

24^e Colloque International de l'ADMEE-Europe

L'évaluation des compétences en milieu
scolaire et en milieu professionnel

11-13 janvier 2012, Luxembourg

Résumés des ateliers (Ateliers 15-32)

	Titre de la communication	Auteur(s)
Atelier 1 : Autour de la notion de compétence	COMPETENCES ET / OU REPRESENTATIONS SOCIALES	Christian Béliston
	AU CARREFOUR 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
Atelier 2 : Outils d'évaluation	COMMENT EVALUER LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES ETHIQUES EN FORMATION INITIALE D'ENSEIGNANTS ?	Antoine Sautelet
	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
Atelier 3 : Compétences conatives et sociales	L'EVALUATION DES COMPETENCES EN CONTEXTE COLLECTIF : POIDS DES RELATIONS SOCIO-AFFECTIVES SUR LES CONDUITES.	Lucie Mougenot
	DETERMINANTS PERSONNELS DES COMPETENCES DE L'ECOLIER : LE CAS DE SA PERFORMANCE SCOLAIRE ET DE SES REACTIONS ENVERS LA CLASSE	Halim Bennacer
Atelier 4 : Evaluation diagnostique	EVALUER DES COMPETENCES LATENTES PAR L'ANALYSE DES ERREURS : L'EXEMPLE D'EPREUVES DE RAISONNEMENT	Philippe Chartier
	LA FACE CACHÉE DES COMPÉTENCES EN LECTURE	Patricia Schillings, France Neuberg & Ariane Baye
	QUELLE ARTICULATION ENTRE LES COMPETENCES PAR DOMAINE ET PROFILS DE COMPETENCES : L'EXEMPLE DE PISA EN SUISSE	Jean Moreau & Christian Nidegger
Atelier 5 : Dispositifs de formation des adultes	DES OUTILS D'EVALUATION DES COMPETENCES EN LANGUE FRANCAISE DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE	Wajiha Smaili
	L'ÉVALUATION D'UN DISPOSITIF D'INSERTION ; ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL PERÇU DES ANIMATEURS PAR L'ANALYSE DES COMPÉTENCES	Lucie Aussel
Atelier 6 : Référentiels et outils d'évaluation	LES EVALUATIONS A FAIBLES ENJEUX : QUEL ROLE JOUE LA MOTIVATION ? UNE EXPERIENCE A PARTIR DE PISA.	Saskia Keskpaik & Thierry Rocher
	UN DISPOSITIF INTÉGRÉ POUR L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES DE 7E ANNÉE À MADAGASCAR	François-Marie Gerard
	DETERMINATION DU SEUIL DE MAITRISE POUR L'ATTRIBUTION DES COMPETENCES DU SOCLE COMMUN COMPARAISON DE DIFFERENTES METHODES	Pascal Bessonneau & Thierry Rocher

Atelier 7 : Outils et dispositifs d'évaluation	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
	EVALUER L'HISTOIRE DES ARTS A L'ECOLE PRIMAIRE, DISCOURS ET DISPOSITIFS	Gaëlle Boubennec, Laurent Séjourné & Cécile Vendramini
	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
Atelier 8 : Compétences des enseignants	EVALUATION DE LA COMPETENCE A COMMUNIQUER A L'ECRIT ET A L'ORAL EN FORMATION INITIALE DES MAITRES : ETAT DE LA SITUATION AU QUEBEC	Christian Dumais & Nancy Goyette
Atelier 9 : Outils informatiques	L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN MILIEU SCOLAIRE ET EN MILIEU PROFESSIONNEL	Mohammed Talbi & Faouzia Messaoudi
	LA DEMARCHE EPORTFOLIO DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS : PREMIERS RETOURS D'EXPERIENCES ET PROPOSITION DE CLARIFICATION	Jean Heutte & Annie Jézégou
Atelier 10 : Portfolio	ÉVALUER LE PORTFOLIO POUR ÉVALUER DES COMPÉTENCES. UNE GRILLE D'ÉVALUATION DOUBLEMENT CRITÉRIÉE	Evelyne Vanden Aynde
	LE PORTFOLIO DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU BACHELOR EN SCIENCES DE L'EDUCATION DU L'UNIVERSITE DU Luxembourg : UN MEDIA ET UN PROCESSUS EN CONSTANTE EVOLUTION	Débora Poncelet, Michelle Brendel, Viviane Bourg & Sylvie Kerger
	EVALUATION DU PROCESSUS DE MISE EN PLACE DE DEUX OUTILS PEDAGOGIQUES (PORTFOLIO ET GRILLE D'EVALUATION 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
Atelier 11 : Testing assisté par ordinateur	EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS AU FORMAT PAPIER ET EN LIGNE : IMPACTS SUR LES PROCEDURES ET RESULTATS	Mallory Schaub & Marine Chittaro
	ANALYSE DE VALIDITE DES TESTS DE CLASSEMENT EN LIGNE POUR LES LANGUES A L'AIDE DU MODELE DE RASCH	Cornelia Gick, Hervé Platteaux, Sergio Hoein, Catherine Blons-Pierre & Patricia Kohler
	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
Atelier 12 : Compétences, hétérogénéité et équité	LES COMPÉTENCES FONDAMENTALES ET LE DÉVELOPPEMENT : PEUT-ON ÉVALUER LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS PAR LE NIVEAU D'ACQUISITION HOMOGENÈ D'UN BLOC DE COMPÉTENCES DE BASE ?	Nadir Altinok & Jean Bourdin
	LA CLASSE COMME « ZONE DE RESPONSABILITÉ » : VERS LA FLEXIBILITÉ SOCIOCOGNITIVE EN TANT QUE COMPÉTENCE TRANSVERSALE DE L'ENSEIGNANT(E)	Aneta Mechi
	LES COMPÉTENCES DES ETUDIANTS A L'ENTREE A L'UNIVERSITE : QUELLE INCIDENCE SUR LA REUSSITE?	Sophie Morlaix & Bruno Suchaut
Atelier 14 : Dispositifs d'évaluation	L'APPRENTISSAGE PAR LES COMPETENCES LE RÔLE DE L'ÉVALUATION AU COURS DE L'APPRENTISSAGE PAR COMPÉTENCE	Zoualfakar Jammoul
	L'APPROCHE PAR COMPETENCES ET L'ÉVALUATION CLINIQUE OBJECTIVE STRUCTUREE EN SOINS INFIRMIERS.	Corinne Bay
	UNE EVALUATION « PAR LA BANDE » DES COMPETENCES EN MILIEU PROFESSIONNEL. FORMATEURS D'ADULTES ET CHARGES D'INSERTION SOUS EVALUATION	Cédric Frétygné
Atelier 15 : Modèles de mesure et analyse statistique	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
	COMMENT ASSURER LA COMPARABILITE DES SCORES ISSUS D'ÉVALUATIONS NATIONALES ANNUELLES ET EXHAUSTIVES ? COMPARAISON DE DIFFERENTES METHODES D'AJUSTEMENT DES METRIQUES (« EQUATING »).	Thierry Rocher
	LE SYSTÈME D'ÉVALUATION NATIONALE ITALIEN (INVALSI) COMME OUTIL POUR METTRE EN ÉVIDENCE UN DÉFICIT DE COMPÉTENCES	Margherita Vitale
Atelier 16 : Outils d'évaluation et de formation	L'IMPACT DE L'ÉVALUATION QUALITATIVE SUR LE DEVELOPPEMENT ET L'IDENTIFICATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES FUTURS ENSEIGNANTS DE LANGUES	Frédérique Longuet & Claude Springer
Atelier 17 : Référentiels et pratiques d'évaluation	EVALUATION PRAGMATIQUE DES COMPETENCES	Christèle Billing
	ARTICULATION ENTRE REFERENTIELS, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT, DISPOSITIFS DE FORMATION ET PRATIQUES D'ÉVALUATION	Evelyne d'Hoop, Dominique Lemenu, Christine Malhomme & Michel Coupremagne

Atelier 18 : Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience	INTRODUCTION D'UNE PROCEDURE DE VAE POUR LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT DANS LE SECONDAIRE II	Alessandra Di Maria & Nicole Rege Colet
	DES EFFETS DE LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE EN ETABLISSEMENTS DE SERVICES ET D'AIDE AU TRAVAIL	Olivier Grammelspacher
Atelier 19 : Portfolio	LE PORTFOLIO COMME OUTIL DE REFLEXION DANS UNE COMMUNAUTE D'APPRENT-ES	Fabienne Breedijk-Goedert
	COMPETENCES SITUEES ET COMMUNAUTE D'APPRENANT-E-S INCLUSIVE	Michelle Brendel
	LE RECOURS AUX MODES D'EXPRESSION NON ECRITE DANS L'APPROCHE PORTFOLIO DANS LE CADRE D'UN APPRENTISSAGE INCLUSIF DES LANGUES	Melanie Noesen
Atelier 20 : Dispositifs de formation	PRATIQUES INNOVANTES DANS L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS DE MASTER EN ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	Pierre Petignat & Marie-Paule Matthey
	L'ANALYSE DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN EDUCATION VISUELLE AU 1ER CYCLE DANS UNE APPROCHE PAR COMPETENCES	Ana-Vanêssa Lucena
Atelier 21 : Evaluations externes nationales	UNE EVALUATION CERTIFICATIVE EXTERNE DES COMPETENCES EN SCIENCES : MISSION (IM)POSSIBLE EN BELGIQUE FRANCOPHONE ?	Sabine Soetewey & Natacha Duroisin
	QUELS OBJECTIFS POUR LES EVALUATIONS NATIONALES EN FRANCE ?	Jean-Pierre Jeantheau & Sandra Johnson
Atelier 22 : Référentiels et dispositifs d'évaluation	EVALUATION DE COMPETENCES DANS LA REALISATION/EVALUATION D'UNE RECHRECHE EN SOINS ET SANTE (TFE DE BACHELIER EN SOINS INFIRMIERS) : OUTILS ET DISPOSITIF EVALUATION.	Dumont Valérie, Corman Cécile, Fastré Anne-Cécile & Faufra Laurence
	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
	LES ATTITUDES COMME INDICATEURS DES COMPETENCES POUR L'EDUCATION MULTILINGUE	Anna Volodina & Pierre Valois
Atelier 23 : Evaluation en situation authentique	EDUCATION EN SANTE : MODELISATION DES PRATIQUES DES SAGES-FEMMES FRANCAISES	Marie-Reine Bernard & Chantal Eymard
Atelier 24 : Dispositifs d'évaluation	EN QUOI LES DONNÉES LONGITUDINALES PERMETTENT-ELLES DE MIEUX ÉVALUER LES RETOURS SUR LES INVESTISSEMENTS EN FORMATION AU SEIN DES ORGANISATIONS ?	Amélie Bernier

Atelier 25 : Portfolio	SAVOIR DECRIRE UNE SITUATION PROFESSIONNELLE ; UNE CONDITION CLE DANS L'EVALUATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES A L'AIDE D'UN PORTFOLIO	Chantal Eymard, Caroline Ladage & Michel Vial
	ENJEUX AUTOUR DE LA DECLARATION DES COMPETENCES VIA L'E-PORTFOLIO (NOUVEL OUTIL NUMERIQUE)	Laurence Puissant & Grosjean
Atelier 26 : Plurilinguisme	TRANSITIONS ET PLURILINGUISME : EVALUATION DES JEUNES ENFANTS ALLOGLOTTES ISSUS DES MINORITES LINGUISTIQUES AUX PAYS-BAS ET EN SUEDE A L'ECOLE PUBLIQUE	Emmanuelle Le Pichon-Vorstman
	EVALUER LES PERFORMANCES SCOLAIRES D'ELEVES PRESENTANT UNE DYSLEXIE SCOLARISES EN CLASSE ORDINAIRE D'ECOLE PRIMAIRE	Catherine Martinet & Valérie Hauser
Atelier 27 : Référentiels et dispositifs de formation	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, Christelle Maes, Béatrice Pirson, François Georges & Marianne Poumay
	LA CONCEPTION D'UN DISPOSITIF D'EVALUATION DES COMPETENCES AU SERVICE DE L'OBJECTIVATION ET D'UNE APPROCHE QUALITE	Véronique Gérard
Atelier 28 : Analyse de pratique d'évaluation	LA COMPETENCE EVALUATIVE DES ENSEIGNANTS : DE SON EVALUATION A SON DEVELOPPEMENT	Yann Mercier-Brunel & Anne Jorro
	L'EVALUATION EXTERNE STANDARDISEE : UN LEVIER DIDACTIQUE VERS L'APPROCHE PAR COMPETENCES ?	Gonzague Yerly
	PRATIQUES EVALUATIVES ENSEIGNANTES ET SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPETENCES : PRATIQUES EFFICACES ? PRATIQUES INNOVANTES ?	Sandra Safourcade
Atelier 29 : Référentiels et dispositifs de formation	ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS UN PROGRAMME DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT : UNE LECTURE PSYCHOMÉTRIQUE	Léon Harvey & Sylvie Bonin
	UNE CO-CONSTRUCTION DE FICHES METHODOLOGIQUES, UNE FAÇON DE S'APPROPRIER ET DIFFUSER L'APPROCHE PAR COMPETENCES	Dominique Lemenu, Elfried Heinen & Vinciane De Keyser
Atelier 30 : Dispositifs d'évaluation	EVALUER DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION EN ALTERNANCE : LE CAS	Lucie Petit & Anne- Catherine Oudart

	D'UN MASTER ET D'UNE LICENCE PROFESSIONNELS	
Atelier 31 : Développement professionnel	LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DE STAGIAIRES DE MASTER 2 PROFESSIONNEL : REGARDS EVALUATIFS	Ranim Ayoubé
	L'ÉVALUATION LONGITUDINALE PAR ETAPES DE LA COMPÉTENCE (ELEC) A MENER UNE RECHERCHE ET A EN PRODUIRE LE RAPPORT	Séverine Delcomminette, Bertrand Chapellier & Dieudonné Leclercq
	LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES REQUISES POUR LA GESTION DES CONFLITS DANS LES ÉQUIPES DE TRAVAIL AU COLLEGIAL	Marie-Julie Babin & Lucie Héon
Atelier 32 : Attitude et compétences des enseignants	LES ATTITUDES COMME INDICATEURS COGNITIFS ET AFFECTIFS DES COMPÉTENCES RELATIVES AU DÉVELOPPEMENT DURABLE	Astrid de Leeuw & Pierre Valois
	ÉVALUER LA FORMATION PRATIQUE DES ENSEIGNANTS : ENJEUX, DÉFIS ET PROPOSITIONS	Bernard André
Atelier 33 : Dispositifs d'évaluation des enseignants	QUEL SENS DE FUTURS ENSEIGNANTS ATTRIBUENT-ILS A L'ÉVALUATION PAR TÂCHE COMPLEXE ?	Marc Luisoni & Isabelle Monnard
	EVALUATION COLLEGIALE DE PRODUCTIONS COMPLEXES - A LA RECHERCHE D'INDICATEURS VALIDES DE NIVEAUX DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	François Georges & Marianne Poumay
	QUELLES CONNAISSANCES LES ENSEIGNANTS ONT-ILS DE LEURS ÉLÈVES ET COMMENT S'EN SERVENT-ILS?	Elise Farinelle & Philippe Wanlin
Atelier 34 : Référentiels et pratique d'enseignement	POUR CONSTRUIRE ET UTILISER UN NOUVEAU RÉFÉRENTIEL MÉTIER	Catherine Van Nieuwenhoven, Olivier Maes, Bertrand Monville & Jean-Marc Vifquin
	FORMER A LA PRATIQUE A L'AIDE D'UN RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLE ET D'UN OUTIL D'AUTOÉVALUATION	Lucienne Kuffer & Chantal Tièche Christinat
	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
Atelier 35 : Outils d'évaluation des enseignants	ÉCHELLE D'AUTOÉVALUATION DE COMPÉTENCES ET CARTOGRAPHIE DE TEXTES RÉFLEXIFS : PRÉSENTATION ET PARTAGE D'EXPÉRIENCE	Christophe Gremion

	EVALUER LA GESTION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE : D'UN MODELE THEORIQUE A SON OPERATIONNALISATION	Arnaud Dehon & Antoine Derobertmeasure
Atelier 36 : Dispositifs de formation et d'évaluation	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 Crunenberg
	L'ENTRETIEN D'EVALUATION DE FIN DE STAGE : UNE ACTIVITE DIALOGIQUE POUR INFERER LES COMPETENCES	Pasquale Chilotti
Atelier 37 : Dispositifs d'évaluation à l'université	UNE GRILLE CRITERIEE GENERIQUE POUR L'ÉVALUATION DES COMPETENCES EXPERIMENTALES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE	Julien Douady, Christian Hoffmann, Stéphane Baup, Sébastien Marc & Marie-Françoise Soulage
	EXPOSE ORAL : EVALUER LA MAITRISE DE LA COMPETENCE COMMUNICATIONNELLE	Christian Michaud
	EVALUER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES À L'UNIVERSITÉ À L'AIDE D'UN RÉFÉRENTIEL	Sophie Lecloux & Dorothee Kozlowski
Atelier 38 : Référentiels et pratique d'enseignement/évaluation	DE LA MISE EN PLACE DE SITUATIONS DIDACTISEES EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES EXTRASCOLAIRES EN MILIEU SCOLAIRE	Stéphane Vince
	LES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPETENCES SCRIPTURALES DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE FIN D'ÉCOLE ELEMENTAIRE FRANÇAISE : QUELS FONDEMENTS THEORIQUES ET INSTITUTIONNELS ?	Anne Leclair-Halté & Fabienne Rondelli
Atelier 39 : Référentiels et pratiques d'évaluation	EVALUATION DES COMPETENCES EN LANGUE ETRANGERE : UN REGARD SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS DANS UNE ECOLE PORTUGAISE	Graciète Gaspar & Rosa Bizarro
	COMPETENCES : PLAN D'ETUDES, EVALUATIONS ET PRATIQUES DECLAREES A GENEVE	Anne Soussi & Christian Nidegger
	L'ÉVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ÉCRIT AU PRIMAIRE : QUELLE (S) COMPETENCE(S) POUR QUEL(S) MODELE (S) DE COMPREHENSION ?	Zineb Haroun
Atelier 40 : Modèles de mesure	MESURE DE L'ÉVOLUTION DES COMPETENCES DES ELEVES DANS LE CADRE D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE. UNE ILLUSTRATION PAR L'EXEMPLE AVEC	Marion Le Cam, Pascal Bessonneau & Thierry Rocher

	LE DISPOSITIF L'ENSEIGNEMENT INTEGRE DE SCIENCES ET TECHNOLOGIE (EIST).	
	MODÉLISATION PRÉDICTIVE DU RENDEMENT DES ÉLÈVES DE L'ONTARIO : APPROCHE PRATIQUE ET INDIVIDUELLE PERMETTANT DE CIBLER LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES	Serge Boulé & Mario Gagnon
Atelier 41 : Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience	L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN BELGIQUE FRANCOPHONE	Mathieu Gaillard, Bérenger Dufromont, Catherine Deruisseau, Isabelle Verbruggen & Christophe Mattart
	BILAN DE COMPETENCES DANS LE CADRE DE LA VALORISATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE : AUTO-EVALUATION ET ROLE DE L'ACCOMPAGNANT	France Dantine & Evelyne Charlier
Atelier 42 : Analyse de pratiques d'évaluation	L'ÉVALUATION DES COMPETENCES EN LANGUES ANCIENNES D'UNE NOTE « SUBJECTIVE » A L'APPLICATION DE GRILLES CRITERIEES	Thomas Debrux
	ETUDE DES ANNOTATIONS D'UN ENSEIGNANT A LA SUITE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE RESOLUTION DE PROBLEMES MATHÉMATIQUES	Joanne Lapointe
Atelier 43 : Testing assisté par ordinateur	L'ÉVALUATION DES COMPETENCES SCIENTIFIQUES AU 21IEME SIECLE : CADRE CONCEPTUEL ET PROTOTYPES POUR UNE EVALUATION TRANSFORMEE-PAR-ORDINATEUR	Katja Weinerth, Robert Reuter, Vincent Porro, Thibaud Latour & Romain Martin
	EVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT SUR SUPPORT INFORMATIQUE ET COMPARAISON AVEC DES EPREUVES DE TYPE PAPIERCRAYON	Pascal Bessonneau
	LES JEUNES FACE A L'ECRIT – UN NOUVEAU DISPOSITIF D'EVALUATION MASSIVE DE LEURS PERFORMANCES EN LECTURE	Thierry Rocher
Atelier 44 : Outils d'évaluation	ADAPTABILITE INDIVIDUELLE : SA STRUCTURE ET SES RELATIONS AVEC D'AUTRES ECHELLES D'ADAPTABILITE	Armanda Hamtiaux & Claude Houssemand
Atelier45 : Autour de la notion de compétence	PROPOSITION D'ANALYSE DE LA COMPETENCE A PARTIR DE SA MOBILISATION PAR DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT	Starck Sylvain
	FORMER DES ENSEIGNANTS A DES PRATIQUES PERTINENTES A L'APPROCHE PAR COMPETENCES : RECIT D'UNE EXPERIENCE	Philippe Péaud
Atelier 46 : Dispositifs d'évaluation	L'ÉVALUATION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ETUDIANTS INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT EN FIN	Mohamed Essaoudi, Raja Lotfi, Said Lotfi,

	DE FORMATION AU CENTRE NATIONAL DE FORMATION DES INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT (CNFIE) DE RABAT (MAROC).	Mohamed Radid & Mohammed Talbi
	LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES INFIRMIERES : UNE INTELLIGENCE PRATIQUE DES SITUATIONS	Bahilila Daineche
	L'EVALUATION DES COMPETENCES EN MATIERE DE CONDUITE D'ENTRETIEN DE RELATION D'AIDE EN TRAVAIL SOCIAL	Evelyne Charrière & Martine Bürger-Heim
Atelier 47 : Analyses de pratiques	LA SUBJECTIVITE : UNE COMPETENCE A METTRE AU TRAVAIL	Claudine Manier

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 Cohésitive

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. apparait 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'invraisemblance 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 approximatés 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).

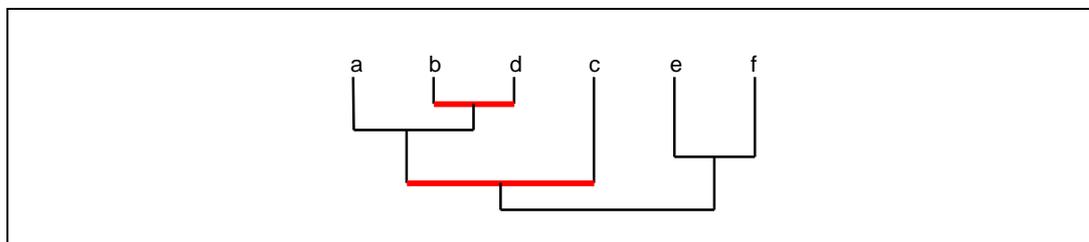


Figure 1 : Exemple d'arbre des similarités (Couturier, 2001, p. 35)

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, Derobertmeasure & 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, Carette, 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.

