon plus marquées à la suite de leur stage en entreprise.

De ce fait, ils ne s'y considèrent pas comme des professionnels et y adoptent plutôt un comportement d'étudiant. L'un d'eux dit par exemple que beaucoup cherchent avant tout à finir le plus tôt possible (ce que nos observations confirment) ; un autre dit, en comparant atelier et entreprise, « enfin je trouve qu'à l'école on voit plus le côté de la note » et que si on loupe une fabrication c'est pas grave, c'est l'école. Cette posture d'étudiant semble donc avoir un impact sur les actions déployées. De là se pose la question de ce qui est évaluée de la compétence de ces étudiants sur la base des séances dans les ateliers. De manière plus générale, cela interroge sur l'évaluation de la compétence professionnelle d'un individu à partir de situations de formation, avec le présupposé (plus ou moins explicite) de sa transférabilité vers le milieu professionnel.

⁵ J'ai réalisé une analyse du contenu du discours ainsi recueilli en appuyant sur une grille construite à partir de du cadre théorique (voir tableau n°3 page 22). L'objectif était de cerner les dimensions de ces situations et des actions qu'y déploient les apprenants telles qu'elles apparaissent dans le discours qui m'était adressé. J'ai alors mis en parallèle les corpus ainsi traités pour les 11 étudiants afin d'en extraire les récurrences mais aussi les différences.

4. Conclusion : Situations scolaires mais auto-évaluation de sa compétence professionnelle ?

L'analyse de deux situations du dispositif de formation du BTS IAA proches des situations professionnelles, le stage en entreprise et les séances dans les ateliers technologiques, montre l'intérêt mais aussi la difficulté et les limites de l'évaluation de la compétence professionnelle d'étudiants à partir des actions qu'ils déploient dans les situations d'un dispositif de formation initiale. Si le stage constitue un moment de rencontre avec le travail réel, les modalités d'évaluation peuvent gommer ce que l'étudiant a dû mettre en oeuvre pour y faire face, autrement dit, effacer des traces essentielles de sa compétence de futur professionnel. Si les séances dans les ateliers technologiques confrontent l'étudiant aux tâches principales et à une part de variabilité et de diversité des situations professionnelles visées par le diplôme, la perception scolaire qu'il en a transforme en partie les actions qu'il va y déployer.

Les évolutions récentes de la prescription concernant le BTS IAA, devenu en 2009 « BTS Sciences et Technologie des Aliments », semblent viser davantage l'évaluation de la compétence professionnelle à partir d'une prise en compte accrue du travail réel des étudiants dans les situations de stage en entreprise et les séances sur les ateliers technologiques. Ainsi, l'une des épreuves certificatives s'appuie désormais sur un dossier dans lequel l'étudiant doit décrire et analyser deux situations professionnelles vécues au cours de la formation, intégrant les événements imprévus et difficultés rencontrées. Reste que la composition du jury pour cette épreuve rénovée indique qu'il ne sera composé que d'enseignants qui, au regard de ce que j'ai observé, ont une connaissance de la réalité du travail très hétérogène.

Pour autant, malgré ces limites, ces situations jouent un autre rôle qui semble tout aussi fondamentale en ce qui concerne la compétence des futurs professionnels. Certes ceux-ci pointent tout ce qui différencie ces situations « scolaires » des situations professionnelles. Pourtant, à l'issue de leur formation, lorsqu'ils évoquent ce qu'ils se sentent ou non capables de faire sur le plan professionnel, une grande partie fait référence à des situations vécues en stage en entreprise ou dans les ateliers et/ou aux « jugements évaluatifs » des professionnels et des formateurs qui les y encadrent. C'est sur cette base qu'ils « auto-évaluent » leur capacité à faire face aux situations professionnelles qu'ils pourraient rencontrer, telle que la gestion de la fabrication de tel ou tel produit, la gestion d'une ligne de fabrication, l'encadrement d'opérateurs. Le stage, les passages dans les ateliers et l'autonomie qui leur est progressivement laissée dans ces situations, « donne quand même une idée de ce qu'on est capable de faire ou pas seul » (un étudiant)    la sortie du BTS ou après quelques semaines d'adaptation. Cela ne signifie pas qu'ils se sentent tous en mesure de faire face au réel du travail et aux situations constitutives des emplois visés. Mais cela leur donne des repères sur la base desquels ils appuient leur réflexion pour envisager la suite de leur itinéraire, soit vers des formations complémentaires, soit vers une insertion professionnelle rapide : est-ce que je me sens capable de travailler immédiatement ? Est-ce que je suis en mesure de faire face aux tâches qui constituent les emplois auxquels je peux avoir accès et/ou ceux qui m'intéressent en particulier ? Cela étaye parfois, pour eux, la nécessité de poursuivre leurs études en fonction de capacités qu'ils s'attribuent au regard de celles qu'ils pensent nécessaires pour accéder à et/ou exercer un certain type d'emplois. Faut-il que je poursuive encore ma formation une année ? plusieurs années ? Dans quelle formation qui me permettra de travailler les points pour lesquels je m'estime encore trop juste ? « Ch: aujourd'hui toi tu as le sentiment d'être un d'être une professionnelle ? - étudiant : euh pffffff / non, non non quand même pas. J'ai encore plein de trucs à apprendre. C'est d'ailleurs pour ça que je fais une licence. (...) J'ai envie d'acquérir encore des connaissances /de me / entre guillemets de me faire, d'avoir des bagages pas qui me sert à rien. »

Cela montre à quel point le réel du travail ne doit pas demeurer un impensé (voir un « ni   ») de la formation professionnelle initiale : dans ce qu'il ouvre comme possibilité pour la construction et « l'animation » de situations de formation et d'évaluation de la compétence des étudiants ; dans sa participation à la constitution du sentiment, chez les étudiants, d'être prêt (ou non)    s'insérer dans

le monde du travail, à prendre en charge les tâches constitutives des emplois accessibles et à en supporter les conditions et exigences ; dans la part qu'il prend dans l'élaboration et les orientations de leur itinéraire scolaire et professionnel.

5. Bibliographie

- Barabanchikov, V. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In V. Nosulenko et P. Rabardel (Eds), Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine (pp. 41-81). Toulouse : Octares.
- Ferron O., Humblot J.-P., Mayen P. & Bazile J. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. Rapport de recherche de l'unité propre Développement professionnel et formation, Département des Sciences de la formation et de la communication. Dijon : Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon.
- Leplat J. (1991). Compétences et ergonomie. In R. Amalberti, M. De Montmolin, & J. Thereau (Eds), Modèles en analyse du travail (pp. 263-278). Mardaga : Liège.
- Mayen, P., Métral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. Recherche et formation, 64, 31-45.
- Pastré P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle, in Samurçay R. & Pastré P. [dir.], Recherches en didactique professionnelle (pp.1-13). Toulouse : Octares.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique Professionnelle. Revue Française de Pédagogie, 154, 145-198.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherches en didactique des mathématiques, 10 (2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.) Savoirs théoriques, savoirs d'action (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2010). Activité, schème, situation. Document de travail remis lors de l'intervention de G. Vergnaud au séminaire Travail, Apprentissage et formation, 24 juin 2010, Agrosup, Dijon.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. Formation Emploi, 101, 105-117.

EVALUATION DES COMPETENCES ET DOCUMENTS DE REFERENCE
POUR LES ENSEIGNANTS : UNE COHERENCE A CONSTRUIRE

Walther Tessaro

Université de Genève
walther.tessaro@unige.ch

Mots-clés : évaluation interne, référentiel, transposition curriculaire

Résumé. Ce texte présente une perspective historique critique de l'évaluation des apprentissages des élèves genevois d'école primaire. Dans la chronologie des événements, trois problématiques liées à l'évaluation des compétences ont été retenues. Elles sont, selon nous, significatives des changements survenus ces dernières années dans le canton de Genève. Après quelques éléments contextuels, nous analysons un document qui a changé sensiblement les pratiques enseignantes, en essayant d'articuler objectifs et compétences. Nous nous penchons ensuite sur le curriculum enseigné et les liens entre types de tâches et niveaux d'objectifs. Avant quelques éléments conclusifs, nous rendons compte de résultats de recherches qui montrent comment les pratiques évaluatives peuvent orienter les prescriptions en la matière, dans un processus transpositif ascendant.

1. Contexte général

A la fin du 20^e siècle, des projets de réforme scolaire ont été conçus puis mis en œuvre en Suisse romande. Un mouvement enthousiaste, porté par une riche littérature scientifique a incité politiques, responsables scolaires, enseignants et parents à vouloir changer l'école. Les innovations ont été menées sur plusieurs fronts. Ainsi, l'organisation des cycles pluriannuels ou l'instauration d'une dynamique de collaboration au sein des établissements côtoyaient-elles la volonté de changer fondamentalement les modalités d'évaluation des apprentissages.

La complexité des réflexions concernant l'évaluation des apprentissages a convaincu l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) à créer un groupe de travail intercantonal chargé d'aborder l'évaluation sous l'angle de l'Appréciation du travail des élèves (ATE). Conjointement au projet suisse d'examen de la Situation de l'école primaire (SIPRI), une recherche est menée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) entre 1980 et 1986. Des groupes de travail mettent à l'épreuve un projet d'innovation fondé sur la collaboration entre différents partenaires de l'école.

A la fin des années 1980, un réseau consacré à l'évaluation scolaire est créé par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). L'objectif du Centre est de promouvoir la recherche en éducation sur le plan national et notamment d'encourager le dialogue entre les partenaires scolaires. Les rapports de ce Centre donnent une vue d'ensemble des projets menés en Suisse (Vögeli-Mantavoni, 2000).

En 1993, une Commission romande « Evaluation formative et différenciation de l'enseignement » est créée en vue de favoriser les échanges et la coopération intercantonale. Après un premier rapport sur l'état de la réflexion et des réalisations récentes dans les cantons en matière d'évaluation du travail scolaire (Wirthner, 1994), la Commission présente une conception commune pour la scolarité obligatoire (Weiss, 1996). Cette conception est envisagée comme un guide pour les changements entrepris ou à venir en Suisse romande. Les auteurs préconisent notamment la limitation de l'évaluation certificative à quelques moments clés de la scolarité, le

développement de l'EF et de l'auto-évaluation, la création de repères et d'aides pour les enseignants, ainsi qu'une meilleure formation (initiale et continue) à l'évaluation.

2. Dans le canton de Genève

On retrouve ces propositions dans le document fondateur de la rénovation de l'école primaire à Genève, qui apporte plusieurs changements dans les pratiques évaluatives. Le passage d'une progression annuelle à une organisation en cycles d'apprentissage doit permettre le renforcement de l'évaluation formative et de l'évaluation informative, ainsi que l'introduction de démarches portfolio. Ces changements créent une demande considérable de formation continue de la part des établissements scolaires. Beaucoup de projets d'école, alors en phases de conception ou de mise en œuvre, ont souhaité inclure ces domaines dans leur formation continue collective. En quelques années, la quasi-totalité des écoles primaires du canton a ainsi participé à des séminaires dont le contenu portait sur le champ de l'évaluation. L'effort de communication et l'augmentation de l'offre de formation continue tentent de répondre aux craintes suscitées par les nombreux changements. Les propos relayés en formation continue par les enseignants dans cette étape de généralisation confirment que la question de l'évaluation des apprentissages scolaires constitue un enjeu majeur de toute réforme (Alliata, Dionnet, Ducrey, Guignard, Jaeggi, Nidegger, Osiek, & Saada, 2003).

La rentrée scolaire 2000-2001 est marquée par le début de l'extension progressive de la rénovation. Elle correspond à l'introduction du classeur Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise (DIP, 2000), qui devient le document de référence pour les enseignants. Il regroupe les compétences à développer à l'école primaire, des activités d'évaluation illustrant les attentes de fin de cycles et enfin les plans d'études disciplinaires. Ce classeur va modifier sensiblement les pratiques enseignantes sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation. La hiérarchisation des objectifs s'apparente aux trois niveaux de compétences définis par Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003). La compétence prioritaire, nommée objectif-noyau, est déclinée en composantes et en objectifs spécifiques, qui fixent les exigences minimales en termes de compétences de fin de cycle.

3. Niveaux d'objectifs et catégories d'activités

Les plans d'études n'orientent que globalement les enseignants dans la façon d'organiser la progression des apprentissages. Ce sont les moyens d'enseignement qui contribuent, de façon variable par ailleurs, à cette étape du processus de transposition didactique. Ainsi, même si le nouveau document de référence genevois représente une aide importante pour les enseignants, ces derniers doivent continuer à réfléchir notamment à la nature et à la caractéristique des activités qu'ils souhaitent mettre en place d'une part, à l'organisation des activités entre elles pour la progression de leur enseignement d'autre part.

Dans une publication issue d'une recherche du programme national suisse, Allal et ses collègues définissent deux grandes catégories d'activités d'enseignement/apprentissage, qui peuvent être considérées comme deux pôles d'un continuum: l'activité spécifique et l'activité complexe (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001). La première est définie comme étant centrée sur l'acquisition d'un savoir ou savoir-faire à l'aide de tâches relativement fermées, « décontextualisées ». La seconde vise l'élaboration d'une compétence dans une situation relativement ouverte, impliquant des démarches d'exploration, de recherche, de résolution de problèmes, d'expression personnelle. Les tâches y sont « authentiques », contextualisées.

La planification de l'enseignement demande notamment de réfléchir à l'articulation entre ces deux types d'activités. Plusieurs modes de structuration du curriculum peuvent être identifiés, qui rendent compte de façons différentes de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Avec l'arrivée des nouveaux moyens de mathématiques au cycle élémentaire, dans les années 1990, les

enseignants ont été confrontés à un nouveau type de curriculum. Toutes les activités proposées sont complexes, de type résolution de problème, et souvent à réaliser en interaction avec des pairs. Elles sont structurées en curriculum « globalisant », l'enchaînement de ces situations complexes devant permettant de construire en même temps des savoirs plus spécifiques comme les algorithmes ou la décomposition des nombres. En formation continue, les enseignants ont très vite relevé la nécessité d'aborder les savoirs et savoir-faire en jeu dans des activités plus spécifiques, de façon « décrochée ». Ces activités peuvent dès lors être complémentaires et inscrites dans des démarches différenciées d'enseignement.

Les séquences didactiques romandes COROME de français expression, organisées en genres textuels, répondent, elles à un curriculum de type « spiralaire ». Cette organisation, présentée par Bruner (1960), propose d'introduire la complexité dès le début d'une séquence d'activités d'apprentissage. Elle s'inscrit dans une perspective vygotskyenne, où l'enseignement précède le développement. Une première situation de production engage les élèves dans une activité complexe de communication. Elle est suivie d'activités spécifiques regroupées en modules, portant sur des savoirs langagiers particuliers. La seconde production permet de mobiliser les ressources travaillées dans les différents modules dans une nouvelle situation de communication du même genre textuel. C'est sur celle-ci que porte en principe l'évaluation sommative des apprentissages des élèves en expression écrite.

Dans cette situation complexe, il s'agit d'évaluer la compétence prioritaire qui est de « produire un texte d'un genre donné ». Pour cela, l'élève doit mobiliser les ressources nécessaires travaillées lors de la séquence didactique. Afin de l'aider, il a à sa disposition le guide de production qui reprend en partie les constats effectués lors des modules d'enseignement. Si, dans une définition largement acceptée de la compétence, il s'agit d'évaluer quelles ressources sont mobilisées par l'apprenant, il y a ici une simplification de la tâche dans la mesure où une partie de ces ressources, celles relatives au contenu et à l'organisation, sont précisées dans le guide. Cependant, ce sont ces mêmes ressources qui permettent à l'élève d'effectuer un lien entre les modules et la situation complexe et donc d'y donner du sens. Elles permettent aussi à l'élève de s'auto-évaluer et de s'autoréguler.

4. Un intérêt prononcé pour l'évaluation

Avec la mise en place du nouveau référentiel d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, un fort accent est mis par l'institution scolaire sur l'évaluation des apprentissages. Cependant, la quantité des documents de référence proposés aux enseignants ne suffit pas à les rassurer.

Une première recherche du SRED a établi un état des lieux des directives, des instructions et des normes fournies aux enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves (Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard & Nidegger, 2005). Les chercheurs y soulignent le nombre important de documents en matière d'évaluation produits à l'intention des enseignants et donc l'importance accordée par le Département à cet objet. Ils soulignent enfin l'organisation très centralisée dans l'élaboration et la diffusion de ces documents. Ils relèvent aussi l'importance accordée par l'institution scolaire à la communication d'une évaluation essentiellement qualitative. Cette mission est assumée en grande partie par un nouvel outil, le portfolio, dont la double visée, formative et informative, a entraîné parfois une certaine confusion (Gilliéron Giroud, 2007).

La seconde étude a récolté et analysé les pratiques déclarées des enseignants en matière d'évaluation des élèves (Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry, 2006). Dans celle-ci, sept enseignants primaires sur dix affirment avoir suivi une formation continue en évaluation entre 1999 et 2003, 80% de ceux-ci estimant que cette formation leur a été utile. Dans l'ensemble, les pratiques semblent avoir évolué vers une utilisation de critères plus précis et une communication plus systématique de ces derniers aux élèves. Enfin, plus d'un tiers des enseignants primaires estiment que leurs pratiques ne correspondent pas toujours aux attentes institutionnelles, évoquant

notamment un manque de moyens et de clarté des demandes. Ceci malgré une volonté affirmée de mieux informer les enseignants et les familles.

Dès 2007, plusieurs aménagements importants du système évaluatif ont pour conséquence l'apparition de nouveaux outils et documents. Cette augmentation a comme conséquence, pour les enseignants, la difficulté d'articuler les différentes composantes du référentiel d'évaluation. En mathématiques, par exemple, le Plan d'études romand, les objectifs du classeur Objectifs d'apprentissage et les moyens d'enseignement répondent à des logiques conceptuelles et temporelles différentes (Conne & Brun, 1999).

5. Des pratiques aux prescriptions : un mouvement transpositif ascendant

Classiquement, la transposition didactique est vue comme un mouvement descendant, allant des pratiques sociales de référence aux contenus enseignés dans la classe. Or le travail des ergonomes a mis en évidence la diversité des sources de prescriptions, dont certaines qui ne sont pas officielles. Des analyses de contenu des documents officiels traitant de l'évaluation des compétences et connaissances (Tessaro, Jeannot, Favre Marmet & Pamm Wakley, 2010) a mis en évidence l'influence qu'ont joué les pratiques de terrain dans ce domaine, progressivement modélisées dans les actions de formation continue. Ce mouvement participe à une perspective ascendante de la transposition curriculaire (Mottier Lopez & Tessaro, 2010): ce sont les formateurs en évaluation qui ont été les agents de cette transposition, prenant ainsi une part active à la production des structures.

Deux exemples illustrent ce mouvement transpositif ascendant : la progression des élèves dans leurs apprentissages et le jugement professionnel des enseignants en évaluation. Trois moments différents ont été choisis, correspondant chaque fois à un basculement du cadre réglementaire ou législatif et à des changements conséquents dans le contenu des directives et des documents d'évaluation.

5.1 La progression des élèves dans leurs apprentissages

En 2001, interviennent plusieurs modifications du cadre réglementaire: la scolarité primaire se compose dorénavant de 2 cycles de 4 ans, le bulletin scolaire comporte un bilan de progression tout au long du cycle et un bilan certificatif libellé en termes d'atteinte d'objectifs à la fin de chaque cycle. Ce bulletin est accompagné d'un dossier d'évaluation qui illustre la progression d'élève.

Les formateurs en formation continue dans le champ de l'évaluation produisent un nouveau document de formation car ils se rendent compte, au contact avec les enseignants, qu'il y a nécessité de définir la notion de progression. Ce document tente notamment de clarifier l'ambiguïté existant entre la progression personnelle de l'élève et la progression par rapport aux objectifs de fin de cycle. Peu de temps après, une partie du contenu de ce document de formation est insérée dans l'aide-mémoire destiné aux enseignants, qui est un document d'accompagnement institutionnel.

5.2 La progression des élèves dans leurs apprentissages

Une démarche similaire a lieu pour la notion de jugement professionnel en évaluation. En 2005, un nouveau bulletin scolaire apparaît, résultat d'un compromis politique. Les notes chiffrées attribuées en fin d'année scolaire, globales, ne sont plus le résultat d'une moyenne arithmétique. Ce changement de bulletin nécessite une formation continue intensive pour aider les enseignants à affiner leur jugement professionnel en évaluation.

Parallèlement, une recherche visant à mieux comprendre comment s'exerce et se développe le jugement professionnel des enseignants dans l'évaluation des apprentissages est menée pendant

l'année scolaire 2005-2006 (Lafortune & Allal, 2008). L'étude est centrée sur les pratiques conduisant aux informations inscrites dans le bulletin scolaire transmis périodiquement aux familles. Elle montre que les procédures d'évaluation sont appliquées de la même manière à l'ensemble des élèves d'une classe. Mais les témoignages permettent de mettre en évidence qu'une des fonctions essentielles de ce jugement professionnel est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières, notamment lorsqu'il y a une hésitation entre deux notes. L'enseignant examine alors de plus près les sources d'information, il recherche des indications supplémentaires, il ajuste sa manière de combiner les informations (Allal & Mottier Lopez, 2008).

Durant la première année de mise en œuvre de ce nouveau bulletin scolaire, se fait ressentir le besoin de créer un document de formation afin de préciser les éléments de pondération pour former son jugement professionnel et ainsi justifier son bien-fondé. Il s'agit de donner des éléments suffisamment utiles et opérationnels aux enseignants. Comme dans l'exemple précédent, une grande place est accordée à la définition et la justification de la notion dans la directive qui fait suite, ceci afin d'anticiper les réactions critiques concernant cette notion et les risques de dérives dans sa mise en pratique.

6. En conclusion

Trois axes de discussion apportent une conclusion temporaire à notre réflexion.

6.1 Entre cohérence et rupture: une cohérence à tout prix vaut-elle mieux qu'un changement de paradigme ?

Une vision forcément fédératrice du curriculum, qui peut parfois perdre de son sens: la hiérarchisation des objectifs conviendrait mieux à certaines disciplines. En Français, la composante structurative est-elle à séparer de celle communication ?

6.2 Entre intentions et actions: face à des changements d'envergure, quelles ressources pour les enseignants ?

Dans des périodes de changements importants, quantitativement ou qualitativement, les aides apportées aux enseignants ne sont souvent pas anticipées et se réduisent à des documents sans accompagnement, des directives diffusées parfois sans concertation. Se pose ici de façon concrète le problème de l'articulation entre les différents niveaux de responsabilités (Direction générale, service de formation continue, conseillers pédagogiques, directions d'établissements).

6.3 Entre égalité des acquis et sélection: comment concilier l'atteinte des objectifs fondamentaux par (presque) tous les élèves et un système précoce de filières ?

Depuis le milieu du 20^e siècle, l'école publique romande « tangué » entre, d'une part, une volonté de promouvoir et maintenir l'égalité des acquis et, d'autre part, un attachement à des structures sélectives et discriminantes. Le contraste entre les intentions poursuivies par les innovations et les difficultés concrètes de leur mise en œuvre ne s'explique pas seulement par un manque de temps, de formation ou d'instruments. L'école et la société restent profondément ancrées dans des fonctionnements et des représentations qui favorisent une reproduction sociale et un maintien des privilèges. Le retour à des formes d'évaluation et d'organisation pédagogiques plus traditionnelles, attestent de cette difficulté à accorder intentions et actions.

7. Références

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Allal, L., Bétrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Alliata, R., Dionnet, S., Ducrey, F., Guignard, N., Jaeggi, J.-M., Nidegger, C., Osiek, F., & Saada, E. (2003). *A la fin de la 6^e primaire. Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York : Vintage.
- Conne, F. & Brun, J. (1999). La notion de compétences de phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 95-114). Bruxelles : De Boeck.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *Le dossier d'évaluation dans la scolarité obligatoire du Canton de Vaud. Intentions et mise en œuvre*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. (2000). Genève : Département de l'instruction publique.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Evaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-56.
- Rey, B., Caréte, V., DeFrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N. & Nidegger, C. (2005). *EVALEPCOPO – Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire : analyse de documents*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. & Viry, G. (2006). *EVALEPCOPO – Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Tessaro, T., Jeannet, C., Favre Marmet, A & Pamm Wakley, V. (2010). *Entre pratiques d'évaluation en classe et textes institutionnels : l'analyse d'un mouvement transpositif*. Actes du congrès AREF, Université de Genève, septembre 2010.
- Vögeli-Mantovani, U. (2000). *Mehr Fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Rapport de tendance no 3. Aarau : CSRE (une version abrégée de ce rapport, traduite en français, est disponible à l'IRD-Neuchâtel).
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens*. Rapport no 2. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Wirthner, M. (1994). *Evaluation. Point de la situation et questions*. Rapport no 1. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

L'APPORT DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME DANS UN PROCESSUS DE
CHANGEMENT : UN INCONTOURNABLE

Eric Dionne

Université d'Ottawa
eric.dionne@uottawa.ca

Mots-clés : Programme, Réforme, Changement, Évaluation

Résumé. Le Québec, tout comme bien d'autres pays ou juridictions, a profondément modifié son système éducatif au cours des dernières années afin de mieux préparer les prochaines générations à faire face aux réalités du vingt-et-unième siècle. Le succès de la mise en application de cette réforme de l'éducation introduite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est encore difficile à estimer mais on peut d'ores et déjà identifier de nombreux obstacles qui en ont, au mieux, ralenti la mise en œuvre ou, au pire, en ont largement limité la portée. Ce texte présente une réflexion critique sur les apports de la théorie des programmes dans un tel processus de renouvellement des programmes et comment les lumières de la théorie des programmes peuvent nous éclairer sur certaines dérives ou certains écueils associés à la réforme de l'éducation au Québec.

1. Introduction

Le Québec a vécu au cours de la dernière décennie une vaste et ambitieuse réforme¹ de son système éducatif. Il ne s'agit pas d'un événement inusité puisqu'au Québec, tout comme c'est le cas pour la majorité des autres états ou juridiction, il est commun de remanier –plus ou moins en profondeur– les assises du système éducatif afin de l'ajuster aux besoins sociétaux qui eux, sont en constante évolution. De façon générale, du moins au Québec, ces remaniements surviennent environ tous les 10 ou 15 ans. À ces moments, la même question refait surface : dans quelle mesure les changements proposés trouvent-ils écho à l'échelle de la salle de classe ? Autrement dit, jusqu'à quel point assiste-t-on à des changements véritables qui affectent de façon significative la qualité des apprentissages de chacun des élèves ? Ce texte se veut une réflexion sur la dernière réforme du système éducatif québécois vue sous l'angle de la théorie et de l'évaluation des programmes. Au fil des prochains paragraphes, je tenterai de faire la démonstration que plusieurs des écueils qui ont entravé la mise en application de cette réforme auraient pu être écartés en s'appuyant sur une théorie des programmes plus solide et rigoureuse. Il ne s'agit donc pas de discuter des fondements théoriques de cette réforme mais plutôt de réfléchir sur les conditions d'élaboration, d'implantation et de mise en œuvre de cette réforme.

Avant d'aller plus loin, il est important de mentionner que nous savons, hélas, encore bien peu de choses sur le niveau d'implantation réel de cette réforme. En effet, très peu de recherches font état soit des conditions d'implantation ou des changements réels que ce renouveau devait apporter comme le soulignent par exemple Bélair et Dionne (2009). Toutes recherches permettant de recueillir des données empiriques sur la situation réelle de l'implantation des changements sont donc les bienvenues.

¹ Dans le cadre de ce texte, nous utiliserons de façon équivalente les expressions « réforme » et « renouveau pédagogique ». La deuxième appellation a été introduite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin, selon nous, essentiellement d'adoucir la perception des enseignants face aux changements qu'il proposait.

Cette réflexion critique est organisée de la façon suivante. Dans un premier temps, nous ferons état, brièvement, des principaux fondements de cette réforme québécoise en les situant dans le temps sous la forme d'une chronologie des événements. Il s'agira d'une section essentiellement descriptive. Dans un second temps, nous présenterons un modèle de conception et d'évaluation de programme. Finalement, nous ferons une analyse critique de certains événements qui se sont déroulés au Québec à la lumière du modèle théorique que nous aurons préalablement illustré. Nous tâcherons alors de faire ressortir autant les aspects positifs que les aspects plus négatifs associés à la démarche d'implantation du nouveau. En guise de conclusion, nous tenterons bien humblement de présenter certaines recommandations sous la forme de pratiques exemplaires qui illustrent des actions positives que nous avons pu repérer dans le cadre du processus de conception et d'implantation du changement. Nous présenterons également les pratiques à éviter que nous aurons aussi eu l'occasion d'observer ou d'inférer. Comme le souligne Fullan (2001), nous ne prétendons pas que ces recommandations soient nécessairement généralisables à d'autres systèmes, mais peut-être pourront-elles servir d'inspiration.

2. Une chronologie des événements

La dernière réforme, surnommée en cours de route « nouveau pédagogique² » a permis de modifier en profondeur le paysage éducatif québécois en introduisant de nombreux changements. Mout documents ministériels (MELS, 1994 ; 1997 ; 2001 ; 2002 ; 2003a ; 2003b) font état de ces changements et le lecteur³ intéressé par ces sujets pourra les consulter afin d'obtenir les renseignements escomptés. Ceci étant dit, nous pouvons faire mention des changements les plus importants à savoir :

- modification du cadre législatif (loi 180) ;
- élaboration de programmes d'études basés sur l'approche par compétences ;
- réaffirmation de l'importance de l'évaluation formative ;
- intégration des disciplines ;
- segmentation des parcours scolaires en « cycle » de deux ou trois ans plutôt qu'en « année scolaire ».

Les changements apportés au cadre législatif (loi 180) ont eu pour effet, entre autres, de décentraliser les pouvoirs vers les écoles. Ces dernières ont dû introduire des « conseils d'établissement » formés de différents acteurs (parents, enseignants, personnel non enseignant, etc.) qui ont pour mandat de mieux définir le cadre éducatif à l'intérieur de l'école. Aussi, les directions d'école se sont vues investies de nouveaux pouvoirs décisionnels qui étaient auparavant centralisés dans les commissions scolaires. En définitive, les écoles ont obtenu davantage de pouvoirs dans le but de répondre de façon plus personnalisée aux défis auxquels elles doivent faire face dans leur communauté respective.