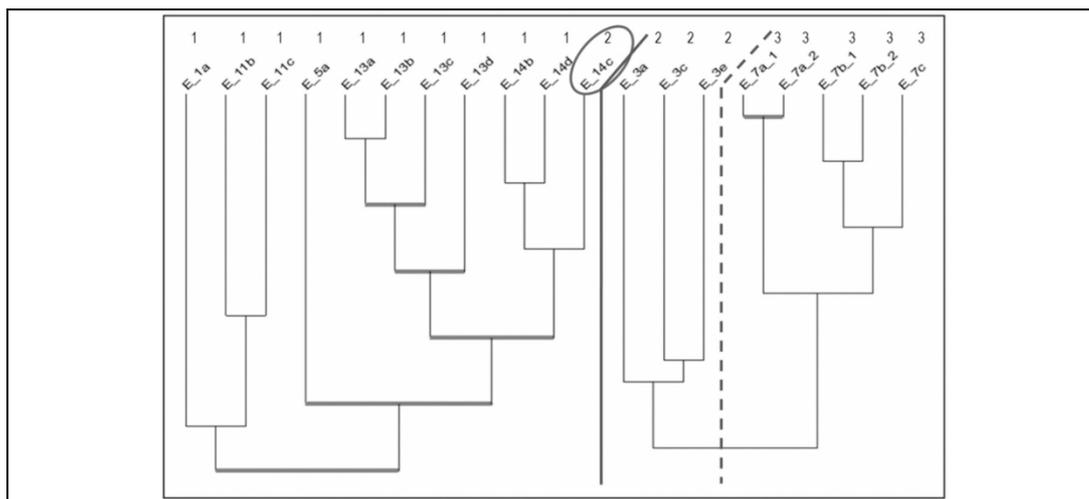


Figure 2 : Arbres de similarités relatif à la compétence "Lire" d'un des quatre cahiers de test

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.

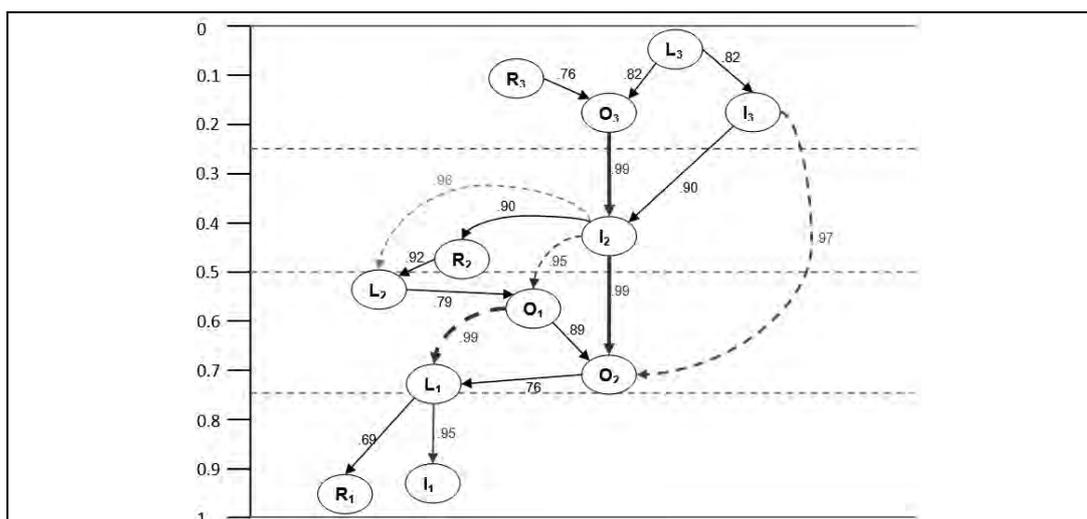


Figure 3 : Exemples de graphes implicatifs

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 offrait 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 réplication 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.

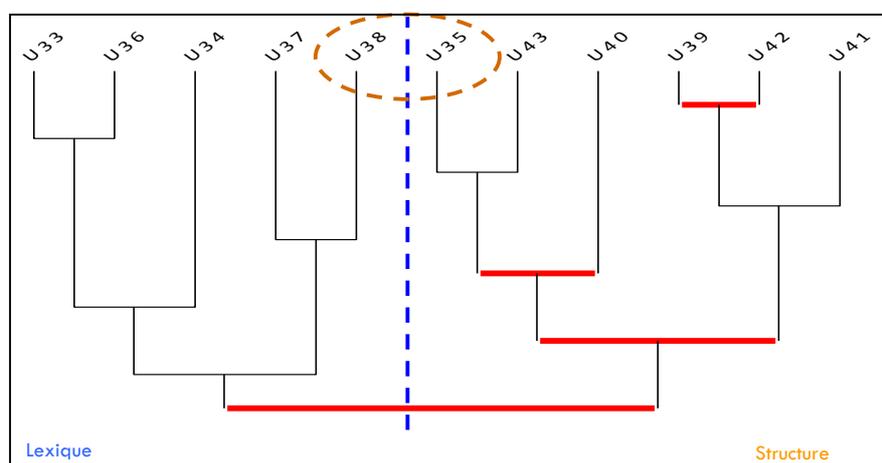


Figure 4 : Arbre de similarité des unités composant l'épreuve de lexique/structure

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).

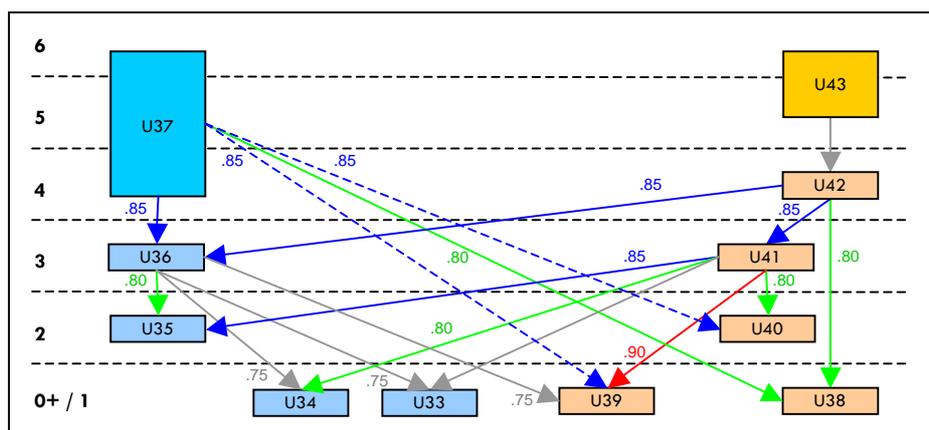


Figure 5 : Graphe implicatif des composantes de l'épreuve de lexique/structure

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., Derobertmeasure, 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 : Cépaduès.
- 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 Education 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

Idéalement, 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.

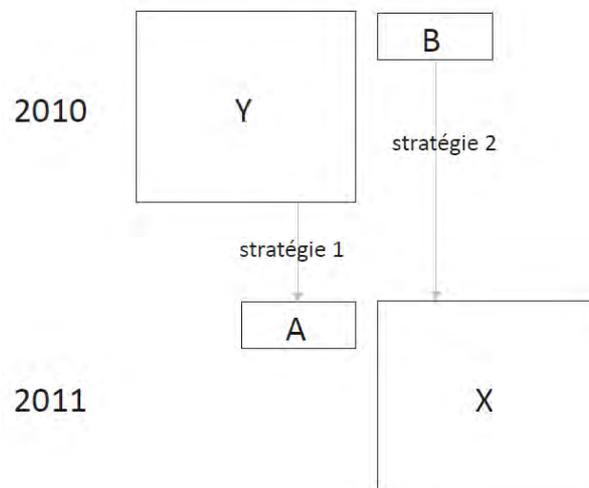


Figure 1: Vision schématique des stratégies d'ajustement

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 Equipercentile 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.

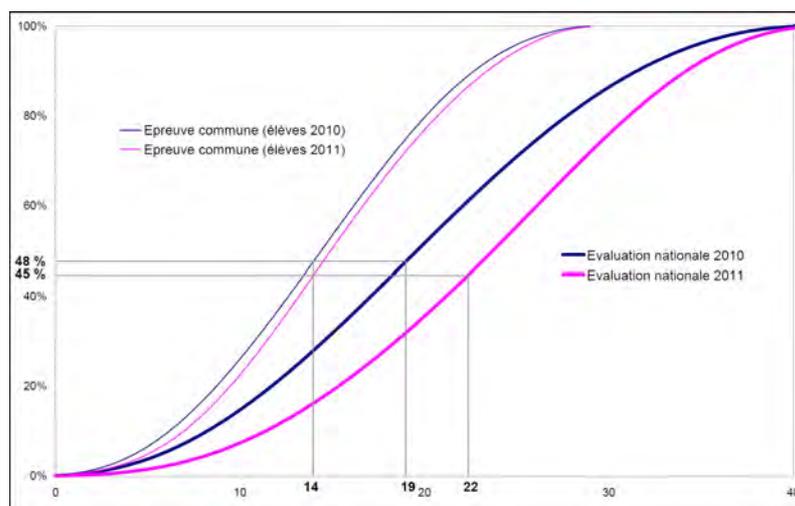


Figure 2 : Equipercentile chaîné (CM2 mathématiques, 2010-2011)

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. « Continuisation » 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.

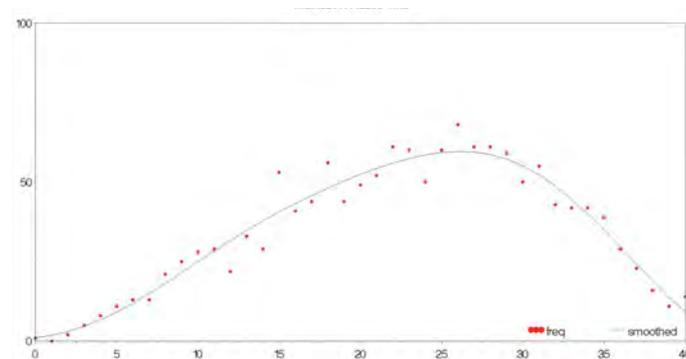


Figure 3 : Lissage

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 répartitions 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

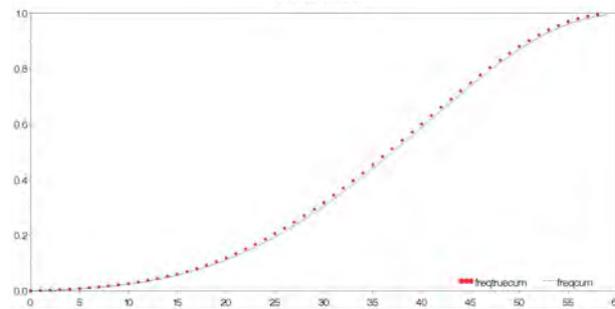


Figure 4 : Continuité

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 d'« equating » suivante :

$$\hat{e}_X(y) = \hat{G}_Q^{-1}(\hat{H}_Q(\hat{H}_P^{-1}(\hat{F}_P(y))))$$

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 :

$$l_{X_S}(y) = \frac{\sigma_S(X)}{\sigma_S(Y)} [y - \mu_S(Y)] + \mu_S(X)$$

où $l_Y(x)$ 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 $l_{X_S}(y)$ (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 r 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 a_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.

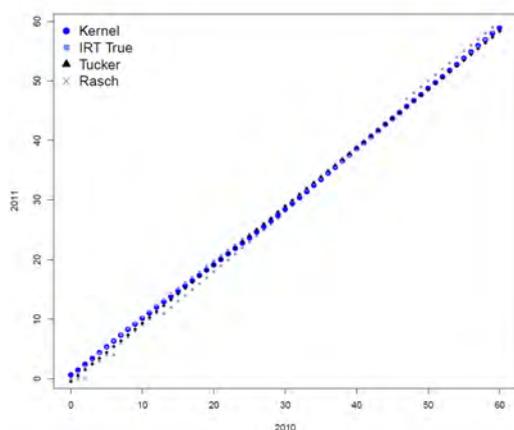


Figure 4 : Comparaison des méthodes (CM2 2010/2011)

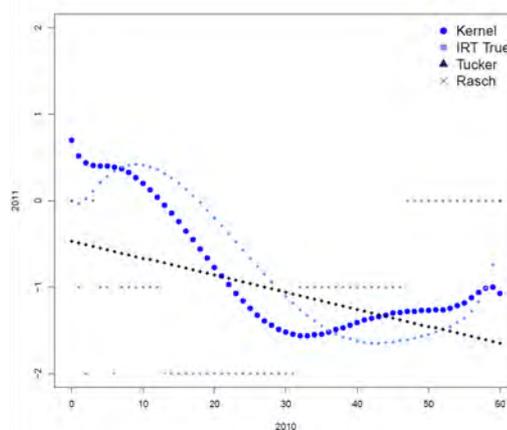


Figure 5 : Comparaison des méthodes (CM2 2010 / différence 2010-2011)

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 Kernel 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.

LE SYSTÈME D'ÉVALUATION NATIONALE ITALIEN (INVALSI) COMME OUTIL POUR METTRE EN ÉVIDENCE UN DÉFICIT DE COMPÉTENCES

Margherita Vitale

Istituto d'Istruzione di I Grado « San Francesco d' Assisi » marg.vitale@libero.it

Mots-clés : Tests standardisés ; perceptions psychologiques ; évaluation

Résumé. Depuis plusieurs ans, l'État italien, à travers son Ministère de l'Éducation Nationale (MIUR) et l'Institut d'Évaluation Nationale (INVALSI), teste le niveau de compétences des étudiants en Italien langue maternelle et en mathématiques. Ce travail part des perceptions des collégiens face à ces épreuves étant son but celui de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et comment ces difficultés peuvent donner des indices sur la validité des épreuves. Très souvent, en effet, ces tests, et leur évaluation, ne tiennent pas compte des sujets auxquels ils sont administrés et comment les perceptions de ces sujets pourraient donner des indications utiles, soit aux concepteurs des épreuves, soit aux professeurs qui travaillent pour permettre aux étudiants de bien les réussir. À travers les réponses donnés à un simple questionnaire, on a découvert les difficultés rencontrées, et donc la manque de compétences, et les raisons de ces difficultés comme perçues par les collégiens.

1. Introduction

Depuis l'introduction du concept de compétence, et surtout de la *maîtrise des compétences*, les systèmes éducatifs de différents pays ont commencé à se poser la question de l'évaluation des compétences, même poussés par l'épanouissement de tests internationaux d'évaluation comme les PISA tests qui se fondent sur l'idée d'un « élève idéal standard » (Gerard & Roegiers, 2010) et qui visent à évaluer les compétences des élèves (Leduc, Riopel, Raïche & Blais, 2011) . Pour parvenir à cet objectif, beaucoup de pays ont mis en place des dispositifs ayant comme but celui de tester le niveau des compétences atteint par les élèves aux différents degrés scolaires.

Mais la première question qu'on s'est posé, et qu'on continue à se poser, c'est « Qu'est-ce qu'une compétence ? ». La question anime encore, et encore le fera longtemps, les débats scientifiques car seulement l'explicitation du concept de compétence en termes qui renvoient à des actions observables permettra son évaluation, car « les compétences ne sont pas des êtres ou des faits que l'on pourrait directement observer (Le Boterf, 1998) ».

L'évaluation, surtout celle nationale, devient ainsi la partie du processus d'enseignement/apprentissage qui pose beaucoup de problèmes soit aux étudiants soit aux enseignants. Pour les élèves il y a les problèmes liés à la réussite ou à l'échec, pour les enseignants se posent des problèmes liés pas seulement à la réussite ou à l'échec de leurs étudiants, mais aussi à la validité de ces épreuves au sens qui en ont donné Laveault et Gregoire : « *La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'on déclare faire (évaluer telle ou telle dimension) et ce que l'on fait réellement, entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer* » (Laveault & Gregoire, 2002), et donc voilà la question qu'on se pose : quelles compétences le système d'évaluation nationale italien, dans ce cas, mesure?

Mais, avant d'aborder telle question, il faut considérer d'autres aspects aussi importants :

1. Un aspect à considérer c'est qu'il faut un déplacement de la conception de l'évaluation de l'apprentissage vers « *l'évaluation pour l'apprentissage* » (Assessment Reform Group, 1999)
2. L'autre aspect c'est que d'habitude l'évaluation, faite soit par les Instituts chargés de cette tâche soit par les enseignants, cherche à comprendre à travers l'observable (les réponses aux tests) le non-observable, ou *l'invisible (the internal conditions)* (G. A. Straka, 2004).

Comment ces aspects peuvent être liés entre eux ?

Pour le faire il faut porter, réellement, l'attention sur les apprenants et en effet ce travail a comme but celui de comprendre pourquoi les étudiants sont en échec face aux tests d'évaluation standardisés comme celui INVALSI, en Italie, ou PISA, même à travers les *perceptions* qu'ils ont de ces épreuves, donc *l'invisible*.

Mais pas seulement ça. En effet le genre de travail qu'on va proposer peut être considéré comme le point de départ pour une *évaluation pour l'apprentissage* qui servira aux enseignants pour *remodéler* leur processus d'enseignement/apprentissage sur la base des nouveaux données, c'est-à-dire *l'invisible*.

2. Le système d'évaluation italien

Le Décret législatif numéro 258/99 donne à l'Institut d'évaluation nationale, INVALSI, la tâche d'« *évaluer l'efficacité et l'efficacités du système d'éducation* »¹. À cet but, tous les ans, on donne des tests d'évaluation nationale à tous les niveaux scolaires, Universités exclues. Cela veut dire aux :

- 1 - II et V année du Primaire,
- 2 - I et III année du Collège,
- 3 - II année du Secondaire (Lycées et Instituts Techniques)

Le test est constitué de deux parties : une qui concerne la Langue Italienne (43 questions, 42 Items) et l'autre les Mathématiques (29 Questions 43 items).

En particulier le test d'Italien prévoit la lecture d'un texte narratif, d'un texte informatif et d'une partie consacrée à la grammaire. Les textes sont « équipés » pour la plupart avec des Questions aux Choix Multiples. Le test de Mathématiques est composé d'exercices d'arithmétique, d'algèbre et de géométrie : une nouveauté introduite dans la dernière épreuve, ce qu'il y avait des exercices qui demandaient de décrire la procédure utilisée pour atteindre le résultat donné par l'élève.

Comme la loi ordonne, donc, l'Institut évalue soit l'efficacité que l'*efficacités*, mot qui, en tant qu'enseignants, nous remet en cause car cela dépend de nous aussi.

Ce que l'on veut souligner ici, c'est que on ne peut pas sous-estimer le fait que pour atteindre cet objectif d'efficacité, on ne doit pas considérer seulement les résultats que les étudiants obtiennent dans ces épreuves, mais aussi les procédures utilisées et les difficultés éventuellement rencontrées des élèves pour atteindre leurs résultats.

On s'est posé, donc, les questions suivantes :

1. Comment les collégiens ont – ils abordé ces épreuves au niveau des perceptions ?
2. Quelles procédures ont – ils utilisé ?
3. Quelles difficultés ont – ils rencontré

¹ Décret législatif numéro 258/99, art. 3 : En particulier l'Institut évalue l'efficacité et l'efficacités du système d'éducation dans sa complexité et analytiquement [...]

3. Procédure

À l'objectif de trouver une réponse à ces questions, un questionnaire a été administré aux 126 collégiens du premier an, ce qui a révélé des aspects intéressants. En effet, après le déroulement du test national, on leur a demandé s'ils ont trouvé des difficultés et les raisons de ces difficultés, à choisir parmi des possibilités données.



Figure 1. Première question posée

La première question met en évidence que le test n'a pas été vécu avec agitation par les élèves, au contraire ils ont eu l'impression d'une grande simplicité.

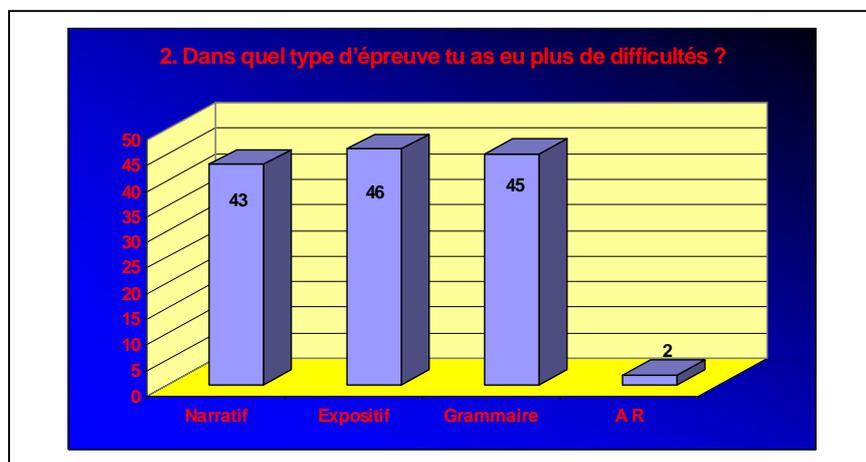


Figure 2. Genres d'épreuves et difficultés rencontrées

Les élèves se sont presque également partagés entre les différentes épreuves, mais il faut considérer qu'ils pouvaient choisir plus de réponses.

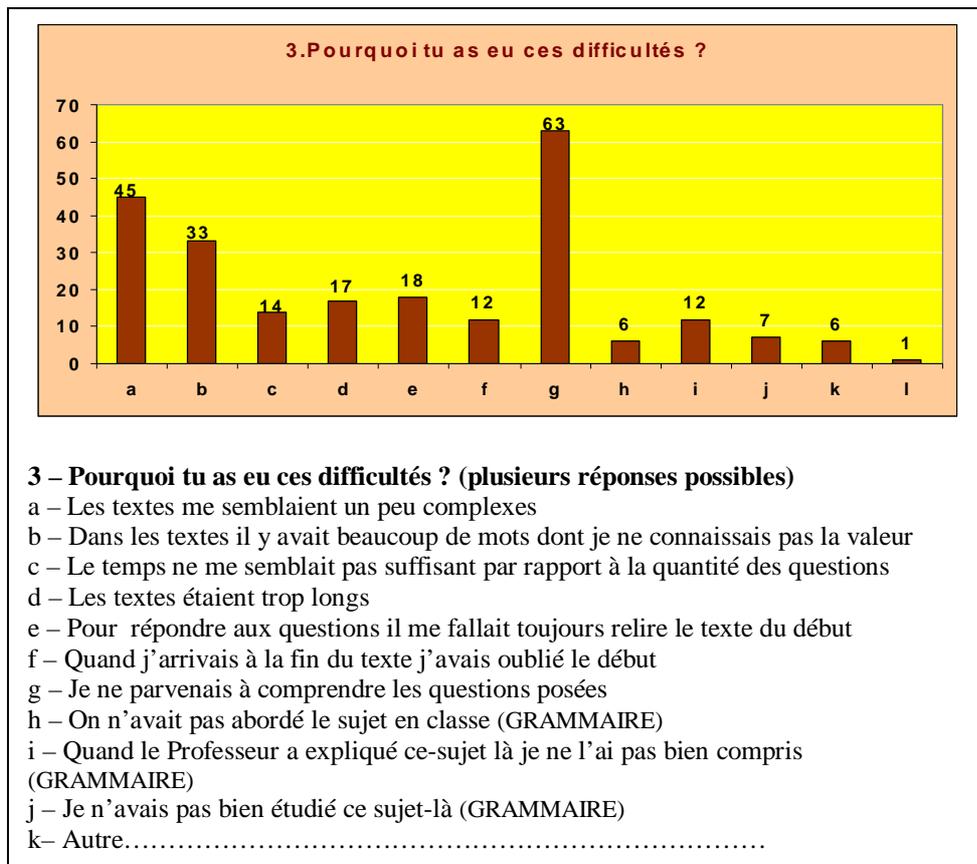


Figure 3. Raisons des difficultés trouvés dans le test d’Italien

Comme on peut remarquer la réponse la plus choisie a été : *Je ne parvenais à comprendre les questions posées* (63) correspondant à la lettre *g* du questionnaire. La réponse pousse à la réflexion et bien s’intègre dans le cadre des problèmes relevés par les enseignants, c’est-à-dire la manque de compréhension de textes, même courts comme ceux représentés par une question, qui peut être « régulative » comme dans le cas des consignes, ou qui peut demander de faire des inférences.