Le choix de faire reposer les nouveaux programmes non pas sur l'approche par objectifs mais sur l'approche par compétences représente sans doute l'élément le plus évocateur de cette réforme.

² Il est intéressant de constater que le MELS a, au cours de l'implantation de la réforme, décidé d'abandonner le terme « réforme » pour le remplacer par « nouveau pédagogique ». Ce changement d'appellation est d'ailleurs survenu lors de l'implantation des nouveaux programmes au secondaire là où la résistance au changement était la plus intense. On peut penser que ce changement « stratégique » visait à adoucir la portée des changements proposés et ainsi faire en sorte d'atténuer la vive résistance au changement qui sévissait alors chez les enseignants du secondaire. Pour la suite de ce texte, nous conserverons l'expression « nouveau pédagogique » pour des fins de clarté même s'il s'agit, dans notre esprit, d'un terme équivalent à « réforme ».

³ Dans ce texte, le masculin est employé à titre épique dans le seul but de faciliter la lecture.

Le tableau 1 qui suit présente un condensé des différentes étapes ayant mené le Québec à la mise en place du nouveau pédagogique. À la lecture de ce tableau, on peut distinguer deux grandes étapes. La première étape a lieu dans les années quatre-vingt-dix et est caractérisée par une vaste opération de réflexion et de consultation. C'est à ce moment que deux rapports particulièrement déterminants pour la suite des événements sont déposés : le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo) et le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé). Dans le premier cas, le rapport Corbo a permis d'alimenter la réflexion dans le cadre des États généraux sur l'éducation et dans le second cas, il s'agit de différentes propositions dont certaines ont émané de ces mêmes États généraux. En définitive, plusieurs des événements décrits à la section 2 sont les résultats de cette phase de réflexion et de consultation. La deuxième étape se distingue, quant à elle, par l'action. En effet, les années 2000 sont le théâtre de l'élaboration et de l'implantation des programmes d'études qui visent à mieux définir la nature et l'amplitude des changements auxquels les acteurs du domaine pédagogique sont conviés. Cette mise en application qui touche les acteurs sur le terrain (enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, etc.) débute d'abord au primaire pour ensuite atteindre le secondaire. Un report d'une année a d'ailleurs lieu lors de la transition primaire-secondaire afin de donner davantage de temps aux différents acteurs de planifier les nombreux changements proposés. Au cours de cette deuxième étape, on voit différentes initiatives visant à faciliter la mise en application du nouveau. À titre d'exemple, le Ministère met en place au milieu des années 2000 un projet « d'expérimentation » du nouveau pédagogique visant à obtenir des informations sur la mise en œuvre des nouveaux programmes pédagogiques. Des écoles dites « ciblées » ont pour mandat de faire différents essais à caractère pédagogique (ex. développer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), expérimenter ces situations avec des élèves, développer des outils d'évaluation, etc.). Dans la chronologie des événements, on peut remarquer que la Politique en évaluation des apprentissages et le Plan de mise en œuvre de cette Politique sont apparus relativement tardivement alors que la mise en œuvre du nouveau pédagogique était déjà bien amorcée.

Année	Évènement
1994	Préparer les jeunes au 21 ^e siècle, rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo)
1995	États généraux sur l'éducation
1997	Groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé)
1998	L'École tout un programme, énoncé de politique éducative
1999-2003	Appropriation et application du programme de formation de l'école québécoise (primaire)
2002-2009	Appropriation et application du programme de formation de l'école québécoise (secondaire) Différentes expérimentations : Écoles ciblées, écoles désignées par leur commission scolaire, écoles volontaires
2003	Dévoilement de la Politique d'évaluation des apprentissages et du Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages

Tableau 1 : Chronologie des événements lors de la mise en œuvre et l'implantation de la réforme de l'éducation au Québec.

3. Une théorisation des programmes

Afin de jeter un regard critique sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique, il devenait important de croiser les observations avec un modèle théorique de conception et d'évaluation de programme. En ce sens, de nombreux auteurs présentent différentes suggestions et ce, dans plusieurs domaines de l'activité humaine (éducation, santé, etc.). En examinant ces différentes suggestions, et plus particulièrement les composantes des modélisations, il est d'ailleurs possible de dégager de nombreux points communs. Par exemple, Nadeau (1988) présente une modélisation de la démarche évaluative en mettant en évidence les étapes qui suivent : (1) l'analyse des besoins, (2) la planification du programme, (3) l'implantation du programme, (4) l'amélioration du programme et (5) la certification du programme. Dans le domaine médical, Kern, Thomas et Hugues (2009) suggèrent, quant à eux, une démarche en six étapes consistant à : (1) identifier le problème général et les besoins généraux associés à la situation dans le domaine de la santé, (2) identifier plus précisément les besoins, (3) énoncer les buts et les objectifs, (4) dresser l'inventaire des stratégies pédagogiques, (5) réaliser l'implantation du programme, et (6) évaluer la démarche et obtenir des rétroactions afin d'améliorer le programme. Les six étapes du modèle de Kern et al. sont d'ailleurs toutes interreliées éliminant ainsi la perception de linéarité pouvant être associée parfois à ce genre de modélisation. Dans le cadre de ce texte, le modèle de Ridde et Dagenais (2009) a été retenu et il nous servira de grille de lecture afin de discuter de la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Le modèle de ces auteurs reprend essentiellement les composantes mises de l'avant dans les modèles de Nadeau (1988) et de Kern et al. (2009). La figure 1 illustre les composantes du modèle de Ridde et Dagenais. Ainsi, on retrouve les étapes générales déjà discutées précédemment (planification, mise en œuvre, pérennisation, évaluation). L'illustration présentant un fil torsadé dont chacun des brins évoque l'une des composantes de la démarche illustre bien le caractère non linéaire inhérent à cette démarche. Aux fins de notre réflexion, nous avons choisi ce modèle en raison de sa pertinence et de sa simplicité.

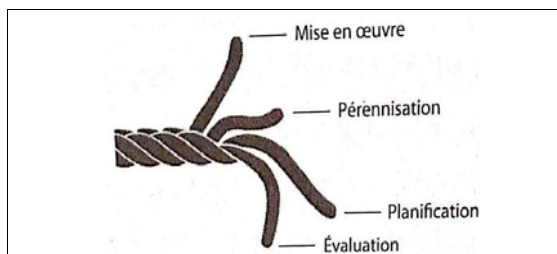


Figure 1 : Composantes d'un programme (Ridde et Dagenais, p. 18, 2009)

4. Le renouveau pédagogique sous la loupe de la théorie des programmes

Cette section représente le cœur de notre texte puisque nous discuterons des observations que nous avons faites au sujet du renouveau pédagogique sous la loupe de la théorie des programmes proposée par Ridde et Dagenais (2009). Pour ce faire, nous discuterons des quatre étapes proposées par ces derniers (planification, mise en œuvre, pérennisation, évaluation). Pour chacune d'elles, nous présenterons des observations ou des réflexions qui illustrent soit des pratiques exemplaires ou soit des pratiques que nous jugeons à éviter.

4.1 La planification

Dans la chronologie des événements entourant la naissance de ce nouveau pédagogie, la phase de planification prend effet, comme nous l'avons vu précédemment, dans les années 90. Durant cette phase de planification, nous avons retenu quatre aspects qui méritent d'être discutés à savoir : (1) la contribution des différents acteurs au processus de réflexion-action, (2) la planification de la formation des praticiens, (3) la planification des changements associés à l'évaluation des apprentissages et (4) la planification des difficultés rencontrées. Nous discuterons de chacun de ces aspects en apportant des exemples qui illustrent notre propos.

Lors de la phase de réflexion, on peut souligner la décision du MELS de mettre à contribution de nombreux acteurs afin de discuter des changements qui devaient se réaliser dans le système éducatif. Par exemple, lors de la conception des programmes d'études, des acteurs pédagogiques d'horizons variés ont été mis à contribution. Des équipes de rédaction « restreintes », composées souvent d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou de direction d'école avaient pour mission de faire les recherches et de produire les premières ébauches des documents. Ces équipes restreintes étaient d'ailleurs chapeautées par les instances du MELS et un petit comité d'experts universitaires qui avait la responsabilité d'assurer la cohérence au travers des différentes équipes restreintes des différentes disciplines. Dans toutes les disciplines (mathématiques, science et technologie, français, etc.), un comité d'experts universitaires disciplinaires composés surtout de professeurs d'université avait pour mandat d'assurer la qualité des contenus didactiques. Un comité de rédaction dit « élargi » composé, quant à lui, d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de direction d'école avait pour mission de valider les travaux de l'équipe de rédaction restreinte. Ceci illustre le fait que la réflexion entourant les programmes ainsi que la rédaction de ces derniers ne se sont pas réalisées en vase clos comme cela avait été le cas par le passé. Par contre il est étonnant, et surtout pour le secondaire, compte tenu des enjeux importants associés à l'évaluation pour cet ordre, de constater que les spécialistes en évaluation n'ont pratiquement pas été consultés lors de cette étape. En effet, ils ont surtout été mis à contribution pour la rédaction de la Politique en évaluation. Nous reviendrons sur ce dernier aspect un peu plus tard.

Si une chose était facilement prévisible dans le cadre de ce nouveau pédagogie, c'est la nécessité de former adéquatement les enseignants et différents acteurs (ex. conseillers pédagogiques, directeurs, membres du personnel non enseignants, etc.) du monde scolaire. En effet, l'intensité des changements proposés ne faisait planer aucun doute sur ce besoin. Or, force est de constater que le modèle de formation des enseignants a peu évolué et est demeuré axé sur le principe des « agents multiplicateurs ». Le Ministère a formé certaines personnes dans chacune des commissions scolaires et ces derniers avaient le mandat de former, à leur tour, leurs collègues dans leur milieu respectif. Certaines universités ont développé des programmes⁴ visant à palier certaines lacunes mais ces initiatives s'adressaient et s'adressent toujours aux volontaires qui acceptent de se perfectionner. Compte tenu de l'ampleur des changements proposés, on peut se questionner sur cette stratégie puisque l'approche des agents multiplicateurs, quoi qu'intéressante, demeure somme toute incomplète. Entre autres, les travaux de Lafortune et Deaudelin (2001) ainsi que ceux de Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001) offrent des perspectives différentes en misant sur une approche socioconstructiviste basée sur l'accompagnement des praticiens. Durant l'étape de la planification, il aurait certainement été avisé de proposer différents modèles de formation continue pouvant être proposés aux individus sur qui reposait le fardeau de diriger ces formations dans les commissions scolaires.

La planification des changements associés à l'évaluation des apprentissages représente certainement un maillon faible lors de l'étape de la planification. Ceci est d'autant plus vrai pour l'ordre du secondaire où les questions portant sur l'évaluation des apprentissages suscitent

⁴ L'Université de Montréal offre, par exemple, un microprogramme en évaluation des compétences qui s'adresse aux enseignants et aux conseillers pédagogiques qui souhaitent apprendre à mieux évaluer des compétences en contexte scolaire.

pratiquement toujours de grandes émotions chez les praticiens. Il est étonnant de constater que malgré les enjeux importants associés à l'évaluation des apprentissages, ces derniers aient été si peu pris en compte. Il faut cependant préciser qu'en général peu de recherches ont permis de mieux comprendre ou d'étayer les modalités permettant de rendre compte de compétences. À cet égard, les travaux de Rey, Carette, DeFrance et Kahn (2003) demeurent encore aujourd'hui parmi les rares travaux qui nous alimentent à ce sujet. Au Québec, le modèle d'évaluation de Rey et al. a été expérimenté par Dionne (2010) bien des années après l'initiation de la phase de planification. Pourtant, Scallon en 2004 nous mettait déjà en garde sur la nécessité de se pencher sur la question de l'évaluation des tâches complexes puisque cela était appelé à devenir un enjeu majeur compte tenu des fondements de la réforme québécoise.

Lorsque l'on souhaite apporter des changements majeurs à une organisation ou un système, le succès ou l'échec repose souvent sur la capacité à identifier les sources de résistance au changement afin de les atténuer, voir les éliminer, lorsqu'elles se manifestent. Autrement dit, il faut s'assurer de bien planifier les difficultés potentielles qu'on est susceptible de rencontrer. À ce sujet, le MELS a décidé de mettre en place des écoles dites « ciblées » ayant pour but « de suivre l'évolution de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire » (MELS, 2008, p. 1). On peut saluer l'idée d'un tel projet visant à documenter le processus d'implantation avant l'heure puisque ces écoles avaient le mandat « d'expérimenter » la réforme deux ans avant l'application officielle. Malheureusement, nous avons obtenu que bien peu de données sur les résultats de cet essai dans 15 écoles. En effet, le rapport publié par le MELS fournit des données principalement sur la perception des élèves et des enseignants. Il offre bien quelques recommandations sur les conditions favorisant la mise en œuvre mais ces recommandations demeurent générales et prévisibles. La question qui se pose est : n'aurait-il pas fallu mettre en place des activités de recherche plus nombreuses et mieux structurées afin de mieux comprendre le processus de mise en œuvre ? Il aurait été possible de le faire, car pratiquement à la même période, Potvin et Dionne (2007) publiaient les résultats d'une recherche visant aussi à documenter la mise en œuvre du programme de science et technologie au premier cycle du secondaire. Ces derniers ne se sont pas attardés sur les perceptions mais bien sur les difficultés à implanter un programme intégré de science et technologie formulé par compétences.

4.2 La mise en œuvre

En ce qui concerne la mise en œuvre, deuxième grande étape dans la chronologie des événements que nous avons vue à la section 2, nous allons discuter des trois aspects qui suivent : (1) les considérations politiques, (2) la tergiversation concernant le format du bulletin et (3) les stratégies de communication du MELS.

Il ne fait aucun doute que la variable politique joue un rôle important dans un processus de changement qui affecte une organisation ou un système. Un climat serein et des actions qui démontrent un contrôle de la situation sont alors d'une importance capitale et témoignent d'un leadership assuré. Certains événements nous laissent à penser que le leadership exercé par le MELS a parfois laissé à désirer. Lors de la mise en œuvre du nouveau pédagogique au secondaire, le Gouvernement du Québec et la Central des Syndicats du Québec (CSQ) étaient en négociation pour le renouvellement de la convention collective. À ce moment, l'un des moyens de pression de la part des enseignants consistait à boycotter les activités associées à la réforme de l'éducation. Afin de prévenir les représailles (sic), le MELS a d'ailleurs décidé de ne pas mentionner les noms des auteurs qui ont participé à l'écriture des programmes ce qui donne une idée du climat qui régnait alors. Cet événement illustre bien l'importance d'une pensée systémique dans la mise en œuvre de programmes. Il ne fait aucun doute que d'avoir devancé les négociations ou les avoir retardé aurait certainement aidé à la mise en œuvre en offrant une paix sociale nécessaire dans un tel contexte de changement. Une autre illustration des carences en matière de leadership consiste au report de la réforme lorsque sa mise en œuvre a atteint le secondaire. Ce report a été perçu par bien des enseignants comme un frein à sa mise en application. Le

changement de vocabulaire (la « réforme » est devenue le « nouveau ») a certainement aussi donné le signal que la réforme qui s'annonçait un tsunami serait plutôt une vaguelette. Nous reviendrons dans un instant sur la question de la communication.

Le format du bulletin utilisé au secondaire a été un sujet de discussion important et a possiblement occulté d'autres sujets bien plus importants associés à l'évaluation des apprentissages des élèves. En effet, le débat sur le format du bulletin a occupé une place importante alors que d'autres questions fort importantes ont été moins « popularisées ». Cela a fait en sorte de réduire les questions d'évaluation au seul format de bulletin alors que bien des questions pertinentes sont demeurées (et demeurent encore) sans réponse : combien de situations d'évaluation pour rendre compte d'une compétence ? Comment rendre compte au moyen d'un score unique d'un ensemble de compétences ? Avec quels outils les enseignants pourront-ils mieux baliser leur jugement ? D'ailleurs, les récentes éditions des colloques annuels, autant canadiens qu'européens, de l'ADMÉE ont abordé ces questions soulignant ainsi leur importance et les nombreux travaux qu'elles nécessitent encore aujourd'hui afin de mieux les documenter. On peut également ajouter que le débat sur le format du bulletin cache peut-être la difficulté de passer d'approches pédagogiques basées sur la transmission des connaissances vers des approches pédagogiques basées sur le développement de compétences. Bref, on peut penser que le débat sur le format du bulletin présente possiblement plus un symptôme qui cache des difficultés plus importantes à comprendre et à mettre en œuvre des programmes basés sur le développement de compétences. Cette seule question mériterait certainement que des chercheurs s'y attardent.

Enfin, nous terminerons cette section en glissant un mot sur les stratégies de communication du MELS. Nous avons déjà mentionné le changement de vocabulaire lorsque le MELS a remplacé l'expression « réforme » pour « nouveau pédagogique ». Il ne fait aucun doute que la seconde expression est plus digeste et certainement moins agressive que la première. Une réforme suggère l'idée du tabula rasa, de repartir à neuf, de changer nos pratiques actuelles pour de nouvelles pratiques. Nouveau pédagogique suggère plutôt de refaire du « neuf » avec du « vieux », de ne pas tout jeter, à la limite de recycler... Le changement de vocabulaire s'est réalisé lors de l'arrivée de la réforme au secondaire. Le moment n'est pas aléatoire. En effet, la résistance au changement était beaucoup plus forte au secondaire qu'au primaire. On peut également supposer que les changements exigés auprès des enseignants étaient plus importants pour ceux du secondaire que ceux du primaire. Cela pourrait expliquer, en partie, pourquoi les enseignants du primaire ont abordé la réforme avec moins de réticence. Ceci dit, le changement de vocabulaire a aussi envoyé le signal que la réforme ne survivrait pas au secondaire. En effet, le MELS a souhaité, et c'est un choix qui se défend, uniformiser les changements (même structure des programmes du primaire au secondaire, termes pédagogiques unifiés, approche par cycle, etc.) qu'il proposait. En modifiant le terme réforme, cela ne pouvait faire autrement que de lancer un message contradictoire aux acteurs du monde de l'éducation. Le débat entre les « connaissances » et les « compétences » est aussi un bon exemple d'une gestion discutable de la communication ministérielle. Lorsque la réforme s'implantait au primaire, on peut dire que le terme « connaissance » n'était pas très populaire dans les instances ministérielles. On supposait alors que de se référer aux connaissances allait discréditer ou donner moins d'importance aux « compétences ». Au primaire, cette situation est demeurée viable mais pas au secondaire. Avec l'arrivée de la réforme au secondaire, le MELS a d'ailleurs changé son discours pour parler à nouveau de l'importance des connaissances dans un développement de compétences. N'aurait-il pas fallu s'en tenir à un discours transparent et sans équivoque sur la place des connaissances dans une approche par compétences à partir du primaire jusqu'au secondaire ? La clarté et la compréhension sortent rarement gagnantes d'un tel jeu de chat et de souris.

4.3 La pérennisation

Dans son excellent livre intitulé « Stop aux réformes scolaires » Legendre (2002) défend l'idée que les « réformes » ne devraient pas se réaliser de façon ponctuelle mais plutôt de façon continue.

Autrement dit, le système éducatif devrait s'autoréguler. Il s'agit d'une idée tout à fait valable, mais qui sous-estime, à notre avis, les influences de la sphère politique. Au niveau politique, les modifications, les changements, les ajustements, sont souvent perçus comme des faiblesses qui supposent que des mauvaises décisions ont été prises et doivent ainsi être corrigées. Ceci n'est évidemment pas nécessairement le cas puisque de nombreuses variables connues et parfois inconnues peuvent exiger un certain recadrage, ce qui est tout à fait normal dans un processus d'implantation de programme ou de politique. Il n'est donc pas étonnant, comme nous le mentionnons au début de notre texte, que les réformes surviennent périodiquement tous les 10 ou 15 ans. Cela s'explique probablement par la difficulté des systèmes à s'autoréguler et à s'adapter aux changements sociétaux, pédagogiques ou autres. Qu'en sera-t-il pour le présent renouveau pédagogique ? Il est difficile de se prononcer pour l'instant mais il semble exister peu de mécanismes d'évaluation. Il sera difficile d'apporter des modifications au système si on ne peut compter sur des données pertinentes et fiables pour prendre des décisions. La question de l'évaluation sera d'ailleurs discutée dans la section qui suit.

4.4 L'évaluation

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, pour prendre des décisions éclairées il faut être en mesure de se baser sur des données à la fois pertinentes, valides et fiables. Dans le cas qui nous occupe, il faut être en mesure de savoir quelles sont les retombées réelles de ce renouveau pédagogique. Or, à ce sujet, certains écueils sont particulièrement flagrants. D'abord, nous n'avons pas de données « pré » renouveau sur lesquelles nous pourrions nous baser pour établir des comparaisons. Pourtant, l'occasion était belle de recueillir ces données. Les écoles ciblées n'auraient-elles pas pu être un terrain intéressant pour les recueillir ? Le MELS aurait pu également mettre à profit la communauté des chercheurs universitaires afin de l'épauler dans cette entreprise. Il aurait également été possible de mettre en place des dispositifs de recherche permettant d'assurer le monitoring du renouveau et de recueillir des données qui auraient pu justement servir aux décideurs pour prendre les décisions qui s'imposaient et qui s'imposent peut-être encore aujourd'hui. Il est quand même étonnant de constater que nous n'ayons, encore aujourd'hui, qu'une idée très intuitive des effets de ce renouveau.

5. Conclusion

Il ne fait aucun doute que la mise en place de la réforme ou du renouveau pédagogique a été une entreprise à la fois ambitieuse et colossale. C'est bien connu, les besoins en éducation sont abyssaux. Il y aura, hélas, toujours des élèves qui nécessiteront davantage de ressources, d'aides ou d'attention et c'est pourquoi les systèmes doivent continuellement s'adapter aux nouvelles réalités, qu'elles soient sociales ou pédagogiques. Mais même en réalisant les meilleures réformes, il y aura toujours des besoins à combler ou des situations à améliorer pour le mieux-être des élèves. Nous pensons que ces changements doivent être non seulement planifiés mais inscrits dans un cadre théorique. La théorie des programmes permet justement d'offrir un tel cadre. Celui-ci est rarement parfait mais telle la canne pour l'aveugle, elle peut permettre aux décideurs et aux différents acteurs de prendre des décisions mieux appuyées et de mieux prédire l'imprévisible.

On peut supposer que nous assisterons, dans une dizaine d'années, à une autre réforme du système éducatif québécois. Les lignes qui suivent présentent quelques recommandations ou avertissements qui pourraient aider ceux et celles qui auront à piloter cette nouvelle réforme. D'abord, les changements proposés devraient s'inscrire dans une théorie des programmes. Ce faisant, il serait possible de dessiner un plan précis des changements à apporter tout en fixant des cibles finales et intermédiaires claires qui pourraient être communiquées à tous les intervenants concernés. On ne prend jamais l'avion sans savoir où on va et sans savoir comment on va atterrir, il devrait en être de même lorsqu'on met en place une réforme. Ensuite, l'idée de recourir à des écoles ciblées était une très bonne idée mais qu'il aurait fallu mieux développer et exploiter. Ne serait-il pas logique

d'expérimenter d'abord à plus petite échelle les changements proposés avant de les étendre à tout le système éducatif ? Non seulement serait-il alors possible de recueillir des données pertinentes, valides et fiables sur les conditions réelles d'implantation mais cela aurait certainement un impact positif sur la résistance au changement des enseignants. Des données tangibles recueillies sur des terrains pédagogiques standards représentent certainement des arguments intéressants qui pourraient supporter les arguments uniquement théoriques ou philosophiques. La stratégie de formation des enseignants devrait aussi être repensée et examinée avec attention. Plus les changements proposés sont importants, plus il faut tenir compte de la formation des enseignants. Encore une fois, des expérimentations en contexte réel pourraient certainement fournir des données intéressantes qui pourraient aiguiller les décideurs sur les meilleures stratégies de formation des enseignants.

6. Références

- Béair, L. et Dionne, E. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Dionne, E. (2010). *L'évaluation des compétences scientifiques en salle de classe : Rapport de recherche d'une nouvelle méthode d'évaluation dans un contexte à enjeux critiques*. Sarrebruck, Allemagne : Les Éditions Universitaires Européennes.
- Kern, D.E., Thomas, P.A. et Hughes, M.T. (2009). *Curriculum development for medical education : a six-step approach*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^{ème} éd.). New-York: Teachers College Press.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2001). *La formation continue, de la réflexion à l'action*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^{ème} siècle, rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école, rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003b). *Plan de mise en oeuvre de la politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Écoles ciblées : Recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. (1988). L'évaluation de programme : Théorie et pratique (2^{ième} éd.). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A. et Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation. Bruxelles : DeBoeck.
- Ridde, V. et Degenais, C. (2009). Approches et pratiques en évaluation de programme. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, P. et Dionne, E. (2007). Realities and challenges of educational reform in the province of Quebec: Exploratory research on teaching science and technology. McGill Journal of Education, 42(3), 393-410.
- Scallion, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : ERPI.

DISCUSSION : COMMENT ARTICULER POLITIQUES ET PRATIQUES D'ÉVALUATION?

Linda Allal*

* Université de Genève, linda.allal@unige.ch

Mots-clés : politiques scolaires, pratiques d'évaluation, compétences

Résumé. Après avoir relevé des points de convergence entre les trois communications du symposium, un apport spécifique de chaque communication est mentionné et assorti de quelques interrogations critiques. En conclusion, plusieurs questions sont proposées pour un débat général et des orientations de recherche sont évoquées.

1. Points de convergence entre les communications

On constate plusieurs points de convergence entre les trois communications dans ce symposium :

- Les réformes et rénovations menées dans les trois systèmes scolaires (canton de Genève en Suisse romande, Communauté française de Belgique, province de Québec au Canada) se révèlent assez instables ; on relève des changements de cap politique successifs, un manque de cohérence entre différents référentiels et types d'épreuves, des tergiversations et reculs face aux mouvements d'opposition aux réformes.
- On constate aussi une augmentation inquiétante de la pression sur les enseignants : une prolifération des référentiels, une multiplication du nombre d'épreuves externes, une rigidification des exigences relatives à l'évaluation sommative.

Une observation plus positive : les problèmes rencontrés ont conduit à une prise de conscience de la complexité de l'évaluation des compétences, ce qui est peut-être une condition nécessaire pour l'émergence d'une approche d'évaluation plus réaliste et plus efficace, basée sur une conceptualisation des compétences en adéquation avec les exigences de l'éducation en milieu scolaire.

2. Apports spécifiques des communications

Pour chaque communication, je relèverai un apport spécifique qui me semble particulièrement important, en y associant quelques interrogations critiques.

2.1 Communication de Walther Tessaro

Walther Tessaro a décrit et illustré un mouvement transpositif ascendant selon lequel des pratiques élaborées à la base, par des formateurs travaillant en collaboration avec des enseignants, se trouvent intégrées dans des documents officiels et donc dans les politiques d'évaluation du canton de Genève. Face à la tendance à envisager un mouvement inexorablement descendant (des politiques aux pratiques, cf. le titre de ce symposium), il est très important, je pense, de mettre en évidence et de soutenir des mouvements ascendants. L'intégration d'apports ascendants dans les politiques scolaires pourrait accroître la pertinence et la crédibilité des politiques d'évaluation et, en même temps, promouvoir la reconnaissance sociale de la profession enseignante en tant que partenaire à part entière dans les réformes scolaires.

Interrogations au sujet de cette communication :

Les exemples de transposition ascendante datent des années 2001 et 2005. Y a-t-il des exemples plus récents ? La rigidification des directives officielles en matière d'évaluation sommative (cf. directives adoptées depuis 2007 dans l'enseignement primaire genevois) peut-elle étouffer la transposition ascendante ? Ou ce genre de mouvement trouvera-t-il toujours un moyen pour se faire entendre ?

2.2 Communication d'Eric Dionne

En analysant les réformes menées au Québec, Eric Dionne propose un autre déplacement de perspective : ce n'est pas en référence aux théories de l'évaluation des compétences en situation de classe qu'on pourra piloter une réforme ; pour bien comprendre l'implantation d'une réforme visant à promouvoir l'évaluation des compétences, il faudrait une théorie de l'évaluation des programmes.

Interrogations au sujet de cette communication :

La théorie citée (Ridde & Dagenais, 2009) ne paraît pas très élaborée. Est-elle à la hauteur de l'ambition énoncée ? L'ouvrage de Shadish, Cook et Leviton (1991) offrirait, à mon avis, une vision bien étoffée de différentes théories de l'évaluation des programmes.

En préconisant des « expérimentations rigoureuses en contexte réel », quelles sortes de démarches sont envisagées ? quelle conception de l'expérimentation : celle du randomized control trial ou celle du design experiment (Cobb et al., 2003) ? Dans une expérimentation rigoureuse, y a-t-il une place pour des mouvements transpositifs ascendants ?

2.3 Communication de Dominique Lafontaine

Sur la base de son expérience dans la Communauté française de Belgique, Dominique Lafontaine introduit encore une réflexion interpellante : les politiques d'évaluation des compétences, et leurs traductions en référentiels et en épreuves externes, devraient se situer dans la zone proche de développement des enseignants en matière d'évaluation. Cela implique que le changement des pratiques évaluatives se réaliserait davantage par tuilage que par rupture. Des épreuves externes centrées sur une conception trop ambitieuse des compétences à acquérir risquent d'augmenter les inégalités de réussite entre les élèves.

Interrogations au sujet de cette communication :

On voit bien les problèmes qui peuvent résulter si les épreuves externes sont trop éloignées des pratiques des enseignants, mais si les épreuves sont trop proches des pratiques existantes, aucune évolution des pratiques ne pourra s'amorcer. On ne voudrait pas promouvoir l'égalité entre élèves par des pratiques que les cantonnent tous dans un même niveau de médiocrité. Comment définir la distance avec les pratiques actuelles des enseignants qui serait optimale pour faire évoluer leur pratiques et qui pourrait soutenir une égalité fondée sur une progression de tous vers des acquis mieux adaptés au monde futur ?