La deuxième réponse la plus choisie a été *Les textes me semblaient un peu complexes* (45) correspondant à la lettre *a* du questionnaire. Cette réponse se lie étroitement à la troisième plus choisie : *Dans les textes il y avait beaucoup de mots dont je ne connaissais pas la valeur* (33). En effet dans le texte il y avait des mots qui ne font pas partie du lexique habituel d’un/une élève de 11 ans. Des mots comme *édit*, *sanskrit*, *pervers* font partie d’un registre de langue spécialisée et en plus il y avait des questions reliées à ces mots ; la question suivante en est un exemple :

A9. Quelle est la valeur du mot “édit”?

A. Éditions
 B. Décrets
 C. Sentences
 D. Décisions

Figure 4. Exemple d’item présent dans le test d’Italien

Tout cela complique beaucoup la réussite et remet en cause l'adéquation des textes choisis, voilà donc la question de la validité de l'épreuve « *La validité est le degré d'adéquation entre ce que l'outil mesure et ce qu'il prétend mesurer* » mais il faut même ajouter « *l'adéquation* » par rapport au niveau scolaire des élèves intéressés.

Pour les questions à l'égard du test des mathématiques aussi, après avoir demandé quels exercices étaient les plus difficiles, on leur a demandé *pourquoi étaient-ils si difficiles* et encore la réponse la plus choisie a été : *l'incompréhension des consignes* (68)

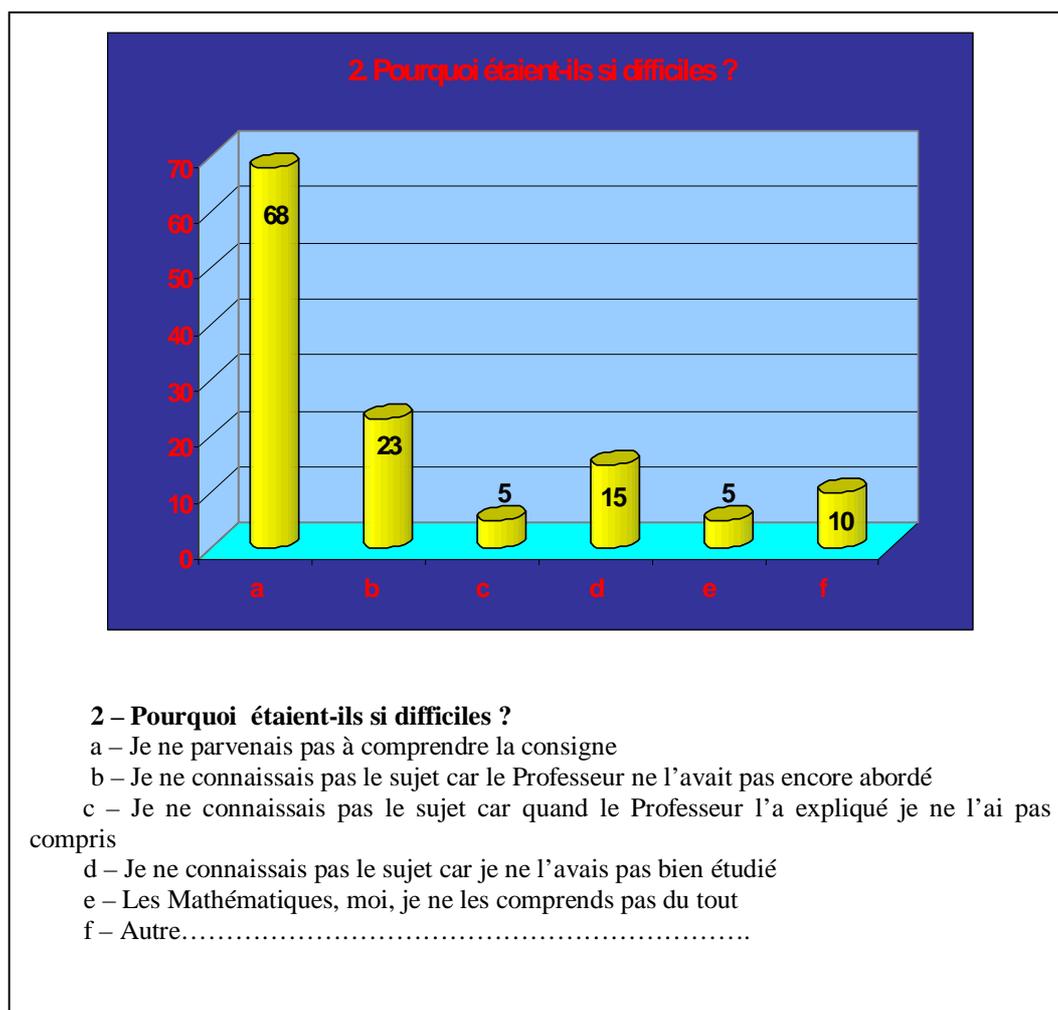


Figure 5. Raisons des difficultés dans les exercices de Mathématiques

Le problème est sérieux car la compréhension des textes c'est l'une des huit compétences clés recommandées par l'Union Européenne : c'est-à-dire la *communication en Langue Maternelle*.

Une autre difficulté rencontrée a été celle d'expliquer les procédures utilisées pour atteindre un résultat dans quelques exercices de Mathématiques. En effet, aux questions d'indiquer les problèmes trouvés pour expliquer les procédures utilisées, les réponses les plus choisies ont été (Figure 6) : *Je ne trouvais pas les justes mots* (58) et puis *Je ne parvenais pas à trouver la manière d'expliquer en bref le raisonnement que j'avais fait* (47) et encore *C'était difficile car je ne suis pas habitué à expliquer le procédé quand je fais un exercice* (17).

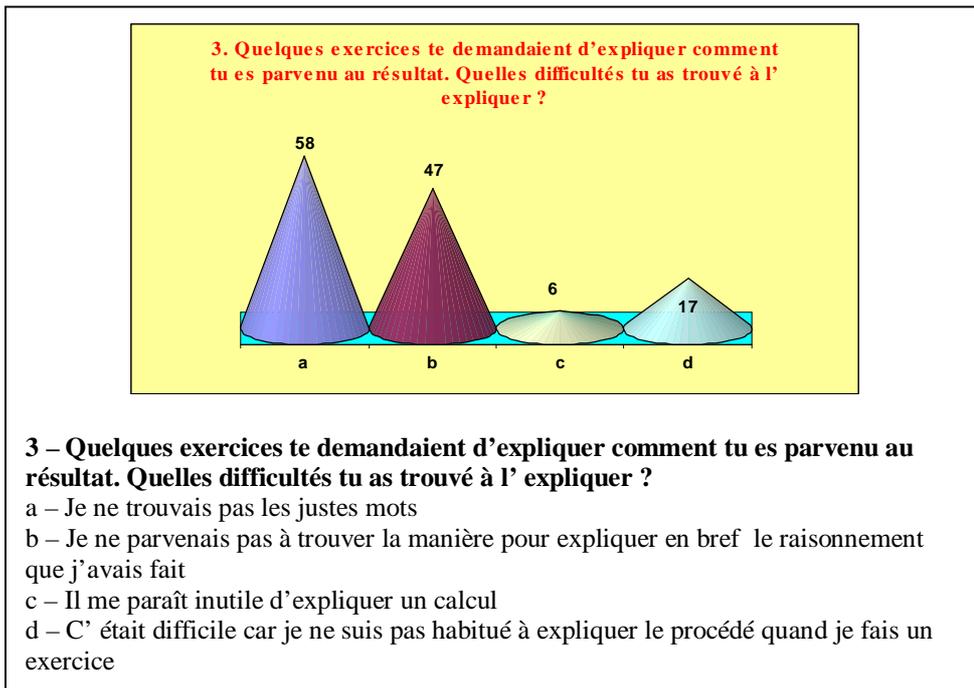


Figure 6. Raisons des difficultés dans l'explication des procédures utilisées

Au de là, donc, des difficultés des Mathématiques, il y a évidemment une incapacité des étudiants à faire un travail de « synthèse », travail qui est de grande importance, surtout dans des disciplines comme les Mathématiques : l'incapacité de trouver les *justes mots* ou la façon pour expliquer un raisonnement met en évidence la manque de familiarité avec des activités de création, de définition ou de compte rendu d'un procédé utilisé, cette dernière compétence qui est transversale à toutes les disciplines, mais qui concerne surtout la *communication en langue maternelle*.

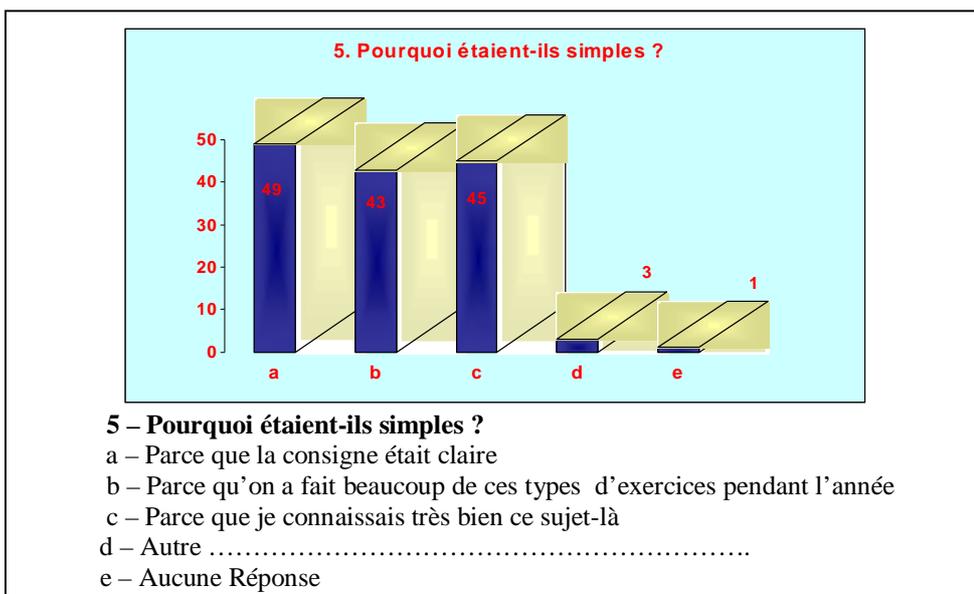


Figure 7. Raisons de la simplicité des exercices de Mathématiques

En parfaite cohérence, donc, il y a la réponse à la question numéro 5 du questionnaire (figure 7). Après avoir demandé aux élèves quels exercices étaient les plus simples, on a leur demandé pourquoi ils les avaient trouvés si simples et la réponse la plus choisie a été *Parce que la consigne était claire* (49).

Voilà, donc, les problèmes qui méritent l'attention des enseignants :

1. Difficultés de compréhension de textes, même courts, comme dans le cas des consignes
2. Difficultés lexicales soit de compréhension (dans les deux épreuves), soit de production (explication de procédures utilisées)
3. Difficultés d'organisation de la pensée
4. L'utilisation optimale du vocabulaire

4. Conclusion

Tels problèmes obligent à repenser les pratiques de classe et les professeurs de toutes les matières y sont concernés car, comme on a remarqué, la *communication en langue maternelle* ne concerne pas seulement l'Italien comme discipline, mais c'est une exigence nécessairement transversale. Il faut, donc, projeter des activités qui aient comme objectif la compréhension de textes de plus en plus complexes, qui puissent mettre en évidence leurs règles d'écriture. Tout cela pour rendre plus simple leur compréhension, mais aussi leur modalité d'écriture de manière que les étudiants soient capables d'expliquer les procédures qu'ils utilisent pour résoudre un problème.

Il est aussi nécessaire un travail de renforcement et d'épanouissement du lexique à travers des activités avec les champs sémantiques, les co-occurrences, les règles de formation des mots, les différents registres de langue. Ces activités doivent être projetés dans les Conseils de Classe et développées par tous les enseignants, en les construisant selon les caractéristiques des différentes matières, de façon que les élèves puissent remarquer les *connexions* existantes et sachent utiliser au même temps les connaissances, les aptitudes et les attitudes apprises dans les différents domaines en les transformant en compétences. Tout ce travail aidera les étudiants à devenir conscients de ce qu'ils apprennent et en les rendant capables d'aborder ces types d'épreuves, mais surtout les épreuves de la vie où les mots et les manières de les utiliser ont une grande importance pour atteindre le succès personnel.

De ce point de vue, on peut parler de *validité* du système d'évaluation nationale INVALSI, ou PISA, pour la capacité de mettre en évidence des manques de compétences, mais seulement s'ils sont accompagnés, comme dans ce cas, *d'un questionnaire personnel direct* aux étudiants qui permet aux professeurs, et aux autres acteurs, de comprendre les difficultés des apprenants, de chercher des solutions, et leur faire acquérir les compétences nécessaires. Ce genre de questionnaire pourra permettre, enfin, de s'approcher encore plus à l'objectif de l'« *assessment for learning* » (*and for a better teaching*) à travers la compréhension / connaissance même de « l'invisible ».

RÉFÉRENCES

- Gerard F.-M. & Roegiers X. (2010 – à paraître)). Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts. In M. P. Alves & A. Machado (Dir.). *Évaluation et curriculum*, Bruxelles-Porto : De Boeck (édition en français) et Porto Editor (édition en portugais).
- Laveault, D. & Gregoire, J. (2e ed. 2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Le Boterf G. (1998). Évaluer les compétences : quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? In *Éducation Permanente*, 135, 143-151.
- Leduc D., Riopel M., Raïche G. & Blais J-G. (2011). L'influence des définitions des habilités disciplinaires sur la création et le choix d'items dans le PISA et le TEIMS. *Mesure et évaluation en éducation* 34 (1), 97- 129.
- Assessment Reform Group. (1999). Beyond the Black Box . *Reports from the Assessment Reform Group*. <http://hdl.handle.net/2428/4621>
- Straka G. A. (2004). Measurement and evaluation of competence. In P. Descy & M. Tessaring, (Eds), *The foundations of evaluation and impact research* . Third report on vocational training research in Europe: synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Décret législatif numéro 258/99, art. 3 de la République Italienne

ANNEXE

Questionnaire Post Test INVALSI

1 – Tu viens de faire le Test Invalsi d' Italien, comment il t'es semblé ?

A – Simple B – Difficile

2 – Dans quel type d'épreuve tu as eu plus de difficultés ? (plusieurs réponses possibles)

a - Texte Narratif

b - Texte Expositif (Informatif)

c – Grammaire

3 – Pourquoi tu as eu ces difficultés ? (plusieurs réponses possibles)

a – Les textes me semblaient un peu complexes

b – Dans les textes il y avait beaucoup de mots dont je ne connaissais pas la valeur

c – Le temps ne me semblait pas suffisant par rapport à la quantité des questions

d – Les textes étaient trop longs

e – Pour répondre aux questions il me fallait toujours relire le texte du début

f – Quand j'arrivais à la fin du texte j'avais oublié le début

g – Je ne parvenais à comprendre les questions posées

h – On n'avait pas abordé le sujet en classe (GRAMMAIRE)

i – Quand le Professeur a expliqué ce-sujet là je ne l'ai pas bien compris (GRAMMAIRE)

j – Je n'avais pas bien étudié ce sujet-là (GRAMMAIRE)

k– Autre.....

4 – Indique le procédé que tu as utilisé pour répondre aux questions :

a – D'abord j'ai lu le texte, après j'ai lu la question, je suis revenu au texte, j'ai lu les réponses possibles et j'ai choisi celle qu' à mon avis c' était juste

b – D' abord j'ai lu le texte, après j'ai lu la question, j'ai lu les réponses possibles, je suis revenu au texte et j'ai choisi celle qu' à mon avis c' était juste

c – D' abord j'ai lu le texte, après j'ai lu la question, j'ai lu les réponses possibles et j'ai choisi celle qu' à mon avis c' était juste

5 – Tu te rappelles les questions les plus difficiles pour toi ?

.....
.....

Maintenant pense à l'épreuve de Mathématiques, elle était : A – Simple B – Difficile

1 – Quels exercices étaient les plus difficiles pour toi ?

.....
.....

2 – Pourquoi étaient-ils si difficiles ?

- a – Je ne parvenais pas à comprendre la consigne
- b – Je ne connaissais pas le sujet car le Professeur ne l'avait pas encore abordé
- c – Je ne connaissais pas le sujet car quand le Professeur l'a expliqué je ne l'ai pas compris
- d – Je ne connaissais pas le sujet car je ne l'avais pas bien étudié
- e – Les Mathématiques, moi, je ne les comprends pas du tout

3 – Quelques exercices te demandaient d'expliquer comment tu es parvenu au résultat. Quelles difficultés tu as trouvé à l'expliquer ?

- a – Je ne trouvais pas les justes mots
- b – Je ne parvenais pas à trouver la manière pour expliquer en bref le raisonnement que j'avais fait
- c – Il me paraît inutile d'expliquer un calcul
- d – C' était difficile car je ne suis pas habitué à expliquer le procédé quand je fais un exercice

4 – Quels exercices étaient les plus simples pour toi ?

.....
.....

5 – Pourquoi étaient-ils simples ?

- a – Parce que la consigne était claire
- b – Parce qu'on a fait beaucoup de ces types d'exercices pendant l'année
- c – Parce que je connaissais très bien ce sujet-là
- d – Autre.....

6 – Tu aimes ces genres d'épreuves ? OUI NON

7 – Pendant le test tu étais : TRANQUILLE NERVEUX INDIFFÉRENT

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 ethnologue : 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 requestionnés 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 Iufm. 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.

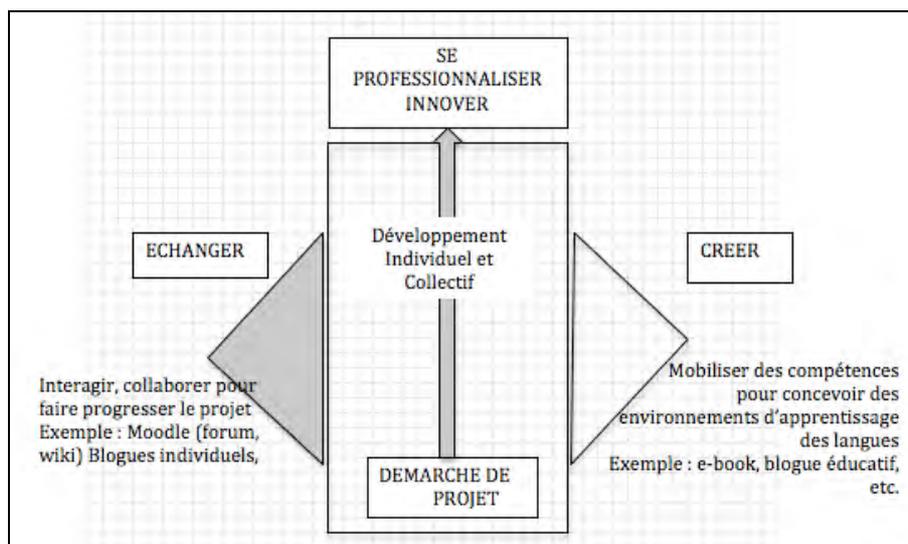


Figure 2 : Dynamique du projet master

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.

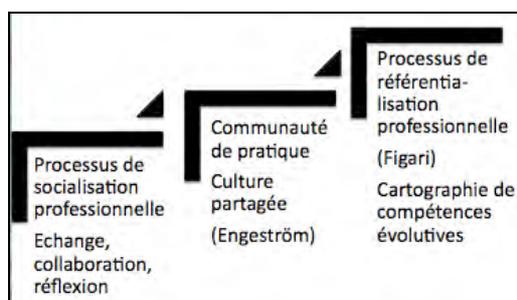


Figure 3 : Processus de socialisation et de référentialisation professionnelle

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.

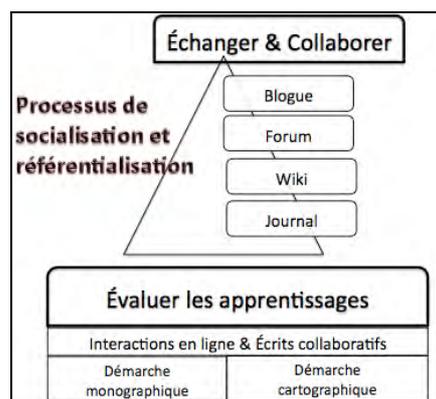


Figure 4 : Les outils web 2.0 au cœur de la communication réticulaire

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

de l'apprentissage. En effet, elle cherche à scénariser, à contextualiser l'apprentissage à partir de la culture anglaise omniprésente : les appartements de la Reine d'Angleterre, les grands détectives anglais Holmes et Watson. Ces trois échanges renvoient aux modèles d'apprentissage vécus par les trois étudiantes. Les deux premières construisent le projet à partir de leur vécu scolaire français : l'apprentissage d'une langue passe systématiquement par l'application de connaissances linguistiques. La troisième, quant à elle, élabore le projet à partir de son héritage culturel plurilingue et de ses lieux de vie à l'étranger : les langues s'apprennent dans l'action en contexte. L'apprentissage a donc une dimension sociale forte et un ancrage dans la vie-même. Le forum permet ainsi une première confrontation des représentations de la tâche finale.

Par ailleurs, on assiste à la mise en place des blogues communautaires par équipe. Ces blogues rendent visibles aux autres groupes les objets de l'expérience vécue en intra. La communication devient de cette façon réticulaire. En effet, les membres des autres groupes de la communauté peuvent s'emparer des objets didactiques, culturels, etc., les commenter, les discuter, engager des fils de discussion en inter. On assiste alors à l'émergence d'une culture professionnelle partagée.

Les extraits suivants montrent bien cette dynamique communicationnelle réticulaire. Le discours de R. se constitue par rapport aux autres : « je », « nous », « les autres ». Il montre bien le collectif et son rôle dans le développement des compétences professionnelles. En effet, R. s'intéresse au travail des membres des autres groupes pour faire progresser le sien : « je viens de lire les autres blogs et je me dis que notre ebook va être trrrrèèèèèè long par rapport aux autres (...) ». Nous assistons ici à une évaluation sociale du travail réalisé. Par ailleurs, R. crée des objets didactiques qu'elle pose comme des problèmes à résoudre : la classe verte, la temporalité dans la narration. Elle demande alors à la communauté d'enseignement apprentissage en intra et en inter de se prononcer. Dans un commentaire en inter, J. souligne l'intérêt de la classe verte pour ouvrir la classe sur le monde même si celle-ci impose un schéma narratif long. Elle donne ainsi une dimension sociale et dynamique à l'école qui lui semble trop fermée sur elle-même. Dans un autre commentaire en intra, D. fait des propositions concrètes pour palier le problème de l'espace temps. Elle invite R. à utiliser des expressions temporelles qui permettront de mieux gérer le temps qui s'écoule : « se débrouiller avec des tournures comme « un mois plus tard » ». Finalement, R. valide la proposition de D. et garde l'idée de classe verte défendue par J. Ces échanges prouvent bien qu'il y a ici une véritable construction professionnelle collective. Ils confirment l'émergence d'une culture professionnelle partagée ainsi que le développement du sens social des membres de la communauté qui s'impliquent dans la communication, s'entraident et montrent de l'intérêt mutuel. Les outils web 2.0 permettent cette mise en réseautage d'une pensée collective en construction tout en la dévoilant.

3.2 *Cartographier les compétences professionnelles : s'interroger sur les compétences mobilisées (journal et wiki)*

Enfin, le wiki, écrit communicationnel à plusieurs mains, sert à identifier les compétences mobilisées et les évaluer qualitativement, à partir de la culture partagée cristallisée dans les blogues communautaires. Il donne naissance à une nouvelle démarche qualitative de représentation graphique des compétences professionnelles, la cartographie des compétences (une carte heuristique) réalisée collectivement.

Dans cet exemple, nous voyons comment un étudiant pose le problème pour les autres et attend les réactions à ses propositions.