3. Questions de débat général

En conclusion, je voudrais relever quatre questions qui traversent les communications et qui peuvent orienter un débat général sur l'évaluation des compétences en situation scolaire.

1. Comment concevoir les compétences à construire dans le contexte scolaire en cohérence avec la visée de culture générale de l'école (ce qui est différent de la visée professionnalisante des formations où le concept de compétence a été initialement défini) ?

2. Quel équilibre et quelles relations instaurer entre l'évaluation globale des compétences et l'évaluation centrée de leurs composantes (connaissances, procédures, autres ressources) ? Quels choix faire dans le cadre des épreuves externes ? dans les évaluations effectuées par les enseignants en classe ?
3. Comment intégrer les apports des savoirs professionnels des enseignants en matière d'évaluation dans les politiques officielles d'évaluation ?
4. Quelles méthodes faudrait-il envisager pour l'évaluation de la mise en œuvre des politiques et pour l'étude de l'évolution des pratiques d'évaluation en classe ? Comment coordonner des recherches fondées sur l'expérimentation et l'enquête avec des recherches collaboratives auxquelles participent des enseignants et des formateurs ?

La poursuite des travaux sur l'évaluation des compétences devrait tenter, à mon avis, de mieux préciser les différences entre les modèles qui peuvent fonder les évaluations externes des compétences et les modèles qui peuvent rendre compte et orienter les pratiques évaluatives des enseignants en situation de classe. En contraste avec les modèles scientifiques de la mesure auxquels il faut faire appel pour bâtir des épreuves externes valables, la modélisation des pratiques évaluatives des enseignants met en évidence l'importance du jugement clinique face à la singularité des situations d'élèves et le rôle de la triangulation dans les jugements évaluatifs (Allal, 2009 ; Allal & Mottier Lopez, 2008, 2009). Aussi cherche-t-on ces dernières années à reconceptualiser les concepts de fiabilité (Smith 2003) et de validité (Moss, 2003) dans un sens qui correspondrait aux pratiques d'évaluation en classe. Je soutiens donc l'idée que l'évaluation des compétences des élèves en situation scolaire doit s'appuyer sur deux approches complémentaires mais fondamentalement différentes.

Par ailleurs, l'évaluation de la mise en œuvre des politiques d'évaluation des compétences exigera non seulement des théories relatives aux démarches évaluatives qui conviennent à cet objet, mais plus largement des théories relatives au processus du changement et à l'accompagnement du changement. Le dernier ouvrage de Fullan (2008) nous propose, à ce propos, « six secrets du changement » à ne pas ignorer.

Références

- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 29-45). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : Apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Moss, P. A. 2003. Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13-25.
- Shadish, W. R., Cook, T. C. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation : Theories of practice*. Newbury Park, CA, Sage.
- Smith, J. K. 2003. Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26-33.

DES POLITIQUES AUX PRATIQUES D'ÉVALUATION EN BELGIQUE
FRANCOPHONE : LA COHÉRENCE EN QUESTIONS

Dominique Lafontaine

Université de Liège, dlafontaine@ulg.ac.be

Mots-clés : politiques d'évaluation, épreuves externes, pratiques d'évaluation (maximum 5 mots-clés)

Résumé. A la fin des années 1990, la Belgique francophone a connu une évolution rapide de la politique scolaire en matière d'évaluation. En une quinzaine d'années, on est ainsi passé d'un système dont l'évaluation externe était totalement absente à un dispositif au maillage relativement serré. Dans cet article, nous présenterons les modèles auxquels peuvent être rattachés les différents dispositifs et outils d'évaluation en présence. La question de leur influence sur les pratiques d'évaluation en classe sera ensuite examinée. Nous concluons en interrogeant la cohérence sous des angles multiples : cohérence de la politique d'évaluation, cohérence entre politiques et pratiques d'évaluation, entre enseignement et évaluation, sur fond de débats vifs autour de l'évaluation des/par compétences.

1. Introduction

Cet article porte sur les liens entre politiques d'évaluation en Belgique francophone et pratiques d'évaluation en classe. Dans un premier temps, nous nous attacherons à fixer rapidement les balises temporelles qui jalonnent la mise en place progressive d'une politique d'évaluation en Belgique francophone. Dans un deuxième temps, nous présenterons les modèles auxquels peuvent être rattachés les différents dispositifs et outils d'évaluation en présence. La question de leur influence sur les pratiques d'évaluation en classe sera ensuite examinée. Nous concluons en interrogeant la cohérence sous des angles multiples : cohérence de la politique d'évaluation, cohérence entre politiques et pratiques d'évaluation, entre enseignement et évaluation, sur fond de débats vifs autour de l'évaluation des/par compétences.

2. Emergence d'une politique d'évaluation : repères temporels

En 1991, un rapport de l'OCDE consacré au système d'enseignement belge épingle deux faiblesses particulières de ce système – les taux de redoublement très élevés et les énormes disparités de performances entre établissements ; le même rapport pointe l'absence de culture et de politiques d'évaluation :

« Dans le système belge d'enseignement, qui repose sur des équilibres subtils, les autorités centrales responsables n'ont guère eu de moyens de préciser la qualité exacte de l'enseignement et d'évaluer sur des critères acceptés par tous, les performances réelles des différents établissements et de leurs élèves » (OCDE, 1991).

On se trouve donc, au début des années 1990, devant un vide évaluatif (en termes de politiques), un tout à l'évaluation interne et un éparpillement des exigences lié notamment à l'existence de multiples réseaux et pouvoirs organisateurs.

Ce rapport va provoquer un sursaut et dès 1994, le secrétaire général de l'Administration du Ministère de l'Éducation prend l'initiative de mettre sur pied un premier dispositif unifié d'évaluations externes non certificatives. Ces évaluations sont dites diagnostiques : elles interviennent en début d'année, n'ont pas de portée certificative et aident l'enseignant à identifier

Les acquis et les difficultés des élèves, dans une perspective de régulation de son enseignement. Le dispositif est léger : il porte à l'époque sur le français et les mathématiques et ne concerne qu'un niveau d'étude par année.

En 1997 est promulgué un texte légal capital pour le système éducatif, le « décret Missions ». Ce décret définit les missions prioritaires (finalités) du système éducatif en Communauté française de Belgique et institue des référentiels de compétences communs pour l'ensemble des établissements, par-delà les programmes d'études propres aux différents pouvoirs organisateurs. Ce texte pose donc les jalons législatifs qui rendent possibles évaluations externes et pilotage. Dès lors qu'il existe désormais un prescrit commun, il devient possible et légitime de mesurer si les élèves possèdent les acquis attendus aux différents paliers de leur scolarité.

Par ailleurs, sans faire référence au dispositif d'évaluations externes préexistant, le même Décret instaure des commissions chargées de produire des outils d'évaluation qui seront diffusés « à titre indicatif » dans les établissements. Le Décret parlait à ce propos de « batteries d'épreuves étalonnées », ce qui aurait pu laisser présager le développement de « banques d'items » à des fins plutôt certificatives. On verra ultérieurement ce qu'il en est advenu.

Quelques années plus tard, le Décret du 27 mars 2002 vient renforcer la politique d'évaluation et de pilotage du système éducatif. Une Commission de pilotage rassemblant des représentants de tous les acteurs du monde éducatif est créée et les évaluations externes non certificatives (ci-après EENC) sont désormais inscrites dans un cadre légal. En 2006¹ et en 2009, le dispositif d'évaluations externes se trouve consolidé et renforcé par décret, en même temps qu'est prévu un développement progressif d'épreuves externes certificatives (EC) à la fin du primaire, au 1er degré du secondaire et en fin de secondaire.

Le dispositif complet est aujourd'hui celui-ci ; les évaluations internationales ont été incluses dans le tableau pour donner un aperçu général de la « pression » évaluative.

S6			Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	Tess
S5			Lecture			Langues en SS + une matière et une année à définir	Lecture		
S4			Sciences		Math.				une matière et une année à définir
S3									
2e com/compl	Lecture-prod. écrit	Math.	CE10 Sciences-Eveil	CE1D Lecture-prod. écrit	CE1D Langues Math.	CE1D Sciences-Eveil	CE1D Lecture-prod. écrit	CE1D Langues Math.	
2e dff.	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
1re dff			CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB
P6	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB Langues	CEB	CEB	CEB Langues	CEB
P5	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
P4									
P3									
P2	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015

¹ Décret du 2 juin 2006, modifié le 30 avril 2009.

Source : Service du pilotage, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

En une quinzaine d'années, la Belgique francophone est donc passée d'un système où n'existait aucune évaluation externe commune à un système où les évaluations externes standardisées occupent une place importante. Deux particularités sont à pointer. Si les évaluations externes sont désormais nombreuses, elles s'inscrivent dans ce que l'on peut appeler un pilotage « bienveillant ». D'une part, les évaluations externes non certificatives (les plus nombreuses) sont sans enjeux pour les élèves et il est explicitement interdit de s'en servir pour évaluer les enseignants et les établissements. D'autre part, les évaluations externes certificatives, dont les enjeux sont un peu plus importants, ont été instaurées de manière progressive, sur une base volontaire, en veillant à associer les enseignants à leur élaboration. Leur arrivée sur le terrain s'est donc faite d'une manière que l'on peut qualifier de relativement « douce », à l'opposé de nombre de réformes antérieures perçues comme imposées par les politiques et déposant les enseignants de leur professionnalité.

3. Modèles d'évaluation en présence

Les épreuves d'évaluation externes certificatives et non certificatives ainsi que les outils élaborés par les « commissions d'outils » instaurées par le décret Missions (1997) sont tous coordonnés par un même service, le Service général du pilotage du système éducatif. Les dispositifs sont décrits en détail sur le site <http://www.enseignement.be> ; tous les outils et épreuves sont accessibles et téléchargeables au départ de ce site. Notre propos n'est pas ici d'entrer dans le détail de ces dispositifs, mais de caractériser à grands traits à quels modèles ils se rattachent, ceci afin de mettre en évidence d'éventuelles tensions entre les différentes évaluations.

En schématisant, on peut dire que deux modèles sont en présence. Les évaluations externes se rattachent au premier modèle, tandis que les outils des commissions se rattachent au second.

3.1. Epreuves externes certificatives et non certificatives

Pour rappel, les épreuves externes² ont pour finalités le diagnostic, le bilan des acquis des élèves et/ou la régulation de l'enseignement (Lafontaine, 2006). Elles sont élaborées selon les théories scientifiques de la mesure éprouvées, font appel à des procédures standardisées, font l'objet de traitements statistiques et d'une validation empirique de la qualité psychométrique. Elles comportent un nombre d'items important, parmi lesquelles des QCM, mais aussi des questions ouvertes le plus souvent à réponse courte, parfois élaborées. Elles évaluent principalement des compétences de 2^e degré et des procédures (selon le modèle de Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003), plus rarement des compétences de haut niveau (choisir et combiner des procédures). Ces épreuves concernent toutes les écoles et tous les enseignants du niveau concerné. Le service de pédagogie de l'Université de Liège dirigé par M. Crahay et ensuite D. Lafontaine apporte son soutien aux évaluations externes non certificatives depuis leur création ; les épreuves certificatives ne font pas appel aux services d'experts universitaires.

3.2. Epreuves des commissions d'outils

La finalité de ces épreuves est toute différente. Celles-ci ont avant tout une valeur d'exemple, comme indiqué sur le site <http://www.enseignement.be>
« Les outils d'évaluation, conçus pour les élèves de la première étape (2^e année primaire) et de la deuxième étape (6^e année primaire), constituent des exemples concrets d'une évaluation de compétences ».

² Les évaluations internationales s'inscrivent dans le même modèle.

Les commissions se sont mises en place progressivement à partir de 2001, avec pas mal de tâtonnements au démarrage. Pour baliser le travail des commissions, il a été fait appel à des experts universitaires : l'équipe de l'Université libre de Bruxelles (Vincent Carette, Sabine Kahn et Bernard Rey) pour le primaire, Jacqueline Beckers de l'Université de Liège pour le secondaire. Les « batteries d'épreuves étalonnées » du Décret sont ainsi devenues des « modèles » d'épreuves destinés à aider les enseignants à construire des épreuves d'évaluation de compétences. Elles sont diffusées à titre informatif sur le site <http://www.enseignement.be>

Ces outils proposent une évaluation des compétences, qui fait appel à des tâches complexes et inédites, d'une manière sensiblement distincte au primaire et au secondaire. Dans le primaire, les outils sont construits selon le modèle en 3 phases de Carette et Rey ; les outils comportent donc une perspective diagnostique. Dans le secondaire, les épreuves sont basées sur le concept de famille de tâches (dans l'enseignement général) ou de situations professionnellement significatives (dans l'enseignement professionnel) (Beckers) et n'ont pas de portée diagnostique.

Les épreuves ne sont pas étalonnées ; selon le site [enseignement.be](http://www.enseignement.be), les outils du primaire « ont été testés dans des écoles appartenant aux différents réseaux ». Pour le secondaire, rien n'est précisé à cet égard. On peut raisonnablement avancer que la validation empirique est limitée, et se fait à petite échelle.

4. Les pratiques d'évaluation en classe : usages en lien avec les épreuves externes et outils

Le moment est venu de se pencher sur la question de l'usage ou de l'appropriation par les enseignants de ces différentes épreuves et outils mis à leur disposition. Pour ce faire, nous nous fonderons sur trois sources : les rapports élaborés par l'inspection (2009 et 2010), accessibles sur le site <http://www.enseignement.be>³, les données recueillies par le questionnaire bilan envoyé par le service du pilotage après chaque campagne d'évaluations externes non certificatives (Lafontaine et Dierendonck, 2008) et une enquête d'Ouzzine, citée par Carette & Dupriez (2009).

Selon les rapports de l'inspection primaire et secondaire, « les travaux de la commission des outils d'évaluation qui n'existent pas encore pour toutes les disciplines et tous les niveaux restent peu connus et donc peu utilisés. Même dans les disciplines dans lesquelles ces outils sont davantage connus, la proportion d'utilisation reste faible ».

Quelles épreuves servent dès lors de référence aux enseignants ?

Selon Ouzzine, cité par Carette & Dupriez (2009), « les épreuves auxquelles les enseignants se réfèrent le plus étaient, pour les instituteurs primaires, les épreuves certificatives de fin de l'école primaire » (p. 41).

Selon Carette (2006, 2008), « l'évaluation des compétences telles que suggérée à travers les outils produits par les commissions d'outils d'évaluation, reste fort éloignée des pratiques effectives de la majorité des enseignants » (p. 42).

En bref, et sans réelle surprise, les épreuves les plus influentes seraient les épreuves certificatives fin du primaire, avec un possible effet en retour sur les pratiques : ce sont des épreuves à enjeux pour les élèves, les plus proches des pratiques d'enseignement, par définition et par nécessité. On ne peut en effet certifier d'une manière équitable que ce qui a été enseigné à tous les élèves, d'une manière suffisamment égale.

On sait par ailleurs que les épreuves externes non certificatives jouissent d'un succès d'estime auprès des enseignants (Lafontaine & Dierendonck, 2008) : même si ces épreuves n'ont pas

³ Voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=24234>

d'enjeux réels pour les élèves, elles font l'objet d'une large diffusion, toutes les classes y participent, elles s'accompagnent enfin d'un suivi rapproché (résultats, pistes didactiques, suivi par l'inspection et les conseillers pédagogiques, dans le cadre de la formation continue) ; tous ces aspects contribuent à asseoir leur légitimité.

A côté de cela, on note une diffusion et utilisation restreinte – mais sans doute en augmentation – des outils produits par les commissions. Ceux-ci sont les seuls à représenter une approche « orthodoxe » de l'évaluation par compétences qui implique la mobilisation de ressources pour faire face à des tâches ou situations complexes et inédites.

Ceci nous amène inévitablement à poser la question de la cohérence entre ces différents outils et épreuves d'évaluation.

5. La cohérence en questions

Avant de poser la question de la cohérence des politiques, il n'est sans doute pas inutile de souligner qu'interviennent dans le contexte du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, différents experts de l'évaluation assez connus internationalement : l'équipe Carette et Rey (Université libre de Bruxelles), Jacqueline Beckers et Dominique Lafontaine (Université de Liège, mais équipes et conceptions en partie différentes) et enfin l'équipe du BIEF (Université catholique de Louvain) autour de Xavier Roegiers, François-Marie Gerard et Jean-Marie De Ketele⁴. Ces différents experts ont des conceptions que l'on peut dire, en une première approche, opposées de l'évaluation de compétences. Il ne fait pas de doute qu'à ces oppositions d'idées se conjuguent des enjeux de partage de territoires, de ressources et d'influences dont il serait vain de nier l'existence.

5.1. Des épreuves non pertinentes ?

Dans ce contexte « électrique », certains auteurs mettent en avant une forme d'incompatibilité entre épreuves externes et évaluations de compétences : « Pour les épreuves externes non certificatives et l'épreuve certificative de fin de primaire, l'évaluation des compétences ne semble pas se démarquer fondamentalement des épreuves inspirées de la pédagogie par objectifs » (Carette & Dupriez, 2009, p. 38). Dans le même esprit, De Ketele & Gerard (2005) soulignent que des épreuves comme PISA⁵, « sont fiables et valides, mais ne sont pas pertinentes par rapport à l'approche par compétences et donc par rapport aux finalités des systèmes éducatifs conçus dans cet esprit » (p. 5).

Ces auteurs ont tendance à mettre en avant l'opposition de modèles : dès lors que l'on a recours au modèle classique ou scientifique de la mesure (validité, fidélité, représentativité, standardisation, items nombreux) qui s'appuie sur l'assomption selon laquelle la compétence peut être mesurée via différents items, il n'y aurait pas d'évaluation de compétences « digne de ce nom ». De Ketele, Gerard et Roegiers, en particulier, dénoncent régulièrement la non-pertinence des évaluations externes. Ceci nous amène à questionner à notre tour la question de la non-pertinence. Si non-pertinence il y a, par rapport à quoi les évaluations externes se révèlent-elles non pertinentes ?

Ces évaluations externes, on l'a vu, ont pour finalités d'évaluer ou de certifier les acquis des élèves, en relation, bien entendu, avec le prescrit, formulé en termes de compétences. Le prescrit légal et commun (référentiels) se prononce donc sur les finalités, avec une définition « soft » ou « molle » de la compétence qui ne prend pas d'option sur la question devenue brûlante dans les

⁴ Dont on n'a pas parlé jusqu'ici, mais qui prônent une approche par compétences « orthodoxe » et une approche évaluative en cohérence avec cette approche.

⁵ Il nous semble que l'on peut, sans trahir la pensée de ces auteurs, considérer que ce qu'ils avancent à propos des épreuves PISA s'applique aussi aux évaluations externes.

années 2000 des tâches complexes et inédites. Le prescrit ne se prononce pas sur les méthodes d'enseignement susceptibles d'amener les élèves aux compétences visées ; il est même impossible qu'il en aille ainsi, en vertu de la loi sur le Pacte scolaire de 1959, qui dit que « chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques ». Il nous paraît dès lors difficile, si ce n'est par un artifice rhétorique qui relève de l'argument d'autorité, de disqualifier les épreuves externes certificatives et non certificatives au motif qu'elles ne seraient pas pertinentes « par rapport à l'approche par compétences et donc par rapport aux finalités des systèmes éducatifs conçus dans cet esprit » (De Ketele & Gerard, 2005) (c'est nous qui soulignons). Le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, jusqu'à nouvel ordre, vise certes des compétences (et des savoirs)⁶, il n'a pas opté pour une approche méthodologique par compétences et encore moins pour la forme la plus affirmée de cette approche.

5.2. Des politiques d'évaluation ambiguës ?

Compte tenu de ce qui précède, il nous est difficile de suivre l'analyse proposée par Carette & Dupriez (2009) qui, constatant que les responsables de l'enseignement mettent à la disposition des enseignants des épreuves externes et des outils traduisant toutes à leur manière les « attendus », émanant du même service du pilotage, considèrent que l'« on peut s'interroger sur les messages quelque peu contradictoires transmis par ces différentes épreuves » (Carette & Dupriez, 2009, p. 39) et soulignent sur cette base l'ambiguïté des politiques en matière d'évaluation mises en œuvre par le service du pilotage. A nouveau, au nom de quoi peut-on considérer qu'il y a ambiguïté ?

Les épreuves et outils peuvent certes, dans une optique de chercheurs, être conçus comme relevant de modèles ou d'approches différentes, voire contradictoires. Mais n'est-ce pas aller un peu vite en besogne que d'en tirer des conclusions quant aux politiques de l'administration, qui s'inscrivent dans une autre logique que la référence à des modèles théoriques ?

L'objectif du service du pilotage est double : vérifier ou aider à certifier les acquis des élèves (via les épreuves externes) et proposer des exemples d'évaluation de compétences (via les outils produits par les commissions). Il doit, dans la poursuite de ces objectifs, tenir compte d'un certain nombre de contraintes (temps de passation limité, correction rapide par des enseignants non formés à cet effet) et de ce que sont les pratiques d'évaluation habituelles des enseignants. Il serait en effet inadmissible, dans le cas des épreuves certificatives, et sans doute inadéquat, dans le cas des épreuves non certificatives, d'évaluer les élèves à l'aide d'épreuves ne correspondant que de très loin aux épreuves auxquelles enseignants et élèves sont accoutumés.

Or que sait-on des pratiques d'évaluation en classe ? Peu de choses, car il n'existe pas d'enquête récente sur le sujet. Si l'on en croit le rapport de l'inspection, les évaluations portent souvent sur les savoirs et procédures et rarement sur des tâches nécessitant la mise en œuvre de compétences. « A quelques exceptions près, l'évaluation de compétences est peu présente et les épreuves souvent éloignées de ce qui est prescrit dans les Socles de Compétences. Ainsi, en français, constate-t-on dans les épreuves d'évaluation une prédominance accordée aux outils (grammaire) le plus souvent sans lien avec les compétences relevant du lire, de l'écrire, du parler et de l'écouter » (Rapport de l'Inspection, 2009-2010).

5.3. Quelle cohérence privilégier, en théorie et en pratique ?

Les épreuves externes et le modèle de la mesure sur lequel elles s'appuient sont parfois présentés comme « en retard », « dépassés », non pertinents en référence à l'approche par compétences et par une extension que nous jugeons abusive, aux référentiels ; selon cette vision, les épreuves externes seraient un obstacle à la mise en place de l'approche et de l'évaluation des compétences.

⁶ Comme l'indique le titre des référentiels pour les Humanités générales et technologiques, qui s'intitulent « Compétences terminales et savoirs requis ».

Dans la perspective qui est la sienne, le service du pilotage se doit de proposer des épreuves d'évaluation externes qui obéissent à une double contrainte : d'une part, ne pas s'éloigner d'une manière radicale des épreuves habituellement pratiquées par les enseignants, d'autre part évaluer non seulement des savoirs et procédures, mais aussi des compétences, en conformité avec les référentiels. A cela s'ajoutent les exigences classiques de validité et de fidélité. En ce qui concerne les outils, qui constituent des modèles d'évaluation de compétences, il peut s'affranchir du premier type de contrainte, dans la mesure où leur utilisation est libre et choisie : s'en saisissent les enseignants qui le souhaitent. A condition qu'ils soient utilisés en classe à des fins formatives ou diagnostiques, l'exigence de validité ou de fidélité peut aussi se relâcher quelque peu.

6. En conclusion : peut-on dépasser les oppositions d'école et comment ?

Plutôt que de mettre en avant la rupture de modèle entre épreuves externes et outils (vision de chercheurs), plutôt que de les concevoir comme un frein ou un obstacle, il nous semble possible de concevoir les épreuves externes comme un premier jalon sur le chemin d'une évaluation des compétences, en insistant sur la complémentarité⁷ ou la graduation entre les épreuves et les outils. Ce faisant, on s'inscrit dans une perspective dynamique et constructive plutôt que dichotomique, qui est à nos yeux moins stérile et davantage porteuse d'ouverture.

Dans cette perspective, les épreuves externes se situeraient dans la zone de développement proche des enseignants, ce qui est sans doute souhaitable dans l'impulsion d'une dynamique de changement. Les enseignants seraient d'autant plus disposés à les adopter qu'elles tiennent compte d'un certain nombre de contraintes pratiques du métier d'enseignant (temps d'administration et de correction raisonnables).

Si l'on reprend l'exemple des évaluations en français dans le primaire, les épreuves s'ordonneraient selon un continuum savoirs-compétences qui irait des pratiques d'évaluation en classe les plus traditionnelles (souvent centrées sur les outils de la langue) aux outils des commissions qui font souvent intervenir la lecture de plusieurs documents pour écrire un texte ou résoudre un problème. Entre les deux, on trouverait l'épreuve externe certificative, qui évalue à la fois les compétences lire-écrire-parler-écouter et la maîtrise des outils de la langue, et les épreuves externes non certificatives qui portent davantage sur les compétences et moins sur les outils. Dès lors que les élèves sont, dans ce dernier cadre, invités à lire des textes entiers d'un certain degré de complexité, voire un album entier (en 2^e année primaire), il nous paraît peu justifié, ou excessivement dogmatique, de considérer qu'il n'y a pas d'évaluation de compétences du tout. Comprendre un texte nouveau est une situation complexe et inédite et l'élève doit bien, pour faire face aux tâches demandées, mobiliser des savoirs et connaissances tels que ses habiletés grapho-phonétiques, sa connaissance du vocabulaire, des genres et types textuels, sans oublier ses connaissances antérieures liées au sujet traité.

Existe-t-il, en l'état de la science, d'autres manières de réduire l'opposition de modèles ou la distance entre épreuves externes et outils des commissions ? Commençons par formuler une question qui est rarement mise sur la table : les outils des commissions pourraient-ils ou devraient-ils se rapprocher des épreuves externes, plus classiques, moins conformes à une évaluation de compétences au sens fort du terme ? N'en déplaise aux tenants de ce courant, la réponse est dans une certaine mesure oui. Les outils produits par les commissions auraient tout avantage à se

⁷ Jacqueline Beckers, lors de son intervention dans le cadre d'une table ronde, a également souligné la complémentarité entre épreuves externes et outils d'évaluation.

soumettre davantage à l'épreuve des faits⁸. Il ne s'agit pas ici d'inciter à la mise en œuvre de modèles statistiques sophistiqués, tels que les modèles de la réponse à l'item, mais, plus simplement, de soumettre les épreuves à des échantillons d'élèves en sorte que l'enseignant qui les utilise puisse avoir un point de référence en termes de pourcentage de réussite. Tester si les critères d'évaluation sont utilisés d'une manière cohérente d'un correcteur à l'autre, en particulier par des correcteurs enseignants qui ne sont pas les concepteurs des outils, donnerait d'intéressantes indications susceptibles de renforcer la confiance que l'on peut attendre de tels outils (fiabilité).

Inversement, les épreuves externes pourraient-elles et gagneraient-elles à se rapprocher des modèles d'évaluation de compétences? La réponse par l'affirmative s'impose aussi. Dans une certaine mesure, il serait intéressant d'insérer dans les épreuves externes une ou des tâches qui seraient plus complexes. En revanche, il paraît difficile, compte tenu des exigences de validité, de fidélité et d'équité dont ce type d'épreuves peut difficilement faire fi, de changer radicalement d'approche, autrement dit de basculer dans une évaluation de compétences au sens fort du terme.

En effet, comme le souligne Bain, les évaluations externes ne peuvent faire fi de la congruence entre enseignement et évaluation. « Evaluer des compétences complexes, c'est bien, encore faut-il que les élèves aient reçu l'enseignement adéquat! » (Bain, 2008, p. 140).

Par ailleurs, les tenants de l'approche par compétences eux-mêmes (Beckers, 2005; Gerard, 2007) posent comme conditions à la mise en œuvre d'évaluations des compétences par tâches complexes et inédites le fait d'une part que l'ensemble des ressources aient été apprises par les élèves, d'autre part que les élèves aient été confrontés à d'autres situations de même niveau de complexité et appartenant à la même famille de situations.

Enfin, comme le souligne Chenu (2012), « le problème de l'objectivité et de la validité du concept de familles de situations n'est pas prêt d'être solutionné » (p. 52). Au terme d'une étude expérimentale et clinique portant sur la manière dont les individus regroupent les situations en famille dans le domaine de la bureautique, Chenu conclut que « non seulement les personnes n'utilisent pas les mêmes critères pour examiner les choses, mais en plus, les critères retenus ont des poids différents » (p. 51). La question de la généralisabilité reste donc entière.

En conclusion, plutôt que d'opposer les modèles et de jouer la carte de la pertinence contre celle de la validité et de la fiabilité, il nous paraît important de réaffirmer que toute épreuve ou outil d'évaluation doit répondre, au moins dans une certaine mesure, à ces trois exigences. Dans cette perspective, les outils d'évaluation gagneraient à faire davantage ou plus souvent l'objet d'une validation empirique de base (essai de terrain sur un échantillon suffisant, contrôle de la fidélité entre correcteurs du terrain, contrôle de l'équivalence des tâches supposées appartenir à la même famille...). De leur côté, les épreuves externes non certificatives, dans l'optique d'un travail dans la zone de développement proche des enseignants, pourraient progressivement incorporer des tâches plus complexes d'évaluation des compétences. En procédant ainsi par « tuilage »⁹, la distance qui sépare les épreuves et les outils se trouverait réduite, et le passage des uns aux autres moins laborieux.

⁸ Hébert, Valois et Frenette (2008), au terme d'une revue de la littérature approfondie anglophone et francophone, ont mis en évidence que « les études empiriques ayant abordé la validité d'outils alternatifs d'évaluation des apprentissages à l'enseignement primaire et secondaire au moyen de stratégies de validation dites « classiques » apparaissent absentes de la littérature francophone », alors que « la recension de la littérature anglo-saxonne a révélé que quelques chercheurs s'y sont intéressés ». (p. 5-6).

⁹ L'expression est de Linda Allal, discutante dans le symposium.

Références

- Bain, D. (1999). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds). *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 132, 81-94.
- Carette, V. & Dupriez, V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. *Quinze ans de transformations en Belgique francophone. Mesure et évaluation*, 32 (3), 23-47.
- Chenu, F. (2012). *L'évaluation des compétences. De la méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité aux perspectives ouvertes par la didactique professionnelle*. Université de Liège, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation*, 28 (3), 1-27.
- Gerard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. *Actes du colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*. Montréal : Oré, 1-15.
- Hébert, M.-H., Valois, P. & Frenette, E. (2008). La validation d'outils alternatifs d'évaluation des apprentissages : progressiste ou rétrograde ? *Actes du 20^e Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe*. Université de Genève.
- Lafontaine, D. (2006). « D'un dispositif d'évaluations externes centré sur l'enseignant à un dispositif centré sur l'établissement : quelles mutations pour quels objectifs ? ». *Actes du 19^e colloque international de l'Admée*, 11-13 septembre 2006, Luxembourg (en ligne sur le site <http://jemacs.uni.lu/>).
- Lafontaine, D., & Dierendonck, C. (2008). Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants en Communauté française de Belgique et en Suisse romande ? In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Eds.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes : évaluations en tension*. *Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. <http://hdl.handle.net/2268/19535>
- OCDE (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- Ouzzine, A. (2009). *Analyse de l'influence des épreuves externes d'évaluation de compétences sur les pratiques d'évaluation*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles. Mémoire de maîtrise complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Dany Laveault, Université d'Ottawa

Mots-clés : Compétences, politiques, pratiques d'évaluation, évaluation formative, alignement

Résumé. L'introduction de l'approche par compétences dans les programmes d'étude en Belgique, en Suisse et au Canada (Québec) a soulevé au cours des dernières années plusieurs questions sur la problématique d'un passage réussi des politiques aux pratiques, notamment en ce qui regarde l'évaluation. Plusieurs facteurs entrent en jeu pour déterminer la capacité d'un système éducatif à se réguler et à assurer un passage harmonieux des politiques aux pratiques : le degré d'alignement et de cohésion interne, le degré de cohésion externe et l'intégration du formatif dans un cadre global d'évaluation. Cet article présentera un modèle articulant ces trois composantes et décrira quelques scénarios types de passage des politiques aux pratiques.

1. L'approche par compétences,

L'approche par compétences, tant au niveau de la pédagogie que de l'évaluation, relève d'intentions généreuses : fixer et évaluer des cibles d'apprentissage qui vont au-delà de l'acquisition de connaissances ou d'habiletés et qui portent sur l'intégration et la mobilisation de celles-ci dans des contextes significatifs. Ces intentions ont été suivies de politiques mises en œuvre de différentes façons et avec plus ou moins de succès. Le fait que l'approche par compétences ait été introduite presque en même temps dans plusieurs pays francophones constitue une occasion exceptionnelle de retour sur les politiques et sur les défis accompagnant leur mise en œuvre, particulièrement en ce qui concerne les changements de pratique d'évaluation en salle de classe. C'est d'ailleurs dans une perspective semblable que l'OCDE a débuté l'examen des cadres d'évaluation des pays membres afin de mieux articuler et documenter leur rôle et faire le lien avec l'amélioration des résultats scolaires (OCDE, 2011). Aucun pays francophone n'a encore participé.

Des telles études sont utiles pour évaluer comment les politiques d'évaluation répondent de façon cohérente aux besoins des acteurs et permettent de renforcer l'utilisation des résultats pour améliorer l'acquisition des compétences. Ce texte de cadrage se situe dans l'esprit de telles études et cherchera à évaluer les politiques et leur mise en œuvre dans le cadre de l'introduction de l'approche par compétences. Il est suivi d'études portant sur la Belgique, le Canada (Québec) et la Suisse, trois pays ayant des systèmes d'éducation décentralisés ayant adopté l'approche par compétences. L'ensemble de ces articles fait suite au symposium tenu dans le cadre du colloque annuel de l'ADMÉE-Europe, dont ces Actes présentent les principaux travaux.

L'introduction de l'évaluation de compétences en salle de classe au cours des 10 dernières années relève d'une entreprise complexe et de changements importants qui rendent plus que jamais nécessaire aujourd'hui une réflexion et un suivi de l'efficacité des politiques éducatives. Le but des articles issus de ce symposium est de présenter globalement les défis que présente l'harmonisation des politiques et des pratiques en matière d'évaluation. Les réformes les plus récentes, surtout lorsqu'elles ont été accompagnées de collectes de données valides et qu'elles ont donné lieu à des ajustements appropriés, ont contribué et contribuent encore à développer nos connaissances sur les facteurs prévalant dans la réussite de politiques et de leur implantation au point où Fullan (2009) parle de « professionnalisation des réformes éducatives ».

L'accroissement de nos connaissances dans le domaine de l'implantation de nouvelles politiques devrait faire en sorte que l'introduction de changements dans les systèmes éducatifs ne devrait plus

avoir ce caractère abrupt et irrégulier, mais faire partie d'une capacité accrue du système éducatif à se réguler de façon continue. Parmi les facteurs d'appréciation de la capacité d'un système éducatif à se réguler et à effectuer un passage harmonieux des politiques aux pratiques en matière d'évaluation, je retiendrai les trois suivants :

1. L'alignement et la cohésion interne du cadre d'évaluation.
2. La cohésion externe du cadre d'évaluation.
3. L'intégration de l'évaluation formative dans le cadre d'évaluation.

2. Alignement,et,cohésion,interne,

Parmi les principaux défis auxquels est confrontée l'implantation de politiques, l'alignement des pratiques sur les politiques à tous les niveaux du système éducatif – salle de classe (micro), établissement (méso), juridiction locale ou nationale (macro) – est cruciale pour plusieurs raisons :

- En salle de classe, un bon alignement assure que les élèves à chaque niveau ont l'opportunité de faire les apprentissages qui les prépareront à réussir aux niveaux suivants. L'alignement sur le curriculum agit comme une boussole qui indique ce qui est requis pour une progression harmonieuse des apprentissages. Si l'enseignant est libre du choix des modalités d'enseignement, les contenus des objectifs d'apprentissage sont généralement prescrits. En effet, la maîtrise des prérequis s'avère être l'un des meilleurs, sinon le meilleur prédicteur de la réussite des élèves (Vienneau, 2011), et la tâche des enseignants n'est aucunement facilitée lorsque les contenus à enseigner et leur degré d'approfondissement ne font pas l'objet d'un minimum de coordination adéquate entre enseignants à tous les niveaux.
- Au niveau du système, un bon alignement assure une certaine cohérence entre les enseignants et entre les établissements. Il fait en sorte que l'élève puisse passer plus aisément d'un niveau à un autre ou encore d'un établissement à un autre. Au niveau de la notation, l'alignement assure la validité de contenu des évaluations, sans laquelle la régulation du système éducatif et de l'évaluation des élèves serait beaucoup plus difficile.

Au niveau de leur cohésion interne, les systèmes éducatifs disposent de plusieurs moyens pour assurer l'alignement de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves sur les programmes d'études. On peut les regrouper en deux catégories :

- Les alignements descendants ou « top-down » se fondent sur l'élaboration d'examens uniformes externes pour assurer que les résultats d'apprentissage des élèves soient conformes aux attentes des programmes d'études. Les effets de ce type d'alignement sur la qualité de la pratique dépendent en grande partie de la validité des résultats aux examens uniformes, mais aussi de l'interprétation, du suivi et du caractère contraignant des résultats obtenus. Par exemple, le suivi des résultats peut être décentralisé, comme c'est le cas lorsque l'élaboration de plans d'amélioration par un établissement se fait en concertation avec tous les enseignants. Il peut également être fortement centralisé lorsque les résultats font l'objet d'un classement rendu public et que le suivi est assuré par un organisme externe de surveillance ou d'inspection.
- Les alignements ascendants ou « bottom-up » se fondent sur l'harmonisation (« social moderation ») de la conception d'examens et de l'interprétation des résultats par des équipes d'enseignants, dont le travail peut être validé soit par consensus mutuel, soit par un organisme de référence externe (Wyatt-Smith & Klenowski, 2010). Ce type d'alignement contraint les enseignants à partager leur interprétation du programme d'études et à échanger sur leurs niveaux d'exigence, ce qui peut dans certains cas contribuer au perfectionnement professionnel. L'uniformité des épreuves est sans doute élevée au niveau local, mais probablement plus variable à un niveau régional ou national, ce qui réduit les possibilités de classement des établissements. Le type de suivi peut également être plus ou moins centralisé, selon que des services d'inspection et d'évaluation des établissements assurent un contrôle de la qualité et que des mesures appropriées sont mises en place pour corriger toute situation problématique au niveau des résultats.

3. Cohésion,externe,

Si la qualité de l'alignement assure une certaine cohésion interne des cadres d'évaluation des systèmes éducatifs, celle-ci n'est pas suffisante pour que l'implantation de nouvelles politiques se traduise par de meilleures pratiques d'enseignement et une amélioration des résultats d'apprentissage. Le cadre d'évaluation d'un système éducatif doit posséder une cohésion externe qui dépend d'un certain nombre de conditions de départ :

- La qualité du curriculum est fondamentale, notamment pour tout ce qui concerne l'application des théories de l'apprentissage et de l'enseignement (James, 2006).
- La validité de contenu ainsi que la validité conceptuelle des résultats aux épreuves uniformes, est requise pour tout ce qui concerne l'alignement et l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en des termes concrets.
- La crédibilité des nouvelles politiques auprès du personnel enseignant joue également un rôle, surtout lorsque celles-ci représentent des changements importants par rapport à des habitudes déjà bien établies. De plus, l'introduction des politiques doit tenir compte de la capacité des différents acteurs à s'adapter au changement d'où l'importance que les objectifs poursuivis par de nouvelles politiques se situent dans la zone proximale de développement des acteurs.
- La validité de conséquence des résultats permet enfin d'optimiser les impacts positifs et de réduire les effets non désirés. Par exemple, l'introduction de dispositifs d'évaluation externe pour mieux suivre l'évolution des résultats d'un système éducatif peut donner lieu à une emphase exagérée sur les matières évaluées à l'externe ou encore à un déséquilibre entre le temps consacré en salle de classe à l'apprentissage et celui consacré à l'évaluation.

Un certain équilibre est donc nécessaire entre cohésion interne et cohésion externe du cadre d'évaluation d'un système éducatif. Les deux sont nécessaires à l'évolution harmonieuse du système éducatif et à sa capacité d'atteindre ses objectifs dans un contexte social plus large.

4. Intégration,de,l'évaluation,formative,dans,un,cadre,global,

Au cours des trente dernières années, le modèle de la régulation s'est avéré particulièrement fécond parmi les chercheurs francophones en évaluation des apprentissages (Allal, 2010; Allal et Mottier Lopez, 2005; De Ketele, 2006; Perrenoud, 1998; Cardinet, 1986). Il est associé aux ajustements et à l'adaptation de l'enseignement et de l'apprentissage pour assurer une meilleure progression des élèves. Si la métaphore de la boussole peut le mieux rendre compte du rôle de l'alignement dans le passage des politiques aux pratiques, celle du GPS est sans doute sa contrepartie la plus appropriée pour exprimer le pilotage du système éducatif vers les objectifs en direction desquels tous les efforts sont alignés.

L'évolution de notre conception de l'évaluation de concert avec la notion de régulation a fait en sorte que les distinctions traditionnelles entre évaluation formative et sommative se sont graduellement estompées. Si l'apprentissage des élèves est la mission centrale des systèmes d'éducation, alors toute information à quelque niveau que ce soit pouvant mieux servir cette mission est pertinente. Il n'y a pas lieu alors de distinguer entre évaluation sommative qui est de l'ordre des moyens employés pour rendre compte des apprentissages, de l'évaluation formative qui est de l'ordre des intentions de l'évaluation (De Ketele, 2006; Harlen, 2005). L'une comme l'autre peuvent avoir des effets désirables ou non sur l'apprentissage des élèves. Même si l'intention de départ est la progression vers des objectifs d'apprentissage, les « réglages » des choix effectués et l'opérationnalisation des décisions prises à tous les niveaux peuvent entraîner des dysfonctionnements ou des dérives (Laveault, 2007) d'où l'importance dans tout système régulé d'une surveillance continue et d'un feed-back à tous les niveaux.

Si pendant longtemps le concept de régulation a eu pour principal objet d'étude l'apprentissage de l'élève lui-même, ce n'est plus autant le cas maintenant avec la prise de conscience que l'enseignant est un sujet apprenant faisant lui-même partie d'un système éducatif qui est une organisation apprenante, tant au niveau de la salle de classe (micro), de l'établissement (més) que

d'une juridiction locale ou nationale (macro). L'évaluation des élèves est une source d'information à prendre en compte pour faire progresser non seulement les élèves, mais aussi les enseignants, individuellement et collectivement, dans leur rôle de soutien de l'apprentissage des élèves.

L'évaluation des élèves, tant celle que l'enseignant fait en classe que celle qui provient de l'extérieur, est une source de développement professionnel continu pour les enseignants. Un manque de concordance entre les deux peut être l'occasion de sains déséquilibres cognitifs, de remettre en question de fausses assurances et d'entrer dans une forme de « dialogue constructif avec les données » plutôt que dans le déni ou une forme d'attribution causale externe. Au niveau du système éducatif lui-même, l'étude de cas aberrants peut servir à déclencher une remise en question des priorités ou des pratiques en cours lorsque, par exemple, la réussite des élèves d'un même établissement présente des fluctuations ou écarts importants entre les matières ou à l'intérieur d'une même matière (Laveault, 2009).

5. Mise en œuvre d'une politique d'évaluation,

La mise en œuvre d'une politique d'évaluation nécessite un cadre évaluatif qui comporte simultanément des degrés élevés de cohésion interne, de cohésion externe et d'intégration du formatif pour assurer la régulation en continue de ses différentes composantes et ce, à tous les niveaux de prise de décision du système éducatif. La figure 1 illustre le déploiement d'un tel cadre évaluatif dans le temps au moyen des trois axes : cohésion externe (X), cohésion interne (Y) et temps (Z). Cet espace en trois dimensions permet de situer trois plans :

- Le plan YZ est celui de la fidélité du cadre évaluatif dans le temps. Une bonne cohésion interne se traduit par une grande concordance dans la représentation que les acteurs à tous les niveaux se font des objectifs du système éducatif ainsi que par une généralisabilité accrue au niveau de l'action et des résultats des élèves. Une forte cohésion interne assure la répliquabilité des résultats et ce, en dépit des changements au niveau des équipes d'enseignants, des cohortes d'élèves ou au niveau de l'administration. C'est le cas lorsque l'équipe d'un établissement scolaire parvient à reproduire de bons résultats année après année et ce malgré des changements au niveau de la composition du personnel enseignant ou encore de la population des élèves. Ceci suppose une culture d'évaluation et un plan d'amélioration de l'établissement bien connu et mis en œuvre de façon continue. Au niveau de la classe, une cohésion interne élevée peut contribuer à réduire les écarts entre les élèves ou encore entre les établissements mais à elle seule, elle ne peut parvenir à accroître l'efficacité du système éducatif, ni à élever le niveau de rendement des élèves.
- Le plan XZ est celui de la validité du cadre évaluatif dans le temps. Une bonne cohésion externe assure que les décisions et les choix s'appuient sur des modèles théoriques pertinents et ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves. De plus, ces choix et ces décisions tiennent compte de la capacité du système éducatif à les assimiler de façon constructive, à générer les accommodations nécessaires, bref à s'adapter. C'est pourquoi un autre facteur de cohésion externe découle de la crédibilité des choix et des décisions qui sont prises ainsi que de la capacité des acteurs à s'adapter au changement. Des changements qui se situent en dehors de la zone de confort des acteurs ou qui heurtent trop brusquement les habitudes bien établies à chaque niveau d'organisation risquent de demeurer sans effet. L'évolution de la cohésion externe dans le temps réside dans la capacité du système éducatif à introduire des innovations et des méthodes plus efficaces en s'assurant que les conséquences positives surpasseront les conséquences négatives sur les apprentissages des élèves. Par exemple, l'introduction d'épreuves externes pour recueillir des données sur l'évolution du système éducatif peut avoir pour effet de démobiliser les enseignants ou encore de provoquer un rétrécissement du curriculum limité aux aspects des programmes qui sont évalués. Un suivi est donc nécessaire pour assurer un effet globalement positif que tout changement introduit à quelque niveau que ce soit du système éducatif.
- Le plan XY est celui de la régulation du cadre évaluatif dans le temps. La régulation repose sur la capacité du système éducatif à suivre son évolution dans le temps au moyen d'une évaluation continue et d'y apporter les correctifs nécessaires. C'est le mécanisme de pilotage

nécessaire pour assurer une évolution harmonieuse entre cohésion interne et externe. L'intégration du formatif dans le cadre évaluatif permet un meilleur contrôle qui peut éventuellement se traduire par une plus grande autonomie et une capacité d'autorégulation élevée à chaque niveau du système éducatif. Par exemple, tout ne peut être explicité au niveau des programmes d'études, les programmes de perfectionnement continu des enseignants sont limités dans leur capacité à diffuser des éléments importants de réforme et des ajustements doivent être faits par les enseignants eux-mêmes compte tenu de la réalité de leur salle de classe. Un niveau élevé d'autorégulation est nécessaire pour que le cadre évaluatif tienne compte de la diversité des besoins, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants ou des établissements. Un système qui ne parvient pas à s'autoréguler risque d'être peu différencié et moins bien adapté aux réalités locales. Un système qui se caractérise par un niveau élevé d'autorégulation mise davantage sur le jugement professionnel des acteurs à tous les niveaux, fonctionne comme une organisation apprenante et accommode une certaine diversité des pratiques.

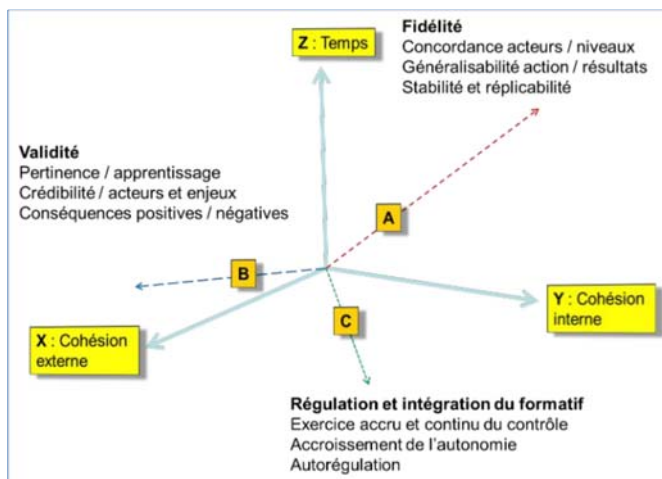


Figure 1. Dimensions de mise en œuvre d'un cadre évaluatif

Le modèle de la figure 1 permet de situer l'évolution d'un cadre évaluatif dans le temps au moyen de vecteurs qui sont les résultantes des trois composantes. Le graphique ne spécifie pas l'origine des vecteurs pour des raisons de simplicité. Qu'il suffise de dire qu'à un temps Z, la cohésion interne et la cohésion externe sont différentes de zéro et qu'au même temps Z, les positions de départ de différents cadres évaluatifs en rapport avec les axes X et Y peuvent être différents, ce qui reflète la diversité des cadres évaluatifs. Dans ce graphique, la hauteur des vecteurs représente la durée et l'angle d'incidence projeté sur chacun des axes X et Y, les niveaux de cohésion interne et externe. En fait, ce graphique est une version simplifiée car la régulation du système éducatif n'y est pas représentée par un quatrième axe, mais se confond avec l'évolution harmonisée de la cohésion interne et de la cohésion externe («vecteur C»).

Pour illustrer le modèle de mise en œuvre du cadre évaluatif, quelques scénarios simples sont illustrés au moyen de trois vecteurs dans la figure 1.

- Le scénario A (Plan YZ, vecteur en petits traitsillés). Ce vecteur représente un cadre évaluatif qui se distingue par une cohésion interne élevée, mais par une faible cohésion externe et ce, au bout d'une longue période de temps. Ce vecteur pourrait décrire un cadre évaluatif dont la pertinence est faible, mais qui par l'effet de la familiarité des acteurs avec le

dispositif ou encore suite à des efforts importants de communication et de développement professionnel, est parvenu à assurer un niveau élevé de concordance entre les acteurs et un niveau de répliquabilité élevé. Ceci peut se produire lorsqu'un programme d'études, même peu pertinent et comportant des lacunes, se trouve implanté avec une certaine fiabilité, même s'il ne s'appuie que partiellement sur des théories d'apprentissage valides ou encore sur la capacité des acteurs à le mettre en œuvre adéquatement.

- Le scénario B (plan XZ, vecteur en traitsillés longs). Ce vecteur représente un cadre évaluatif qui a acquis en peu de temps une cohésion externe élevée, mais dont la généralisabilité et la répliquabilité demeurent faibles. Un tel scénario est envisageable lorsque l'introduction d'une nouvelle politique d'évaluation est crédible et se situe dans la zone de développement des acteurs du système. Dans un tel cas, les impacts positifs l'emporteront rapidement sur les impacts négatifs et donneront lieu à une plus grande généralisabilité des résultats à condition que la formation initiale et le perfectionnement continu des enseignants assurent à moyen et à court terme une certaine pérennité aux améliorations de la pratique introduites par le cadre évaluatif.
- Le scénario C (plan XY, vecteur en trait soutenu). Ce vecteur représente un cadre évaluatif qui a pour point de départ dans le temps un niveau élevé de cohésion interne et de cohésion externe. La projection du vecteur sur les axes X et Y indique des valeurs élevées pour ces deux composantes et la faible hauteur du vecteur par rapport à Z indique une durée très courte. Ce vecteur est représentatif des cadres évaluatifs hautement différenciés à l'intérieur desquels un niveau élevé d'autorégulation existe déjà, ce qui favorise la continuité des stratégies d'enseignement et d'évaluation efficaces et la transmission de celles-ci à tous les niveaux du système éducatif. Un tel cadre évaluatif possède les qualités attendues d'une organisation apprenante capable à la fois de s'adapter aux changements tout en assurant le maintien et la promotion de stratégies efficaces.

6. Conclusion,

L'évolution de chaque pays faisant l'objet de cette étude fait ressortir les difficultés dans la mise en place de changements, dans le passage des politiques aux pratiques. Il y est question des solutions élaborées ainsi que du degré de succès des initiatives. D'ores et déjà, une lecture des situations des différents pays fait ressortir plusieurs contraintes susceptibles d'entraver la mise en œuvre d'une approche par compétences :

- Il y a d'abord la difficulté d'aligner des interventions à différents niveaux d'organisation afin d'assurer la cohésion du système éducatif et faire en sorte que les représentations des intentions de l'approche par compétence soient partagées par tous les acteurs et que les efforts soient concertés.
- Il y a ensuite un nécessaire équilibre entre évaluations internes et évaluations externes, chacune répondant à des besoins différents et faisant appel à des exigences de validité et de fidélité spécifiques en rapport avec la notion de compétence.
- Il y a également le défi qui consiste à mieux articuler évaluations-bilans et évaluations continues, à intégrer l'évaluation formative dans un cadre global d'évaluation qui vise ultimement à développer chez l'élève des compétences à évaluer ses apprentissages et à accroître son autonomie.
- Enfin, la communication des progrès des élèves en termes de compétences à différents moments et à des destinataires particuliers soulève parfois des difficultés imprévues.

C'est en impliquant l'enseignant et l'élève dans des environnements éducatifs riches en évaluation que les compétences en ce domaine, tant celles de l'enseignant que des élèves, pourront le mieux se développer. Les articles de la Belgique (Communauté française), de la Suisse (Genève) et du Canada (Québec) traiteront de ces questions au moyen de l'analyse des approches éducatives et de la synthèse des résultats de recherche et d'évaluation menées dans chaque pays sur l'implantation de l'approche par compétences.

Références,

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning . In : P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352. Oxford Elsevier.
- Allal, L. and Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In OECD (Eds.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp 241-264). Paris: OECD.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- James, M. (2006) *Assessment, teaching and theories of learning*. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, (pp. 47-60). London: Sage.
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*, (p. 177-194). Bruxelles : De Boeck .
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, (pp. 207-234). Bruxelles: De Boeck.
- OECD (2011). *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Common Policy Challenges*. Paris : OECD, 10 pages. Disponible en ligne à : http://www.oecd.org/document/56/0,3746,en_2649_39263231_44567992_1_1_1_1,00.html (Accédé pour la dernière fois en janvier 2012).
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. *Towards a Wider Conceptual Field. Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 5(1), 85-102.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*, 2^e édition. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, La Chenelière éducation.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010) The centrality of teachers' judgement practice in assessment : a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75.

TABLE RONDE : COMMENT ASSURER L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES
COMPÉTENCES SCOLAIRES ?

Annick Fagnant * et Christophe Dierendonck**

* Université de Liège (Belgique) – afagnant@ulg.be

** Université du Luxembourg (Luxembourg) – christophe.dierendonck@uni.lu

Mots-clés : Tâche complexe – Evaluation diagnostique - Mathématiques – Enquête à large échelle

Résumé. Le texte qui suit se propose d'apporter quelques éléments de réflexions relatifs à la problématique de l'évaluation diagnostique des compétences scolaires. Il est structuré autour des trois questions guidées proposées par Pascal Ndinga, organisateur de la table ronde : « Qu'est-ce qu'une tâche ou une situation complexe ? » ; « Dans quelle mesure le découpage de la tâche complexe dans le modèle de Rey et al. (2003) répond-il aux attentes en matière d'évaluation diagnostique des compétences ? » et « Comment assurer la fiabilité et la validité des informations recueillies au cours d'une évaluation de compétences ? ». En vue de concrétiser ces questionnements, le domaine des mathématiques sert de fil rouge à notre réflexion.

1. Qu'est-ce qu'une tâche ou une situation complexe ?

La notion de « tâche complexe » (ou de situation complexe) est intimement liée au concept de compétence. Cependant, ce concept de compétence demeure un concept flou, régulièrement critiqué pour sa polysémie et ses fondements théoriques apparemment fragiles. Il est dès lors très difficile de définir un concept par un autre qui s'avère mal assuré.

Dans la multitude de définitions qui existent autour de la notion de compétence (Beckers, 2005 ; Carette, 2007 ; Crahay, 2006 ; De Ketele & Gérard, 2005 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Scallon, 2007 ; Tardif, 2004), on parvient cependant à circonscrire certains éléments communs qui définissent comme compétents les individus capables de mobiliser, de façon intégrée, différentes ressources pour accomplir une tâche. Cela dit, - et c'est peut-être une des raisons du flou conceptuel qui existe autour de la notion - rares sont les auteurs ayant clarifié les nuances sémantiques qui découlent du déterminant défini ou indéfini (la, les, une, des) associé dans le discours au terme « compétence ». L'expression « évaluer la compétence » peut en effet être comprise comme le fait d'évaluer une unité curriculaire ou disciplinaire particulière (par exemple, la compétence « traiter de l'information » au sein d'une liste de compétences en lecture) ou comme le fait de placer un individu face à une tâche précise et d'apprécier ses comportements et la réponse qu'il donne face à la situation. Il y aurait donc d'un côté les compétences définies dans le curriculum et de l'autre côté la compétence démontrée effectivement par les individus dans les situations d'évaluation.

Dans la suite du texte, nous allons discuter brièvement ce qui constitue le cœur de la première question guide, à savoir, la notion de « complexité ». Dans un second temps, nous nous intéresserons spécifiquement aux compétences mathématiques et envisagerons la question de l'évaluation des compétences mathématiques dans l'étude internationale PISA.

1.1. Mobiliser, de façon intégrée, différentes ressources pour accomplir une tâche

Dans toutes les définitions proposées, les « ressources » font référence aux différents types de connaissances dont doit disposer le sujet : connaissances déclaratives (savoirs ou connaissances conceptuelles), connaissances procédurales (savoir-faire ou habiletés) et connaissances conatives (savoir-être ou attitudes). Certains (voir notamment Beckers, 2005 ; Tardif, 2004) ajoutent une dimension en mentionnant conjointement la mobilisation de ressources internes et l'utilisation adéquate de ressources externes (documents divers, dictionnaires, outils de calcul, personnes ressources,...). L'utilisation de ressources externes pour démontrer la compétence d'un individu est un élément important sur lequel nous reviendrons à la fin du texte. Toutefois, pour répondre à la première question guide, nous avons pris le parti de chercher à comprendre « où commence la complexité » lorsque l'on s'intéresse uniquement à la mobilisation des ressources internes.

Quelques définitions (voir notamment Scallon, 2007) ajoutent encore aux ressources internes les connaissances conditionnelles qui guident le choix des ressources à mobiliser (quand et pourquoi utiliser telle ou telle connaissance dans telle situation ?). De notre point de vue, l'intégration des connaissances conditionnelles présente une certaine redondance puisqu'il s'agit alors de mobiliser des connaissances dont la fonction est de guider la mobilisation... Cette notion de « mobilisation » est incontournable puisqu'elle permet de distinguer les tâches permettant d'évaluer des compétences, de tâches qui permettraient davantage d'évaluer l'application de procédures.

L'élément « tâche » (ou « situation ») est également un élément central dans la mesure où la compétence semblerait devoir être définie par la ou les tâches (cf. « familles de tâches », Beckers, 2005) qui sont utilisées pour l'évaluer. Si chacun semble s'accorder sur l'idée que la tâche est une activité finalisée (qui a un but et qui doit déboucher sur une action utile, Rey et al., 2003), on note néanmoins des divergences importantes quant aux caractéristiques que ces tâches doivent présenter pour pouvoir parler réellement de compétence. A l'un extrême, on peut situer la position de Rey et al. (2003) qui proposent de prendre le mot « tâche » aussi bien « dans le sens d'une activité partielle (par exemple, faire une multiplication) que dans le sens d'une activité globale (par exemple, enseigner) » (p. 15) ; à l'autre extrême, on peut situer la position de nombreux pédagogues qui conçoivent que la compétence ne peut s'exprimer que dans des tâches (très) complexes et inédites. Crahay (2006) note ainsi une « dérive » par rapport aux définitions originelles (notamment législatives) qui impliquaient la mobilisation de ressources face à une « tâche » dont le terme semblait pouvoir être entendu au sens large.

Enfin, notons encore que dans la plupart des définitions, les termes de complexité et d'intégration sont étroitement liés puisque c'est à la nécessité de devoir intégrer plusieurs ressources que renvoie le terme « complexité ».