« il apparaît que nous sommes tous d'accord pour nous évaluer selon des critères (ouverts serait sans doute ici pléonastique) induits de l'intérieur et qui prennent sens en contexte. Ces critères devront souligner notre implication (ressources mobilisées), notre réflexivité, notre créativité, les réponses apportées face à des situations complexes, ce que l'on a développé, ce que l'on aurait souhaité développer d'avantage. Voici donc ce que je vous propose : 1) avoir porté un regard différent sur mon quotidien ? 2) d'avoir signifié cette différence dans l'expression créative, 3) d'avoir entamé une démarche réflexive 4) d'avoir valorisé le groupe 5) d'avoir été valorisé par le groupe 6) d'avoir

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 :

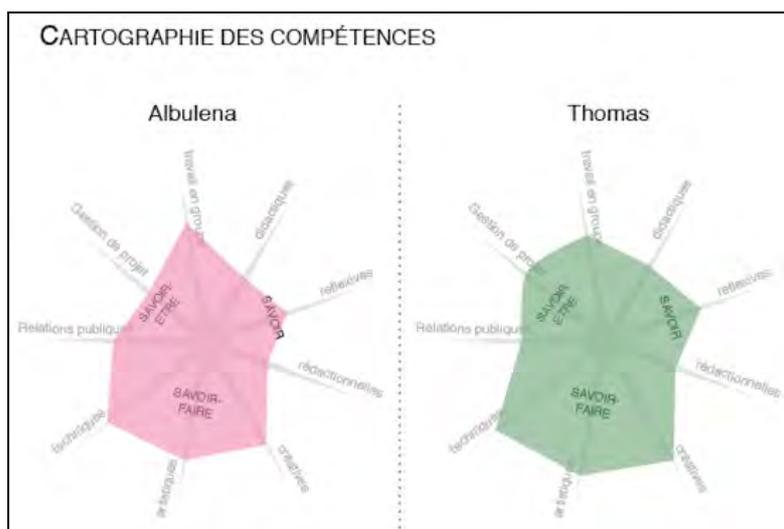


Figure 5 : Cartographie des compétences individuelles

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.

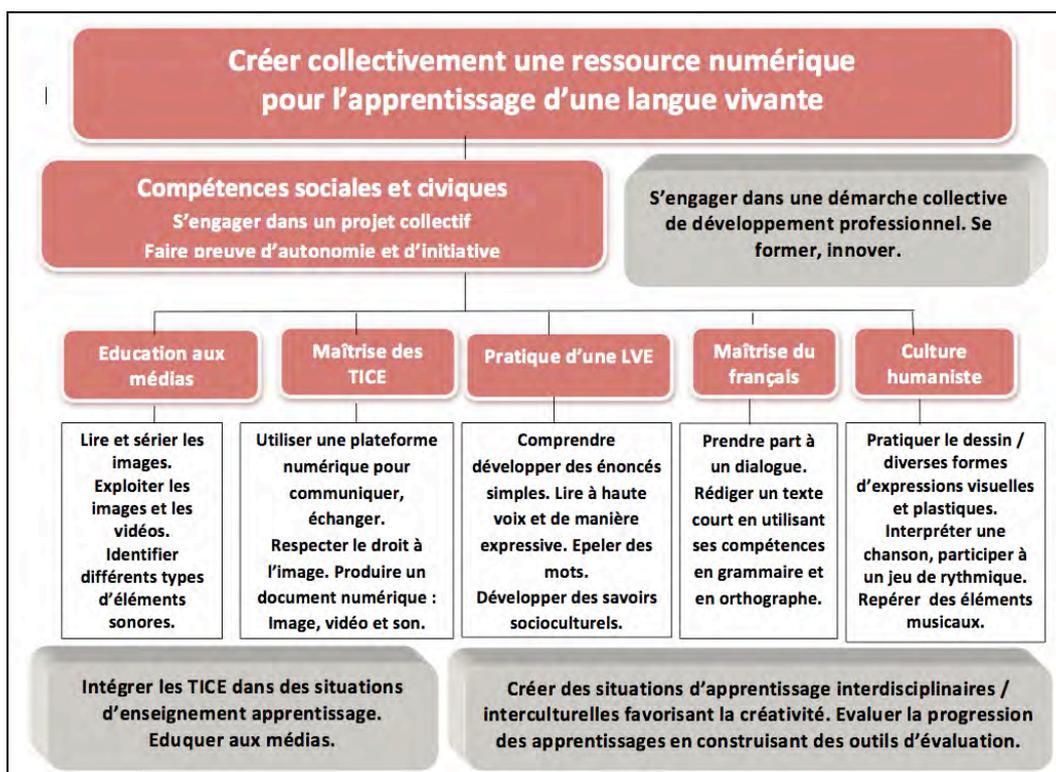


Figure 6 : Cartographie collective des compétences

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 :

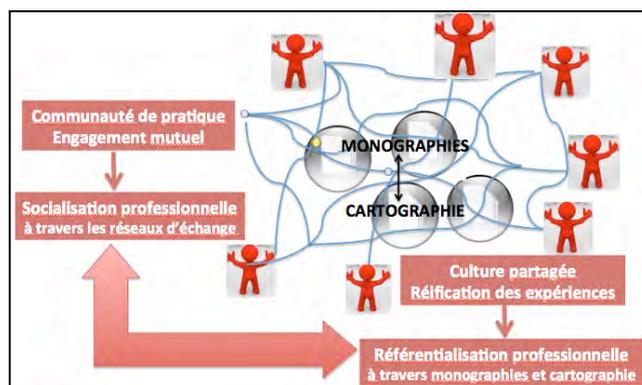


Figure 7 : Démarche de socialisation et de référentialisation professionnelles en réseau

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 "esquisses" (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.

Huwer, 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

L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

- 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'ÉVALUATION

Evelyne d'Hoop, Haute Ecole Leonard de Vinci, evelyne.dhoop@isei.be, Dominique Lemenu
Conseil de l'Éducation et de la Formation, dominique.lemenu@cfwb.be, Christine
Malhomme, Haute Ecole Leonard de Vinci, christine.malhomme@isei.be, Michel
Coupremanne, Haute Ecole Leonard de Vinci, m.coupremanne@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'in fine 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 EEES
- 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.

		Cadres de référence	Programme	Référentiel d'enseignement	Référentiel d'évaluation	Exhaustivité	Intégration horizontale/Interdisciplinarité	Adéquation	Coopération	Intégration verticale/Progression	Orientation Compétences
Curriculum		Référentiels de métier, missions de l'enseignement supérieur, cadre européen des certifications/descripteurs de Dublin		Acquis d'apprentissage (AA) terminaux							
		Référentiels de compétences : valeurs, compétences, capacités, familles de situations		Acquis d'apprentissages (AA) intermédiaires (par année ou unité d'apprentissage)							
			Planification des activités d'enseignement/apprentissage		Contenus : AA spécifiques, types de savoirs						
			Méthodes d'enseignement/apprentissage								
					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

*Texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admécé-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

sont pas appropriées aux contenus de cours. Il est indispensable d'envisager aussi l'existence d'écarts 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 savoirs 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 :

ELEMENTS DU CURRICULUM		EVALUATION CRITERIEE DE LA COHERENCE D'UN CURRICULUM									
		EXHAUSTIVITE	INTEGRATION HORIZONTALE / INTERDISCIPLINARITE	ADEQUATION	COOPERATION	PROGRESSION / INTEGRATION VERTICALE	ORIENTATION-COMPETENCES				
CADERN DE REFERENCE	ATTITUDES DE TRAVAIL	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110
	ATTITUDES DE TRAVAIL	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
	ATTITUDES DE TRAVAIL	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130
	ATTITUDES DE TRAVAIL	131	132	133	134	135	136	137	138	139	140
	ATTITUDES DE TRAVAIL	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150
	ATTITUDES DE TRAVAIL	151	152	153	154	155	156	157	158	159	160
	ATTITUDES DE TRAVAIL	161	162	163	164	165	166	167	168	169	170
	ATTITUDES DE TRAVAIL	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180
	ATTITUDES DE TRAVAIL	181	182	183	184	185	186	187	188	189	190
	ATTITUDES DE TRAVAIL	191	192	193	194	195	196	197	198	199	200
PROGRAMME	CONTENU	201	202	203	204	205	206	207	208	209	210
	CONTENU	211	212	213	214	215	216	217	218	219	220
	CONTENU	221	222	223	224	225	226	227	228	229	230
	CONTENU	231	232	233	234	235	236	237	238	239	240
	CONTENU	241	242	243	244	245	246	247	248	249	250
	CONTENU	251	252	253	254	255	256	257	258	259	260
	CONTENU	261	262	263	264	265	266	267	268	269	270
	CONTENU	271	272	273	274	275	276	277	278	279	280
	CONTENU	281	282	283	284	285	286	287	288	289	290
	CONTENU	291	292	293	294	295	296	297	298	299	300
APPRENTISSAGE	APPRENTISSAGE	301	302	303	304	305	306	307	308	309	310
	APPRENTISSAGE	311	312	313	314	315	316	317	318	319	320
	APPRENTISSAGE	321	322	323	324	325	326	327	328	329	330
	APPRENTISSAGE	331	332	333	334	335	336	337	338	339	340
	APPRENTISSAGE	341	342	343	344	345	346	347	348	349	350
	APPRENTISSAGE	351	352	353	354	355	356	357	358	359	360
	APPRENTISSAGE	361	362	363	364	365	366	367	368	369	370
	APPRENTISSAGE	371	372	373	374	375	376	377	378	379	380
	APPRENTISSAGE	381	382	383	384	385	386	387	388	389	390
	APPRENTISSAGE	391	392	393	394	395	396	397	398	399	400

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-deuxalice.edu/claroline/backends/download.php?url=LzJfQWNxdWlzX2RfYXBwcmVudGlzc2FnZS9BRUZfRVhCT0xPVMFkZS1tZWNIbV9MT3NfZlJHJnZnRfMjAxMV8xMl8wN18yLnBkZg%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. & Theunssens, 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/leaflet_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/oad_zentrale/projekte_kooperationen/bologna-service/Bologna_Tag_2012/kennedy_hyland_ryan_learningoutcomes.pdf, consulté le 15 mars 2012.

Texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Adméd-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

- 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 nouveau 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%2Falfresco.uclouvain.be%2Falfresco%2Fd%2Fa%2Fworkspace%2FspacesStore%2Fffc3ffa-a-9c7c-4cd1-905c-1f7781496d85%2FWarnierWarnierParmentier-AIPU-2010.pdf&ei=UuZhT7X0KMjL0QXXzY22CA&usq=AFQjCNGC70WmD2RmWKDiOoxB-jtPtJtYuA&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.

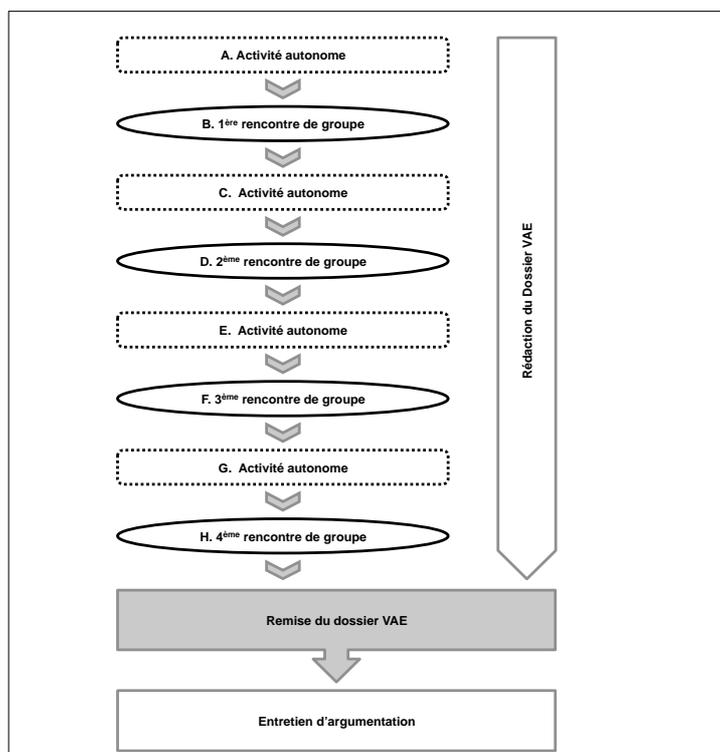


Figure 1 : Déroulement de la procédure VAE au DFA

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 dispensées
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 feed-back 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 Éditions 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-Lille 3. 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 répreciserai 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 stigmat. On peut donc considérer que la VAE participerait d'un effet dés-identificateur du stigmat. 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'AFPA 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, requestionnant 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)

Grand-Duché de Luxembourg
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle

Langue allemande

Complément au livret scolaire
Evaluation des compétences

CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Dates de remise

périodes d'évaluation

Ecouter

Comprendre une consigne et l'exécuter

Comprendre un message, une petite histoire, une lecture

Parler

Décrire un sujet (une image, répondre par écrit ou une situation de façon compréhensible et cohérente)

S'exprimer de façon claire et correcte

Mémoriser et réciter une rime, une chanson, un petit texte

Lire

Comprendre un texte

Lire à voix haute de façon fluide

Ecrire

Produire des phrases, raconter une expérience, des observations, des notions de manière compréhensible

Rédiger des phrases et des textes de phrases en ligne et de forme

Respecter l'orthographe

Saisir et utiliser l'information

Nom de l'élève

Annexe N°

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») .

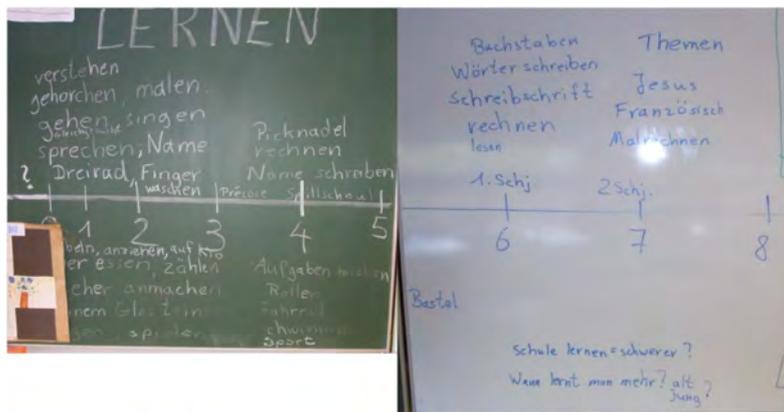


Figure 2 : réflexion sur «apprendre»

- 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.

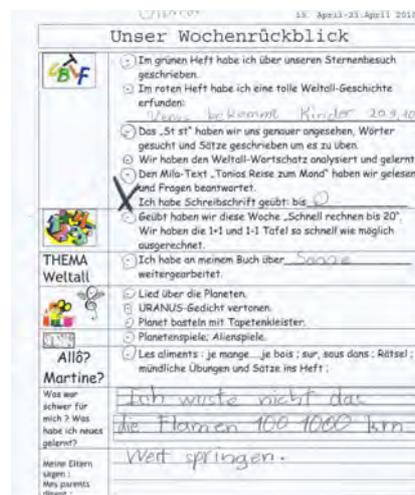


Figure 3 : Wochenrückblick

- 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 shows a self-evaluation form for a child's language skills. It includes sections for 'Eigenbewertung' (self-evaluation) with checkboxes for understanding, speaking, reading, and writing. A central section 'Meine Ziele für das nächste Trimester' (My goals for the next trimester) contains handwritten goals in German. The right side has 'Anmerkungen der Eltern' (Parental comments) with a space for a signature and date.

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 5 displays a learning report for a child. The left page is a letter addressed to 'Liebe L.' dated 08.12.2010, from 'Erde I. Trimester'. It provides a detailed overview of the child's progress in class, mentioning completed documents, learning in reading and writing, and encouragement. The right page is a summary of skills in German, Math, and Art, with advice to continue learning.

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.

The form is titled 'Eigenbewertung der Aufgabe' and includes a date field 'Datum:'. Below this is a section 'Diese Aufgabe...' with several checkboxes and icons:

- war langweilig, zu einfach
- hat mich traurig gemacht, war zu schwer
- war genau richtig für mich
- Ich habe es alleine und ohne Hilfe geschafft
- Ich musste mich dabei anstrengen, habe es aber geschafft
- Ich habe dabei Hilfe gebraucht

 At the bottom, there is a section 'Dieses Dokument kommt in den Ich-Ordner weil' followed by a grid for writing the justification.

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,

Ans 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.

COMPETENCES SITUEES ET COMMUNAUTE D'APPRENANT-E-S INCLUSIVE

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 réussite, 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'Ecole, 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 *funds 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'Éducation 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.

**LE RECOURS AUX MODES D'EXPRESSION NON ECRITE DANS L'APPROCHE PORTFOLIO DANS LE
CADRE D'UN APPRENTISSAGE INCLUSIF DES LANGUES**

Melanie Noesen*

* *Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle, melanie@mertes-noesen.eu*

« Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales. » (Ferreiro)

**Mots-clés : Approche portfolio – apprentissage des langues – modes d'expression esthétique –
– inclusion**

Résumé.

Les données recueillies concernant quatorze élèves de neuf à dix ans dans le cadre d'une recherche collaborative au sujet du « portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation » (PORTINNO), menée entre 2007 et 2010 dans des écoles de l'enseignement fondamental au Luxembourg (Brendel e.a. 2011), sont à nouveau revues, catégorisées, analysées et interprétées sous l'angle de l'apprentissage des langues dans le contexte de l'approche portfolio. Une étude de cas est mise en évidence dans la présente contribution dans le but d'examiner le rôle des formes d'expression orale, non-verbale et esthétique dans un apprentissage des langues inclusif dans le cadre du travail avec le portfolio.

1. Le cadre de la recherche

A la base de ce travail de recherche figure une recherche collaborative sur le « portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation » (PORTINNO), menée entre 2007 et 2010 dans des écoles de l'enseignement fondamental au Luxembourg (Brendel e.a. 2011)¹.

Le portfolio est considéré dans ce travail comme un outil conceptuel pour aider à développer les processus d'apprentissage et pour améliorer l'enseignement et l'adapter continuellement aux besoins des élèves (Brendel e.a. 2011). Le travail avec le portfolio comprend tous les processus réflexifs et communicatifs qui permettent aux élèves d'élargir leurs connaissances sur leurs compétences et leurs apprentissages, d'exprimer ces pensées de manière toujours plus précise et de gérer leurs apprentissages au sein de l'institution scolaire de manière de plus en plus autonome (ibid., Mottier-Lopez 2006). Pour ce qui est de la personne enseignante, le travail avec le portfolio se réfère à tous les outils matériels et conceptuels utiles pour identifier, documenter et catégoriser

¹ Pour obtenir des informations plus détaillées sur la méthodologie et les fondements théoriques à la base de ce projet de recherche, veuillez consulter la contribution de Michelle Brendel et de Paul Dumont dans les présentes actes.

les apprentissages des élèves, refléter ses propres pratiques pédagogiques et planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage toujours plus adaptées aux élèves.

La recherche s'appuie sur des données recueillies sur quatorze élèves de neuf à douze ans ainsi que sur les activités pédagogiques et de recherche des membres de l'équipe les entourant et rassemblées dans notre portfolio d'enseignante-chercheuse sur une période de deux ans. Il s'agit de notes prises et de réflexions menées en cours de route, des traces écrites des échanges en équipe, d'enregistrements audio et vidéo d'entretiens avec les élèves et entre les élèves, de transcriptions d'interviews de chercheurs avec les élèves, de copies et de transcriptions de productions d'élèves, ainsi que des rapports d'évaluation des élèves. Ces données sont à nouveau revues, catégorisées, analysées et interprétées sous l'angle de l'apprentissage des langues. Ce travail a pour but de trouver des réponses aux questions de recherche suivantes :

- Comment et dans quelle mesure le recours aux « 100 langues de l'enfant » (Malaguzzi 1997), donc aussi aux expressions orale, non-verbale et aux formes d'expression esthétique dans le cadre de l'approche portfolio, peut-il contribuer à l'apprentissage des langues scolaires selon les principes de la pédagogie inclusive?
- Comment peut-on intégrer ces formes d'expression esthétique dans l'approche portfolio afin
 - o de permettre à chaque apprenant de développer ses compétences dans les langues scolaires en tenant compte de sa/ses langue(s) d'origine et de ses compétences métalinguistiques, dans le but de développer et de perfectionner des stratégies d'apprentissage des langues,
 - o que l'élargissement des formes d'expression dans le cadre du travail avec le portfolio devienne un outil pour tous les membres de la communauté d'apprenants et que ces formes s'intègrent de manière organique dans un enseignement des langues différencié dans le contexte plurilingue de l'école luxembourgeoise ?

2. Un enseignement inclusif des langues

Pour pouvoir répondre à ces questions, je tenterai à présent d'esquisser les principes d'un enseignement des langues inclusif. Une approche pédagogique inclusive se base sur la différenciation au niveau des objectifs pour chaque élève et doit mobiliser des ressources et des stratégies très diversifiées (Prengel 2006 / Kron 2010 / Florian & Kershner 2009) afin de créer des situations d'apprentissage aptes à donner accès aux contenus à chaque élève (Seitz 2005). Les échanges, les négociations et la coopération dans des situations d'apprentissage constituent une pierre angulaire dans une communauté de pratiques inclusives (Florian & Kershner 2009).

Pour cela, des relations de confiance et durables entre tous les membres de la communauté d'apprenants doivent être construites (Bronfenbrenner 1979, Brendel e.a 2011). De plus, les relations et les situations communicatives en classe sont constitutives pour le développement de structures cognitives et langagières (Lorenzer 2002, Vygotskij 2002). Comme chaque expérience s'inscrit dans l'habitus (Bourdieu 1980) qui en même temps en définit la perception, chaque apprentissage langagier s'y incorpore également, il s'imprègne dans le corps (Lorenzer 2002).

Par conséquent, l'enseignement des langues doit viser au travail sur l'habitus (Holzbrecher 2006) comme produit d'expériences sociales incorporées et comme principe de genèse de nouvelles perceptions, pensées, expressions et actions.

Si on entend qu'apprendre veut dire travailler en vue d'une transformation de son habitus (ibid.), la langue n'est pas seulement à considérer comme outil au sens linguistique, mais les modes d'expression non-verbale et esthétique doivent être pris en compte également.

Or, l'approche portfolio se base de manière explicite ou implicite sur des réflexions et négociations langagières (p.ex. Winter 2007, Kolb 2007). Cependant, le seul recours au langage scolaire verbal et écrit atteint vite ses limites dans des contextes inclusifs et plurilingues. La présente recherche veut vérifier si et comment le recours aux langues d'origine ainsi qu'aux modes d'expression non-verbale et esthétique peut aider les élèves à exprimer des expériences et à les communiquer, et servir ainsi de tremplin pour entrer dans un échange sur l'apprentissage et augmenter les compétences langagières.

Dans le cadre du travail avec le portfolio,

- les élèves mènent des réflexions au sujet des langues comme objet d'apprentissage. Les productions et les apprentissages sont contemplés, les pensées et les stratégies d'apprentissage sont analysées et formulées, des situations d'apprentissage sont éventuellement clarifiées et catégorisées au niveau émotionnel et au niveau rationnel.
- de nombreux processus communicatifs ont lieu. Les élèves s'expriment sur leurs apprentissages, ils articulent des façons de procéder et des pensées. La personne enseignante (ou un élève ou un parent) pose des questions, mène à des réflexions plus profondes.