Les degrés de compétences proposés par Rey et al. (2003), tout comme les « typologies » proposées par Scallon (2007) ou de De Ketele (2011), permettent d'éclairer la notion de « complexité » dans le champ scolaire. Ces trois « cadrages théoriques », qui présentent d'ailleurs un parallélisme important et ne sont pas sans rappeler les taxonomies d'objectifs, permettent en effet de cerner une certaine hiérarchisation de la complexité des tâches ou situations d'évaluation.

Scallon (2007) distingue notamment les situations d'évaluation de connaissances, d'habiletés et de compétences. Selon cet auteur, les connaissances s'évalueraient dans des situations de répétition permettant de répondre de mémoire (il s'agit de savoirs ou de connaissances déclaratives) alors que les habiletés s'évalueraient dans des situations de généralisation demandant à l'élève de choisir quelle connaissance il doit utiliser pour répondre à la question posée (il s'agit de savoir-faire ou de connaissances procédurales). L'auteur précise alors plusieurs niveaux d'habiletés, le premier s'apparentant à des situations d'application directe et le dernier nécessitant que l'élève analyse la situation pour rechercher à quel domaine de connaissances elle fait appel et quelle procédure il pourra utiliser. Au niveau de ces habiletés de haut niveau, l'élève peut faire appel à des « connaissances conditionnelles » dans la mesure où il s'agit de déterminer « quand » et

« pourquoi » utiliser telle ou telle procédure. Scallon (2007) parle à ce propos de « stratégies » : l'individu doit choisir, entre plusieurs procédures, celle qui convient le mieux à une situation donnée. Pour l'auteur, les « réelles compétences » feraient appel à « quelque chose en plus » dans la mesure où elles nécessiteraient non seulement la mobilisation, mais aussi l'intégration de diverses ressources face à une situation complexe. Autrement dit, les connaissances et les habiletés seraient les « ressources » à mobiliser et à intégrer dans une situation ou face à une tâche.

Scallon (2007) insiste encore sur le lien entre la mobilisation et l'intégration : « mobiliser ne signifie pas (...) se rappeler ou évoquer une à une des ressources pertinentes. Rien de comparable avec une addition d'éléments considérés isolément : les savoirs et les savoir-faire mobilisés sont transformés » (p. 110). On y revient, ce qui distingue les « vraies » compétences des autres habiletés, ce sont les notions de complexité et d'intégration. D'aucuns estiment d'ailleurs que la complexité renvoie au nombre de ressources que l'individu doit mobiliser et intégrer...

Ainsi, complexité et difficulté (ou « tâche complexe » et « tâche compliquée » pour reprendre la terminologie de Roegiers, 2007) ne sont pas synonymes : il est en effet possible qu'une tâche complexe (au sens d'impliquant la mobilisation et l'intégration de diverses ressources) présente un niveau de difficulté faible alors qu'une tâche élémentaire (au sens de nécessitant l'application ou la mobilisation d'une seule ressource) s'avère extrêmement difficile pour les élèves. De notre point de vue, définir la complexité comme dépendante du nombre de ressources à mobiliser et à intégrer pose problème dès que l'on cherche à l'opérationnaliser. C'est ce que nous allons tenter de faire dans le point suivant, dans le domaine des mathématiques.

1.2. Les tâches complexes en mathématiques

Dans le domaine des mathématiques, on s'accordera sur l'idée que l'on propose généralement un parallélisme entre « compétences » et « résolution de problèmes ». Si l'on considère qu'en mathématique, tout problème implique a minima d'analyser la situation (de se la représenter) pour définir la procédure qu'il convient de mobiliser, on se trouve devant une situation intégrant minimalement une connaissance conditionnelle (qui va œuvrer dans le choix la procédure à mobiliser face au problème), une connaissance procédurale (la procédure à appliquer pour résoudre le problème) et une connaissance déclarative (la connaissance des règles qui régissent l'utilisation de cette procédure). Dès que la tâche est « non routinière », l'élève devra faire appel à des stratégies pour s'aider à représenter le problème (ex. : faire un schéma), à organiser sa démarche de résolution (simplifier les nombres, raisonner par analogie, décomposer en sous-problèmes...) et à la réguler (vérifier sa démarche et sa solution, s'assurer qu'elle répond à la question posée, estimer sa vraisemblance...). Ses « croyances » (ou connaissances conatives, par exemple, « je ne dois pas me fier aux mots-clés pour choisir l'opération ») interviendront également, même de manière inconsciente.

Finalement, tout problème de mathématiques implique l'intégration de diverses « ressources ». Dit autrement, tout problème de mathématique est une tâche complexe qui devrait permettre l'évaluation de la compétence mathématique.

A ce stade, on peut se demander si l'intégration de plusieurs ressources constitue effectivement le propre de la « tâche complexe » et qui rend possible l'évaluation de « réelles » compétences ? Mais peut-être se trompe-t-on de débat et que ce qui doit constituer une tâche complexe, ce n'est pas simplement qu'elle nécessite la mobilisation intégrée de plusieurs « ressources » mais, plus précisément, la mobilisation intégrée de plusieurs « procédures » ? C'est d'ailleurs bien ce terme que l'on retrouve dans la définition de Rey et al. (2003) lorsqu'ils précisent que l'« authentique compétence » correspondrait à « la capacité à répondre à des situations complexes et inédites par une combinaison nouvelle de procédures connues » (p. 26). En définitive, en corrigeant légèrement la définition que nous avons donnée dans un texte précédent (i.e. en parlant de « procédure » plutôt que de « ressource »), nous pourrions alors avancer qu'« une tâche/une situation serait considérée comme complexe à partir du moment où elle nécessite l'identification,

la mobilisation et l'intégration de plus d'une procédure apprise et qu'elle nécessite dès lors une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution » (Dierendonck & Fagnant, 2010a, p. 13, définition actualisée). Autrement dit, dans le domaine des mathématiques, la résolution d'une tâche complexe supposerait la mobilisation de plusieurs « procédures », voire plusieurs « étapes » décomposables en sous-problèmes imbriqués (cf. phase 2 du modèle de Rey et al., 2003) ou indépendants (Crahay & Detheux, 2005 ; Dierendonck & Fagnant, 2010a).

Si cette définition nous paraît avoir un sens dans une perspective diagnostique, doit-on néanmoins faire de ce nouveau critère de complexité une condition sine qua non pour distinguer s'il convient ou non de parler d'une épreuve d'évaluation de compétences ? Cette question reste à débattre... et ceci d'autant plus que rien ne prouve qu'il soit nettement plus aisé d'opérationnaliser ce qui se cache derrière les expressions « plusieurs procédures » et « plusieurs étapes de résolution » dans la mesure où l'interprétation des demandes cognitives de la tâche dépendra toujours non seulement des élèves auxquels elle sera soumise mais aussi de la façon dont ils vont réellement l'aborder (de ce point de vue, même la distinction entre mobilisation et application peut parfois être sujette à débat).

A l'heure actuelle, les évaluations externes à large échelle ne font pas l'économie du débat sur les compétences : proposent-elles des tâches complexes aux élèves et permettent-elles d'évaluer des compétences ? Les réponses à cette double interrogation varient fortement d'un auteur à l'autre, comme nous allons l'illustrer ici au départ de l'étude internationale PISA et de divers articles publiés dans la revue « Mesure et Evaluation en Education ».

Si l'on s'appuie sur un article du numéro de la revue Mesure et évaluation en éducation dans lequel les auteurs s'intéressent notamment à l'analyse du cadre d'évaluation et des questions proposées dans PISA, on répondra positivement à cette double interrogation. En effet, Leduc, Riopel et Raïche (2011) précisent que « c'est la maîtrise fonctionnelle et l'acquisition de compétences d'une grande portée, combinant les connaissances, les habiletés ainsi que les attitudes (...) qui dominent » (p. 108). Plus loin, ils ajoutent : « PISA comporte des items qui évaluent la mise en œuvre créative des compétences mathématiques dans des situations présentant toutes sortes de problèmes, des plus quotidiens et simples jusqu'aux plus inhabituels et complexes, et qui n'ont au départ aucune structure mathématique apparente » (pp. 111-112). Procédant à une analyse de quelques questions, ils montrent alors non seulement que PISA évalue bien de la résolution de problèmes mathématiques (tâches complexes en elles-mêmes, comme nous avons tenté de le démontrer au point précédent), mais l'on peut même penser que certains des exemples qu'ils retiennent impliquent plusieurs procédures ou tout au moins plusieurs étapes de résolution. Au final au travers de l'analyse des items accessibles, les auteurs concluent que « PISA vise principalement à évaluer les compétences des élèves » (p. 127).

Pourtant, plusieurs tenants de l'approche par compétences s'opposent à cette idée. Ainsi, dans un numéro de 2005 de la même revue, De Ketele et Gérard (2005) critiquent les épreuves PISA en estimant qu'elles « ne sont pas pertinentes par rapport à l'approche par compétences » (p. 5), qu'elles portent essentiellement sur des ressources mais « ne permettent pas (ou peu) d'évaluer la faculté de mobiliser (...) celles qui sont pertinentes pour résoudre des problèmes ou effectuer des tâches complexes » (p. 5). Dans le même ordre d'idées, et toujours dans la même revue, Carétte et Dupriez (2009) pointent les « discordances » entre les différentes épreuves externes d'évaluation des acquis scolaires auxquels ont accès les enseignants en Communauté française de Belgique. Ils avancent le même type d'arguments que De Ketele et Gérard (2005) pour conclure que seules les épreuves produites par les commissions des outils d'évaluation évaluent de réelles compétences en proposant « une ou plusieurs tâches complexes et inédites qui demandent aux élèves de mobiliser leurs ressources » (p. 38) ; les autres épreuves (PISA, les évaluations externes certificatives et les évaluations externes non certificatives) conduisant selon eux à proposer des épreuves où « l'évaluation des compétences ne semble pas fondamentalement se démarquer de la pédagogie par objectifs » (p. 38).

la première tâche et 10% pour la seconde. Par ailleurs, les critères proposés pour analyser cette première phase donnent relativement peu d'informations pour la première tâche (si 37% des élèves identifient correctement l'inconnue à poser – dont les 11% qui ont pu résoudre la tâche correctement - tous les autres critères indiquent que seuls les élèves qui ont réussi l'ensemble de la tâche ont pu les remplir), mais qu'ils en fournissent davantage pour la seconde tâche (64% des élèves identifient correctement l'inconnue, 48% parvient à mettre en relation les divers éléments de l'énoncé et 16% présentent correctement les étapes de la résolution du problème). Finalement, dans la première tâche, la conjugaison du taux important d'omissions (46%) et le peu d'informations fournies par les élèves qui n'ont pas pu résoudre la tâche (26% des élèves remplissent 1 critère sur 10 et 17% n'en remplissent aucun) incite à penser que le pouvoir diagnostique de la première phase d'évaluation est clairement limité.

Dans le cadre de l'évaluation externe menée au Luxembourg en octobre 2009, nous avons soumis quelques tâches complexes aux élèves de 3^e année secondaire (filière générale). Ces tâches peuvent être considérées comme « complexes » au sens retenu au terme de la première question guide. A titre illustratif, le problème intitulé « Judo » est un exemple de tâche complexe qui nécessite de mobiliser deux types de procédures (calculer la longueur d'un côté d'un carré à partir de son aire et déduire la longueur d'un segment au départ de deux longueurs), de « cadrer » la situation pour déterminer les procédures à mobiliser et de coordonner plusieurs étapes de résolution (représentation du problème, identification de l'inconnue, calcul de la longueur d'un côté de la salle, calcul de la longueur d'un côté du tatami et déduction de la largeur du chemin au départ de ces deux longueurs). Cette tâche complexe, soumise à 1769 élèves, n'est réussie que par 14% des élèves (Dierendonck & Fagnant, 2010b). Bien que seule la réponse finale ait été prise en compte, l'analyse des réponses permet d'inférer les démarches erronées les plus courantes des élèves. A titre illustratif, 25% des élèves obtiennent une réponse témoignant d'une erreur se situant à la toute dernière étape de résolution (la déduction de la largeur du chemin nécessite de soustraire les deux longueurs trouvées précédemment, puis de diviser le résultat par deux), 11% des élèves obtiennent une réponse qui témoigne d'une démarche assez superficielle (la soustraction des deux aires fournies conduit à trouver l'aire du chemin et non la largeur de celui-ci) et seuls 6% des élèves ne proposent aucune réponse. Au final, cette tâche de complexité modérée, même corrigée de façon binaire, semble offrir un certain pouvoir diagnostique dès l'étape 1.

En conclusion de ce premier point, nous retiendrons deux éléments : (a) les tâches trop complexes perdent leur pouvoir diagnostique si elles déstabilisent les élèves au point qu'ils rendent une feuille blanche ou ne proposent que des bribes de réponses; (b) des tâches sollicitant une réponse numérique précise peuvent à la fois être des tâches complexes permettant d'être corrigées de façon binaire et offrir un certain pouvoir diagnostique dès la phase 1.

2.2. Le potentiel diagnostique de la transition entre les phases

A priori, le passage entre les phases 1 et 2 du modèle de Rey et al. (2003) présente un potentiel diagnostique à un double niveau : (a) un élève qui réussit à résoudre un problème en phase 2 alors qu'il n'y parvenait pas en phase 1 maîtrise les ressources impliquées dans la tâche complexe, semble capable de les mobiliser dans des tâches simples (décomposées) mais éprouve des difficultés à organiser sa démarche de résolution et/ou à intégrer les différentes ressources ; (b) pour les élèves qui ne parviennent pas à résoudre le problème en phase 2, une analyse plus précise des étapes de cette phase 2 devrait permettre de cerner où se situent les difficultés. Tout en reconnaissant l'intérêt potentiel de cette étape de décomposition, nous pointerons ici quelques questionnements qu'elle soulève à nos yeux.

Tout d'abord, on peut craindre qu'un élève qui échoue lors de la phase 1 échoue aussi lors de la phase 2 parce qu'il est déconcerté par la situation proposée ou, tout simplement, parce qu'il se sent découragé. A titre illustratif, dans l'étude de Bouché (2011), le passage de la phase 1 à la phase 2 du problème « cadeaux » ne permet qu'une très faible augmentation du taux de réussite (on passe

de 11 à 18%), ce qui pourrait laisser entendre que les élèves ont « décroché ». L'analyse plus fine des étapes de cette phase 2 permet toutefois de cerner un peu mieux les difficultés des élèves que lors de la phase 1 où, pour rappel, on notait 46% d'omissions.

Par ailleurs, on peut imaginer qu'un élève perturbé par le contexte de la tâche (ou découragé par la complexité de la phase 1) échoue lors de la phase de décomposition alors qu'il aurait peut-être pu répondre correctement à d'autres tâches évaluant des compétences de niveau 2 dans un autre contexte. A titre illustratif, dans l'épreuve externe soumise aux élèves de 3^e année du secondaire au Luxembourg, nous avons testé simultanément la décomposition de la tâche complexe et l'évaluation des mêmes procédures dans des problèmes « simples » (au sens d'impliquant la mobilisation d'une seule procédure). Les résultats montrent assez nettement que les tâches évaluant une ressource isolée dans un contexte différent sont mieux réussies que la tâche complexe décomposée qui nécessite la réussite partielle de toutes les étapes imbriquées. A nos yeux, la combinaison d'une décomposition de la tâche et d'une évaluation des ressources dans des contextes différents (Crahay & Detheux, 2005) semble pouvoir apporter des informations complémentaires intéressantes au niveau diagnostique (Dierendonck & Fagnant, 2010a, b).

D'autres questionnements portent sur l'impact potentiel des choix effectués en termes de structuration de la phase 2 ; nous en esquisserons trois.

Premièrement, on peut se demander si les étapes de la résolution peuvent s'organiser de différentes façons et, dans ce cas, si l'organisation proposée correspond ou non à la démarche intuitive des élèves. Autrement dit, ne risque-t-on pas de les déstabiliser en voulant les faire entrer dans une démarche qui n'était pas celle qu'ils avaient tenté de développer en phase 1 ? En résolution de problèmes mathématiques, il y a souvent plusieurs voies possibles pour résoudre un problème et force est de constater que la logique de l'adulte n'est pas toujours la même que celle de l'enfant ou de l'adolescent. Dans la mesure où, en terme méthodologique, on plaide généralement pour partir des démarches informelles des élèves, ce découpage « contraint » pose question : non seulement, il peut « perturber » la démarche spontanée de l'élève, mais il pourrait aussi laisser croire aux enseignants que cette façon de procéder (analyser la tâche « à la place des élèves » - i.e. lors d'une phase collective par exemple - et organiser « leur » démarche de résolution) pourrait se traduire efficacement en stratégie d'enseignement.

Deuxièmement, certaines tâches mathématiques peuvent donner lieu à des démarches de résolution différentes (au sens où les étapes peuvent s'organiser selon des ordres variables), mais elles peuvent parfois aussi être résolues en faisant appel à des procédures mathématiques différentes (par exemple, certains problèmes peuvent être résolus en développant une démarche arithmétique – s'appuyant sur des opérations avec des nombres - ou une démarche algébrique – passant par la désignation d'une inconnue et la mise en équation du problème). L'étude présentée par Demonty et Dupond dans le cadre d'un symposium du congrès 2012 de l'Admée-Europe permet d'illustrer très clairement ce type de comportements et les questionnements que cela soulève d'un point de vue diagnostique.

La troisième interrogation concerne le format même des questions proposées en phase 2. Par exemple, lorsqu'il s'agit de poser des équations dans des tâches complexes telles que celles testées par Bouché (2011), la présence de QCM en phase 2 dans l'une des tâches semble permettre à une plus grande proportion d'élèves d'entrer dans le problème que les questions ouvertes proposées dans l'autre tâche (la proportion d'omissions est notamment nettement moindre). L'impact des formats de questions à cette étape de décomposition (où l'on donne des indicateurs de démarches) joue sans doute une influence que l'on mesure assez difficilement et qui se distingue probablement du format de question proposé pour indiquer la réponse finale d'un problème².

²La réponse finale ne donne pas en elle-même d'indication sur la démarche à effectuer – même si les distracteurs peuvent être conçus pour mettre en lumière des démarches erronées – alors qu'une série d'équations posées en QCM lors de la phase de décomposition donnent des indications sur la démarche et « cadrent » la situation en indiquant quels sont les savoirs mathématiques à mettre en œuvre!

Enfin, pour terminer ce point tout en l'étendant vers la phase 3 de l'épreuve, soulignons encore deux « lacunes diagnostiques potentielles » des épreuves en phases : (a) Quelle est la nature exacte des difficultés des élèves qui parviennent à résoudre le problème en phase 2 et non en phase 1 (pourquoi savent-ils appliquer, mobiliser, mais non « mobiliser et intégrer ») ? (b) Quelle est la nature exacte des difficultés des élèves qui parviennent à résoudre les items en phase 3 mais qui ne parviennent pas à résoudre le problème en phase 2 (pourquoi savent-ils appliquer, mais non « mobiliser ») ? Autrement dit, si les informations issues de la phase 3 permettent de cibler certaines lacunes « techniques », relatives à la non-maîtrise de procédures ou de savoir-faire de base, elles ne permettent généralement pas à elles seules d'expliquer pourquoi autant d'élèves continuent à échouer en phase 2.

Qu'en est-il en outre de ces mystérieux processus que sont le « savoir mobiliser » et le « savoir mobiliser et intégrer » qui sont pointés au cœur de toutes les définitions de la notion de compétence ? Pour éclairer ce questionnement, il paraît essentiel de se détacher d'une analyse « décontextualisée » des résultats que l'on peut tirer d'une évaluation papier-crayon pour chercher à mieux cerner les processus cognitifs réellement à l'œuvre dans les tâches complexes. Pour ce faire, il semblerait intéressant de combiner des « laboratoires cognitifs » où l'on observe un élève face à une tâche complexe (tout en l'interrogeant sur ses démarches), des observations centrées sur l'analyse des interactions entre élèves lorsqu'ils résolvent une tâche complexe en groupe et, enfin, des observations centrées sur le rôle d'étayage qu'un enseignant met en œuvre (ou pourrait mettre en œuvre) pour interagir efficacement avec les élèves.

3. Comment assurer la fiabilité et la validité des informations recueillies au cours d'une évaluation de compétences ?

En ce qui concerne les qualités psychométriques des épreuves, il est courant de distinguer une validité de « construct » (ou validité théorique) et une validité de « contenu » (ou représentativité) : l'épreuve mesure-t-elle bien ce qu'elle prétend mesurer et couvre-t-elle les aspects importants des apprentissages ? En termes de « validité de contenu », on peut s'interroger sur les « limites » d'une évaluation de compétences qui serait composée uniquement de quelques tâches complexes : d'une part, on est loin d'atteindre une représentativité des contenus enseignés et, d'autre part, on peut s'interroger sur le respect d'une certaine concordance entre ce qui est enseigné en classe et ce qui est évalué (ce qui serait une autre façon de rendre une évaluation « non valide » ; Beckers, 2005).

Concernant les liens entre enseignement, apprentissage et évaluation, les résultats particulièrement faibles obtenus dans la plupart des études évaluant des tâches complexes (Bouché, 2011, Crahay & Detheux, 2005 ; Fagnant & Dierendonck, 2010b ; Marcoux, à paraître ; Rey et al., 2003) incitent à un double questionnement : d'une part, les enseignants proposent-ils des tâches complexes à leurs élèves en situation d'apprentissage et d'autre part, s'ils proposent de telles tâches, comment procèdent-ils d'un point de vue méthodologique ? S'interrogeant sur les faibles taux de réussite obtenus face aux tâches complexes de mathématiques soumises à des élèves de 5^e année primaire à Genève, Marcoux (à paraître) pointe l'écart entre les intentions méthodologiques des programmes et les situations d'évaluation : « Dans la lignée d'une forme de socioconstructivisme, l'apprentissage des mathématiques à Genève se conçoit comme une construction en interaction avec les autres (...) L'élève genevois se voit principalement confronté à la découverte d'apprentissages et à la résolution de problèmes quasi exclusivement en groupe. Il se peut que, dans ce cas, cette façon de faire soit plus productive qu'une transmission frontale du savoir, mais elle peut risquer aussi, par son caractère de recours aux ressources externes (ici l'enseignant ou les pairs), de devenir un obstacle dans la résolution de tâches individuelles » (p. 15).

Dès les premières lignes de ce texte, nous avons évoqué la question de la mobilisation conjointe de ressources internes et de ressources externes. Ces ressources externes, que nous avons dans un premier temps « évacuées » pour débattre de la complexité des tâches, jouent pourtant un rôle

central chez tout expert dans un domaine. En se référant à des travaux déjà anciens, on rappellera que Perkins (1995, cité par Crahay, 1999) définit l'expert comme un « individu-plus » (par opposition à un individu-solo) qui « recourt continuellement à des outils divers » et qui « sollicite régulièrement l'une ou l'autre personne de son entourage pour obtenir une information ou une appréciation de son travail » (p. 340). Comment les évaluations de compétences (et, a fortiori, des évaluations externes à large échelle) pourraient-elles tenir compte de ce paramètre ? Par ailleurs, comment pourraient-elles être réellement valides sans permettre le recours à des ressources externes ? Le développement du testing informatisé ouvre sans doute une voie prometteuse en ce sens (les technologies pourraient à la fois permettre le recours à des ressources matérielles et une communication entre plusieurs sujets qui résolvent une tâche conjointement), mais il occasionne également de nouveaux questionnements (notamment, comment tenir compte de l'apport des pairs pour déterminer la compétence d'un sujet donné).

Le deuxième point (la question de la représentativité des contenus enseignés) semble pouvoir se lier à la question de la fiabilité de la mesure. La crainte principale face à des évaluations qui ne seraient constituées que de quelques situations complexes (telles que le proposent notamment De Ketele & Gérard, 2005) serait de passer à côté des compétences des sujets. En effet, un élève confronté à trois tâches complexes pourrait très bien rendre une feuille blanche pour chacune d'elles (on a vu que le taux d'omission pouvait être très élevé face à ce type de tâches), ce qui conduirait à conclure qu'il ne sait rien (qu'il n'a aucune compétence) alors qu'il dispose probablement de minima de certaines habiletés... Non seulement cela pose question d'un point de vue déontologique, mais cela n'aurait aucune portée diagnostique. En ce sens, le phasage proposé par Rey et al. (2003) semble nettement plus informatif puisqu'il envisage d'autres « dimensions » grâce aux étapes 2 et 3. Toutefois, si les tâches proposées sont trop complexes, on risque de ne pouvoir en proposer que deux ou trois (avec leur « phasage ») dans le cadre d'une évaluation d'une durée « raisonnable ». Du point de vue de la mesure, cela pose question : non seulement les différents critères qui pourraient présider à l'évaluation de la tâche complexe sont généralement liés (on a vu qu'en phase 1, certaines situations conduisaient pratiquement à une dichotomie : remplir tous les critères ou n'en remplir aucun, Bouché, 2011), mais nous avons également formulé l'hypothèse que les deux premières étapes du phasage risquaient de l'être également (le contexte identique peut continuer à « perturber » les élèves ou conduire à les décourager). Les modèles de réponse à l'item postulent l'indépendance des items : une fois le trait latent mesuré, aucune relation ne doit exister entre les réponses d'un sujet aux différents items. Cette condition d'application risque d'entrer en conflit direct avec les modèles d'évaluation qui s'appuient sur un découpage en phases.

Comme nous l'avons défendu dans un texte précédent (Dierendonck & Fagnant, 2010a), il nous semble que la conciliation entre les nouveaux outils d'évaluation des compétences et les épreuves classiques d'évaluation pourrait trouver un terrain d'entente moyennant deux conditions essentielles : s'accorder sur une définition moins ambitieuse des tâches complexes et s'assurer que les épreuves comportent suffisamment d'items (la première condition rendant la seconde possible).

Selon nous, les évaluations externes devraient donc contenir, en plus de quelques tâches complexes évaluant des compétences, un nombre suffisant de tâches élémentaires permettant d'évaluer la mobilisation de certaines ressources/procédures ainsi que leur application directe. Si certaines de ces tâches élémentaires peuvent être liées à la tâche complexe (selon le phasage proposé par Rey et al., 2003), il nous semble important que d'autres en soient totalement indépendantes, et ce pour deux raisons principales : d'une part, cela permet d'évaluer la mobilisation et l'application d'une plus grande diversité de ressources/procédures que celles directement impliquées dans la tâche complexe initiale et, d'autre part, on donne ainsi plus de chances aux élèves de démontrer leur maîtrise des compétences de deuxième degré (ou leurs habiletés) en leur proposant des contextes diversifiés. Si l'on s'accorde sur cette proposition (voir texte de Dierendonck & Fagnant dans le cadre du symposium 6 du congrès 2012 de l'Admée-Europe), les techniques classiques de validation des épreuves sembleraient pouvoir continuer à être utilisées...

Références

- Beckers, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences un allié de l'équité à l'école ? Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 21&22, 41-63.
- Bouché, B. (2011). Comment différencier et développer des compétences en mathématiques au début de l'enseignement secondaire à partir des difficultés des élèves en utilisant les outils d'évaluation ? Mémoire présenté en vue de l'obtention du master en Sciences de l'Education. Université de Liège, document non publié.
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et Evaluation en Education*, 30(2), 49-71.
- Carette V., Dupriez V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et Evaluation en Education*, 32 (3), p. 23-45
- Crahay, M. (1999). *Psychologie éducationnelle*. Paris : PUF.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. & Dethoux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et Evaluation en Education*, 28(1), 57-78.
- Demonty, I. & Dupont, V. La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire : l'apport d'indicateurs issus des recherches centrées sur les difficultés spécifiques des élèves en algèbre. Communication dans la cadre d'un symposium de l'Admée 2012, Luxembourg.
- De Ketele, J.-M. (2011). Scores multidimensionnels : une nécessité pour évaluer les compétences. Communication orale lors du deuxième congrès français de psychométrie. Sèvres, 16 mars 2011.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et Evaluation en Education*, 28(3), 1-26.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010a). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. *Le Bulletin de l'ADMEE-EUROPE*, 2010/1, 5-20.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010b). Monitoring du système scolaire et évaluation des compétences en mathématiques : une étude exploratoire en vue de donner un feedback diagnostique aux enseignants. Communication orale au 22e colloque international de l'Admée-Europe. Evaluation des curriculums et des programmes d'éducation et de formation. Du 14 au 16 janvier 2010, Braga (Portugal).
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. Evaluer des compétences en mathématiques dans le cadre d'une épreuve externe à large échelle au départ de tâches complexes, de tâches décomposées et de tâches élémentaires : quel pouvoir diagnostique ? Communication dans la cadre d'un symposium de l'Admée 2012, Luxembourg.
- Leduc, Riopel et Raïche (2011). L'influence des définitions des habiletés disciplinaires sur la création et le choix d'items dans le PISA et le TEIMMS. *Mesure et Evaluation en Education*, 34(1), 97-130.
- Marcoux, G. (à paraître). Quand la résolution de problèmes peut nous informer sur les inégalités : Quelle trame des échecs et des réussites ?
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école — Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007) (2^e édition). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences : la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement *Pédagogie collégiale*, (1re partie), 18(1), 21-26 ; (2^e partie), 18(2), 13-20.

TABLE RONDE
COMMENT ASSURER L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES SCOLAIRES?

Nathalie Loyer

* Université de Montréal, nathalie.loyer@umontreal.ca

Mots-clés : évaluation diagnostique, compétences

Résumé. Le texte qui suit se propose d'apporter quelques éléments de réflexions relatifs à la problématique de l'évaluation diagnostique des compétences scolaires. Il est structuré autour des trois questions guidées proposées par Pascal Ndinga, organisateur de la table ronde : « Qu'est-ce qu'une tâche ou une situation complexe ? » ; « Dans quelle mesure le découpage de la tâche complexe dans le modèle de Rey et al. (2003) répond-il aux attentes en matière d'évaluation diagnostique des compétences ? » et « Comment assurer la fiabilité et la validité des informations recueillies au cours d'une évaluation de compétences ? ».

1. Introduction

Le titre de cette table ronde évoque à la fois le contexte dans lequel l'évaluation se fait dans plusieurs pays et la visée particulière de l'évaluation qu'est le diagnostic. Il est donc utile avant de répondre aux trois questions spécifiques qui structurent cette table ronde de prendre un peu de recul relativement à ces deux éléments.