Dans le sens d'un travail esthétique autour de la propre biographie et des apprentissages (Kämpf-Jansen 2001, Bourg & Gretschi 2010), de même qu'à l'aide de pratiques théâtrales (Boal 1996, 1999), le champ des perceptions et des perspectives sur les propres expériences est élargi. De plus, des expériences d'apprentissage doivent être « traduites ». Elles deviennent alors pour l'auteur plus concrètes, plus compréhensibles, elles sont perçues et communiquées de façon plus nuancée et diversifiée. Un tel travail nous paraît donc essentiel pour entamer un « travail sur l'habitus », pour aider à changer des perceptions, des pensées, des comportements, donc pour apprendre.

Afin de trouver des réponses aux questions de recherche formulées plus haut, des études de cas sont construites à partir du corpus de données.

2.1 Les outils dans le cadre du travail avec le portfolio

Afin de permettre un meilleur développement des apprentissages et une plus grande autonomie du côté des élèves et une amélioration de l'enseignement centré sur la communauté d'apprenants différents outils ont été utilisés. Ils visaient à promouvoir la réflexion et l'échange sur les situations d'apprentissage. Pour l'élève, un des principaux outils consistait en un dossier d'apprentissage (le portfolio) contenant des traces d'apprentissage et les commentaires et ses réflexions des élèves. L'élève choisissait en toute liberté les productions et commentaires qui donnaient pourtant lieu à un échange hebdomadaire en groupe de tutés (entre 4 et 7 élèves par adulte). De même, l'élève effectuait chaque semaine un « *Wochenrückblick* » (« aperçu de la semaine ») discuté dans le groupe, qui comportait des questions ouvertes au sujet de situations d'apprentissage, de productions et du bien-être de l'élève. Ce document avait également la fonction de faire le lien avec les parents afin d'encourager les échanges sur les apprentissages à la maison. Cette démarche du *Wochenrückblick* fut souvent réajustée aux besoins des élèves en vue de leur donner un vrai outil et de ne pas leur infliger du travail perçu comme un fardeau supplémentaire.

Suivant l'approche des *learning stories* (Carr 2001), chaque élève a reçu deux fois par an une lettre d'apprentissage témoignant de ses progrès et des défis relevés tels que vus par son tuteur et l'équipe multiprofessionnelle² ayant l'enfant en charge. Cette lettre fut discutée avec l'élève et ses parents. De plus, l'équipe essayait d'intégrer de façon systématique des échanges et des démarches de réflexion dans les situations d'apprentissage, tâchant de conscientiser les questions suivantes :

² L'équipe multiprofessionnelle se constitue d'enseignants, d'éducateurs (gradués et diplômés), d'un psychologue et d'un pédagogue curatif.

Qu'est-ce que j'ai appris ? Qu'est-ce qui a facilité / empêché mon apprentissage ? À quoi peut me servir ce nouveau savoir ?

En tant qu'enseignante et tutrice, j'ai créé un dossier électronique sur chaque élève (avec des traces d'apprentissage, des observations, des commentaires, des rapports d'entretiens avec les parents, avec les collègues, etc.). De même, le travail avec le portfolio s'est essentiellement alimenté des discussions autour des élèves, des situations d'apprentissage et des recherches théoriques menées dans le cadre du projet de recherche PORTINNO, avec les collègues au sein de la même école, des enseignant(e)s travaillant dans d'autres contextes, des amis critiques et des chercheurs.

3. Etude de cas

À travers des éléments d'une étude de cas, je tâcherai de montrer que les langues et les modes d'expression multiples d'un enfant peuvent devenir dans le cadre de l'approche portfolio

- Un outil de travail et de négociation,
- Un outil de réflexion,
- Un objet de réflexion,
- Et un objet d'apprentissage.

De même, je tenterai de démontrer comment le recours aux langues premières, à l'oralité et à l'expression artistique dans le travail avec le portfolio peuvent contribuer au développement des compétences dans les langues scolaires (dans mon exemple surtout en langue allemande).

3.1 Sabrina

Sabrina est une jeune fille âgée de neuf ans au début de notre parcours commun. Elle est issue d'une famille d'immigrants portugais et sa langue première est le portugais. Au début, elle dit qu'elle ne sait ni parler ni écrire l'allemand, même si elle a passé les trois premières années de l'enseignement primaire (aujourd'hui : fondamental) dans une école luxembourgeoise et qu'elle a donc été initiée à la culture écrite en langue allemande. Dès le début, elle participe néanmoins beaucoup oralement en classe, même si elle a des difficultés à s'exprimer en allemand, en luxembourgeois et en français.

Malgré les trois ans de scolarité dans l'école primaire, elle se trouve au début de l'acquisition de la culture écrite (elle écrit phonétiquement, en partie encore en écriture squelettique, le déchiffrement n'est pas encore automatisé).

3.2 Devenir membre de la communauté d'apprenants (Lave & Wenger 1991 / Rogoff e.a. 1998)

Deux événements sont constitutifs au cours du premier semestre dans la perception de Sabrina d'elle-même en tant qu'apprenante compétente. D'une part, elle découvre que j'apprends le portugais, sa langue maternelle. Sa tutrice est donc apprenante dans un domaine dans lequel elle se considère comme experte. D'autre part, elle assume un véritable rôle de soutien en aidant un camarade à s'exprimer sur ses apprentissages. Celui-ci, également lusophone, avait des problèmes à formuler ses expériences d'apprentissage dans nos échanges hebdomadaires³. Quand Sabrina s'aperçoit de cette pratique, elle nous rejoint curieusement et commence vite à s'impliquer dans l'échange, essayant de reformuler mes propos et de les traduire en portugais. Les deux élèves ont beaucoup de plaisir à réécouter l'enregistrement et à commenter leurs propos. Cet échange était

³ Âgé de neuf ans, il était quasiment analphabète. Ainsi, après avoir fait quelques tentatives d'écrire son *Wochenrückblick* pour lui, j'ai essayé de me servir d'un programme informatique et d'enregistrer l'échange entre cet élève et moi sur un CD que l'enfant a pu alors écouter avec ses parents à la maison.

plus riche que ceux que je menais seule avec le garçon. L'interaction se réalisait alors dans la zone de développement prochain (ZDP, Vygotskij 2002) des deux enfants. Depuis, la variante orale du *Wochenrückblick* existait parallèlement au questionnaire écrit et elle était utilisée par trois élèves comme tremplin vers la version écrite.

Ces deux expériences ont donc aidé Sabrina à devenir experte entre pairs, à se considérer désormais comme membre de la communauté d'apprenants.

3.3 Donner de l'espace aux expériences

Après que j'ai insisté lors de l'introduction du portfolio sur le fait qu'on n'apprend pas seulement à l'école, mais dans beaucoup de situations très diverses de la vie quotidienne, Sabrina fait très souvent référence dans son portfolio à des expériences et apprentissages non scolaires. Elle utilise le portfolio pour refléter ses relations sociales à l'école ou en famille. Parallèlement, l'équipe a construit un échange régulier avec la mère de l'enfant afin de mieux connaître le contexte familial, les intérêts de Sabrina ainsi que le point de vue de sa mère sur ses apprentissages. Un autre objectif de cette coopération était de renforcer la dyade entre Sabrina et moi à travers le nouement d'une relation constructive avec la mère.

Après quelques mois de travail avec le portfolio, Sabrina documente toujours des expériences sociales, qui vont toutefois de plus en plus de pair avec des apprentissages plus « scolaires ». Son portfolio contient alors des exemples d'apprentissages orthographiques, de lecture en allemand ou encore de calcul.

Un an après le début du travail avec le portfolio, le portfolio a pour Sabrina explicitement la fonction de documenter des expériences sociales, comme elle le dit dans une interview avec une chercheure:

<i>DK:</i>	<i>Qu'est-ce qu'on écrit dans le portfolio?</i>
<i>Sabrina:</i>	<i>Dans le portfolio, nous écrivons par exemple ce que nous avons fait à l'école. Parce que oui, les choses que j'ai faites, je les ai notées aussi sur une feuille; en calcul j'ai écrit « C'était difficile, mais j'ai réussi à le faire ». Ensuite j'ai écrit en allemand, dans le truc rose, j'ai écrit, parce que mon cousin est en France. (...)</i>
<i>DK:</i>	<i>Qu'est-ce que tu y as noté exactement ?</i>
<i>Sabrina:</i>	<i>J'ai écrit: je suis triste, car mon cousin est dans Paris [sic], et j'ai aussi appris un peu de français avec lui, parce qu'il parle français. Il est Portugais, mais il va à l'école là-bas. ⁴</i>

Le fait que le travail avec le portfolio ouvre la perspective à des expériences importantes hors du cadre scolaire, que celles-ci peuvent être documentées et discutées en classe aide l'enfant à s'emparer de l'outil portfolio. Elle a le sentiment que son contexte de vie est considéré et valorisé à l'école. Entre les expériences d'apprentissage à la maison ou dans la cour de récréation et les

⁴ *DK:* *A wat schreift een dann am Portfolio ?*

Sabrina: *An de Portfolio schreiw mer dat wat mer an der Schoul gemat hunn. Well jo, déi Saachen déi ech gemat hunn zum Beispill, hunn ech op en Ziedel och opgeschriwwen, am Rechnen hunn ech geschriwwen « Es war schwer, aber ich konnte es machen ». Dann hunn ech am Däitschen geschriwwen, am rosaen Déngen, hunn ech dropgeschriwwen, well mäi Cousin am Frankräich ass. (...)*

DK: *Wat has de do genau dropgeschriwwen ?*

Sabrina: *Ech hat geschriwwen, ech sinn traureg, well mäi Cousin a Paris ass, an ech hunn och e bësse Franséisch mat him geléiert, well hie Franséisch schwätzt. Heen ass awer Portugis, hee geet awer do an d'Schoul.*

échanges et les situations en classe s'installent alors un échange fructueux. Ainsi par exemple, elle invente et écrit une scène de théâtre avec des camarades pendant la récréation et thématise cet apprentissage lors de l'échange autour du portfolio.

Les expériences sociales et linguistiques fonctionnent comme tremplin pour s'approcher des situations d'apprentissage et des langues « scolaires ». L'ouverture de l'école sur son contexte de vie permet à l'enfant de se baser sur les culturèmes (Oksaar 2003) de son contexte linguistique familial pour apprendre les langues de l'école.

3.4 Utiliser toutes ses langues

Sabrina s'exprime dans son portfolio dans beaucoup de langues. Des fois, elle choisit le portugais, parce que c'est la langue qu'elle parle principalement à la maison et parce que moi, en tant que tutrice, je pourrais alors aussi mieux apprendre le portugais, selon elle. Le plus souvent, elle me dicte alors son texte et nous vérifions l'orthographe des mots ensemble dans un dictionnaire. Parfois, elle choisit le français, car il s'agit d'une langue que ses parents comprennent bien. Il lui arrive aussi souvent de s'exprimer en luxembourgeois ou en allemand. Le choix de la langue dépend du destinataire, de la situation, de son envie.

Mais dès le début, la jeune fille utilise également le dessin pour communiquer ses réflexions sur ses apprentissages, comme le montre sa toute première inscription dans le portfolio. Elle s'est dessinée dans deux situations d'apprentissage, une fois elle aurait appris les grands nombres, l'autre fois elle aurait appris de l'allemand.

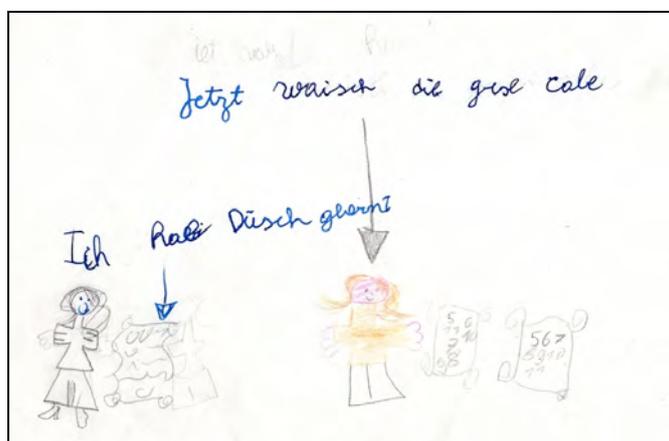


Figure 1 : La première inscription de l'élève dans son portfolio : un dessin avec des commentaires en allemand.

Étant donné qu'elle a encore beaucoup de difficultés à articuler ses pensées en langue écrite, il arrive souvent au début qu'elle me dicte ses commentaires, que ce soit au sujet de ses productions ou dans le cadre du *Wochenrückblick*, après avoir choisi la langue dans laquelle elle veut s'exprimer. Durant la première année, elle profite également souvent de la possibilité d'effectuer le *Wochenrückblick* oralement et de l'enregistrer sur CD. Depuis le troisième trimestre de la première année, elle recourt elle-même toujours plus à l'expression écrite, même si les autres variantes (la dictée et l'enregistrement oral) persistent, parfois même dans un même document.

Le détour à travers l'oralité permet à Sabrina de s'exprimer, de s'échanger et de s'approcher de la langue écrite. Plus essentiellement, nous pouvons même dire avec l'exemple de Sabrina que

*Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admée-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

s'échanger au sujet des productions écrites de l'élève et écrire pour documenter, pour expliquer, pour s'exprimer dans l'approche portfolio apportent du sens à l'écriture.

Ce que j'ai appris en français	<i>masculin : on dit "le"</i> <i>féminin : on dit "la"</i> <i>J'ai appris à mettre des adjectifs</i>
Meine beste Arbeit dieser Woche / mon meilleur travail de la semaine:	<i>Ich habe [] geholfen</i>
 Hier habe ich einem anderen Kind geholfen / j'ai aidé un enfant:	<i>fransösische</i>
Dieses Kind hat mir geholfen / cet enfant m'a aidé :	[]
Was ich ändern würde / ce que je changerais	<i>grüßen anbrás machen</i>
Mein Vorsatz / ma résolution	<i>fransösische</i>

Figure 2 : Sabrina a commencé à dicter en français, avant d'écrire elle-même en allemand.

Pour Sabrina, les arts deviennent également un moyen d'expression et donnent accès à des apprentissages. Pendant le premier semestre, je l'ai souvent observée en train de dessiner pendant la demi-heure quotidienne de travail libre. Ses premiers projets d'apprentissage tournent autour des arts : la poterie et la danse. Elle profite également de l'offre de l'école de travailler dans des ateliers de poterie avec une artiste professionnelle. Elle apprend aussi à connaître des techniques et formes théâtrales et après une première performance devant un public lors de l'inauguration de l'école, elle invente souvent des petites saynètes avec des camarades pendant la récréation qu'ils fixent également par écrit.

0211/09

J'ai inventé une pièce de théâtre avec []
J'ose maintenant plus parler devant les gens. Je dois parler en français. J'aime bien le théâtre

Figure 3 : commentaire dans le portfolio de Sabrina, dicté par l'élève.

4. Conclusion

Au cours de la première année du travail avec le portfolio, Sabrina se sert d'une panoplie d'outils pour s'emparer du dispositif portfolio.

- Surtout au début, la jeune fille dessine pour communiquer ses expériences d'apprentissage et ses sentiments. Ces productions donnent lieu à des questions, des explications, des négociations autour de situations d'apprentissage.
- Elle participe de manière engagée aux échanges hebdomadaires avec sa tutrice et enregistre souvent ses réflexions orales à l'aide d'un logiciel.
- En tant que sa tutrice, j'écris pour elle ce qu'elle me dicte, dans la langue qu'elle choisit.
- Plus tard, elle recourt de plus en plus elle-même à l'expression écrite pour partager de ses réflexions qui deviennent toujours plus précises et nuancées.

Ainsi, nous pouvons dire que l'expression artistique devient un outil pour entrer en négociation, pour apprendre à s'exprimer oralement. L'oralité devient elle-même un outil pour s'approprier la langue écrite.

Ces résultats montrent que parfois « le détour est le chemin le plus court » (Manske 2004, traduction de l'auteure), que l'ouverture des situations d'apprentissage au contexte extrascolaire de l'enfant, de même qu'à ses langues et ses multiples façons de s'exprimer, peut porter ses fruits à moyen terme dans le développement de ses compétences dans les langues scolaires. Dans ce sens, l'approche portfolio s'intègre comme tremplin dans l'enseignement pour permettre à l'élève de s'exprimer au sujet de soi et de ses apprentissages et de devenir un auteur conscient de ses progrès dans une communauté d'apprenants. Cette démarche devient l'outil pour aider chaque élève à progresser dans les langues scolaires à partir de son répertoire d'expression et d'expériences et permet à l'enseignant (respectivement à l'équipe en charge) d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves afin de les rendre capable d'apprendre les langues prévues à l'école.

Dans le cadre du portfolio européen des langues et d'une approche par compétences dans l'enseignement des langues vivantes, ce travail avec le portfolio comme outil conceptuel me paraît non seulement transférable à une école inclusive, mais à toute autre école s'inscrivant dans cette approche.

5. Références et bibliographie

- Boal, A. (1999). *Der Regenbogen der Wünsche*. Seelze: Kallmeyer.
- Boal, A. (1996). *Théâtre de l'opprimé*. Paris: Editions de la Découverte.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.
- 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*. 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.
- Cummins, J. (1991). *Language learning and bilingualism*. Sophia University Tokyo.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas : Córdoba (Argentina).
- Florian, L. & Kershner, R. (2009): Inclusive pedagogy. In Daniels, H. e.a. Knowledge, values and educational policy. A critical perspective (pp. 173-183). London: Routledge.

*Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admées-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

- Holzbrecher Alfred (2006). *Schüleraktivitäten und Lehrerprofessionalität als Arbeit am Habitus*. In Rihm Thomas (Hrsg.). *Schulentwicklung . Vom Subjektstandpunkt ausgehen*(pp. 123-132). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jacquard, A. (2006a). *Mon utopie*. Paris : Editions Stock.
- Kämpf-Jansen, H. (2002). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.
- Kolb, A. (2007). *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Kron, M. (2010). *Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich*. Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3. Retrieved from <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/65/68> (28.10.2010)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzer, A. (2002). *Die Sprache, der Sinn, das Unbewußte. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Malaguzzi, L. (1997). *I cento linguaggi dei bambini: La Mostra / The hundred languages of children: the exhibit*. Bologna: Unipol Assicurazioni.
- Manske, C. (2004). *Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Pädagogik nach Vygotskij*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mottier Lopez, L. (2006). *Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage*. *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (2), 1-21.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: Chicago University Press.
- Oksaar, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart : Kohlhammer.
- Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rogoff, B., Matusov, E. & White, C. (1998). *Models of teaching and learning: Participation in a community of learners*. In Olson, D. R. & Torrance, N. (eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 89-107). London: Routledge.
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- UNESCO (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoin spéciaux*. Salamanque.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wenger, E. (1991). *Communities of practice. Where learning happens*. Benchmark Magazine. Fall Issue. Retrieved from <http://www.ewenger.com/pub/index.htm>. (08/03/2011)

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.

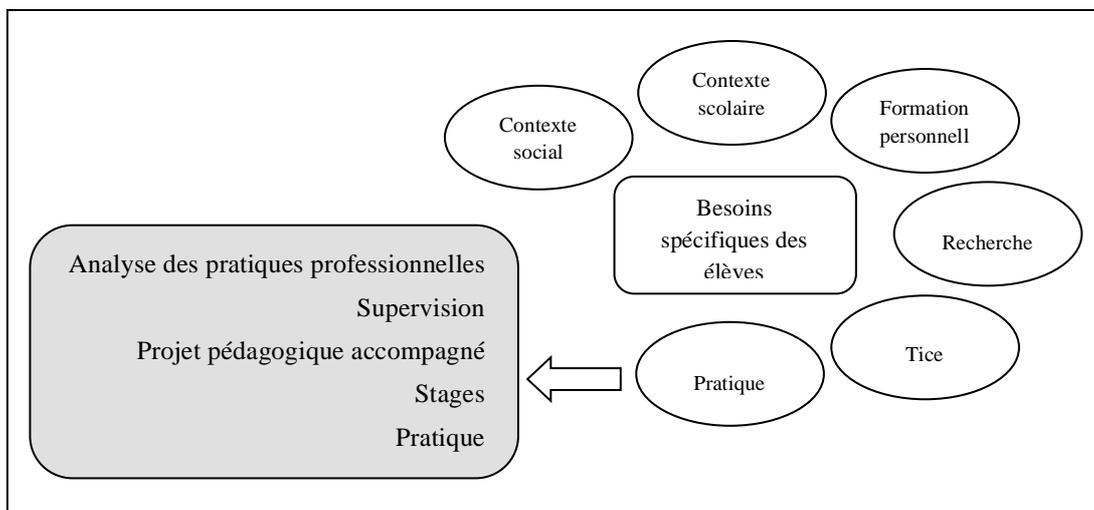


Figure 1 : Champs de formation

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 trialogique 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.
- Bachelet, R. (2010). Le tutorat par les pairs. In Verzat C., Villeneuve L., Raucet 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'Education »*, 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 : une 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 école 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 didactique », 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 gênerait 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 consignes) 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 « adidactique ».

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'explicitier 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'en constituer 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 artistique 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 analysant 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 mobiliser.

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. (Gaillot, 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 situations**⁴ 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 à 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 à 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 à 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, suivi d'une situation de production et un retour sur une nouvelle situation de réception et de rétroaction.

Partant du 21 mars (1^{er} 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 à des feuilles de papier avec la consigne de dessiner les fleurs en les observant. Ces mêmes ressources matérielles ont été réinvesties durant tout le processus de la situation. Au niveau du milieu symbolique le contrôle s'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 mélanges expérimentaux des couleurs en classe 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 les situations de réception (observation et prise de parole) ; Travailler les consignes et explorer la familiarisation avec le support et les outils et 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 ordonnés en présentant de nouvelles difficultés comme le changement de la taille du papier ou l'utilisation des nouveaux pinceaux. Le contrôle didactique se voulait aisé dans la mesure où tous les élèves ont développé leur activité à peu près en 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 choisissaient 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 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 et 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 les activités. La complexité de gestion des tâches qui s'est imposée par l'utilisation de 4 ateliers différents à gérer en parallèle a développé 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 du 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 du 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'habiletés, 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 du 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 habiletés, 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, cantonnés 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 enseignant, 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 cet approche, avoir un contrôle didactique de la situation d'apprentissage consisterait essentiellement à prévoir les types de conduites que l'élève risquerait d'adopter, eu égard de possibilités d'action qu'ouvre la tâche. Par ailleurs, le caractère de la compétence à inférer par la situation ne pouvant pas être défini à priori, c'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 représentatif, 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.

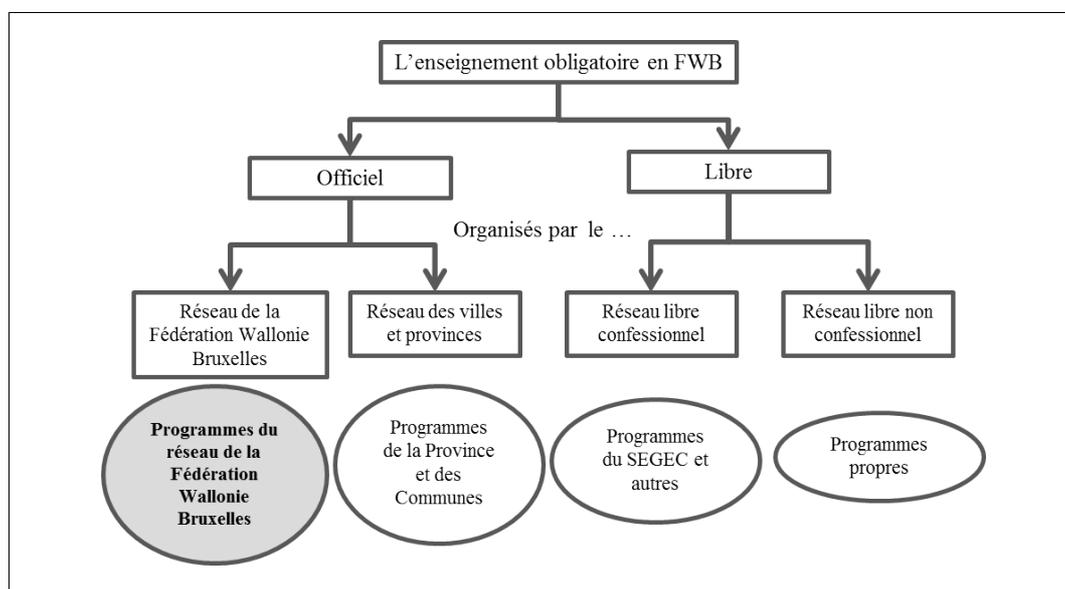


Figure 1 : Schéma simplifié de l'organisation du système éducatif en réseaux au sein de la fédération Wallonie-Bruxelles. En gris, la partie du curriculum étudiée.

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.

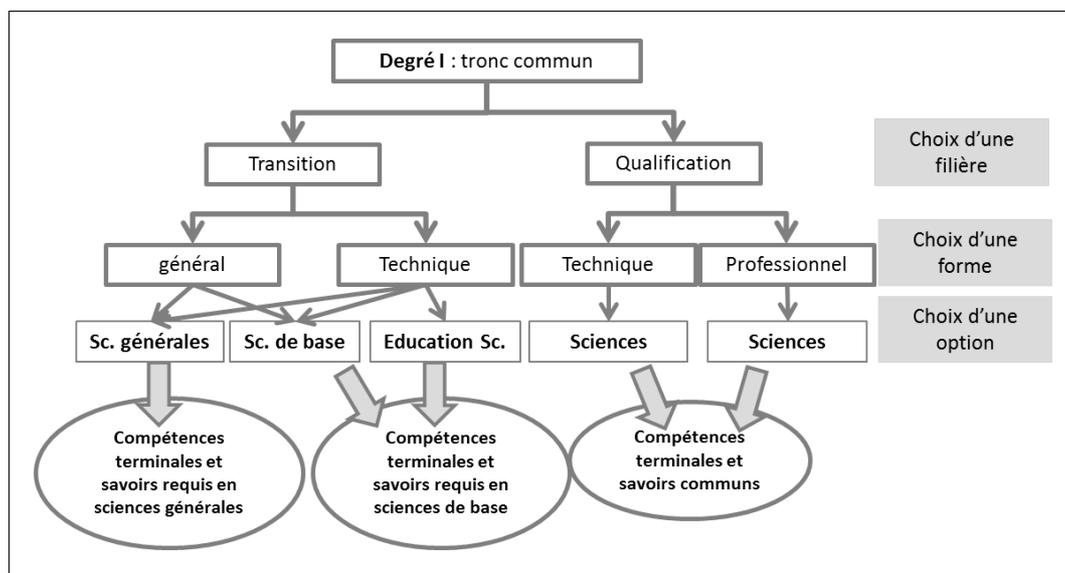


Figure 2 : Présentation des différents choix possibles de filières, formes et options (cadres) dans l'organisation de l'enseignement pour l'enseignement des sciences en Fédération Wallonie-Bruxelles, avec les référentiels terminaux de compétences correspondants (ellipses).

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.

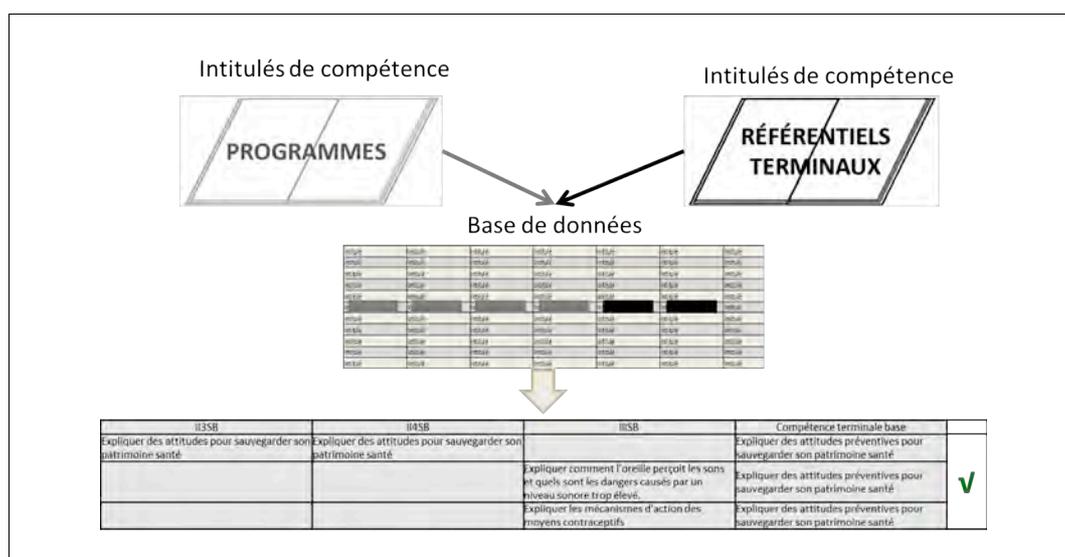


Figure 3 : Illustration schématique de la méthodologie développée pour l'analyse comparée des contenus d'enseignement et de la couverture des référentiels terminaux. II et III désignent les degrés d'études, 3 et 4 les 3^e et 4^e années du secondaire, SB fait référence à l'option sciences de base et La 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.

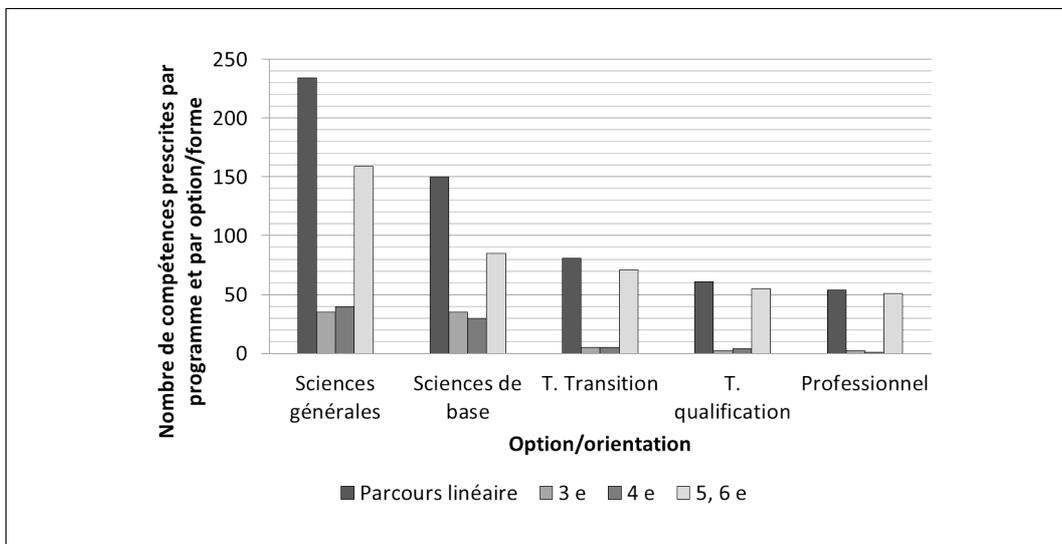


Figure 4 : Nombre de compétences prescrites dans les programmes de chaque cours de sciences (option et forme), pour un parcours complet sans changement de cours et chaque niveau d'étude (3e, 4e, 5 et 6e secondaire). T. : technique.

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 un 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'imposent 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.
- Soetewey 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'économique, 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'Education 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'Evaluation 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 ciblaient 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 2nde, 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'Evaluation 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.

	<i>Evaluations 1989-2007</i>	<i>Evaluations 2008-</i>	<i>CEDRE</i>
<i>Service responsable</i>	DEPP	DEGESCO	DEPP
<i>Classes ciblées</i>	CE2 et 6e	CE1 et CM2	CM2 et 3e
<i>Objectif</i>	Vue globale + focus sur points du programme	Bilan des connaissances générales	
<i>Matières</i>	Français et maths		Plusieurs
<i>Statut des résultats nationaux</i>	Eléments de référence pour les enseignants	Eléments de pilotage	
<i>Echantillon</i>	Toute la population ciblée (échantillon national tiré a posteriori)		5000 à 6000 élèves (2009)
<i>Périodes de test</i>	Septembre (1 semaine)	Juin (1semaine)	Fin de l'année scolaire
<i>Nombre d'items</i>	Variable	60 items en français 40 en maths	Cahiers tournants
<i>Principes de la mesure adopté</i>	Statistiques descriptives	TRI	TRI
<i>Comparaison temporelle</i>	Variable	Annoncée	Oui (ancrage 74 items QCM en 2009)
<i>Examineur/ correcteur</i>	Enseignant de la classe/école	Enseignant de la classe (rémunéré)	Dépouillement automatique (2003) ou mixte
<i>Suivi des élèves en difficulté</i>	Enseignant de la classe + soutien extérieur	Enseignant de la classe suivante + soutien extérieur	Pas de suivi a priori
<i>Résultats</i>	Par élèves, classe, école, circonscription, académie, nationaux		Nationaux (2009)
<i>Parents</i>	Information obligatoire		Pas d'Information individuelle obligatoire
<i>Accueil de l'enquête par les enseignants</i>	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 attribué 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) :
OUTILS ET DISPOSITIF D'EVALUATION.**

**Dumont Valérie HELMo Ste Julienne (v.dumont@helmo.be), Corman Cécile HELMo Ste
Julienne (c.corman@helmo.be), Fastr   Anne-Cécile HELMo Ste Julienne
(ac.fastre@helmo.be), Faufra Laurence HELMo 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 (  cole) 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'infirmi  re¹ 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

A 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^e 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 éthique.*

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 échancier précis, elles sont partie intégrante de la charge de travail des enseignants et des étudiants. La présentation des TFE a  t 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'échancier ( valuations 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 d s 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 diff rent 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, homog nit ...) ?*

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' cole) 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 ( cole) et d'un lecteur ( cole).

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'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (Fédération Wallonie-Bruxelles).

6. Références et bibliographie

Eymard C., Thuilier 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.

Actes du 24^e colloque de l'Adm  -Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

Annexe 1.

Grille d'évaluation de l'ECRIT du TFE HELMo Ste Julienne pour chaque évaluateur

<u>CRITERES D'ÉVALUATION DU FOND</u>	COMMENTAIRES ET COTE /50 =
A. ��valuation de la Compétence Recherche : réalisation d'une recherche en soins et santé	
1. ��nonce une question de recherche en soins et santé	
<i>Identifie précisément le problème traité</i>	
<i>Définit clairement le (les) objectif(s) �� atteindre</i>	
2. Prend conscience d'un manque de savoir	
<i>Fait preuve d'adéquation avec la réalité de terrain</i>	
<i>Est critique par rapport à ses certitudes et représentations</i>	
<i>Propose des arguments professionnels quant au choix de la recherche. Définit le caractère indispensable de la recherche. (problématisation)</i>	
3. Recherche des sources fiables	
<i>Consulte divers supports et choisit un contenu actualisé au niveau conceptuel et méthodologique</i>	
<i>Crée, s'approprie, utilise des outils de recherche</i>	
4. Trie et analyse le résultat de la recherche	
<i>Présente les éléments principaux – dégage les informations utiles – motive, argumente le choix effectué</i>	
<i>Choisit des outils d'analyse adéquats et les argumente</i>	
<i>Met en relation les résultats avec la littérature</i>	
5. ��value et utilise le résultat de la recherche (communication orale, écrite et exploitation)	
<i>Etablit le relevé des sources – développe les concepts utiles</i>	
<i>Restitue objectivement la recherche : méthodologie et résultats</i>	
<i>Elabore des propositions personnelles, concrètes et réalistes (propose au moins une action en réponse au problème)</i>	
<i>Critique sa démarche</i>	
6. Bonus :	
<i>Capable de porter ses résultats à la connaissance d'autrui de façon objective</i>	
<i>Contribue au questionnement des praticiens et des savoirs scientifiques</i>	
B. ��valuation de la compétence actualisation de soi	
1. Acteur de sa formation, gère son projet	
<i>Personnalise son projet et ses objectifs – dresse et respecte son plan d'action</i>	
2. Actif dans son apprentissage	
<i>Se prépare à la spécificité du stage, sollicite les conseils et l'aide sous une forme adaptée (rendez-vous, documents fournis)</i>	
<i>S'auto��value, s'autorégule, fait signer l'autorisation d'imprimer</i>	
3. Se positionne comme futur professionnel dans ses relations de travail	
4. Construit son identité en respectant le cadre (législatif, éthique, déontologique)	
<i>Est conscient de ses responsabilités, reconnaît ses erreurs et y remédie</i>	
<i>Agit en fonction des valeurs et règles professionnelles</i>	
5. Contribue au développement et à la valorisation de la profession	
<u>CRITERES D'ÉVALUATION DE LA FORME</u>	COMMENTAIRES ET COTE/20 =
Travail agréable à consulter (mise en page, style et orthographe) Ecrit sobre, créatif sans excès Construction, articulation logiques et claires (table des matières, liaison entre les chapitres...)	
<u>QUALITE DE L'ABSTRACT (DOS DU DOCUMENT)</u>	COTE/10 =

Cote globale

/80

Signature

Actes du 24^e colloque de l'Adm  -Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

Grille d'évaluation de l'ORAL du TFE HELMo Ste Julienne pour chaque évaluateur

<u>CRITERES D'ÉVALUATION DE LA PRESENTATION (20 MIN)</u> /10	<u>REMARQUES</u>
A. Evaluation de la Compétence Recherche : Présentation d'une recherche en soins et santé	
1. Prend conscience d'un manque de savoir	
<i>Exprime son questionnement de départ</i>	
<i>Est critique par rapport à ses certitudes et représentations</i>	
<i>Propose des arguments professionnels quant au choix de la recherche (problématisation)</i>	
2. Trie et analyse le résultat de la recherche	
<i>Présente les éléments principaux – dégage les informations utiles - motive les choix effectués</i>	
<i>Met en relation les résultats avec la littérature</i>	
3. Evalue et utilise le résultat de la recherche (oralement)	
<i>Restitue objectivement la recherche – méthodologie et résultats</i>	
<i>Présente de façon adaptée, claire et précise les résultats de la recherche (maîtrise du sujet)</i>	
<i>Elabore des propositions personnelles, concrètes et réalistes (au moins une)</i>	
<i>Critique éventuellement sa démarche</i>	
4. Moyens utilisés pour communiquer	
<i>Qualité de l'expression</i>	
<i>Répartition du temps de parole (travail à deux)</i>	
<i>Créativité de la présentation (sans escalade)</i>	
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	
<u>CRITERES D'ÉVALUATION DE LA SOUTENANCE (20 MIN)</u> /10	
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 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.

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. »

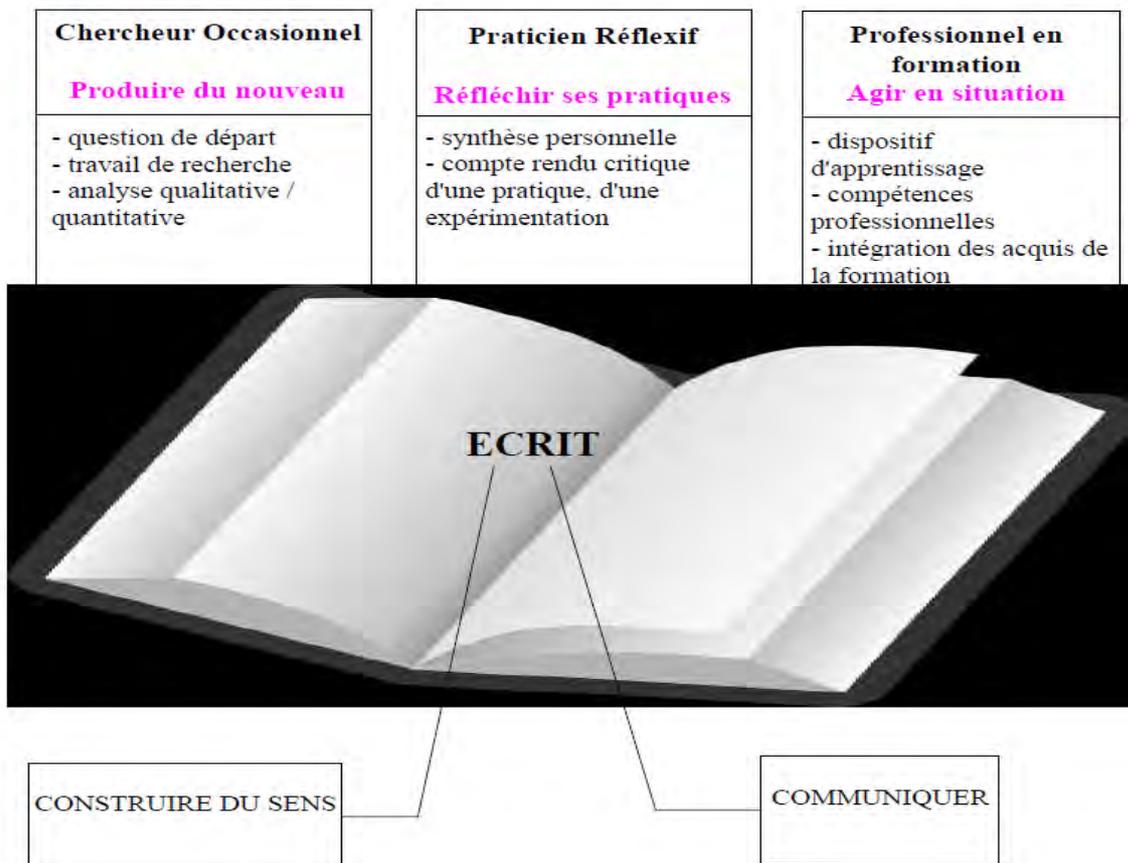
Nous complétons cette information par un extrait significatif du carnet de bord en cours de validation placé en annexe 2.

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-clefs 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-clefs est schématisée autour de 3 axes principaux :



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 clefs 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 clefs 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 questionnement 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 en 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 collégialement 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 nouvelle 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 le 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 vadémécum 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 :

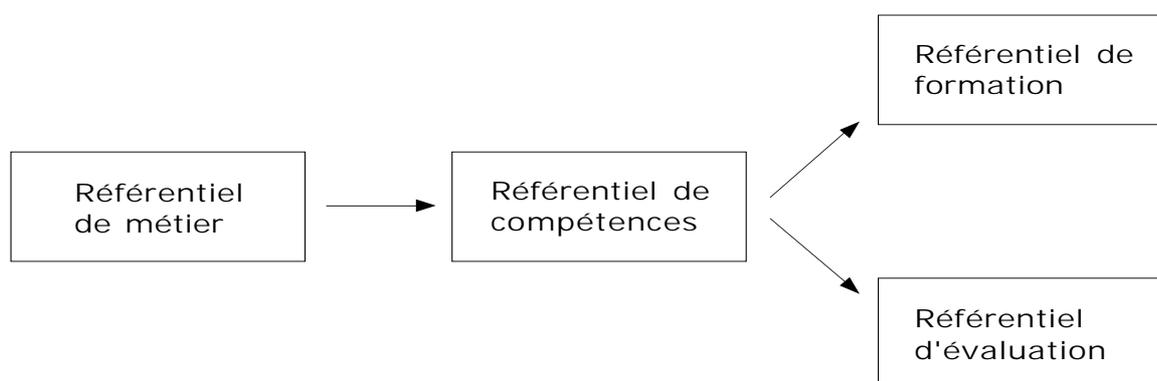


FIGURE 1. ORGANISATION LOGIQUE DES DIFFÉRENTS RÉFÉRENTIELS UTILISÉS EN FORMATION INITIALE

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 3^{ème} 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-clefs ;
- 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 : « Entretenir 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 centrant 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.
- ROEGIERS, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, De Boeck.
- ROEGIERS, 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

Annexe 1 - Synthèse des travaux produits par le Groupe TFE intersections ISELL Institut Supérieur d'Enseignement Libre Liégeois, devenu HELMo, Haute Ecole Libre Mosane

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	<u>Fin de la 2^e année</u> 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	<u>Début de 3^e année</u> 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	chaque formateur à temps plein dans l'option, minimum 1 TFE) - définir le contrat de collaboration avec l'étudiant en regard des rôles et responsabilités tels que définis
			Professeurs de l'école normale : - 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, ... N.B. Ces deux derniers rôles seront tenus tout au long de l'année. Les professeurs de l'école normale sont donc personnes-ressources.

»

Etudiant(e) : Travail en autonomie

3	Avant et pendant le premier stage (octobre-novembre)	Lectures / rencontres / rédactions provisoires / Rédaction de la table des matières	Etudiant(e) : - à travers les lectures et les rencontres (des personnes-ressources), affiner le sujet, la problématique, le questionnement - prendre des notes de ses lectures
			Superviseur - 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	Etudiant(e) : - 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
			Superviseur - 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) - interpellé 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 - interpeller 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

Annexe 4 - Cadre de travail du dispositif 3

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> <table border="1" data-bbox="188 555 568 584"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Respect des règles formelles : délais, orthographe, syntaxe, références bibliographiques, ...</p> <table border="1" data-bbox="188 680 568 725"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Présentation : mise en page, tableaux, graphiques, illustrations, soin dans la réalisation</p> <table border="1" data-bbox="188 822 568 866"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Lecture agréable et aisée et dont le style correspond au projet et au destinataire</p> <table border="1" data-bbox="188 963 568 1008"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Cohérence de la logique de développement et pertinence en fonction du projet et du destinataire</p> <table border="1" data-bbox="188 1104 568 1149"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Explicitation de la motivation et qui justifie la démarche</p> <table border="1" data-bbox="188 1245 568 1290"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Clarification des étapes du travail et leur articulation</p> <table border="1" data-bbox="188 1386 568 1431"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<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> <table border="1" data-bbox="188 1617 568 1662"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<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> <table border="1" data-bbox="188 1809 568 1854"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						
<p>Synthèse personnelle de plusieurs regards et de points de vue enrichissant la réflexion : choix pertinent de lectures personnelles pertinentes</p> <table border="1" data-bbox="188 1984 568 2029"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>						

Production d'un <u>dispositif d'apprentissage</u> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Mise en situation pour exercer plusieurs <u>compétences professionnelles</u> (voir référentiel de compétences) <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<u>Compte rendu critique d'une expérimentation, d'une pratique</u> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<u>Analyse qualitative et/ou quantitative</u> des résultats par rapport à la question de départ <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<u>Écrit</u> pour permettre de construire du sens pour soi et pour communiquer <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
<u>Intégration des acquis de la formation</u> (justification du sujet, références multiples aux cours, appropriation des cours, conclusions) <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Autonomie, persévérance, implication personnelle, prise de risques, ... <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

Note /20

Evaluation de la présentation orale

Indicateurs et	Commentaires éventuels
Niveau de maîtrise - + <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Communication verbale et aisance générale <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Structuration et clarté de la présentation <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Cohérence du mode de présentation avec le projet lui-même <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	
Implication et intérêt du public <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	

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

Annexe 6 - Questionnaire envoyé aux jeunes diplômés

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>				

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 COMPETENCES POUR L'EDUCATION 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 éducationnel 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 éducationnels 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 (Tokuhama-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

privé, 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	<i>M</i>	<i>SD</i>
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 ($r_{it} = .08$). 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.