Le premier concerne le contexte dans lequel plusieurs pays ont choisi d'intégrer leur système scolaire. L'approche par compétences est en effet entrée dans nos écoles depuis plusieurs années, sans toutefois obligatoirement être complètement entrée dans nos mœurs, peut-être à cause des divergences de compréhension de ce qu'elle implique pour l'évaluation. En effet, les compétences n'ont probablement pas la même saveur et le même sens pour chacun d'entre nous. L'un des éléments crucial est par exemple de définir le type de tâche qui permet de mettre en œuvre la compétence et par suite de l'évaluer. C'est l'objet de la première question de cette table ronde et un regard sur le contenu de la recherche empirique peut aider à y répondre.

Le deuxième élément est introduit par le mot diagnostic. Cet aspect semble quant à lui prendre très peu de place dans les questions de cette table ronde. En effet, il n'apparaît que dans la question 2 en posant l'hypothèse que le modèle de Rey et ses collègues (Rey, Carette, Defrance, & Kahn, 2003) est un modèle diagnostique. Ainsi, répondre à la question 2 implique nécessairement de définir l'évaluation diagnostique et de réfléchir à la portée diagnostique du modèle de Rey et al.

Quant à la dernière question, elle vise à examiner le processus d'assurance qualité de notre évaluation des compétences. Y répondre permettra de discuter des tensions entre nos conceptions classiques de la validité et de la fidélité et nos conceptions nouvelles des instruments nécessaires à l'évaluation des compétences, notamment dans une visée diagnostique.

2. Question 1 : Qu'est-ce qu'une tâche ou une situation complexe?

Nous sommes habituellement tous d'accord pour dire que la notion de compétence provient de la formation professionnelle, dans laquelle elle prend tout naturellement sa place. Par exemple, aucun d'entre nous ne

voudrait monter dans un avion dont le pilote ne serait pas compétent, ou se faire soigner par un médecin incompetent. Cela signifie entre autre qu'avant d'être diplômés, et ainsi jugés compétents, pilotes et médecins doivent avoir été évalués dans un contexte non seulement authentique, mais également réel. On peut ici penser au test en vol du pilote ou à l'externat et l'internat des étudiants en médecine.

Le milieu médical offre d'ailleurs un cadre théorique simple et utile pour comprendre les différents niveaux de compétence professionnelle, et par la suite pouvoir les évaluer. Miller (1990) propose en effet de décrire la compétence professionnelle dans une pyramide (voir figure 1) à quatre niveaux dont le niveau supérieur ne peut être évalué sans le recours à une mise en situation concrète et réelle (fait, does) et les trois autres niveaux à des situations que nous pourrions qualifier de plus scolaires (montre comment, shows how; sait comment, knows how; sait, knows).

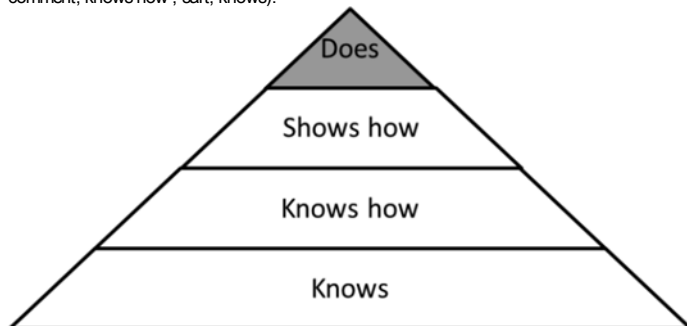


Figure 1 : La pyramide de Miller (1990)

À partir de la pyramide de Miller, nous pouvons d'abord apporter deux premiers éléments de réponse à la question. Le premier est qu'on ne peut pas monter dans la pyramide sans passer par chacun des niveaux. Il convient donc de proposer des tâches évaluatives qui correspondent à chacun d'eux. Le deuxième élément est une réflexion sur la possibilité de mettre les élèves dans des situations permettant d'évaluer le Faire. L'authenticité a un rôle essentiel à ce niveau. Cette authenticité doit absolument être ancrée dans la réalité lorsque les compétences à évaluer sont professionnelles. Elles nécessitent alors de recourir à des tâches réelles (ou au moins simulées de manière réaliste), et pas seulement ressemblant à la réalité (par exemple le test en vol du pilote). Pour l'élève à l'école, les tâches du Faire doivent le plus souvent prendre place en salle de classe ou d'examen. Dans certains cas, la technologie peut aider à améliorer le caractère authentique de la tâche. Toutefois, une grande quantité de tâches doivent être mises en œuvre et faire référence à divers contenus pour permettre de juger du niveau d'un élève. Ce dernier point semble contradictoire avec certaines tâches authentiques qui prennent place en salle de classe sur de très longues périodes compte tenu de leur complexité, limitant ainsi la quantité de situations proposées aux élèves. On peut également se questionner sur la part que doivent prendre les tâches du Faire dans le cas d'une formation scolaire et non professionnelle.

En ce qui concerne les trois niveaux inférieurs de la pyramide, et qui correspondent aux situations évaluatives que l'on souhaite le plus souvent mettre en place avec des élèves, il convient de définir les caractéristiques des tâches nécessaires à leur évaluation. Là encore, la littérature en médecine guide notre réflexion. Van der Vleuten et ses collègues (van der Vleuten, Schuwirth, Scheele, Driessen, & Currie, 2010) ont proposé une synthèse de recherches empiriques et posé les bases d'une théorie sur l'évaluation des compétences professionnelles. Leur revue de littérature les amène à plusieurs constats et nous en tirons quatre principes qui nous permettent de répondre à la question.

1) Le premier constat est que la mise en œuvre d'une compétence est fortement reliée aux contenus sous-jacents à la tâche. Ainsi, le fait de réussir une tâche prédit mal ou peu la réussite à une autre tâche. Autrement dit, une seule tâche ne mesure rien et n'est pas généralisable. On ne peut donc rien en déduire

sur le niveau de maîtrise du sujet. Le premier principe est donc qu'il faut combiner des prises d'information à des moments différents, en variant les contenus.

2) Le deuxième constat est relié au format de la tâche. Une épreuve évaluative quelle qu'elle soit est toujours formée d'un stimulus et d'un format de réponse. Ce format de réponse peut être oral ou écrit et se faire sur une page blanche dans laquelle produire une réponse longue (par exemple : phase 1 du modèle de Rey et al.), demander d'écrire une réponse courte, de choisir une réponse parmi une liste ou toute autre possibilité. Les études empiriques montrent que la validité, autrement dit la capacité à évaluer ce qu'on veut évaluer, dépend beaucoup plus du stimulus que du format de réponse. Ce stimulus doit être aussi authentique que possible, sans toutefois que la complexité de la description du contexte ne crée une surcharge cognitive pour l'élève et l'empêche de répondre correctement. Le deuxième principe est donc qu'il faut mettre beaucoup d'emphasis sur ce qui est demandé à l'élève et moins se préoccuper de la manière dont il doit fournir la réponse.

3) Le troisième constat est que la fidélité des résultats dépend plus de la variété des tâches et des évaluateurs que de l'objectivité et de la standardisation des méthodes pour porter le jugement. Autrement dit, un jugement global porté à de multiples occasions et par plusieurs évaluateurs (par exemple : l'enseignant, l'élève, ses pairs) sera plus stable et permettra de mieux discriminer les différents niveaux de compétence qu'une évaluation plus analytique et plus objective qui risque de varier beaucoup d'une tâche à une autre. Ceci dit, il est évident que cela dépend de ce qui est demandé à l'élève. Certains types de questions ayant une seule bonne réponse sont naturellement reliés à une correction objective, l'objectivité n'est toutefois pas une condition nécessaire pour assurer la fidélité des jugements. De plus il n'y a pas vraiment de raison d'additionner les uns aux autres des scores obtenus à des questions portant sur des contenus différents, même si le format de ces questions est semblable. Le troisième principe est donc que porter un jugement global est probablement plus approprié que d'imposer systématiquement une méthode analytique ou comptable.

4) Enfin, le dernier constat est qu'une seule méthode ne pourra jamais suffire pour passer à travers les niveaux de la pyramide de Miller. Le quatrième principe est donc qu'il faut se préoccuper de proposer des tâches multiples et variées aux élèves pour évaluer leurs compétences, mais également pour les aider à les développer, car c'est aussi le rôle de l'évaluation.

Évaluer la compétence doit se faire à chacun des niveaux de la pyramide de Miller et donc avec de multiples types de tâches, en visant une diversité de contenus et à de nombreuses occasions. Pour chaque tâche, la qualité du stimulus proposé à l'élève est plus importante que le format de réponse et il n'est pas obligatoire d'imposer une approche analytique ou comptable pour assurer la fidélité du jugement tâche après tâche.

3. Question 2 : Dans quelle mesure le découpage de la tâche complexe dans le modèle d'évaluation des compétences en trois phases de Rey et al. (2003) répond-il aux attentes en matière d'évaluation diagnostique des compétences?

Le modèle d'évaluation de Rey et de ses collègues (Rey, et al., 2003) se caractérise par une même tâche déclinée en trois phases correspondant chacune à un niveau de compétence différent, allant du niveau le plus élevé (degré 1) au niveau le plus simple (degré 3). Selon les auteurs, la capacité diagnostique de ce modèle provient du fait « que les difficultés rencontrées éventuellement par les élèves dans une phase s'éclaircissent par leur performance à la phase suivante » (p. 47).

La question posée ici est double. D'abord, il convient de définir si ce modèle s'accommode de la réponse qui a été fournie à première question et qui visait à définir les caractéristiques de tâches pour évaluer des compétences. Il convient ensuite de définir si ce modèle répond aux exigences de la visée diagnostique de l'évaluation.

Le fait de réussir une tâche prédit très peu la réussite à une autre tâche. Nous en avons tiré le principe 1 selon lequel il faut multiplier les contenus visés par les tâches pour évaluer efficacement les compétences d'un élève. Le fait de proposer la même tâche sous trois formats différents est lourd en termes de temps nécessaire à la mise en place du modèle, ce qui limite donc la possibilité de multiplier les tâches et les contenus, et par suite la qualité des inférences. De plus, le principe 1 remet en cause la portée diagnostique du modèle puisqu'il est impossible de tirer des conclusions à partir d'une seule tâche. Au mieux, c'est la répétition des mêmes difficultés tâche après tâche qui permettrait de faire un diagnostic. Dans ce cas, le principe 3 met en évidence le fait que porter un jugement global sur les diverses tâches sera efficace pour inférer le niveau de compétences de l'élève. Le modèle ne semble pas en contradiction avec ce principe et permettre de dresser un portrait général de l'élève pour chaque tâche. Toutefois, le risque est que selon les contenus, ce portrait général varie beaucoup limitant ainsi les conclusions à en tirer et en particulier la possibilité d'établir un diagnostic.

Le principe 2 établit que le stimulus est plus important que le format de réponse. Étant donné ce principe, on peut se questionner sur l'utilité de proposer la même tâche sous trois formats différents. Enfin, le principe 4 pointe vers la nécessité de varier les types de tâches pour évaluer les compétences avec efficacité. Le modèle de Rey et de ses collègues peut donc être utilisé, mais ne devrait pas être généralisé.

Ce qui précède met déjà en évidence le fait que le modèle de Rey et de ses collègues ne répond pas aux caractéristiques d'une évaluation diagnostique, puisqu'on ne peut pas tirer de conclusions à partir d'une seule tâche. Au-delà de ce premier point, il convient de définir les signes distinctifs d'une évaluation diagnostique afin de juger plus avant du potentiel du modèle à être utilisé dans cette visée.

Tout d'abord, le mot diagnostic vient des mots grecs *gnosis*, qui signifie connaissance, et *dia*, qui signifie à travers. De plus, dans le langage courant, un diagnostic est le point de départ à des actions concrètes. Par exemple, le médecin pose son diagnostic, puis propose un traitement spécifique pour vous soigner. Le mécanicien examine votre voiture et fait un diagnostic avant de définir quelles réparations vont régler le problème. En éducation, une évaluation diagnostique doit mettre en évidence des informations précises reliées à l'apprentissage des élèves. Ces informations sont souvent définies comme étant des forces et des faiblesses (Legendre, 2005). Le diagnostic doit fournir des indications suffisamment précises pour aboutir à des solutions individuelles et adaptées pour remédier aux difficultés identifiées.

Notre réflexion nous a amenée à considérer qu'il existe trois angles différents pour regarder l'évaluation : considérer (1) la position de l'habileté du sujet sur un continuum, (2) les erreurs commises et (3) la structure de l'épreuve évaluative. Ces trois angles permettent de classer les approches évaluatives existantes, d'en définir les avantages et inconvénients dans une perspective diagnostique et de chercher à situer le modèle de Rey et de ses collègues.

1) La position de l'habileté du sujet sur un continuum

La théorie classique des scores (TCS), la théorie de la généralisabilité (GEN) ou la théorie de réponse à l'item (TRI) ont été élaborées pour déterminer les items d'un test qui sont informatifs et qui discriminent bien les sujets. Les tests développés dans ces perspectives permettent de placer les sujets sur une échelle de mesure de leur habileté. Ces approches permettent donc de très bien évaluer l'habileté globale d'un élève, mais pas ses habiletés relatives aux différents éléments de son raisonnement. Elle nécessite en outre une variété d'items indépendants les uns des autres et est basée sur le concept d'unidimensionnalité qui décrit difficilement la complexité de la cognition humaine (Gitomer & Rock, 1993). Le modèle de Rey et ses collègues vise un contenu spécifique et propose quelques questions reliées les unes aux autres à travers trois phases. Il n'entre donc clairement pas dans cette catégorie, qui de toute manière est assez éloignée de la visée diagnostique de l'évaluation.

2) Les erreurs commises pour caractériser le sujet

Pour Scalton (1988), la détection systématique des erreurs par le correcteur offre la possibilité de déterminer les forces et faiblesses d'un élève. Toutefois, l'usage de stratégies différentes pour répondre à un item rend difficile le codage des erreurs. Le bénéfice est la mise en évidence précise des difficultés de chaque élève au prix toutefois d'un travail fastidieux de correction. Dans le cas de questions nécessitant la formulation d'une réponse par l'élève, il faut que les informations contenues dans la copie soient en quantité suffisante. Dans le cas d'un test à choix multiple (QCM), une possibilité consiste à coder les

leurres en fonction d'erreurs précises. Par contre, comme le format impose une bonne réponse et trois ou quatre leurres, il est souvent irréaliste de trouver des leurres similaires correspondant à des erreurs systématiques. Le modèle de Rey et de ses collègues pourrait éventuellement se prêter à l'exercice du codage des erreurs dans les trois phases de réalisation. Toutefois, dans sa forme actuelle, l'évaluation ne procède pas de cette approche, puisque c'est un regard global sur les trois phases qui permet de poser le diagnostic en définissant si la difficulté provient de la démarche, du choix ou de la mise en œuvre de la procédure. Étant donné que c'est la répétition du même type d'erreur commise, c'est-à-dire le côté systématique, qui est à la base du diagnostic, le modèle de Rey et de ses collègues n'entre donc pas non plus dans cette catégorie.

3) La structure du test pour caractériser le sujet

Dans une approche par objectifs, la structure est traditionnellement fournie par le tableau de spécification du test qui propose un découpage établi par des experts. Le diagnostic est alors constitué des scores partiels totalisés sur un ensemble d'items congruents à un même objectif (Scallon, 2000). Toutefois, « attitudes, processus cognitifs, stratégies métacognitives, stratégies de résolution de problèmes, pensée critique, capacité d'intégration [, de même que notion de] transfert [et de] compétence semblent [...] échapper à la façon traditionnelle d'explicitier les objectifs » (Scallon, 2000, p 153). La structure selon un tableau de spécification est donc difficile à envisager dans une approche par compétence.

Il faut donc penser différemment la structure d'un test diagnostique pour évaluer des habiletés sous-jacentes à des compétences. Le modèle de Rey et de ses collègues peut s'inscrire dans cette perspective avec les trois degrés de compétences correspondant aux trois phases du modèle. Toutefois, seule la mise en œuvre de plusieurs tâches selon ce modèle permettrait de collecter suffisamment d'informations pour tenter un diagnostic en portant un jugement global sur l'ensemble des tâches en fonction des performances observées aux différentes phases. Un tel diagnostic est toutefois, selon nous, insuffisamment précis pour guider efficacement la mise en place de mesures correctives adaptées aux besoins de chaque élève en difficulté.

Une autre possibilité fait l'objet d'un courant de recherche en pleine évolution. L'idée est d'identifier un ensemble de ressources (habiletés cognitives) nécessaires à la bonne résolution des tâches proposées, puis de définir comment chacune d'elle est reliée aux éléments de réponses attendus dans les différentes tâches que comporte une même épreuve évaluative (donc plus apparentée à un test). Selon cette approche, des processus cognitifs, des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des stratégies, etc. peuvent faire l'objet du diagnostic. Ce dernier est inféré par la modélisation des données obtenues suite à la passation de l'épreuve à l'aide de modèles psychométriques de classification diagnostique MCD (voir par exemple, Loyer, 2010). Le diagnostic prend ensuite la forme de la liste des ressources avec la mention maîtrisée ou non maîtrisée pour chaque élève. Un diagnostic sous cette forme a le potentiel d'aider à mettre en place des mesures correctives parfaitement adaptées aux besoins de chaque élève. Le modèle de Rey et de ses collègues ne pourrait éventuellement se prêter à cet exercice qu'en étant utilisé à répétition, sur un laps de temps assez long, ce qui limite l'intérêt du diagnostic.

Ainsi Rey et ses collègues proposent un type de tâche permettant d'évaluer les élèves dans une approche par compétence. Toutefois, il est impossible de faire des inférences à partir d'une seule tâche et ce modèle ne permet donc pas de soutenir un diagnostic valide et réellement utile pour mettre en place des mesures de remédiations efficaces.

4. Question 3 : Comment assurer la fiabilité et la validité des informations recueillies au cours d'une évaluation des compétences?

Pour répondre à cette question, il convient de considérer deux cas. Le premier cas concerne la validité et la fiabilité des informations recueillies lorsque l'évaluateur est directement confronté à la performance de l'élève dans une situation unique (qui peut comporter plusieurs questions ou étapes de résolution). Selon le niveau auquel cette tâche se situe dans la pyramide de Miller, la validité peut alors être envisagée de manière différente.

Dans le cas des trois niveaux inférieurs, elle est très fortement reliée à la qualité des outils d'évaluation qui sont développés et utilisés. Van der Vleuten (2010) considère d'ailleurs que dans ce cas la validité est avant tout assurée par la qualité du stimulus et son authenticité, et que le format sous lequel la réponse doit être donnée est de moindre importance (principe 2). Il peut donc ici s'agir aussi bien de tests objectifs ou de tâches associées à des grilles d'évaluation critériées (analytiques ou holistiques), mais le stimulus et le contenu visé doivent être soigneusement définis. Tous les formats nécessitent de prendre le temps de bien les développer et de les soumettre à différentes expérimentations avant de les considérer comme acceptablement valides. Un point de départ à la démarche peut être un modèle basé sur le principe de l'argumentation de Toumin (1958) et que l'on retrouve notamment dans les travaux de Mislevy (voir par exemple: Mislevy, 2007). Selon ce modèle, la validité de l'évaluation est assurée par l'argumentaire qui permet de proposer une prétention relative au sujet qui a réalisé la tâche. Les actions du sujet fournissent les données relatives à la performance. Des garanties doivent être présentes relativement à la manière de collecter les données. Évidemment, plus les enjeux associés à l'évaluation sont élevés, plus il faut être attentif à la validation et à définir les conditions de passation. Lorsque les données récoltées sont quantifiées, les approches psychométriques traditionnelles, telles que la théorie de réponse à l'item, peuvent être utilisées pour contribuer à les valider. Toutefois, la diversité des tâches à utiliser pour évaluer les compétences aboutissent souvent à des données beaucoup plus qualitatives que quantitatives. Les quantifier de force pour appliquer des modèles psychométriques risque de faire perdre la richesse de l'évaluation qui a été planifiée.

Traditionnellement, la qualité d'une évaluation dépend de trois critères qui sont la validité externe, la validité interne et la fiabilité ou l'objectivité. Pour Guba et Lincoln (1989), ces critères se déclinent toutefois de manière différente lorsque l'évaluation est qualitative et basée sur des critères. Ainsi, la validité externe qui consiste en la possibilité de généraliser les résultats peut devenir une partielle transférabilité des résultats grâce à la richesse des descriptions provenant des critères; la validité interne correspondant notamment à la mise en évidence de liens entre les questions d'une même épreuve peut devenir la crédibilité par la correspondance entre la réponse donnée à la question et la reconstruction de cette réponse issue de l'évaluation, et enfin la fiabilité ou l'objectivité peuvent être vus comme la relative stabilité des résultats dans le temps. Ce dernier point est d'ailleurs à mettre en lien avec le principe selon lequel un jugement global serait plus stable et utile lorsque le recours à une approche objective et quantifiable est peu approprié (principe 3).

Au niveau du Faire de la pyramide de Miller, les tâches proposées doivent être aussi ancrées dans la réalité que possible et donc, par nature, éloignées de procédures standardisées. Dans ce cas, l'expertise de l'évaluateur joue le rôle le plus important pour assurer la validité du jugement qui sera porté à partir des données récoltées. Cela aboutit à l'idée que l'instrument est ici moins important que l'expert qui doit juger, et donc être bien préparé à le faire. Pour van der Vleuten et ses collègues (2010), l'évaluation sera alors dépendante du travail que l'évaluateur sera capable de faire avec l'outil à sa disposition, plutôt que de la qualité de l'outil lui-même. Le levier de la validité est donc l'évaluateur et pas l'outil. Ici encore, plus les enjeux sont élevés, plus ce levier doit être utilisé, par exemple en entraînant et en accompagnant les évaluateurs de manière régulière.

Le deuxième cas concerne l'évaluateur qui doit compiler des informations récoltées sur une période de temps assez longue et à partir de plusieurs sources, par exemple en utilisant un portfolio.

Dans ce cas, la qualité de la mise en œuvre du portfolio est de première importance. Il devrait contenir des tâches de diverses natures et portant sur une variété de contenus. Selon van der Vleuten et ses collègues (2010), le recours à plusieurs tâches est nécessaire pour assurer la fiabilité des données recueillies. Ils proposent d'utiliser entre 8 et 10 tâches avant de pouvoir faire une inférence fiable sur la compétence. En outre, si le jugement a été porté de manière globale sur chaque tâche, il sera plus facile de réaliser les inférences. Il convient donc ici d'appliquer le principe 1 et de combiner des prises d'information à des moments différents, en variant les contenus, ainsi que le principe 3 visant à favoriser un jugement plus global.

En ce qui a trait au portfolio, la littérature fournit de nombreux exemples de méthodes de validation. Certains (voir par exemple: Gadbury-Amyot, et al., 2003) s'appuient sur des approches traditionnelles et utilisent des procédures statistiques (corrélations, analyses de variance) pour établir la validité selon la définition de Messick (1989). D'autres ont démontré comment les critères de la recherche qualitative

permettent d'établir la validité d'un portfolio. Par exemple, Driessen et ses collègues (Driessen, van der Vleuten, Schuwirth, van Tartwijk, & Vermunt, 2005) ont construit empiriquement un modèle basé sur trois stratégies qui sont la triangulation des informations, le temps investi et le nombre de personnes pour juger les données. Ce modèle vise à assurer la crédibilité d'un portfolio.

Enfin, dans le cas de l'évaluation diagnostique basée sur des tests et dont les données sont modélisées avec des modèles de classification diagnostique (MCD), de nombreux travaux restent à faire pour étudier la stabilité des diagnostics, ou la qualité des liens entre les questions posées et les ressources identifiées comme nécessaires à une bonne réponse. Les méthodes pour assurer la validité et la fidélité des données issues de ces approches sont d'ordre psychométrique, mais éloignées des approches basées sur l'unidimensionnalité sur laquelle reposent la TCT ou la TRI.

Pour conclure, assurer la validité et la fiabilité des données recueillies lors d'une évaluation des compétences dépend totalement des outils d'évaluation utilisés. D'un côté, les tests permettent de collecter en une seule fois, une variété d'informations relatives à des contenus différents. Dans ce cas, il est possible de faire des inférences à partir des données, qui sont souvent plutôt quantitatives, puis d'envisager l'assurance qualité en termes de procédure psychométrique (TRI ou MCD). De l'autre côté, des tâches complexes permettent de collecter des informations plutôt qualitatives sur le développement des compétences. Dans ce cas, plusieurs tâches sont nécessaires avant de pouvoir réaliser des inférences. L'assurance qualité est alors assurée au niveau de chaque tâche notamment en ce qui a trait au stimulus utilisé, puis au niveau de la synthèse des différentes tâches en s'inspirant des critères de qualité issus des approches qualitatives telles que définies par Guba et Lincoln (1989), comme la transférabilité, la crédibilité ou la stabilité.

5. Références

- Driessen, E. W., van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., van Tartwijk, J., & Vermunt, J. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation : a case study. *Medical education*, 39, 214-220.
- Gadbury-Amyot, C. C., Kim, J., Palm, R. L., Muills, G. E., Noble, E., & Overman, P. R. (2003). Validity and reliability of portfolio assessment of competency in a baccalaureate dental hygiene program. *Journal of dental education*, 67(9), 991-1002.
- Gitomer, D. H., & Rock, D. (1993). Addressing process variables in test analysis. In N. Fredericksen, R. J. Mislevy & I. I. Bejar (Eds.), *Test theory for a new generation of tests* (pp. 125-150). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park CA: Sage Publication.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3ème édition. Montréal: Guérin.
- Loye, N. (2010). 2010, odyssée des modèles de classification diagnostique (MCD). *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3).
- Messick, S. (1989). Validity In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement: Third edition* (pp. 13-104). New York: Macmillan Publishing Co.
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Acad Med*, 65(9), S63-S67.
- Mislevy, R. J. (2007). Validity by design. *Educational Researcher*, 36(8), 463-469.
- Rey, B., Carrette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallion, G. (Ed.). (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*, 1 et 2. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Scallion, G. (Ed.). (2000). *L'évaluation formative*. Québec: ERPI.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. UK: Cambridge: University Press.
- van der Vleuten, C. P. M., Schuwirth, L. W. T., Scheele, F., Driessen, E. W., & Currie, E. (2010). The assessment of professional competence: building blocks for theory development. *Best practice & research clinical obstetrics and gynaecology*, 24, 703-719.

DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET EVALUATION :
LA VOIX DE L'EMANCIPATION

Marie-France Baroth*

* Université de Lyon 2, france.baroth@gmail.com

Mots-clés : didactique professionnelle, compétences comportementales, développement, acteur/sujet

Résumé. A partir d'un point de vue diachronique sur l'exercice de l'évaluation annuelle au cours de ces vingt dernières années dans une organisation, ce texte propose un regard critique sur l'évolution des instruments qui en étayent les pratiques. Si le passage des qualités aux compétences – notamment comportementales – ne garantit pas l'objectivité ni même l'acceptabilité des jugements produits, il laisse dans l'ombre toute une part pourtant réelle de l'activité. A partir de ce constat, la didactique professionnelle est alors envisagée comme un moyen de mieux appréhender l'activité, mais aussi comme un instrument de professionnalisation qui offre des perspectives de développement des acteurs impliqués dans l'évaluation, aussi bien que des organisations.

Avant d'être un objet pour les sciences sociales, l'évaluation a été une pratique, distribuée dans de nombreux champs tels que ceux régis par les droits comptable, fiscal et civil notamment. De fait, attribuer une valeur à un fonds de commerce, estimer un patrimoine ou la réparation d'un préjudice comme donner une valeur au travail se heurtent à la même difficulté : celle de produire un jugement socialement acceptable. Si l'adoption de règles ou l'application de formules peuvent servir d'étayages, l'évaluation de l'activité, au-delà de la performance, ne se résout jamais par un calcul. Car les parties engagées y engagent bien plus que leur jeu d'acteur de la production. Il y est - plus qu'implicitement parfois - question de position, de posture, de légitimité, de jugement et de justice, de reconnaissance ou de négation de soi comme sujet entièrement investi dans son rapport au travail. Jusqu'à tenir l'évaluation pour responsable de la dislocation du collectif et de l'affaiblissement de l'individu dans un isolement pouvant le conduire à souffrir voire à commettre des actes désespérés au sein même de l'entreprise (cf. notamment C. Dejours, 2003).

A travers le prisme d'un dispositif d'évaluation tel qu'il est proposé aujourd'hui mais aussi tel qu'il existait avant d'avoir été réformé deux fois lors des vingt dernières années, nous regarderons comment il a évolué, en nous focalisant sur la façon dont les qualités de la personne sont devenues des compétences comportementales ; sur les modes d'évaluation de ces attributs subjectifs et leurs dérivés possibles ; et enfin sur ce que la didactique professionnelle peut apporter selon nous à leur évaluation en termes de méthode, et porter comme projet de développement pour les sujets.

1. Focus sur le passé d'un dispositif d'évaluation annuelle

Le dispositif d'évaluation investigué est celui d'une entreprise française à statut particulier, investie de missions de service public, dont les modes de fonctionnement et d'avancement se rapprochent de ceux que l'on rencontre dans l'administration. L'évolution des carrières y est très encadrée et se fait sur la double base :

- de l'ancienneté (avec un minimum requis pour accéder à l'échelon supérieur et un minimum d'avancement garanti, échelon s'entendant ici au sens générique du terme) ;
- et de l'évaluation.

Le contexte de cette entreprise présente une spécificité notable et probablement impliquante au regard de la pratique de l'évaluation, en ce qu'elle subit une exposition récente et progressive à une logique concurrentielle. Les éléments retenus ont été les termes de l'évaluation, au double sens d'objets sur lesquels cette dernière portait, et de mots pour les désigner.

1.1. Le dispositif antérieur à 1990 : de « l'appréciation des qualités » à la « notation »

Les objets désignés par l'évaluation annuelle étaient les « qualités », catégorisées en trois types : qualités générales, professionnelles et humaines. Tout d'abord « appréciées », elles donnaient lieu ensuite à une « notation » sur un total de cent points, répartis sur vingt critères, parfois regroupés sous les termes de « qualités intellectuelles », de « comportement au travail », de « connaissances professionnelles » ou encore de « rapports avec les collègues ». Des regroupements hétérogènes donc, puisque certains portaient sur des ressources de l'action telles que les connaissances, d'autres sur des comportements comme les relations du sujet avec ses « collègues » et « hiérarchiques », d'autres encore qualifiant le travail en tant qu'activité plus directement productive, dans ses dimensions de « rapidité » ou de « sûreté » par exemple. Les critères retenus pour chaque catégorie de qualités étaient les suivants :

Qualités générales, 5 critères,

- Présentation ;
- Faculté d'assimilation ;
- Jugement ;
- Mémoire ;
- Faculté d'expression.

Qualités professionnelles, 10 critères,

- Assiduité ;
- Ponctualité ;
- Ordre et méthode ;
- Rapidité ;
- Activité ;
- Sûreté ;
- Soin apporté dans l'exécution du travail ;
- Acquis professionnel ;
- Souci du perfectionnement ;
- Esprit d'initiative et sens des responsabilités.

Qualité humaines, 5 critères,

- Sens du travail en commun ;
- Sociabilité ;
- Aptitude à guider les collègues ;
- Attitude devant l'autorité ;
- Personnalité.

A chacun de ces critères étaient assortis de trois à cinq indicateurs – types, parmi lesquels l'évaluateur était invité à choisir celui qui lui paraissait le mieux qualifier la personne et sa façon d'agir vis-à-vis des règles de production, de ses collègues ou de sa hiérarchie. Avant de nous prononcer sur le processus, revenons sur le terme d'indicateur-type. C'est ainsi que nous avons désigné les différents items à cocher par l'évaluateur. Ils indiquaient bien la valeur décernée à une caractéristique isolée de l'activité de l'évalué, qu'ils semblaient décrire à travers un comportement

observé et retracé de façon concrète : « brouillon », « paresseux », « insuffisant » pour les moins élogieux, mais aussi « esprit très vif et pénétrant », « actif et plein d'ardeur », « acquis professionnel ne se limitant pas à son seul emploi » etc. Derrière le concret apparent de ces évocations, aucun lien explicite n'était fait avec la réalité. Ce ne sont que des expressions qui conduisent de perceptions artificiellement radicalisées par des positions réduites en nombre et, à des jugements de valeurs caricaturaux que seule l'asymétrie du rapport hiérarchique semble légitimer. Plus que des indicateurs, ce sont des inducteurs d'appréciation, sans fondement objectif démontré, et qui pourtant produisent mécaniquement une notation sans aucune mesure préalable. Le caractère stigmatisant de certains items procède d'une incursion manifeste dans la subjectivité de l'évalué. Au-delà de l'activité, c'est bien la personne que l'on qualifie de lente, paresseuse ou routinière. L'on pourrait reprocher au processus l'absence de référent clair. Bien sûr, les items les plus cotés fournissent des informations précises sur les caractéristiques attendues. Ainsi, un évalué faisant preuve « d'une grande aisance » dans l'expression, d'un « jugement rarement pris en défaut », d'une « assiduité remarquable », « d'un sens rare de l'organisation », d'un « esprit curieux » et « d'une personnalité qui s'impose » pour ne retenir que quelques unes des qualités les plus appréciées, bénéficierait de la notation maximum et s'approcherait de l'idéal véhiculé par l'institution. Mais tout cela ne dit rien sur les spécificités du travail confié à chacun, ni sur les résultats visés. Ce sont les ressources et la façon dont la personne les met à disposition de l'organisation qui sont jugées. Plus que la performance c'est l'engagement qui semble être standardisé, requis, pesé. A travers cet engagement, les sujets incarnent l'institution plus qu'ils n'assurent un produit. Et leur conduite fait d'ailleurs l'objet de prescriptions qui débordent le temps professionnel en termes de moralité par exemple. L'environnement non concurrentiel n'est peut-être pas étranger à cette tendance.

La touche manichéenne de cette « appréciation » manifestée par le terme de « qualité », si elle paraît surannée dans sa déclinaison et irrecevable au regard des contraintes d'objectivité affichées aujourd'hui dans tout exercice d'évaluation, ne manque cependant pas de cohérence : la sécurité de l'emploi et l'engagement subjectif qu'elle réclame répondent aux valeurs de sécurité, de probité et de transparence dans les missions assurées pour le collectif. Elles se heurtent à d'autres limites lorsque l'on s'intéresse au développement des sujets. En effet, la formation des adultes tient pour acquis que les compétences se développent, que les connaissances s'acquièrent et que l'expérience se construit. Mais qu'en est-il des qualités ? Caractéristiques naturelles de l'être, rien ne dit qu'elles soient irrémédiablement figées. Et si elles sont susceptibles d'évolution, il n'en est pas fait mention dans ce dispositif qui n'évoque pas d'action en ce sens : aucune des formations que l'entreprise accordait pourtant volontiers à cette époque (chaque employé avait droit à une semaine de formation par an), par le biais d'une offre fournie dans des domaines professionnels très spécialisés aussi bien qu'en développement personnel par exemple n'est prescrite.

1.2. De 1990 à 2010 : « contribution », « qualités » et « compétences »

En 1990, le dispositif d'évaluation annuelle a été réformé, avec l'objectif affiché d'y introduire plus d'objectivité, de transparence et de sincérité dans les jugements émis. Peut-être induites par le caractère peu élogieux des commentaires précédents lorsqu'ils se proposaient de signaler une variable à faire évoluer, les pratiques en la matière étaient volontiers sur-valorisantes. Et il était parfois difficile dans ces conditions de dégager des marges de progrès pour la personne évaluée, aussi bien que d'arbitrer entre plusieurs agents en concurrence pour l'attribution d'un avancement. La nouvelle organisation de l'évaluation s'est structurée en deux niveaux d'évaluation distincts :

- un premier niveau assuré par le n+1 en référence à une fiche d'activité décrivant les missions et les activités du poste occupé, ainsi que les principales qualités attendues. La fiche d'évaluation se centrait sur la « contribution de l'année écoulée », mesurée autant que possible par des éléments factuels et dénombrables (par exemple le nombre de sessions gérées par une assistante de formation). Cette contribution était bien sûr censée correspondre, par nature, aux activités référence. Mais en volume, aucune attente n'était formulée. La référentialisation en la matière procédait de fait des normes qui pouvaient se dégager des tendances observées

d'une année sur l'autre, et du panel d'employés occupant le même type de poste, c'est-à-dire en valeurs relatives. Les variations du contexte requérant un ajustement quantitatif ou qualitatif de l'activité étaient mentionnées le cas échéant dans la rubrique « modalités d'exercice des activités, et principales qualités mises en œuvre », en regard d'une évocation de conditions dégradées par un turnover inhabituel par exemple, ou encore par un sous-effectif. Les « qualités » invoquées étaient directement liées à une liste de six qualités maximum, choisies par l'évaluateur dans un glossaire constitué à cet effet et consignées dans la fiche d'activité servant de référent. Des qualités typologiquement proches des critères du dispositif précédent, en ce qu'elles pouvaient indifféremment qualifier les ressources mobilisées par le sujet dans l'action professionnelle (« expertise », « autonomie »...), ses relations avec ses collègues (« esprit d'équipe », « sociabilité »...) ou encore ses dispositions vis-à-vis de l'activité (« polyvalence », « puissance de travail », « fiabilité »...);

- le second niveau d'évaluation, assuré par le n+2 : reprenant les termes de l'évaluation de la contribution mais cette fois sur les trois années écoulées, il y ajoutait une rubrique sur les « compétences professionnelles ». Absentes du glossaire, rien n'était dit sur ce que visaient les compétences en question, ni de la façon de les repérer, de les décrire, de les analyser ou encore de les mesurer. L'adjectif « professionnel » laissait entendre que toutes ne l'étaient pas et que seules les professionnelles serviraient d'assise à l'évaluation. Ce qui n'en constituait pas pour autant une définition susceptible d'orienter l'exercice. Les pratiques étaient donc largement laissées à l'initiative des évaluateurs, et potentiellement hétérogènes. Ce qui posait - notamment du point de vue des évalués - la question du fondement des propositions d'avancement auxquelles elles donnaient lieu. Mais aussi celle de la validité de l'articulation entre les compétences évaluées et la formation éventuellement prescrite au terme de l'entretien.

1.3. A partir de 2011 : l'apparition des compétences comportementales

La réforme de 2011 a remis l'accent sur la sincérité des évaluations notamment, sans insister cette fois sur l'objectivité (bien que la mobilisation d'éléments factuels et concrets soit toujours requise pour statuer sur la contribution). En revanche le triptyque « compétences, techniques, managériales¹ et comportementales » a été présenté comme le nouveau fondement de cette évaluation, et les compétences comportementales comme une innovation majeure. On y retrouve les deux niveaux distincts n+1 et n+2.

Selon la note d'accompagnement de ce nouveau dispositif, le premier niveau donne lieu à un compte rendu d'entretien faisant le « bilan de l'année écoulée » en termes de « réalisations » ou « contributions » par rapport aux objectifs fixés; puis à un jugement « d'adéquation entre les compétences de l'agent et le poste ». Formellement, la fiche d'évaluation prévoit pour l'année écoulée : un cadre invitant à préciser « la contribution et les réalisations des objectifs de l'année », juxtaposées aux « compétences techniques, managériales et/ou comportementales mises en œuvre ». La prescription n'est pas très précise et l'on ne sait si les compétences mises en œuvre doivent être évaluées au même titre que les contributions et réalisations, ou si ces deux dimensions de l'activité s'articulent par un lien d'inférence par exemple. Une seconde rubrique reprend les mêmes items mais sous l'angle des perspectives pour l'année à venir, en associant contributions et objectifs d'une part, et compétences et axes de progrès d'autre part. Se prononcer sur l'adéquation des compétences au poste à partir de cette évaluation semble signifier que tout écart constaté dans l'atteinte des objectifs vient nécessairement d'un écart de compétences; ce qui présente la compétence comme une variable d'ajustement des ressources humaines aux résultats visés. Et donc à asservir le développement des compétences à une logique économique: conception réductrice si l'on se place du point de vue du sujet; légitime dans une perspective strictement productiviste.

¹ Les compétences managériales ne concernent évidemment que les employés assumant des fonctions d'encadrement. Nous ne nous sommes intéressé qu'aux agents dits « non-cadres ».

Quant à l'évaluation de second niveau, la note d'accompagnement précise que l'évaluateur n+2 évalue « la contribution de l'évalué sur le poste au travers d'une grille d'évaluation qui porte sur les compétences techniques, ainsi que sur les compétences comportementales », et que « les compétences techniques et comportementales exigées pour tenir le poste sont évaluées au moyen de différents critères précisés dans les fiches d'activités et reprises dans les fiches d'évaluation ». Lorsqu'on se reporte à ces fiches d'activités, on constate que le choix des critères d'évaluation des compétences techniques est laissé à la libre initiative de l'évaluateur, sans aucune indication. Ce dernier est donc supposé savoir précisément ce qu'est une compétence technique, et comment il peut formuler des critères pour l'évaluer. Concernant les compétences comportementales, un certain nombre de propositions est fait parmi lesquelles l'évaluateur a le choix :

- Produire un travail fiable / fiabilité ;
- Faire preuve d'initiative ;
- Savoir travailler en équipe / esprit d'équipe ;
- Communiquer / communication ;
- Être autonome dans le cadre des orientations reçues / autonomie ;
- Savoir rendre compte / rendre compte ;
- Développer ses compétences et partager son savoir faire / acquisition de compétences ;
- S'adapter au changement.

Nous y avons associé (en italique) les qualités présentes dans l'ancienne formule de l'évaluation et qui paraissent correspondre. Seules deux compétences comportementales étaient absentes de la liste des qualités : faire « preuve d'initiative » et « s'adapter au changement », qui signent l'ouverture de l'organisation à une dynamique désormais concurrentielle. Pour les autres, la correspondance est évidente, même si la forme de l'énoncé change : elle est passée de noms à des verbes, avec l'ajout marginal de détails. Ainsi, « esprit d'équipe » est devenu « savoir travailler en équipe », où le verbe savoir appelle non seulement une disposition de l'individu mais une injonction de résultat (savoir suppose que le résultat sera à la hauteur des attentes) ; il en est de même pour « rendre compte » devenu « savoir rendre compte » ; alors que « autonomie » s'est muée en « être autonome dans le cadre des orientations reçues ». Si cette extension en termes de résultats semble dire qu'être bien disposé au regard de l'activité ne suffit plus mais que cela doit se vérifier dans les réalisations, nous sommes bien à un niveau d'analyse qui relève de la performance. Mais la compétence n'est pas explicitée par ce type de formulation : elle est espérée en tant que moyen de la performance. Et les « critères » annoncés ne sont que des énoncés visant des types d'actions caractérisés au regard des types de résultats attendus. Quant à dire que l'évaluateur n+2 évalue « la contribution de l'évalué sur le poste au travers d'une grille d'évaluation qui porte sur les compétences techniques, ainsi que sur les compétences comportementales », cela revient soit :

- à faire un lien mécaniste qui part des compétences (qu'elles soient dites techniques ou comportementales) pour en inférer la contribution, ce qui serait pour le moins original. Si l'inférence qui est habituellement faite des performances pour appréhender les compétences - à défaut de pouvoir les observer directement et encore moins les mesurer - est contestée du fait de la non proportionnalité établie entre performances et compétences, on peut se demander quelle pertinence et quel intérêt présente le fait de partir de l'intangible (la compétence) pour évaluer la performance qui présente bien plus d'aspects visibles, objectifs et mesurable que les moyens subjectifs mis en œuvre pour la produire... ;
- soit à poursuivre dans une conception privilégiant l'engagement subjectif à la valeur même des réalisations qui en découlent. Ce qui reviendrait à poser que l'effort, le mérite, la conformité des dispositions du sujet aux attentes institutionnelles sont de plus grande valeur que le versant concret de la performance.

Si l'on considère que les propositions listées ci-dessus sont les critères annoncés de l'évaluation des compétences, qu'en est-il de la valeur qui leur est attribuée ? Elle résulte d'un positionnement parmi quatre indicateurs-types, qui permettent de situer chacune au regard des attentes manifestées à son encontre et servant de référent : « en dessous des attentes », « proche des attentes »,

« conforme aux attentes », « au dessus des attentes ». Nous arrivons ainsi à un procès de conformité, exprimé à travers des niveaux. Plusieurs observations peuvent alors être faites :

- c'est un processus s'apparentant à du contrôle plus qu'à de l'évaluation ;
- il pourrait donner lieu à une notation qui ne ferait que traduire en chiffres des appréciations devenues quantifiables ;
- ce qui n'est pas sans rappeler le mécanisme en vigueur avant 1993, les jugements figuratifs en moins.

2. Le tour que jouent les « compétences » à l'évaluation du travail

L'introduction du terme de « compétences » dans l'évaluation donne des accents de technicité RH et devrait conférer à l'exercice et à ceux qui le pratiquent la légitimité que produit tout jargon professionnel. Or les usages observés questionnent l'objectivité et la neutralité apparemment induites par ce vocable.

2.1. Rives et dérives : l'annexion du sujet par l'acteur

Passer des qualités aux compétences donne de prime abord l'impression que l'on ne s'arroge plus le droit de qualifier les personnes, et qu'une ligne de démarcation sépare désormais les seuls moyens de la performance (objets du contrat passé - qu'elle qu'en soit la forme - avec l'organisation à laquelle on vend sa force de travail) des attributs naturels et subjectifs. Pourtant on l'a vu, le rapprochement des « qualités » initiales et des « compétences comportementales » montre à quel point les jugements émis sont toujours de même nature, et comment ils envahissent la sphère privée du sujet plutôt que de se limiter à l'acteur de la production. Cela est flagrant lorsqu'on relève une des compétences comportementales proposées pour les cadres, et qui s'exprime dans les termes suivants : « faire confiance ». Non seulement la confiance nous semble être bien éloignée d'une compétence en ce qu'il s'agit d'un énoncé décontextualisé, et pointant en cela une qualité de relation d'ordre intime entre deux personnes. Mais il y a selon nous une confusion entre la confiance considérée comme ressource cognitive possible d'une action donnée, et reposant à ce titre sur des critères d'analyse et des indicateurs prélevés dans une situation de travail (quand bien même ils resteraient implicites voire incorporés au sujet), confiance pouvant donner lieu à un acte de délégation par exemple ou influencer sur l'exercice d'un contrôle ; et la confiance donnée dans une relation affective et non finalisée. Il pourrait s'agir d'une forme d'invasion du sujet versus acteur, à l'instar de celle évoquée par C. Dejours (2003) lorsqu'il déclare que le temps de travail déborde désormais sur la vie privée des sujets qui emportent parfois les préoccupations professionnelles jusque dans leur sommeil. L'absence de véritables critères d'évaluation et d'indicateurs concrets, alors qu'ils sont annoncés, porte à penser que l'apparente neutralité scientifique du concept de compétence, ainsi que la polyphonie de ses usages servent d'autant mieux cette manipulation des sujets, annexés par l'évaluation, asservis au-delà des frontières auxquelles devraient légitimement s'arrêter les opérations de mesure et de contrôle destinées aux seules activités productives.

2.2. Évaluation et pouvoir d'agir : la face cachée de l'activité

En marge des éléments d'analyse présentés ici, nous pouvons aussi évoquer les versants cachés des engagements subjectifs au travail mis en évidence par P. Rabardel (2005), lorsqu'il distingue le « pouvoir d'agir » de la « capacité d'agir ». Il n'est nul besoin de leur associer de nouvelles données pour appréhender à quel point les empêchements inhérents aux environnements et aux contextes de travail, qu'ils émanent des dispositifs techniques, réglementaires ou des décisions humaines, hiérarchiques ou non, influent non seulement sur les compétences à l'œuvre dans leurs dimensions les plus impalpables, mais aussi sur les performances². De même en ce qui concerne le

² Se reporter à l'extrait de « l'établi » de R. Linhart (2003) repris par P. Rabardel (2005) et les péripéties de Demarcy.

« réel de l'activité » tel qu'Y. Clot l'oppose à « l'activité réalisée », et qui désigne tout ce que le sujet retient ou ne peut concrétiser du fait d'une cause interne ou externe. Si une évaluation stricte des performances sort légitimement de son champ ces engagements invisibles et ces frustrations, (bien que la discussion soit toujours possible à leur propos), qu'en est-il de la compétence ? Sauf à l'analyser et à mobiliser pour ce faire des méthodes rigoureuses et exigeantes, mais surtout le sujet dont les compétences sont évaluées, elles sont condamnées à rester dans l'ombre et à alimenter le sentiment d'inachevé et d'injustice chez ceux que l'on prétend mesurer sans aucun étalon. Le recours aux compétences et notamment aux compétences comportementales revient alors à transformer un artefact en artifice, dans un détournement ou une catachrèse qui questionne les usages et les motifs des concepteurs de ces dispositifs : méconnaissance ou malhonnêteté ? Enfin, pour mémoire et réflexion, et avant de se demander comment l'on peut faire des compétences un instrument au service de l'amélioration de la production et des acteurs qui en sont chargés, est-il utile de rappeler les origines du terme « comportemental » ? Au-delà de son côté suranné qui ne suffit pas à lui enlever toute utilité (cf. les rappels synthétiques sur la réflexologie, Pavlov, Bekhterev, puis Watson et le behaviorisme pour la version américaine proposés faits par J. Friedrich, 2010), il est certainement bienvenu de se souvenir que bien des progrès ont été faits depuis le temps où l'on considérait que seul le versant visible de l'activité humaine pouvait en nourrir la connaissance, et que le développement ne se réduit pas à un dressage destiné à faire produire et reproduire des processus et des résultats. La didactique professionnelle nous semble répondre à d'autres ambitions, et pouvoir apporter sa pierre à la problématique de l'évaluation.

3. Le re-tour de la didactique professionnelle : méthodologie et projet de développement

Re-tour désigne à la fois la réponse que la didactique professionnelle propose à l'usage subjectivement abusif de la compétence tel qu'il est décrit ci-dessus ; et le retour sur l'action auquel elle engage par ses méthodes et ses principes d'analyse.

3.1. Une pédagogie autant qu'une didactique ?

La didactique professionnelle mobilise des méthodologies d'élicitation du travail empruntées à l'ergonomie, à la clinique et aux analyses de l'activité. Elles ont en commun l'implication du sujet qui, sous des formes diverses, est invité à participer à la mise en intelligibilité de sa propre activité. Quel que soit le protocole retenu, (débriefing, commentaires en situation, instruction au sosie, auto-confrontation, entretien d'explicitation, traces de l'action etc.), toutes ces modalités exploratoires sont alors utilisées à des fins de formation, notamment par l'analyste du travail pour modéliser les situations apprenantes, et élaborer des contenus, des simulateurs et autres artefacts visant le développement des compétences. Mais elles deviennent elles-mêmes, chemin faisant, des artefacts au service de ce développement : en mettant le sujet en position réflexive par rapport à son activité de travail, elles permettent la prise de conscience de son organisation intrinsèque, et favorisent la conceptualisation.

3.2. Une arithmétique ou un instrument de professionnalisation ?

Comment cette conceptualisation procède-t-elle ? La dimension d'analyse du travail est évidemment inhérente à la didactique professionnelle. Mais elle ne consiste pas à conférer à l'analyste une position asymétrique de sachant, en regard d'un opérateur qui ne serait que pourvoyeur externe des éléments d'information voire d'explication requis sur sa propre activité, tout en restant ignorant de son organisation incorporée et implicite. Les outils d'analyse fournis par les théories de la conceptualisation dans l'action (G. Vergnaud, 1998), génèrent la conceptualisation dans l'interaction. C'est par la rencontre des activités du chercheur et du sujet, autour d'un objet commun (l'action professionnelle) et dans le cadre de l'analyse, que le développement advient. Mais c'est aussi par cette analyse que les ressources mobilisées et les configurations spécifiques de cette mobilisation, adaptée à une situation, peuvent être identifiées. Ce qui amène plusieurs observations. Au regard de l'évaluation, l'identification des ressources et

des dynamiques spécifiées de la compétence permettent de fonder un jugement de valeur voire de conformité à leur égard. Au regard du développement, l'analyse du travail telle qu'elle est conduite et interagie dans la tradition de la didactique professionnelle est non seulement :

- instrument de professionnalisation pour ses praticiens, qui enrichissent leur connaissance des situations apprenantes auxquelles ils s'intéressent, et donc le corps des savoirs susceptibles d'être transmis par la formation ;
- mais aussi instrument de professionnalisation pour les acteurs du travail objet de l'analyse, qui développent leurs compétences à son occasion par la conceptualisation qu'elle induit. Instrument se référant à la théorie instrumentale de P. Rabardel, chacun instrumentant les éléments d'analyse convoqués, tels que les buts, les invariants opératoires, règles d'action et autres inférences en situation constitutifs du « schème » selon G. Vergnaud, qui propose en cela une définition scientifique de la compétence.

Au regard des compétences dites « comportementales », l'on voit bien dans le descriptif du mode opératoire de l'interaction et de ce qu'elle produit, qu'elle peut être envisagée comme une activité productive à part entière. Où dans notre cas les effets de l'interaction consistent dans les apprentissages conjoints réalisés par le chercheur et par l'acteur du travail investigué.

3.3. La voix de l'émancipation ?

Par la consistance théorique et scientifique que la didactique professionnelle donne aux compétences et à leur évaluation, elle sert doublement les évalués. En redessinant les contours de la compétence, elle permet de dépasser les critiques légitimes formulées à l'égard des « compétences comportementales » qui n'apparaissent que comme une version pseudo-scientifique des « savoir-être » pour se constituer en instrument de domination symbolique (E. Sulzer, 1999). Elle fournit à cet égard un cadre d'analyse, objectivant ce qui ressort de l'acte professionnel et des qualités de la personne, rendant au sujet ce qui lui appartient, et ce qu'il lui appartient de prêter à l'entreprise dans le rôle d'acteur qu'il accepte de composer et d'interpréter en échange d'une rétribution. Échange sur la base duquel une évaluation est acceptable afin de s'assurer de la bonne exécution du contrat qui lie les deux parties, dans leur intérêt conjoint. Mais elle se propose aussi comme un instrument de professionnalisation à mettre au service des évaluateurs, qui, formés à l'analyse du travail, pourraient jouer pleinement leur rôle de garant du développement des compétences de leurs collaborateurs - rôle qui leur est de plus en plus souvent confié en adjoignant à la fonction de manager une fonction d'acteur RH, pour laquelle ils n'ont la plupart du temps que peu de ressources -. Instrument à mettre aussi au service des évalués, à qui il serait ainsi donné l'occasion, par le biais de l'analyse, de conceptualiser leurs compétences tout en leur permettant de prendre du recul par rapport à une activité professionnelle trop souvent source de souffrance à force d'implication subjective subie. Plutôt que de leur enjoindre de partager leurs « bonnes pratiques » dans un mouvement de « refordisation partielle » (P. Azkenazy, 2004) tout en renforçant la pression prescriptive, cette posture originale est aussi une alternative à la sclérose des activités et des métiers.

4. En conclusion

L'automatisation devait nous affranchir des tâches pénibles et répétitives. Mais la peur de l'intelligence, de la ruse et du zèle a lesté l'activité d'une inflation de contrôles qui se superposent et polluent la productivité aussi bien que la qualité du travail. Les méthodes d'audit prévoient d'ailleurs trois niveaux de contrôles, au centre desquels l'activité semble parfois se prendre comme entre trois miroirs et ne plus en finir de se regarder, jusqu'à en perdre de vue ce qu'elle produit vraiment... Ce qui fait le jeu au passage de ceux dont le confort intellectuel se nourrit mieux de comptages, de lignes et de colonnes que de réflexions et de questions sur la finalité, la pertinence, l'inventivité ou l'ingéniosité des solutions et résolutions des défis quotidiens du travail réel, sans considération de la beauté du geste professionnel. Tandis que les résistants qui ne peuvent se résoudre à la tâche inutile même si elle est valorisée risquent, au péril de leur santé mentale,

l'aliénation sociale (selon les termes de C. Dejours, 2003) pour se livrer encore, corps et âme, à la satisfaction du travail bien fait.

Dans ces univers de travail où les injonctions se sont déplacées de la production vers la conformité et l'implication des sujets, où l'étalonnage des êtres et des souffrances s'exprime sur des échelles de 1 à 4 ou de 1 à 10 dans les mains des évaluateurs ou des médecins du travail, où les maux sont tus et tuent parfois faute de mots pour les dire, « la petite voix de la didactique professionnelle » n'incite pas seulement comme y invite P. Pastré (2011) au développement des sujets, mais peut s'élever aussi en faveur de leur émancipation vis-à-vis d'organisations devenues anthropophages, qui paraissent ne pas comprendre elles-mêmes ce qu'elles font ni ce qu'elles défont.

5. Références et bibliographie

- Askenazy, P. (2004). Les désordres du travail. Paris : Seuil.
- Clot, Y. (2011). Le travail à cœur, pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : Éditions La Découverte.
- Dejours, C. (2003). L'évaluation du travail à l'épreuve du réel, critique des fondements de l'évaluation. Sciences en questions. Paris : INRA Éditions.
- Friedrich, J. (2010). Lev Vygotski : médiation, apprentissage et développement, une lecture philosophique et épistémologique. Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Linhart, R. (2003). L'établi. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Millet, J. Caspar, P. Normand, C. Évaluation, trappe ou tremplin ? Paris : Éditions d'organisation.
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement des adultes. Paris : PUF.
- Sulzer, E. (1999). Objectiver les compétences d'interaction, critique sociale du savoir-être. Éducation Permanente, 140, 51-59.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. Rabardel, P. et Pastré, P. (dir.), Modèles du sujet pour la conception (pp.11-29). Toulouse : Octarès.
- Roelens, N. (2000). Intoxication productiviste et déshumanisation des rapports humains, une psychologue du travail analyse les causes de son épuisement professionnel. Travailler, 4, 93-122.
- Vergnaud, G. (1998). Au fond de l'action, la conceptualisation. Barbier J-M (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action (275-292). Paris : PUF.

Florent Chenu*

* Université de Liège, florent.chenu@ulg.ac.be

Mots-clés : évaluation des compétences, didactique professionnelle, expérimentation

Résumé. Ce texte présente les réponses aux trois questions posées par Philippe Astier dans la cadre de la table ronde. Ces questions sont : Y a-t-il un modèle de l'évaluation des compétences en didactique professionnelle ? Quelles opérations (ou quelle activité) recouvre le terme d'évaluation pour la didactique professionnelle ? Quelles précautions, démarches, instances, règles, déontologie ou pratiques paraissent utiles pour que l'univers de l'évaluation en didactique professionnelle demeure celui du développement des sujets et non pas de l'asservissement, de la persécution, de la souffrance et de la destruction des personnes et des collectifs ? Les réponses sont basées sur une expérimentation réalisées dans le domaine de l'utilisation professionnelle d'un traitement de texte.

1. Y a-t-il un modèle de l'évaluation des compétences en didactique professionnelle ?

Ce n'est pas la première fois qu'il est question d'évaluation de compétences et de didactique professionnelle à l'ADMEE. Lors du colloque organisé en 2003 à l'Université de Liège, un atelier a été consacré à ce thème. En particulier, dans une communication intitulée Comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles, Patrick Mayen recommandait d'évaluer les compétences à l'aide de critères relatifs aux performances et aux modalités d'action mais aussi de prendre en compte dans cette évaluation la dimension cognitive des compétences : les conceptualisations construites pour raisonner et pour agir. Ceci pouvait se faire, selon lui, à travers un dialogue évaluatif entre évaluateur et évalué à propos d'une classe de situations la plus concrétisée possible.

Si je rapporte les propos développés par Mayen lors de cette communication, c'est parce que j'y ai assisté alors que je réalisais mes premiers travaux de recherche sur l'évaluation des compétences. Cette communication a orienté partiellement les projets de recherche que j'ai développés par la suite et m'a amené à m'intéresser à la didactique professionnelle.