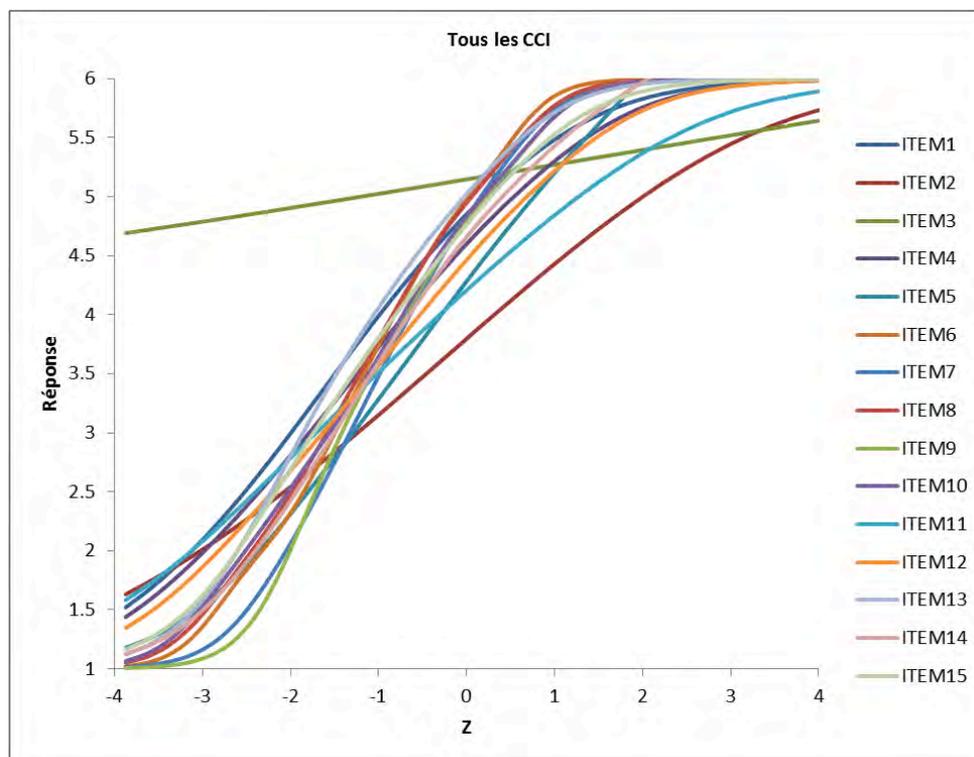


Figure 1. Courbes caractéristiques des items du questionnaire des attitudes face à l'éducation multilingue

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 indique 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'Éducation 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>
- Keckés, 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/llp/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**

*UMR ADEF 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 périnatalité.

Résumé. *L'éducation pour la santé en périnatalité, 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 périnatalité 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 éducationnel. L'éducation pour la santé (EPS) en périnatalité est une démarche citoyenne qui fait appel à la notion d'*empowerment*¹ 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 à 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 acquérir 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	Instruction	Développement du sujet	Socialisation
Apprentissage			
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 béhavioristes : (1), (4). Le modèle biopsychosocial est retrouvé de façon prédominante avec des modèles constructivistes combinés aux modèles béhavioristes : (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 l'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 bandelettes 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 pédagogie 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^{ème} année, elle dispose a 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 complétais 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 à 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^{ème} cours on fait la respiration, donc 3^{ème} 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 ça 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 ça 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 biomédicale 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 à 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 ça » dit Chantal à 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 à 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 expérimenter 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 états 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 : « *ça 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 [...] expérimenter 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 à 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 ça [...] elles pensent que le bébé sort par devant* » signale Chantal. Aucun indice discursif significatif n'a été 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 sereines 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-couça 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 à. 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 à,* puis elle insiste sur les capacités du nouveau-n   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 à.* 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 déjà établies. Les SF mobilisent en effet, outre des compétences discursives déjà 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 à.*

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 béhavioristes 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), à la croisée du béhaviorisme 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 cœur 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 à 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   v  nements 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 / béhaviorisme' 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-Debussche & 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 à 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 éducatives*, 2(1-2), 115-128.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Issy-les-Moillieux : ESF Editeur.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Sandrin Berthon, B. (1999). L'éducation pour la santé des patients : une triple révolution. In A. Dandé, B. Sandrin Berthon, F. Chauvin, I. Vincent (Dir.), *L'éducation 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 *

* T  LUQ (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.    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'  st pas évaluée, les investissements et les effets ne peuvent être démontrés et des ressources de qualité peuvent être perdues dans des activités inadéquates.    notre avis, éviter d'évaluer la formation pour des raisons de coûts et de temps n'  st 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.    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'hétérogénité individuelle entre les firmes et à l'endog  nit   (ou la simultanéité) entre les décisions de formation et l'évolution des indicateurs de performance, auxquels ne peut répondre un devis de recherche transversal.

   titre d'exemple, comme le précisent Aubert, Crépon et Zamora (2009), le biais d'hétérogénité 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'endog  nit   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 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 pas 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. *  conomie 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'  conomie*, 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.

Actes du 24^e colloque de l'Adm  -Europe
L'  valuation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

Ichniowski, C., Shaw, K. Et Prennushi, 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 CLE DANS L'EVALUATION DES COMPETENCES
PROFESSIONNELLES A 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 description 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 a 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 (Naccache, 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 (Vygotsky, 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).

À 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 évènement), 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 évènement. 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 questionnement 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 évènement 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 évènement, 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 situation 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. Élaborations 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, LS. (1985). *Pensée et langage.* Paris : Editions sociales / Messidor.

*Actes du 24^e colloque de l'Adm  -Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

**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 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.

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 Lorfolio (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 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 fusent : comment valider, fiabiliser ses outils numériques ou numérisées, 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-oraales/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-naissance. 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.
- Lhotellier, 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° 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 ALLOGLOTTES ISSUS DES MINORITES LINGUISTIQUES AUX PAYS-BAS ET EN SUEDE A L'ECOLE PUBLIQUE

Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

* Université d'Utrecht, institut de recherche Uil-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 alloglotte, 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 alloglottes 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 de 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 ;

Transitions et plurilinguisme
L'évaluation des jeunes enfants alloglottes issus des minorités linguistiques aux Pays-Bas et en Suède, à l'école publique

- 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 néerlandais³'. 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 monolinguisme 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'auteur.

⁴ Le CITO est le centre national d'examen pour l'évaluation aux Pays-Bas
<http://www.cito.nl/nl/over%20cito.aspx>

Transitions et plurilinguisme
L'évaluation des jeunes enfants alloglottes issus des minorités linguistiques aux Pays-Bas et en Suède, à l'école publique

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 'marocaine', 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 dérangeant 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*.

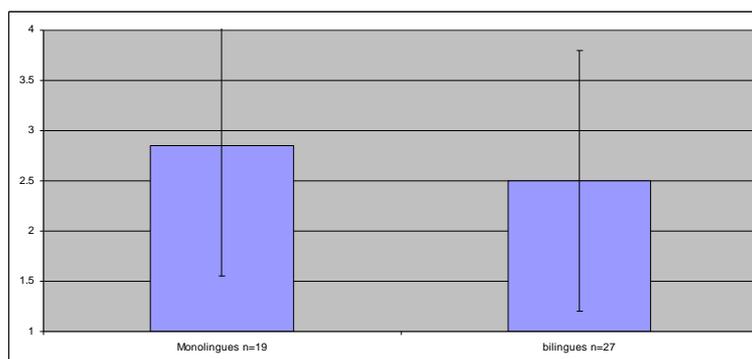


Figure 1 : Comparaison des moyennes des évaluations par les enseignantes des enfants en fonction de la classification bilingue ou monolingue.

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 monolinguisme 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.

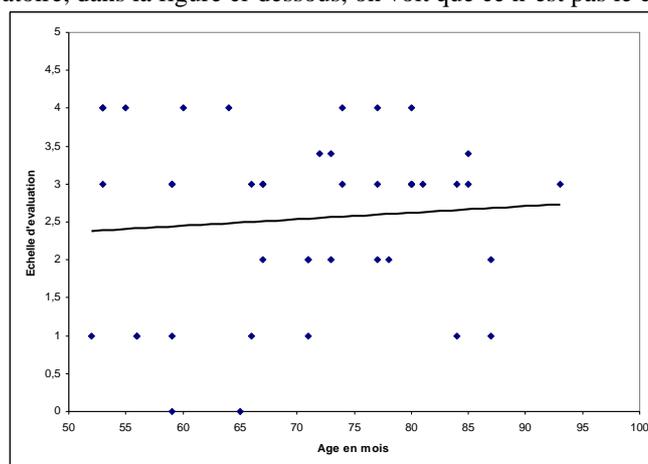


Figure 2: Évaluations par les enseignantes des compétences réceptives et expressives des enfants en fonction de l'âge.

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 à tête à tête avec l'enseignante.

Transitions et plurilinguisme
L'évaluation des jeunes enfants alloglottes issus des minorités linguistiques aux Pays-Bas et en Suède, à l'école publique

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 intéressions 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 souhaitions 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 alloglottes 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 dévaluatifs ou délégitimants vis-à-vis des langues et pratiques langagières des familles des enfants alloglottes.

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 aspect 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 niveau 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

Transitions et plurilinguisme
L'évaluation des jeunes enfants alloglottes issus des minorités linguistiques aux Pays-Bas et en Suède, à l'école publique

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 évaluatrices des enseignants vis-à-vis de ces enfants, introduisant alors la discrimination à l'intérieur même des murs de l'école (Mohanty, Kumar Mishra, Upendar 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.

Transitions et plurilinguisme
L'évaluation des jeunes enfants alloglottes issus des minorités linguistiques aux Pays-Bas et en Suède, à l'école publique

- 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. Spaëth (dir.) *Plurilinguismes et enseignement: identités en construction*, 113-126. Riveneuve éditions.
- Meuwese, S., Blaak, M., Kaandorp, M. (2005). *Handboek Internationaal Jeugdrecht*. Ars Aequae 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., Upender 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 SCOLARISES 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,    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 ? À apprendre les conversions graphie-phonie ? À 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 chroordinere » 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, Colé, Lacert & Serniclaes, 2000), c'est souvent à l'école 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 retro-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 contact   un 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'  cole primaire (*i.e.*, 6^e H³, 4^e année d'  cole 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*   valu  e 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-passation-temps)	��preuve classique (matériel-passation-temps)
Tâche n��2	épreuve classique (matériel-passation-temps)	<i>��preuve aménagée</i> <i>(lecture à haute voix)</i>

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 <i>Classique</i>	18.57/20 (σ : 1.13)	15.38/20 - 2.82 σ de la moyenne
Tâche n��2 <i>Classique pour la classe</i> <i>Aménagée pour l'élève-cible</i>	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 rapport  , à l'expérimentateur qui s'est entretenu ensuite avec lui, avoir trouvé l'«   preuve aménagée plus facile » et que la lecture de la part de l'enseignante l'a beaucoup soulagée. Il a rapport   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 structur  es 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 empattement 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'habileté 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 étaient 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

	<i>��l��ves présentant une dyslexie</i>			
	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
<i>Classique</i>	(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
<i>Classique pour la classe</i> <i>Aménagée pour élèves-cibles</i>	(σ : 2.61)	- 1.42 σ	- 1.61 σ	- 2.64 σ

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 à -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 (  ds), *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_college.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 (  ds), *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*****, **Christelle 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, beatrice.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.

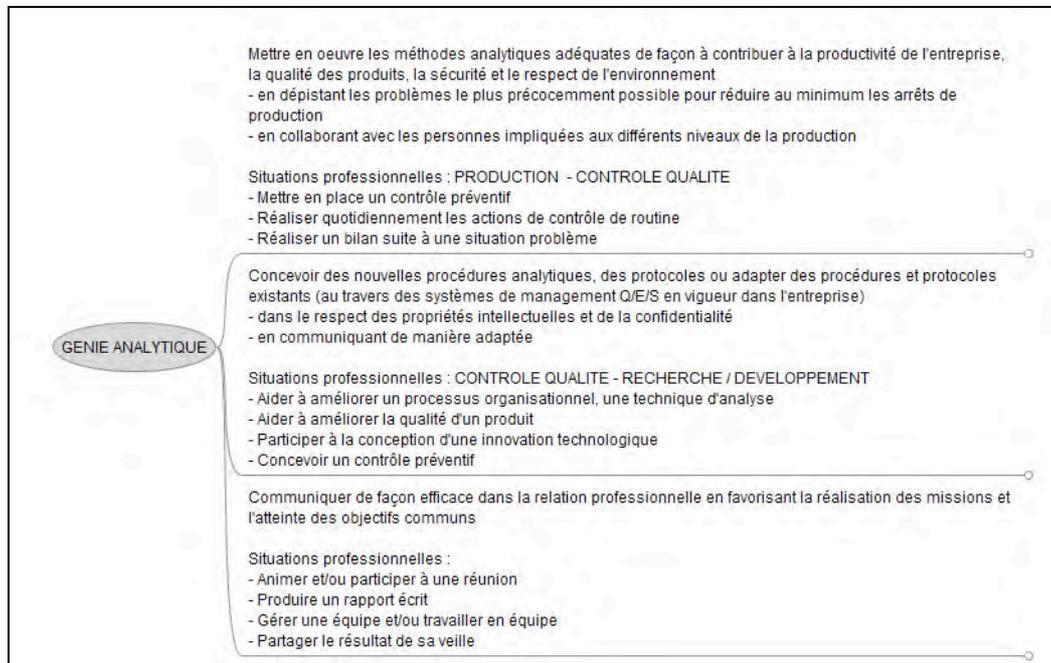


Figure 1 : Compétences à développer dans le cadre du master en génie analytique

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).

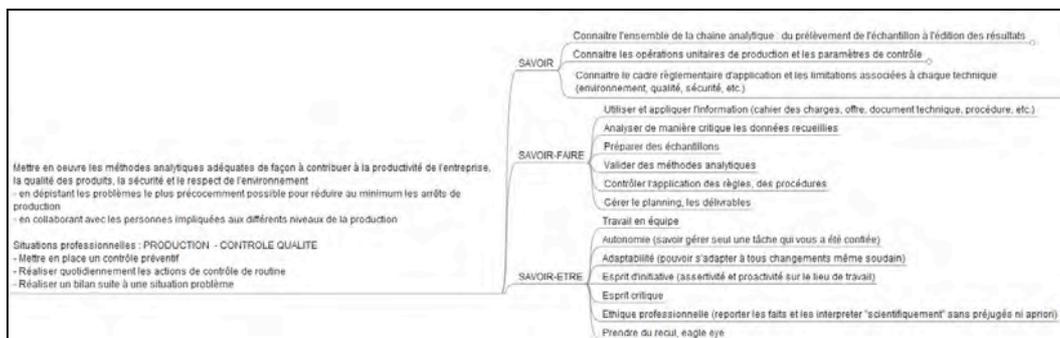


Figure 2 : Ressources à mobiliser et à combiner pour le développement de la compétence « Mettre en œuvre les méthodes analytiques adéquates... » du master en génie analytique

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'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES AU SERVICE DE L'OBJECTIVATION ET D'UNE APPROCHE QUALITÉ

Véronique Gérard

HELHA- 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 HELHA 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 permettant 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'expliciter 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 (HELHA) 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 réfléchi 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.

Expliciter 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 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). *Professionaliser. 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.
- Scallon, 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 COMPÉTENCE 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 correctrice 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.

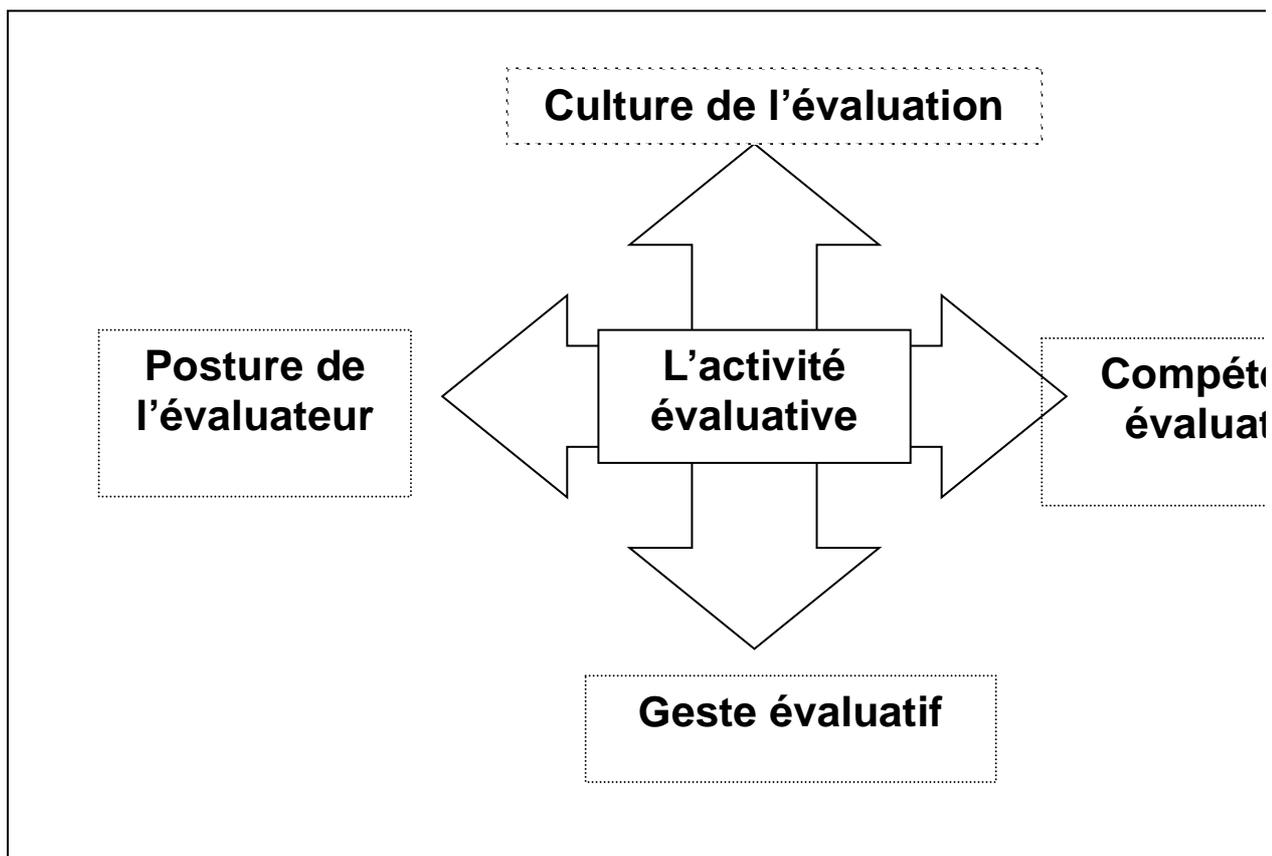


Figure 1 : Les dimensions de l'activité évaluative

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, Ludivine (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 langages (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 en 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 :

<i>Gestes évaluatifs</i>	<i>Caractéristiques des feedbacks de l'enseignant</i>	<i>Postures majoritaires chez les élèves</i>
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 constative (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 constative (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 constative (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 *constative*) 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). *Professionaliser 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. *Expliciter*, 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 : évaluation 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 créés 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'éducation. 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 souhaités¹. 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 (Ntamakiliro & 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).

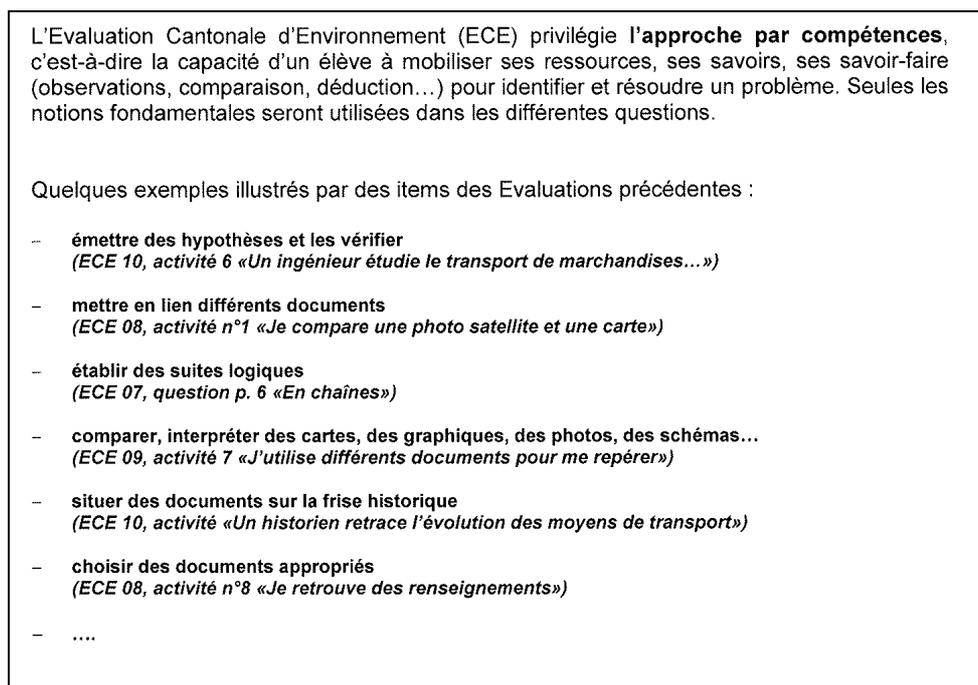


Figure 1 : Informations aux enseignants sur les contenus de l'épreuve PPO (DICS, 2010)

2.2   chantillon

Nous avons interrogé huit enseignants³ primaires du cycle 5^{  me}-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'enseignant. 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 cr  s 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 (<i>effet de levier didactique</i>)- 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) (<i>effet de levier didactique</i>) <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 déjà 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 le 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 »

<i>Enseignement-apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none">- 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
<i>Evaluation sommative interne</i>	<ul style="list-style-type: none">- 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 empilement 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. Limites 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/publicat/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.

Actes du 24^e colloque de l'Adm  -Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

- 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'  cuyer, 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. R  cup  r   le 17 ao  t, 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   cole 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. Gilli  ron 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 diagnostic 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 prélève 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 retraduire.

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

Utilise 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 prés 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 retraduire*

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 prés 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 prés requis, 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 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* » 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. Skholê, 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    L'ENSEIGNEMENT : UNE LECTURE PSYCHOMÉTRIQUE

Léon Harvey*, Sylvie Bonin**

* Université du Québec    Rimouski, Leon_harvey@uqar.ca

** Siège Social de l'Université du Québec, Sylvie Bonin@uquebec.ca

Mots-clés :   valuation des compétences, validité, programme, enseignement, analyse factorielle confirmatoire

Résumé. Avec l'av  nement 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 finissants et finissantes 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 d  ploire 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)    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.    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 operationalisera 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})   mergera 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)    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 finissantes et finissants du programme d'enseignement secondaire de l'Université du Québec    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 (*  val*), les technologies de l'information en   ducation (*Tic*), l'adolescence et la vie adulte (*Adoles*) ainsi que l'éthique et la profession enseignante (*  thique*). Quatre activités de formation pratique (Stg 1    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

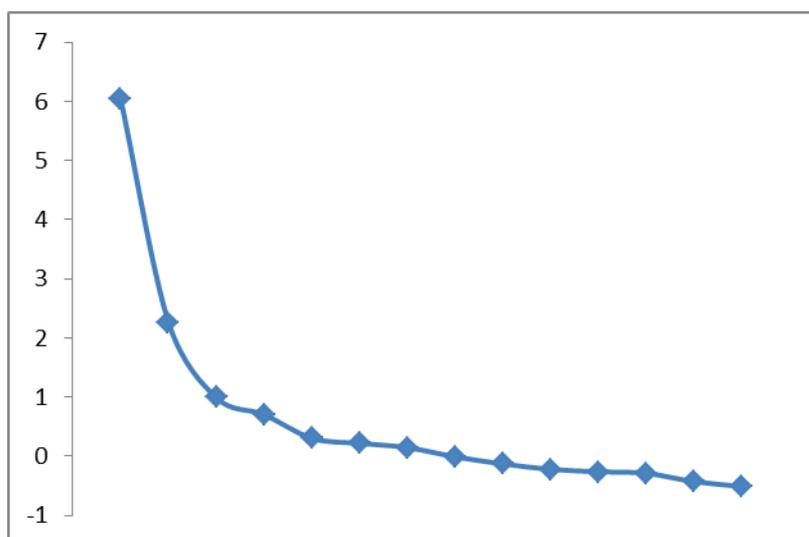
Des analyses factorielles confirmatoires (Brown, 2006, Kline, 2011) permettent de vérifier l'adéquation entre la structuration empirique et celle attendue en vertu des modèles élaborés (M_1 , M_4 , M_{12}). Les modèles seront comparés à partir d'indicateurs absolus et relatifs d'adéquation de la mesure (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

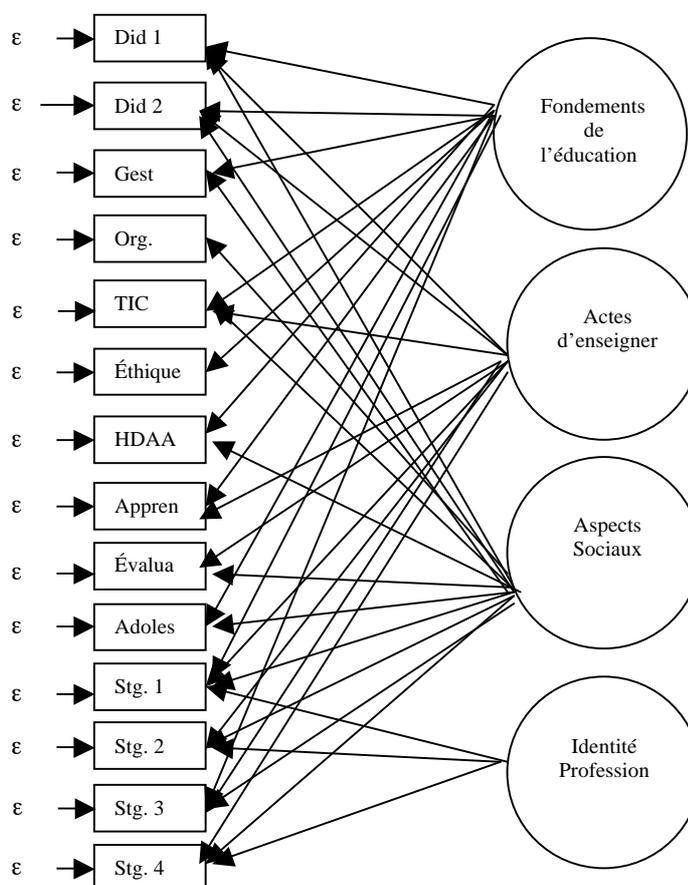
Les analyses suggèrent que l'ensemble des activités du programme de formation mesurent de façon cohérente ($\alpha = 0,69$) la présence d'un professionnel compétent et cultivé (M_1). Il existe une corrélation de $r = 0,20$ entre ce facteur et la cote R obtenue au collégial, ce qui suggère qu'il existe 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.

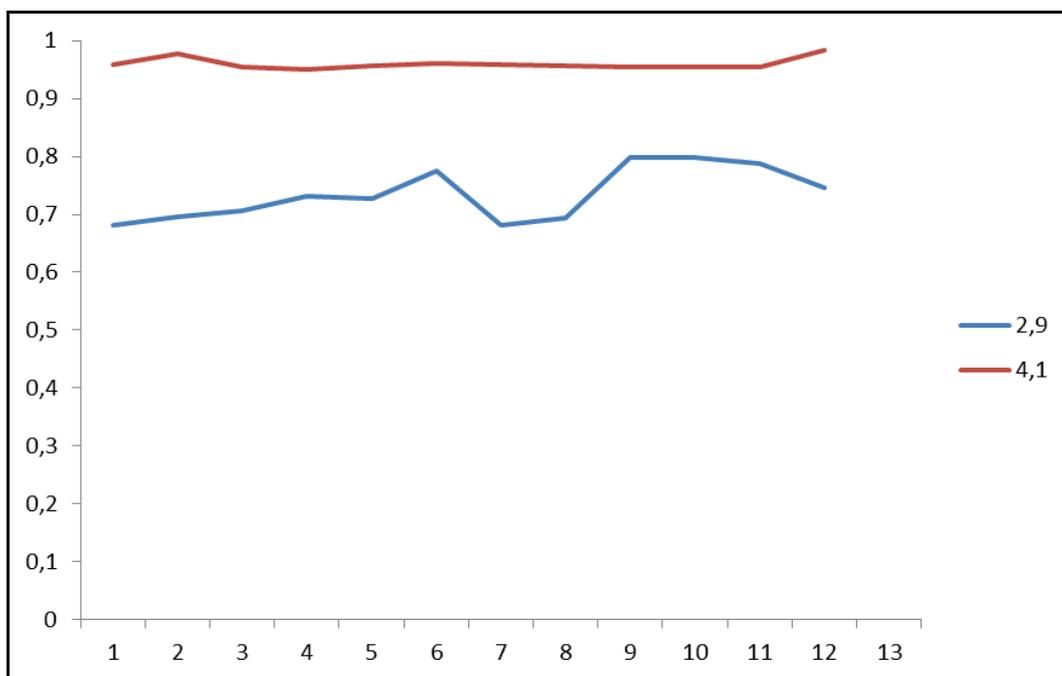
Quant aux activités de formation pratique (stages), elles factorisent tel qu'attendu dans les mêmes facteurs que les autres activités. De ce fait, nous concluons qu'il existe une certaine cohérence entre les évaluations réalisées dans le cadre de ces activités et celles des autres activités du programme.

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.

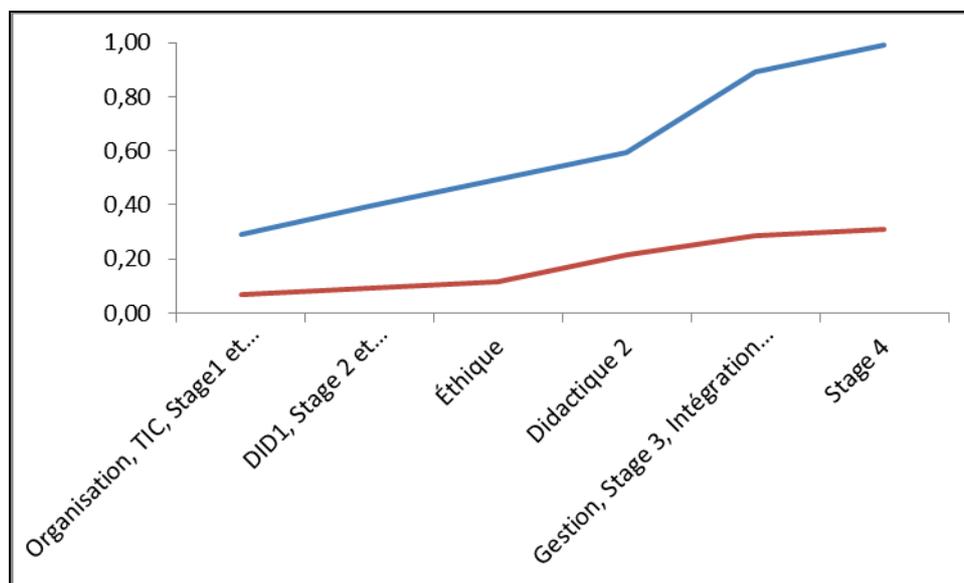


La *Figure 3.0* montre que l'analyse permet d'inférer le niveau de compétences atteint par chacun des étudiants. Elle permet également de discriminer adéquatement un étudiant fort d'un faible. Cet exercice, bien qu'il repose actuellement un modèle non-optimal, montre qu'il est possible de traduire l'ensemble 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'  ducation*, 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'  ducation.

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.

UNE CO-CONSTRUCTION DE FICHES METHODOLOGIQUES, UNE FAÇON DE S'APPROPRIER ET DIFFUSER L'APPROCHE PAR COMPETENCES

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'appropriier 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 expérientiels 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.

¹ Méthodologie 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'appropriier 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 all. (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 PROFESSIONNELS

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 (Hadjji, 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 (Samur  ay 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 Ricœur, 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 2^{nd  } 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. A 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 rejet 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 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 évaluer les compétences professionnelles**

Les propos des tuteurs universitaires révèlent souvent une certaine difficulté 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'écoulant* ». 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 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 objectiv  e, 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 référé 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'approprier, 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 ensembli  re 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). *  valuer 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. & Samur  ay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samur  ay & P. Pastré (Ed.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octar  s   ditions

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   pist  mologiques ». 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 :   ditions Picard

9. Annexes

Critères d'évaluation pour l'action professionnelle et pour le mémoire de Master

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.

Critères pour l'action professionnelle :

Le jury se demandera si l'étudiant a su :

- prendre place dans le champ professionnel / s'intégrer dans l'équipe, se créer un réseau ;
-   tre 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 pédagogue.

Critères pour le mémoire professionnel :

Le jury se demandera si l'étudiant a su :

- 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 ;
-   tre 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.

Critères pour la soutenance orale :

Le jury se demandera si l'étudiant a su :

- 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.

**NOTE
GLOBALE :/20**

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 autodirig  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 ? Explicite-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   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@yaho.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 médailon

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'approprient 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. Bélair (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 réalisés par l'étudiant à l'issue 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 professionnel (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 ordinale 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.
- Bélair, 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](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@ulg.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'efficacité (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 inadéquates 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.

Les 10 principes

de l'Évaluation Longitudinale par Etapes des Compétences (ELEC) sont :

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 critères
4. Un coaching rapproché (ici réunions et commentaires qualitatifs sur la version orale) est mis en place dans les premières phases du travail
5. 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 Guide méthodologique en ligne) sont fournies
7. 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 évènements apprentissages de Leclercq et Poumay, 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			Nom et prénom
Cours Audio-Visuel et Apprentissage 2010 D.Leclercq et S.Delcomminette			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 :

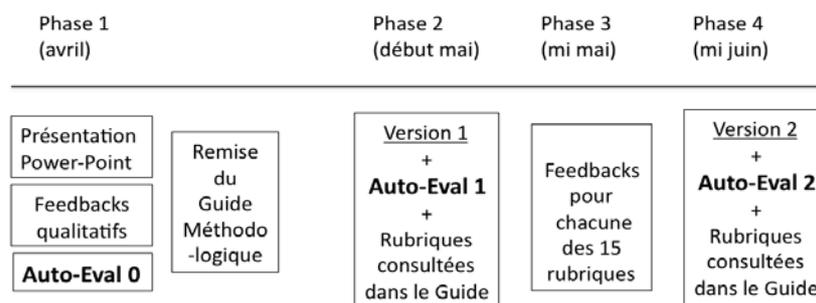


Figure 2 : Chronogramme de l'ELEC

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 :

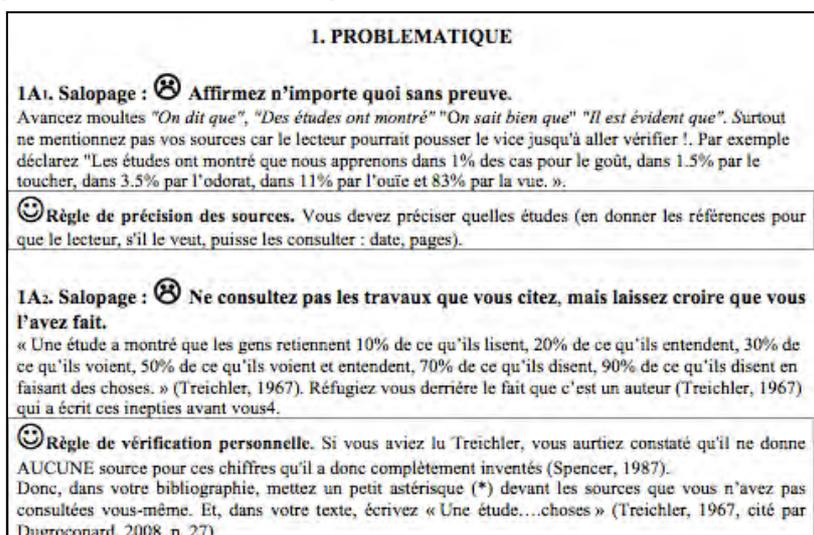


Figure 3 : Extrait du Guide méthodologique

- 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) :

$$\text{Gain Relatif (GR)} = \frac{\text{Gain Observé (Max – version 2)} / \text{Gain Possible (Max – version 1)}}{1}$$

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).

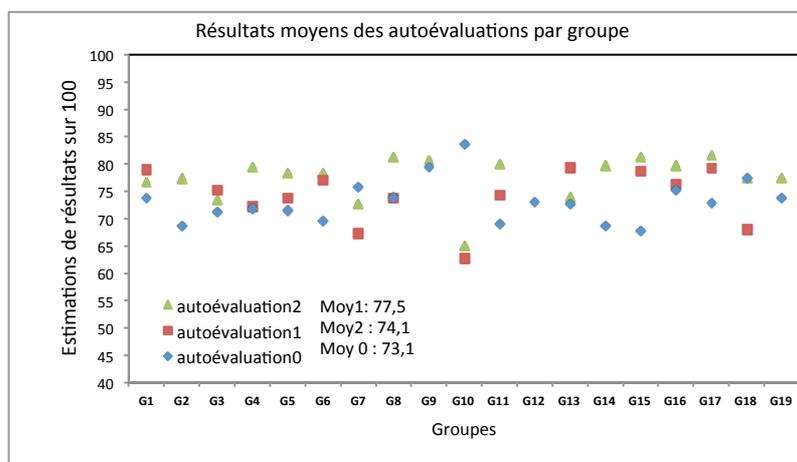


Figure 5 : Les 3 auto-évaluations de scores totaux par les 19 groupes

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 autoévaluations (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).

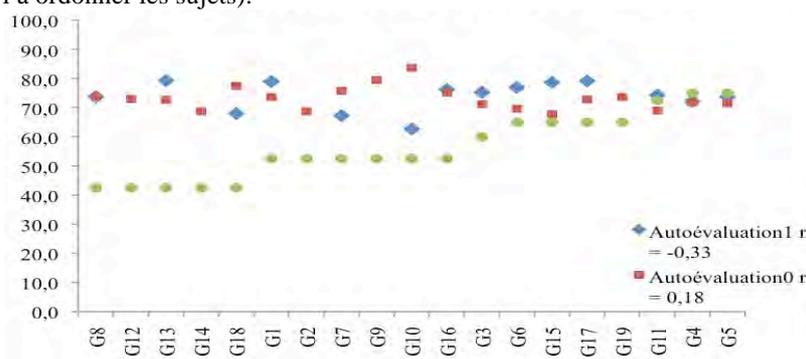


Figure 6 : Auto-évaluations AE0 et AE1 ordonnés selon les notes des juges sur la version 1

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*).

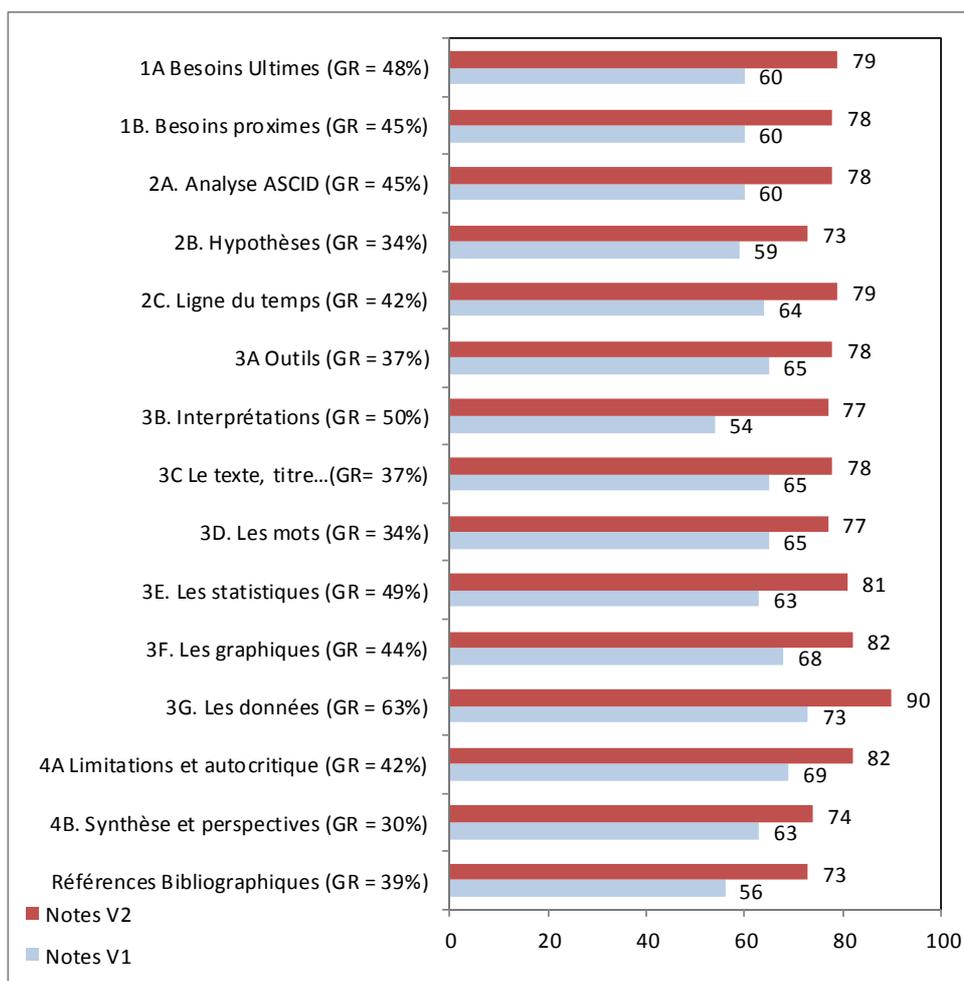


Figure 7 : Note moyenne (pour les 19 groupes) aux 15 critères en version 1 puis en version 2

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 lors de la Version 1		Rubriques du Guide consultées lors de la Version 2	
83 consultations de Règles	43 consultations de salopages	60 Consultations de Règles	57 consultations de salopages
	12		12
3C. Le texte, titre	11	3C. Le texte, titre	11
3F. Les graphiques	10		10
2A. Analyse ASCID	9		9
	8	1A. Besoins ultimes	8
	7	3B interprétations 1B. Besoins proximes	7
2B. Hypothèses 3B interprétations 1A. Besoins ultimes Références bibliogr.	6		6
	5	2B. Hypothèses 2A. Analyse ASCID	5
3E. Les statistiques 4B. Synthèse et perspectives	4		4
1B. Besoins proximes 3G. Les données 2C. Ligne du temps	3	4B. Synthèse et perspectives 3F. Les graphiques	3
	2		2
3A. Outils 3D. Les mots	1	3E. Les statistiques 4A. Limitations & autocritique 3G. Les données	1
4A. Limitations & autocritique			

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 trains 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 étalé 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.

Corrélations concernant les 15 rubriques

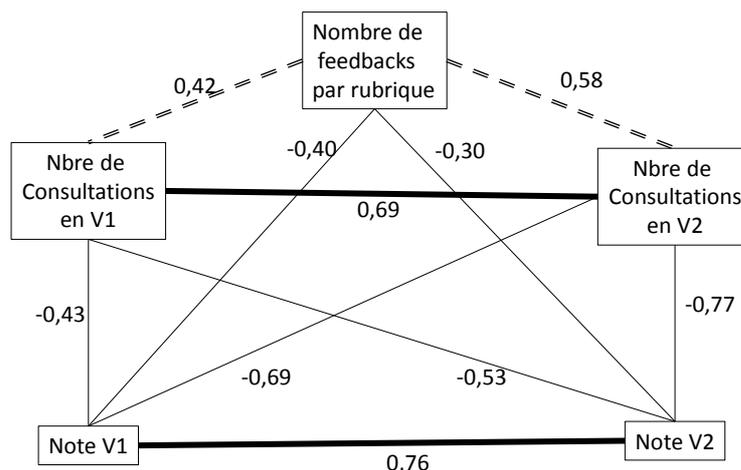


Figure 10 : Corrélations de paramètres concernant les 15 critères.

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 expoliquant 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 Événements d'Apprentissage – Enseignement (version 2008.1)*. Retrieved July 26, 2008, from http://www.labset.net/pmb/publications/fichiers/A1280_LECLERCQ_POUMAY_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.fedecegeps.qc.ca/cegeps/qu-est-ce-qu-un-cegep> (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 concluantes. » 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 a 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 a apporter du soutien et a consulter l'ensemble des effectifs du collège	14
Aptitudes à régler des problèmes et a gérer des conflits	10

Tableau 5. Validation des habiletés propres à la direction des ressources humaines en importance

Habilités	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)</p> <p>2-Directeur, Formation continue et services aux entreprises</p> <p>3-Directrice ou directeur centre de recherche pour l'inclusion scolaire et professionnelle des étudiants en situation de handicap</p> <p>4-Directeur général</p> <p>6-Directeur des études</p> <p>7-Directeur ou directrice (adm 12) d'un collège constituant</p> <p>8-Directeur/directrice de département au niveau collégial</p> <p>13-Directeur des études</p> <p>DIRECTION ADJOINTE (7)</p> <p>5-Directeur adjoint ou directrice adjointe aux études</p> <p>9-Directeur adjoint /directrice adjointe des programmes d'enseignement</p> <p>10-Directrice adjointe ou directeur adjoint des ressources humaines</p> <p>11-Directrice adjointe ou directeur adjoint à la direction des études</p> <p>12-Directeur adjoint à la direction des études : Carrefour réussite éducative</p> <p>15-Directrice adjointe ou directeur adjoint aux études</p> <p>16-Directrice adjointe ou directeur adjoint à la direction des études</p> <p>AUTRES (2)</p> <p>1-Adjointe administrative ou adjoint administratif (personnel d'encadrement – remplacement)</p> <p>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.

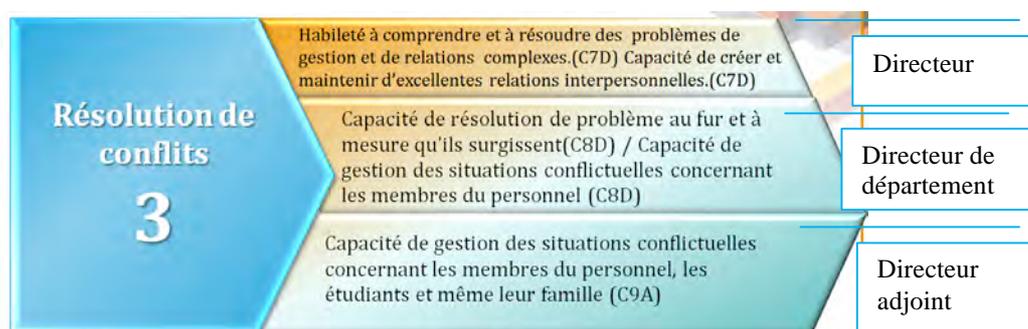


Figure 1. Habiletés/compétences en résolution de conflits intragroupes

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 Renouveau 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/SYNTHESES/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.

Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admécé-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel

- 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'Arlon, 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 signifiant 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 (Poimboeuf, 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.

Etape 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.

Etape 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.

Etape 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.

Etape 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, $p < .01$; ρ 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, $p < .001$; ρ 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 efficient, 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 Ricœur (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 (Richoz, 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, modeler, 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,...). A 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 subjectivité 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 subjectivité 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 examinés (Shulman, 2004). En particulier les items évalués, et les énoncés associés nous semblent devoir être adaptés aux différents ordres d'enseignement.

Professionaliser 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 auteures 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". Cheminements 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.