La théorie de la conceptualisation développée par Gérard Vergnaud constitue un pilier fort de la didactique professionnelle. Elle-même s'inscrit dans la suite des apports du constructivisme de Piaget. Dans La prise de conscience (1974a) puis dans Réussir et comprendre (1974b), Piaget s'était déjà intéressé au lien entre performance et conceptualisation (et donc aux dimensions que Mayen (2003) propose de prendre en compte pour évaluer des compétences). Dans le deuxième ouvrage, il explique que dans le cas d'épreuves simples, « l'action précède la prise de conscience descriptive et la compréhension » (1974b, pp. 111-112). Cependant, il poursuit en indiquant qu'« au fur et à mesure de la complexité croissante des actions, celles-ci comportent une conceptualisation qui peut les devancer pour les guider, les accompagner ou les suivre de plus ou moins près » (Ibid.). Dans ses conclusions (pp. 241-242), il écrit :

Comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est certes une condition préalable de la compréhension, mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle.

Approfondissant la célèbre formule de Vergnaud « Au fond de l'action, la conceptualisation », la didactique professionnelle postule que l'action efficace, la compétence, est organisée et que cette organisation se présente sous la forme de ce que Pastré (2001, p. 6) appelle la structure conceptuelle d'une situation :

La compétence d'un opérateur ne se réduit évidemment pas à la maîtrise de la structure conceptuelle de la situation. Mais celle-ci constitue la clé de voûte de la compétence autour de laquelle vont s'organiser de façon hiérarchisée des habiletés, des procédures, la gestion de

ressources, etc. L'identification de la structure conceptuelle d'une classe de situations professionnelles correspond à la dimension cognitive des compétences.

Une structure conceptuelle peut être vue comme un système construit autour de concepts organisateurs (en nombre restreint) organisant globalement l'activité sur base de variables. Ces variables renvoient à des indicateurs, c'est-à-dire des observables permettant d'évaluer la valeur prise par ces variables dans une situation déterminée. Ce système permet de faire un diagnostic sur la situation en cours d'activité et d'orienter cette dernière en conséquence.

Selon Pastré, la compétence d'un opérateur est fonction de la proximité entre son modèle opératif et la structure conceptuelle de la situation à laquelle il est confronté (2008a, p. 60) :

[Avec la structure conceptuelle,] on se place du point de vue de la tâche, c'est-à-dire des éléments objectifs à prendre en compte pour que l'action soit efficace. Si on se place maintenant du côté de l'activité des sujets, on ne parlera plus de structure conceptuelle de la situation mais de modèle opératif. On voit tout de suite que le modèle opératif d'un acteur a tout intérêt à être fidèle à la structure conceptuelle de la situation pour que l'action soit efficace. Mais ce n'est pas garanti. On peut même penser que ce qui distingue les experts des novices est que ceux-ci ont un modèle opératif très fidèle à la structure conceptuelle de la situation, alors que ceux-là ont un modèle opératif approximatif dans la mesure où il n'est pas encore complètement construit.

Dans une perspective d'évaluation des compétences, la voie que l'on peut tracer à partir des apports de la didactique professionnelle consisterait à examiner dans quelle mesure une performance observée chez un individu constitue en fait le résultat observable du fonctionnement d'un modèle opératif fidèle à la structure conceptuelle de la situation dans laquelle on a observé cette performance. De cette manière, on rencontrerait ce que Mayen appelle le défi posé par l'évaluation des compétences, à savoir « trouver dans les situations et les expériences particulières ce qui ne s'y réduit pas mais comporte une dimension générique propre à assurer que le candidat peut agir dans une situation déterminée, mais pourrait aussi s'adapter à d'autres situations de la même classe » (2003, p. 303).

Comment dès lors appréhender, rendre visible, les modèles opératifs des évalués ? Si l'observation des performances est importante, le recours au langage et à la verbalisation apparaît comme une nécessité. Même si on peut se heurter au laconisme des experts (Pastré, 2001), examiner les analyses que les évalués peuvent mener après coup de leur action permettrait d'appréhender les conceptualisations sous-jacentes à celle-ci. Particulièrement, il conviendrait, selon Pastré (2008b), de dégager de ces discours des jugements pragmatiques, c'est-à-dire des énoncés généraux apodictiques, exprimés sous la forme il faut que..., il doit.... Ces jugements pragmatiques permettraient de comprendre le fondement et l'organisation de l'activité telle qu'elle existe chez un acteur à un moment donné. En les extrayant de ses verbalisations après coup, il serait possible de reconstituer son modèle opératif. Or, pour Pastré, seul le langage permet de repérer ces jugements pragmatiques : seul le langage permet de passer de l'assertorique (les choses sont ceci, les choses sont cela) à l'apodictique (il est nécessaire que..., il faut que...).

Existe-t-il un modèle de l'évaluation des compétences en didactique professionnelle ? Si la réponse est affirmative, je dirais que ce modèle doit consister en l'observation d'une performance en situation, éclairée par le discours que l'évalué est capable de tenir sur son action. Si le discours permet, à travers les énoncés apodictiques, de rendre compte d'un modèle opératif fidèle à la structure conceptuelle de la situation ayant servi à l'observation de la performance, on peut faire le pari que la performance est la manifestation observable d'une compétence plus générale qui conduirait à d'autres performances dans d'autres situations.

J'appartiens à une unité de recherche en éducation où la mise à l'épreuve des faits et la validation expérimentale des modèles constituent une préoccupation, une exigence et même une tradition. C'est dans la perspective d'apporter des éléments de validation du modèle qui vient d'être présenté que j'ai entrepris de mener des travaux de recherche. D'une manière générale, les questions que je me suis posées sont les suivantes :

- Est-ce que les sujets les plus performants sont ceux qui, dans leurs discours, font preuve d'une plus « grande » ou d'une « meilleure » conceptualisation ?
- Comment peut-on caractériser cette « meilleure » conceptualisation ?

- Les discours des sujets qui parlent « le mieux » de leur activité révèlent-ils des concepts pragmatiques et/ou organisateurs, des modèles opératifs renvoyant à une structure conceptuelle? D'une manière générale, comment les actions sont-elles justifiées et quel est le contenu des explicitations?

Pour y répondre à, j'ai réalisé une expérimentation portant sur 31 étudiants suivant un cursus professionnalisant dans le domaine de la bureautique. Je l'ai également répliquée auprès de quatre secrétaires chevronnées en vue de soumettre à une première validation les résultats et observations dégagés auprès des étudiants. Le plan expérimental avait pour but de mettre en relation trois types de données :

- les performances des sujets dans le cadre de deux tâches telles que celles traitées par des professionnels en entreprise (réaliser un tableau présentant les menus d'une semaine dans un internet, réaliser un tableau présentant les activités extrascolaires de trois ateliers organisés par un centre culturel) ;
- les différents types de justifications verbalisées dans le cadre d'un entretien d'explicitation invitant à revenir sur l'activité pendant la réalisation des tâches (la conceptualisation étant définie ici de manière très générale comme la compréhension de ce qu'on fait et pourquoi (Beckers, 2009, p. 10)) ;
- les scores à un test mesurant la maîtrise de procédures indépendamment de leur mobilisation en situation professionnelle (ex : mettez ceci en italique, insérez un tableau de 3 colonnes et 5 lignes, modifiez le style de ces bordures, etc.) Dans l'esprit de la didactique professionnelle, on pourrait parler de concepts techniques non pragmatiques, non inscrits dans une sémantique de l'action.

Les résultats mettent en évidence que les sujets les plus performants (ceux qui réalisent les meilleures productions aux deux tâches) sont aussi ceux qui justifient le plus d'actions de manière rationnelle. Ces résultats quantitatifs sont développés ailleurs (Chenu, 2012 ; Chenu, soumis) et j'insisterai ici uniquement sur la conclusion à laquelle ils aboutissent : oui, performance et conceptualisation (au sens de justification de l'action) sont liées. Ceux qui parlent le mieux de leur action (le plus rationnellement) sont ceux qui produisent les meilleurs documents.

À côté des résultats quantitatifs, une observation qualitative me semble essentielle à rapporter. L'analyse des discours des stagiaires qui « parlent le mieux » de leur action a permis de mettre en évidence un grand nombre de règles d'action qui peuvent être, comme le dit Vergnaud (2001), énoncées sous la forme si... alors... Toutefois, ces règles ne semblent pas renvoyer à un modèle opératif et donc à une structure conceptuelle tels que décrits par la didactique professionnelle.

Alors que pour Vergnaud (2001, p. 6), les raisons qui « relient les différentes conditions possibles et les différentes activités qui leur sont associées » sont d'ordre conceptuel (les concepts-en-acte et les théorèmes-en-acte), les justifications recueillies ici semblent plutôt se rapporter à des préoccupations. Celles-ci sont de trois types :

- La lisibilité : Comment le destinataire va-t-il lire le document ? Qu'est-ce qui est important pour lui ? Comment faciliter cette lecture ?
- La convenance : Quelles sont les attentes explicites et implicites du commanditaire de la tâche ? Quel but veut-il atteindre avec le document qui doit être élaboré ?
- L'économie : Comment est-il possible de travailler plus vite ? De gagner du temps ? D'éviter des opérations inutiles ? De réduire les risques d'erreurs ? De rendre le document facilement réutilisable à un autre moment et/ou par quelqu'un d'autre ?

Dans l'analyse des résultats de notre expérimentation, la première préoccupation apparaît comme une clé importante de l'action efficace. Elle fait écho à des résultats de Kunégl (2007) et de Mayen (2008) notamment, qui considèrent que la centration de l'opérateur sur le bénéficiaire, dans le domaine de la mécanique et de la carrosserie automobile pour le premier et dans le domaine des soins aux personnes pour le second, constitue un indicateur important du développement professionnel.

Dans une étude sur la conduite d'entretiens par des formateurs, Michel & Allemand (2008) parlent d'un élément organisateur au sujet de la centration sur l'interviewé. Toutefois, cet organisateur n'est pas d'ordre conceptuel, mais plutôt de l'ordre de l'attitude et de la posture. Ils étayent leur analyse par des considérations similaires de Pastré sur l'activité enseignante : « à côté d'organiseurs plus classiques de l'activité enseignante, on peut penser qu'il existe des organisateurs de plus grande profondeur, portant sur le développement » (2007, p. 91). Pastré commente d'ailleurs les analyses de Michel et Allemand dans le même sens qu'eux :

Aussitôt qu'on a affaire à l'activité d'un humain sur et avec d'autres humains, il se pose la question d'attribution réciproque : qu'est-ce que ego attend d'alter ? Qu'est-ce que alter attend d'ego ? Qu'est-ce qu'ego comprend de l'attente d'alter ? etc. Autrement dit, la posture des acteurs fait partie intégrante de l'organisation de leur activité. Dans les apprentissages à dominante technique et à dominante gestuelle on pourrait aussi trouver cette question de posture, mais on peut penser qu'elle ne fait pas partie du noyau central des concepts organisateurs, alors qu'elle est centrale dans la conduite d'un entretien. (2008c, p. 132)

Je pense que cette analyse conjointe de Michel & Allemand et de Pastré s'applique également très bien aux observations relatives au rôle des préoccupations dans l'action : elles en constituent un élément organisateur important tout en étant de l'ordre de l'attitude et de la posture, pas du concept. En conclusion, évaluer des compétences selon un modèle construit avec le cadre théorique de la didactique professionnelle reviendrait à observer une performance en situation et à analyser le discours que l'évalué est capable de tenir sur son action, en vue d'en repérer les éléments organisateurs, qu'ils soient d'ordre conceptuel et/ou de l'ordre de la posture.

2. Quelles opérations (ou quelle activité) recouvre le terme d'évaluation pour la didactique professionnelle ?

J'ai pris beaucoup de temps pour répondre à la 1^{re} question. Ceci était d'autant plus nécessaire que le modèle d'évaluation que j'ai présenté conditionne, dans une certaine mesure, l'activité qui est attendue de l'évaluateur qui l'adopte.

Selon ce modèle, le processus d'évaluation se déroule en deux phases : une phase d'observation de performance(s) suivie d'une phase d'explicitation en lien avec la production de cette performance. Dans ce cadre, l'évaluateur est amené à remplir plusieurs missions :

1. Sélectionner la ou les situations qui serviront à observer les performances. Celles-ci doivent être emblématiques du champ professionnel concerné par l'évaluation et les plus authentiques possible ;
2. Juger les performances des évalués à l'aide de critères de performances et de critères de modalités d'action. Ceci nécessite une observation fine des productions et des démarches mises en œuvre ;
3. Mener un entretien d'explicitation en vue de mettre en évidence les éléments organisateurs de l'action de l'évalué ;
4. Si l'évaluation est réalisée dans un but certificatif, intégrer les résultats relatifs à la performance et l'analyse du discours après coup pour émettre un jugement global sur la compétence de la personne évaluée.

Ces différentes tâches sont exigeantes pour l'évaluateur. Personnellement, c'est la réalisation de l'entretien d'explicitation et la formulation d'un jugement global qui me semblent les plus problématiques. C'est pourquoi c'est celles-là que j'ai choisi de développer dans mon intervention.

Vermersh (1994) a développé plusieurs recommandations intéressantes à considérer pour mener un entretien d'explicitation. Selon lui, obtenir une réponse non tronquée à la question du pourquoi ne constitue pas une évidence. Or, cette sans doute la question la plus riche en enseignement lorsqu'on évalue des compétences. Dans cette optique, il est souhaitable de passer par la description (comment) avant d'aller vers la justification et l'abstraction (pourquoi) :

Si je suis [directement] à un niveau plus abstrait, la verbalisation va porter non plus sur l'action, mais sur la structure de cette action, les invariants propres à la réalisation de cette classe de tâches. Je risque de sauter une étape dans la collecte des informations relatives au faire. Pour aller vers la généralisation de manière valide, il est nécessaire d'assurer une collecte correcte au niveau de l'action telle qu'elle est incarnée dans une action spécifiée. (p. 53)

Systématiquement ramener le sujet interrogé à ce qu'il a concrètement fait en situation et limiter au les discours généraux sans lien direct avec l'activité m'apparaît être une nécessité absolue dans la conduite d'un entretien d'explicitation. En effet, Saint-Arnaud souligne la tendance des professionnels à développer des discours sans lien avec leur activité (2001, pp. 20-21) :

Dans les situations difficiles, il y a un écart systématique entre la théorie professée par l'acteur (epoused theory) et la théorie d'usage (theory-in-use) qu'on peut inférer à partir du

comportement de l'acteur [...] Lorsque les praticiens réfléchissent sur leur action, ils s'évaluent en fonction de ce qu'on peut appeler un surmoi professionnel. Dans chaque discipline, on doit respecter des valeurs, des principes et des normes dont l'efficacité professionnelle est reconnue : il y a des choses qui se font et d'autres qui ne se font pas.

Poser la question du pourquoi sans pouvoir la poser directement et explicitement et en partant systématiquement de ce qui a été fait exige une activité complexe de la part de l'évaluateur qui conduit l'entretien après coup. Cela nécessite de bien connaître le domaine professionnel évalué et, dans une certaine mesure, de pouvoir se mettre « à la place » de l'évalué pour comprendre ses réponses. C'est à ce prix que des raisonnements ou/et des éléments organisateurs de l'action, conceptuels ou attitudeux, peuvent être appréhendés

Pour les entretiens que j'ai réalisés, certaines techniques m'ont permis de susciter plus facilement ce type d'explicitation. En voici quelques exemples :

- Exploiter les erreurs, c'est-à-dire les retours en arrière, quand le bouton Annuler a été utilisé, quand des parties du travail ont été supprimées et/ou recommencées, quand des mots déjà tapés ont été modifiés, ... Faire décrire ces situations et demander, par exemple, « qu'est-ce qui s'est passé dans ta tête à ce moment-là ? », « qu'est-ce qui te dérangeait ? » fournit de l'information de qualité en quantité ;
- Revenir sur les hésitations, les soupirs, les verbalisations spontanées en cours d'activité. Là-aussi, les mêmes questions peuvent être posées ;
- Comparer des actions par rapport à des situations « identiques en apparence ». Jouer l'avocat du diable. Demander pourquoi une règle ou un principe que la personne dit avoir suivi dans un cas ne l'est pas dans un autre ;
- Demander d'adopter une autre position : « si tu étais prof de bureautique et que tu devais enseigner le principe que tu respectes en faisant ceci ou cela, tu dirais quoi ? » ;
- Demander au sujet les avantages de telle ou telle manière fonctionner, de faire tel ou tel choix. Demander quels sont les inconvénients qui sont évités.

Une autre source de complexité dans l'activité de l'évaluateur qui adopterait le modèle d'évaluation construit avec la didactique professionnelle pour cadre théorique réside, selon moi, dans la nécessaire synthèse à établir à partir des informations que le processus a permis d'engendrer. C'est lorsqu'on poursuit une finalité de certification que le problème se pose.

Si on imagine relativement bien pouvoir mettre au point des grilles de critères permettant d'apprécier la performance et, sur cette base, déterminer qui « réussit » et qui « échoue », les choses se corsent lorsqu'une démarche similaire doit être adoptée pour « apprécier la qualité de l'analyse après coup ». En effet, tout comme il apparaît nécessaire pour considérer qu'une performance est atteinte, que l'évalué rencontre un certain nombre de critères (dont certains décisifs), l'entretien d'explicitation devrait permettre de s'assurer que tels ou tels raisonnements décisifs sont effectivement menés. Ceci ramène à une question générale que je posais au début de mes travaux (Chenu, 2004a) : à partir de quel « seuil » de justification, de conceptualisation, de réflexivité peut-on considérer que le sujet est suffisamment « réflexif » pour être efficace ? Qui « réussit » l'entretien d'explicitation et qui « échoue » ? Y a-t-il des justifications rationnelles qu'il faut absolument être capable de formuler pour que le discours soit jugé satisfaisant ? Inversement, y a-t-il des (types de) justifications non rationnelles qui ne peuvent apparaître dans un discours acceptable ? Et comment juger le discours d'un candidat qui justifie par des éléments non rationnels (préférences personnelles, absence de justification, centration sur soi, indices de surface, présupposés, ...) tout en prenant conscience du caractère inapproprié de ces justifications au moment de l'entretien d'explicitation ?

Ces questions sont d'autant plus importantes qu'une des observations claires qui se dégagent de l'expérimentation est que très peu de sujets se caractérisent par des justifications d'un seul type. Parmi l'ensemble des verbalisations relatives aux actions d'un même sujet, on en observe certaines reposant sur des éléments rationnels, d'autres reposant sur des éléments superficiels. Le degré de rationalité varie selon l'action concernée. Chez certains sujets, il est possible de dégager un type de justifications dominant. Chez d'autres, les choses sont beaucoup moins claires : les justifications de différents types se côtoient de manière relativement équilibrée. Certains sujets font même intervenir différents modes de justification à l'intérieur d'une même explicitation d'action. Dès lors, dans le cadre d'une évaluation certificative, comment peut-on formuler une appréciation globale sur base d'une telle mixité ? Comment faire la part des choses entre le superficiel et le rationnel ? Bien sûr, on peut espérer être capable d'évaluer à leur juste valeur, sans trop se tromper, les discours des sujets qui justifient très superficiellement ou très rationnellement. Mais comment dire, pour les sujets justifiant différemment selon les actions concernées, si leur discours est « suffisamment argumenté » ou pas ? La

praticabilité de la prise en compte dans une évaluation certificative des propos recueillis dans le cadre d'un entretien d'explicitation se limite-t-elle aux cas « clairement catégorisables » ?

3. Quelles précautions, démarches, instances, règles, déontologie ou pratiques paraissent utiles pour que l'univers de l'évaluation en didactique professionnelle demeure celui du développement des sujets et non pas de l'asservissement, de la persécution, de la souffrance et de la destruction des personnes et des collectifs ?

Avant de répondre à cette dernière question, je voudrais préciser que, pour moi, l'évaluation et ses méthodologies ne doivent pas être considérées comme néfastes en tant que telles. C'est surtout l'objectif poursuivi quand on y recourt qu'il importe d'interroger. Au-delà du questionnement des intentions, concevoir et utiliser des outils et des méthodologies d'évaluation fiables, c'est-à-dire principalement fidèles et valides, c'est aussi lutter contre l'injustice des jugements subjectifs voire arbitraires. Aujourd'hui, l'évaluation fait partie intégrante de la vie scolaire et professionnelle. Son rôle est crucial à certains moments : examens de fin d'études, concours pour accéder à un cursus, épreuves de sélection pour un emploi, procédures de VAE... Des outils non fiables, peu valides, inéquitable et/ou affichant une caution scientifique douteuse ne devraient pas avoir leur place dans les procédures d'évaluation qui mettent en jeu l'avenir des évalués. C'est avec cette préoccupation de justice que je voudrais répondre à la dernière question. J'évoquerai deux problèmes posés par l'évaluation des compétences telles que je l'ai modélisée à partir de la didactique professionnelle.

Premièrement, la capacité d'un évalué, lors d'un entretien d'explicitation, à tenir un discours « approprié » sur son activité doit être relativisée. En effet, je pense que ce que la personne est capable d'explicitier dépend non seulement du degré de conceptualisation et/ou d'organisation de son activité, mais aussi de la qualité du questionnement qui l'incite à verbaliser. Or, cette qualité est susceptible de varier d'un évaluateur à l'autre, voire chez un même évaluateur ! C'est sur base de l'expérience que j'ai vécue dans la conduite des entretiens que je m'autorise cette affirmation. Lors de ceux-ci, les actions observées en situation étaient questionnées après coup avec une des deux intentions suivantes :

- soit vérifier, dans les propos du sujet, la présence de justifications que j'avais déjà repérées chez d'autres sujets rencontrés préalablement ;
- soit découvrir un nouveau type de justification, encore non envisagé ou non observé chez quelqu'un d'autre. Dans ce cas, je ne faisais pas d'hypothèse a priori sur le pourquoi des actions : le but était vraiment de comprendre.

Ceci fait qu'au fur et à mesure de la réalisation des entretiens, la qualité de mon questionnement s'est améliorée : il est plus facile de faire verbaliser quelque chose quand on connaît déjà différentes réponses possibles auxquelles on peut s'attendre. Et, plus on réalise d'entretiens, plus on connaît de réponses possibles. Par ailleurs, les techniques de questionnement s'améliorent. On sait beaucoup mieux comment poser les questions au 30^e entretien qu'au 1^{er}. Les questions « qui fonctionnent bien », qui facilitent la verbalisation, sont découvertes au fur à mesure des entretiens et reprises systématiquement dans les entretiens ultérieurs.

Dans le cadre de l'expérimentation, cette variation ne semble pas avoir constitué un biais trop important dans la mesure où les liens entre performance et conceptualisations apparaissent malgré tout. Cependant, c'est cette observation qui m'incite à penser que la qualité des verbalisations et des justifications d'un sujet, sa capacité à expliciter, est en partie tributaire de la qualité du questionnement. Dès lors, la réussite dépend en partie des personnes qui conduisent l'entretien et de leur expérience de cette conduite au moment de l'évaluation. Dans une perspective de certification, ce problème de fidélité, et donc de justice, est préoccupant.

Le deuxième problème que je voudrais soulever concerne le regroupement de situations en familles. J'y ai également consacré une recherche dont les résultats ont été présentés au 17^e colloque de l'ADMEE à Lisbonne (Chenu 2004b) puis publiés (Chenu, 2005, 2006).

La notion de famille de situations est intimement liée à celle de compétence ou, comme le dit Crahay (2002), « le concept de compétence subsume celui de familles de situations » (p. 199). Pour construire des référentiels de compétences, qui serviront éventuellement à évaluer, on délimite des familles de situations à partir desquelles on infère des compétences censées y faire écho. C'est donc la famille de situation qui détermine la compétence, et non l'inverse. L'étendue d'une famille de situations – les situations qu'on jugera comme appartenant à la même famille – délimite la zone de transférabilité de la compétence qu'on y associe, cette zone impactant le degré de

Plus le sujet a réussi à trouver de l'invariance à un haut niveau d'abstraction, plus sa capacité d'adaptation aux variations des situations va s'accroître.

Selon ces propos, c'est le sujet qui trouve de l'invariance entre les situations. En cela, ce que je lissais rejoignait mon point de vue sur le caractère subjectif du regroupement de situations en familles. Toutefois, un peu plus loin dans le même texte, Pastré semblait également parler d'une invariance absolue, intrinsèquement liée à la situation :

Pour chaque classe de situations professionnelles, il existe une structure conceptuelle, qu'on peut dégager par l'analyse cognitive de la tâche et qui est en quelque sorte le socle invariant qui va servir à organiser l'action efficace du sujet [...] L'identification de la structure conceptuelle d'une classe de situations professionnelles correspond à la dimension cognitive des compétences » (Pastré, 2001, p. 6).

En complétant ses propos, Pastré défendait l'idée que, même si c'est l'individu qui « trouve » de l'invariance entre situations, il existe toutefois un socle invariant qui constitue un attribut de ces situations - la structure conceptuelle - et qu'il semble nécessaire que le sujet « fasse sien » pour agir efficacement. Autrement dit, si les individus peuvent trouver de l'invariance à différents niveaux entre situations, ceux qui sont efficaces dans ces situations ont comme particularité commune le fait d'atteindre un niveau minimum (un socle) d'invariance. Dès lors, c'est le fait, pour des situations, de partager ce même socle, cette même structure conceptuelle, qui permet qu'on les considère, dans l'absolu, comme appartenant à la même famille. Pour moi, à travers ces quelques lignes, Pastré réussissait, à la fois, à conforter l'idée d'un regroupement subjectif des situations en familles, tout en laissant ouverte la possibilité de constituer de manière objective, « désindividualisée », des familles de situations, ou, pour reprendre ses termes, des classes de situations.

Malheureusement, comme je l'ai expliqué plus haut, je n'ai pas pu mettre en évidence de modèle opératif renvoyant à une telle structure conceptuelle dans le domaine de la bureautique. Ceci m'incite à exprimer quelques réserves sur l'intérêt de cette voie pour construire des familles de situations dans différents champs professionnels. Le problème ne me semble pas prêt d'être solutionné. Dès lors, parler de la notion de famille de situations avec prudence et être conscient de sa relativité et de son manque de stabilité scientifique me paraît constituer une précaution essentielle que doit prendre toute personne qui se propose d'évaluer des compétences professionnelles.

Références bibliographiques

- Alpin, C., & Shackelton, J.R. (1997). Les tendances du marché de l'emploi et les besoins d'information : leur impact sur les politiques du personnel. *Revue Européenne de Formation Professionnelle*, 12, 7-14.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». *Puzzle*, 26, 4-14.
- Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications (CEREQ). (1999). Evaluer les acquis de l'expérience. Entre normes de certification et singularité des parcours professionnels. *Bref*, 159.
- Chenu, F. (2004). Réflexion sur les obstacles et les paradoxes d'une évaluation des compétences professionnelles. In *Actes du 3e Congrès des Chercheurs en Education* (pp. 119-122). Bruxelles : Ministère de la Communauté française.
- Chenu, F. (2004b). La dimension "famille de situations" de la notion de compétence: Quelle objectivité? Quelle validité? In *Actes du 17e Colloque de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education - Reconnaître et valoriser les acquis de l'expérience*. Lisbonne.
- Chenu, F. (2005b). Les compétences et les familles de situations. Etude exploratoire de la complexité d'un jugement. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21-22, 103-125.

- Chenu, F. (2006). La dimension "famille de situations" de la notion de compétence: Quelle objectivité? Quelle validité? In Alves, P., Figari, G., Rodrigues, P. & Valois, P. (Ed.), *Evaluation des compétences et apprentissages expérimentiels: Savoirs, modèles et méthodes*. Educa: Lisboa.
- Chenu, F. (2012). *L'évaluation des compétences. De la méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité aux perspectives ouvertes par la didactique professionnelle*. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Liège.
- Chenu, F. (soumis). Eclairer les performances par un entretien d'explicitation pour évaluer des compétences professionnelles: intérêt et limites. In R. Goasdoué, L. Mottier Lopez & M. Vantourout, *L'évaluation des compétences à l'épreuve du réel*, Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2002). Rapport de l'atelier sur le thème « savoirs, compétences disciplinaires, compétences transversales: évolution ou révolution. In Actes du 2e congrès des Chercheurs en Education. Bruxelles: Ministère de la Communauté Française.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Kunégel, P. (2007). Que font les tuteurs? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *Education permanente*, 173, 109-119.
- Mayen, P. (2003). Comment la didactique professionnelle peut contribuer à l'évaluation des compétences professionnelles. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 15-16, 301-310.
- Mayen, P. (2008). Incompétences et compétences: peut-on définir des repères de professionnalité? In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux, & A. Perréard-Vité (Ed.), *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension*. Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe, Université de Genève. Accès: <https://plone.unige.ch/sites/admee08/tables-rondes/v-tr2/v-tr2-3>
- Michel, G. & Allemand, D. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et Apprentissages*, 2, 111-130.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *Revue Cfdt*, 39, 3-10.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 91-93.
- Pastré, P. (2008a) Apprentissage et activité. In Y. Lenoir & P. Pastré (Ed.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp.53-79). Toulouse: Octarès.
- Pastré, P. (2008b). Quelles questions à propos de l'analyse de l'activité? Conférence lors de la rencontre annuelle de l'association Recherche et Pratiques en Didactique Professionnelle, Paris, le 31 janvier. Accès: <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/reunion-annuelle-2008>
- Pastré, P. (2008c). Etude comparative des trois chantiers de l'Afpa. *Travail et apprentissages*, 2, 131-139.
- Perrenoud, P. (2010, octobre). Famille de situations et référentiel de compétences. Diaporama de la conférence à l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur, 6 octobre, Université de Liège.

- Piaget, J. (1974a). La prise de conscience. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). Réussir comprendre. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (1996) Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- Ropé, F. & Tanguy (1994). Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris : L'Harmattan.
- Ropé, F. (1999). La validation des acquis professionnels : entre expérience, compétences et diplômes. In J. Dolz, & E. Ollagnier (Ed.), L'énigme de la compétence en éducation (pp. 203-226). Bruxelles : Boeck.
- Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. In J. Portugais (Ed.), La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Actes du colloque GDM. Accès : <http://smf4.emath.fr/Enseignement/TribuneLibre/EnseignementPrimaire/ConfMontrealmai2001.pdf>
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF