

24<sup>e</sup> 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 33-47)

	<b>Titre de la communication</b>	<b>Auteur(s)</b>
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'ÉVALUATION DES COMPETENCES EN CONTEXTE COLLECTIF : POIDS DES RELATIONS SOCIO-AFFECTIVES SUR LES CONDUITES.	Lucie Mougnot
	DETERMINANTS PERSONNELS DES COMPETENCES DE L'ÉCOLIER : 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'ÉPREUVES 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'ÉVALUATION 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 HOMOGENÈME 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 Coupremanne

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 COLLEGIAT	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	ECHELLE 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 Leclaire-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

# QUEL SENS DE FUTURS ENSEIGNANTS ATTRIBUENT-ILS A L'EVALUATION PAR TACHE COMPLEXE ?

Marc Luisoni\*, Isabelle Monnard\*\*

\*Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), luisonim@edufr.ch

\*\*Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), monnardi@edufr.ch

---

**Mots-clés:** situation complexe, évaluation des compétences, critères d'évaluation, sens de l'évaluation, fonctions sommative-formative.

**Résumé :** L'approche par compétence développée dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants a entraîné une modification importante des dispositifs d'évaluation. A la Haute Ecole pédagogique de Fribourg, des tâches complexes réparties sur les trois années de formation permettent de certifier le niveau d'acquisition des compétences. Après des travaux antérieurs consacrés à la question de la validité des tâches et à leur évolution analysée du point de vue des formateurs ainsi qu'à la compréhension des critères par les étudiants, cette recherche questionne les étudiants sur le sens qu'ils construisent autour de cette forme d'évaluation. Le rapport des fonctions sommative et formative au regard de l'évaluation des compétences est ainsi questionné à partir des témoignages de futurs enseignants. Cette recherche inscrite dans une visée exploratoire analyse une vingtaine d'entretiens réalisés auprès d'étudiants aborde plusieurs thématiques : la compréhension de l'évaluation réalisée par les formateurs et des différents critères, les mécanismes d'autorégulation mis en œuvre ainsi que le sens attribué à cette forme d'évaluation. Les résultats montrent la faible compréhension des différents critères utilisés et le caractère hautement formatif associé par les étudiants à ces tâches qui ont pourtant une visée certificative. Cette communication met en évidence les liens étroits entre l'évaluation du développement de compétences professionnelles et le sens que les étudiants voient dans ce type de tâche.

---

## 1. Contexte

L'approche par compétence développée dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants a entraîné une modification importante des dispositifs d'évaluation. Il s'agit de compléter une évaluation des savoirs et savoir-faire par une évaluation de compétences qui nécessite une mobilisation de ressources dans la résolution de tâches jugées significatives par l'institution. Bien que les approches classiques de validation des outils d'évaluation ne puissent s'appliquer telles quelles à ce genre d'évaluation, garantir leur validité constitue un point essentiel à leur développement. La construction de tâches complexes devrait ainsi respecter plusieurs principes. A la HEP Fribourg, nous en avons retenu trois susceptibles d'assurer la validité du dispositif (voir p.ex. Scallon, 2004; Roegiers, 2003; Tardif, 2006). En premier lieu, les situations proposées doivent être significatives et donc avoir une pertinence sociale. Elles doivent mobiliser plusieurs compétences et non pas des éléments isolés. Finalement, elles doivent permettre des solutions originales. Ce dernier point est parfois contesté (Crahay, 2006), mais il faut veiller à ne pas confondre originalité des solutions et aspect inédit de la situation qui lui n'est pas indispensable, même si de par leur nature les situations éducatives sont souvent uniques. Comme le précise Gérard (2009) être compétent, c'est gérer l'inédit s'il survient.

Dans notre institution de formation, 7 tâches complexes réparties sur les trois années de formation permettent de certifier le niveau d'acquisition des compétences « à travers la mobilisation de savoirs et/ou de savoir-faire déterminés et en se référant à des critères adéquats de manière à ce que les résultats entraînent la prise de décision adéquate » (Gérard, 2009, p.59). Ces tâches couvrent les contenus de l'ensemble des dispositifs de formation et sont, pour certaines d'entre elles, en lien avec les stages. Elles peuvent être de type analyse de cas et de situations didactiques ou positionnement en lien avec des modèles théoriques.

Dans ce contexte, les formateurs de l'institution chargés d'évaluer ces tâches doivent produire un jugement professionnel en s'appuyant sur des référentiels multiples (Mottier Lopez, 2008) : contraintes institutionnelles, valeurs personnelles, représentations de l'évaluation, culture de l'établissement, interactions avec les collègues.

Pour permettre un jugement valide au vu d'une telle complexité, le recours à une évaluation critériée est essentiel. Les formateurs créateurs des tâches ont défini un nombre limité de critères identiques pour toutes les tâches. Proposer 3 à 4 critères par tâche limite les écarts inter-correcteurs (Roegiers, 2004) et permet aux étudiants de savoir ce qu'on attend d'eux et de mieux concentrer leur attention dans une perspective d'évaluation instituée (Barbier, 1985). Les 4 critères choisis (pertinence, cohérence, qualité et forme) de par leur généralité, ne permettent pas à eux seuls de porter un jugement précis sur les différentes tâches soumises aux étudiants durant leur formation. Ils ont donc été opérationnalisés à l'aide d'indicateurs plus ou moins détaillés et contextualisés en fonction des tâches.

Pour réaliser chacune des tâches, les étudiants disposent de la consigne, des critères et des indicateurs. La tâche est considérée comme acquise si l'étudiant atteint un seuil minimal sur chacun des critères (4 niveaux). Les indicateurs donnent des informations pour décider du niveau d'acquisition du critère. Des commentaires, obligatoires en cas d'échec, permettent aux formateurs d'explicitier leur jugement.

## **2. Problématique**

Après des travaux antérieurs consacrés à la question de la validité des tâches telle que leur pertinence perçue par les acteurs de terrain, leur évolution analysée du point de vue des formateurs ainsi que la compréhension des critères par les étudiants, cette recherche questionne à nouveau les étudiants, mais cette fois de manière plus large sur le sens qu'ils construisent autour de cette forme d'évaluation, en s'intéressant également à ceux qui ont échoué. Le rapport des fonctions sommative et formative au regard de l'évaluation des compétences est ainsi questionné à partir des témoignages de futurs enseignants.

## **3. Méthode et résultats**

Notre forte implication dans le terrain de cette recherche, puisque formateurs au sein de l'institution, nous amène à privilégier une posture issue de la théorie ancrée. Cette recherche s'appuie donc sur une méthodologie qualitative et s'inscrit dans une visée exploratoire. Les données sont récoltées dans le cadre d'entretiens de type compréhensif retranscrits puis analysés en fonction des catégories émergentes.

Notre corpus de données est constitué d'une vingtaine d'entretiens réalisés auprès de deux groupes équivalents d'étudiants de troisième et cinquième semestre de formation. L'échantillon comprend aussi bien des étudiants qui ont réussi que d'autres qui ont échoué.

La première tâche sur laquelle portent les entretiens consiste en une analyse de situation proposée par les formateurs à partir des champs de la psychologie, de la pédagogie et de la sociologie de l'éducation. En ce qui concerne la deuxième tâche, il s'agit de la planification et de l'analyse de plusieurs séquences d'enseignement-apprentissage menées en stage. Ces deux tâches sont à réaliser individuellement, mais sans contrainte de temps.

Le protocole d'entretien permet d'aborder avec les étudiants plusieurs thématiques : la compréhension qu'ils ont des différents critères et de l'évaluation réalisée par les formateurs, les mécanismes d'autorégulation qu'ils mettent en œuvre ainsi que le sens qu'ils attribuent à cette forme d'évaluation.

Les résultats nous permettent d'identifier, d'une part, la faible compréhension des différents critères utilisés et, d'autre part, le caractère hautement formatif associé par les étudiants à ces tâches à visée certificative. Dans cette perspective le rôle des commentaires des formateurs est mis en exergue. Finalement, cette communication met en évidence les liens étroits entre le sens que les étudiants attribuent à ce type de tâche et l'évaluation du développement de leurs compétences professionnelles.

## **4. Références**

- Barbier, J.-M. (1985) *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences. Guide pratique* (2 éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Mottier Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis des élèves*. Paris: De Boeck.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.

## EVALUATION COLLEGIALE DE PRODUCTIONS COMPLEXES - A LA RECHERCHE D'INDICATEURS VALIDES DE NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

François Georges\*, Marianne Poumay\*\*

\* Université de Liège (ULg), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (LabSET), Fr.Georges@ulg.ac.be

\*\* Université de Liège (ULg), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (LabSET), M.Poumay@ulg.ac.be

---

**Mots-clés :** compétence, évaluation, niveaux, développement

**Résumé.** Le master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'université de Liège (« FormaSup ») s'inscrit dans une approche programme centrée sur le développement de compétences. Les modalités de suivi qui y sont proposées ont pour objet d'informer les apprenants sur leur niveau d'expertise. Nous présentons dans cet article une première tentative de définition de niveau de développement des compétences poursuivie dans notre master complémentaire.

---

### 1. Un programme structuré sur base de trois compétences et cinq « cours »

Depuis 2002, l'université de Liège organise un master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur (nommé « FormaSup »). Ce programme s'adresse aux encadrants pédagogiques désireux de développer leur « professionnalité ». Ces acteurs doivent avoir trois ans d'expérience, enseigner dans le supérieur et disposer d'une liberté certaine dans l'organisation de l'un de leurs cours.

FormaSup s'inscrit résolument dans une approche programme (Cf. Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) centrée sur le développement de compétences (Cf. Tardif, 2006). Le programme de cours s'articule autour d'un référentiel (Poumay & Georges, 2009) composé de trois compétences (cf. Fig. 1)

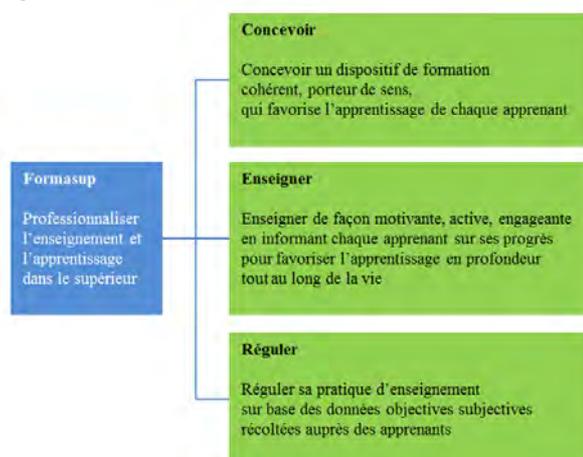


Figure 1 - Les trois compétences visées dans le master complémentaire FormaSup

Afin de correspondre de façon transparente à ce référentiel, mais également de permettre des trajectoires différenciées, le programme de cours est assez atypique : deux grands cours

approfondissent deux des compétences du référentiel, une large place est faite à l'accompagnement de la pratique enseignante des participants (son analyse, puis sa régulation), des cours au choix permettent à chacun de sélectionner deux ressources adaptées à ses préférences et un portfolio professionnel individuel rassemble en fin d'année les preuves de la mobilisation et combinaison efficace des ressources maîtrisées.

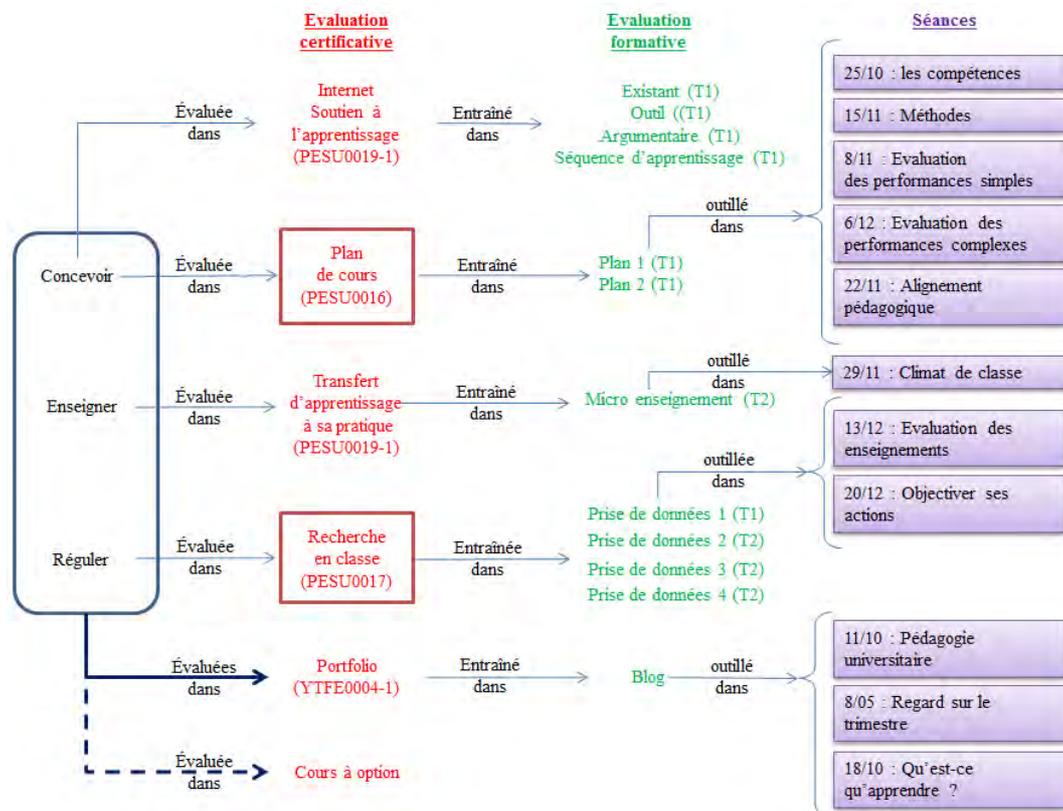


Figure 2 - Approche programme (vue partielle)

Chaque compétence est travaillée dans un cours, entraînée dans plusieurs évaluation formatives et outillée dans les séances en présentiel et à distance.

## 2. Evaluation du développement des compétences et de la maîtrise des ressources

Nous avons développé deux modalités d'évaluation. La première, analytique, repose sur des grilles critériées spécifiques à chaque tâche formative. Elle a pour objectif de renseigner l'apprenant sur sa maîtrise des ressources outillées dans chaque cours. La seconde, holistique, informe l'apprenant sur son développement de compétence. Elle est utilisée dans le cadre de l'évaluation du portfolio intégrateur.

Pour concevoir ce second type d'évaluation, nous avons confronté la théorie aux perceptions de nos apprenants et à leur performance.

De la littérature, nous avons retenu les niveaux d'expertise de Dreyfus et Dreyfus (1980), les éléments constitutifs de réflexivité de Spaks-Langer et al. (1990), les conditions d'un climat de classe propice à l'apprentissage de Ames (1992), les types de motivation de Deci et Ryan (2002) et les opérations d'autorégulation de Zimmerman (1990).

Auprès des étudiants, nous avons rassemblé les indicateurs qu'ils avancent pour se situer par rapport à ce qu'ils définissent comme un expert dans le domaine de l'enseignant.

Dans les productions finales et complexes de nos apprenants, nous avons tenté d'identifier les traits caractéristiques d'un expert.

De ce travail exploratoire résulte une première approche des niveaux de développement de nos trois compétences. Seuls les niveaux « novice » et « expert » ont été précisés. Après une première tentative d'exploitation de cet outil, le niveau intermédiaire a été subdivisé en deux pour mieux rendre compte des différences de développement observées dans l'analyse des productions complexes et déclarées dans les auto-évaluations.

L'expert dans le domaine de l'enseignement se reconnaîtrait à sa compétence à construire un dispositif de formation sur base de la théorie et de l'expérience. Le novice se contenterait d'ancrer la conception de son cours exclusivement dans sa jeune expérience ou dans l'une ou l'autre théorie.

L'enseignant expert se distinguerait aussi du novice par ses interventions multiples « en classe », centrée non pas sur le contrôle de l'apprenant mais sur le développement de l'autonomie de celui-ci.

L'enseignant expert se caractériserait également par sa compétence à réguler son cours animé non pas par une injonction administrative ou autre pression externe, mais par intérêt pour l'apprentissage de ses étudiants.

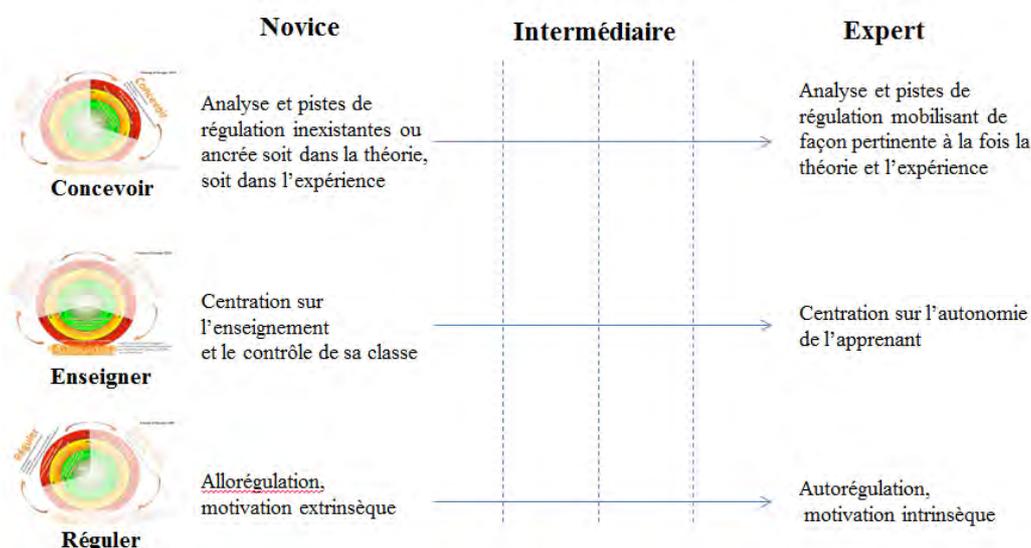


Figure 3 - Approche des niveaux des trois compétences Formasup

### 3. Progression de la compétence chez trois participants

Nous avons utilisé l'outil pour situer nos anciens étudiants. Nous présentons ci-dessous la trajectoire de trois d'entre eux : Lucien, Hélène et Lisa (prénoms d'emprunt). Ces trajectoires sont assez caractéristiques des types d'étudiants inscrits au master complémentaire.

Lucien entre dans la catégorie des jeunes enseignants. Il a peu d'expérience de l'enseignement et a une connaissance très limitée de la pédagogie universitaire. Il donne le cours de son prédécesseur. Sa préoccupation première est de couvrir l'entièreté du programme. La culture promue dans son institution est essentiellement centrée sur l'enseignement, mais il est conscient de certain manquement et se montre désireux d'y remédier. Au terme du master complémentaire, Lucien maîtrise les fondamentaux de la pédagogie. Leur application dans son contexte demeure relativement scolaire, voire par moment procédurale. C'est sa vision de l'enseignement qui a le

plus changé. Il a pris conscience des stratégies susceptibles de soutenir l'apprentissage de ses étudiants et tente de les mettre effectivement en œuvre dans son enseignement. Aidé d'un conseiller pédagogique, Lucien peut objectiver ses perceptions et celles de ses apprenants. Il peut également rassembler des données objectives sur leurs trajectoires d'apprentissage. Il est capable de les analyser pour en dégager quelques pistes de régulation.

Hélène a plus de cinq ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle n'a cependant aucune connaissance des concepts pédagogiques. Elle est soucieuse de chaque apprenant mais éprouve quelques difficultés à gérer l'hétérogénéité de son public. Depuis plusieurs années déjà, forte de son expérience de l'enseignement dans le milieu académique anglo-saxon, elle rassemble l'avis de ses étudiants sur des points précis, objective leur processus d'apprentissage et les confronte à leur performance. Au terme du master complémentaire, Hélène maîtrise les fondamentaux de la pédagogie qu'elle utilise pour affiner l'analyse de sa pratique et la réguler. Forte de ses acquis théoriques et des partages d'expériences avec ses pairs, elle met en œuvre de nouvelles approches pour tirer parti, en termes d'apprentissage, de l'hétérogénéité de ses groupes.

Lisa est un cas particulier. De par sa pratique et ses nombreuses publications, elle a déjà fait preuve de son expertise dans l'enseignement mais elle n'est pas porteuse d'un titre académique confirmant ses compétences dans le domaine de la pédagogie universitaire. Au terme du master, ses productions confirment son expertise.

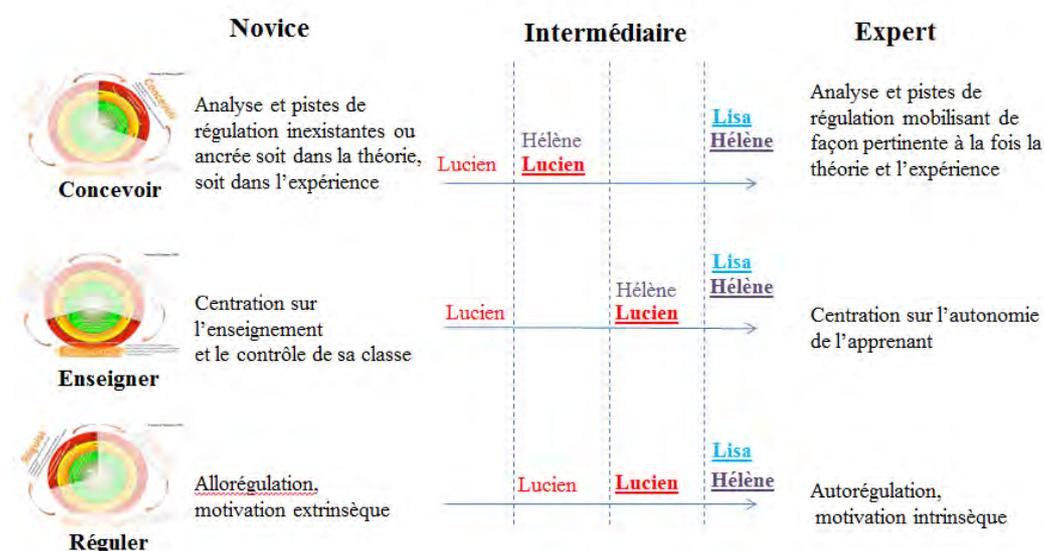


Figure 4 - Trajectoires de participants à travers les niveaux de compétences (pour chaque personne, positionnement en début et en fin de formation)

#### 4. Discussion et perspectives

L'outil, bien que dans un état embryonnaire, permet de mettre en valeur le développement des compétences des apprenants. Complété par les évaluations analytiques (nous utilisons en effet des grilles détaillées pour chacune des tâches correspondant aux étapes formatives), il leur offre les informations utiles pour se situer sur un continuum et pour identifier les moyens à déployer pour poursuivre le développement de leur expertise.

Il n'en demeure pas moins toute une série de questions, notamment concernant le poids à accorder respectivement aux évaluations globales et analytiques. La dimension diagnostique de l'évaluation globale gagnerait également à être affinée en offrant une information précise sur ce qui distingue les états intermédiaires. A un niveau plus méta, nous nous interrogeons sur le poids à accorder à chacune de ces compétences dans l'évaluation finale, en d'autres termes le seuil de réussite des enseignants participants.

Dans les quelques prochaines années, nous nous attacherons à affiner nos instruments par confrontation de modèles et nous poursuivrons nos recherches quant à l'instrumentation de la progression de chacun.

## **5. Références**

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-308). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Retrieved 06/06/2010, from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf>
- Poumay, M., & Georges, F. (Cartographe). (2009). *Prosup : Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur*.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Education.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

## QUELLES CONNAISSANCES LES ENSEIGNANTS ONT-ILS DE LEURS ELEVES ET COMMENT S'EN SERVENT-ILS?

Elise, Farinelle\* & Philippe Wanlin\*\*

\* Université de Liège, farinelle.elise@gmail.com

\*\* Université de Genève (IUFÉ), philippe.wanlin@unige.ch (correspondance)

---

**Mots-clés :** croyances et connaissances, steering group, élèves

**Résumé.** Cette contribution propose une démarche en deux axes afin de décortiquer les constats de Bromme (1989) selon lequel les enseignants utiliseraient un amalgame cognitif d'élèves pour prendre des décisions pendant la planification et l'interaction. Le premier axe sonde la littérature pour identifier les critères pris en compte par les enseignants pour décider. Parmi ces critères nous explorons la place prise par les élèves en termes de jugements et de connaissances des enseignants ou de catégorisation heuristique des éléments relatifs aux élèves. Le deuxième axe correspond à une recherche que nous avons menée en Communauté française de Belgique auprès de 20 enseignants chevronnés du primaire que nous avons interviewés à deux reprises afin d'explorer leur tendance à la catégorisation de leurs élèves, les critères qu'ils utilisent pour ce faire, etc. Après la présentation des résultats, nous discutons quelques implications pour les recherches à venir qui voudraient se pencher sur les croyances et connaissances des enseignants.

---

### 1. Un point de départ, les travaux de Rainer Bromme

Rainer Bromme propose plusieurs textes dans lesquels il défend la thèse du recours à un *élève collectif* lorsque l'enseignant planifie et enseigne ses cours (Bromme, 1987, 1989, 2005). Il définit cet *élève collectif* comme étant une entité mentale qui condense l'information concernant les élèves, une unité cognitive globalisante qui, en quelque sorte, synthétise les contributions individuelles des élèves.

Cette « observation », il l'a faite au départ d'observations en classe et de rappels stimulés de 19 enseignants de mathématique professant au niveau secondaire inférieur (âge des élèves entre 11 et 14 ans) et ayant en moyenne 8 ans d'expérience professionnelle. Ses constats indiquent que la récupération d'indices décisionnels renvoyant aux élèves est toujours associée à des tâches ayant une valeur stratégique ou des moments de transition instructionnelle. Il prétend que les éléments relatifs aux apprenants font rarement référence à des élèves individuels mais que les enseignants mentionnent plutôt des groupes d'élèves ou, plus souvent, la classe toute entière pour expliquer leurs choix pédagogiques. D'où sa proposition de la notion d'*élève collectif* pour expliquer la référenciation aux élèves...

Bien que ces constats et la manière dont Bromme y aboutit soient discutables, nous ne présenterons pas dans ce texte une analyse critique de ses travaux.<sup>1</sup> Nous nous contenterons de questionner la notion d'*élève collectif* en ce sens où elle renvoie à deux idées : (1) les enseignants se réfèrent aux élèves pour décider et, (2) les indices décisionnels renvoyant aux élèves sont amalgamés, collectivisés.

---

<sup>1</sup> Le lecteur intéressé par cette critique se référera à Wanlin (soumis). Il y trouvera également un relevé synthétique de différentes recherches qui se sont penchées sur les croyances et connaissances que les enseignants possèdent sur le(ur)s élèves.

Notre texte, qui est un résumé du mémoire de Master d'Elise Farinelle (2011), sera donc organisé selon ces deux idées que nous développerons à la fois dans une partie théorique et une partie empirique.

## **2. Partie Théorique : Que dit la recherche sur les connaissances et croyances que les enseignants possèdent sur le(ur)s élèves ?**

### **2.1 Contenu des croyances et connaissances relatives aux élèves**

Bien que Turner, Christensen et Meyer (2009) estiment que les recherches sur le contenu des croyances des enseignants concernant les élèves soient peu fréquentes, nous avons pu identifier, hormis les recherches de Bromme, une série de recherches qui se sont penchées sur le sujet. Dans ce texte nous ne présentons que quelques unes de ces recherches, celles qui correspondent le plus à notre propos.

Calderhead (1983) a récolté des données auprès de 12 enseignants en fonction (6 enseignants chevronnés et 6 enseignants novices dans leur première année professionnelle) et 6 futurs enseignants via diverses techniques dont notamment des interviews et des rappels stimulés. Ses résultats indiquent que les enseignants possèdent des types d'informations sur les élèves qualitativement différents. Certains types d'informations semblent plus utiles que d'autres selon les contextes bien que souvent, plusieurs types d'informations soient combinés pour le pilotage de la classe. Il propose une classification des informations relatives aux élèves en quatre catégories :

- les connaissances sur les enfants en général (backgrounds familiaux des élèves de l'école, types d'expériences avant l'entrée à l'école, activités extrascolaires, expériences dans la carrière scolaire, etc.) souvent utiles avant la rencontre effective avec les élèves de la classe (nombre probable d'élèves en difficulté, types d'attitudes, problèmes de discipline probables, etc.),
- les connaissances générales concernant des élèves particuliers (compétence générale, comportement en classe et capacités relationnelles) utiles pour regrouper les élèves, pour isoler les indisciplinés et pour interpréter le processus d'enseignement-apprentissage,
- les connaissances spécifiques sur les élèves (caractéristiques particulières des élèves pris individuellement et qui les distinguent des autres élèves ; certains élèves sont connus bien plus en détail que d'autres),
- les connaissances renvoyant à des routines de remédiation et de diagnostic spécifiques pour des domaines particuliers de la matière (savoir sur les difficultés précises que les élèves en général pourraient rencontrer dans des leçons particulières, mais non associées à des élèves spécifiques, ainsi qu'un répertoire de pratiques pour y remédier)<sup>2</sup>.

La comparaison selon l'ancienneté des sujets montre, selon Calderhead (1983), que les débutants commencent avec peu de connaissances appartenant à ces quatre catégories et que les connaissances générales concernant des élèves particuliers sont celles qu'ils engrangent le plus rapidement.

L'équipe gravitant autour de David Berliner a produit plusieurs textes qui décrivent la manière dont des enseignants secondaires plus ou moins expérimentés se représentent notamment les élèves (Berliner, 1987; Carter, Cushing, Sabers, Stein, & Berliner, 1988; Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar, & Berliner, 1987). Ces textes présentent les résultats obtenus à partir de 9 enseignants chevronnés reconnus (experts), 6 enseignants en formation estimés excellents ou enseignants débutants en première année d'insertion professionnelle (novices) et 6 sujets n'ayant pas

---

<sup>2</sup> Si les trois premières catégories renvoient à des connaissances pédagogiques générales selon la typologie de Borko et Putnam (1996), la dernière catégorie appartiendrait plutôt aux connaissances pédagogiques de contenu (*cf.* Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010).

d'expérience formelle en enseignement mais désirant devenir professeur (candidats). Tous ces groupes ont effectué diverses tâches dont une activité de planification qui a été complétée par des interviews et des rappels stimulés post-planification<sup>3</sup>. Les chercheurs aboutissent aux résultats suivants :

- les experts, qui veulent surtout assumer la responsabilité de l'enseignement au groupe classe, accordent bien moins d'importance à des informations spécifiques concernant chaque élève que ne le font les autres groupes d'enseignants. Pour eux, ce sont surtout les paramètres généraux du groupe classe qui importent. Les experts sont plus sélectifs et retiennent moins de détails sur les élèves que les sujets les moins expérimentés.
- les experts présentent des traits caractéristiques forts communs dans leur manière de traiter les informations de la classe et démontrent une meilleure mémorisation des informations pertinente pour la tâche qui leur est assignée. Les novices ont des capacités égales ou meilleures pour la rétention cognitive de détails qui ne sont pas considérés pertinents par les experts pour la réalisation de la tâche assignée.
- les experts rassemblent les informations des élèves particuliers en une représentation collective du groupe classe. Cet amalgame semble être comparé à une entité de leur répertoire cognitif étant donné qu'ils le considèrent comme étant « normal ». Les candidats s'intéressent à des éléments spécifiques concernant chaque élève pour les cataloguer en quelques catégories. Les experts comme les novices ou les candidats possèdent des représentations des élèves organisées en plusieurs catégories. Néanmoins, pour les experts, les profils d'élèves portent non seulement sur les apprenants mais englobent également d'autres éléments faisant partie de la multidimensionnalité de la classe.

Kagan et Tippins (1991) présentent un relevé des manières dont 12 futurs enseignants primaires (n=5) et secondaires (n=7) décrivent leurs élèves. Qu'ils se préparent au niveau secondaire ou primaire, les futurs enseignants mentionnent des critères renvoyant aux résultats scolaires et aux comportements disciplinaires en classe pour peindre le portrait des élèves. Toutefois, les enseignants qui se destinent à l'enseignement primaire ont une connaissance plus intime, personnelle, teintée d'affectivité et des raisonnements plus psychologisants que leurs camarades qui veulent entrer dans l'enseignement secondaire.

Mayer et Marland (1997) présentent un relevé, réalisé à partir d'interviews, des connaissances que 5 enseignants primaires chevronnés reconnus comme étant efficaces détiennent de leurs élèves. Dans l'ensemble, ils montrent que leurs enseignants ont des connaissances sur leurs élèves concernant leur scolarité passée, leurs intérêts, leurs compétences ou habiletés, leurs personnalités, leurs habitudes et attitudes de travail, leurs comportements dans la cours de récréation, leurs *backgrounds* familiaux et le types de relations qu'ils développent avec leurs pairs. Ils remarquent que les enseignants ont des connaissances à la fois des élèves pris individuellement mais aussi au sein de groupes et de la classe tout en développant des connaissances des différents regroupements d'élèves et de la classe prise en globalité. Ils identifient une sorte de processus de comparaison des élèves entre eux, par rapport à des groupes ou à la classe à l'origine de la dynamique cognitive des enseignants concernant les ou leurs apprenants.

Hofer (1981) a proposé à 15 enseignants d'allemand du secondaire inférieur de juger tous les élèves de leurs classes en fonction de caractéristiques opposées sur des échelles à 7 points. Cette procédure a permis à Hofer de mettre en exergue, par une analyse en clusters, une subdivision des élèves en cinq types. Il distingue deux groupes de bons et deux groupes de mauvais élèves ainsi qu'un groupe d'élèves moyens. Afin de vérifier si la même typologie se retrouve pareillement dans d'autres niveaux scolaires, Hofer a utilisé le même procédé auprès de 5 enseignants de deuxième primaire. En gros, il obtient des résultats similaires. Wanlin (2007a), ayant utilisé le questionnaire de Hofer, aboutit, quant à lui, auprès d'une enseignante de première primaire, à quatre groupes

---

<sup>3</sup> Brown-Clarridge et Berliner (1991) obtiennent, avec le même groupe d'enseignants, via une tâche d'enseignement à des élèves acteurs suivie d'un rappel stimulé post-instruction, à des résultats remarquablement similaires.

d'élèves allant des très bons lecteurs très favorablement évalués sur les autres variables, aux lecteurs moyens plutôt perçus négativement. Avec une version abrégée de ce questionnaire, il aboutit, avec Crahay, à deux groupes d'élèves (Wanlin & Crahay, 2011).

Höstermann, Krolak-Schwerdt et Fischbach (2010) ont utilisé des descriptifs d'élèves rédigés par 82 futurs enseignants primaires. D'après leurs analyses, les futurs enseignants disposeraient de 10 types d'élèves. Alors que les auteurs pensaient découvrir que les futurs enseignants disposaient de moins de types d'élèves que les enseignants chevronnés (ils se référaient aux 5 profils mis en exergue par Hofer en 1981), ils s'étonnent que les futurs enseignants disposent d'un set différencié de stéréotypes d'élèves aussi large et fourni.

## **2.2 Dynamique décisionnelle des enseignants et place des indices renvoyant aux élèves**

De ce qui précède, nous retiendrons essentiellement que l'on pourrait postuler une sorte de continuum permettant de décrire les connaissances de nature qualitativement différente que les enseignants possèdent sur le(ur)s élèves. Ainsi, que ce soient les recherches de Calderhead, de l'équipe de Berliner ou de Mayer et Marland, toutes proposent une espèce de taxonomie des connaissances sur les élèves allant de connaissances générales en quelque sorte abstraites à des connaissances spécifiques portant davantage sur chaque élève pris individuellement. Il semblerait qu'à l'intérieur de ce continuum, les enseignants possèdent différentes catégories d'élèves tout comme l'indiquent les résultats de Mayer et Marland, de Hofer, de Wanlin avec ou sans Crahay, de Hösterman et consorts et de l'équipe de Berliner.

Par ailleurs, que l'on prenne les publications de Bromme, de Calderhead ou de l'équipe de Berliner, toutes aboutissent au constat que les enseignants ignorent pour ainsi dire, durant l'interaction « de croisière » en classe, les informations individuelles sur les élèves pour leur préférer des rassemblements plus globaux. Ainsi, pour Calderhead, les enseignants combinent plusieurs niveaux de connaissances sur les élèves pour piloter la classe et, l'équipe de Berliner suggère quant à elle que les enseignants sélectionnent les éléments particuliers les plus importants en information collective en ignorant les détails individuels périphériques. Parmi ces critères importants, les recherches de Kagan et Tippins, de Calderhead, de Hofer et des contributions autour de Berliner et Wanlin indiquent que les enseignements considèrent essentiellement les résultats scolaires, les comportements en classe et la motivation des élèves lorsqu'ils pilotent leur enseignement (planification y comprise).

Wanlin (2009a), pour la pensée lors de la planification, ainsi que Wanlin et Crahay (2012), pour la pensée pendant l'interaction en classe, listent une série de recherches indiquant que les apprenants sont l'un des facteurs, probablement le plus important, que les enseignants considèrent lorsqu'ils prennent des décisions. Par exemple, ils se réfèrent aux élèves lorsqu'ils doivent choisir s'il faut s'adapter au niveau de compréhension ou de participation des élèves de la classe ou s'il faut progresser vers la couverture du programme. L'adaptation ou la progression intègrent la décision inévitable d'équilibrer l'enseignement à la fois en faveur des apprenants les plus avancés ou de ceux qui sont en difficulté. A nouveau, la recherche a proposé, par l'intermédiaire de chercheurs suédois (Dahllöf, 1967, 1971; Dahllöf & Lundgren, 1970; Lundgren, 1972, 1977), que les enseignants se réfèrent à un ensemble d'élèves, le *steering group*, pour fonder leurs décisions associées au pilotage de la classe. Barr (1974, 1975), Barr et Dreeben (1977), Wanlin (2009b, 2009c) de même que Wanlin (2007a) aboutissent également à la conclusion que les enseignants opèrent des regroupements d'élèves sur la base de leurs jugements ou d'impressions informelles et, dans la foulée, ont recours à un *steering group* dans la gestion des activités d'enseignement. Toutefois, les résultats de Wanlin et Crahay (2011) indiquent que les liens entre les connaissances ou les perceptions que les enseignants ont de leurs élèves et les comportements interactifs ne sont pas aussi directs que l'on pourrait le penser.

### **2.3 Hypothèses théoriques sur la manière dont les croyances sur les élèves sont structurées**

D'après la littérature, nous pouvons raisonnablement supposer que les enseignants recourent au moins partiellement à leurs connaissances et perceptions des élèves pour piloter leur enseignement. Il est également fort probable que les enseignants procèdent à des regroupements mentaux (peut-être dépersonnalisés) des élèves pour fonder leurs réflexions planificatrices et interactives. Cela serait conforme notamment aux théories relatives aux heuristiques (Shah & Oppenheimer, 2008). Selon ces théories adoptant un principe de réduction de l'effort cognitif, les individus, face à des situations spécifiques, examineraient un nombre réduit d'indices et diminueraient leur complexité en ne considérant que ceux qui ont une valeur particulière selon un système de simplification par pondération, d'intégration d'un nombre restreint d'information et d'examen d'une quantité limitée d'alternatives. Ceci nous amène directement à la manière dont les informations sur les élèves sont structurées et au principe sous-jacent à la récupération de ces indices renvoyant aux apprenants.

La littérature propose plusieurs théories traitant de la structure interne des connaissances (Hofer, 1986; Kleiber, 1990). Sans vouloir prétendre à l'exhaustivité, nous proposons de synthétiser trois de ces théories :

- Pour la théorie des conditions nécessaires et suffisantes, les éléments d'une catégorie sont regroupés en un ensemble ayant en tous points les mêmes caractéristiques et dont tous les membres sont représentatifs,
- Pour les théories des prototypes (Rosch, 1973, 1975) ou des exemplaires, il s'agit de regroupements centroïdes d'éléments selon leur proximité avec des critères précis, à noter que ce « centroïde » pourrait, dans le premier cas, être une moyenne « virtuelle » ou, dans les deux cas, être représenté par un membre de la catégorie considéré comme son meilleur exemplaire (Hofer, 1986),
- Pour la théorie de l'air de famille, il s'agit de regroupements d'éléments qui se ressemblent à partir de critères moins nombreux et non exclusifs, c'est-à-dire que les éléments pourraient être rassemblés s'ils ont au moins un critère qui permet de considérer qu'ils appartiennent à la même famille catégorielle.

Chacune de ces théories a une idée précise de la manière dont le processus de récupération des indices d'appartenance catégorielle pourrait fonctionner. La base du *modus operandi* des êtres humains et, par extension, des enseignants, se déroulerait selon des processus comparatifs des indices avec les catégories ou leurs représentants :

- Pour la théorie des conditions nécessaires et suffisantes, l'indice ou la série d'indices devrait en tous points coïncider avec les critères définissant la catégorie pour y appartenir,
- Pour la théorie prototypique, l'indice appartiendrait de manière plus ou moins intense à la catégorie représentée par son centre de gravité ou son centroïde (virtuel ou non) adoptant, de ce fait, un processus de récupération par proximité,
- Pour la théorie de l'exemplaire, le vécu appartiendrait plus ou moins fortement à la catégorie, selon sa proximité au membre de la catégorie qui en est le meilleur représentant intégrant, de ce fait, une dynamique de récupération par ressemblance à l'exemplaire,
- Pour la théorie de l'air de famille, le vécu peut être intégré à la catégorie s'il a de près ou de loin au moins un point commun avec un de ses membres.

Il résulte de ce qui précède que la thèse de Bromme pourrait être conservée : il est probable que les enseignants se basent sur les élèves pour piloter l'enseignement et qu'ils se réfèrent aux apprenants en globalisant les informations les concernant. Néanmoins, Bromme, qui semble généraliser ce processus à tous les enseignants et à quasiment toutes les situations, n'envisage pas une possibilité de variabilité dans le recours à cette heuristique et ne s'intéresse pas à la structure interne de son « élève collectif ». Nous tentons, dans ce papier, d'explorer ces éléments.

### **3. Partie empirique : Interviews de vingt enseignants belges francophones**

#### **3.1 Participant, méthodologie, etc.**

Notre échantillon est composé de 20 instituteurs primaires (dont 5 sont de sexe masculin) ayant entre 5 et 33 ans d'expérience professionnelle (en moyenne 19,5 ans). La moitié d'entre eux enseigne dans le premier degré du primaire (âge des élèves entre 6 et 8 ans), un quart enseigne au degré moyen (âge des élèves entre 8 et 10 ans) et l'autre quart au degré supérieur (âge des élèves entre 10 et 12 ans). Leurs classes contiennent entre 8 et 28 élèves.

Les enseignants ont tous participé à deux interviews semi-dirigés durant lesquels ils étaient amenés à décrire les élèves de manière générale et de manière spécifique pour quelques élèves présentant, d'après les enseignants, des profils de difficulté scolaires différents. Par ailleurs, ils étaient invités à procéder à une tâche de classification de leurs élèves au sein de quatre catégories (très bons élèves, bons élèves, élèves en difficulté, élèves en très grande difficulté).<sup>4</sup> Toutes les interviews ont été transcrites et ont fait l'objet d'une analyse de contenu (Wanlin, 2007b).

#### **3.2 Résultats**

Nous présenterons nos résultats en deux points. Le premier point tente d'examiner si les enseignants se réfèrent aux élèves pour décider. Le deuxième point essaye d'analyser si les indices décisionnels renvoyant aux élèves sont amalgamés et, le cas échéant, la structure de cette collectivisation. Ce dernier point permet aussi de se pencher sur la potentielle existence de catégories d'élèves.

##### *3.2.1 Les élèves sont-ils une référence pour piloter l'enseignement ?*

Nous avons demandé aux enseignants quels éléments leur permettaient de juger de la qualité de leurs leçons, de leurs enseignements, avant de le donner, pendant qu'ils le donnent et après l'avoir donné. Comme l'indique le tableau 1, les critères mentionnés par les enseignants pour évaluer leur enseignement ont été classifiés en trois catégories : ceux qui renvoient à l'enseignant (ses croyances, ses habitudes, ses besoins, ...), ceux qui renvoient aux apprenants (la compréhension, les résultats scolaires, la participation, ...) et, ceux qui renvoient à d'autres éléments (le programme, le temps d'instruction, ...). La première observation que l'on peut faire grâce à ce tableau est que les enseignants utilisent des catégories de critères identiques pour juger de la qualité bonne ou mauvaise des leçons que ce soit en mathématiques ou en lecture/écriture. La deuxième observation est les catégories de critères sont quelque peu différents en fonction du moment auquel l'enseignant est amené à juger de la qualité d'une leçon. Lors de la planification, ce sont essentiellement à des éléments n'appartenant pas à la dyade enseignant-élève que les enseignants se réfèrent, ils mentionnent plutôt le programme. Durant l'interaction en classe et après celle-ci, les enseignants disent se baser sur les élèves. Lorsqu'ils mentionnent des indices renvoyant aux élèves, les enseignants font notamment référence à la compréhension en termes de réussite des tâches et à la participation active en termes d'intervention durant les exercices.

Le tableau 2 présente le nombre d'enseignants qui disent se référer aux élèves d'un niveau donné selon les différents moments pédagogiques. Lorsqu'ils planifient leurs cours, les enseignants se réfèrent majoritairement aux élèves moyens (6 enseignants) voir aux bons élèves (4 enseignants). Un seul enseignant mentionne les élèves en difficultés comme référence pour la préparation des leçons. Cette tendance s'inverse pour les moments durant lesquels les élèves sont confrontés à des exercices individuels. La majorité des enseignants (13) rapportent se référer aux élèves faibles et un seul aux élèves forts. Pour les moments collectifs, on retrouve que 6 enseignants se basent sur

---

<sup>4</sup> A noter que les enseignants étaient aussi invités à décrire ce que ces étiquettes catégorielles signifiaient pour eux ; quels caractéristiques permettaient selon eux de définir ces ensembles catégoriels.

les élèves en difficultés, 6 autres instituteurs se réfèrent à tous les élèves de la classe et, 6 enseignants considèrent plutôt les élèves moyens ou forts.

**Tableau 1 :** Critères de qualité des leçons en mathématique et en lecture/écriture (nombre d'enseignants)

Qualité de la leçon		Critères	Avant	Pendant	Après
Lecture/écriture	Bonne	Relatif à l'enseignant	5	0	1
		Relatif aux élèves	5	14	14
		Autres	9	1	4
	Mauvaise	Relatif à l'enseignant	1	2	0
		Relatif aux élèves	1	9	10
		Autres	8	4	1
Mathématiques	Bonne	Relatif à l'enseignant	2	4	0
		Relatif aux élèves	4	17	9
		Autres	9	2	0
	Mauvaise	Relatif à l'enseignant	1	2	1
		Relatif aux élèves	2	10	8
		Autres	7	2	0

A noter que pour les enseignants, être un bon ou mauvais élève est une affaire d'attitude en classe et de performance. Ainsi, les élèves considérés comme bons sont décrits comme étant motivés, combattifs face à la difficulté, se dépassent, font des efforts... et, les élèves en difficulté ne correspondent pas à ce profil, toutes les variables sont décrites négativement.

**Tableau 2 :** Niveau des élèves qui servent de référence pour le pilotage de l'enseignement selon le moment pédagogique (nombre d'enseignants)

	Élèves en difficulté	Bons élèves	Tous les élèves	Moyenne de classe	Autres
<i>Planification</i>	1	4	6	6	3
<i>Exercice</i>	13	1	5	0	1
<i>Moments collectifs</i>	6	4	6	2	2

De ce qui précède nous pourrions raisonnablement maintenir que les enseignants utilisent les informations provenant de leur observation des élèves pour juger de la qualité de leur enseignement et pour piloter la classe. Il semblerait aussi que le recours à un *steering group* ne soit pas exclu. Toutefois, contrairement à ce que l'on trouve dans la littérature, ce recours ne serait pas une fois pour toutes polarisé. Les propos de nos enseignants semblent plutôt indiquer que le niveau

des élèves considéré pourrait varier en fonction du moment d'enseignement ou de la situation pédagogique.

### 3.2.2 Les informations sur les élèves sont-elles regroupées selon une structure particulière ?

Lors de l'interview, nous avons posé aux enseignants une question allant dans ce sens : *Certains enseignants m'ont dit qu'ils ne se basaient pas sur les élèves de leur classe pour décider mais qu'au fur et à mesure des années d'enseignement, ils se créaient une image de l'élève « normal », représentatif de l'année scolaire dans laquelle ils interviennent. Ce serait, d'après eux, à cet élève qu'ils se réfèrent. Qu'en pensez-vous ?*

Cette question, qui interrogeait l'existence d'un *case knowledge* renvoyant à un élève prototypique, obtient des réponses différentes de la part des enseignants. Elles sont représentées dans les colonnes du tableau 3. Pour 8 d'entre eux, la constitution d'un élève typique est improbable car les élèves changent tous les ans et ils estiment qu'il faut individualiser. Trois enseignants estiment, si un prototype d'élève existe, que celui-ci est utile pour définir une ligne directrice à son enseignement correspondant en quelque sorte à une planification mentale du processus d'enseignement-apprentissage. Pour trois autres enseignants, un prototype d'élève est utile pour le fonctionnement adaptatif en classe et correspond au moins partiellement à des connaissances pédagogiques de la matière à enseigner puisqu'ils renvoient à des zones de difficultés associées à certains contenus. Selon 5 autres enseignants le prototype d'élève correspond à l'entièreté des élèves de la classe et reflèterait une sorte de parcours d'apprentissage idéal à l'intérieur de l'année scolaire auquel comparer chaque apprenant.

**Tableau 3 :** Types de catégorisation selon la position à l'affirmation concernant le prototype (nombre d'enseignants)

	<b>Individualisation ou renouvellement annuel</b>	<b>Ligne directrice</b>	<b>Base fonctionnelle d'adaptation au et du contenu</b>	<b>Elève collectif avec adaptation individuelle</b>	<b>Manque d'expérience</b>	<b>Total</b>
Comparaison entre les élèves	0	0	1	0	0	1
Comparaison aux critères donnés pour chaque catégorie	3	0	0	2	0	5
En fonction des résultats	1	2	0	2	0	5
Représentation de chaque élève en classe	2	1	1	0	1	5
Autres	1	0	0	0	0	1
En fonction des résultats et de la représentation des élèves en classe	1	0	0	1	0	2
En fonction des résultats et du degré d'assistance	0	0	1	0	0	1
	8	3	3	5	1	20

L'interview comportait également une tâche de classification des élèves de la classe au sein de quatre catégories. Nous avons demandé aux enseignants de nous expliquer la manière grâce à

laquelle ils ont pu classer leurs élèves. Les réponses des enseignants correspondent à des procédures différentes. Elles sont résumées dans les lignes du tableau 3. Pour 5 enseignants, les élèves sont comparés à tous les critères qui permettent de caractériser la catégorie d'appartenance. Cette première procédure pourrait être rapprochée de la théorie des prototypes qui postule que les éléments d'une catégorie sont regroupés en fonction de leur proximité aux caractéristiques communes de la classe. Huit enseignants classent leurs élèves à partir d'un seul critère nécessaire et suffisant : les résultats scolaires. Cette tendance majoritaire est peut-être due à la consigne de la tâche de classement et surtout, aux noms des classes proposées aux enseignants. Sept autres enseignants semblent plutôt recourir à une procédure proche de l'individualisation puisqu'ils se sont plutôt représenté chaque élève de manière individuelle au sein de la classe.

#### **4. Conclusion et discussion**

Conformément à ce que nous avons pu relever dans la littérature, les enseignants que nous avons interrogés se réfèrent à leurs élèves pour donner cours. Cette référenciation aux élèves, à leur performance et à leur participation, serait particulièrement importante lors des moments d'interaction en classe et de réflexion régulatrice. La valeur scolaire des élèves servant de référence est différente selon l'enseignant considéré même si une certaine tendance à la référenciation aux élèves moyens et forts semble dominer durant l'instruction collective et, aux élèves en difficulté durant les moments d'exercices individuels. Ces dires d'enseignants correspondent aux observations que l'un d'entre nous a pu engranger concernant le recours à des principes de compensation pour gérer le dilemme associé au choix de se centrer sur les élèves forts voire faibles ou de progresser au sein du programme (Wanlin, 2010). De notre analyse il semblerait que le recours à un regroupement d'élèves pour le pilotage de l'enseignement est une thèse qui peut être maintenue même s'il semblerait que certains enseignants préfèrent individualiser les sources pour informer leurs décisions. Nous avons pu lire que différentes théories coexistent pour décrire les structures internes des catégories d'éléments. Nos données semblent indiquer que chacune d'elle pourrait être conservée pour décrire l'architecture des catégories d'élèves et leur convocation durant les phases de prises de décision. Pour en revenir aux idées de Bromme à l'origine de notre questionnement, on pourrait estimer, d'une part, que les enseignants se réfèrent fréquemment, mais pas toujours, aux élèves tout en faisant varier leur niveau pour équilibrer leurs prises de décision. D'autre part, il est probable, mais pas systématique, que les enseignants regroupent les élèves au sein d'une heuristique de type « élève collectif ».

Les retombées de notre recherche sont intéressantes pour les sciences de l'éducation qui s'intéressent notamment au *case knowledge* des enseignants et, partant, à leur épistémologie personnelle. Au-delà de se pencher sur les connaissances que les enseignants chevronnés développent concernant les élèves, elle aborde la structure organisationnelle les connaissances des enseignants et la manière dont elles sont activées pour le pilotage instructionnel. La théorie des heuristiques, qui permet de décrire ce fonctionnement et les théories relatives aux classifications qui complètent cette description semblent être une base théorique satisfaisante pour décrire le bagage cognitif des enseignants. La limitation principale de notre recherche et de nos résultats réside dans le fait que nous avons interrogé un nombre restreint d'enseignants. Aucune généralisation n'est donc possible à ce stade de nos investigations. Nous espérons que certains chercheurs nous emboîteront le pas afin de vérifier la validité de ces théories pour expliquer le contenu du bagage cognitif des enseignants, son organisation et la manière dont il est utilisé dans le quotidien de la classe. Cet intérêt pour le bagage cognitif des enseignants pourrait aussi dépasser la centration sur les élèves que nous proposons dans ce papier pour explorer le *case knowledge* que les enseignants développent concernant, par exemple, les situations pédagogiques, les méthodes d'enseignements, etc. Dans la même optique expérimentale, des recherches pourraient être envisagées afin d'examiner la manière dont les connaissances et croyances sur les élèves se développent et évoluent au fur et à mesure de la formation initiale et de l'expérience professionnelle des enseignants. En définitive, bien plus que d'apporter des pistes de réponse, notre contribution ouvre de nouvelles perspectives de recherche.

## 5. Références bibliographiques

- Barr, R. C. (1974). Instructional pace differences and their effect on reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 9, 526-554.
- Barr, R. C. (1975). How children are taught to read: Grouping and pacing. *School Review*, 83, 479-498.
- Barr, R. C., & Dreeben, R. (1977). Instruction in classroom. *Review of Educational Research*, 5, 89-162.
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. Dans J. Calderhead (Éd.), *Exploring teachers' thinking* (p. 60-83). London: Cassell.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). Learning to teach. Dans D. L. Berliner & R. C. Calfee (Éd.), *Handbook of educational psychology* (p. 673-708). New York: MacMillan.
- Bromme, R. (1987). Teachers' assessment of students' difficulties and progress in understanding in the classroom. Dans J. Calderhead (Éd.), *Exploring teachers' thinking* (p. 125-146). London: Cassell.
- Bromme, R. (1989). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans J. Lowyck & C. M. Clark (Éd.), *Teacher thinking and professional action: Studia paedagogica n° 9* (p. 209-222). Leuven, Belgium: Leuven University Press.
- Bromme, R. (2005). The « collective student » as the cognitive reference point of teachers' thinking about their students in the classroom. Dans P. M. Denicolo & M. Kompf (Éd.), *Teacher thinking and professional action* (p. 31-40). London: Routledge.
- Brown-Clarridge, P., & Berliner, D. C. (1991). Perceptions of student behavior as a function of expertise. *Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 1-8.
- Calderhead, J. (1983). Research into teachers' and student teachers' cognitions: Exploring the nature of classroom practice. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal, Canada.
- Carter, K., Cushing, K. S., Sabers, D. S., Stein, P., & Berliner, D. C. (1988). Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information. *Journal of Teacher Education*, 39(3), 25-31.
- Carter, K., Sabers, D. S., Cushing, K. S., Pinnegar, S., & Berliner, D. C. (1987). Processing and using information about students: a study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 85-129.
- Dahllöf, U. S. (1967). *Skoldifferentering och undervisningsförlopp. Komparativa måloch processanalyser av skolsystem I*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dahllöf, U. S. (1971). *Ability grouping, content validity, and curriculum process analysis* (Teachers College Press.). New York.
- Dahllöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). *Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project* ( No. n° 10). Reports from the Institute of Education. Göteborg: University of Göteborg.
- Farinelle, E. (2011). *Les enseignants catégorisent-ils leurs élèves pour piloter la classe?* (Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation). Université de Liège, Liège.
- Hofer, M. (1981). Schülergruppierungen in Urteil und Verhalten des Lehrers. Dans M. Hofer (Éd.), *Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern* (p. 192-221). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns: Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen: Verlag für Psychologie, Hogrefe.
- Höstermann, T., Krolak-Schwerdt, S., & Fischbach, A. (2010). Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften - Eine typologische Analyse. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 32(1), 143-158.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype. Catégorie et sens lexical*. Paris: PUF.
- Lundgren, U. P. (1972). *Frame factors and the teaching process: A contribution to Curriculum theory and theory of teaching*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Lundgren, U. P. (1977). *Model Analysis of Pedagogical Processes*. Lund: Liber Publishing Company.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, (4), 328-350.
- Rosch, E. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, (7), 532-547.
- Shah, A. K., & Oppenheimer, D. M. (2008). Heuristics made easy: an effort-reduction framework. *Psychological Bulletin*, 134(2), 207-222.
- Wanlin, P. (soumis). Connaissances et croyances des enseignants sur le(ur)s élèves.
- Wanlin, P. (2007a). Présentation des indices qu'une enseignante de première année primaire avance pour expliquer ses prises de décision lors de la phase interactive de son enseignement de la lecture. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 23-24, 19-38.

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

- Wanlin, P. (2007b). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives, Hors Série*(3), 243-272.
- Wanlin, P. (2009a). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89-128.
- Wanlin, P. (2009b). Teachers' cognitive and behavioural management of pupils' heterogeneousness during classroom interaction. Présenté à ISATT annual conference, Rovaniemi: University of Lapland.
- Wanlin, P. (2009c). High or low performance pupils: who do steer the instructional rhythm? Présenté à EARLI biennial conference, Amsterdam: University of Amsterdam.
- Wanlin, P. (2010). Evoluer dans le programme ou attendre la maîtrise des contenus par les élèves: comment les enseignants gèrent-ils ce dilemme? Présenté à colloque de l'ADMEE-Europe, Braga: Université do Minho.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2011). Les enseignants utilisent-ils leurs connaissances ou perceptions des élèves lorsqu'ils donnent cours? *Dossiers des Sciences de l'Education*, 26, 51-64.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. *Education et Didactique*, 6(1), 1-39.

## POUR CONSTRUIRE ET UTILISER UN NOUVEAU REFERENTIEL METIER

Catherine Van Nieuwenhoven\*, Olivier Maes\*\*, Bertrand Monville\*\*\* et Jean-Marc Vifquin\*\*\*\*

\* *Université catholique de Louvain - ISPG* - [catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be](mailto:catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be)

\*\* *Haute Ecole Louvain en Hainaut* – [olivier.maes@helha.be](mailto:olivier.maes@helha.be)

\*\*\* *Haute Ecole Libre Mosane* – [b.monville@helmo.be](mailto:b.monville@helmo.be)

\*\*\*\* *Haute Ecole Louvain en Hainaut* – [jean-marc.vifquin@helha.be](mailto:jean-marc.vifquin@helha.be)

---

*Mots-clés : Référentiel métier – Focus groupes- compétences*

*Résumé : Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de compétences professionnelles est en cours de finalisation. Contrairement à d'autres formations, la catégorie pédagogique ne dispose pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010). Une équipe d'enseignants a décidé de construire un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire en interrogeant des instituteurs mais aussi d'autres partenaires de l'école par le biais de focus groupes. Ce texte présente le contexte et la démarche dans lesquels s'inscrivent la conception du référentiel métier, les premiers résultats recueillis et les perspectives tant au niveau de la recherche qu'au niveau des retombées sur le terrain de la formation.*

---

### 1. Approche contextuelle et théorique

Dans un contexte de réforme curriculaire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, un nouveau référentiel de 7 compétences professionnelles est en cours de finalisation. Jusqu'à présent et depuis 2001, le référentiel de compétences est composé de treize compétences, assez proches du référentiel québécois (Mels, 2001). Mais suite à la création du « Cadre européen des certifications » en 2008, différents niveaux d'acquis de l'éducation et de la formation ont été établis de sorte que certaines transformations des référentiels de compétences paraissaient inévitables. Les Conseils supérieurs<sup>1</sup> se sont donc mis au travail en reformulant de nouvelles compétences professionnelles en adéquation avec le cadre européen des certifications (CEC) et en se basant, dans la plupart des catégories, sur les « référentiels métiers » existants. Ces derniers contiennent notamment les tâches liées à l'exercice du métier et correspondent, le plus fidèlement possible, aux attentes du monde professionnel.

Cependant, contrairement à d'autres formations (informaticiens, soins infirmiers, ...), la catégorie pédagogique ne dispose actuellement pas d'un référentiel métier. Or, l'articulation entre le référentiel métier, le référentiel de compétences et le référentiel de formation initiale s'avère essentielle dans un souci de cohérence et de pertinence (Roegiers, 2010). C'est pourquoi, sous l'impulsion initiale de la FédESuC, une équipe d'enseignants<sup>2</sup> de différentes Hautes Ecoles du réseau libre de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles (HELHa, Léonard de Vinci,

---

<sup>1</sup> La composition et le rôle de ces conseils sont consultables sur le site <http://www.cghe.cfwb.be>

<sup>2</sup> En plus des auteurs de cet article, les autres membres ayant participé au processus sont : Deprit Agnès, Ernst Dominique, Fery Margarita, Gillard Catherine, Halleux Geneviève, Heinen Elfriede, Zuanon Eveline, Collonval Philippe et Coupremagne Michel.

Henallux, HELMo, ISPG) a décidé de construire ensemble un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire.

L'élaboration d'un référentiel métier comporte plusieurs objectifs : tout d'abord, disposer de données récentes concernant les tâches diverses liées à l'exercice du métier, ensuite, établir l'adéquation entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le terrain. De plus, la visée principale de l'équipe sera de fournir un outil au service de la remise en question du référentiel de formation comme l'indique Perrenoud : « Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation[...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle. » (Perrenoud, 2001).

C'est donc l'adéquation réalisée a posteriori entre le nouveau référentiel de compétences professionnelles et le référentiel métier constitué qui permettra aux équipes chargées de la formation initiale des instituteurs primaires de définir plus précisément le profil de sortie de l'étudiant et de remettre en question le référentiel de formation actuel. Cette refonte de la formation passe notamment par l'élaboration de « familles de situations » aussi bien dites « d'intégration » que « relatives aux ressources » (Roegiers, 2010, p. 72). La conception de celles-ci pourra d'ailleurs être alimentée par la « banque d'idées » (émanant d'une pluralité d'acteurs liés au terrain) que constituera le référentiel métier et ainsi garantir une meilleure perception de l'authenticité des situations de la part des étudiants, comme l'illustrent Bédard et Béchard : « Les écrits soulignent différentes caractéristiques partagées par les milieux de formation qui se soucient de proposer aux étudiants des situations d'enseignement et d'apprentissage illustratives du milieu de pratique. Non seulement les contextes professionnels sont présentés et abordés en classe, mais les tâches ou les problèmes proposés prennent racine dans la réalité, favorisant ainsi la perception de l'authenticité des tâches à réaliser. La *culture* du milieu professionnel est ainsi mise en évidence (...). Les problèmes à résoudre sont plus complets et moins bien définis, illustrant ainsi la réalité du milieu de pratique » (Bédard et Béchard, 2009, p.72). C'est également sur base de ces familles de situations nouvellement constituées que les modalités d'évaluation devront être adaptées de manière à définir des critères et indicateurs liés à la maîtrise de chaque compétence professionnelle.

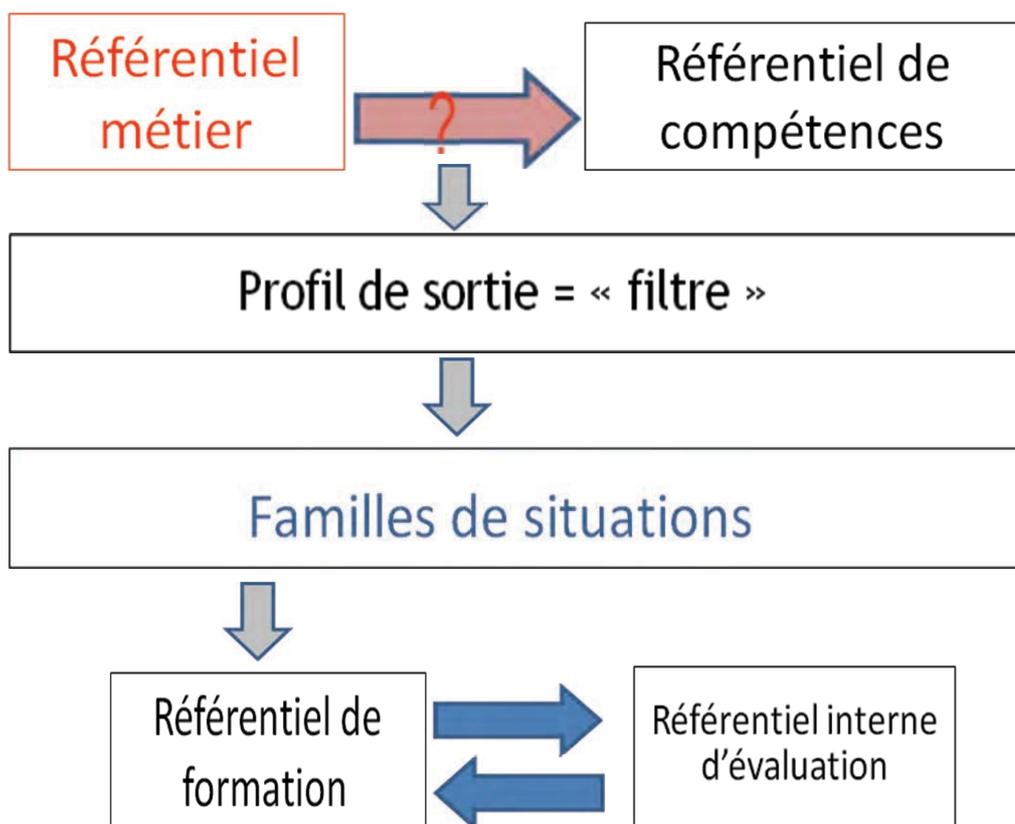


Figure 1 : articulation entre les différents référentiels au service de la formation des instituteurs primaires

## 2. Approche méthodologique

L'équipe a opté pour une démarche de recherche qualitative mettant en œuvre le recueil de données auprès des instituteurs eux-mêmes ainsi que des acteurs liés de près ou de loin à la profession : inspecteurs, directeurs d'école, formateurs d'enseignants, étudiants en fin de formation, parents et élèves. La pluralité des acteurs interrogés (autres qu'instituteurs uniquement) permet d'assurer une certaine validité de l'information recueillie en assurant un niveau supérieur de « triangulation » (De Ketele et Roegiers, 2002).

Au niveau du recueil de données, des « focus groupes » ont été réalisés auprès de différents acteurs issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone. Cet échantillon est présenté au tableau 1. Cette méthodologie se définit comme suit : « Un focus groupe est une discussion planifiée au sein d'un petit groupe de parties prenantes (4 à 12 personnes) et animée par un modérateur compétent. Il permet d'obtenir des informations sur les préférences et valeurs de diverses personnes concernant un sujet défini, ainsi que sur les raisons qui les sous-tendent. Cela est rendu possible en observant la discussion structurée d'un groupe interactif dans un cadre non contraignant et détendu. » (Slocum et al, 2006, p.119 ; Kitzinger, Marková et Kalampalikis, 2004). Cette option comporte un double intérêt : elle permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément et ayant même statut – garantissant la symétrie des relations (Doise et Mugny, 1997) – ; en outre, les informations recueillies constituent le fruit d'une coconstruction des avis émis. De plus, il s'agit d'un type de recueil de données relativement économique au niveau du temps et qui peut être géré par des animateurs différents à la condition d'une définition claire et précise du protocole du focus.

	Bruxelles	Hainaut	Liège	Luxembourg	Namur
Instituteurs primaires		2	1		1
Etudiants des instituts de formation		2	1		2
Formateurs des instituts de formation	2	1			
Directeurs du primaire	1	2			
Parents d'élèves					1
Inspecteurs	1				
Elèves de 5-6 <sup>ème</sup> primaire		1			

Tableau 1 : nombre de focus groupes répartis sur la Fédération Wallonie Bruxelles.

La mise en œuvre de cette démarche a débuté par un pré-test du guide d'entretien auprès d'étudiants de Haute Ecole. Celui-ci a notamment permis la conception du protocole précis utilisé par différents animateurs. Ces premiers verbatims ont également constitué le matériau de base permettant la recherche de catégories *a priori* au service de l'analyse, celles-ci s'appuyant également sur certaines sources (Beckers, 2007 et Henry et Cormier (s.d.)). Ainsi, quatre grandes catégories d'activités caractérisant le métier ont été définies :

- La *gestion des apprentissages* qui comprend les activités de planification, gestion, évaluation et régulation des apprentissages y compris de compétences transversales (si ciblées).
- La *gestion des relations interpersonnelles* qui peut se traduire par les activités liées à la gestion de groupe, climat de classe, gestion de la discipline, conseil de participation,...
- La *gestion du quotidien* que représentent les activités comme la tenue du registre, les comptes, les activités d'entretien de la classe,...
- Le *développement personnel et professionnel* qui correspond aux formations continues suivies, à l'intervention, aux lectures, etc...

Parallèlement à ces catégories, le public visé par les différentes activités a également constitué une sous-catégorie. Le tableau 2 présente l'organisation des catégories de classement.

	Instituteurs	Directeurs	Formateurs	Etudiants	Elèves	Inspecteurs	Parents
Gestion des apprentissages (avec des élèves)							
Gestion des apprentissages (avec des collègues et autres partenaires)							
Gestion des apprentissages (avec des parents)							
Gestion des apprentissages (seul)							
Gestion des relations interpersonnelles (avec des élèves)							

Gestion des relations interpersonnelles (avec des collègues et la direction)							
Gestion des relations interpersonnelles (avec des parents)							
Gestion des relations interpersonnelles (avec des partenaires)							
Gestion du quotidien (en présence des élèves)							
Gestion du quotidien (hors de la présence des élèves)							
Développement personnel et professionnel (avec les collègues)							
Développement personnel et professionnel (seul)							
Attitudes/qualités							

Tableau 2 : croisement entre les catégories créées et le public interrogé

Ces préalables achevés, l'équipe s'est répartie les tâches d'animation des focus groupes ainsi que leur retranscription. Actuellement, tous les focus ont été réalisés et retranscrits sur base des enregistrements. Les propos ont été séparés en unités de sens sous la forme de verbes d'action et de compléments. Ces classements ont permis la catégorisation des propos de chaque catégorie d'acteurs. Ce classement a été suivi d'un nouveau traitement de synthèse facilitant l'élaboration de cartes conceptuelles. Ces cartes permettent de visualiser les tâches qui balisent le métier d'instituteur.



Figure 2 : identification des catégories d'analyse des activités par les acteurs

### 3. Présentation des premiers résultats

A ce stade de notre recherche, nous avons analysé les données pour le public des instituteurs. Nous proposons donc une première représentation des activités qui constituent, selon eux, le métier d'instituteur.

#### 3.1. La gestion des apprentissages

La figure 3 présente les mots-clés relevés par les instituteurs pour qualifier les activités en lien avec la gestion des apprentissages.

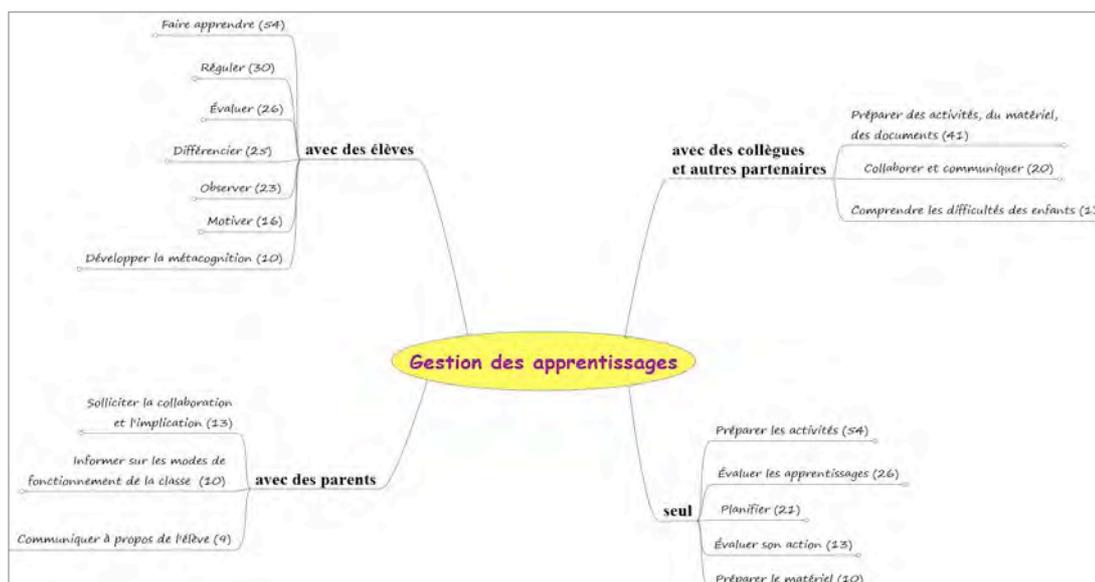


Figure 3 : identification des activités liées à la gestion des apprentissages par les instituteurs

En présence des élèves, il est intéressant de relever la fréquence élevée du « faire apprendre » (54 occurrences) qui semble être la priorité des instituteurs. Il serait important de nuancer ce mot-clé en fonction des propos énoncés par les instituteurs pour ce point. Pour certains, il s'agit d'« avancer ensemble dans la matière », de « créer des situations qui donnent du sens... »...

L'évaluation formative et la différenciation (donner à chaque élève ce dont il a besoin pédagogiquement) semblent également être des priorités pour les instituteurs ainsi que réguler (remédier immédiatement aux lacunes), observer (comprendre le mode de fonctionnement de l'élève), motiver (amener l'élève le plus loin possible dans les apprentissages), développer la métacognition (faire s'exprimer les élèves sur l'apprentissage).

Les parents apparaissent comme des partenaires importants dans le cadre de la gestion des apprentissages : importance de solliciter leur collaboration et leur implication, de les informer et de communiquer à propos de l'élève. Avec les collègues et autres partenaires, la collaboration et la concertation sont également rapportées comme nécessaires dans le métier d'instituteur (partage des ressources, des pratiques).

Seuls, les instituteurs relèvent deux grandes facettes : la « planification et préparation » (mettant en avant tout le travail de gestion des préparations, du semainier et du journal de classe) et une deuxième « évaluation » (mettant en avant l'analyse des pratiques et l'évaluation des apprentissages).

### 3.2. La gestion des relations interpersonnelles

Au sein de la classe, les instituteurs relèvent l'importance d'installer un climat positif tout en signalant qu'« éduquer » reste une priorité. La gestion de la discipline est une autre facette importante du métier. Ils mettent donc surtout l'accent sur la prévention plutôt que sur la réaction. Avec les collègues et la direction, « coopérer et se respecter » sont identifiés comme deux ingrédients essentiels au bon fonctionnement de la collaboration et de la concertation.

D'autres partenaires gravitent autour des instituteurs tels le Centre Psycho-Médico-Social (PMS), les logopèdes, ... avec lesquels il est essentiel d'établir un contact efficace pour gérer certaines situations difficiles au sein de la classe ou de l'école. Les instituteurs n'oublient pas, dans cette catégorie, la relation qui se construit autour de l'accompagnement des stagiaires en formation. Les parents ne sont pas oubliés non plus : les écouter, les rencontrer surtout et parler de l'enfant, dans une moindre mesure. La figure 4 présente ces différentes facettes.

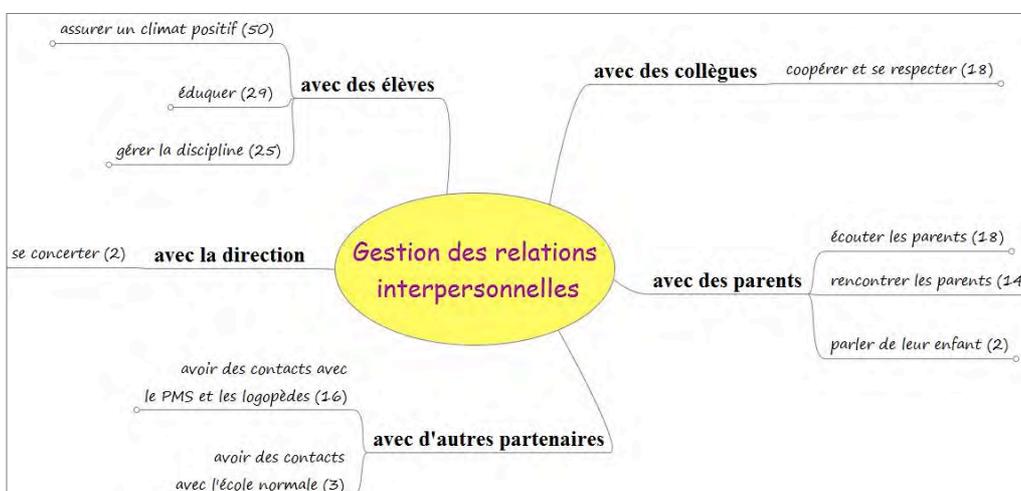


Figure 4: identification des activités liées à la gestion des relations interpersonnelle par les instituteurs

### 3.3. La gestion du quotidien

La figure 5 représente les activités spécifiques à la gestion du quotidien en présence et en l'absence des élèves.



Figure 5 : identification des activités liées à la gestion du quotidien par les instituteurs

En classe, la sécurité et le bien-être des enfants (surveillances, premiers soins...) sont les plus cités par les instituteurs (19 occurrences). On retrouve également la gestion administrative (15) et « financière » (15) qui occupe également le quotidien des instituteurs.

En l'absence des élèves, les instituteurs sont impliqués dans des réunions en dehors de leur temps de concertation. Il s'agit de réunions du personnel, du conseil de participation, des réunions préparatoires aux manifestations scolaires, ... Du temps est également consenti à la gestion du local classe et à l'aménagement de l'école et encore aux tâches administratives et financières.

### 3.4. Le développement personnel et professionnel

La figure 6 est consacrée aux activités qui s'inscrivent dans le développement personnel et professionnel de l'instituteur.



Figure 6 : identification des activités liées au développement personnel et professionnel par les instituteurs

Les instituteurs soulignent l'importance de se former et de se tenir à jour, par des lectures par exemple et de se remettre en question (12 et 8 occurrences). Le co-développement est également souligné par cette catégorie d'acteurs avec l'axe de la formation continuée et l'échange sur ses pratiques. La facette réflexive du métier est relevée comme un levier de développement professionnel (Paquay, Van Nieuwenhoven & Wouters, 2010).

Il est aisé de constater que certaines de ces actions mises en avant sont spécifiques au référentiel métier. De fait, des catégories d'actions telles que « planifier » (surtout à long terme) ou celles relevant des relations entre collègues, de la gestion du quotidien, etc. sont surtout développées dans le métier et peu voire pas du tout dans la formation. L'intérêt pour la formation est néanmoins de l'anticiper, d'y préparer.

## 4. Pistes et perspectives

Il s'agit d'une première étape d'analyse des résultats obtenus auprès des acteurs principaux : les instituteurs eux-mêmes. Il reste à mener les mêmes analyses pour les autres acteurs interrogés et ensuite à réaliser une analyse inter-public pour dégager le profil métier de l'instituteur primaire.

Ces résultats permettent déjà de questionner les référentiels de formation en cours de construction dans les instituts de formation. Les données obtenues seront communiquées aux différents partenaires interrogés et confrontées à la littérature centrée sur le métier d'enseignant (Tardif & Lessard, 1999). Un travail similaire pourrait être mené autour du profil des instituteurs préscolaires et des enseignants du secondaire pour analyser les écarts et invariants dans le métier d'enseignant quel que soit le niveau d'enseignement.

## 5. Références et bibliographie

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : éd. De Boeck Université (Pédagogies en développement).

- Bédard, D. et Béchar, J-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : éd. Presses Universitaires de France. (Apprendre).
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. (2002). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. 3<sup>e</sup> éd. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Méthodes en sciences humaines).
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : éd. Armand Colin et Masson.
- Focus groupe (2006) In Slocum N. et al. *Méthodes participatives : un guide pour l'utilisateur*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin, p. 119 – 127.
- Henry, J. et Cormier, J.(s.d.). *Profils de compétence* [en ligne]. s.l.: DISCAS [consulté le 25 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <<http://www.csrndn.qc.ca/discas/tdm.html#profils>>.
- Kitzinger, J., Markova, I, Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de psychologie* [en ligne], tome 57 (3), n° 471, mai-juin [consulté le 8 juillet 2011], p. 237-243. Disponible sur Internet : <<http://www.bulletindepsychologie.net/vente/Les%20groupes%20centres%20%28focus%20groups%29.pdf?PHPSESSID=b25ede9142c18b6d624bf119c11f71bd>>.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations – les compétences professionnelles* [en ligne]. Québec : Gouvernement du Québec [consulté le 8/05/2007]. Disponible sur Internet : <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf)>.
- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C. et Wouters, P. (dir.) (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. Bruxelles : éd. De Boeck. (Pédagogies en développement).
- Perrenoud, P. (2001). Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle [en ligne]. Genève [consulté le 10 septembre 2010]. Disponible sur Internet : <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_33.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html)> In CROS Françoise et RAISKY Claude (2010), Autour des mots de la formation : « Référentiel », *Recherche et formation* [en ligne], n°64, p. 109 [consulté le 7 juillet 2011]. Disponible sur Internet : <<http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf>>.
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale : la Pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles : éd. De Boeck Université. (Pédagogies en développement).
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : éd. De Boeck Université.

**FORMER A LA PRATIQUE A L'AIDE D'UN REFERENTIEL DE COMPETENCES  
PROFESSIONNELLE ET D'UN OUTIL D'AUTOEVALUATION**

**Lucienne Kuffer\*, Chantal Tièche Christinat\*\***

\* Haute école pédagogique Vaud + luciennekuffer@gmail.com

\*\* Haute école pédagogique Vaud + chantal.tieche@hepl.ch

---

**Mots-clés :** *enseignement, formation pratique, autoévaluation, compétences*

**Résumé.** *La formation à la pratique professionnelle (Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud, formation des enseignants spécialisés) se réalise en quatre temps institutionnels dont les formes et les modalités varient. La recherche exposée ci-dessous relate l'usage du référentiel de compétences par les étudiants dans le cadre de textes de projets et de bilans requis pour la formation pratique. Les résultats obtenus indiquent que l'ensemble des compétences ne fait pas l'objet de citations. Les étudiants privilégient les compétences qui se manifestent par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente. Ils démontrent ainsi qu'à travers cette démarche de formation, ils deviennent d'habiles transmetteurs de savoirs et de bons ingénieurs ou techniciens de situations didactiques.*

---

## **1. Contexte institutionnel de la recherche**

Cette recherche est développée dans le cadre du master en enseignement spécialisé de la Haute école pédagogique du canton de Vaud (ci-après HEP), une formation en emploi de 120 crédits et qui court sur six semestres.

Les étudiants<sup>1</sup>, ayant tous une formation préalable soit en enseignement régulier, soit dans un domaine d'études voisin (éducation, psychologie, logopédie, psychomotricité...) travaillent à raison de 50 à 85%. Ils sont en général à la tête d'une classe ou occupent un poste dans un établissement d'enseignement ordinaire, poste dédié au soutien aux élèves avec de grandes difficultés d'apprentissage, des troubles du comportement et bénéficiant de mesures d'accompagnement spécifiques.

Dans le cursus de ce Master en enseignement spécialisé, la formation pratique fait l'objet d'un module transversal de six semestres qui vise le développement des compétences relevant essentiellement du champ de la réflexion sur la pratique du référentiel de formation. Ce référentiel de formation imposé par l'institution est un des éléments de la recherche en plusieurs volets initiée en 2007.

La formation à la pratique, qui met l'accent sur le lien entre les apports de l'institution de formation et le terrain professionnel est assurée d'une part par des praticiens qui suivent les étudiants dans leur travail quotidien et d'autre part, par des formateurs référents de la pratique qui les accompagnent et assurent le lien entre théorie et pratique. Les modalités mises en place par l'institution de formation sont l'objet de la recherche interrogeant l'usage du référentiel, l'utilité d'un outil d'autoévaluation des pratiques professionnelles par l'étudiant et leur mise en œuvre dans les moments d'échanges de pratique.

Dans ce cadre, deux des textes fournis en début et en fin de formation ont été analysés sous l'angle des dissonances et difficultés perçues comme point de rupture et des changements de paradigme

---

<sup>1</sup> Dans ce texte le masculin a un sens générique et non exclusif.

professionnel entrevus et effectués. Les analyses pointent dans les textes les épisodes discursifs qui soulignent ces changements, les qualifient et qui les justifient.

La comparaison du premier texte (projet) au deuxième texte (bilan) permet non seulement d'évaluer l'évolution du processus de formation par l'étudiant, mais indique également la valeur de l'ingénierie de formation.

De type longitudinal, la recherche a pour objectif d'évaluer le système de formation à la pratique des étudiants au Master en enseignement spécialisé. Elle est fondée sur l'analyse des textes des étudiants exigés par la contrainte de certification.

## **2. Les questions de la recherche**

Par nos questions de recherche, nous tentons de définir l'utilité du référentiel de compétences dans l'accompagnement à la formation pratique. Dans ce but nous avons déterminé deux questions :

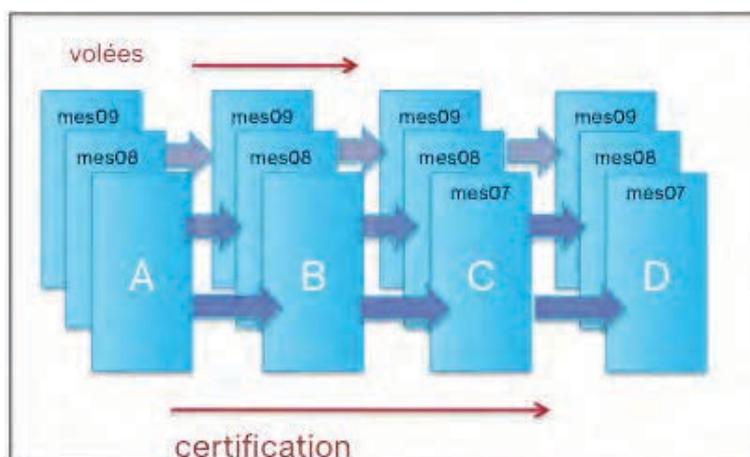
- A quelles compétences les étudiants font-ils référence dans leurs textes de projet et de bilan ?
- Quels aspects du référentiel sont pris en compte dans ces textes ?

Nous cherchons à voir le degré de recouvrement entre les compétences citées et les compétences nommées dans le référentiel. Selon nos hypothèses seules certaines compétences seront travaillées puisque l'ingénierie construite met l'accent sur la pratique dans le cadre de la mise en œuvre d'un projet personnel. Par conséquent certaines compétences pourraient être peu repérées ou peu repérables. L'étudiant détermine quelles compétences il désire travailler en lien avec son projet et alors il décide de travailler un champ de compétences et construit un projet autour de celui-ci.

Théoriquement trois cheminements sont possibles : soit l'étudiant travaille effectivement les compétences annoncées ; soit il les abandonne, soit il mentionne des compétences non signalées dans le texte de projet. Les effets induits de l'accompagnement par le formateur, le poids donné à la compétence durant l'opérationnalisation du projet ainsi que l'enjeu certificatif du texte de bilan sont autant de variables qui poussent l'étudiant à mentionner ou non ce qu'il considère avoir travaillé.

## **3. Déroulement de la formation à la pratique**

La formation à la pratique se déroule selon une ingénierie qui comprend différentes étapes réalisées sous la conduite de formateurs de la HEP qui accompagnent les étudiants individuellement et collectivement pendant tout leur parcours.



**Figure 1: modalités de la formation pratique**

Après un temps d'échanges sur les pratiques et d'appropriation du sens des compétences du référentiel de la formation, les étudiants font une première autoévaluation de leurs compétences (lettre A). Ce premier temps se conclut par la rédaction d'un texte sous la forme d'un projet personnel de formation professionnelle ; ce texte inclut un questionnement et la projection contextualisée de l'élaboration de pistes de réponses (lettre B). La certification, en fin de formation, comprend l'écriture d'un deuxième texte sous forme de bilan du projet de formation (lettre C). Ce texte est évalué par un jury (lettre D).

La modalité A qui permet aux étudiants l'autoévaluation de leurs compétences se déroule à la fin du premier semestre de formation. Cette démarche discutée individuellement permet de trouver et d'approfondir des questionnements possibles en lien avec sa pratique. L'autoévaluation est établie à partir d'une grille sur laquelle les étudiants reportent le niveau de développement qu'ils pensent avoir atteint. Cette démarche a fait l'objet d'une première observation (Tièche Christinat & Delévaux, 2010) dont il a découlé la nécessité d'accompagner le processus d'autoévaluation.

La modalité B conduit à la validation du projet de formation personnel. Sur la base de l'autoévaluation des compétences, d'un séminaire d'échanges sur les pratiques et d'une visite du professeur référent sur le terrain, les étudiants établissent un questionnement en lien avec leur pratique et les compétences qu'ils pensent travailler. Ce projet une fois déposé et validé selon des critères formels et qualitatifs par un jury de deux formateurs HEP doit être réalisé avec le soutien de ces derniers.

Les thèmes développés dans les projets sont variés et incarnent les intérêts des étudiants. Ils font tous références à au moins deux compétences du référentiel à développer. Le fait de construire et de mener un projet personnel après une première autoévaluation des compétences vise l'établissement des liens nécessaires à la résolution de situations complexes et à la construction de réponses les plus adéquates possibles aux questions posées par la pratique. Une fois validé, le projet entre dans la phase de réalisation sur trois semestres. Le temps de réalisation assez long (3 semestres) est ponctué d'entretiens individuels, de séances d'échanges en groupe conduits par les formateurs HEP, avec pour but de favoriser le développement d'une pratique réfléchie intégrant progressivement des apports de la littérature scientifique et des enseignements dispensés dans le cadre de la formation.

La modalité C est constituée de la rédaction du texte de bilan du projet. Ce texte reprend les principaux développements du questionnement et fait référence à l'évolution constatée par l'étudiant des compétences qu'il a travaillées.

La modalité D est l'acte de certification qui clôt la formation à la pratique. Il s'agit en l'occurrence de l'évaluation du texte de bilan accomplie par un jury composé de deux formateurs. La démarche de certification a été affinée au cours de la recherche et en lien avec celle-ci. Dans un premier temps ce sont les formateurs qui ont évalué les textes. Cette pratique ne correspondant pas aux objectifs de développement de l'auto-évaluation et d'une pratique réflexive, les formateurs référents ont préféré organiser une soutenance orale de 20 minutes, pendant laquelle chaque étudiant rend compte de son processus de formation en s'appuyant sur les différents textes et bilans d'activité réalisés pendant sa formation pratique. Chaque étudiant dispose ainsi de temps pour interroger les apports de ce dispositif en regard de ses pratiques pédagogiques et analyser en quoi ils lui ont permis d'appréhender, de renouveler sa posture professionnelle et de développer ses compétences ou en acquérir de nouvelles.

#### **4. Cadre théorique de la recherche**

L'ensemble de cette recherche se fonde sur plusieurs apports théoriques notamment en ce qui concerne les modalités d'apprentissage, l'accompagnement au développement professionnel spécifique des enseignants et la mobilisation des compétences. Elle fait également appel à des concepts liés au développement de la pratique réflexive et de l'écriture de soi.

#### **4.1 L'apprentissage des adultes**

En ce qui concerne l'apprentissage c'est la perspective socioconstructiviste de l'apprentissage en formation des adultes qui a été privilégiée. Les auteurs consultés démontrent l'importance du processus d'assimilation des savoirs nouveaux pour autant qu'un conflit cognitif se développe dans le processus d'apprentissage. Dans une perspective constructiviste les connaissances nouvelles ne se substituent pas aux connaissances préalables, mais vont « transformer les connaissances préalables en connaissances nouvelles » (Bourgeois & Nizet, 1997 p.34). L'introduction de connaissances nouvelles est soumise à des conditions « susceptibles d'activer les structures de connaissances préalables pertinentes, de produire une mise en conflit de ces structures avec l'information nouvelle et, surtout, de faire en sorte que le conflit ainsi produit puisse être dépassé par une transformation des structures préalables, autant que possible dans le sens attendu en fonction des objectifs d'apprentissages. » (op. cit. p. 35). Ce travail de transformation se développe dans la durée et au travers de différentes modalités telles que des séminaires d'échanges, la mise en projet notamment et l'exercice d'auto-évaluation des compétences professionnelles. Ce travail de transformation ne peut se faire dans le cadre de la formation à la pratique en écartant les savoirs issus de celle-ci. En effet, les étudiants travaillant comme enseignants vont favoriser l'intégration de savoirs qui font sens pour eux et ce sens va se construire à travers la pratique. « Les savoirs professionnels ne sont ni la juxtaposition de savoirs pratiques, de savoirs techniques, de savoirs scientifiques, ni leur somme, mais des savoirs de ces trois types relus, réinterprétés par la logique de l'action dont les caractéristiques seront celles à prendre en compte : finalités, valeurs, inscription dans une temporalité. » (Raiski, in Altet 2008). Afin d'accompagner ce processus complexe de transformation des connaissances et d'élaboration de savoirs professionnels, une réflexion sur la pratique (Perrenoud, 2008) est également développée.

#### **4.2 La compétence dans la pratique enseignante**

Dans un article relatant une recherche sur les compétences pour enseigner (2008), Piot parle d'une part de la force de la notion de compétence dans le monde du travail de transformation « qui s'infère des performances réalisées par une personne individuelle qui en est le support, dans la conduite effective d'une activité précise et contextualisée : elle consiste en un savoir-agir fonctionnel qui est à la fois finalisé, contextualisé et opérationnel » (Piot, 2008, p.96). D'autre part il évoque la migration de la notion de compétence vers les métiers fondés sur l'interaction humaine, tel celui de l'enseignement, « sans que les conditions de cette migration ne soient examinées ni critiquées ». Or l'intégration de la notion de compétence et son évaluation dans les métiers de l'humain ne se fait pas sans prendre en compte les composantes spécifiques de ces métiers : le « cadre ergonomique » (Piot, 2008) des métiers de l'interaction humaine sont distincts des métiers industriels (Tardif et Lessard (1999) cités par Piot). Dans le domaine qui concerne cette recherche, le travail enseignant vise la transmission de connaissances et d'autres buts dont les résultats ne sont pas visibles à court terme telle l'éducation et la socialisation de l'enfant. A cela s'ajoutent des valeurs et des croyances et une dimension invisible de travail cognitif que Clot a développée dans son analyse de la fonction psychologique du travail (2000).

« Pour exercer son métier, un enseignant utilise des compétences qui combinent et actualisent des savoirs hétérogènes quant à leur nature et leur genèse : les savoirs pratiques, issus de l'expérience de la classe, les savoirs académiques plus ou moins fonctionnels, destinés à alimenter la dimension réflexive du travail enseignant ainsi que des valeurs, croyances et des théories fonctionnelles, induites ou construites par la trajectoire de l'enseignant sur le plan privé et le plan professionnel. » (Piot, 2008, p.108)

La recherche développée par cet auteur se concentre sur ce que savent les enseignants pour faire leur travail et sur le moment et la manière dont il construisent leurs compétences. Il en ressort que « les compétences des enseignants s'organisent autour d'un noyau constitué par les savoirs pratiques ou savoirs d'action, qui s'imposent comme des savoirs pragmatiques et opérationnels

pour faire face au réel et pour gérer des situations qui combinent urgence et incertitude. » (Piot, 2008, p.102)

#### 4.2.1 Définition de la compétence

Lors de l'introduction du référentiel de compétences comme cadre à la formation pratique en 2007, la définition de la compétence adoptée est celle de l'institution. La définition en usage est la suivante: une compétence professionnelle - se fonde sur un ensemble de ressources que l'acteur sait mobiliser dans un contexte d'activité professionnelle; - se manifeste par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente; - se situe sur un continuum qui va du simple au complexe; - est lié à une pratique intentionnelle; - constitue un projet, une finalité qui dépasse le temps de la formation initiale. (www.hepl.ch, site consulté le 25.02.2012)

Une définition opératoire est utilisée par les formateurs et formatrices dans le cadre de la formation pratique et renvoie à un *agir « juste »* en situation, impliquant la mobilisation articulée de ressources cognitives multiples. Le référentiel est lui considéré comme un outil de cadrage dans l'analyse du métier. La notion d'agir juste est comprise comme la mobilisation d'une pluralité de connaissances ou, mieux, de ressources, telle que précisée par Le Boterf (1995, p16) que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir mobiliser. »

#### 4.2.2 La mobilisation des compétences

C'est donc autour du savoir mobiliser que se situent les enjeux de la formation et une partie de l'accompagnement des formateurs de la formation pratique. Plusieurs démarches sont mises en place pour tenter de développer l'analyse de cette mobilisation en utilisant un référentiel de compétences comme cadre. Ce sont l'autoévaluation (Tièche & Delévaux, 2010), le portfolio (Stierli, Tschopp & Clerc, 2010) et le dossier. Celui-ci réunit les productions liées aux étapes de la démarche de formation : il contient deux autoévaluation des compétences faites sur la base d'une grille, les textes qui jalonnent la construction d'un projet personnel de formation en lien avec la pratique. Ce projet vise la résolution d'une question liée au contexte de la pratique professionnelle utilisant le référentiel comme cadre et les apports de savoirs de la formation.

#### 4.2.3 Le référentiel utilisé

Le référentiel comprend 13 compétences réparties en 6 champs qui sont couverts par les différents enseignements de la formation. Nous pouvons considérer les champs de compétences mentionnés comme des supracatégories qui, dans ce travail sont révélatrices de la direction globale que l'étudiant a choisi de prendre et d'approfondir. Les compétences sont quant à elles, les catégories de base. Essentielles, elles constituent les ancrages ou les points d'appui que l'étudiant entend travailler ou perfectionner pour mener à bien son projet de formation. Notons que chaque compétence est elle-même décrite par un certain nombre de composantes.

	champs	compétences
1	Connaître les élèves de l'enseignement spécialisé	
2	Vivre en société	
3	Enseigner – apprendre	Concevoir des situations d'enseignement /apprentissage et différencier ses choix didactiques en fonction des besoins spécifiques des élèves en difficultés ou en situation de handicap. (13 composantes) Pilote des situations d'enseignement - apprentissage et accompagner les élèves en difficulté ou en situation de handicap (7 composantes) Articuler différents types d'évaluation dans le cadre de l'enseignement spécialisé et/ou régulier (9 composantes)
4	Eduquer – former	Instaurer un climat propice aux apprentissages des élèves en difficulté ou en situation de handicap (8 composantes) Développer chez tous les élèves le sens des responsabilités, de la solidarité, le sentiment de justice et de citoyenneté et le respect des différences. (5 composantes)
5	Réfléchir sur sa pratique	Prendre sa pratique d'enseignant spécialisé comme outil d'analyse, d'auto-formation et de construction de son identité professionnelle (5 composantes). Utiliser les ressources nécessaires pour enrichir sa réflexion et favoriser l'évolution des pratiques en pédagogie spécialisée. (6 composantes)
6	Travailler en équipe	Travailler en équipes pluridisciplinaires dans un esprit de partenariat, en plaçant l'élève en difficultés ou en situation de handicap et son développement au centre des préoccupations

**Tableau 1 : champs et compétences du référentiel enseignants spécialisés (HEP Vaud)**

Dans le cadre de la formation pratique et du projet à mener, l'accent est porté sur les champs trois, quatre, cinq et six ( cf. tableau 1)

**5. La population**

La recherche s'étend sur trois années de formation d'une volée de 35 étudiants. Une vingtaine d'entre eux ont accepté de participer à ce travail en acceptant que leurs textes soient analysés. Deux productions ayant été écartées, nous avons donc analysé 18 textes de projet et 18 textes de bilan, correspondant à 18 étudiants.

**6. Analyse des résultats**

Les résultats sont issus d'une analyse de contenu portant sur les textes de projet et de bilan. Ces analyses permettent de repérer la référence directe ou non à une compétence donnée. Dans certains textes la compétence est mentionnée par paraphrase ou par une citation incomplète. Dans d'autres, la référence à la compétence est nommée et parfois citée dans son intégralité ou par son numéro. L'analyse descriptive qui découle de ces repérages comptabilise chaque compétence dont l'indicateur n'est pas identique. En cas d'identité, une seule citation est comptabilisée. Nos résultats reposent sur le dénombrement de la totalité des citations par champ et leur appartenance au texte de projet, de bilan ou aux deux.

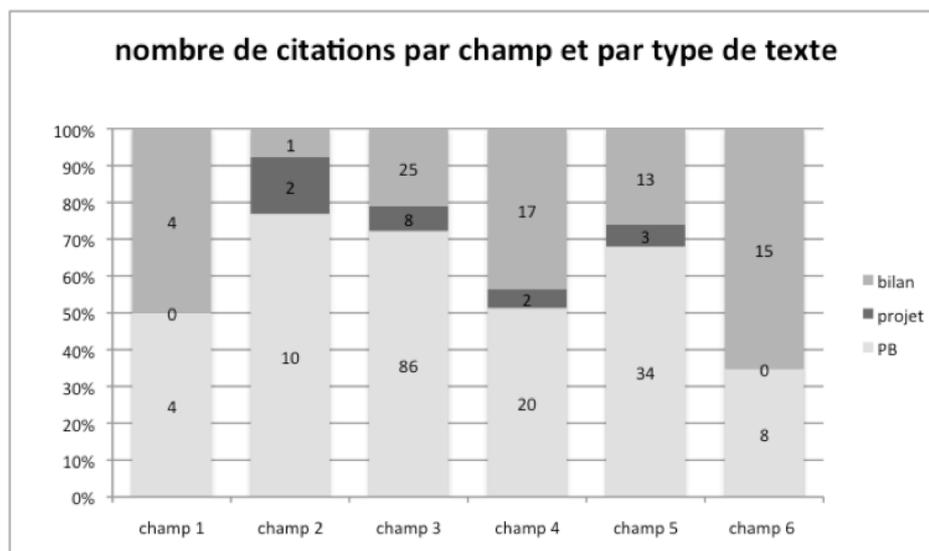
**6.1 Les mentions aux champs de compétences**

Dans leurs écrits, les étudiants font appel à un ou plusieurs champ de compétences. Nous notons que si la règle de deux champs de compétences à travailler semble prévaloir ( 47% des cas), 20 % de notre population choisit d'en traiter trois et 17 % oriente son action de formation professionnelle sur un seul champ. Se manifeste ainsi très clairement une volonté de décomposer l'action professionnelle dans ses nombreuses facettes et de consacrer temps d'action et de réflexion non point à l'ensemble, mais à certains aspects seulement.

Les champs de compétences font l'objet d'une attention différenciée en fonction des familles de situations auxquelles elles peuvent faire appel (pour le détail, cf. tableau 2 ci-dessous). Ainsi, et sans surprise, les étudiants en formation vont mentionner de façon prépondérante le champ « enseigner-apprendre » (champ 3 : n=119), et le champ « éduquer-former » (champ 4 : n=39). Figurant majoritairement dans les textes de projet et de bilan, rarement uniquement dans les textes de projet et plusieurs fois dans les textes de bilan uniquement (cf. tableau 3), les compétences qui relèvent de ce champ apparaissent ainsi comme centrales dans la pratique et dans son amélioration.

Le contrat qui lie les étudiants à la formation, ainsi que la nature du travail qu'ils ont à fournir pourraient les inciter à faire largement mention du champ 6 « réfléchir à sa pratique ».

Les autres champs bien que cités semblent relever plus du domaine de la formation et de la réflexion que de l'action professionnelle sur le terrain.



**Tableau 2 : nombre de citations par champ de compétences et par types de textes**

Afin de percevoir l'évolution ou les ruptures quant aux compétences ciblées, au cours de la formation pratique, nous avons cherché à savoir s'il y avait une concordance entre les textes de projets et les textes de bilan. A cette fin, nous avons ainsi caractérisé les citations selon qu'elles apparaissent soit dans le projet, soit dans le texte de bilan, soit dans les deux.

Les champs 1 et 2 ne sont guère représentés étant donné le peu de citations dont ils ont fait l'objet. Cette faible teneur en citations du champ 1, *connaître les élèves de l'enseignement spécialisé*, tient à la nature même de celui-ci. Il est à considérer comme un champ lié à la formation. Quant au champ 2, *vivre en société*, il pourrait apparaître comme étant difficile à évaluer lors des actes quotidiens menés en classe. Il fait appel au même titre que le champ 5, *réfléchir sur sa pratique*, à des aspects de formation et à la subjectivité des auteurs.

Par contre le champ de compétences 3, *enseigner – apprendre*, montre que si 56.6 % des citations relevant de ce champ sont présentes dans les textes de projets et les bilans, un tiers des citations proviennent uniquement des textes de bilan, dénotant ainsi que les étudiants ont pu mettre le doigt sur un champ de compétences qu'ils n'avaient soit pas identifié comme étant à travailler, soit comme insignifiant à signaler, car allant de soi.

Cette même tendance, quoique plus importante se manifeste pour le champ de compétences 4, *éduquer – former* et pour le champ de compétences 6, *travailler en équipe*. Ce dernier fait l'objet de citations relativement nombreuses signalées surtout dans les textes de bilan. Constat a posteriori ou nécessité de développer les compétences de ce champ en cours de la formation, ce résultat souligne la progression de sa prise en compte par les étudiants dans le cadre de l'action pédagogique.

Une première conclusion nous permettrait donc d'affirmer que la réflexion sur la pratique semble permettre la reconnaissance d'actions efficaces qui n'étaient pas repérables dans le projet, et qui n'étaient pas considérées a priori comme devant ou pouvant être travaillées ou améliorées.

Toutefois, l'importance du champ 3 se doit d'être nuancé. En effet, bien que fortement présent, il n'est pas cité par tous les étudiants. Trois étudiants le délaissent afin de centrer leur projet de formation professionnelle sur d'autres compétences. Cinq autres privilégient ce champ et semblent en faire leur plan de bataille, puisque leurs textes contiennent au moins sept références à ce champ.

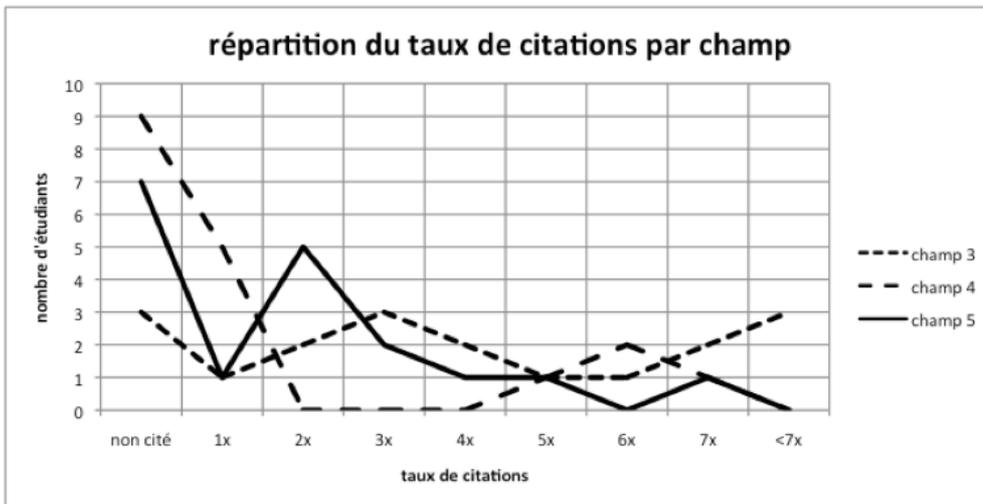


Tableau 3 : distribution par champ du nombre de citations par étudiant

Le champ 4, *éduquer – former*, est travaillé de manière approfondie par trois étudiants seulement dont deux le citent respectivement six fois et sept fois. Le champ 5, *réfléchir sur sa pratique*, fait l'objet d'une attention chez une majorité d'étudiants (n= 11). L'instrument mis en place pour la référence de la pratique se montre ainsi souple et adaptable à chaque situation de l'enseignant, en vertu des résultats de son autoévaluation et du contexte dans lequel il enseigne.

### 6.2 Répartition (%) des références par compétence (référentiel et textes des étudiants)

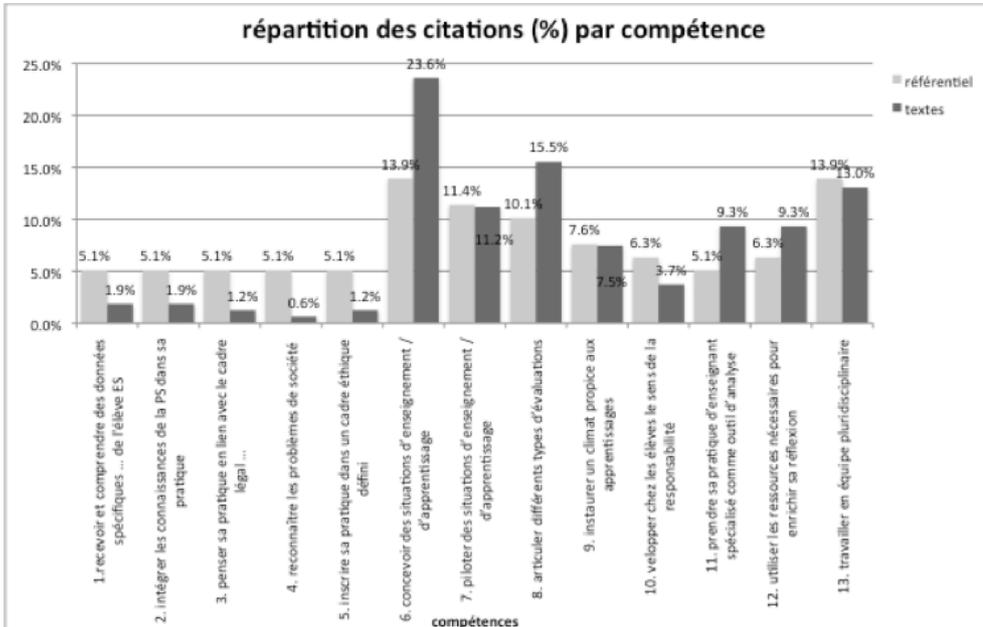


Tableau 4 : répartition en pourcents des références par compétence

La répartition des références par compétence nous permet de répondre à la question de savoir quelles sont les compétence retenues par nos étudiants ; parallèlement elle autorise à comparer leur

importance à celle qui leur est attribuée dans le référentiel<sup>2</sup>. Les résultats indiquent que certaines compétences constituent des ancrages plus marqués que ne le traduit le référentiel. Il en est ainsi pour les compétences 6, 8 11 et 12. Le tableau 4 souligne que la compétence 6 est clairement privilégiée, et ceci de façon plus importante que ne le fait le référentiel. Quant aux trois autres compétences, leur degré élevé de citations par rapport au référentiel pourrait apparaître essentiellement comme un effet du dispositif d'ingénierie de formation. La répartition des citations par compétence confirme l'idée que la conception des situations d'enseignement et d'apprentissage constitue un ancrage essentiel de la profession et de la formation. Par contre, l'appel fréquent à la compétence 8, liée à l'évaluation, ne relève pas des pratiques habituelles de l'enseignement spécialisé, mais trouve ses origines dans le contexte scolaire actuel et dans les apports de la formation.

Dans les viennent ensuite, nous pouvons mentionner les compétences 7, 11 et 13 qui restent citées de nombreuses fois. Suivent ensuite (autour de 5% de citations) les compétences 9 et 12.

Les compétences du référentiel n'ont pas toutes un ancrage identique dans la pratique et il pourrait s'avérer que les étudiants choisissent prioritairement des compétences dont ils parviennent plus facilement à concevoir les familles de situations dans lesquelles elles peuvent s'exercer. Il en va ainsi très clairement de la compétence 6 et de la compétence 8.

La compétence 7 relève théoriquement du même raisonnement : facilement repérable dans des situations de pratique, elle est peut-être moins évaluable en termes de maîtrise de celle-ci. Le seul juge étant de fait l'étudiant lui-même, et cette posture pourrait s'avérer délicate.

La compétence 11 est à son tour plus difficilement identifiable et ici aussi le seul juge est à nouveau l'étudiant sur son lieu de travail. Or il se pourrait fort que ces deux dernières compétences souffrent de la difficulté de porter un jugement et de la difficile objectivité dont l'étudiant pense devoir faire la preuve dans ces textes.

Certaines compétences ne sont ni mobilisatrices ni aisément mobilisables dans un projet tel que celui demandé. Ainsi en particulier, les compétences 6, 7 et 8 le sont plus fortement. Nous en avons déjà un aperçu avec l'analyse par champs de compétence. Cette analyse souligne le fait que la compétence 6, *concevoir des situations d'enseignement/apprentissage*, ainsi que les compétences 7 et 8 sont projetables par la majorité des étudiants à qui l'on demande de faire un projet de formation professionnelle. C'est vraisemblablement les premières compétences qui viennent à l'esprit lors d'un projet ou d'un contrat de ce type. L'illustration de la pratique par le référentiel de compétences est essentiellement basé sur les compétences qui peuvent se traduire en actes ou en gestes professionnels facilement identifiables.

C'est également dans ce groupe de compétences que l'on constate des ruptures de contrat : impossibilité de réaliser le projet tel qu'il a été décrit, contraint aussi de mettre l'accent sur d'autres aspects de l'enseignement .

Proportionnellement considéré, nous pouvons constater que se sont les compétences 11, 12 et 13 qui font l'objet de découvertes en ce sens où, alors qu'elles n'étaient pas projetées ni pensées a priori comme pouvant faire l'objet d'une formation ou d'un développement, ces 3 compétences se révèlent avoir été développées durant la mise en œuvre du projet.

## **7. Constats et conclusion**

Les textes des étudiants montrent que l'ensemble des compétences du référentiel ne fait pas l'objet de citations. Dans le cadre de l'ingénierie que nous avons déployée, la part de la mise en action ou de la mise en œuvre d'un projet qui peut porter sur des actions visibles et vraisemblablement

---

<sup>2</sup> Le référentiel est composé de champs, de compétences et de composantes. Chaque compétence peut se décliner en un nombre variable de composantes. Ainsi le champ 3 se décline en 3 compétences qui se composent respectivement de 15, 7 ou 9 composantes et se faisant permet de calculer le poids relatif de chaque compétence tel qu'il figure sur le tableau 4.

objectivables en termes de résultat est très importante. Toutefois elle est à l'évidence le fruit du référentiel tel qu'il apparaît dans l'institution. Ainsi les étudiants nous ont clairement montré les compétences qui « *se manifestent par une action professionnelle réussie, efficace, efficiente et récurrente* ».

Si le recours plus massif à ce type de compétence peut trouver une explication dans le privilège accordé à l'action, il faut également souligner que son évaluation est transparente et objective, car l'enseignant lui-même peut juger de la progression des élèves, puisque l'action est dirigée vers l'élève et non vers lui. D'autre part, il faut également interpréter l'importance donnée au champ 3 et aux compétences 6, 7 et 8 par des effets de contrat : une compétence se repère dans la continuité et dans sa capacité de se mobiliser dans plusieurs situations. Un projet qui s'inscrit dans une durée risque fort de privilégier essentiellement ce type de compétence.

Sur le plan de la formation, les choix effectués peuvent agir comme démonstration de l'habileté de transmettre des savoirs au moyen de situations didactiques dont ils sont les ingénieurs. Ils montrent aux référents de pratique qui les accompagne et les jugent qu'ils sont donc d'habiles transmetteurs de savoirs et des ingénieurs ou des techniciens de situations didactiques. (champ 3.) Le recours au référentiel leur permet d'étayer cet état de fait.

De manière un peu moins marquée, et souvent dans l'après coup, les étudiants vont oser réfléchir aux compétences qui mettent en œuvre une plus grande part de subjectivité et d'autoévaluation..

En conclusion, le processus permet une réelle appropriation des éléments du référentiel de compétences et des valeurs qu'il véhicule et développe la capacité de réfléchir à sa pratique en y intégrant les différents apports de savoir à la pratique professionnelle. Ces points forts nous incite à poursuivre la certification professionnelle de la manière décrite dans cette communication. Les points faibles relevés, à savoir la perception trop unilatérale de la compétence, décrite sous l'angle d'actions objectivables et évaluables et dénuée de toute subjectivité, doivent être repris par l'ensemble de l'équipe des formateurs et pointés dans les différents séminaires intégratifs.

## **8. Références**

- Altet, M. (2008). Rapports à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnelles par les stagiaires. In Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., Paquay, L., (eds) (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. De Boeck : Bruxelles.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Ed. d'Organisation, 1995
- Perrenoud, P. (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF
- Piot, T. (2008). La construction des compétences pour enseigner. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Volume 43, numéro 2. Consulté le 6 janvier 2012 dans <http://id.erudit.org/iderudit/019577ar> (6.01.2012)
- Stierli, E., Tschopp, G., Clerc, A. (2010) Le dossier de formation est-il un outil d'intégration et de construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants? In Bélair, L.M., Lebel, C., Sorin, N., Roy, A., Lafortune, L., (eds) (2010). *Régulation et évaluation des compétences en enseignement : vers la professionnalisation*. Presse de l'Université du Québec : Montréal
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Paris : De Boeck
- Tièche Christinat, C., & Delévaux, O. (2010). L'autoévaluation des compétences professionnelles ou les prémices d'un instrument au service de la formation en pédagogie spécialisée. In L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, E. Roy & L. Lafortune (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 230-245). Trois-Rivières: Presses de l'Université du Québec.



# L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : DES APPROCHES THÉORIQUES À LEUR MISE EN ŒUVRE DANS L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES À ENSEIGNER L'ÉCONOMIE-GESTION EN LYCÉE

**Solange Ramond**

Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense, CREF – EA 1589

Email : [solange.ramond@orange.fr](mailto:solange.ramond@orange.fr)

---

*Mots-clés* : compétence(s) du professeur, détermination des indicateurs, échelle de niveaux de compétences.

*Résumé*. Dans toutes les organisations, y compris à l'éducation nationale, l'évaluation des compétences professionnelles des acteurs est une préoccupation majeure. Les enjeux sont considérables : enjeux de compétitivité économique pour les entreprises, enjeux d'employabilité pour les agents, notamment. La professionnalité des professeurs d'économie-gestion se fonde sur un référentiel de dix compétences à partir duquel il est possible de déterminer, pour chaque compétence, des indicateurs transversaux et disciplinaires. Pour définir la compétence à enseigner du professeur, une échelle de quatre niveaux de compétences (ENC) est proposée.

---

## 1. Les enjeux de la compétence

Depuis de nombreuses années, la compétence professionnelle prend une place de premier plan dans les préoccupations des organisations (entreprise, association, organisme public ou privé,...) et des individus. Tous considèrent que la compétence peut être une ressource-clé dans l'obtention de la performance et constitue un avantage compétitif. En effet pour faire face aux exigences croissantes de qualité, de réactivité et d'innovation, les procédures ne suffisent plus, elles peuvent même devenir improductives. Cela suppose que l'on puisse compter sur le professionnalisme des acteurs de l'organisation. En effet, face à des événements imprévus, face à l'inédit, ils devront élaborer et mettre en œuvre des réponses appropriées, prendre des initiatives pertinentes, construire des compétences adéquates.

La littérature propose de multiples définitions de la compétence. Cependant nous pouvons relever dans chacune d'elles les caractéristiques notionnelles énoncées par la norme française *AFNOR FD X50-757* : la compétence est la mise en œuvre de connaissances, de savoir-faire et de comportements en situation d'exécution.

Pour Le Boterf (2002), la compétence est un savoir-faire ou un savoir-agir validé qui mobilise, combine, transpose des ressources (connaissances, capacités...) individuelles et de réseaux dans une situation professionnelle et en vue d'enjeux. Agir avec compétence est au centre de la triangulation du vouloir agir, du pouvoir agir, du savoir agir.

Pour Legendre (2004), la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. Les compétences peuvent être transversales ou disciplinaires. Les premières sont tout autant de l'ordre de ce que requiert le développement de

compétences disciplinaires, que de l'ordre de ce qu'il produit. Elles renvoient à des outils ainsi qu'à des valeurs et attitudes qui peuvent être sollicitées lors de multiples apprentissages et sont appelés à se développer du fait même de leur sollicitation. Les secondes, expressions des visées de formation disciplinaire, peuvent être plus aisément reliées à des familles de situations du fait même de leur ancrage dans les disciplines ou les pratiques sociales de référence.

Cardinet (1986) parle de capacité pour désigner le savoir-faire transversal ou transsituationnel. Pour cet auteur, la capacité est une qualification-clé aux contenus enseignés, un savoir-faire très général. Les capacités permettent de communiquer entre formateur et formé, entre formateurs de mêmes disciplines ou de disciplines différentes.

Des définitions ci-dessus, il ressort qu'il ne suffit pas de posséder une liste de savoirs, et/ou de savoir-faire et/ou de comportements ou attitudes pour être reconnu comme agissant avec compétence. Les résultats doivent distinguer ce qui relève de l'action compétente et ce qui ressort des ressources pour agir avec compétences. Les référentiels de compétences ne sont pas à considérer comme des « moules » dans lesquels les compétences réelles devraient s'enchaîner avec conformité, niant ainsi toute singularité dans les schèmes opératoires construits par les sujets. Les référentiels sont des « partitions » à interpréter, des cadres de référence par rapport auxquels on peut se positionner (Le Boterf).

Le professionnel compétent sait gérer un ensemble de situations professionnelles allant du simple au complexe (Le Boterf). Il sait agir et réagir avec pertinence, combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, transposer (c'est-à-dire : repérer et interpréter des indicateurs de contexte, prendre du recul, de la distance, se décentrer, mémoriser de multiples situations et solutions types), apprendre et apprendre à apprendre (c'est-à-dire : tirer les leçons de son expérience, catégoriser les problèmes, formaliser, décrire comment on apprend), s'engager. Il ne suffit pas de se déclarer compétent pour l'être. Toute compétence, pour exister socialement, suppose l'intervention du jugement d'autrui.

## **2. La professionnalité du professeur d'économie-gestion**

La professionnalité des professeurs du second degré de l'enseignement technique et professionnel repose sur leur maîtrise de compétences disciplinaires, pédagogiques spécifiques, et sur des compétences générales, transversales à plusieurs matières. Les professeurs d'économie-gestion sont chargés de préparer des élèves (niveaux IV et V – baccalauréat professionnel, certificat d'aptitude professionnelle) ou des étudiants (niveau III – brevet de technicien supérieur) à des emplois dans le domaine de la gestion où tout emploi nécessite la combinaison, à des degrés divers, de compétences de plusieurs disciplines telles que le droit civil, le droit des affaires, l'économie, la comptabilité, l'informatique, le marketing, les techniques administratives. Mais, comme dans les disciplines d'enseignement général, ils ont à analyser l'information, à la traiter, à en évaluer la pertinence, à communiquer, notamment.

Pour Altet (1994), la professionnalité des enseignants reposent notamment sur leurs compétences à préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage et à l'évaluer, à gérer des phénomènes relationnels. L'évaluation des compétences est réalisée par l'institution (inspecteur, chef d'établissement notamment), par le professeur (autoévaluation), par le formateur de formateur lorsqu'il s'agit de professeur-stagiaire. Elle repose sur l'existence d'un référentiel. L'arrêté ministériel de 2006 énonce les dix compétences<sup>1</sup> que le professeur devra maîtriser tout au long de sa carrière, indique que les professeurs des filières techniques doivent avoir une expérience

---

<sup>1</sup> Les dix compétences : agir en formateur de façon éthique et responsable, maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer, maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale, concevoir et mettre en œuvre son enseignement, organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, maîtriser les technologies de l'information et de la communication, travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, se former et innover.

significative du métier qu'ils s'apprêtent à enseigner. Le cahier des charges qui accompagne l'arrêté précise les connaissances, les capacités et les attitudes qui sont à associer à chaque compétence, qui la caractérisent.

### 2.1 La détermination des indicateurs

Pour répondre aux attentes des acteurs de l'évaluation, il est possible de déterminer, avec les évalués, des indicateurs pour lesquels des performances pourront être observées à partir des composantes de la compétence énoncées précédemment et des pratiques professionnelles des professeurs. Ci-après, voici des exemples d'indicateurs pouvant être retenus pour deux compétences –évaluer les élèves et concevoir et mettre en œuvre son enseignement- choisies parmi les dix compétences que l'arrêté ministériel de 2006 demande aux enseignants de maîtriser, ces deux compétences sont aussi citées par Altet :

Compétences du professeur (Critères de l'évaluation)	Indicateurs (Propositions élaborées à partir du cahier des charges de l'arrêté et des pratiques professionnelles)
Évaluer les élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Différencier l'évaluation du contrôle, de la mesure,</li> <li>. Qualifier les fonctions de l'évaluation,</li> <li>. Définir des critères d'évaluation, les indicateurs susceptibles de renseigner ces critères, les performances attendues,</li> <li>. Identifier le(s) destinataire(s) de l'évaluation,</li> <li>. ...</li> </ul>
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Définir, à partir des référentiels, des objectifs d'apprentissage adaptés,</li> <li>. Identifier les savoirs et savoir-faire utiles pour atteindre les objectifs fixés,</li> <li>. Identifier les compétences transversales (ou capacités) à mettre en œuvre pour réaliser une activité,</li> <li>. Construire une progression des apprentissages disciplinaires adaptée à une période d'étude,</li> <li>. Pratiquer une pédagogie différenciée,</li> <li>. ...</li> </ul>

Tableau 1 : Compétences et indicateurs

Les indicateurs retenus, déterminés conjointement, faciliteront l'observation de la performance, le jugement d'évaluation qui doit dire la valeur en se fondant sur les faits et/ou les actes les plus représentatifs de la réalité. L'indicateur est à la fois représentatif de la réalité évaluée et signifiant par rapport à une attente précise. La signification naît du rapprochement avec le critère.

La participation de l'évalué à la définition du processus d'évaluation permet de déterminer et de discuter, *a priori*, les indicateurs, de rendre les règles d'évaluation transparentes. *A posteriori*, lors d'un entretien contradictoire, évalué et évaluateur auront la possibilité de préciser la valeur des performances réalisées ou observées. En écoutant l'autre, chacun a l'opportunité de réguler son action. Mais, pour être crédible, la compétence à enseigner reconnue à un professeur, doit résulter de l'intrication des évaluations réalisées par des évaluateurs multiples, missionnés pour apprécier le professionnalisme de l'enseignant.

### 2.2 Une échelle des niveaux de la compétence à enseigner

A partir des multiples sources d'information, les acteurs (évaluateurs et évalué) du processus d'évaluation devraient pouvoir positionner la compétence à enseigner d'un professeur sur une échelle composée de quatre niveaux :

Niveau	Description générique
1	Le professeur ne sait pas faire. Il engendre des dysfonctionnements dans son travail et celui de ses collègues, il n'exécute pas les minima attendus.
2	Pratique courante, reproduction. Le professeur fait toujours pareil, reproduit, exécute le 'modèle' minimal, il peut générer des problèmes pour les autres.
3	Maîtrise, adaptation. Le professeur sait gérer des situations, résout lui-même des problèmes, est opérationnel, sait s'adapter.
4	Création, transposition. Le professeur assume la complexité des situations, il est capable de transposer des savoirs, des savoir-faire, des méthodes, d'optimiser, d'innover.

Tableau 2 : Matrice des échelles de niveaux de compétences (ENC)

La compétence à enseigner du formateur professionnel est ancrée dans les niveaux trois ou quatre. Les gestes professionnels subséquents à l'action éthique et responsable, sont adaptés au niveau et à l'environnement de formation, au public du professeur, à la matière à enseigner. Cette compétence peut être revisitée lorsque la situation professionnelle est modifiée. Les activités du formateur correspondent à celles énoncées dans la nomenclature des niveaux de formation<sup>2</sup> (qualification de niveau I ou II). Elles sont complexes, obligent le professeur à manipuler des idées et des concepts pour créer des situations propices à la construction de compétences chez les apprenants, favorables au développement de l'apprenance. Lorsqu'il y a reproduction pédagogique, la compétence à enseigner se situe au deuxième niveau de l'échelle ci-dessus (tableau 2), voir au premier niveau si, notamment, les tâches proposées incluent des apprentissages obsolètes, ou erronés, ou inadéquates au référentiel de la formation visée. (Ramond - 2012)

L'arrêté ministériel de 2006 précise que les compétences doivent être appréciées en situation réelle d'enseignement. Nous pouvons rassembler les informations recueillies et observées dans une grille du type ci-dessous, qui pourront constituer une aide au positionnement :

Compétences	Indicateurs ( <i>propositions</i> )	Autoévaluation (niv. 1, 2, 3, 4)	Eval. Formateur(s) (niv. 1, 2, 3, 4)
Evaluer les élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Différencier l'évaluation du contrôle, de la mesure,</li> <li>. Qualifier les fonctions de l'évaluation,</li> <li>. Définir des critères d'évaluation, les indicateurs susceptibles de renseigner ces critères, les performances attendues,</li> <li>. Identifier le(s) destinataire(s) de l'évaluation,</li> <li>. ...</li> </ul>	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> Synthèse :	<hr style="width: 50%; margin: 0 auto;"/> Synthèse :

<sup>2</sup> Nomenclature des niveaux de formation (1969) : La qualification de niveau III correspond à des connaissances et des capacités de niveau supérieur sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Au niveau II, l'exercice d'une activité professionnelle salariée ou indépendante implique la maîtrise des fondements scientifiques de la profession, conduisant généralement à l'autonomie dans l'exercice de cette activité. Au niveau I, en plus d'une connaissance affirmée des fondements scientifiques d'une activité professionnelle, cette qualification nécessite la maîtrise de processus de conception ou de recherche.

Compétences	Indicateurs ( <i>propositions</i> )	Autoévaluation (niv. 1, 2, 3, 4)	Eval. Formateur(s) (niv. 1, 2, 3, 4)
Concevoir et mettre en œuvre son enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Définir, à partir des référentiels, des objectifs d'apprentissage adaptés,</li> <li>. Identifier les savoirs et savoir-faire utiles pour atteindre les objectifs fixés,</li> <li>. Identifier les compétences transversales (ou capacités) à mettre en œuvre pour réaliser une activité,</li> <li>. Construire une progression des apprentissages disciplinaires adaptée à une période d'étude,</li> <li>. Pratiquer une pédagogie différenciée,</li> <li>. ...</li> </ul>		
		Synthèse :	Synthèse :

Tableau 3 : Evaluation des compétences

Le positionnement à un des niveaux de la compétence à enseigner d'un évalué est le résultat d'un consensus des responsables de la formation et de l'évaluation sur les « compétences-noyaux », « cœur de métier », pour une qualification professionnelle déterminée (professeur de lycée professionnel, professeur de lycée d'enseignement secondaire technique, professeur de lycée de l'enseignement secondaire classique, professeur de l'enseignement primaire). La synthèse, qui revient à dire si telle compétence est maîtrisée ou non, est une appréciation de la qualité de l'ensemble des indicateurs de cette compétence. Pour une compétence précise, l'évaluation de certains indicateurs pourra être considérée déterminante par rapport à l'enseignement à dispenser dans un cycle déterminé (lycée(s), collège, enseignement primaire), à la discipline, au contexte.

Le processus conduisant au positionnement permet :

- à l'évalué, d'apprécier ce qui est attendu de lui pour chaque compétence, d'identifier les indicateurs susceptibles d'être observés pour apprécier sa performance, de s'autoévaluer ;
- à l'évalué et à l'(aux) évaluateur(s), de rapprocher leur point de vue, de prendre une décision.

Il suppose des cibles de professionnalisation comportant des objectifs à atteindre, des bilans périodiques qui pourront initier un ajustement, une modification de la trajectoire de formation, une régulation de l'action. La démarche combine à la fois des moments d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'évaluation critériée, utiles à la certification.

### 3. Références et bibliographie

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Arrêté du 19 décembre 2006, *portant cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Journal Officiel de la République française du 28 décembre 2006.

Arrêté du 9 mai 2007, *relatif aux modalités d'accomplissement et de validation du stage des personnels enseignants*. Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 22 du 7 juin 2007.

CARDINET, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles : de Boeck Universités.

Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, *relatif au socle commun de connaissances et de compétences*, Journal officiel de la République française du 12 juillet 2006.

Décret n° 2007-643 du 30 avril 2007, *relatif à la formation des maîtres*. Journal officiel de la République française du 2 mai 2007.

LE BOTERF, G. (2002). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'organisation.

LEGENDRE, M. F. (2004). *De la difficulté à opérationnaliser les compétences dans les plans d'études*. Communication. Lyon : 7<sup>e</sup> biennale de l'éducation et de la formation.

Nomenclature des niveaux de formation (1969). Commission nationale de la certification professionnelle. Disponible sur : <http://www.cnp.gouv.fr>

RAMOND, S. (2012). *Formation et autoformation : les boucles de reproduction pédagogique*. Saarbrücken : Editions Universitaires Européennes.

## ECHELLE D'AUTOEVALUATION DE COMPETENCES ET CARTOGRAPHIE DE TEXTES REFLEXIFS : PRESENTATION ET PARTAGE D'EXPERIENCE

Christophe Gremion\*

\* Haute Ecole pédagogique Fribourg, gremionc@eduf.fr.ch

---

**Mots-clés :** réflexivité, autoévaluation des compétences, posture réflexive, analyse de pratique

**Résumé.** Cet article a pour premier objectif de présenter deux outils développés dans le cadre d'une recherche sur les écrits professionnalisants des futurs enseignants : l'échelle d'autoévaluation du niveau de préoccupation et d'utilisation des compétences (ANPUC) inspirée des travaux de Hall et Hord ainsi qu'une méthode de cartographie de textes réflexifs, outil aidant tant l'accompagnateur que l'accompagné. Sa deuxième intention est d'exposer les différents seuils de réflexivité identifiés et utilisés lors de l'analyse, seuils qui ont fait l'objet d'une validation inter-juges.

---

### 1. Contexte

Cette contribution a pour objectif de présenter deux outils développés dans le cadre d'une recherche menée entre 2009 et 2010 (Gremion, 2011) auprès de futurs enseignants en formation initiale. Ce travail proposait dans un premier temps une description de la construction de la réflexivité telle qu'elle peut être observée dans leurs dossiers d'apprentissage. Elle s'appuyait pour cela sur une adaptation des seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro (2004). Dans un deuxième temps, elle s'intéressait à l'influence que peut avoir l'utilisation de l'autoévaluation sur ces seuils (Saussez & Allal, 2007), et plus spécifiquement aux effets de l'échelle d'autoévaluation des compétences ANPUC (annexe 1) inspirée des travaux de Hall et Hord. A l'aide d'une méthode mixte utilisant entre autres une analyse catégorielle et une cartographie des textes analysés, nous avons tenté d'identifier les différentes variables influençant la réflexivité dans les écritures en situation professionnelle.

L'échelle d'autoévaluation ANPUC et la cartographie des textes réflexifs sont les deux outils que nous souhaitons présenter dans cette contribution.

### 2. Echelle d'autoévaluation ANPUC

Dans notre institution, un mentor est attribué à chaque étudiant. Son rôle est d'accompagner ce dernier dans son apprentissage de l'enseignement, dans l'adoption d'une posture de praticien réflexif et dans la construction de son identité professionnelle. Le mentor est aussi lecteur de son DAP<sup>1</sup>, outil recueillant tant ses bilans de compétences que ses analyses de pratique. Lors d'entretiens, le mentor revient également avec son mentor   sur certains travaux réflexifs afin de les questionner et de les enrichir pour alimenter le processus *objectivation - subjectivation* (Vanhulle, 2004). Dans ce rôle proche du compagnonnage réflexif, le risque d'adopter une posture prescriptive (en assimilant le mentor   à soi) ou d'indifférence (par souci de le différencier de soi)

---

<sup>1</sup> DAP : dossier d'apprentissage constitué de trois parties, une première privée pour la récoltes de traces, une seconde semi-privée partagée avec le mentor et comportant principalement des analyses de situations et une dernière publique faite de bilans de compétences.

inscrit ce mode d'accompagnement dans une « relation dialectique » imposant d'être tantôt proche et tantôt distant de l'Autre (Donnay & Charlier, 2008, p. 119).

Pour éviter les pièges de l'autoévaluation socialisée (Saussez & Allal, 2007), l'étudiant est invité à s'autoévaluer régulièrement en dehors des entretiens. Mais seul, son questionnement est rarement déstabilisant et n'engendre que peu de liens théorie-pratique.

C'est suite à cette réflexion que nous avons souhaité développer un outil d'autoévaluation des compétences, outil inspiré de l'échelle de Hall et Hord (1987), permettant à l'étudiant de réfléchir sur les zones de théorie (  chelle de préoccupation) et sur les zones de pratique (  chelle d'utilisation). La complexité de l'utilisation de cet outil d'autoévaluation doit permettre de nombreux allers-retours entre ces deux zones par l'exercice 1) de description et d'argumentation dans le sens de l'objectivation et 2) d'intégration et de mise en œuvre dans le sens de la subjectivation. Cet acte métacognitif peut devenir un facilitateur de médiation entre théorie et pratique, entre action et compréhension.

L'outil prévu au départ par Hall et Hord a comme intention « d'analyser le processus d'adoption d'une innovation » (Deaudelin, Dussault, & Brodeur, 2002, p. 395). Dès les premières utilisations que nous en avons faites, le lien entre adoption d'une innovation et construction d'une compétence nous a semblé pertinent. Nous avons donc entrepris la transposition des items afin de permettre son utilisation en regard d'un référentiel de compétences. L'  chelle ANPUC détaillée ainsi qu'un exemple de grille d'autoévaluation se trouvent en annexes 1 et 2.

Sept degrés, présentés dans les deux sous-chapitres suivants, permettent de se situer sur les niveaux d'utilisation et de préoccupation de la compétence. Passant progressivement d'une première utilisation à la modification des pratiques, l'observation des effets ou le besoin de collaborer entre pairs, il ne semble pas réaliste d'espérer atteindre les niveaux 5 et 6 des deux dimensions dès la formation initiale. Ces niveaux sont présentés comme des stades de maîtrise acquis plus fréquemment par des enseignants confirmés, après cinq à dix années de pratique.

## **2.1 Dimension utilisation**

Cette première dimension est celle sur laquelle l'attention de la personne qui s'auto  value se porte tout naturellement. Quelle trace puis-je observer de cette compétence dans ma pratique, dans quelle mesure suis-je capable de témoigner de l'acquisition de celle-ci ? Tant les analyses de situation, les entretiens réflexifs ou encore les séances de vid  oscopie vont se centrer dans un premier temps sur cette dimension pratique. Les différents degrés sont les suivants :

- 0 : Non-utilisation :  
*Je n'ai jamais envisagé de m'engager vers la construction de cette compétence.*
- 1 : Orientation :  
*Ayant pris connaissance de la compétence, j'en explore les exigences afin de décider de m'engager ou non dans le processus d'appropriation.*
- 2 : Première utilisation :  
*Je me prépare à tester des activités en lien avec cette compétence.*
- 3 : Utilisation mécanique :  
*Je parviens à mobiliser, de façon peut-être parfois superficielle et peu cohérente, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.*
- 4 : Routine puis affinement :  
*Je mobilise, de façon parfois encore automatique, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.*
- 5 : Intégration :  
*Je coordonne mes efforts avec ceux de mes collègues afin que mes actions aient un impact plus grand.*
- 6 : Transformation des pratiques :  
*J'évalue l'effet des actions et tente des modifications et d'autres utilisations.*

Mais comme Sch  n le dit en parlant des réflexions que le praticien mène suite à des surprises cognitives, « au cours de tels processus, la réflexion tend à se concentrer de façon interactive sur

les résultats de l'action, sur l'action elle-même et sur le savoir intuitif implicite dans l'action. » (Sch  n, 1994, p. 84). C'est pour cette raison que nous avons souhaité utiliser une double échelle qui comporte donc également une autoévaluation de la compréhension et de la préoccupation de la compétence à un niveau plus proche des savoirs théoriques.

## **2.2 Dimension préoccupation**

Pour éviter cette domination naturelle de la pratique, permettre cette médiation que représente la réflexion, l'apprenant est également invité à se questionner sur son niveau de préoccupation vis à vis de la compétence évaluée. Comme pour la dimension utilisation, sept degrés permettent de se situer :

- 0 : Prise de conscience :  
*Je n'ai pas encore mené de réflexion sur cette compétence.*
- 1 : Besoin d'être informé :  
*Je recherche des informations sur cette compétence.*
- 2 : Implication pour ma personne :  
*Je me questionne sur les exigences qu'impliquera l'intégration de cette compétence à ma pratique, notamment les changements d'organisation ou de rôle.*
- 3 : Gestion :  
*Je me préoccupe de la réalisation des tâches en lien avec cette compétence en m'assurant de les comprendre et de maîtriser les habilités requises.*
- 4 : Observation des conséquences :  
*Je me préoccupe des effets de cette compétence sur les apprentissages ou le développement des élèves.*
- 5 : Coopération collaboration :  
*Je perçois l'importance de coordonner mes actions avec celles de mes collègues pour que cette compétence ait plus d'effet sur les apprentissages des élèves de l'établissement.*
- 6 : Contrôle/ vérification :  
*Je me préoccupe des effets plus généraux du développement de cette compétence, au niveau régional, national voire même international.*

## **3. Analyse des textes réflexifs**

### **3.1 Description des seuils de réflexivité**

Pour évaluer l'effet de l'autoévaluation sur la réflexivité présente dans les textes, nous avons eu besoin d'affiner les quatre seuils de r  flexivit  s présentés par Jorro (2004). Nous en avons finalement retenu six que nous présentons brièvement ci-dessous :

#### *La sur-argumentation (0)*

Seuil « par défaut », le sujet évite, consciemment ou non bien sûr, de parler de sa pratique, que ce soit parce qu'il trouve que son action en soi ne mérite pas l'attention qu'on lui porte ou par protection. Le propos évitera les détails, restant soit très général pour décrire une action qui reste obscure au lecteur, soit très précis mais pour ne décrire uniquement que les actions de tierces personnes (  l  ves, mètre de stage), soit encore ne proposant qu'une rhétorique abstraite sur l'importance ou la valeur de telle ou telle méthode d'enseignement.

#### *Le reflet (1)*

Cette posture réflexive met en évidence un apprenant qui désire faire partager son action. Il la présente avec plus ou moins de détails mais ne s'arrête pratiquement pas pour prendre un peu de distance et questionner sa pratique. Cette posture est facilement adoptée au début du texte pour présenter la situation.

#### *L'interprétation (2)*

Lorsque la situation présente une difficulté ou a suscité une surprise (Sch  n, 1994, p. 84), le propos s'enrichit d'interprétations et de questionnements. La situation est alors revisitée en s'appuyant sur un, voire plusieurs autres cadres de référence. Ce seuil comporte également fréquemment des éléments relatifs aux émotions ou aux affects, éléments qui doivent être exprimés si le sujet veut pouvoir se distancier de la situation.

*La fonction critique-r  glatrice. Critique (3) et régulation (4)*

A ce seuil, le sujet touche à une « forme aboutie de la réflexivité » (Jorro, 2004, p. 43). Il envisage des modifications, des régulations, décrit des nouvelles prescriptions qu'il désire s'imposer. Contrairement    Jorro, nous avons différencié le seuil de la critique - être capable de se positionner pour porter un jugement positif ou négatif sur l'action - du seuil de la régulation.

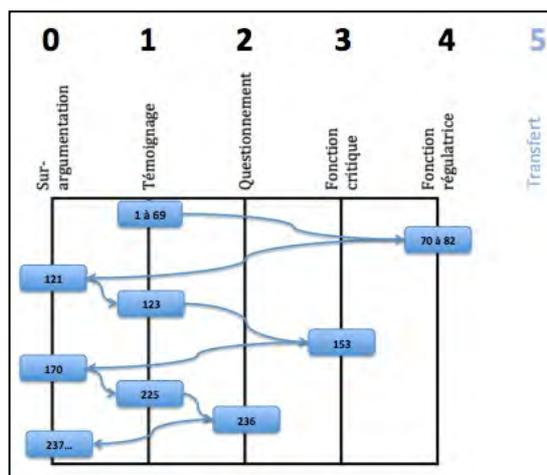
*Le transfert (5)*

Enfin, un seuil supplémentaire (**Catégorie 5**)    ceux identifiés par Jorro nous a semblé identifiable, seuil que nous nommons **transfert**. En réalité, l'élément identifié tient plus de « l'intention de transfert ». Le sujet concerné identifie un problème, planifie une régulation et, dans un troisième temps, projette de transférer cette régulation à d'autres situations n'ayant aucun rapport avec la situation présentée ou même avec l'enseignement.

**3.2 Cartographie des textes réflexifs**

Suite à l'analyse catégorielle effectuée sur la base des six seuils présentés, les passages de textes ont été représentés sur un système d'axes dont l'abscisse représente le seuil de réflexivité et l'ordonnée représente l'emplacement (ligne) dans le texte.

Exemple :



**Figure 1 : Exemple de cartographie d'un texte réflexif**

Cette représentation permet de visualiser les étapes par lesquelles l'auteur du texte est passé pour analyser la situation présentée. Dans cet exemple, nous pouvons remarquer que la régulation suit directement le reflet (ou témoignage), sans critique ni questionnement explicites. Ce n'est que dans un 2<sup>  me</sup> temps qu'un jugement sera posé sur le texte (ligne 153) puis, dans une étape supplémentaire, apparaîtra la phase d'interprétation (ou questionnement).

Suite à cette représentation graphique, nous avons attribué un seuil de réflexivité à chaque texte. Très vite, nous avons constaté que nous ne pouvions nous baser ni sur la fréquence des seuils atteints, ni sur le nombre de lignes présentant telle ou telle caractéristique, ni sur une moyenne arithmétique. Ce n'est donc pas la fréquence des apparitions des différents niveaux qui a été retenue, mais le fait que le texte atteste de l'atteinte d'un certain niveau, que ce soit une ou plusieurs fois, à l'image du profondim  tre du plongeur qui ne lui donne que la profondeur maximale atteinte, sans tenir compte du temps passé à cette même profondeur.

Cet instrument de visualisation peut servir tant le mentor que le mentor   : aide au choix du style de médiation (Gervais, 1995) ou de la posture du mentor (Niggli, 2005) selon ce que celui-ci souhaite induire dans l'interaction, prise de conscience et de distance pour le mentor  , formation à l'autoévaluation, il nous sert également d'outil de médiatisation lors des entretiens.

#### **4. Validation des seuils retenus**

La cartographie des textes réflexifs, et à travers elle les différents seuils de réflexivité retenus pour l'analyse, a été validée par un test de Burry-Stock (Scallon, 2004). Sur la base des définitions de chaque seuil, cinq juges experts de l'accompagnement ont été confrontés à la classification de 20 extraits d'écrits réflexifs. Ce test statistique, qui permet de tenir compte tant du nombre de juges que du nombre d'échelons d'évaluation, permet de calculer le RAI (*Rater Agreement Index*). Avec une valeur de 1, celui-ci indique une concordance inter-juges parfaite et, à 0.5, la concordance la moins bonne. Les valeurs obtenues (annexe 3), comprises entre 0.88 et 1.00, témoignent d'une très forte concordance et permettent de considérer comme valides les six seuils de réflexivité proposés.

#### **5. Bibliographie**

- Deaudelin, C., Dussault, M., & Brodeur, M. (2002). *Impact d'une stratégie d'intégration des TIC sur le sentiment d'autoefficacité d'enseignants du primaire et leur processus d'adoption d'une innovation. Revue des sciences de l'  ducation, 28*(2), 391-410.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif* (2<sup>e</sup>   d.). Namur: Presse Universitaire de Namur.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique. *Revue des sciences de l'  ducation, 21*(3), 541-560.
- Gremion, C. (2011). Influence de l'autoévaluation et de l'accompagnement sur la posture réflexive des futurs enseignants. Présenté à 23<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe: Evaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Descartes.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in Schools : Facilitating the Process*. New York: State University of New York Press.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en   ducation, 27*(2), 33-47.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichts-besprechungen im Mentoring*. Oberenfelden: Sauerländer Verlage AG.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en   ducation, 30*(1), 97-124.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Sch  n, D. A. (1994). *Le praticien réflexif :    la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal:   ditions Logiques.
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation de soi. *Repères, 30*(30).

## 6. Annexes

### 6.1 Annexe 1 :  chelle d'autoévaluation ANPUC

**ANPUC : Autoévaluation des niveaux de préoccupation et d'utilisation des compétences pour les étudiant-e-s de la HEPFR**

Titre	Prise de conscience	Besoin d'être informé	Implications pour ma personne	Gestion	Observation des conséquences	Coopération collaboration	Contrôle/vérification
Description	Je n'ai pas encore mené de réflexion sur cette compétence.	Je recherche de l'information sur cette compétence.	Je me questionne sur les exigences qu'impliquera l'intégration de cette compétence à ma pratique, notamment les changements d'organisation ou de rôle.	Je me préoccupe de la réalisation des tâches en lien avec cette compétence en m'assurant de les comprendre et de maîtriser les habilités requises.	Je me préoccupe des effets de cette compétence sur les apprentissages ou le développement des élèves.	Je perçois l'importance de coordonner mes actions avec celles de mes collègues pour que cette compétence ait plus d'effet sur les apprentissages des élèves de l'établissement.	Je me préoccupe des effets plus généraux du développement de cette compétence, au niveau régional, national voir même international.
Niveau de préoccupation	0 1 2 3 4 5 6						
Niveau d'utilisation	0 1 2 3 4 5 6						
Description	Je n'ai jamais envisagé de m'engager vers la construction de cette compétence.	Ayant pris connaissance de la compétence, j'en explore les exigences afin de décider de m'engager ou non dans le processus d'appropriation.	Je me prépare à tester des activités en lien avec cette compétence.	Je parviens à mobiliser, de façon peut-être parfois superficielle et peu cohérente, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je mobilise, de façon parfois encore automatique, les ressources que les activités en lien avec cette compétence requièrent.	Je coordonne mes efforts avec ceux de mes collègues afin que mes actions aient un impact plus important.	J'évalue l'effet des actions et tente des modifications et d'autres utilisations.
Titre	Non-utilisation	Orientation	Première utilisation	Utilisation mécanique	Routine puis affinement	Intégration	Transformation des pratiques

Sur les deux échelles, 3 peut être considéré comme le seuil de suffisance en sortant de la formation initiale. 4 est le niveau idéal attendu. 5 et 6 sont des stades de maîtrise qui, s'ils sont atteints, le sont en général après plusieurs années de pratique et de travail réflexif.

### 6.2 Annexe 2 : exemple de grille d'autoévaluation

<b>C. Prendre en compte la diversité des élèves dans son enseignement</b>	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
Ca - Dans l'élaboration de situations d'apprentissage, mettre en place divers types de différenciation afin de prendre en compte les besoins particuliers et les projets des élèves	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
Cb - Favoriser l'intégration pédagogique et sociale de tous les élèves	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
Cc - Développer un partenariat avec les parents et les personnes ressources des différents services dans le cas de situations particulières	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6
<b>D. Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des savoirs et des compétences des élèves</b>	<b>P</b>	0	1	2	3	4	5	6
	<b>U</b>	0	1	2	3	4	5	6

**6.3 Annexe 3 : validation inter-juges**

valeur attendue		Juge 1	Juge 2	Juge 3	Juge 4	Juge 5	Moyenne	RAI
1	Extrait 1	1	2	2	1	1	1.40	0.95
2	Extrait 2	2	2	2	2	2	2.00	1.00
3	Extrait 3	3	3	3	3	3	3.00	1.00
4	Extrait 4	4	4	4	4	4	4.00	1.00
2	Extrait 5	2	2	1	3	1	1.80	0.94
2	Extrait 6	2	3	1	2	2	2.00	0.96
3	Extrait 7	3	4	2	4	3	3.20	0.94
2	Extrait 8	2	2	2	4	3	2.60	0.93
2	Extrait 9	2	2	0	4	3	2.20	0.90
1	Extrait 10	1	1	0	1	1	0.80	0.97
3	Extrait 11	3	4	0	4	4	3.00	0.88
1	Extrait 12	1	2	0	1	2	1.20	0.94
2	Extrait 13	2	3	1	2	2	2.00	0.96
1	Extrait 14	1	0	1	3	2	1.40	0.91
5	Extrait 15	5	5	4	5	5	4.80	0.97
1	Extrait 16	1	3	1	1	0	1.20	0.93
1	Extrait 17	1	1	1	1	0	0.80	0.97
2	Extrait 18	2	3	2	2	0	1.80	0.93
3	Extrait 19	3	3	3	1	2	2.40	0.93
4	Extrait 20	4	4	4	4	4	4.00	1.00

## EVALUER LA GESTION D'UNE SITUATION D'APPRENTISSAGE : D'UN MODELE THEORIQUE A SON OPERATIONNALISATION

Arnaud Dehon\*, Antoine Derobertmeasure\*\*

\* Université de Mons – Institut d'administration scolaire. arnaud.dehon@umons.ac.be

\*\* Université de Mons – Institut d'administration scolaire. antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

---

**Mots-clés :** Gestion des situations d'apprentissage, Grille d'analyse, Comportements

**Résumé.** Sur les 13 compétences à développer dans la formation initiale des enseignants en Communauté française de Belgique (2001), l'une met l'accent sur la planification, la gestion et l'évaluation de situations d'apprentissage. Intégrée dans l'axe pratique de la formation, cette compétence est développée au travers un dispositif pédagogique proposant, entre autres, des activités basées sur une adaptation de séances de micro-enseignements et sur les stages en milieu professionnel. Comme le soulignent Desjardins, Deaudelin et Dezutter (2009, p.79-80), « la formation a besoin d'une théorie sur le développement professionnel qui permettrait de mieux comprendre le processus de construction du savoir-agir ». En ce sens, un travail de recherche financé par le FNRS est mené. Ce travail combine une étude théorique et une méthode d'analyse des gestes professionnels, gestes considérés dans l'interaction entre enseignant et apprenants. Cette communication présente, pour une partie, cette recherche en se focalisant sur le modèle théorique développé (Dehon & Derobertmeasure, 2010, 2011) et, plus particulièrement, sur l'opérationnalisation du modèle sous la forme d'une grille d'observation de situations d'enseignement-apprentissage. Cette grille – adaptée informatiquement dans le logiciel Observer XT – permet d'analyser les comportements – verbaux et non verbaux – des différents acteurs sur l'ensemble d'une séquence. Le but est alors d'obtenir une description objective de la gestion des situations d'enseignement-apprentissage en formation pour ensuite réitérer l'opération en situation réelle de stage afin d'envisager l'évolution du développement de la compétence de gestion des situations d'apprentissage. Pour étayer la présentation de la grille, les analyses de séances de micro-enseignement d'une future enseignante sont proposées. Finalement, à partir de ces résultats, les perspectives en termes de régulation de la grille sont présentées et portent notamment sur une réflexion autour de l'échantillonnage de séances afin d'optimiser l'utilisation de la grille.

---

### 1. Contexte et introduction

L'entrée en vigueur de l'approche par compétences en Communauté française de Belgique<sup>1</sup> (Décret MB 22/02/2001) a structuré la formation initiale des enseignants autour d'un référentiel de 13 compétences réparties selon quatre axes de formation. Au sein de l'axe pratique – en formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur des facultés de Psychologie et Sciences de l'éducation et des Sciences économiques et de gestion – un dispositif pédagogique a été mis en place sur la base des trois phases du métier enseignant (Altet, 2002) : phase préactive, interactive et postactive. Ce dispositif vise ainsi le développement de deux compétences du référentiel qui sont (1) la planification, la gestion et l'évaluation des situations d'apprentissage et (2) la réflexivité. Concrètement, la phase interactive – dont l'objectif est de développer la gestion des situations d'apprentissage – se traduit, d'une part, par la mise en place à l'université de séances

---

<sup>1</sup> Devenue en 2011, la Fédération Wallonie-Bruxelles

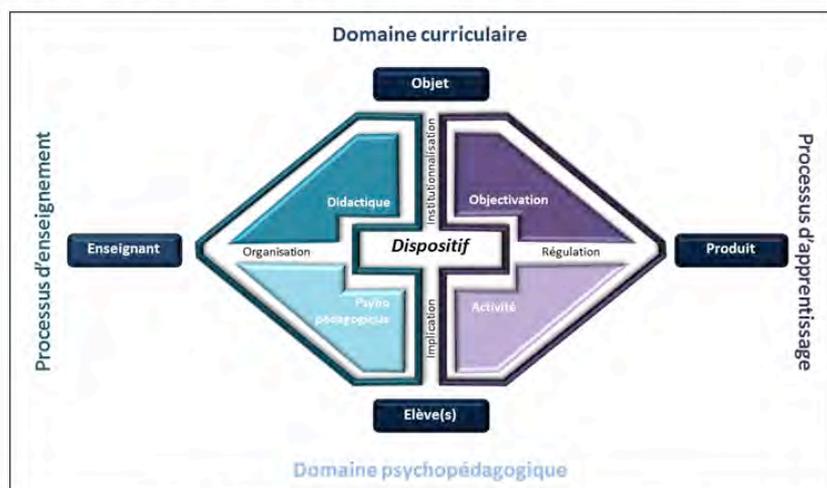
adaptée du micro-enseignement (De Landsheere, 1992) tel que proposé à l'origine (Hatton & Smith, 1995 ; Perlberg, 1972), et d'autre part, par l'organisation de stages en milieu professionnel.

Cet article s'inscrit dans une complémentarité entre formation et recherche (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005) puisque le dispositif pédagogique présenté fait l'objet de deux travaux de thèses, l'un financé par l'Université et le second par le FNRS-FRFC (convention n°2.4570.10). La volonté est de fournir à la formation des résultats de recherche afin de valider et améliorer les actions pédagogiques entreprises (Dunkin, 1986), et de fournir à la recherche un matériau à exploiter. Plus spécifiquement, l'article se centre sur la seconde recherche qui porte sur l'analyse des séances de micro-enseignement en termes de développement des gestes professionnels (Brudermann & Péliissier, 2009), inscrits dans la compétence de gestion des situations d'apprentissage. Sur quelle(s) base(s) théorique(s) construire un modèle qui puisse appréhender les interactions enseignant-élèves – la compétence de gestion de cette situation (Bru, 1994) – dans leur complexité (Marcel, 1998) et selon une approche explicative (Postic & de Ketele, 1988) ? A partir de ce modèle, vers quelle(s) méthode(s) se diriger pour analyser les séances de micro-enseignement ? Le focus est placé sur les assises théoriques et sur l'exploitation méthodologique de celles-ci. La notion de « référentialisation » (Figari, 1994, p. 48) et du lien entre compétences inscrites dans le référentiel et évaluation du dispositif pédagogique est alors envisagée.

## **2. Eléments théoriques**

Bien que les séances de micro-enseignement se réalisent dans un contexte de laboratoire (De Cock, 2007, p.19), le modèle s'est construit dans une logique transversale puisqu'il doit également permettre l'analyse de la gestion des situations d'apprentissage en situation réelle, dans le cadre des stages.

Les bases théoriques se réfèrent à différents modèles issus de travaux sur le *teacher effect* (e.g., Bressoux, 1994 ; Creemers, Reynolds & Swint, 1996 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007 ; Seidel & Shavelson, 2007 ; Wayne & Young, 2003) et sur les pratiques enseignantes (e.g., Bru & Maurice, 2001 ; Bru, 2002 ; Maubant *et al.*, 2005). L'idée centrale est alors de modéliser une situation d'enseignement-apprentissage en tenant compte d'un maximum de paramètres qui interviennent et qui peuvent fournir des indications pour expliquer cette situation (Postic & de Ketele, 1988) afin de comprendre les processus d'enseignement (Desjardins, Deaudelin & Dezutter, 2009 ; Dunkin, 1986). Il n'y a, au départ, aucune restriction quant à la nature des données qui peuvent être recueillies sur la base de ce modèle (données issues d'observations directes, d'évaluations, d'entrevues...). Cependant, il faut considérer cette modélisation dans son cadre propre, c'est-à-dire en n'envisageant pas des éléments qui seraient davantage *méso* ou *méta*. Il s'agit bien d'une vision microscopique : les éléments liés au cadre culturel, sociétal, à l'établissement... n'y sont pas indiqués, bien qu'ils puissent influencer une situation d'enseignement – apprentissage (Demeuse & Strauven, 2006).



**Figure 1 :** Modèle d'une situation d'enseignement-apprentissage

Dans le cadre spécifique de cette recherche, le modèle, construit autour de la notion de dispositif (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002) se limite à l'intégration complémentaire de (1) l'ensemble des activités gestuelles et les discours opératoires singuliers et complexes (Altet, 2002 in Lenoir, 2010) mis en place par l'enseignant dans une immédiateté (Bru & Talbot, 2001 in *Ibid.*) et (2) les outils sémiotiques et instrumentaux (Vygotski, 1930, 1985 ; Mercier, 1998 in Weisser, 2010) conduisant à l'apprentissage des élèves (Talbot, 2008). Le modèle considère quatre aires – entendues comme des espaces médiateurs – qui définissent les types de comportements verbaux et non-verbaux tant de l'enseignant que des apprenants : aire didactique, aire psychopédagogique, aire d'objectivation et aire d'activité. Ces aires sont liées à des pôles présents dans une situation d'enseignement-apprentissage – enseignant, apprenant, produit et objet – qui sont eux-mêmes intégrés au dispositif au travers quatre processus : processus d'organisation, d'institutionnalisation, de régulation et d'implication.

Les aires liées à l'intervention de l'enseignant – processus d'enseignement – sont l'aire didactique, l'instruction, et l'aire psychopédagogique, la gestion (Clanet, 2002). La première intègre les éléments strictement liés à l'objet d'apprentissage<sup>2</sup> : choix et structuration des contenus, interventions didactiques (contenu abordé, questions formulées, démarche réalisée – inductive / déductive –...), utilisation des supports didactiques (matériel, tableau, feuilles, manipulation...)... La seconde caractérise la gestion de la classe (Delhaxhe, 1997) et les relations entre l'enseignant et les élèves : climat, éléments affectifs, relations à l'individu (distance, encouragement...)...

Les aires dirigées vers les élèves – processus d'apprentissage – sont également de deux ordres : d'objectivation et d'activité. La première définit les éléments permettant d'obtenir des informations sur la façon dont les élèves se représentent l'objet d'apprentissage, répondent aux questions de l'enseignant ou encore la procédure qu'ils utilisent pour réaliser un exercice (Schneeberger, 2007)... Enfin, l'aire d'activité reprend les actions des élèves dans leur apprentissage : manipulations, activités, passage à l'écrit...

Comme évoqué, quatre processus définissent les liens entre les pôles et le dispositif. Ces processus sont également caractérisés dans la modèle : (1) organisation mise en place par l'enseignant (Doyle, 1986), (2) implication de l'élève, (3) processus de régulation entre le dispositif et le produit d'apprentissage (en fonction de l'écart entre les objectifs fixés et les « résultats » des

<sup>2</sup> Le terme « objet » a été choisi pour ne pas limiter les éléments d'apprentissage, qu'il s'agisse d'une compétence, d'un savoir, d'une capacité...

élèves) et (4) l'insertion d'un contenu « savant » dans un cadre spécifique, le cadre scolaire, entendu comme cadre institutionnel.

### 3. Méthodologie

Ce modèle, bien qu'initialement prévu pour englober plusieurs méthodes de récoltes de données, a été opérationnalisé afin de permettre l'observation « directe<sup>3</sup> » (Emmer, 1972 ; Bressoux, 2000) de séances de micro-enseignement en se concentrant sur les gestes professionnels et la gestion de situations d'enseignement-apprentissage. La logique suivie n'a pas été d'identifier pour chaque aire et chaque processus une série de comportements précis mais de faire l'économie des observations en ciblant des catégories et des modalités de comportements qui puissent être mobilisées pour caractériser plusieurs aires ou processus. A titre d'exemple, un même comportement – comme le temps d'écriture de l'élève – peut caractériser l'activité de l'élève et définir son implication dans le dispositif.

De plus, souhaitant s'outiller pour mener ces observations, l'opérationnalisation du modèle suit certaines logiques inhérentes au logiciel choisi, Observer XT®. Ce dernier fonctionne par groupes de comportements, comportements, groupes de *modifiers* et *modifiers*. Ainsi, pour chaque sujet, la catégorie « posture » peut être définie par les modalités « debout, assis, en mouvement et non visible », ces modalités pouvant également se décliner selon la « situation spatiale » de leur posture : « tableau, bureau, parmi des élèves (proxémie : intime, personnel, social ou public (Sensevy, Forest & Barbu, 2005)), fond de la classe ou devant les élèves ». Cette logique permet pour un même moment de fournir des informations plus précises qu'avec une grille traditionnelle, ne précisant qu'une modalité à la fois. Ci-dessous, dans la figure 2, se trouve la grille adaptée au logiciel Observer XT®.

The screenshot displays the Observer XT software interface with three main panels:

- Subjects:** A list of subjects including 'Continuous Sampling', 'Enseignant', and 'Elève1' through 'Elève14', plus 'Autres\_Elèves'.
- Behaviors:** A list of behaviors such as 'Langage\_verbal (Mutually exclusive, Exhaustive)', 'Posture (Mutually exclusive, Exhaustive)', 'Regard (Mutually exclusive, Exhaustive)', 'Gestuelle\_communicative (Start-Stop)', and 'Gestuelle\_non\_communicative (Start-Stop)'. The 'Gestuelle\_non\_communicative' behavior is highlighted.
- Modifiers:** A list of modifiers including 'Objet (Mutually exclusive, Nominal, Must be scored)', 'Destinataire (Mutually exclusive, Nominal, Must be scored)', 'Géographie (Mutually exclusive, Nominal, Must be scored)', 'Activité (Mutually exclusive, Nominal, Must be scored)', 'Domaines\_gestes (Mutually exclusive, Nominal, Must be scored)', and 'Illustrations (Mutually exclusive, Nominal, Must be scored)'.

Figure 2 : Grille d'observation d'une situation d'enseignement-apprentissage (Observer XT®)

La première colonne reprend l'ensemble des sujets codés, dans ce cas-ci l'enseignant et tous les élèves présents. Le sujet « autres élèves » permet de coder des sujets intervenants mais qu'il est impossible d'identifier précisément, lorsqu'ils sont hors-champ.

La deuxième colonne reprend les groupes de comportements et leurs modalités : (1) le langage verbal (silence, présentation, répétition/reformulation, question ouverte, question fermée, réponse, réponse suggérée, inaudible et lecture orale), (2) la posture (debout, assis, en mouvement ou non visible (Hillison & Lyons, 1982)), (3) le regard (derrière, face, gauche, droite, notes, tableau et non

<sup>3</sup> Conçues dans ce sens, les observations s'effectuent cependant de manière différée à partir des enregistrements vidéo.

visible), (5) la gestuelle à intention initiale de communication (emblèmes, iconique, métaphorique, déictique, rythme, régulation et autres (Cosnier, 1996 ; Ekman & Friesen, 1969 ; McNeill, 2009 ; Tellier, 2002)) et (6) gestuelle - gestes autocentrés (Dubesset, 2001) - dont l'intention première n'est pas communicative (boire/manger, téléphone, cheveux, objet divers, se gratte, « jeu de mains », tousser, rire, « habillage »). Selon les modalités, ces groupes de comportements sont soit mutuellement exclusifs et exhaustifs, soit *start-stop* selon qu'ils couvrent respectivement l'entièreté de la séquence ou juste une partie de celle-ci.

La troisième colonne, réservée aux groupes de *modifieurs* et aux *modifieurs*, permet de donner une précision à chaque comportement. Les comportements liés au « langage verbal » sont précisés par le « destinataire » (la classe, un groupe d'élèves, un élève ou l'enseignant) et « l'objet du discours » (le choix/organisation du contenu, l'activité de l'élève, la préparation de leçon, le matériel, l'affectivité positive ou négative, la prise/distribution de la parole, le regroupement des élèves, le rythme, le support, l'implication, le niveau des élèves- l'un des pôles du modèle -, l'espace/temps, le climat/discipline, une démarche/procédure, un contenu informationnel, une consigne, un feedback positif ou négatif). La « posture » est précisée par « la géographie » (tableau, bureau, parmi des élèves (proxémie : intime, personnel, social ou public), fond de la classe ou devant les élèves), les « regards » par « l'activité » (Beckers, 2007) (écrire, inaction, lecture explicite, distraction, communication avec le voisin, nourriture, feuilles de cours, manipulation et autre (Scott & Sugai 1994)), la « gestuelle communicative » par « le domaine des gestes » (affectivité positive ou négative, feedback positif ou négatif, pour appeler, soutenir les propos, pour structurer le temps) et enfin « la gestuelle non communicative » n'est pas caractérisée par un groupe spécifique de *modifieurs*.

#### 4. Résultats – quelques illustrations

Pour illustrer une partie des résultats engrangés (dans le cadre de cet article, les résultats se limitent aux quatre aires), un cas est proposé. Systématiquement, le lien entre les résultats de recherche et l'évaluation de la gestion d'une situation d'apprentissage est réalisé. Il s'agit du cas d'un futur enseignant proposant une leçon dans le cadre des séances de micro-enseignement de 40 minutes. La leçon est prévue pour un public d'élève du secondaire supérieur. Les étudiants présents se partagent entre observateurs et « élèves » (N = 10).

##### 4.1 Aire didactique

**Tableau 1 : Interventions verbales liées à l'aire didactique<sup>4</sup>**

Prise de parole			Silence
43,40 %			56,60 %
Contenu		Autres	
30,84 %		12,56 %	
Présente	Questionne		
22,06 %	4,88 %	3,9 %	

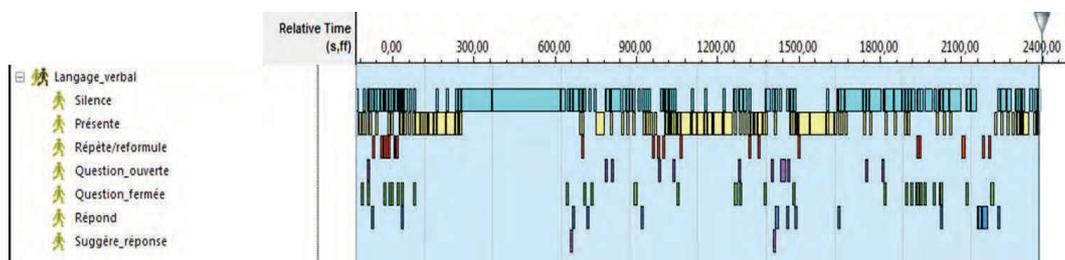
Pour une grande partie, l'intervention didactique du futur enseignant porte sur le contenu (30,84%) – choix de celui-ci ou contenu informationnel -, par une présentation de celui-ci (22,06%) ou par un questionnement (4,88%). On peut donc voir que les interventions d'autres types (expression des consignes, démarches à suivre, intervention liée au matériel didactique...) sont moindres, puisqu'elles représentent un huitième (12,56%) de la séance. Cette prise de parole, fortement

---

<sup>4</sup> Les résultats exprimés en pourcentage signifient la proportion par rapport à la séance complète (soit une quarantaine de minutes).

centrée sur le contenu (71,06% du temps de parole), ne dépasse toutefois pas la moitié de la séance, les silences occupant 56,60%.

Si on effectue un focus sur les prises de parole et leur manifestation durant la séance, le graphique temporel donne des informations supplémentaires.



**Figure 3 :** Graphique temporel des interventions verbales

On constate en effet que le comportement « présente » est circonscrit sur trois zones (deuxième ligne sur la graphique). Le constat est semblable pour le questionnement, qu'il s'agisse de questions ouvertes ou fermées (quatrième et cinquième comportements). Le graphique montre ainsi qu'au niveau didactique, le futur enseignant procède par une présentation d'un contenu, en y adjoignant quelques questions auxquelles parfois il répond ou suggère la réponse (deux dernières lignes). Les zones où se concentre davantage le silence, se partage alors entre le recours à une vidéo ou aux interventions des élèves.

En termes de formation, ces résultats indiquent un schéma didactique assez frontal et essentiellement tourné vers un savoir, alors que la consigne (et l'obligation légale) est de travailler par compétences. En effet, le futur enseignant reproduit un schéma de cours tel qu'il est proposé à l'université dans le cadre des masters, il ne place jamais les élèves dans une situation problème et ne les met pas en activité, pourtant liée à la notion de compétence (Rey, Carette, Defance & Kahn, 2006). Il semble donc primordial de déconstruire cette représentation et d'inciter ce futur enseignant à diversifier sa façon de procéder.

#### 4.2 Aire psychopédagogique

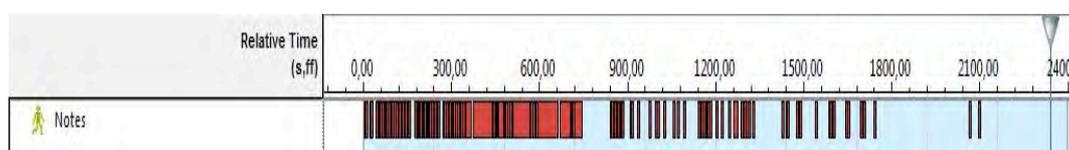
Les comportements verbaux du futur enseignant caractérisent principalement l'aire didactique, et sont quasi absents de l'aire psychopédagogique : absence d'interventions affectives ou d'interventions liées au regroupement des élèves... Les comportements non verbaux donnent des indications sur la relation, consciemment ou inconsciemment, mise en place par le futur enseignant. Celui-ci entretient une distance avec les élèves en restant tout le temps assis à son bureau. Les gestes imputables à cette aire sont donc limités et se résument principalement à la « gestuelle communicative » et aux « regards », comme présenté dans le tableau 2.

**Tableau 2 :** Gestuelle et regards liés à l'aire psychopédagogique

Gestuelle	Regards
Iconique : 1,53 % (f = 12)	Droite : 34,64 % (f = 98)
Rythme : 7,67 % (f = 46)	Gauche : 19,61 % (f = 64)
Rire : 1,26 % (f = 8)	Note : 27,82 % (f = 121)
	Face : 13,30 % (f = 84)

Le futur enseignant rythme sa parole à l'aide de gestes (46 gestes de rythme) ou l'illustre (12 gestes iconiques). Bien qu'il garde une distance, le futur enseignant sourit à plusieurs reprises (huit fois).

Au niveau des regards, il y a un déséquilibre entre la droite (34,64%), la gauche (19,61%) et de face (13,3%) : le futur enseignant n'accorde pas la même attention à tous les élèves. Relativisons ceci, puisque comme présenté dans l'aire d'objectivation (ci-dessous), les interventions des élèves sont également déséquilibrées. En effet, le futur enseignant accorde le regard aux élèves qui s'expriment. Le résultat le plus interpellant porte sur l'attention accordée à ses notes (préparations ou ordinateur pour 27,82%, soit 121 fois). Le futur enseignant consulte à de nombreuses reprises ses propres notes, et comme indiqué dans le graphique qui suit, ces consultations sont concentrées en début de leçon. On peut donc émettre l'hypothèse qu'au fur-et-à mesure de la leçon, le futur enseignant gagne en confiance et se détache de ses notes. Par ailleurs, la consultation des notes semble également liée au contenu informationnel : la présentation d'un contenu nouveau au début de la leçon (regards vers les notes) et discussion sur ce même contenu par après (moindres regards vers les notes).



**Figure 4 :** Graphique temporel des regards portés vers les notes de l'enseignant

Au niveau de la formation, le regard souvent porté sur ses notes peut être expliqué par les conditions du micro-enseignement : il s'agit d'une première expérience pour le futur enseignant et il y a la présence de caméras, de collègues étudiants et de formateurs.

Par contre en ce qui concerne les aspects relationnels, ou l'absence de ceux-ci, le futur enseignant ne doit pas hésiter à se déplacer et à « briser » cette relation distante. Le futur enseignant est très concentré sur la passation d'un contenu au détriment de l'affectif notamment. Il y a nécessité de prendre conscience qu'une aire est quasi absente du processus d'enseignement.

### 4.3 Aire d'objectivation

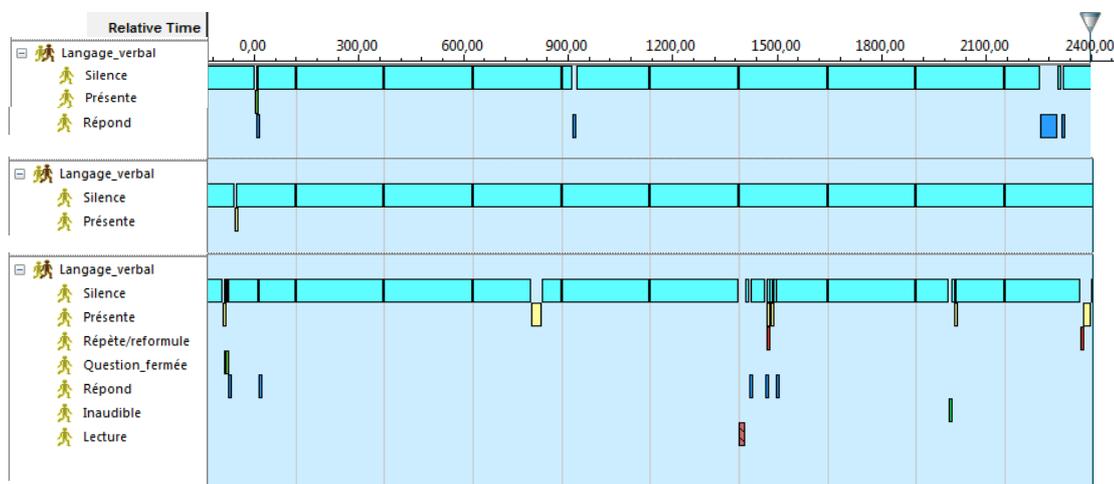
Parmi les étudiants, six occupent le rôle d'élèves. Sur l'ensemble de la séquence, on peut observer dans le tableau 3, qu'ils ne s'expriment pas dans des proportions similaires (de 2,7% à 15,3%). Néanmoins, une part importante de leurs interventions est destinée au contenu et au matériel didactique.

**Tableau 3 :** Prise de parole des élèves<sup>5</sup>

Elèves	Prise de parole (liée au contenu et au matériel)
Elève 1	2,7 % (2,56 %)
Elève 2	5,2 % (3,85 %)
Elève 3	7,71 % (4,26 %)
Elève 4	4,12 % (3,44 %)
Elève 5	15,3 % (15,03 %)
Elève 6	4,37 % (4,08 %)

<sup>5</sup> La première proportion indique le pourcentage de prise de parole sur l'ensemble de la séance et la seconde proportion (entre parenthèses) exprime la proportion de parole liée au contenu et au matériel didactique.

Pour compléter cette information, le graphique qui suit permet de comparer la temporalité des prises de parole de trois élèves.



**Figure 5 :** Graphique temporel des prises de parole de trois élèves

Outre les proportions inégales de prises de parole, leur variété diffère aussi d'un élève à un autre. Sur la première ligne du temps (élève 1), cette variété est principalement définie par une réactivité, en l'occurrence des réponses aux questions. Sur la deuxième ligne du temps (élève 2), la variété est faible puisque les seules interventions verbales sont de l'ordre de la présentation d'un contenu. Enfin, la troisième ligne (élève 3) est davantage marquée par la diversité puisqu'on y distingue : présentation, répétition/reformulation, questionnement, réponse et lecture.

L'aire d'objectivation permet de cerner les représentations des élèves et la façon dont ils objectivent le contenu d'apprentissage. Outre la possibilité pour l'enseignant de consulter les « réponses écrites » des élèves, le discours de ceux-ci peut donner des informations à l'enseignant quant à cette objectivation. Dans cette illustration, il apparaît que l'enseignant se donne, en moyenne, 6,56% du temps (soit un peu plus de 2 minutes trente seconde) pour obtenir une information du type d'objectivation : par exemples un élève expliquant en d'autres termes lmes propos de l'enseignant, un élève effectuant un schéma au tableau.... En faisant le lien avec l'aire didactique, on constate qu'il s'agit de l'unique source d'information de ce type récoltée par l'enseignant durant la leçon. Au niveau des conseils de formation, il semble utile d'insister sur l'importance de faire verbaliser les élèves, de les faire écrire afin d'appréhender au mieux et un maximum leurs représentations, dans un but de régulation.

#### 4.4 Aire d'activité

**Tableau 4 :** Activité des élèves sur l'ensemble de la séance

Elèves	Pas d'activité	Ecrire	Sujet visible
Elève 1	66,22 %	14,62 %	81,42 %
Elève 2	51,55 %	13,21 %	70,88 %
Elève 3	40,02 %	2,15 %	43,16 %
Elève 4	24,54 %	1,79 %	29,9 %
Elève 5	40,74 %	13,56 %	55,85 %
Elève 6	52,07 %	1,72 %	55,84 %

Les pourcentages relatifs à l'activité des élèves, ou inactivité, sont assez variables (de 24,54% à 66,22% d'inactivité et de 1,79% à 14,62% d'écriture). Les limites techniques du dispositif expliquent pour une partie ces nettes différences. Effectivement, il n'est pas toujours possible lors des micro-enseignements de filmer durant toute la séance l'enseignant et tous les élèves. Dès lors, certains sujets ne sont pas observés à chaque instant. Pour contourner ce problème, chaque pourcentage d'inactivité et d'écriture est proportionné par rapport au temps réellement observé.

**Tableau 5 :** Activité des élèves par rapport au temps réellement observé

<b>Elèves</b>	<b>Pas d'activité</b>	<b>Ecrire</b>
Elève 1	81,33 %	17,90 %
Elève 2	72,73 %	18,64 %
Elève 3	92,72 %	4,98 %
Elève 4	82,07 %	5,99 %
Elève 5	72,94 %	24,28 %
Elève 6	93,23%	3,08%

En adaptant les pourcentages au temps réellement observé, on constate que les élèves sont tous principalement peu actifs. Ce que signifie que durant une grande partie des moments où ils sont observés, ils sont dans une position d'écoute. On ne peut pas inférer à ce niveau qu'ils opèrent des activités cognitives, celles-ci n'étant pas directement observables. Ensuite, on constate également qu'ils n'écrivent pas dans des proportions proches : un élève écrit un quart du temps alors qu'un deuxième un peu plus de trois pourcents ; ceci durant la même leçon et sans pour autant, de la part de l'enseignant, avoir différencié l'apprentissage.

Au niveau du retour au futur enseignant que ces résultats fournissent, on peut dans ce cas insister sur les grandes différences en termes de prises de notes et donc de traces de l'apprentissage, traces tant pour l'élève que pour l'enseignant (la consultation des notes des élèves pouvant donner des indications sur l'apprentissage de l'élève). Cela signifie, et les résultats relatifs à l'aire psychopédagogique le confirment, que l'enseignant a très peu recours à des consignes – ou tout au moins celles-ci ne sont pas suffisamment directives – car les élèves ne prennent pas notes de la même façon. Les proportions d'inactivités confirment le constat lié à l'aire didactique : il s'agit d'une leçon frontale durant laquelle les élèves sont davantage à l'écoute qu'actifs et acteurs de leur apprentissage.

## **5. Limites et perspectives et conclusion**

La problématique posée dans cet article porte sur la possibilité de construire et d'opérationnaliser un modèle permettant d'évaluer la compétence de gestion d'une situation d'apprentissage, en formation initiale des enseignants lors de séances de micro-enseignement. Dans son interprétation cette compétence a été définie comme l'ensemble des actions, des comportements verbaux et non verbaux mis en place par l'enseignant en interaction avec les élèves et poursuivant l'objectif de les faire apprendre. Un modèle définissant quatre aires et quatre processus impliquant quatre pôles a ainsi été proposé, pour ensuite être opérationnalisé sous la forme d'une grille d'observation adaptée au logiciel Observer XT®.

Si les illustrations proposées ont montré que le modèle permet d'obtenir des résultats de recherche de type descriptif, caractérisant la situation d'enseignement telle qu'elle est, il a été également montré que sur cette base, une évaluation formative est possible. Dans l'exemple du futur enseignant, nous avons pu mettre en évidence que sa gestion de la situation est centrée sur le contenu, aire didactique, par une alternance de présentations et de questions. La gestion du groupe et des relations aux élèves sont faibles malgré une écoute vers les élèves qui s'expriment. On décèle le besoin de « s'accrocher à ses notes (préparation et/ou feuilles matière) » en début de leçon, mais les regards se font moins présents au fur-et-à mesure. L'usage de peu de consignes et

la concentration sur le contenu présenté de façon ex-cathedra conduit à une activité faible des élèves, si ce n'est le recours à l'écriture laissé à l'initiative de l'élève. La conséquence est que le futur enseignant obtient très peu d'informations sur la façon dont les élèves construisent le nouvel apprentissage et en conservent des traces.

Comme on le constate, le modèle permet le lien entre recherche et formation. Cependant, cette version de la grille nécessite un long et laborieux codage étant donné que chaque comportement est observé pour tous les sujets présents, et ceci pour une séance de quarante minutes, soit selon une observation globale (Barsanescu, 1972). Il est donc nécessaire de déterminer une procédure d'échantillonnage (Martin & Bateson, 2007) qui rende l'utilisation de la grille davantage efficace. Pour ce faire, il est primordial de sélectionner les comportements réellement informatifs, de délimiter des moments charnières durant la leçon, de revoir la grille et sa confection, notamment par l'inversion de comportements et de *modifiers*.

D'autre part, la grille n'a pas encore été mise à l'épreuve d'accords inter et intra-juges, ni à des contextes différents : à l'université et en situation professionnelle. Il s'agit d'une part d'une étape nécessaire pour valider empiriquement le modèle ainsi que pour sa « généralisation », et d'autre part d'une condition essentielle pour qu'en formation, il soit possible de comparer les pratiques en « laboratoire » et en situation réelle.

Finalement, si la démarche exposée dans cet article peut donner l'impression d'une approche « techniciste » de la compétence, elle défend, tout au moins, une approche scientifique - et non prescriptive - visant à décrire et comprendre les pratiques enseignantes, en termes de moyens et non de finalités (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007). Au niveau de la formation, cette approche doit permettre de comparer les pratiques réelles des étudiants aux pratiques ayant été « démontrées » comme efficaces. Il ne s'agit pas de formater les futurs enseignants en prônant un modèle unique de l'enseignant, mais de leur donner des moyens pour faire face plus efficacement à la complexité de leur profession, tout en développant leur réflexivité. C'est bien pour cela que la démarche présentée dans cet article ne doit pas être isolée mais faire l'objet également d'un travail de réflexivité. C'est pourquoi, dans le dispositif mis en place, à cette étape liée à la pratique, succède une rétroaction vidéo permettant d'obtenir une double lecture de l'action (Marcel, 2009) : entre action réelle et réflexion sur cette action.

## **6. Références et bibliographie**

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barsanescu, S. (1972). La méthode de l'observation et les systèmes d'enregistrement de l'interaction réciproque entre le maître et l'élève. *International Review of Education*, 18 (1), 460-466.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 91-137.
- Bressoux, P. (2000). *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitation à diriger des recherches. Université Pierre Mendès France, Laboratoire des Sciences de l'Éducation.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer. *Revue française de Pédagogie*, 138, 63-73.

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

- Bru, M. (1994). Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? in *Année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris : PUF.
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (Coord.). (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5. Toulouse-Le Mirail : Presses Universitaires du Mirail.
- Brudermann, C. & Péliissier, Ch. (2009). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaire*, 5 (2), 21-33.
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 77-108). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Creemers, B. P.M., Reynolds, D. & Swint, F. E. (1996). Issues and Implications of International Effectiveness Research. *International Journal of Educational Research*, 25 (3), 2574-2666.
- De Cock G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.
- Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2010). *L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité*. Genève : Actes du symposium « Dispositif professionnalisant de formation d'enseignants » présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.
- Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2011b à paraître). Evaluer le développement professionnel, la réflexivité et l'identité professionnelle des enseignants : oui mais comment ? Paris : XXIII<sup>ème</sup> Colloque international de l'ADMEE-Europe, *Évaluation et enseignement supérieur*.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delhaxhe, A. (1997). Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 118, 107-125.
- Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Desjardins, J., Deaudelin, C. & Dezutter, O. (2009). La recherche en éducation : pistes pour un arrimage avec les besoins de formation des enseignants en contexte de réforme. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?* (pp. 69-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching, 4th Edition*. New York: MacMillan Publishing.
- Dubesset, V. A. (2005). *La langue française parlée complétée (LPC) : production et perception*. Thèse de doctorat en Sciences cognitives, Institut National Polytechnique de Grenoble
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 39-80). Liège : Editions Labor.
- Emmer, E. T. (1972). Part Three – Direct Observation of Classroom Behavior. *International Review of Education*, 18 (1), 473-490.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertorie of Nonverbal Behavior: Categories, origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1 (1), 49-98.
- Figari, G. (1994). *Evaluer: quel référentiel?* Bruxelles : De Boeck.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 363-384). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education : Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Hillison, J. & Lyons, L. (1982). Speaking without words. *Journal of Extension*, 20, pp. 14-17.

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

- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4 (4).
- Lenoir, Y. (2010). *Fondements épistémologiques, cadre de référence et méthodes de recherche*. Documents de travail de l'auteur.
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75
- Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser l'éducation*, 1, 85-111.
- Marcel, J.-F. (2009). De la prise en compte des pratiques enseignantes de travail partagé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 47-64.
- Martin, P. & Bateson, P. (2007). *Measuring Behaviour. An Introductory Guide*. Cambridge: University Press.
- McNeill, D. (2009). Gesture: a Psycholinguistic Approach. In P C Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perlberg, A. (1972). Part five – Application of Research Results : Microteaching. *International Review of Education*, 18 (1), 547-560.
- Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, B., Carette V., Defrance, A. & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneeberger, P. (2007, août). *Rôle des interactions didactiques dans le travail de construction de problème*. Texte présenté au colloque de l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Scott, T. M. & Sugai, G. (1994). The Classroom Ecobehavioral Assessment Instrument: A User-Friendly Method of Assessing Instructional / Behavioral Relationships in the Classroom. *Diagnostique*, 19 (2-3), 59-77.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- Sensevy, G., Forest, D. & Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques: une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (3), 659-686.
- Talbot, L. (2008). L'intégration des élèves handicapés à l'école primaire : quelles conséquences sur les pratiques des professeurs des écoles ? In L. Talbot (coord.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (pp. 245-268). Paris : L'Harmattan.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (Eds.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle*. *Le Français dans le monde, recherche et application*, 44.
- Tupin, F. (2003). Prologue. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 17-29.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.
- Weisser, M. (2010). Dispositif pédagogique? Dispositif didactique? Situation d'apprentissage ! *Questions vives*, 4 (13), 291-303.

# EVALUATIONS DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DANS LE CADRE D UNE FORMATION A L INGENIERIE DE L INTERVENTION. DES PISTES POUR UNE RECHERCHE SUR L ETHIQUE DE L INTERVENTION ?

Michel Crunenberg<sup>1</sup>

Collaborateur scientifique ULG [intervenir@skynet.be](mailto:intervenir@skynet.be)

**Mots-clé** : ingénierie, intervention formative, éthique.

**Résumé** : Cette communication présente notre dispositif de formation à l'ingénierie de l'intervention. Elle s'adresse à des publics (FC / FI) appartenant aux domaines, de l'aide, de la formation et de la consultance. Notre méthode pédagogique constitue une voie d'apprentissage intéressante pour des Masters spécialisés dans le management des ressources humaines. Elle repose sur des analyses de pratiques de plus en plus réalistes. Elle permet aux participants d'acquérir des compétences professionnelles relatives aux mécanismes décisionnels et d'opérer des choix stratégiques responsables à partir d'une compréhension lucide de la position occupée. L'évaluation de notre intervention formative se fait sur base d'un outil créé par les participants. Ce faisant nous proposons d'approcher la question de la fiabilité et de la validité des outils évaluatifs et ouvrons la question de l'éthique de l'intervention dans les prestations intellectuelles.

## 1. Introduction

Dans cette communication nous décrivons le dispositif pédagogique utilisé dans le cadre<sup>2</sup> d'une formation d'adultes à l'ingénierie de l'intervention (FC et/ou FI). Nous définissons l'ingénierie de l'intervention comme « *L'ensemble des activités de réflexion qui permettent à l'intervenant interne ou externe d'évaluer la position qu'il occupe dans l'accompagnement du système organisationnel, ses marges de manœuvre, les risques et les opportunités. Ce travail, qui se focalise sur les informations issues de l'examen des prémisses de l'intervention, débouche sur la construction d'un processus d'intervention singulier et dynamique qui tient compte du profil de l'intervenant, des règles systémiques et du système d'intervention* » (Crunenberg, 2010).

Nous pensons que cette intervention formative et la construction de son évaluation possède quelques ingrédients qui pourraient enrichir le débat quant à l'évaluation des compétences professionnelles en général et en particulier dans le domaine de l'évaluation des prestations intellectuelles.

## 2. Objectifs de la formation

La formation à l'ingénierie de l'intervention consiste à former des professionnels à la relation de conseil à l'intervenant<sup>3</sup>. Elle donne des outils pragmatiques aux intervenants qui, comme nous avons coutume de dire, « *se mêlent des affaires des autres* » (Crunenberg, 2004).

Les participants découvrent progressivement une forme d'aide originale, celle de conseiller à l'intervenant ou *méta intervenant*. Ce dernier est celui qui pose un regard sur l'intervention et aide celui qui, le nez dans le guidon, vit une situation d'inconfort, de perplexité. Ce travail, différent de la supervision<sup>4</sup>, se focalise sur les conditions d'exercice des compétences des intervenants, ces dernières étant avérées. Ils développent un savoir nouveau, le *savoir mettre en œuvre*.

### 2.1 Différentes phases du processus de formation

Après une introduction théorique, consolidée par la lecture d'un article, nous organisons le dispositif pédagogique autour d'analyses de pratiques de plus en plus réalistes. En effet, nous confrontons les participants à

---

<sup>1</sup> Master SIFA Université François Rabelais Tours. Formateur d'intervenants internes et externes, thérapeute familial, superviseur. Collaborateur scientifique HEC Ecole de Gestion université de Liège.

<sup>2</sup> Baccalauréat en GRH, post formation en « gestion du changement », master II SIFA, formation en approche systémique. Globalement il s'agit de professionnels appartenant au secteur non-marchand.

<sup>3</sup> Il s'agira d'un GRH, d'un consultant, d'un formateur, d'un psychologue scolaire, d'un conseiller en prévention, d'un superviseur, d'un administrateur délégué, d'un responsable de formation, d'un coach, d'un directeur pédagogique, d'un coordinateur, d'un responsable pédagogique, d'un responsable de projet etc.

<sup>4</sup> La supervision fait appel aux compétences d'un professionnel non impliqué dans la situation d'un de ses pairs. La connaissance mutuelle du même métier, voire l'expertise reconnue du superviseur dans la profession en question, constitue des ressources sur lesquelles le superviseur s'appuie. A celles-ci il faut ajouter que l'extériorité du superviseur augmente la clairvoyance de ce dernier.

des situations réelles dans une progression qui va de situations proposées par le formateur, à des interventions de « conseil à l'intervenant » en temps réel avec des « clients » demandeurs. Le travail se réalise en sous-groupes.

Nous détaillons ci-après les 4 niveaux successifs du processus de formation. Ils sont ponctués par des retours évaluatifs utiles, non seulement pour les participants, mais aussi pour le formateur (voir infra)

Proposition par le formateur de situations d'intervention réelles connues par lui. Productions de questions et remarques issues de la lecture des situations. Possibilité de jeu de rôles.

Demande faite par un membre du groupe de formation, personnellement impliqué dans une intervention dans son contexte professionnel. Ce participant est considéré comme un « client interne » qui sollicite l'intervention de méta-intervenants (ici, ses pairs). Le travail se prépare sur base d'un écrit réalisé par le participant demandeur puis des échanges entre le client interne et des méta-intervenants sont organisés.

Demande faite à travers un écrit adressé au groupe de formation, par un intervenant professionnel<sup>5</sup> externe au groupe. Ce dernier, totalement étranger au groupe, est impliqué dans une intervention complexe et demande de l'aide afin de prendre du recul sur la position qu'il occupe. Ce faisant, il sollicite les nouvelles compétences des participants en matière d'ingénierie de l'intervention. Le travail se réalise sur base de l'écrit que le « client externe » a réalisé. Les sous-groupes produisent des recommandations, des conseils, des questions et des représentations graphiques, qui sont adressées au demandeur.

Demande faite par écrit par un intervenant professionnel externe. Cet écrit est adressé aux sous-groupes afin de préparer la venue du professionnel dans le groupe de formation. Préparation de questions et représentations graphiques en vue de la rencontre avec des méta-intervenants issus des sous-groupes. Rencontre avec le professionnel et les représentants de chaque sous-groupe.

## **2.2. Dimensions évaluatives**

Durant ce travail, c'est sur un double plan que les compétences professionnelles sont évaluées en temps réel, à la fois celles des participants et celles du formateur.

Pour ce qui concerne les participants, le processus est continu. Des rétroactions régulières sont produites par leurs pairs observateurs, par le formateur et par les clients internes et externes. Elles les aident à adopter une attitude de « praticien réflexif ». Ils peuvent en effet opérer de constants allers et retours entre pratique et théorie, intégrer des outils tout en restant critiques.

En tant que formateur, si nous disposons d'un plan de formation assez précis, il n'en demeure pas moins que les interactions avec les participants constituent des retours évaluatifs qui nous aident à ajuster, à réaménager le processus. Ils sont aussi à la source de moments inattendus souvent porteurs de sauts qualitatifs sur le plan théorique<sup>6</sup>.

## **3. Processus singulier**

C'est donc un processus co-construit parsemé d'incertitudes, de prises de risques, qui se réalise, le tout dans un dispositif pédagogique contenant.

Nous pourrions dire que notre pratique est *opportuniste*, nous référant ainsi Girin (1989) qui nous rappelle que ce qualificatif vient du mot « port » qui « (...) désigne donc une manière d'arriver au port, pas toujours par le chemin que l'on prévoyait de suivre, pas toujours dans le temps prévu, et même, quelquefois, pas dans le port où l'on pensait se rendre. C'est une question de navigation, et le bon marin est opportuniste, tenant compte de ce qui se passe, acceptant de se dérouter, faisant parfois demi-tour, saisissant aussi les occasions d'aller plus vite lorsque le vent et la mer le permettent. »

## **4. Evaluation finale<sup>7</sup>**

La particularité essentielle de cette évaluation consiste dans le fait que nous la réalisons sur base d'un outil que les participants construisent. Nous leur demandons qu'ils évaluent notre intervention de formateur. Chaque sous-

---

<sup>5</sup> Un consultant, un chef de projet interne, un DRH etc.

<sup>6</sup> Lors des moments d'interaction avec les participants, nous sommes amenés à produire des réponses nouvelles (que nous n'imaginions pas) à créer des concepts. Ce sont des moments singuliers. Pour en parler nous évoquons souvent l'image d'un laboratoire, d'un lieu d'expérimentation relationnelle d'où émergent de nouvelles productions.

<sup>7</sup> Réalisée à la fin du dernier jour de formation.

groupe produit des paramètres puis des questions qui doivent leur permettre de qualifier notre intervention formative.

Ainsi, l'évaluation de nos compétences professionnelles se réalise à l'aune des bénéficiaires.

## 5. Perspective éthique ?

Cette expérience évaluative, qui redistribue la responsabilité de la production d'informations pertinentes aux bénéficiaires, nous paraît innovante. En effet, considérant que les compétences évaluatives sont « à l'intérieur »<sup>8</sup>, nous nous appuyons sur les ressources évaluatives des bénéficiaires.

Par extension, nous pensons que cette pratique recèle les ingrédients d'une recherche sur l'évaluation des prestations intellectuelles au sein des systèmes humains. Cette dernière constituant un biais pour questionner la notion d'*éthique de l'intervention*.

Nous faisons en effet l'hypothèse que les ex-bénéficiaires pourraient nous aider à faire émerger les valeurs qui sous-tendent trois notions<sup>9</sup> à savoir ; la responsabilité, la légitimité et l'utilité de l'intervention.

## 6. Références et bibliographie

Crunenberg, M. (2010) Modélisation systémique des processus d'intervention. Actes du 2eme Colloque International Francophone sur la Complexité Lille.

Crunenberg, M. (2004) *L'art et la manière d'intervenir en entreprise*. Paris Editions des organisations.

Girin, J (1989) L'opportunisme méthodique dans les recherches sur la gestion des organisations.

<http://grouplilith.pbworks.com/f/m%C3%A9thodo-Girin-oppoportunisme.pdf>

---

<sup>8</sup> Par opposition aux ressources habituellement mobilisées dans des démarches évaluatives qui viennent de « l'extérieur ». Il s'agira de spécialistes de l'évaluation, d'experts universitaires, de consultants, du commanditaire voire du prestataire lui-même, qui proposent leurs outils, leurs supports.

<sup>9</sup> Résultats de nos observations et du traitement des paramètres isolés par les bénéficiaires pour construire l'outil d'évaluation, ces notions pourraient constituer 3 axes de la méthodologie de recherche.

## L'ENTRETIEN D'ÉVALUATION DE FIN DE STAGE : UNE ACTIVITÉ DIALOGIQUE POUR INFÉRER LES COMPÉTENCES

Pasquale Chilotti, pasquale.chilotti@sfr.fr

---

**Mots-clés :** *compétences - évaluation - instruments*

**Résumé.** *Cette communication présentera l'avancée d'une recherche consacrée à la fonction tutorale telle que définie dans le référentiel de formation en soins infirmiers depuis 2009. Nous focaliserons notre propos sur l'entretien de fin de stage au cours duquel le tuteur évalue le degré d'acquisition, de l'étudiant en soins infirmiers, des dix compétences définies dans le référentiel de formation. Nous retracerons d'abord brièvement le contexte de la mise en place de ce référentiel avant de développer ce qui fait l'originalité de cette fonction tutorale. Puis, nous porterons notre attention sur la place faite à l'analyse des situations cliniques de soins. Nous présenterons ensuite les instruments à disposition du tuteur pour évaluer le degré d'acquisition des compétences de l'étudiant. Nous montrerons en quoi l'évaluation de l'activité de l'étudiant dépend du niveau de connaissance du tuteur quant au nouveau référentiel, de sa compréhension du concept de compétence enfin de son degré d'appropriation des outils.*

---

### De la nécessité de réforme à un changement de paradigme

#### 1.1 *Le contexte socio-économique*

Pendant longtemps, le système de santé français a consacré l'essentiel de ses ressources aux activités de soins curatives. Or, depuis quelques années de nouvelles orientations témoignent d'une prise de conscience visant à faire de la prévention une priorité des politiques de santé. En effet, le système de santé français doit faire face à un certain nombre de défis : le vieillissement de la population, le coût des nouvelles technologies médicales, le déficit de l'assurance maladie. Parallèlement, la population exige un accès aux soins de qualité et mieux réparti sur le territoire, ce qui n'est pas sans conséquences financières. La diminution des durées de séjour entraîne un déplacement de tâches qui étaient assurées pendant le séjour hospitalier en amont et en aval de celui-ci. La tarification à l'activité (T2A), système de financement unique, est en application depuis janvier 2004 dans tous les établissements de santé. L'attribution des ressources dépend maintenant de l'activité réelle des établissements. Elle a introduit la notion de « bonnes pratiques de prescription » dans le but d'obtenir une maîtrise des dépenses hospitalières. Ces « bonnes pratiques de prescription » peuvent faire l'objet d'une Évaluation des Pratiques Professionnelles telle que prévue par la deuxième version de la procédure de certification.

Celle-ci vise « à renforcer l'évaluation du service médical rendu au patient en s'attachant à étudier plus en détail le parcours du patient dans l'établissement et les actions mises en œuvre par les différents professionnels » (Haute Autorité de Santé). La tarification à l'activité concernait jusqu'à aujourd'hui les établissements MCO (médecine-chirurgie-obstétrique) mais va se généraliser en SSR (Soins de Suite et de Réadaptation) d'ici 2013. La création de réseaux de soins semble être aujourd'hui une alternative à l'hospitalisation tout en offrant une meilleure prise en charge d'une pathologie ou d'un type de population déterminé grâce à la proximité et à l'interdisciplinarité. Ces réseaux devraient notamment permettre de mieux faire face aux pathologies chroniques invalidantes en prenant en compte à la fois la dimension sanitaire et la dimension sociale, c'est-à-dire en positionnant la personne prise en charge au centre de la réflexion d'acteurs pluridisciplinaires, dans une démarche de santé publique. Cette notion de « patient au cœur du système de soins », déjà prescrite dans la loi de démocratie sanitaire du 4

mars 2002, est clairement annoncée et réaffirmée dans la loi du 21 juillet 2009 « Hôpital, patients, santé et territoires ». Sa mise en œuvre implique une modernisation du statut des établissements publics de santé et une répartition plus efficace de l'offre de soins.

Les patients pris en charge par les professionnels de santé ont changé eux aussi. Les maladies chroniques type diabète lié notamment à une surcharge pondérale et l'obésité en augmentation rapide dans notre société nécessitent de développer une approche davantage axée sur la santé publique. La maladie d'Alzheimer nous oblige à repenser les possibilités d'accueil des personnes âgées et à développer d'autres manières de prendre soin d'elles. Les exemples seraient nombreux. C'est pourquoi, des plans gouvernementaux ont été élaborés pour trouver des solutions, imaginer d'autres façons de faire :

- « plan solidarité grand âge » avec pour objectifs l'adaptation du système de prise en charge (domicile, établissement, hôpital) au vieillissement de la population, avec notamment la création de six mille places supplémentaires de services de soins infirmiers à domicile ; la poursuite du plan de modernisation des établissements pour améliorer les conditions d'accueil et enfin, l'amplification de l'effort de prévention et de recherche.
- Le plan Alzheimer 2008-2012 qui comporte pas moins de quarante quatre mesures...

Ces plans sont ambitieux et nécessitent pour leur application des ressources humaines. Or, les professions de santé sont de moins en moins attractives pour les jeunes et ce, malgré un certain nombre de mesures. La réforme des études en soins infirmiers, en réponse au contexte socio-économique, pourrait-être, d'après moi, un moyen pour rendre les novices plus efficaces lors de leur première prise de poste.

## **1.2 Un encadrement de terrain chargé d'évaluer les compétences**

L'acquisition de compétences est au centre du dispositif et cela entraîne un changement paradigmatique : d'une culture de la formation où le formateur organisait les situations d'apprentissage pour l'apprenant, vers une culture de la professionnalisation qui déplace le centre de gravité vers l'accompagnateur de terrain, le tuteur, et où l'étudiant devient co-auteur de son parcours et selon l'injonction même du nouveau référentiel, un praticien réflexif en devenir.

Si la formation est traditionnellement organisée selon le modèle de l'alternance c'est la première fois dans l'histoire de la formation en soins infirmiers en France, que le rôle de l'encadrement est prescrit (Annexe III de l'arrêté relatif au diplôme d'État infirmier). Trois acteurs différents sont ainsi répertoriés par le texte. Le maître de stage qui représente la fonction organisationnelle et institutionnelle du stage, le référent de proximité quant à lui assume des fonctions classiquement dévolues au compagnon c'est-à-dire qu'il assure l'encadrement au quotidien. Mais c'est le rôle du tuteur qui est innovant car il lui est prescrit une fonction pédagogique.

En référence au triangle pédagogique de J. HOUSSAYE, nous pouvons élaborer le triangle pédagogique du tutorat :

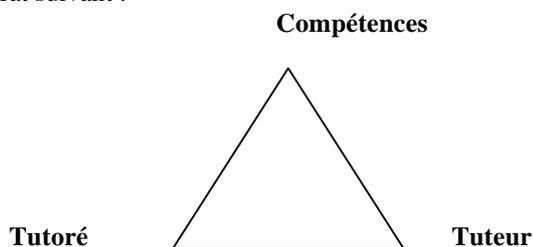


Figure 1 : Le triangle pédagogique du tutorat

L'axe tuteur / compétences désigne les moyens didactiques que celui-ci met en place pour permettre à l'étudiant d'acquérir, de développer des compétences. S'il est trop exacerbé, le tutoré sera passif dans cet apprentissage, se laissant encadrer plus qu'accompagner.

L'axe tutoré / compétences correspond aux stratégies d'apprentissage mises en place par l'étudiant. Comment utilise-t-il son portfolio ? A-t-il élaboré des objectifs de stage ? Fait-il régulièrement évaluer ses pratiques par les référents de proximité ? Comment exploite-t-il les entretiens avec son tuteur ? S'il est trop exacerbé, l'apprentissage sera réduit au niveau des compétences du tutoré.

Enfin l'axe tutoré / tuteur permet l'individualisation de l'accompagnement en tenant compte de ses pré requis, de ses besoins d'apprentissage en fonction du parcours déjà réalisé. Cette relation doit permettre à l'étudiant d'être suffisamment soutenu tout en lui laissant l'opportunité d'«instrumenter» son tuteur c'est-à-dire de pouvoir incorporer le rôle de ce dernier à l'organisation de son action. S'il est trop exacerbé, la relation humaine peut prendre le pas sur l'apprentissage en créant notamment une dépendance.

Nous nous intéresserons plus particulièrement, ici, au dernier point définissant les missions du tuteur : « *Le tuteur évalue la progression des étudiants dans l'acquisition des compétences après avoir demandé l'avis des professionnels qui ont travaillé en proximité avec l'étudiant. Il formalise cette progression sur le portfolio lors des entretiens avec l'étudiant en cours et à la fin du stage* ».

Le tuteur devra, lors du bilan de fin de stage, évaluer le degré d'acquisition des compétences de l'étudiant et colliger cette évaluation dans le portfolio. Cet entretien peut être alors défini comme une activité dialogique pour inférer les compétences de l'ESI<sup>1</sup>. Il nous semble intéressant d'observer si l'étudiant se positionne en tant qu'acteur pour co-construire son évaluation avec son tuteur et lui permettre de dire s'il est compétent (ou pas) pour exercer la profession d'infirmier et notamment si son adaptabilité à la situation clinique a permis, à l'issue du diagnostic de situation posé, de répondre à cette dernière de façon optimale. Le référentiel de compétences permettant alors d'identifier ce que l'on attend d'un professionnel "standard".

L'évaluation des compétences consiste donc pour l'étudiant à réussir à travers l'activité dialogique à expliciter les concepts « *pragmatiques et pragmatisés* » (Pastré, P., 2011, p. 176) mobilisés. Le tuteur ne pourra se contenter d'observer l'étudiant en situation de travail, ni de comparer l'écart entre la tâche prescrite et l'activité réalisée mais il devra avoir appréhendé qu'elle est la « *structure conceptuelle* » construite par l'étudiant pour « *orienter et guider son action* ». Pour ce faire, il jugera de la validité du choix des concepts mobilisés par l'étudiant. Il le comparera à l'attendu, en termes de stratégies, que l'on a pour un professionnel dans cette situation clinique. Mais avant de définir cette notion de situation clinique, voyons quelles sont les compétences définies dans le référentiel.

## **Du référentiel métier au dispositif d'évaluation**

### **1.3 Les compétences requises**

Le texte détaille dix compétences, les critères d'évaluation d'acquisition de chacune d'elles et les indicateurs pour ce faire :

1. Evaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier,
2. Concevoir et conduire un projet de soins infirmiers,
3. Accompagner une personne dans la réalisation de ses soins quotidiens,
4. Mettre en œuvre des actions à visée diagnostique et thérapeutique,
5. Initier et mettre en œuvre des soins éducatifs et préventifs,
6. Communiquer et conduire une relation dans un contexte de soins,

---

<sup>1</sup> ESI : étudiant en soins infirmiers

7. Analyser la qualité des soins et améliorer sa pratique professionnelle,
8. Rechercher et traiter des données professionnelles et scientifiques,
9. Organiser et coordonner des interventions soignantes,
10. Informer et former des professionnels et des personnes en formation.

Pour exemple, la compétence une, « évaluer une situation clinique et établir un diagnostic dans le domaine infirmier », est développée de la manière suivante :

1. Evaluer les besoins de santé et les attentes d'une personne ou d'un groupe de personnes en utilisant un raisonnement clinique,
2. Rechercher et sélectionner les informations utiles à la prise en charge de la personne dans le respect des droits du patient (dossier, outils de soins,...),
3. Identifier les signes et symptômes liés à la pathologie, à l'état de santé de la personne et à leur évolution,
4. Conduire un entretien de recueil de données,
5. Repérer les ressources et les potentialités d'une personne ou d'un groupe, notamment dans la prise en charge de sa santé,
6. Analyser une situation de santé et de soins et poser des hypothèses interprétatives,
7. Elaborer un diagnostic de situation clinique et/ou un diagnostic infirmier à partir des réactions aux problèmes de santé d'une personne, d'un groupe ou d'une collectivité et identifier les interventions infirmières nécessaires,
8. Evaluer les risques dans une situation d'urgence, de violence, de maltraitance ou d'aggravation et déterminer les mesures prioritaires. (Annexe II de l'arrêté relatif au diplôme d'État infirmier, p. 2).

Tableau 1 : indicateurs illustrant les critères

<b><i>Critères d'évaluation :</i></b> <i>Qu'est-ce qui permet de dire que la compétence est maîtrisée ? Que veut-on vérifier ?</i>	<b><i>Indicateurs :</i></b> <i>Quels signes visibles peut-on observer ? Quels signes apportent de bonnes indications ?</i>
1 - Pertinence des informations recherchées au regard d'une situation donnée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plusieurs sources d'information sont utilisées (personnes, dossiers, outils de transmission...)</li> <li>- Tous les éléments d'information pertinents sont recherchés dans le dossier ou les documents et auprès du patient, de la famille, de l'entourage ou du groupe</li> <li>- Les informations utilisées sont mises à jour et fiables</li> <li>- Des explications sont données sur le choix des informations sélectionnées au regard d'une situation donnée, la sélection est pertinente</li> </ul>
2 - Cohérence des informations recueillies et sélectionnées avec la situation de la personne ou du groupe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les informations recueillies sont en adéquation avec les besoins de la personne</li> <li>- Le recueil des informations (entretien, observation, échanges avec la famille...) est réalisé dans le respect de la déontologie et des règles professionnelles</li> <li>- Les informations sélectionnées sont priorisées</li> </ul>
3 - Pertinence du diagnostic de situation clinique posé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le diagnostic de situation et/ou le diagnostic infirmier s'appuie sur une analyse pertinente des différentes informations et sur la mise en relation de l'ensemble des éléments recueillis</li> <li>- La situation de santé est analysée de manière</li> </ul>

	<p>multidimensionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Les signes d'urgence ou de détresse, de décompensation d'une pathologie ou d'un dysfonctionnement sont repérés</li><li>- Le lien entre les éléments recueillis est expliqué</li><li>- Le raisonnement clinique utilisé et la démarche d'analyse des informations sont expliqués</li><li>- Les connaissances utilisées sont précisées</li></ul>
--	---

Le tuteur devra être capable d'être un médiateur pour l'apprentissage par l'étudiant de chacune de ces compétences.

#### 1.4 L'importance de la situation d'apprentissage

L'acquisition de compétences nécessite une pédagogie des situations. Le tuteur devra mettre en scène les situations cliniques, et ce, de manière suffisamment diversifiée, pour permettre à l'étudiant de développer son apprentissage, en allant au-delà de l'action de soin. Pour ce faire, il devra pouvoir adopter une mise à distance de la situation par sa mise en récit lors des entretiens bilans avec le tuteur. Le modèle théorique choisi permettra de mieux comprendre, en paraphrasant G. Vergnaud, comment au fond de l'action, permettre à l'étudiant de réaliser, la conceptualisation. Les activités de soins exigent de la part de l'étudiant la réalisation de tâches complexes. Même si l'ESI connaît les protocoles du service et a déjà été confronté à un problème similaire, il doit appréhender toute situation de soins comme nouvelle. Il élaborera alors de nouvelles stratégies de résolution de problème qu'il devra décomposer en étapes d'apprentissage. Dans l'action, non seulement l'étudiant va construire des connaissances mais il va développer son identité professionnelle.

La théorie de Piaget nous permet de comprendre comment l'étudiant confronté à des situations de soins identiques où l'activité se répète, construit ses connaissances. Mais en développant le concept kantien de schème, l'auteur nous permet également de comprendre ce que va faire l'étudiant confronté à une situation nouvelle. En effet, cette théorie est articulée autour de deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation : l'*assimilation* entendue comme l'intégration d'un objet de savoir à la structure mentale de l'individu (activités répétitives) et l'*accommodation* de la structure des connaissances, c'est-à-dire l'ajustement d'un schème aux caractéristiques d'une situation nouvelle (activités nouvelles). Le *schème* est alors le produit de l'action intériorisée qui est transposable d'une situation à la suivante, c'est une forme d'organisation de l'activité. L'ensemble des schèmes s'organisant en *structures opératoires* qui permettent à l'individu de s'adapter à une situation nouvelle. C'est pourquoi, les interactions de l'étudiant avec le milieu qui l'entoure, sont essentielles car elles sont à l'origine du « *déséquilibre* » de la pensée, lorsque l'ESI ne peut mobiliser une explication préalablement établie. Il doit alors élaborer de nouveaux schèmes pour obtenir une « *rééquilibration majorante* » en décomposant et recomposant les schèmes pré existants en fonction de la situation à laquelle il est confronté. Le schème en effet est associé à une classe de situations (réaliser des toilettes, poser des perfusions...). Cependant, les protocoles de soins transcrivent l'activité sous la forme d'un enchaînement linéaire des actions. Or, en situation, un certain nombre de paramètres vont intervenir demandant à l'étudiant de tenir compte de ces conditions et d'avoir un mode d'action plus hypothétique de type « si la pression artérielle du patient chute, alors... ». L'ESI a souvent du mal à percevoir ces conditions qui devraient l'amener à modifier son action car il est centré sur la réussite du geste et le respect de la prescription. C'est le rôle du référent de proximité de guider l'étudiant pour que l'activité productive soit réussie, car il ne faut oublier que la finalité au-delà de l'apprentissage est une activité de soins sur patient réel et non sur simulateur. Mais pour autant, le

tuteur peut revenir sur cette situation de soins lors d'un entretien d'explicitation afin d'amener l'étudiant à comprendre les obstacles qu'il a rencontrés pour être compétent dans la situation bien au-delà de la réussite du geste dans l'absolu (je sais poser une perfusion, mais je n'ai pas pris en compte la chute de pression artérielle de Mme X. lors de la pause de perfusion d'antibiotique qui manifestait une réaction allergique, par exemple). Pour Piaget donc, la connaissance est adaptation au réel par construction progressive et pour élaborer cette construction, l'utilisation d'artefact est possible.

### **1.5 Les instruments prévus dans le dispositifs de formation**

Vygotski, quant à lui, met l'accent sur l'importance des interactions sociales, *la connaissance va de l'interpersonnel vers l'intrapersonnel*. Dans cette optique, l'apprentissage se réalise grâce à des outils tels que le langage, instrument privilégié du développement de la pensée. Le langage est non seulement outil de communication mais également d'interaction sociale lors de la médiation de l'adulte. La culture infirmière a longtemps reposé sur une tradition orale. Les transmissions inter équipes sont un temps fort du quotidien professionnel, moments d'échange de renseignements cliniques sur les patients qui permettent de créer un esprit d'équipe, de s'exprimer sur les sentiments et émotions ressentis dans la journée, d'exprimer des difficultés techniques ou relationnelles... Lors de la mise en situation professionnelle du diplôme d'État de l'ancien programme de formation, l'étudiant avait quatre minutes par patient pour présenter les projets de soins élaborés. Cet exercice de style nécessitait un apprentissage particulier qui pouvait ensuite être transféré pour effectuer les transmissions. Lors des entretiens entre tuteur et étudiant, le discours devient le support symbolique qui permet non seulement à l'ESI d'acquérir le langage professionnel mais aussi d'explicitier au tuteur en quoi il pense avoir acquis des compétences par l'analyse de situations de soins et l'argumentation des capacités acquises lors de la résolution de situations problèmes. L'auteur définit, également, le concept de « *zone de développement proximal* » que l'on peut expliquer comme la différence entre le niveau de développement actuel et le niveau de développement potentiel. L'étudiant en soins infirmiers atteindra ce niveau en réalisant des actions grâce à la médiation du tuteur et des référents de proximité dans un premier temps puis il sera capable de les réaliser seul ensuite.

L'ESI développera donc des connaissances non seulement par la médiation des référents de proximité (*concepts quotidiens*) mais également par l'intériorisation des savoirs théoriques et savoirs procéduraux présentés à l'institution de formation par les formateurs et en stage clinique par les tuteurs (*concepts scientifiques*). Il peut donc parfois se retrouver confronté à une rivalité conceptuelle. Le rôle du tuteur sera, là, de permettre à l'ESI de se confronter au réel. Il choisira en collaboration avec les référents de proximité les situations cliniques « idéales » pour ce faire.

En revanche, lors d'entretiens dédiés à l'analyse réflexive il l'amènera à rechercher les concepts pragmatiques dans l'action, c'est-à-dire la dimension cognitive qui organise la pratique.

Le tuteur devient alors *un moyen* au service de l'étudiant afin que celui-ci puisse acquérir des compétences et développer son professionnalisme. L'étudiant, professionnel en devenir, devient par l'intermédiaire du tuteur, un sujet capable de développer des compétences professionnelles selon son parcours individualisé d'apprentissage et son projet professionnel. Le tuteur est ainsi *une ressource* pour l'étudiant afin que celui-ci puisse développer des connaissances, élaborer son identité professionnelle et s'inscrire dans un collectif professionnel. Enfin, le tuteur est également *un moyen* par lequel le métier se transmet non seulement du point de vue technique mais également culturel.

Vygotski fait quant à lui la différence entre les instruments psychologiques et les instruments techniques ; les premiers permettent à l'étudiant d'être acteur voire auteur de son projet professionnel et également de médiatiser les relations avec les autres membres de l'équipe.

P. Rabardel, s'inscrit également dans cette perspective instrumentale vygotkienne mais en réfutant la distinction entre instruments psychologiques et techniques ; chaque instrument étant potentiellement médiateur vers les objets d'apprentissage, soi-même ou les autres. Il différencie l'outil, l'instrument et l'artefact. Pour lui, l'individu en manipulant des outils, dans une activité professionnelle et ou formative, élabore des connaissances techniques. Les artefacts sont des médiateurs au service de l'apprenant pour réaliser l'activité. C'est un « *terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relations du sujet à l'objet [...] la notion d'artefact inclut les objets symboliques* » (Rabardel, P., 1995, p.3). L'artefact permet au sujet de modifier l'objet de l'activité. L'instrument devient alors un composite formé d'un artefact et d'un schème d'utilisation. Il est l'utilisation de l'artefact en situation. La catachrèse est l'utilisation détournée d'un artefact pour un usage non prévu par le concepteur. Rabardel a élaboré le modèle S.A.I. défini comme suit :

- le sujet (l'utilisateur),
- l'instrument (le système artefact plus schèmes),
- l'objet « *vers lequel l'action à l'aide de l'instrument est dirigée (matière, réel, objet de l'activité, du travail, autre sujet...)* » (Ibid., p.52).

Nous pouvons identifier plusieurs instruments possibles : le référentiel de compétences peut-être un instrument pour les formateurs afin de construire le « déroulé d'année » et élaborer leurs activités pédagogiques et didactiques, le portfolio un instrument partagé aussi bien par les acteurs de l'encadrement de stage que par les formateurs de l'institut pour guider l'étudiant dans son parcours de professionnalisation, enfin l'utilisation du langage comme instrument cognitif entre le formateur, qu'il soit de l'institut ou du terrain et l'étudiant, lors des activités d'analyse réflexive. Ces instruments ne sont pas en compétition les uns avec les autres mais constituent un *système d'instruments* complémentaires à disposition de l'étudiant. En fonction de la temporalité, d'un stage à l'autre, l'usage d'un instrument peut émerger par rapport aux autres.

Nous avons alors, durant l'entretien-bilan, une triade vivante de l'activité : l'étudiant en soins infirmiers (sujet) / l'évaluation des compétences (l'objet) / le tuteur (autrui) que nous pouvons représenter ainsi :

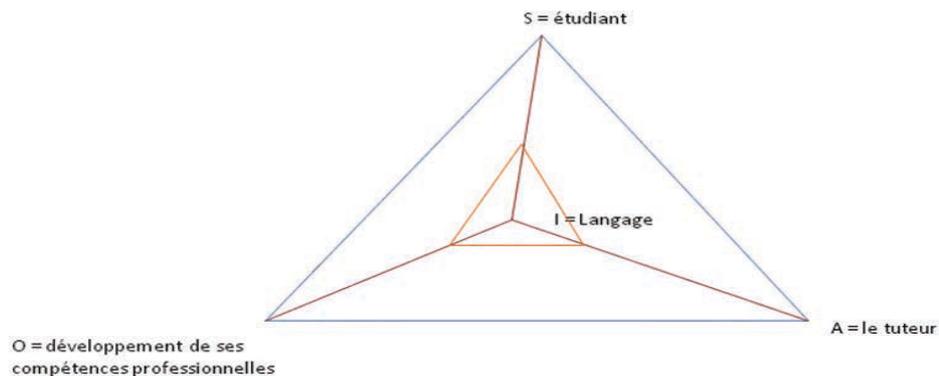


Figure 2 : L'autoévaluation - une activité dirigée et instrumentée

I représente les instruments utilisés par l'étudiant lors de cette coévaluation, ici un instrument symbolique (le langage) mais ce pourrait être également un instrument technique (le portfolio et un support d'évaluation intermédiaire en stage facultatif communément appelé « les radars »). Le triangle orange symbolise le genre professionnel tel que défini par Y. Clot.

L'analyse effectuée lors de cet entretien devra prendre en compte non seulement « *l'activité réalisée* » mais également « *le réel de l'activité* » c'est-à-dire tout ce que l'ESI n'a pas réussi, n'a pas pu faire, aurait voulu faire, a fait pour ne pas faire ce qu'il aurait du faire...C'est ici que vont intervenir les instruments d'écriture (le portfolio, les radars). D'autant que l'étudiant doit réaliser, à l'issu du stage, deux analyses de situation écrites dans son portfolio. Il y a alors apprentissage par l'analyse de sa propre activité, un travail sur le travail ou comme le dit Y.CLOT un « *travail au carré* » en référence aux référentiels métier et de formation. En se détachant, par ce travail de mise en mots, de son expérience, celle-ci devient un moyen d'accomplir d'autres expériences. Cette prise de conscience des acquis de l'expérience entraîne une re-création dans un autre contexte de l'activité en tant qu'objet psychique qui permet au sujet de le voir autrement. Nous pouvons, ici, faire référence à Bakhtine pour qui « *comprendre, c'est penser dans un contexte nouveau* ».

De plus, en changeant de destinataire, le « *sujet réalise au sens fort du terme, ses activités* » (Clot, Y., 2008, p. 186). Il prend conscience non seulement de ce qu'il a fait (la tâche réalisée dirait J. Leplat) mais également des circonstances dans lesquelles cela a été fait, des ressources internes et externes mobilisées tout en le reliant au référentiel, au métier, au genre professionnel. Car bien que ce travail d'écriture puisse sembler un travail solitaire, il est comme toute activité adressée et au-delà du tuteur, du formateur référent pédagogique et du jury final, il l'est au genre professionnel définit par Y. Clot comme « *l'instrument collectif de l'activité* » (Ibid., p. 27) ou pour le dire autrement comme « *une mémoire professionnelle collective des façons de dire et de faire* ». Ce que souhaite l'étudiant c'est être reconnu du métier. Or le portfolio médiatise cette mémoire collective à travers la définition des dix compétences. C'est pourquoi, ce travail d'écriture doit se faire à la première personne. En effet, il signifie que le sujet narre une « *expérience ipse* » (Pastré, P., 2011, p.115) c'est-à-dire qu'il attribue à son passé une signification et modifie ainsi son identité professionnelle. Cette écriture à la première personne témoigne d'une stylisation du genre.

## **De l'évaluation prescrite à l'évaluation réalisée**

L'analyse du travail nous apprend que la tâche prescrite est redéfinie. Dans les conditions socio-économiques que nous avons décrites, on peut légitimement se demander comment les équipes de terrain se sont organisées pour satisfaire les nouvelles exigences réglementaires ou pour le dire autrement qu'en est-il de l'application observée sur le terrain de l'évaluation des compétences de l'ESI ?

### **1.6 La méthodologie retenue**

La méthodologie adoptée a consisté dans un premier temps à enregistrer six entretiens entre tuteur et étudiant lors du premier stage à l'automne 2009, puis dans un deuxième temps à effectuer auprès des tuteurs des entretiens de confrontation à la trace (dans ce cas précis, la retranscription du premier entretien). L'objectif étant que le tuteur, à travers cette confrontation simple telle que décrite par Y. Clot, devienne lui-même observateur de son action en tant que tuteur et nous apporte des clés d'explicitation de ce qui s'est déroulé durant l'entretien avec l'ESI. Cette confrontation aura donc pour objectif d'appréhender le raisonnement du tuteur, ses motivations lorsqu'il était en situation, en guidant le tuteur dans la verbalisation la plus précise possible du déroulement de son action. Il sera également intéressant de pouvoir objectiver comment le tuteur essaie d'amener l'étudiant à donner du sens aux situations de soins.

### **1.7 Les résultats**

L'analyse des entretiens individuels nous permet de faire d'ores et déjà les constats suivants :

- le tuteur peut-être un infirmier mais il n'est pas forcément formé comme le demande le texte,
- il est souvent le cadre car celui-ci a une formation à la pédagogie dans son cursus,
- il existe une relation proportionnelle entre la maîtrise du référentiel par le tuteur et un entretien diversifié, balayant les deux familles d'activité tutorale définies par J.J. Boru et C. Leborgne (1992) ), à savoir une fonction de socialisation, et une fonction de transmission des pratiques professionnelles afin de rendre le travail formateur.

La mise en perspective des 6 entretiens nous donne d'autres clés de lecture bien que la faiblesse de l'échantillon ne nous permette pas d'en déduire des lois générales.

Lorsque l'entretien est mené par un tuteur, celui-ci explicite la façon dont l'entretien d'évaluation va être organisé.

Le portfolio, dans la majorité des cas, structure l'entretien, quel que soit le niveau d'appropriation de l'outil par le tuteur. Cependant, la maîtrise du portfolio permet au tuteur, comme c'est le cas pour les entretiens cinq et six, de faciliter la transposition didactique des étudiants. En effet, ces tuteurs lors de l'évaluation des critères vérifient les connaissances théoriques de l'ESI puis lui demandent d'illustrer cette théorie par une situation de soins et enfin l'amènent à relier les deux à la démarche de soin réalisée. L'étudiant ainsi développe, affine, son raisonnement clinique. La compétence évaluée est une compétence-en-acte telle que définie par Vergnaud. En demandant à l'ESI d'apporter la preuve de ses acquisitions par un ancrage dans les situations rencontrées, les tuteurs lui permettent d'« *apprendre par et dans l'activité* » (Pastré, P., 2006, p.8). Nous avons observé que la majorité des tuteurs donne du sens aux situations vécues par l'étudiant durant le stage, les résultant dans un contexte professionnel plus vaste et lui permettant de se confronter à son projet professionnel comme ceci est illustré par cet extrait de l'entretien de confrontation du tuteur numéro six : « *En fait, cette étudiante, je la resitue très, très bien maintenant, elle était assistante vétérinaire. Et au début du stage, nous avons eu une discussion sur son parcours. Elle s'est longtemps posé la question avant de franchir le pas de faire ces études infirmières. C'était un parcours intéressant, elle avait pris le temps de bien réfléchir. Et pour moi, c'était important de lui dire qu'elle ne s'est pas trompée* ».

Le tuteur expérimenté est donc, pour les entretiens enregistrés, un médiateur entre l'activité de soin et l'étudiant. Cependant, quatre tuteurs sur six n'ont pas eu de formation au tutorat. Ils jugent l'outil compliqué et ont du mal à s'en approprier le vocabulaire, ne comprenant pas toujours les indicateurs s'adressant alors, non plus à l'étudiant, mais à un surdestinataire comme l'illustre l'extrait ci-après :

*Chercheur : Heu ... Vous parlez du ... Du questionnaire, du portfolio ... Et vous nous dites « ça fait assez intellectuel comme questionnaire »...*

*Tuteur : Ah oui*

*Chercheur : A qui s'adresse cette remarque à ce moment là, à l'étudiante, à qui ?*

*Tuteur : Non à celui qui l'a ... A celui qui l'a conçu*

Enfin, un critère est analysé systématiquement par tous les tuteurs à savoir la capacité organisationnelle. Le tuteur place ainsi l'étudiant dans une perspective professionnalisante. Si nous nous référons à la définition de Pierre Pastré de la compétence « *être compétent, ce n'est pas savoir appliquer un ensemble de connaissances à une situation, c'est savoir organiser son activité pour s'adapter aux caractéristiques de la situation (...)* » (Pastré, P., 2004). Les connaissances sont alors les organisateurs de l'activité qui permettent à l'étudiant de s'adapter aux situations cliniques. Ce qui explique que trois des tuteurs vérifient les connaissances théoriques acquises afin de leur donner une dimension opératoire et que l'ensemble des tuteurs relie le déroulé du stage à la formation dans son ensemble.

La notion de professionnalisation, si elle n'est pas abordée directement, est pour autant au cœur des entretiens du fait de l'évaluation des compétences, du lien fait par certains tuteurs avec le projet professionnel de l'étudiant ou de la mise en perspective des conséquences pour le professionnel d'une compétence non maîtrisée.

## Conclusion

Pour ces six étudiants, le dispositif tutorial, malgré certaines imperfections parfois, leur a permis de s'adapter à ce premier stage et d'acquérir des éléments de compétences. L'analyse qualitative des entretiens a mis en évidence que la manière dont le tuteur construit l'entretien, structuré ou non autour du portfolio, influence les possibilités offertes à l'étudiant de conscientiser l'action.

Cette première phase de cette étude diachronique a eu lieu, comme nous l'avons précisé, lors du premier stage faisant suite à la mise en place de ce référentiel de formation. Les étudiants auront durant leur parcours d'apprentissage 7 stages différents. Ils devront comprendre comment inférer une compétence pour réussir à s'auto-évaluer et ainsi co-construire l'espace tutorial. Nous définissons *l'espace tutorial* comme l'ensemble des espace-temps que le tuteur construit pour réaliser sa mission et qui peuvent prendre différentes formes mais dont la pierre angulaire est l'entretien d'évaluation des compétences lors d'un bilan de fin de stage. Il est donc un environnement dynamique, dans la mesure où il évolue « avec une dynamique propre, indépendante de l'action des agents » en présence : l'étudiant, le tuteur voire d'autres professionnels présents (Pastré, P., 2011, p. 70).

Pour reprendre une formulation de Vygotski, le tuteur est un subtexte pour l'activité de l'étudiant ou pour le dire autrement l'activité de l'ESI est simultanément tournée vers son objet (développement de ses compétences professionnelles) et vers l'activité du tuteur portant sur cet objet. Le tuteur observant l'activité de l'étudiant (auto-évaluation) interpose sa propre activité d'hétéro-évaluation entre l'ESI et son activité (Scheller, L., 2003). Il devient ainsi « *l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi dont le dialogue intérieur est le moyen essentiel* » (Clot, Y., 2008). Or, la représentation qu'a le tuteur de son rôle va influencer la manière qu'il aura de construire l'espace tutorial laissant à l'apprenant plus ou moins de pouvoir d'agir. En situation d'auto-évaluation, l'étudiant fera des hypothèses en fonction de la communication non verbale du tuteur. Ce qui peut l'amener à ressentir le tuteur comme ressource ou contrainte dans cette activité. Le tuteur s'interpose et vient définir et redéfinir l'objet de l'activité de l'apprenant. Celui-ci devra alors être en capacité de transformer la contrainte de l'activité tutorale en ressource, c'est-à-dire comme une sorte d'épaulement pour sa propre activité. Dans un conflit en lutte avec le tuteur et en se servant de lui, l'ESI refera alors l'espace tutorial pour créer du milieu pour vivre, comme le dit Canguilhem.

## Bibliographie

- BORU J.J., LEBORGNE C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*, Paris : Entente.
- CLOT, Y., DUBOSCQ, J. (2010). « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'anthropologie des connaissances*, N°2, p. 265.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris : PUF.
- PASTRE, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris : PUF.
- PASTRE, P., SAMURCAY, R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octares.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- SHELLER, L. (2003). *Élaborer l'expérience du travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, thèse pour le doctorat de psychologie, Paris, CNAM.
- VERGNAUD G. (2000). *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris : Hachette.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.

## UNE GRILLE CRITERIEE GENERIQUE POUR L'EVALUATION DES COMPETENCES EXPERIMENTALES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE

Julien Douady\*, Christian Hoffmann\*, Stéphane Baup\*\*, Sébastien Marc\*\*,  
Marie-Françoise Soulage\*\*\*

\* Service Universitaire de Pédagogie, Université Joseph Fourier – Grenoble 1  
[info-sup@ujf-grenoble.fr](mailto:info-sup@ujf-grenoble.fr)

\*\* UFR de Chimie, Université Joseph Fourier – Grenoble 1

\*\*\* Cellule d'Accueil, d'Information et d'Orientation, Université Joseph Fourier – Grenoble 1

---

**Mots-clés :** évaluation, grille critériée, compétences expérimentales, université

**Résumé.** L'évaluation des étudiants dans le cadre de travaux pratiques se limite bien souvent à la notation d'un compte rendu. Si cette pratique permet de bien rendre compte des connaissances et des savoir-faire rédactionnels, elle laisse de côté deux autres aspects qui nous paraissent fondamentaux : les savoir-être et les savoir-faire expérimentaux.

Cette communication présente la démarche d'élaboration d'un outil générique, constitué d'une grille critériée et d'un tableau de synthèse destiné à l'enseignant. Ces éléments permettent aux enseignants souhaitant s'engager dans cette démarche de bénéficier d'un point de départ solide pour pouvoir ensuite adapter ces outils à leur contexte et à leur public.

---

### 1. Contexte

A l'Université, notamment dans les filières scientifiques, l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants se fait le plus souvent dans le cadre de travaux pratiques (parfois appelés « laboratoires »), et se base essentiellement sur la production d'un compte-rendu. Notre établissement, l'Université Joseph Fourier (UJF – Grenoble-1), ne fait pas exception à cette règle, notamment dans le premier cycle universitaire.

Cette approche, outre le fait qu'elle s'appuie sur des pratiques enseignantes largement partagées, permet de bien appréhender la façon dont les étudiants maîtrisent :

- **Les connaissances** liées aux problématiques abordées en séance, qui sont essentiellement disciplinaires ;
- **Les savoir-faire rédactionnels**, comme par exemple le tracé d'un graphique, l'interprétation de données expérimentales ou la capacité de synthèse, et qui transcendent largement les disciplines.

En revanche, l'évaluation basée sur un compte-rendu ne permet pas d'accéder à deux autres dimensions essentielles à nos yeux :

- **Les savoir-faire expérimentaux**, comme la capacité à choisir et à bien utiliser le matériel, la qualité des mesures, ou le respect d'un protocole (capacités principalement propres à chaque discipline) ;
- **Les savoir-être**, qui intègrent l'implication de l'étudiant, son autonomie ou sa capacité à travailler en groupe, et dont la nature est éminemment transversale.

Nous présentons ici la démarche d'élaboration d'un outil générique d'évaluation, visant à offrir aux enseignants une base à adapter à leur contexte propre, et leur permettant d'adresser les 4

catégories définies ci-dessous (connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux, savoir-être). Cette action a été accompagnée sur la durée par le Service Universitaire de Pédagogie (SUP) de l'Université Joseph Fourier.

## 2. Elaboration de l'outil

### 2.1 Un accompagnement sur la durée

Le besoin d'un outil générique pour l'évaluation des étudiants en travaux pratiques a émergé dans le cadre d'un forum d'échanges de pratiques entre enseignants organisé par le SUP de l'UJF, en avril 2010. Ces forums, que nous appelons F.O.I.R.E.s (Forum Ouvert et Informel de Réflexion sur nos Enseignements), permettent aux enseignants et enseignants-chercheurs de trouver l'espace et le temps pour échanger sur leurs pratiques, leurs interrogations et leurs insatisfactions au niveau pédagogique ; dans ce cas, ce fut le point de départ d'une action accompagnée sur près de deux ans (fig. 1).

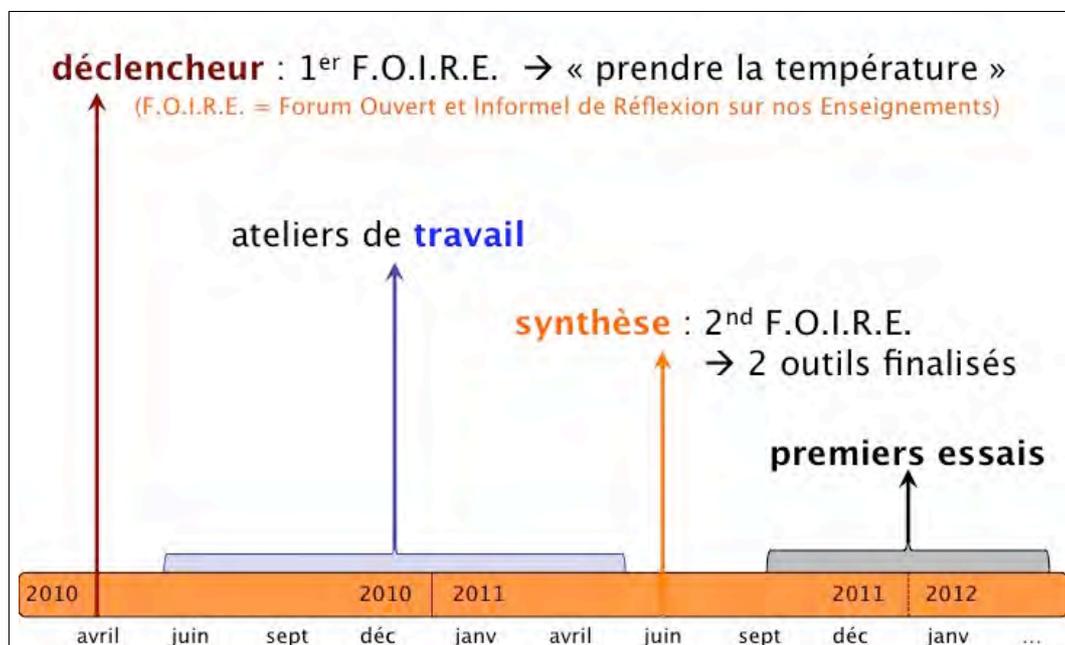


Figure 1 : une démarche inscrite dans la durée.

Un premier travail de fond a été mené peu après dans le cadre d'un atelier conçu sur mesure par le SUP en juin 2010, et impliquant principalement des enseignants de l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de l'université. Par la suite, plusieurs facteurs ont coopéré pour poursuivre la réflexion :

- certains enseignants se sont appropriés ces concepts, les ont travaillés pour élaborer un premier jet de grilles critériées ;
- d'autres équipes enseignantes ont ressenti le besoin d'un outil similaire, notamment dans le cadre des accompagnements proposés par le SUP ;
- le déploiement du Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC) pour chaque étudiant de notre université alimente naturellement une réflexion autour des compétences, en partie autour des compétences transversales et de leur auto-évaluation par l'étudiant.

L'ensemble de ces circonstances favorables a conduit le SUP à organiser un second temps d'échanges en juin 2011, ouvert à toute la communauté universitaire, avec l'ambition de faire émerger un outil générique aisément contextualisable. Plusieurs équipes enseignantes s'en sont

ensuite emparé, et ont procédé aux premiers essais à l'automne 2011. Actuellement, ces essais se poursuivent au printemps 2012, et permettent d'ores et déjà quelques améliorations substantielles.

## **2.2 1<sup>ère</sup> phase : vers une évaluation critériée**

L'évaluation basée sur la seule production d'un compte-rendu se révélant impuissante à adresser des aptitudes de l'ordre du savoir-faire expérimental ou du savoir-être, un consensus s'est rapidement dégagé autour de la nécessité d'évaluer des items couvrant les 4 catégories citées en introduction (connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux, savoir-être). Parallèlement, la volonté d'élaborer un outil aussi objectif que possible nous a conduit à orienter le travail vers le développement de grilles critériées, qui sont largement décrites dans la littérature (Daele, 2010 ; Reddy & Andrade, 2010). Le travail s'est donc recentré sur la formulation des critères, le choix des niveaux de performance, et la rédaction des descripteurs.

### *2.2.1 La formulation des critères*

Les enseignements dans notre université sont découpés par semestres, et les enseignements ayant un volet expérimental offrent typiquement 7 à 8 séances de travaux pratiques par semestre. Pour éviter une profusion qui se révélera ingérable ensuite, nous avons proposé de limiter le nombre de critères à une vingtaine globalement par enseignement, tout en sachant que pour chaque séance il sera délicat d'en considérer plus de 5 à 10. Pour leur formulation, nous avons choisi de les rédiger sous forme d'aptitudes portant sur un contenu identifié, comme par exemple : « *utiliser le matériel expérimental* ». Cette déclinaison permet une homogénéité de la grille, et évite les énoncés trop généraux.

### *2.2.2 Les niveaux de performance*

En nous basant sur les recommandations de Bernard (2011), nous avons choisi 4 niveaux sans point milieu. Partant du niveau visé (niveau « correct »), le pendant apparaît naturellement comme étant le niveau « insuffisant » ; à ces deux niveaux s'ajoutent un niveau « excellent », qui doit rester accessible bien qu'exigeant, et un niveau « inacceptable », que nous assumons pour fixer les exigences notamment dans le premier cycle universitaire. Nous limitons ainsi le niveau de détail au strict nécessaire, comme conseillé par Mueller (2005). L'adjonction d'un adjectif systématiquement associé au niveau (« inacceptable », « insuffisant », « correct » et « excellent ») permet de clarifier les attentes de l'enseignant et d'aligner les différents critères sur une référence commune liée au niveau visé.

### *2.2.3 La rédaction des descripteurs*

En tenant compte des propositions du SeGEC (le secrétariat général de l'enseignement catholique Belge), nous avons privilégié une formulation axée sur la pertinence, avec une description qualitative, en évitant une simple mention de présence ou une description quantitative (par exemple portant sur le nombre de points de mesure relevés). Concernant un critère particulier, nous avons privilégié l'utilisation des mêmes indicateurs (*id est* des indices concrets et observables), avec des exigences adaptées au niveau, plutôt qu'un changement d'indicateur d'un niveau à l'autre. Le langage utilisé pour la formulation des descripteurs doit être à la fois simple, précis et non ambigu, pour être compréhensible par les étudiants. Cette préoccupation est largement partagée, comme le souligne la revue de Reddy et Andrade (2010), et conditionne la possibilité que ces grilles puissent être utilisées en auto-évaluation par les étudiants eux-mêmes. Enfin, une attention particulière est portée sur la rédaction des niveaux extrêmes :

- Le niveau « excellent » doit rester accessible (tout en étant exigeant), et observable (et donc ne pas se baser sur un aléa) ;
- Le niveau « inacceptable » est rédigé en soulignant l'absence d'effort de l'étudiant plutôt que son incapacité, s'inscrivant ainsi dans une représentation malléable de l'intelligence (Dweck, 2002).

A titre d'exemple, voici comment sont rédigés les descripteurs de la capacité « *utiliser le matériel expérimental* » :

- Niveau « *inacceptable* » = *l'étudiant utilise le matériel de façon hasardeuse ou inadaptée (endommagement possible) ;*
- Niveau « *insuffisant* » = *l'étudiant utilise le matériel adéquat mais il maîtrise mal son fonctionnement (réglages inadaptés) ;*
- Niveau « *correct* » = *l'étudiant utilise le matériel à bon escient et il en connaît le fonctionnement (réglages adaptés) ;*
- Niveau « *excellent* » = *niveau « correct » et l'étudiant connaît les limites du matériel utilisé.*

Notons que la formulation proposée ici reste générique et pourra être adaptée en fonction de la discipline : utilisation de la verrerie en chimie, de l'oscilloscope en électricité, d'un logiciel en TP assisté par ordinateur...

### 2.3 Premier bilan et nécessité d'aller plus loin

#### 2.3.1 La grille critériée générique

La grille proposée comme base, et tenant compte de tout ce qui a été décrit précédemment, est donnée en annexe 1. Rappelons que ce n'est qu'un point de départ et qu'avant d'aboutir à un outil réellement utilisable, chaque enseignant devra choisir parmi les critères proposés ceux qu'il juge pertinents dans son contexte, les adapter éventuellement, puis compléter avec les critères qu'il estime manquants en rédigeant les descripteurs associés.

#### 2.3.2 Une prise en main accompagnée pour tous les enseignants intéressés

Plus d'un an après la première pierre de ce travail, posée en avril 2010, les enseignants (ils sont une vingtaine) qui ont suivi l'ensemble des étapes d'élaboration de cet outil sont désormais au clair avec la philosophie associée, et à même de l'adapter à leur propre contexte et à leur public.

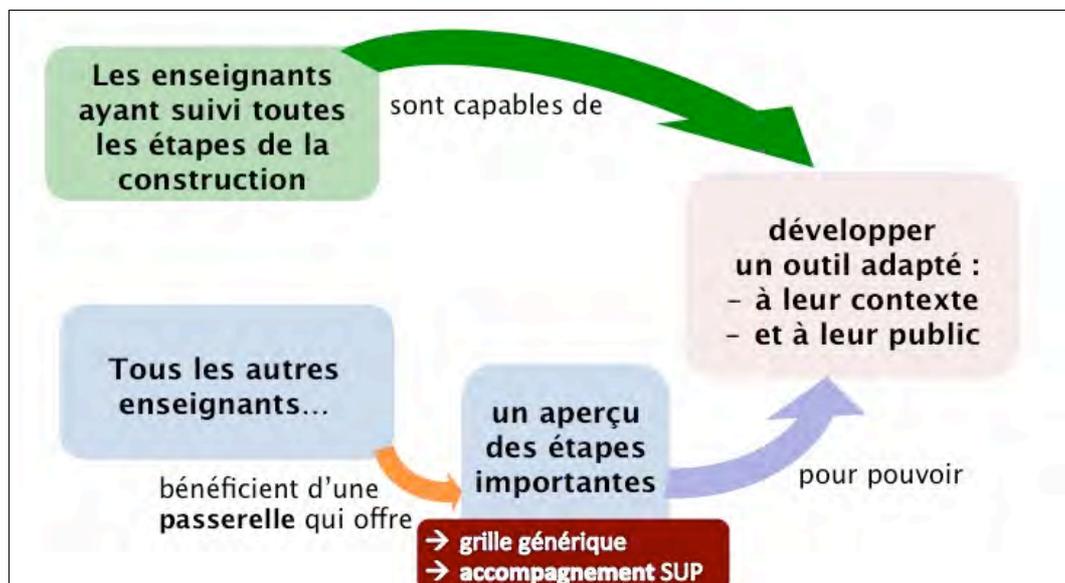


Figure 2 : une passerelle permettant à chaque enseignant d'être opérationnel.

La mise à disposition de cet outil générique permet à ceux qui souhaitent désormais « prendre le train en marche » d'avoir un point de départ confortable. Parallèlement, l'accompagnement offert par le SUP leur assure un aperçu à la fois des étapes importantes et de l'esprit dans lequel ces outils ont été conçus : ils bénéficient donc d'une passerelle qui leur permet d'être rapidement opérationnels (fig. 2).

### *2.3.3 Un outil encore insuffisant*

A ce stade, les premières mises en œuvre par des équipes enseignantes ont permis de vérifier l'intérêt de ce type de grilles pour donner un retour formatif aux étudiants. En étant partagée dès le début de l'enseignement entre l'enseignant et les étudiants, la grille permet notamment de guider l'effort et l'investissement étudiant en explicitant d'entrée de jeu les comportements attendus. De plus, pendant la phase de conception de l'enseignement, le travail d'adaptation de cet outil favorise l'émergence d'une culture commune de l'évaluation dans les équipes enseignantes.

Cependant, ces premiers essais ont également révélé que l'élaboration d'une note pour chaque étudiant s'avère laborieuse, et conduit à un découragement précoce de certains enseignants. Le besoin d'un outil complémentaire émergeait, ce dernier devant être au service de l'enseignant et avoir pour objectif principal de simplifier la notation.

## *2.4 2<sup>nd</sup>e phase : un outil spécifique pour les enseignants*

Le second volet de cet outil est un regroupement synthétique de l'évaluation menée par l'enseignant. Il permet d'avoir une vue d'ensemble, même sur plusieurs séances, des critères évalués et des niveaux atteints par un étudiant (voir le tableau en annexe 2). En revanche, cette synthèse n'offre pas le niveau de détail des descripteurs : il est donc complémentaire de la grille critériée.

La construction de ce tableau de synthèse ne peut se faire que dans un contexte précis, et permet d'évacuer en amont un certain nombre de dérives possibles en lien avec l'évaluation critériée. En particulier :

- Cela conduit à sélectionner un maximum de 5 à 10 critères par séance, évitant ainsi la tentation de vouloir « tout évaluer en permanence » ;
- La modulation du poids affecté à chaque critère permet de mettre l'accent sur une phase d'apprentissage (poids = 0), de mesurer la progression (en évaluant plusieurs fois le même critère), d'augmenter les exigences (en modulant le poids au fur et à mesure des séances) ;
- Le fait de choisir des capacités simples pour les premières séances (exemple = « établir un schéma du dispositif expérimental ») et de glisser vers des capacités complexes par la suite (exemple = « interpréter les résultats expérimentaux, en tirer des conclusions ») permet de souligner l'évolution des attentes de l'enseignant tout au long du semestre ;
- L'absence d'un niveau « moyen » et la valorisation du niveau « correct » permettent d'éviter un comportement mou ou consumériste de la part de certains étudiants ; c'est de plus congruent avec une évaluation des compétences expérimentales, dont nul ne saurait se satisfaire qu'elles soient « moyennement acquises ».

Sur ce dernier aspect, nous préconisons la notation suivante pour les 4 niveaux proposés :

- Niveau « inacceptable » = 0 point ;
- Niveau « insuffisant » = 1 point ;
- Niveau « correct » = 3 points ;
- Niveau « excellent » = 4 points.

Le fossé ainsi créé entre les niveaux « insuffisant » et « correct » exprime bien l'exigence, pour ce qui concerne l'acquisition des compétences expérimentales, de former des étudiants ayant atteint au moins le niveau nécessaire à la poursuite de leur cursus.

### **3. Retombées**

L'ensemble constitué de la grille critériée et du tableau de synthèse pour l'enseignant doit permettre d'approcher l'évaluation des activités expérimentales en adressant chacune des quatre catégories identifiées dans l'introduction : connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux et savoir-être. En fait, l'adoption de ces outils occasionne bien d'autres retombées, tant au niveau des enseignants et de leurs équipes qu'au niveau des étudiants.

#### **3.1 Au niveau des enseignants**

La construction –ou plus exactement l'adaptation au contexte et au public– de ces outils favorise un dialogue au sein des équipes pédagogiques, et conduit bien souvent d'une part à repenser et à reformuler les objectifs d'apprentissages, et d'autre part à une évolution des pratiques enseignantes en séance. Ce travail de fond est initié par le changement d'outil d'évaluation, et contribue ainsi à améliorer l'enseignement plus globalement.

Les équipes enseignantes ayant mis en œuvre une évaluation critériée soulignent plusieurs avantages liés à la notation :

- La validité (*id est* le fait d'évaluer effectivement ce que l'on prétend évaluer) est renforcée par l'explicitation des critères ;
- La fiabilité (*id est* le consensus intra- ou inter-correcteur) est incontestable, et contribue au sentiment d'une note « juste » ;
- L'échelle de notation est naturellement étirée, ce qui évite de se limiter à une note comprise entre 10/20 et 16/20, comme on le rencontre fréquemment pour les notes de travaux pratiques en France.

Enfin, comment le soulignent Katim et Reeder (2002), l'explicitation des attentes pour le niveau « correct » permet une traçabilité des exigences enseignantes sur le moyen terme (plusieurs années), et empêche une dérive involontaire conduisant au sentiment que « le niveau baisse chaque année ».

#### **3.2 Au niveau des étudiants**

L'adoption par l'équipe enseignante d'une évaluation critériée a également des effets bénéfiques au niveau des étudiants. Outre le fait qu'ils semblent apprécier de connaître de façon explicite les attentes de leurs enseignants, certains n'hésitent pas à l'utiliser comme un outil d'auto-formation leur permettant de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage. Parallèlement, les notes élaborées avec ces nouveaux outils sont mieux acceptées par les étudiants, même si elles sont parfois basses au départ : le fait de s'appuyer sur des comportements observables et la primeur donnée au retour formatif sur la note proprement dite n'y sont sans doute pas étrangers. Dans la même veine, de par son individualisation, ce mode d'évaluation permet d'éviter la frustration de l'étudiant devant l'évaluation et la perception de sa contribution au travail d'un groupe. De plus, certaines équipes enseignantes signalent une motivation étudiante accrue, vraisemblablement induite par le fait de pouvoir agir concrètement pour améliorer sa note (sentiment de contrôle) et par la justesse associée à une notation objectivée. Enfin, cet outil semble avoir un impact potentiel important sur le développement de la confiance en-soi des étudiants, en particulier ceux du cycle Licence, c'est-à-dire au tout début de l'Université. La grille peut les aider à formaliser leurs points forts ou à identifier leurs points faibles. Par la suite, certains pourront s'appuyer dessus pour justifier de leurs acquisitions auprès d'un recruteur par exemple.

## **4. Conclusion et perspectives**

### **4.1 Forces**

Après un travail de longue haleine s'étendant sur presque deux années, les enseignants de l'UJF disposent désormais d'un socle solide pour concevoir une évaluation critériée adaptée aux travaux pratiques. L'ensemble constitué de la grille critériée et du tableau de synthèse pour l'enseignant :

- Adresse les quatre catégories identifiées comme essentielles dans le cadre de travaux expérimentaux (connaissances, savoir-faire rédactionnels, savoir-faire expérimentaux et savoir-être) ;
- Offre une formulation précise et explicite des comportements attendus, rendant ainsi la notation à la fois plus valide et plus fiable ;
- Est à la fois mutualisé et personnalisable, offrant un point d'appui pour les équipes souhaitant s'en emparer ; l'effort à fournir pour l'adaptation au contexte et au public est alors raisonnable.

### **4.2 Difficultés**

Les premières mises en œuvre par certaines équipes enseignantes dès la rentrée 2011 ont révélé certaines difficultés, avant, pendant et après les séances, toutes étant essentiellement liées au changement de paradigme. La plus criante consiste à « faire des deuils », c'est-à-dire renoncer à vouloir « tout évaluer » dans le semestre d'une part, et dans chacune des séances d'autre part. Ainsi, l'identification des 5 à 10 critères qui seront évalués dans une séance donnée oblige les enseignants à définir des priorités, à renoncer à évaluer certains aspects secondaires, et finalement à faire des choix parfois douloureux pour eux ! Ainsi, l'adoption d'une évaluation critériée s'accompagne inévitablement d'une certaine prise de conscience : en tant qu'enseignants, nous ne pouvons évaluer qu'une quantité relativement modérée de critères, et nos étudiants ne peuvent avoir qu'un nombre fini de priorités.

Cette nouvelle approche de l'évaluation modifie également la posture adoptée par les enseignants pendant les séances : certains critères ne sont observables qu'en séance, il convient donc de se donner les moyens de cette observation. Parmi les questions soulevées, nous trouvons :

- Comment distinguer une posture « d'enseignants aidant » d'une posture « d'enseignant évaluateur » ?
- Comment limiter le nombre de critères à observer en séance ?

Enfin, le passage à une évaluation critériée suscite aussi des interrogations après les séances. Concernant les notes données aux étudiants par ce nouveau système, les enseignants doivent par exemple passer de repères liés à une impression générale et à une segmentation par question, à des repères reposant sur une notation intégrante et explicite ; cette évolution ne peut se faire instantanément ! Par ailleurs, certains voudraient aller plus loin et pouvoir prendre en compte la progression des étudiants, soit au cours du semestre, soit sur une échelle plus longue au cours de leur scolarité.

### **4.3 Evolutions possibles**

Conscients à la fois des forces de ces nouveaux outils et des difficultés que leur mise en place soulève, les enseignants ne manquent pas d'idées pour proposer des améliorations. A titre d'exemple, et comme suggéré par Stix (1997), certains envisagent d'associer les étudiants à la validation de la grille, en la proposant et en la négociant lors de la première séance. D'autres proposent de gérer les aléas, inévitables en situation expérimentale, par des « bonus-malus » selon que la réaction de l'étudiant a été adaptée ou non (par exemple face à un point de mesure aberrant ou dans le cas d'un appareillage défectueux). Des réflexions sont également en cours dans

quelques équipes pour inclure des commentaires personnalisés lors du retour fait aux étudiants, ou bien encore pour maintenir une part « d'impression globale » dans la notation.

#### **4.4 Questions restant en suspens**

Les premières réalisations se sont révélées souvent prometteuses, et même si les premiers jets sont parfois maladroits, ils sont rapidement et facilement améliorés en respectant l'esprit d'élaboration de ces outils, esprit que nous avons essayé de décrire ici. Mais qu'en sera-t-il lorsque de nombreuses équipes enseignantes se lanceront dans cette aventure, sans forcément solliciter l'accompagnement qui peut être offert par le SUP : la multiplication des expériences permettra-t-elle de conserver un noyau commun et une philosophie partagée, ou bien évoluera-t-on vers autant de modèles que de situations d'évaluation ? Nul ne saurait dire à ce stade si la volonté d'impulser une culture commune de l'évaluation critériée dans notre université résistera à la déclinaison de ce dispositif dans un grand nombre de cas tous nécessairement particuliers. Parallèlement, une autre question se pose quant aux effets liés aux multiples occurrences de ces outils d'évaluation : pour l'heure, leur rareté fait que les étudiants y sont particulièrement sensibles, mais leur généralisation n'induirait-elle pas une forme de lassitude ? Enfin, le challenge reste entier pour que les étudiants puissent valoriser eux-mêmes le développement de ces « compétences expérimentales » dans leur propre curriculum, notamment en lien avec le Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC).

## **5. Remerciements**

Le SUP de l'UJF est membre du réseau PENSERA (Pédagogie de l'ENseignement Supérieur En Rhône-Alpes, voir <http://pensera.fr>), au sein duquel les échanges ont contribué à la robustesse et à la qualité des outils présentés ici.

## **6. Références et bibliographie**

- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?* (pp 115-118). De Boeck.
- Daele, A. (2010). Les grilles d'évaluation critériées. Extrait de <http://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/03/22/les-grilles-devaluation-criteriees/>
- Dweck, C. S. (2002). *Beliefs That Make Smart People Dumb*. In R. J. Sternberg (Ed.), *Why smart people can be so stupid*. New Haven: Yale University Press.
- Katim M. & Reeder E. (2002). *Getting the Culminating Project Right*. Extrait de <http://www.smallschoolsproject.org/index.asp?siteloc=tool&section=portrub>
- Mueller, J. (2005). *The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development*. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1). Voir aussi <http://jfmuller.faculty.noctrl.edu/toolbox/rubrics.htm>
- Reddy, M. R. & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 435-448.
- SeGEC. *Comment construire des grilles d'évaluations critériées*. Secrétariat général de l'enseignement catholique, Belgique. Extrait de <http://www.segec.be/Documents/Fesec/Secteurs/Francais/EVAQ9criteres.pdf>
- Stix, A. (1997, January). *Empowering Students through Negotiable Contracting*. Paper presented at the National Middle School Initiative Conference (Long Island, NY). Retrieved from Education Resources Information Center, ERIC #: ED411274, <http://www.eric.ed.gov/>

**7. Annexe 1 : la grille critériée générique, à prendre comme un point de départ**

Critères		Niveau inacceptable	Niveau insuffisant	Niveau correct	Niveau excellent
<b>A. SAVOIR-ÊTRE :</b>  se rapportent à l'implication, à l'autonomie, ...	A-1. <b>Anticiper</b> la séance de TP	L'étudiant arrive sans avoir fait le travail préliminaire	Le travail préliminaire est très incomplet	Le travail préliminaire a été fait sérieusement et rédigé proprement	Le travail préliminaire est irréprochable (complet, exact et rédigé proprement)
	A-2. <b>Gérer</b> le temps imparti à la séance de TP	Certaines parties importantes du TD n'ont pas été abordées par manque de temps	Le binôme attend souvent d'être relancé par l'enseignant pour avancer	Le binôme a géré correctement son temps (travail complet ou réaction appropriée face à une difficulté)	Le binôme profite de sa gestion efficace du temps pour approfondir le sujet
	A-3. <b>Répartir</b> le travail et s' <b>entraider</b> au sein du binôme	Le travail est réparti de façon très inégale entre les étudiants ET ils ne coopèrent pas	Il y a un déséquilibre dans la répartition du travail entre les étudiants OU BIEN ils ne coopèrent pas	La charge de travail est équitablement répartie ET les étudiants coopèrent pour que chacun maîtrise la globalité du travail	Niveau CORRECT et l'étudiant est capable d'aider les autres binômes au moment où l'enseignant l'y autorise
	A-4. <b>Travailler</b> de façon autonome	Le binôme ne fait rien sans solliciter l'enseignant	Seules les tâches basiques sont réalisées de façon autonome	Le binôme répond aux questions posées dans l'énoncé de façon autonome ou sollicite l'enseignant à bon escient	Niveau CORRECT et le binôme se pose des questions pertinentes permettant d'approfondir le sujet
Critères		Niveau inacceptable	Niveau insuffisant	Niveau correct	Niveau excellent
<b>B. SAVOIR-FAIRE EXPERIMENTAUX :</b>  se rapportent aux capacités à manipuler, au respect d'un protocole, à la qualité des mesures et de la consignation des résultats...	B-1. <b>Utiliser</b> le matériel expérimental	L'étudiant utilise le matériel de façon hasardeuse ou inadaptée (endommagement possible)	L'étudiant utilise le matériel adapté mais il maîtrise mal son fonctionnement (réglages inadaptés)	L'étudiant utilise le matériel à bon escient et il en connaît le fonctionnement (réglages adaptés)	Niveau CORRECT et l'étudiant connaît les limites du matériel utilisé
	B-2. <b>Estimer</b> les incertitudes de mesure	Le binôme ne se préoccupe pas des incertitudes	Les incertitudes sont mal estimées ou non justifiées	Les incertitudes sont correctement estimées et justifiées	Niveau CORRECT et le binôme affine le protocole expérimental pour les minimiser
	B-3. <b>Consigner</b> les résultats expérimentaux	Certaines informations importantes ne sont pas relevées	Les résultats sont relevés de façon désordonnée (brouillon, ...)	L'étudiant relève les résultats mais il est le seul à pouvoir exploiter ses notes	Les résultats relevés sont facilement exploitables par un collègue
Critères		Niveau inacceptable	Niveau insuffisant	Niveau correct	Niveau excellent
<b>C. SAVOIR-FAIRE REDACTIONNELS :</b>  se rapportent à l'exploitation et à l'analyse des résultats, à la rédaction d'un compte-rendu incluant la capacité de synthèse, la prise de recul...	C-1. <b>Rédiger</b> une introduction qui précise le contexte	Pas d'introduction	L'introduction reprend exactement le texte du TP	L'introduction est reformulée, mais elle reste centrée sur le déroulement de la séance	L'introduction est reformulée avec mention du contexte et des applications potentielles
	C-2. <b>Établir</b> un schéma du dispositif expérimental	Pas de schéma	Le schéma est ébauché de façon incomplète, ou reste inexploitable pour un lecteur ne connaissant pas le système	Le schéma est complet et exploitable mais manque de soin ou de rigueur	La schématisation est complète, exploitable, soignée et rigoureuse
	C-3. <b>Présenter</b> le principe et le protocole expérimental	Les résultats sont exposés directement sans que la manipulation ou les principes associés soient décrits	Le principe et le protocole sont copiés sans appropriation par l'étudiant	Le protocole expérimental est reformulé de façon claire et justifiée	Niveau CORRECT et au moins une proposition d'amélioration du protocole est formulée
	C-4. <b>Tracer</b> un graphique à partir de mesures	Le graphe est très brouillon, l'espace est mal utilisé (échelle), il manque le titre, le libellé des axes (grandeur représentée + unité), les graduations...	L'échelle est adaptée, les axes sont gradués régulièrement, mais mal libellés (absence de la grandeur représentée + unité), absence de titre	Les axes sont libellés, l'échelle est adaptée, le graphe comporte un titre et une légende, les mesures sont bien reportées avec une courbe de tendance	Niveau CORRECT et des barres d'erreur matérialisent les incertitudes ou des annotations permettent de faciliter l'interprétation des résultats
	C-5. <b>Établir</b> une expression littérale (dont <b>incertitudes</b> )	Les expressions littérales préalables aux calculs numériques sont souvent absentes	Les expressions littérales sont établies, mais souvent erronées	Les expressions littérales sont généralement correctes et les notations introduites par l'étudiant sont explicitées	Les expressions littérales sont systématiquement correctes et les notations explicites
	C-6. <b>Présenter</b> un résultat finalisé	Les résultats sont présentés de façon brouillonne et désordonnée	Les unités sont absentes ou les valeurs numériques sont fausses	Les résultats sont corrects, présentés avec les bonnes unités, et avec un nombre approprié de chiffres significatifs	Niveau CORRECT et une présentation originale fait ressortir les résultats importants
	C-7. <b>Interpréter</b> les résultats obtenus, en tirer des conclusions	Absence d'interprétation	L'étudiant discute les résultats obtenus de façon très superficielle (répétition du discours de l'enseignant, ...)	Les résultats sont comparés aux valeurs attendues, et les résultats aberrants sont signalés	Niveau CORRECT et les conclusions replacent les résultats obtenus dans un contexte plus général, en lien avec l'introduction
Critères		Niveau inacceptable	Niveau insuffisant	Niveau correct	Niveau excellent
<b>D. CONNAISSANCES :</b>  se réfèrent aux contenus scientifiques spécialement abordés au cours de la séance de TP	D-1.				
	D-2.				
	D-3.				

**8. Annexe 2 : exemple de tableau de synthèse pour l'enseignant**

**Evaluation des TP par grille critériée**

Fiche de l'enseignant

**Etudiant(e) :** \_\_\_\_\_

0 = inacceptable

1 = insuffisant

3 = correct

4 = excellent

<u>TP N°1 : titre du TP</u>						
Critères évalués	Niveau observé				Poids	Note
<b>A-1 : Anticiper</b> la séance de TP	0	1	3	4	x0	<b>0</b>
<b>A-3 : Répartir</b> le travail et <b>s'entraider</b> au sein du binôme	0	1	3	4	x1	
<b>B-1 : Utiliser</b> le matériel expérimental	0	1	3	4	x1	
<b>C-1 : Rédiger</b> une introduction qui précise le contexte	0	1	3	4	x1	
<b>C-2 : Etablir</b> un schéma du dispositif expérimental	0	1	3	4	x1	
<b>D-1 :</b>	0	1	3	4	x1	
<b>Commentaire éventuel</b>						<b>Note globale</b>
_____						/
_____						
_____						

<u>TP N°2 : titre du TP</u>						
Critères évalués	Niveau observé				Poids	Note
<b>A-1 : Anticiper</b> la séance de TP	0	1	3	4	x1	
<b>A-4 : Travailler</b> de façon autonome	0	1	3	4	x1	
<b>B-1 : Utiliser</b> le matériel expérimental	0	1	3	4	x2	
<b>B-3 : Consigner</b> les résultats expérimentaux	0	1	3	4	x1	
<b>C-1 : Rédiger</b> une introduction contextualisant les objectifs du TP	0	1	3	4	x2	
<b>C-4 : Tracer</b> un graphique à partir de mesures	0	1	3	4	x1	
<b>D-2 :</b>	0	1	3	4	x1	
<b>Commentaire éventuel</b>						<b>Note globale</b>
_____						/
_____						
_____						

<u>TP N°3 : titre du TP</u>						
Critères évalués	Niveau observé				Poids	Note
<b>A-2 : Gérer</b> le temps imparti à la séance de TP	0	1	3	4	x1	
<b>A-4 : Travailler</b> de façon autonome	0	1	3	4	x1	
<b>B-2 : Estimer</b> les incertitudes de mesure	0	1	3	4	x1	
<b>B-3 : Consigner</b> les résultats expérimentaux	0	1	3	4	x1	
<b>C-7 : Interpréter</b> les résultats obtenus, en tirer des conclusions	0	1	3	4	x1	
<b>D-3 :</b>	0	1	3	4	x1	
<b>Commentaire éventuel</b>						<b>Note globale</b>
_____						/
_____						
_____						

# EXPOSE ORAL : EVALUER LA MAITRISE DE LA COMPETENCE COMMUNICATIONNELLE

**Christian Michaud\***

\* Université Claude Bernard Lyon1, CRIS EA 647 France, [christian.michaud@univ-lyon1.fr](mailto:christian.michaud@univ-lyon1.fr)

---

*Mots-clés : Evaluation, exposé, compétence communicationnelle, étudiant-professorat des écoles*

**Résumé.** Notre contribution a pour objectif de décrire et d'analyser une procédure et un outil pour évaluer la compétence professionnelle en communication des étudiants de MASTER. Après avoir précisé la notion de compétence communicationnelle à travers les textes de référence, nous proposons une grille dont l'objectif est de permettre l'évaluation de l'exposé oral des étudiants. Au niveau méthodologique, les critères et les indicateurs de la grille ont été élaborés et négociés avec les étudiants. En fin de semestre, un questionnaire individuel est adressé aux étudiants afin de recueillir le degré d'appropriation de la grille et son niveau d'utilisation dans le cadre de la préparation à l'évaluation. Les résultats nous conduisent à analyser les effets de la grille. Ils montrent que la grille a permis aux étudiants de préparer l'évaluation dans une plus grande transparence et a contribué à la régulation de leurs apprentissages.

---

## 1. Introduction

Notre contribution a pour objectif de décrire une procédure et un outil pour évaluer la compétence professionnelle en communication des étudiants de MASTER dans les métiers de l'enseignement à l'université Claude Bernard Lyon 1 (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). Cette compétence fondamentale à l'exercice du métier d'enseignant est peu travaillée en formation en master première année. En effet, les enseignements sont orientés majoritairement vers l'acquisition des connaissances générales disciplinaires que doivent maîtriser les candidats au concours du professorat des écoles. Notre contexte d'étude s'appuie sur l'unité d'enseignement (UE) qui prépare aux stages dans les écoles primaires. Cette UE a pour objectif d'utiliser les situations vécues dans l'école comme support à la réflexion théorique en formation. Les étudiants de master I doivent faire quatre stages dans l'année : les trois premiers reposent sur l'observation et le quatrième doit conduire à la prise en responsabilité de la classe. L'évaluation de cette unité d'enseignement se veut ouverte en laissant l'opportunité aux étudiants de présenter un exposé oral à partir d'un support de type affiche. Nous nous proposons de construire la grille d'évaluation, de la tester, d'analyser le processus et ses effets sur les étudiants. Nous présentons la spécificité de ce master d'enseignement, le contenu de cette unité de formation en alternance, le cadre théorique de la compétence communicationnelle et son évaluation à partir d'une grille. La grille d'évaluation est discutée à partir des résultats de l'évaluation et d'une enquête menée auprès des étudiants à posteriori.

## 2. Le Master Spécialité Education et langages

Cette spécialité<sup>1</sup> a pour objectif de compléter et d'approfondir la formation des futurs professeurs des écoles, en les dotant d'outils de réflexion et d'analyse par rapport aux langages, et

---

<sup>1</sup> Le master Spécialité Education et Langages est porté par l'université Lumière Lyon 2. L'IUFM, intégré à l'université Claude Bernard (Lyon1), assure dans ce master la formation pour le stage en école primaire.

à la langue française. La déclinaison de la mention de master dans cette spécialité a pour objectif de former des enseignants et des intervenants professionnels du langage, et s'élargit au domaine de la petite enfance, secteur éducatif pour lequel les compétences acquises dans cette spécialité sont particulièrement appropriées. Les enseignements visent à développer plus spécifiquement les compétences et connaissances suivantes, en conformité avec le répertoire nationale des certifications professionnelles :

- maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer,
- connaître les mécanismes d'apprentissage du langage, de la lecture, les méthodes d'enseignement, les règles de l'orthographe et la grammaire,
- connaître le code (écrit/oral) et ses variations (écrites/orales),
- repérer les obstacles par rapport à la maîtrise du langage écrit/oral,
- construire des séquences d'enseignement visant les objectifs de développement de l'expression orale et écrite ; savoir lire et écrire des textes littéraires et non littéraires, inscrits dans des genres,
- former aux problématiques qui articulent langage et pensée et travaillent la dimension dialogique et polyphonique des discours.

Nous présentons dans le tableau1 le parcours de cette unité d'enseignement au second semestre qui s'appuie sur l'analyse des pratiques. Le second semestre est entrecoupé de deux périodes de stage. Le curriculum de cette formation s'articule autour des apports de contenus mobilisés par le stage et /ou des savoirs mobilisables, apprêtés par le formateur dans le cadre d'une ingénierie pédagogique. Les séances 10 à 13 correspondent aux périodes de travail sur l'évaluation des exposés.

**Tableau 1** : Programme des séances du semestre 2 de l'UE

Séances	Contenu de l'unité de formation en analyse des pratiques	Activité des étudiants
<b>PERIODE DE STAGE « observation de la classe»</b>		
1	Présentation de la formation et de l'évaluation- Retour sur le stage.	Rédiger la fiche d'activité du stage. Mutualiser les pratiques observées.
2 & 3	La conception d'une leçon	Présenter à l'oral la trame d'une leçon observée en stage par les étudiants.
4	La polyvalence	Analyser une situation de polyvalence à partir des cas vus en stage
5	La responsabilité de l'enseignant	Etudier une sortie scolaire vécue en stage
6	L'aide personnalisée Didactique des mathématiques	Etude de cas : l'aide personnalisée Travailler sur les erreurs
7	Didactique du français	Analyser une leçon en grammaire : le verbe et son sujet.
<b>PERIODE DE STAGE « prise en responsabilité du groupe classe »</b>		
8	Retour du stage/ mutualisation des expériences	Rédiger la fiche d'activité du stage Exposer une leçon réalisée devant les élèves
9	Le handicap à l'école Didactique du français : l'évaluation de la dictée	Etudier un cas de handicap rencontré en stage Concevoir et évaluer la dictée
10	Travail sur l'évaluation	Définir les critères, indicateurs et descripteurs de leur propre évaluation de cette formation
11	Préparation des exposés	Concevoir l'affiche de l'évaluation orale.
12 & 13	Evaluation des exposés oraux	Présenter les exposés

### **3. La compétence communicationnelle**

#### **3.1 La place de cette compétence dans le référentiel de formation des maîtres**

Cette compétence est la seconde du référentiel de compétences du cahier des charges de la formation des maîtres en France. Le professeur des écoles est polyvalent. La langue française, aussi bien orale qu'écrite, est commune à tous les enseignements. Elle permet de communiquer avec les élèves et entre eux. « La compétence à communiquer s'organise aussi autour de la polyvalence pour les professeurs des écoles » Sur la base du référentiel des dix compétences des maîtres, la compétence à communiquer se décline selon les trois registres des connaissances, des capacités et des attitudes :

« Au niveau des connaissances : Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe). »

« Au niveau des capacités : Le professeur est capable de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral, avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs. »

« Au niveau des attitudes : Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ; à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral. »

Cette compétence, telle que définie dans le cahier des charges, fait référence à la compétence linguistique qui renvoie aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe (connaissances), à la compétence sociolinguistique qui recouvre les paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue (attitudes dans les différentes situations) et à la compétence pragmatique qui fait référence à l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue dans les actes de parole (capacités)

#### **3.2 L'évaluation de la compétence communicationnelle :**

Sur le plan théorique, évaluer signifie recueillir un ensemble d'information suffisamment pertinente valide et fiable en adéquation avec des critères adaptés et représentatifs des situations en vue de prendre une décision (De Ketele, 1980). L'évaluation porte sur la compétence communicationnelle orale du cahier des charges des maîtres. Il s'agit d'une situation singulière à envisager comme une évaluation authentique (Wiggins, 1989) où les étudiants communiquent sur leur futur métier. Les critères d'évaluation sont choisis comme des critères pertinents, indépendants, peu nombreux et pondérés. L'évaluation de l'exposé s'apparente à une évaluation par compétences : il s'agit d'une tâche complexe (organisation à réguler) en situation ouverte (liberté de choix de l'exposé), d'une tâche inédite qui conduit à une production orale, tâche qui mobilise des procédures apprises, tâche réaliste et faisable.

L'évaluation d'un exposé oral ne s'effectue pas par la comparaison d'un discours avec un modèle de référence comme cela pourrait être le cas dans une évaluation de connaissances de type questionnaire à choix multiples. Cette évaluation s'inscrit dans un processus interactif et dynamique qui met en relation un étudiant avec une intention de communication et des évaluateurs qui ont des représentations initiales sur le sujet évalué. La situation est d'autant plus complexe que l'auteur doit positionner le discours au juste niveau pour être compris par les évaluateurs sans emphase ni diminution du message à transmettre. Il doit capter l'attention des auditeurs par des faits de langue (répétition, haussement de ton). Il doit se confronter à des *ouïes et des yeux*, plus précisément à aux regards multiples des évaluateurs et des pairs. La posture physique, les mimiques participent activement à l'argumentation du locuteur qui s'adresse à l'évaluateur. La situation de communication se transforme du fait de ce jeu entre évaluateurs et évalués. Les étudiants décident du contenu de l'exposé, de la progression et des chemins à suivre. De ce fait,

l'évaluation d'une situation de communication transforme l'évalué dans le rôle qu'il se donne et transforme le contenu évalué par l'évaluateur du fait de l'intériorisation de sa perception. Que peut-on bien évaluer en réalité ? La grille d'évaluation, dûment complétée avec des critères exhaustifs et représentatifs de la situation à évaluer, permet de minimiser les biais sans pour autant les supprimer.

L'évaluation de cette tâche nécessite la mise en place de critères, d'indicateurs et de descripteurs. Pour le choix des critères, quel aspect représentatif de l'objet à évaluer va-t-on choisir pour porter un jugement ? Le critère est un point de vue abstrait pour l'analyse de production. Nous en voyons deux pour l'évaluation de la situation d'un exposé oral : le critère de communication et le critère de réflexivité qui sont indépendants et pertinents dans le sens où ils sont représentatifs de la tâche à effectuer. Quels sont les caractéristiques observables qui vont permettre de vérifier le degré d'atteinte du critère ? (existence, nombre, taux de pondération, relation, impact). Il nous faut définir les indicateurs pour nos deux critères.

### 3.3 La mise en place de la grille:

#### 3.3.1 Les critères, les indicateurs et les descripteurs

L'indicateur est un observable, sensible, pertinent (Jorro, 2000) en lien avec le critère qu'il contextualise dans la situation de l'exposé oral. Le critère de communication est défini par cinq indicateurs : la mise en *intrigue* du discours, la communication à l'oral, la prise de distance par rapport au support, la qualité du support et le respect du temps imparti. Les indicateurs se déclinent en descripteurs auxquels est affecté un degré d'atteinte progressive qui varie sur une échelle de 0 à 1 (conf. tab 5). Nous présentons dans le tableau 2 ci-après ce premier critère avec les indicateurs et descripteurs associés.

**Tableau 2** : Le critère de communication

Indicateurs	Niveaux des descripteurs
1 La mise en <i>intrigue</i> du discours	1 Objectif du discours rapidement énoncé, bonne prise de contact avec l'auditoire, présentation d'un plan concis
	2 Discours adapté à l'auditoire permettant sa compréhension commune
	3 Discours trop technique ou jargonnant
	4 Discours déconnecté de l'auditoire qui suscite une baisse d'attention
2 La communication orale	1 Communication fluide, calme et posée
	2 Quelques hésitations et / ou tics de langage
	3 Nombreuses hésitations
	4 Présence de <i>blancs</i> dans le discours
3 La distance par rapport au support	1 Prise de recul par rapport au support
	2 Exploitation rationnelle du support
	3 Lecture partielle du support
	4 Lecture importante d'un support largement écrit
4 Le support de communication	1 Support comportant les éléments suivants : esthétique, clarté, originalité
	2
	3 Support comportant au moins deux des éléments précédents
	4 Support comprenant au moins un des éléments précédents Support à minima (texte écrit)
5 Le respect du temps	1 Temps de 12 min
	2 Temps de 10-11 min ou 13-14 min
	3 Temps supérieur à 14 min
	4 Temps inférieur à 10 min

Le critère de réflexivité reprend les indicateurs et descripteurs suivants : la justification des choix, la progression du discours, l'argumentation et la réponse aux questions.

**Tableau 3** : Le critère de réflexivité

Indicateurs	Niveaux des descripteurs
1 La justification des choix du sujet	1 Pertinence et justification du choix
	2 Justification du choix
	3 Description du choix
	4 Choix annoncé
2 La progressivité	1 Etapes bien définies en continuité
	2 Etapes en lien
	3 Etapes juxtaposées
	4 Etapes sans lien
3 L'argumentation	1 Argumentation critique : Références théoriques aux textes officiels, à des auteurs et/ou à des concepts
	2 L'argumentation conduit à la prise de décision pour des actions futures
	3 L'argumentation reste à un niveau descriptif mais respecte une certaine précision
	4 L'argumentation est à un niveau anecdotique qui relate des états d'âme, des ressentis.
4 La réponse aux questions	1 Réponses appropriées et argumentées
	2 Réponses correctes mais à minima
	3 Une réponse imprécise à une question
	4 Pas de réponse à une question

### 3.3.2 La mise en place d'une pondération

Les critères/indicateurs ont été affectés d'un taux de pondération en fonction de l'importance souhaitée conjointement par les évaluateurs et les évalués selon le tableau 4 :

**Tableau 4** : La pondération des critères

Critères / indicateurs			Taux de pondération en %	Répartition	Répartition entre critères
Communication	1	La mise en <i>intrigue</i> du discours	10	Communication 30%	60%
	2	La communication orale	10		
	3	La distance par rapport au support	10		
	4	Le support de communication	20	Affiche 20%	
	5	Le respect du temps	10	Temps 10%	
réflexivité	1	La justification des choix du sujet	10	Argumentation	40%
	2	La progressivité	5	30%	
	3	L'argumentation	15		
	4	La réponse aux questions	10	Question 10%	

Le regroupement des indicateurs permet de mettre en évidence la pondération globale des objets à évaluer : ceux relatifs, à la communication 30%, à l'argumentation 30%, au travail sur la production de l'affiche 20%, la réponse aux questions 10% et le respect du temps (10%).

### 3.3.3 La mise en place d'une échelle entre les quatre descripteurs

Les descripteurs sont répartis sur une échelle pour l'ensemble des indicateurs selon le tableau suivant :

**Tableau 5** : Pourcentage d'atteinte de l'indicateur selon le descripteur

Niveau descripteur	Niveau 1 le plus haut	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 le plus bas
Pourcentage d'atteinte de l'indicateur	100%	67%	33%	0%

## 4. Méthodologie :

Au niveau méthodologique, nous avons élaboré la grille d'évaluation et mis en place un questionnaire post-évaluation. Concernant la grille, les critères ont été élaborés et négociés avec les étudiants en relation avec les apprentissages (Allal, 1999), lors d'une séance de formation (conférer tableau 1, séance 10). Les apprentissages réalisés avant l'évaluation permettent de préparer les étudiants dans un continuum qui doit conduire à l'évaluation sans rupture. L'évaluation est conduite simultanément en double aveugle par deux évaluateurs. La grille d'évaluation est testée sur deux groupes de douze étudiants dans le cadre de l'évaluation du second semestre. Chaque étudiant a reçu le résultat de son évaluation, détaillée par critères et une note globale. Un questionnaire individuel (voir enquête ci-après) est adressé aux étudiants évalués en fin de semestre pour recueillir le degré d'appropriation de la grille et de son utilisation pour la préparation à l'évaluation.

Enquête sur l'évaluation :

1. *La construction et l'utilisation de la grille d'évaluation.*
  - La construction de la grille d'évaluation pendant la formation, vous a-t-elle permis de comprendre l'évaluation attendue ? Dire en quoi.
  - Avez-vous utilisé la grille d'évaluation pour préparer votre exposé ? Si oui, citez les critères que vous avez utilisés. Dire en quoi, les critères utilisés ont régulé votre préparation à cet exposé.
2. *L'utilisation du résultat de l'évaluation transmise.*
  - Le résultat de l'évaluation, vous permet-il de comprendre vos points forts et ceux à améliorer ?
  - Dans le cadre d'une autoévaluation de cet exposé et avec la même grille d'évaluation, seriez-vous arrivés au même constat sur vos points forts et ceux à améliorer ? Si non précisez, si vous le souhaitez, vos points de désaccord.
3. *L'évaluation processus ou produit ?*
  - Selon vous, qu'est-ce qui est le plus important : la note qui correspond au produit d'évaluation ou le bilan critérié qui s'appuie sur le processus d'évaluation ? Explicitez votre réponse.
  - D'une manière générale, peut-on dire que l'évaluation se fait en continuité avec l'apprentissage dans l'UE (formation et stage en école), ou y a-t-il une rupture ? Justifiez votre réponse.

## 5. Résultats et discussion

### 5.1 L'évaluation de l'exposé oral sur le critère de communication

Nous présentons les résultats relatifs aux critères de communication. Les résultats nous conduisent à analyser les effets de la grille sur l'amplitude des notes par rapport à une évaluation qui se voudrait plus globale et holistique. Les notes obtenues sont relativement élevées (moyenne 16,2), il y a peu de dispersion (écart type égal à 2).

**Tableau 6** : Les résultats de l'évaluation

Note moyenne	Note haute	Note basse	Ecart type
16,2	18,6	12,0	2,0

Ces résultats ont été obtenus par les deux évaluateurs différents. Nous n'avons pas observé de différences majeures entre les deux évaluateurs (10% des résultats ont dû être harmonisés car il y avait une différence d'un descripteur entre les deux évaluations). Ce premier résultat confirme que les descripteurs sont suffisamment précis et transparents pour être interprétés par deux évaluateurs indépendants.

Le niveau élevé des notes obtenues peut être expliqué. Le fonctionnement mécanique de la grille par l'addition d'indicateurs pondérés produit des effets cumulatifs sur les notes. La note résulte ainsi de l'addition d'indicateurs pondérés et affectés du degré d'atteinte du descripteur. Une même note peut être le résultat d'un nombre important de combinaisons possibles. La totalité des étudiants maîtrise la compétence communicationnelle car le seuil de 12 est atteint (niveau de passage en master 2). La note globale ne permet pas de comprendre comment la compétence est obtenue pour chaque étudiant. Une analyse plus fine par critères et indicateurs nous donne le profil d'atteinte de la compétence.

**Tableau 7** : Les résultats par indicateurs pour le critère de communication.

Indicateur	Descripteurs	Niveau 1 (%)	Niveau 2 (%)	Niveau 3 (%)	Niveau 4 (%)
La mise en <i>intrigue</i> du discours		55	45	0	0
La communication orale		70	30	0	0
La distance / au support		35	55	10	0
Le support de communication		55	35	10	0
Le respect du temps		55	30	5	10

Dans un cadre général, les évaluations se répartissent principalement sur le descripteur de niveau 1 ou 2. Par ailleurs le niveau 1 des indicateurs est obtenu par plus de 55 % des étudiants mis à part le critère de « *prise de distance par rapport à l'affiche* ». Cela nous amène à nous interroger sur la constitution de la grille et le niveau atteint par les étudiants :

*La constitution de la grille* : Les niveaux 3 et 4 étant peu atteints, il serait intéressant de modifier l'échelle, notamment de dilater les niveaux entre 1 et 2 pour cerner plus précisément le degré d'acquisition de la compétence.

*Le niveau atteint par les étudiants* : Sur l'indicateur de « mise en intrigue dans le discours », plus de la moitié des étudiants ont réussi à capter l'auditoire. Au niveau de l'indicateur

de « la communication à l'oral », 70 % des étudiants atteignent le niveau 1, les 30 % restant produisant un résultat satisfaisant. L'indicateur de « prise de distance par rapport au support » est celui qui est le plus difficile à atteindre (35 % au niveau 1). Cela relève d'une part d'un manque de préparation, et d'autre part de la recherche d'un support visuel de mémorisation pour les étudiants. Les affiches ont été produites avec sérieux pendant la séance de formation n° 11 avec plus ou moins de réussite, laissant le plus souvent transparaître des compétences de dessin acquises dans des activités antérieures d'animation. L'indicateur de temps est plus un outil régulateur pour organiser la durée de la séance d'évaluation. D'aucuns sont entrés dans la stratégie d'augmenter le temps pour présenter une argumentation plus complète.

## **5.2 La construction de la grille d'évaluation permet-elle de préparer l'oral ?**

*Une appropriation des attentes de l'évaluation :* La construction de la grille d'évaluation pendant la formation leur a permis de mieux comprendre l'évaluation (94%) : ils parlent notamment d'une meilleure compréhension des attentes de la production orale. Ils posent toutefois des limites du cadre contraint de la grille et de la validité des indicateurs retenus :

Oui, en effet, grâce à cet outil, j'ai su sur quel point il fallait vraiment m'investir en priorité et j'ai compris ce qu'on attendait vraiment de moi donc j'ai pu préparer mon affiche en me fixant différents buts. En revanche, elle a instauré une certaine pression car il fallait s'obliger à satisfaire tous les points et il y a des choses auxquelles on aurait peut être pas pensé si on n'avait pas fait ensemble la grille d'évaluation mais finalement, je pense qu'on s'est tous investi pour faire en sorte de répondre à tous les critères et c'est ce qui fait qu'on a eu de bons résultats je pense (Emilie).

*Une préparation à l'évaluation par l'autoévaluation de la grille :* La grille d'évaluation a été utilisée pour préparer l'exposé. Dans 50% des cas, ils disent s'appuyer sur l'ensemble des indicateurs. Les indicateurs qui reviennent le plus souvent font références à l'originalité, à la qualité du support, à la gestion du temps. D'autres ont mis en place des stratégies en favorisant certains indicateurs. Une des difficultés de la préparation de l'oral est de trouver le juste développement du contenu dans un temps fixé. Doit-on privilégier le contenu au détriment du temps alloué ?

Oui, les indicateurs qui comptaient le plus de points, c'est-à-dire : créativité, originalité du support. Mais aussi le temps de présentation. Mais ce timing était à mon sens trop précis (à 1 min près) (Nelly)

## **5.3 Comment utilisent-ils les résultats de l'évaluation ?**

*La grille comme miroir possible de son activité :* Il paraît difficile de se voir comme un autre dans une évaluation orale pour s'autoévaluer sauf peut-être en utilisant la vidéo. « C'est difficile à dire car je ne me vois pas faire l'exposé en tant que spectatrice ». (CF)

*Une mise en perspective des progrès à réaliser :* Le résultat de l'évaluation permet aux étudiants d'avoir une reconnaissance du travail accompli, « Je le vois comme un réel retour sur investissement finalement et je suis vraiment contente que ma présentation ait eu l'effet escompté » (Emilie). C'est aussi un retour sur les points forts et ceux à travailler dans un cadre de transparent « Oui, j'ai apprécié recevoir la grille correspondant à mon passage à l'exposé, pour mieux voir les endroits où j'ai perdu ou bien gagné des points » (Emilie).

*La grille vient corriger le stress de l'évaluation qui empêche d'appréhender le réel :* Cinquante pour cent des étudiants disent mériter la note obtenue. Une part importante des étudiants (33%) se sentent surévalués et affirment ne pas mériter la note obtenue. En effet, Il se passe bien quelque chose entre la réalité de l'évaluation et le ressenti de l'étudiant. Les étudiants stressés ne ressentent plus le réel de leur production orale lorsqu'ils sont eux-mêmes affectés par le

contexte. Ce sentiment de stress devient prégnant et se pose en obstacle à l'auto observation et à l'analyse.

Je ne me serais peut être notée plus sévèrement car je suis très exigeante avec moi-même et il y a certains éléments qui m'ont perturbée et m'ont causée du stress imprévu, comme le fait que l'affiche tombe un peu pendant la présentation risquant de compromettre la présentation (Emilie).

*La grille comme point d'appui de la discussion sur son évaluation :* La divergence d'appréciation peut provenir d'un écart de jugement entre l'évaluateur et l'évalué. En effet les étudiants pendant la formation vivent mal l'évaluation et ont tendance à se sous évaluer :

Non je ne serais pas arrivée au même constat, notamment pour la qualité du support de présentation, car je ne m'y connais pas beaucoup [...] mais j'ai quand même passé beaucoup de temps à essayer de faire quelque chose de présentable (AJ).

#### **5.4 L'évaluation, processus ou produit ?**

Quatre vingt pour cent d'entre eux associent la grille conjointement au processus et au produit, c'est-à-dire le bilan et la note. Le bilan représente un processus pratiquement aussi important à leurs yeux : une perspective d'avenir, la possibilité de s'améliorer, la connaissance des points forts et à améliorer. La note signifie la validation de l'UE, un objectif à court terme (l'obtention du M1), un enjeu de sélection pour le passage en M2.

Pour être honnête la note est importante dans le sens où il y a une sélection pour le M2. Cependant, la grille permet de connaître les points à travailler et c'est une bonne idée car durant nos oraux précédents, nous n'avons jamais eu accès aux grilles remplies par les professeurs. Je me servirai de vos remarques : je sais que je dois travailler sur le fait d'être plus à l'aise à l'oral... » (Nelly)

A travers cette question resurgit la souffrance des évaluations de connaissances que les étudiants vivent au quotidien depuis le début de leur scolarité :

Le bilan critérié, car cela m'a permis d'être évalué sur autre chose que mes compétences intellectuelles ou ma mémoire. Présenter un exposé, être clair dans son discours, etcétera sont des critères qui ne sont pas assez développés au cours de notre cursus universitaire et qui me semblent assez importants » (CF).

*Une évaluation dans la continuité du processus d'apprentissage :* A la question posée si l'évaluation se fait en continuité avec l'apprentissage réalisée dans l'unité d'enseignement du stage, ils répondent que l'évaluation s'inscrit dans la temporalité de la formation

Nous avons été préparés à cette évaluation pendant les séances, nous avons même pu la préparer durant une séance. Nous savions dès le début du semestre comment nous allions être évalués, et nous avons pu travailler et poser nos questions durant chaque séance (SH).

*L'évaluation de l'exposé met l'apprenant en posture d'enseignement :* Ils la considèrent comme faisant partie de l'acte d'enseigner en la vivant comme un exposé oral dans la posture de l'enseignant

Alors ce que j'ai apprécié sur le dernier exposé, c'est qu'il était en rapport avec notre propre pratique. Et c'est intéressant d'être évalué sur un cours, une séance que nous avons préparée seul. J'ai eu le sentiment d'être noté sur mes compétences réelles de professeur des écoles, mes capacités à débiter dans le métier. Pour cela, oui, l'évaluation ne pouvait pas être plus en lien avec la formation et le stage en école (AP).

*Une évaluation qui se démarque des pratiques scolaires de l'évaluation :* Certains présentent cette évaluation comme une pratique qui donne la possibilité de s'ouvrir par rapport au monde scolaire classique

L'originalité et la rigueur sont des éléments qui seront toujours appréciés et attendus dans notre métier avec les enfants donc cette évaluation s'inscrit vraiment dans la logique de la

formation. Pour une fois, on ne nous demande pas d'être scolaire et d'apprendre par cœur, c'est aussi agréable de montrer ce dont on est capable, de repousser un peu les limites de la création et de l'originalité surtout que je ne me pensais pas à la hauteur de ce que j'ai produit. Je me suis surprise et je suis comme c'est peu souvent le cas, fière de l'aboutissement. » (EM)

## 6. Conclusion

La compétence à communiquer des étudiants est l'une des compétences en acte difficile à appréhender lors de l'évaluation de l'exposé oral. Elle se joue en direct devant nous sans possibilité de flashback. Il n'existe pas de grille d'évaluation prototypique pour évaluer cette compétence. La grille est à calibrer en fonction du public à évaluer. Nous identifions les biais de l'utilisation de la grille eu égard à la pondération subjective des critères et indicateurs. Les indicateurs déclinent la compétence communicationnelle dans des directions qui nous semblent pertinentes et exhaustives pour les faire progresser individuellement. Les résultats montrent que la grille a permis aux étudiants de mieux préparer l'évaluation dans une plus grande transparence. Les étudiants ont appris, à travers le processus d'évaluation, les points sur lesquels ils ont à progresser (Earl, 2003). Avec ces deux groupes d'étudiants, la plus grande difficulté repérée se situe dans la prise de distance par rapport à l'affiche qu'ils doivent présenter. L'articulation entre savoirs à communiquer et média reste encore à travailler. Cependant la compétence communicationnelle atteinte par les étudiants en situation d'exposé, est-elle comparable avec celle qui pourrait-être observée en situation dans la classe avec des élèves ?

Par ailleurs, la grille n'appréhende que l'instant présent sans se soucier de ce qui se passe avant et après l'évaluation. En l'utilisant dans un cadre d'autoévaluation, elle prend du sens dans une temporalité formative. Cette grille fait jouer le rôle de l'analyste à l'évaluateur à travers un catalogue de critères et d'indicateurs en s'éloignant d'une visée plus holistique des questions que nous nous posons tous les jours : « Qu'est-ce qui fait qu'un enseignant est compétent à l'oral ? ». Cela nous conduit à poser la question de la pertinence de la logique globale, systémique qui conduit au jugement professionnel par rapport à la logique comptable de la grille. L'avis du maître de stage sur la compétence orale observée par lui pendant la prise en charge de la classe par les étudiants serait une donnée pertinente à comparer avec celle obtenue lors de l'évaluation de l'exposé.

### Bibliographie:

Allal, L. (1999). « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation ». In Depover, C., & Noël B. (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*, (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.M. (1980). *Observer pour éduquer*. Berne, Peter Lang.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning- Using classroom assessment to maximize student learning*. Series Editors Thomas R. Gaskey and Robert J. Mazano. Thousand Oaks California : Corwin Press Inc.

Jorro A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles : *Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.

Wiggins, G. (1989). *Teaching to the (authentic) test*. *Educational Leadership*, 46 (7), 41-4.

# EVALUER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES À L'UNIVERSITÉ À L'AIDE D'UN RÉFÉRENTIEL.

Sophie Lecloux\*, Dorothée Kozlowski\*\*<sup>1</sup>

\* Université libre de Bruxelles, Belgique

\*\*Université de Mons, Belgique

---

*Mots-clés: Conseiller pédagogique, Référentiel de compétences, Evaluation.*

*Résumé: La mise en place des démarches qualité à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université de Mons ont conduit les conseillers (techno-)pédagogiques de ces deux Institutions à se poser la question de l'évaluation des compétences professionnelles de leur « multiple » métier. C'est dans ce contexte de construction et de légitimation d'une identité professionnelle que ce groupe de travail a pris l'initiative de définir son cadre d'intervention sous la forme d'un référentiel de compétences. Cet article a pour but d'une part de présenter cet outil, les objectifs visés ainsi que la méthodologie choisie pour sa conception et, d'autre part, les résultats d'une enquête sur la mesure de l'impact de nos actions à l'aide de ce référentiel.*

---

## 1. Introduction

En communauté française de Belgique, suivant la dynamique du processus de Bologne et la mise en place des démarches qualité, les universités portent de plus en plus leur attention sur les services de soutien pédagogique. Ces services d'aide pédagogique seraient la pierre angulaire de la qualité de l'enseignement (Henard, 2010). Cependant, nous ne pouvons que constater la grande palette de fonctions remplies par une multitude d'acteurs (conseiller (techno-)pédagogique, assistant pédagogique,...) à des niveaux d'intervention (l'Institution, les professeurs, les étudiants,...) qui varient d'un contexte à l'autre.

Comme dans la plupart des universités, au sein de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Mons, le personnel de ces services de soutien à l'enseignement sont amenés à réaliser des tâches multiples (former, évaluer, conseiller, soutenir, e-learning...), à développer une expertise qui se décline dans des contextes institutionnels, des organisations structurelles, des niveaux de décision très variables (Frenay et al.,2010).

L'absence de cadre qui permet de structurer ce métier d'accompagnateur pédagogique ne facilite pas la visibilité et la valorisation de ces tâches pour les équipes en place. C'est dans ce contexte de construction d'une identité professionnelle et de légitimation de celle-ci que les conseillers (techno-)pédagogiques de ces deux institutions ont pris l'initiative de se rencontrer pour se donner l'occasion d'échanger, d'analyser et de formaliser les différentes facettes de ce métier au sein d'un espace collaboratif de pratiques et de recherche.

L'idée de se donner un cadre d'intervention sous la forme d'un référentiel de compétences a donc alimenté une de ces journées d'échanges entre conseillers (techno-)pédagogiques de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Mons en 2010.

Les objectifs visés au travers de la conception de cet outil étaient multiples :

- La clarification des missions et objectifs dans un souci de légitimation et de reconnaissance de la part de l'institution et de ses différents acteurs.
- L'évaluation et l'auto-évaluation des actions. Il semblait indispensable de se doter d'un outil qui permette de réfléchir sur les actions accomplies, de s'interroger sur le résultat et la manière dont il est obtenu.
- La mise en place d'une stratégie de développement professionnel qui permette de mieux orienter les comportements, les apprentissages et les trajectoires.
- L'articulation et l'intégration des différentes interventions au sein de la stratégie Institutionnelle.

Cet article a pour but, d'une part de vous présenter le référentiel de compétences et d'exposer la méthodologie choisie pour sa conception, et d'autre part, de présenter les résultats d'une enquête sur la mesure de l'impact de nos actions afin de tester notre référentiel en tant qu'outil d'évaluation de nos pratiques.

## 2. Méthodologie

La conception de ce référentiel est donc basée sur l'identification, l'analyse et la description de nos pratiques professionnelles à travers différentes situations ou cas.

Cette première étape de formalisation de nos pratiques a permis de concevoir un premier référentiel de compétences qui rassemble les différentes interventions que couvre notre travail.

Il nous paraît essentiel à ce stade de préciser que cette première ébauche devra évoluer et s'adapter en fonction des contextes et des acteurs.

1. Accompagner la pratique et conseiller les enseignants, les équipes et les étudiants
  - analyse des besoins (diagnostic) et du contexte
  - création de plan de cours : objectifs, méthodes et évaluation
  - gestion et planification de projets d'équipes ou de réformes
  - participation à des activités d'aide aux étudiants
2. Sensibiliser et former à la pédagogie en enseignement supérieur
  - communication et promotion de la formation pédagogique (colloques, revues, ...)
  - conception et animation de formations à tous niveaux (nouveaux académiques, assistants, enseignants,...)
3. Valoriser la mission d'enseignement
  - aide à l'élaboration d'outils de développement professionnel (portfolio)
  - aide à la communication et à la publication en pédagogie
  - partage d'expériences innovantes
4. Contribuer à développer et à diffuser la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur :
  - problématisation
  - diffusion de résultats de recherche pertinents
  - documentation pour sa pratique
  - recherche action et collaborative
  - veille pédagogique
  - publications et communications
5. Favoriser les échanges et développer les réseaux entre tous les acteurs concernés par l'enseignement :
  - organisation et animation de communautés de pratiques
  - organisation de séminaires
  - formation des nouveaux académiques
  - personne relais dans l'intérêt des projets entre différents acteurs (étudiants, enseignants, institution,...)
  - information de ce qui se fait dans l'institution
6. Evaluer les enseignements, les dispositifs et les programmes dans une optique de développement de la qualité de l'enseignement :
  - conception, analyse et suivi d'enquêtes pédagogiques/enquêtes qualité
  - développement, adaptation et/ou transmission de méthodes et outils de récolte de données (tableau de bord)
  - articulation de l'évaluation avec les plans stratégiques institutionnels
  - évaluation conseil
  - regard critique et informé sur les implications des résultats des évaluations
7. Conseiller l'institution dans le pilotage de la politique d'enseignement :
  - participation aux conseils et commissions
  - rôle de coordination et médiation entre les autorités et les acteurs
  - prise de connaissance et compréhension des mécanismes institutionnels
8. Produire et mettre à disposition des ressources, des outils :
  - mise à disposition de documentations (techno-) péda
  - création de didacticiels (animation flash, vidéos,...)
  - création d'exerciseurs
  - aide à l'utilisation d'outils techno-pédagogiques innovants (cours en ligne, lecture de QCM, boîtiers de vote, logiciel anti-plagiat, podcasting,...)

**Fig. 1.** Référentiel de compétences du conseiller (techno-)pédagogique

A l'occasion d'une deuxième journée d'échanges en 2011, nous avons prolongé cette réflexion et entamé un travail sur la mesure de l'impact de nos actions en testant la capacité de notre référentiel à évaluer notre pratique.

Pour ce faire, nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants concernés par des actions que nous aurions menés avec eux. Nous avons tenté d'isoler un cas par enseignant.

Le cas choisi devait être obligatoirement une action aboutie, menée vers un ou plusieurs enseignants, que le CP effectue seul ou en équipe identifiée. Il devait être robuste, c'est-à-dire comprendre une consultation formelle contenant une analyse de la demande, une discussion des solutions, un plan d'action et un feedback.

Le bénéficiaire retenu devait être un enseignant « lambda » c'est-à-dire que ce n'était ni l'enseignant le plus assidu, ni le moins présent.

Nous avons ensuite fait notre auto et hétéro-évaluation en utilisant notre référentiel comme étalon de mesure. A partir de celui-ci, deux grilles d'analyse ont été construites :

- La première à destination du CP afin de lui permettre d'autoévaluer ses actions sur une échelle à trois niveaux, la question étant : « *En ayant en tête un cas précis, estimez sur l'échelle ci-dessous l'utilisation des 8 dimensions suivantes dans cette prestation* », l'échelle étant : pas, peu, beaucoup.
- La deuxième à destination de l'enseignant concerné par le cas, dans laquelle il indique s'il a observé ou non la compétence et en donne un exemple, la question étant « *Vous venez de décrire une situation dans laquelle un CP vous a aidé sous une forme ou une autre (formation, conseil,...), pour chacune des compétences ci-dessous, pouvez-vous relever les compétences que le conseiller a mis en œuvre lors de sa prestation et en donner un exemple* ».

Nous avons mis en place des interviews croisés, c'est-à-dire que nous nous sommes répartis les interviews de telle manière que le professeur que nous interrogeons et le contexte qui était le sien nous soient le plus étranger possible.

Nous avons également construit une fiche descriptive par cas. Cette fiche était destinée à contextualiser le cas pour le CP interviewer et reprenait les informations principales, c'est-à-dire : le nom et la faculté de l'enseignant, la nature de la demande et le niveau d'intervention : micro (les acteurs individuels), méso (les unités académiques) et macro (les institutions). Aucun élément de réponse à la demande ne devait figurer sur cette fiche afin de ne pas influencer le CP interviewer.

Lors de cette deuxième rencontre en 2011 regroupant 15 conseillers (techno-)pédagogiques de l'ULB et l'UMons, nous avons produit et validé 25 cas en respectant l'ensemble des critères cités ci-dessus, ils constituent notre premier échantillon. Ensemble, nous les avons catégorisés selon les 3 niveaux d'intervention (micro, méso, macro), nous avons complété les fiches descriptives et désigné le CP interviewer ainsi qu'un enseignant bénéficiaire par action.

Chaque CP a eu pour tâche d'une part de compléter la partie descriptive des cas qu'il a proposés, et d'autre part de mener deux ou trois entretiens semi-structurés (d'environ 45 minutes). Cette démarche a été pré-testée sur un de nos cas et validée.

### 3. Echantillon

Nous avons pu mener à terme 18 entretiens, nous avons donc 18 cas qui constituent notre échantillon définitif.

Voici la répartition de notre échantillon en fonction du type d'accompagnement (conseil, formation ou évaluation) et du niveau de l'intervention: micro (les acteurs individuels), méso (les unités académiques) et macro (les institutions).

	Micro	Méso	Macro	Total
Conseil	4	5	1	10
Formation	2	2	1	5
Evaluation	1	1	1	3
Total	7	8	3	18

Nous constatons qu'il y a moins de cas "macro". En effet, les bénéficiaires de ces cas étaient le plus souvent des doyens ou des recteurs et donc plus difficilement joignables pour un entretien.

La répartition de l'échantillon en fonction du rôle du conseiller.

	Micro	Méso	Macro
<b>Conseiller Techno-pédagogique</b>	3	0	0
<b>Conseiller Pédagogique</b>	4	8	3

Il n'y a que 3 cas pour les conseillers techno-pédagogiques car nous voulions tenter d'atteindre les trois niveaux et qu'il s'avère que les actions menées par les conseillers techno-pédagogiques sont, en général, à destination d'un seul utilisateur, et donc classées "micro".

#### 4. Résultats

Nous avons traité les résultats en deux parties.

Tout d'abord, nous avons recensé le nombre de fois que les compétences étaient citées par les enseignants et par les conseillers (techno-)pédagogiques séparément, nous avons croisé et comparé ces résultats pour établir les concordances et les divergences.

Ensuite, nous avons récolté, trié et classé l'ensemble des exemples cités par les enseignants pour expliquer la mobilisation d'une compétence par le conseiller (techno-)pédagogique.

Le tableau des résultats ci-dessous montre le nombre de fois qu'une compétence a été citée par un enseignant et par un conseiller (techno-)pédagogique suivi des exemples cités par les enseignants ainsi que leur occurrence.

Compétence <sup>1</sup>	CP	Ens.	Exemples cités
<b>C1</b>	17	17	analyse des besoins (diagnostic) et du contexte (18) création de plan de cours : objectifs, méthodes et évaluation (4) gestion et planification de projets d'équipes ou de réformes (6)
<b>C2</b>	11	6	conception et animation de formations à tous niveaux (nouveaux académiques, assistants, enseignants,...) (3)
<b>C3</b>	7	6	aide à l'élaboration d'outils de développement professionnel (portfolio) (1) partage d'expériences innovantes (2)
<b>C4</b>	7	5	veille pédagogique (2) publications et communications (3)
<b>C5</b>	14	11	organisation et animation de communautés de pratiques (7) personne relais dans l'intérêt des projets entre différents acteurs (étudiants, enseignants, institution,...) (2) information de ce qui se fait dans l'institution (2)
<b>C6</b>	11	5	conception, analyse et suivi d'enquêtes pédagogiques/enquêtes qualité (3) articulation de l'évaluation avec les plans stratégiques institutionnels (1) évaluation conseil (1)
<b>C7</b>	10	4	rôle de coordination et médiation entre les autorités et les acteurs (4) prise de connaissance et compréhension des mécanismes institutionnels (1)
<b>C8</b>	9	7	mise à disposition de documentation (techno-)pédagogique (6) création d'exerciceurs (1) aide à l'utilisation d'outils techno-pédagogiques innovants (cours en ligne, lecture de QCM, boîtiers de vote, logiciel anti-plagiat, podcasting,...) (3)

<sup>1</sup> Voir figure 1.

Nous observons que toutes les compétences de notre référentiel sont citées par les conseillers (techno) pédagogiques et par les enseignants.

La compétence 1 «Accompagner la pratique et conseiller les enseignants, les équipes et les étudiants» est citée dans 17 cas sur 18 tant pour les conseillers (techno-)pédagogiques que pour les enseignants.

La compétence 5 «Favoriser les échanges et développer les réseaux entre tous les acteurs concernés par l'enseignement» est citée par une grande majorité des conseillers (techno-)pédagogiques (14/18) et des enseignants (11/18).

Pour ces deux compétences, il y a une concordance très forte entre les réponses des enseignants et celles des conseillers (techno)pédagogiques.

## **5. Discussion**

Concernant l'outil d'évaluation qu'est notre référentiel, un des biais est que les exemples que les enseignants citent sont orientés par les actions que nous leur avons proposées dans notre référentiel, d'une certaine manière, cela revient à leur poser une question fermée. Nous aurions pu ajouter une question ouverte qui aurait permis des réponses que nous n'avions pas anticipées.

Concernant notre méthodologie, le fait qu'il y ait eu une dizaine d'interviewers biaise notre recherche. En effet, nous n'avions pas pris le temps de former l'ensemble des conseillers (techno-)pédagogiques à l'interview semi-dirigée, nous avons donc eu énormément de différences dans la retranscriptions des réponses des enseignants. Lors de la récolte des résultats, nous avons dû faire des choix, notamment dans la classification des exemples.

Notre échantillon est assez restreint. Il serait intéressant de tester ce référentiel sur un nombre plus important d'enseignants.

Le dernier biais est que les enseignants interviewés éprouvaient beaucoup de difficultés à séparer l'action spécifique du CP dans le cas choisi de son rôle global dans la faculté ou dans l'institution, ce qui a eu comme conséquence d'avoir beaucoup d'exemples sur les missions du CP dans la faculté ou l'institution plutôt que dans le cas spécifique visé.

## **6. Conclusions**

Tout d'abord, nous ne pouvons que constater que ce travail d'élaboration nous a permis de clarifier les missions et objectifs des conseillers (techno-)pédagogiques des deux institutions dans un souci de légitimation et de reconnaissance de la part de l'institution et de ses différents acteurs. Ce travail nous a permis de prendre conscience de l'étendue des actions exercées par les conseillers (techno-)pédagogiques et de dégager les compétences requises afin d'exercer notre fonction de manière optimale.

Ensuite, la rédaction de nos compétences et des différentes actions s'y rapportant permet de démontrer à nos institutions respectives de quelle manière notre travail s'intègre dans leur stratégie de développement.

Cette première étape n'est que le début d'un travail qui demande encore à être testé et validé par d'autres conseillers ou d'autres usagers, à être confrontés à des cadres théoriques et enfin, à être développé peut-être en intégrant des dimensions transversales ou plus spécifiques en fonction des acteurs qui voudraient se l'approprier.

De plus, ce référentiel permet l'évaluation globale de nos actions. Cette évaluation a pour avantage principal de nous aider à mettre notre action à distance, le référentiel venant jouant le rôle d'un tiers dans la relation duelle enseignant/conseiller. Il permet également un travail réflexif partageable au sein de notre équipe mais aussi avec d'autres collègues conseillers pédagogiques tant en Belgique qu'à l'étranger.

Enfin, ce travail d'élaboration nous a également permis de réfléchir sur notre métier et de préciser notre identité professionnelle. Il nous permet également d'intégrer les jeunes collègues et de gérer notre propre développement professionnel.

Dans une perspective de développement et d'amélioration de l'outil, il serait pertinent de le soumettre au BSQF 2013 afin qu'il puisse être testé.

## **7. Bibliographie**

Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., Tricot, A. *Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français.*

Colin, C., Pires da Rocha, S. (2008). *Stratégie d'évolution d'une cellule TICE en un Centre d'Appui aux Pratiques d'Enseignement.*

Documents de travail Pré-BSQF 2009.

Portfolio de Claire Bélanger, 2007.

Document ULB, Cap au vert 2009.

---

<sup>i</sup> Avec la participation des conseillers (techno-)pédagogiques de l'Académie Wallonie- Bruxelles : Frédérique Artus, Marie Blondeau, Cédric Boey, Marie Boulvain, Joëlle Dequesne, Julie Hellenbosch, Dorothée Kozłowski, Alain Lammé, Sophie Lecloux, Libérat Ntibashirakandi, Nadine Postiaux, Rudy Potdevin, Nicolas Roland, Alice Salcin, Eric Uyttebrouck.

**DE LA MISE EN PLACE DE SITUATIONS DIDACTISÉES EN FORMATION  
PROFESSIONNELLE AU DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES EXTRA-  
SCOLAIRES EN MILIEU SCOLAIRE**

**Stéphane Vince\***

\* CAFOC de Nantes – [stephane.vince@ac-nantes.fr](mailto:stephane.vince@ac-nantes.fr)

---

**Mots-clés :** *Compétences clés, Situations didactisées, Didactique professionnelle, Compétences extra-scolaires*

**Résumé.** *Les échanges sont parfois vifs entre les partisans de Savoirs académiques au cœur des apprentissages et les défenseurs de l'évaluation de compétences par des situations contextualisées mobilisant des ressources, comme les connaissances, les aptitudes, les attitudes... en bref prônant le Savoir-Agir en situation. Huit compétences clés ont été définies par l'Europe en 2006 et nous les avons décrites au sein d'un cadre de référence transversal à des domaines personnel, social, scolaire ou de formation, professionnel. En formation professionnelle comme en milieu scolaire, se pose la question de l'évaluation de ces compétences : peut-on concilier des évaluations critériées avec une vérification du développement de compétences dans des situations didactisées ? Repérer, attester la mobilisation de ressources dans une situation suffit-il à valider la maîtrise de compétences ?*

---

## **1. En guise d'introduction**

Alors que les approches par compétences ou par situations sont expérimentées depuis un certain temps au Québec, en Belgique et dans d'autres pays francophones, ce nouveau paradigme est en pleine discussion en France. La Recommandation de l'Europe sur les compétences clés date de 2006 et ces compétences clés se situent au cœur de la problématique de travail « Education et Formation 2010 ». La France, au sein d'une Europe visant une « Société de la connaissance », initie en 2005 le principe d'un Socle commun de connaissances et de compétences. Celui-ci s'évalue, pour des élèves en fin de pallier, sous une forme numérique dans un Livret Personnel de Compétences. Au sein de la formation professionnelle des adultes, le mouvement est plus récent, même si les « compétences » semblent remplacer la notion de « qualification », inscrite depuis longtemps dans les pratiques. Dans le même temps, dans des programmes publics (financés par l'Etat ou les Régions), la « lutte contre l'illettrisme » des demandeurs d'emploi, voire des salariés, laisse la place sémantiquement au développement ou acquisition des compétences clés.

Spécialisé dans l'accompagnement des acteurs de la formation (en premier lieu ceux de la formation continue, mais aussi dans une moindre mesure dans le champ de la formation initiale), nous revendiquons, au sein du Cafoc de Nantes, des valeurs pédagogiques issues des sciences de l'éducation. Faisant nôtre le principe stipulant que « *tout apprenant est un constructeur* », nous portons un regard critique sur la pédagogie de la maîtrise issue des travaux de Bloom (1968), afin d'accentuer des pratiques pédagogiques s'appuyant sur le constructivisme de Piaget ou Bruner, et bien entendu le socio-constructivisme de Bandura (entre autres). Dans la mouvance d'auteurs comme Meirieu ou Perrenoud, nous privilégions une attention particulière aux stratégies d'apprentissage des apprenants, les accompagnant dans un « coude à coude » pédagogique visant le refus de l'indifférence aux différences.

Depuis 2008, fortement mobilisés par les 8 compétences clés définies par l'Europe en 2004, puis 2006, nous avons engagé une démarche de recherche et développement pour nous réapproprier la

philosophie et les enjeux affichés des compétences clés. En partant des 8 domaines de compétences (communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles), nous avons listé 20 compétences clés à développer et pouvant être transférées dans des domaines de type vie personnelle, sociale, scolaire ou de formation, professionnelle. Nous avons aussi développé une méthodologie de repérage et d'évaluation des compétences clés à travers un Savoir-Agir en situation. Un premier travail a abouti à des pratiques issues des didactiques professionnelles et visant à identifier les compétences clés de salariés sur poste de travail. Des préconisations et outils pédagogiques ont été construits autour de situations didactisées amenant des apprenants à un auto-diagnostic de leurs compétences clés, mais aussi, dans un cadre formatif, favorisant le développement de ces dites compétences. En partant du même cadre de référence, une expérimentation a permis de transférer cette méthodologie au sein du milieu scolaire, notamment l'enseignement secondaire, pour un repérage de compétences extra-scolaires.

Après avoir défini nos *postulats de départ autour des concepts en tension*, nous partirons des travaux engagés par le Cafoc de Nantes *en formation professionnelle*. Nous déclinerons ensuite le transfert de cette approche dans *un cadre scolaire* autour de l'évaluation de compétences extra-scolaires pouvant compléter le repérage des compétences du Livret personnel de compétences, outil d'évaluation du Socle commun de connaissances et de compétences.

## **2. Prise de position sur des concepts en tension**

### **2.1 Les compétences et les compétences clés**

Entre la stratégie de Lisbonne<sup>1</sup> autour de « la société de la connaissance » jusqu'à la Recommandation du Parlement européen et du Conseil sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie<sup>2</sup>, les notions de compétences, puis de compétences clés ont été réinvesties par l'OCDE<sup>3</sup> (programme DeSeCo), par la Commission Européenne<sup>4</sup> (groupe de travail B préparant la mise en œuvre du passage entre compétences de bases et compétences clés). La Recommandation de 2006 précise ainsi que « *les compétences sont définies comme un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.* »

La spécificité de cette approche par les compétences clés est double : ne pas stigmatiser des publics (ceux en situation d'illettrisme, les bas niveaux de qualification, etc.) et donc inscrire le développement de ces compétences clés pour tout individu ; mais aussi rompre d'une certaine façon avec l'approche par les savoirs, qui deviennent alors une des ressources à mobiliser dans toute situation. Les 8 domaines de compétences sont mis sur un même pied d'égalité et les sensibilité et expression culturelles ne sont hiérarchiquement pas inférieures à la communication dans sa langue maternelle ou la compétence mathématique.

Au sein d'un ouvrage collectif (Cafoc, 2012), nous avons détaillé notre position s'agissant des définitions de la capacité et des compétences (pp 61 à 79) : nous avons ainsi retenu la définition de Jonnaert et al. (2004, p 674) précisant que « *la compétence est la mise en œuvre par une personne*

---

<sup>1</sup> 23-24 mars 2000 – Téléchargeable à l'adresse suivante (en date de février 2012)

[http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_fr.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm)

<sup>2</sup> 18 décembre 2006 – Téléchargeable à l'adresse suivante (en date de février 2012)

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF>

<sup>3</sup> <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

<sup>4</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe_fr.pdf)

*en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation. »*

Notre propre analyse des définitions des notions de compétences et de compétences clés repose alors sur les principes suivants :

- Tout individu acquiert tout au long de sa vie des ressources de type savoirs, savoir-faire, aptitudes, capacités, attitudes, savoir-être... Ces apprentissages sont du ressort du formel (école, établissement d'enseignement ou de formation), du non-formel (activités de travail, de loisirs, de vie sociale et associative...) et de l'informel (la vie quotidienne et personnelle).
- Dans toute situation, l'individu va mobiliser des compétences sociales (autonomie, respect des horaires, sociabilité...), des compétences professionnelles mais également des compétences clés liées à différents champs, qu'il soit social, personnel, professionnel ou formatif-éducatif.
- La réalisation efficiente (selon un rapport coût/résultat) des activités d'une situation, s'appuyant sur la mobilisation de ressources internes à l'individu, mais aussi externes (des outils, des matériaux, des documents, des supports...), permet ainsi d'identifier des compétences mises en œuvres.

Le « Savoir-Agir en situation » devient alors l'objet à étudier, analyser, pour reconnaître et évaluer des compétences clés, tout en sachant que la spécificité de ces compétences clés est de conjuguer transversalité et transférabilité.

## **2.2 L'évaluation des compétences clés**

Au regard des écrits de Bernard Rey, notamment celui de 1996 portant sur les compétences transversales, nous retenons que la transversalité d'une compétence se vérifie dans la capacité à l'utiliser, dans une même discipline et surtout dans plusieurs disciplines – si nous nous situons sur un champ scolaire. « *Faire acquérir une compétence, c'est faire acquérir à la fois une procédure et un champ d'application de cette procédure. La détermination et le repérage de la classe de situation à laquelle convient une compétence fait partie de cette compétence.* » (Rey, 1996, p 147). Si un apprenant, dans un champ scolaire, peut mobiliser les bonnes ressources au bon moment afin d'atteindre un résultat optimal, il semble avoir développé une compétence. S'il est capable d'identifier qu'en histoire telle situation-problème lui demande d'utiliser la même technique du résumé que celle apprise en cours de français, il est possible de souligner que la compétence qu'il maîtrise s'inscrit dans la transversalité du champ scolaire. Mais pourra-t-il élaborer un résumé cohérent d'un ouvrage de science fiction qu'il souhaite mettre à disposition de ses amis sur son espace Facebook ? Saura-il écrire le résumé de la manifestation culturelle à laquelle il a participé et qui doit s'intégrer dans le journal mensuel de son association ?

A la transversalité, on peut alors rajouter la notion de transférabilité. Elle est centrale pour nous et notamment s'agissant des compétences clés : « la clef » de ces compétences serait avant tout leur transférabilité dans tout champ (social, personnel, professionnel, formatif-éducatif). Entre des *traits de surfaces*, sortes d'analogies entre deux situations dont les contenus peuvent sembler similaires et des *traits de structures* de deux situations, la personne compétente est celle qui est capable d'identifier la structuration profonde de la situation rencontrée, pour ensuite y transférer la procédure et les ressources adéquates. Organiser le dessus de son bureau personnel et celui de son poste de travail peut présenter des similitudes liées à des capacités de rangement, d'ordonnement : les traits de surfaces peuvent renvoyer à un cadre spatial de proximité immédiate, mobilisant un système de tri qui peut être tout personnel si cet espace n'est utilisé qu'à des fins individuelles ; assez peu d'informations sont à traiter et si je me suis donné un temps précis, il est assez rare que je rencontre des aléas pouvant remettre en cause l'atteinte de l'objectif. Organiser une manifestation sportive ou professionnelle comporte des traits de structures plus

complexes : ces situations mobilisent de nombreux acteurs, des interactions avec des environnements humains et matériels complexes, échelonnés entre un temps contraint et des enjeux forts ; il est fort possible que des aléas liés à la mise en œuvre de la manifestation puissent demander la mobilisation de ressources supplémentaires (internes comme externes).

La reconnaissance, voire l'évaluation de telles compétences clés ne peuvent alors se penser que dans cette double approche, transversalité et transférabilité. Nous pouvons graduellement identifier trois modèles d'évaluation souvent rencontrés :

- Le contrôle de la maîtrise des ressources mobilisables dans une compétence peut constituer souvent un premier modèle d'évaluation. Tous les apports de la pédagogie de la maîtrise se sont appuyés sur ce principe : si j'évalue tous les niveaux intermédiaires de tel objectif, la somme de toutes ces évaluations peut suffire à valider l'objectif. Ce premier modèle peut être sous-entendu dans certaines pratiques des enseignants devant valider le Socle commun de connaissances et de compétences : pour le palier 3 (fin de collège en France), les 7 piliers sont décomposés en 26 domaines et une centaine d'items. Des équipes éducatives ont validé des items, dont la somme validait des domaines, eux-mêmes finissant par valider tel pilier. Néanmoins, si j'évalue, chez un individu, la reconnaissance des notes d'une partition de piano, de même que sa capacité à retranscrire cette lecture en des positions exactes des doigts sur les touches d'un piano, je peux hâtivement en conclure qu'il maîtrise une compétence débutante à jouer du piano. S'il est capable de le faire avec un professeur individuel, saura-t-il le reproduire dans un cours avec 10 autres élèves ? Pourra-t-il garder son sérieux et sa concentration sur une estrade devant 350 spectateurs, dont des pianistes experts ? Rien n'est moins sûr !
- Dans un 2<sup>ème</sup> modèle, la reconnaissance des compétences se vérifie quand elles sont utilisées à bon escient dans une situation. Au niveau des travaux du Cafoc, nous avons ainsi défini des niveaux de maîtrise des compétences liés à des critères visant la situation : nature du contexte (familier à non familier), les dimensions du cadre spatio-temporel (de la reproduction d'une procédure simple à la mise en œuvre d'un projet), la nature et le nombre d'informations à traiter, le nombre d'interactions engendrées (avec des personnes ou des objets), le nombre d'aléas en cours de situation, les typologies d'enjeux pour la personne ou la structure, le degré d'autonomie laissé à la personne, la nature et l'étendue des ressources à mobiliser. Pour reprendre l'exemple de la compétence clé « s'organiser », nous avons défini le niveau 1 comme la réalisation d'une tâche en gérant son temps, son espace et ses ressources pour atteindre un objectif précis dans un cadre structuré et sécurisant ; à l'extrême, le niveau 4 se situe dans la gestion en autonomie d'une action ou d'un projet pour atteindre un objectif prescrit.
- Enfin, en 3<sup>ème</sup> modèle, nous sommes dans l'utilisation et le transfert d'une compétence à travers une démarche en 3 étapes. Au cœur de celle-ci se trouve le concept de « situation didactisée » : celle-ci n'est ni un exercice, ni l'application d'une procédure, ni une situation-problème (un problème « habillé » d'un contexte), ni une étude de cas puisqu'on y inclut une logique de performance et pas seulement un objet d'apprentissage ou de réflexion. C'est une mission « authentique » reposant sur des documents issus de la vie réelle. Le principe est donc de proposer *tout d'abord une situation-didactisée* à un groupe d'apprenants. Cette situation de repérage et de développement des compétences est elle-même décomposée en plusieurs temps : basée sur des documents authentiques, il va d'abord s'agir de faire émerger les représentations des personnes confrontées à cette situation, pour qu'elles verbalisent ensuite les stratégies qu'elles vont mettre en place ; ces apprenants vont ensuite réaliser la mission à mener, avec la possibilité d'intégrer des temps de régulation et de verbalisation de l'avancée du projet ; finalement, un débriefing va permettre de prendre conscience des ressources mobilisées et des compétences mises en œuvre dans cette situation, mais aussi pouvant être transférées dans d'autres situations. A cette étape 1, *l'étape suivante* va se centrer sur des situations d'apprentissages visant la maîtrise des ressources non mobilisées dans la première situation-didactisée. *L'étape 3* propose alors une seconde situation-didactisée permettant de vérifier le delta des ressources acquises, mais surtout le transfert des compétences dans un autre champ.

Il va sans dire que nous privilégions le 3<sup>ème</sup> modèle et que c'est sur la base de ces prises de position, autant sur les définitions des concepts que sur les démarches, que nous avons expérimenté et traduit ces principes en actions.

### **3. Des mises en œuvre dans des champs différents**

Experts de la formation de formateurs dans le champ de la formation continue, nous avons expérimenté suivant le principe de formation-action avec de nombreux groupes de formateurs. Des situations didactisées ont été élaborées, testées avec des apprenants, pour être ensuite évaluées ou consolidées. Ensuite, dès 2010, des programmes financés par l'Etat et par les Régions ont remplacé les Ateliers de formation de base et des Ateliers de pédagogie personnalisée par des dispositifs d'acquisition et/ou développement des compétences clés. Nous avons été retenus pour accompagner dans notre région les organismes de formations devant animer ces nouveaux dispositifs. Dans le même temps, la notion d'illettrisme a sémantiquement évolué vers la notion de compétences de base ou compétences clés dans les entreprises. Enfin, des OPCA – Organismes paritaires collecteurs agréés – ont été sollicités par leurs entreprises adhérentes pour accompagner les salariés autour du repérage et du développement de compétences clés. Nous allons commencer par détailler ces missions qui ont été menées dans *un champ professionnel*. Nous poursuivrons par l'illustration d'une expérimentation en cours qui se déroule, quant à elle, dans *le champ scolaire* avec l'objectif de repérer des compétences extra-scolaires, réunies ensuite dans un Livret de compétences expérimental.

#### **3.1 Développer des compétences clés au travail**

Nous avons désormais plusieurs OPCA qui nous ont mobilisé pour identifier chez des salariés, souvent ouvriers ou employés peu qualifiés, des métiers de la distribution ou de la restauration collective par exemple, des axes de développement, pouvant faire ensuite l'objet de plans de formation. Notre intervention se situe dans un monde en mutation où le travail devient complexe, au sens d'Edgar Morin, bien loin d'une logique de reproduction de gestes répétitifs, de procédures ou de démarches intégrées.

Notre démarche méthodologique se décompose en 5 étapes :

- Prendre en compte les évolutions de l'environnement : quels sont les facteurs économiques, concurrentiels, géographiques, technologiques, juridiques, institutionnels, sociaux... ? Ce premier temps est un moment privilégié de revue documentaire du contexte du secteur professionnel visé.
- Identifier les impacts de cet environnement sur la mobilisation des compétences clés : en partant des données recueillies précédemment, il s'agit de repérer dans le travail prescrit les activités nouvelles ou transformées qui nécessitent des compétences civiques ou sociales, sur des compétences de communication, etc.
- Considérer les métiers par l'étude des référentiels métiers, des référentiels d'activités professionnelles : il s'agira ainsi de construire des grilles d'observation spécifiques des métiers et des guides d'entretien des salariés observés.
- Repérer les situations de travail critiques - demandant des capacités d'adaptation, de réactivité... : la grille d'observation est au cœur de cette étape qui va recueillir tous les instants de type aléas, dysfonctionnements, paradoxes... des situations de travail des salariés observés. Des entretiens semi-directifs vont suivre cette observation afin de revenir sur les différents temps critiques repérés.
- Formaliser les compétences clés à développer : une exploitation des observations, avec le filtre du référentiel des compétences clés, va fournir des éléments pour critérier le degré d'exigence de ces compétences.

En reprenant les caractéristiques d'une situation, telle que présentée préalablement, une grille de recueil d'informations au cours d'une situation observée permet de formaliser : le contexte de

réalisation, le problème à résoudre, les résultats attendus, les enjeux des acteurs, les relations à établir, les informations à traiter, les contraintes à prendre en compte, les imprévus à anticiper, les dysfonctionnements récurrents, les activités à assurer avec les outils à utiliser, les raisonnements à mobiliser, les connaissances requises, les aptitudes nécessaires et les attitudes à adopter.

Pour illustrer, dans une situation comme « préparer les hors-d'œuvre », une des compétences clés mobilisées est « travailler en équipe », au sens d'agir et interagir au sein d'un collectif afin de participer à la réalisation d'objectifs communs. Pour le professionnel, le sens de cette compétence d'agir avec l'esprit d'équipe doit se retrouver tout au long de la situation. Au regard d'un exemple de situation concrète, il est possible par exemple d'identifier un degré d'exigence attendu de niveau 3 : « coopérer dans un contexte connu, marqué par des aléas pour réaliser une activité ». Afin de vérifier que le salarié met en œuvre ou pas cette compétence clé, il est possible de s'appuyer sur quelques indicateurs : il fait preuve d'une attitude facilitant le travail à plusieurs ; a un effet apaisant et régulateur sur le reste de l'équipe dans les situations de stress ou de tension ; s'adapte aux groupes de travail constitués tout en restant à sa place ; fait preuve d'une attitude (signes verbaux et non verbaux) respectueuse de chacun des membres de l'équipe ; agit en totale complémentarité avec son ou ses collègues (Cafoc, 2012, p 164).

Ce travail établi pour chacune des situations critiques, renforcé par une validation des acteurs concernés (les salariés, mais aussi les hiérarchiques), une grille de repérage des compétences clés mises en œuvre ou insuffisamment développées peut être utilisée au sein des collectifs de travail. Par la suite, les OPCA se sont aussi emparés de nos suggestions de situations didactisées (pouvant s'appuyer sur les situations observées et décrites) afin de mettre en place des modules de formation permettant de développer telle ou telle compétence clé. C'est le 3<sup>ème</sup> modèle d'évaluation des compétences (cf. ci-dessus) qui peut être alors préconisé : situation didactisée, modules d'apprentissage des ressources non maîtrisées, transfert dans une seconde situation didactisée.

Au regard de cette première illustration dans le champ de la didactique professionnelle (en lien avec les travaux de Pastré, Vergnaud, Magnen), nous avons pu utiliser nos principes et démarches au service de la formation professionnelle de salariés.

### **3.2 Identifier des compétences extra-scolaires**

La seconde illustration nous projette dans un tout autre champ, à savoir l'école et notamment l'enseignement secondaire en France (collèges et lycées d'enseignement général, professionnel ou technologique).

Nous intervenons au sein d'une équipe plurielle regroupant un chef de projet académique, une collègue de la Mission Générale d'Insertion, une autre de l'ONISEP, un chercheur du CREN de Nantes et donc un formateur-consultant du Cafoc de Nantes. Ce projet académique réunit une douzaine d'établissements et s'inscrit dans un projet d'expérimentation nationale (2010-2012) de 166 établissements visant à élaborer un Livret de compétences expérimental<sup>5</sup>. Ce Livret est une compilation du Livret personnel de compétences (validant les connaissances et compétences du Socle), mais aussi de tout passeport compétences, passeport orientation... qui pourraient être développés dans des académies. Au cœur de ce Livret, il s'agit de pouvoir reconnaître et valoriser des compétences extra-scolaires pouvant constituer une valeur ajoutée pour les jeunes, par exemple dans un processus d'orientation.

La circulaire n° 2009-192 du 28-12-2009 précise que « le repérage des compétences, des activités, des réalisations et des engagements pourra s'exercer, par exemple, dans les champs suivants :  
- la vie scolaire (en particulier délégués des élèves, participation à des instances de concertation, conseil de vie lycéenne, aux coopératives scolaires, etc.) ;

---

<sup>5</sup> <http://eduscol.education.fr/cid50182/livret-competences-experimental.html>

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

- les activités proposées dans le cadre des actions éducatives organisées par les établissements ou par leurs partenaires ;
- la vie sociale (activités associatives, bénévolat, voyages et activités interculturelles, réalisations courantes de démarches ou d'aide aux personnes, participation à la vie de quartier, etc.) ;
- les responsabilités exercées dans le cadre de la famille (aide aux personnes, relations avec les administrations, etc.) ou des compétences qui y sont pratiquées (langues natives, relations avec l'étranger, etc.) ;
- la prise d'initiatives et la conduite de projet en vraie grandeur ;
- les pratiques artistiques, culturelles, linguistiques et sportives, les expériences de mobilité, individuelle ou collective, en Europe et hors d'Europe (échanges, partenariats, voyages, stages ou études à l'étranger) ; à ce titre, on pourra se référer au portfolio européen Europass ou s'en inspirer ;
- les contacts avec le monde professionnel et économique, en complément ou dans le cadre des activités du parcours de découverte des métiers et des formations (relations avec des professionnels, découverte des métiers dans son environnement, jobs d'été, activités rémunérées ou non, aide familiale, etc.). »

Le premier travail que nous avons effectué a permis de nous mettre d'accord sur les termes que nous utilisons. Ainsi, pour nous, le système d'évaluation des compétences distingue reconnaissance, attestation, validation.

- *Reconnaître des compétences* consiste à identifier dans des champs distincts (personnel, social, scolaire, professionnel) et via des activités précises et observables, l'ensemble des ressources que le jeune mobilise.
- Une tierce personne au monde scolaire peut attester que le jeune assure ces activités dans tel ou tel champ : cette *attestation d'activités* peut comporter des appréciations sur les modalités de mise en œuvre (en autonomie, sans autonomie, avec efficacité, avec efficacité, etc.). Des outils tels que les portfolios, les portefeuilles de compétences ou un Webclasseur sont des formes de reconnaissance des compétences : ils permettent d'inscrire le jeune dans un processus de valorisation, en l'invitant à garder des traces de ses expériences et compétences développées. Ces pratiques soulignent deux logiques : une reconnaissance par soi (avec effet positif sur l'estime de soi) ; une reconnaissance par les autres, de tels outils pouvant ensuite être utilisés dans le cadre de relations sociales (recherche d'emploi, orientation...).
- La *validation* de ces compétences consiste à attribuer une valeur dans un système identifié : dans un système courant, la validation est assimilée à un processus de délivrance d'une certification ou d'une attestation. Il s'agit ici d'une sorte de *certificat de compétences* qui repose sur 3 critères : l'existence d'un référentiel connu de tous ; de modalités de validation précises de ces compétences au regard du référentiel ; d'un regard croisé sur les différentes reconnaissances. Dans le cadre des travaux du Cafoc, nous suggérons qu'il ne puisse y avoir validation d'une compétence que si elle est reconnue et mise en œuvre dans au moins 3 des 4 champs d'application (personnel, social, scolaire, professionnel).

En partant de ces principes, nous avons expérimenté auprès de jeunes une démarche que nous avons souhaité la plus inductive possible.

Le 1<sup>er</sup> temps consiste à partir des représentations des jeunes, s'agissant de la notion de compétence : il s'agit de faire ressortir une définition de la compétence qui renverrait à la mobilisation de ressources (souvent identifiées savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans une situation précise.

Le 2<sup>ème</sup> temps a pour objectif d'analyser de façon détaillée les différents temps d'une situation et d'identifier les ressources mobilisées. Un effort de tri, de classification, de validation des différents termes choisis devient un travail proposé de manière collective aux jeunes. Au final, l'ensemble du travail se retrouve au sein d'un tableau. Pour exemple, la préparation d'un voyage se décompose en prévoir un budget, choisir une destination, trouver un hôtel ou un hébergement, choisir un

moyen de transport, réserver. Les savoirs nécessaires pourraient être de l'ordre de la numération, des règles de calcul sur les 4 opérations, des règles de communication à l'oral et/ou à l'écrit, des règles de lecture et de recherche d'informations, de la connaissance d'internet et de ses règles d'utilisation. Les savoir-faire renverraient à des aptitudes du type : faire des calculs pour établir un budget, s'informer, se renseigner (sur Internet), interroger, poser des questions pour obtenir des informations, faire des comparaisons pour faire des choix... Les attitudes ou savoir-être attendus seraient alors : le sens de l'organisation, l'intérêt et la passion, déterminé(e), persévérant(e), curieux(se), le sens des responsabilités et le sens critique.

Le 3<sup>ème</sup> temps amène les jeunes à mettre en relation les savoirs, savoir-faire, savoir-être, à les regrouper pour en faire ressortir des compétences transversales et transférables. Par rapport à notre exemple, la numération et l'établissement d'un budget renvoient à une compétence mathématique ; les règles de communication orale, les aptitudes à interroger font écho à communiquer à l'oral ; s'informer, utiliser internet, envoyer des mails correspondent à des compétences numériques...

Le 4<sup>ème</sup> temps a pour objectif de cibler dans les compétences trouvées les degrés d'exigence et le niveau de maîtrise attendu : en communication écrite, on peut se trouver à un niveau 2 alors qu'en compétence « s'organiser » on atteint plutôt un niveau 3.

Le 5<sup>ème</sup> temps va permettre de dépasser une première phase de reconnaissance des compétences de la situation pour aller vers une attestation d'activité. Les jeunes regroupent alors l'ensemble des informations au sein d'un document où dans une première colonne on peut trouver les ressources mobilisées, dans une seconde les compétences identifiées avec le degré de maîtrise attendu. Les colonnes suivantes seront à présenter à une tierce personne qui pourrait attester de la réalité des compétences mises en œuvre dans la situation : des critères de type « agit en autonomie » ou « agit en délégation », « a pu observer » ou « met en application »... peuvent constituer des éléments importants de la reconnaissance par autrui des compétences en situation.

La validation des compétences deviendra alors une ultime étape de la démarche : en réunissant l'ensemble des attestations d'activités (que ce soit celle rendant compte d'une activité de délégué de classe, ou celles renvoyant à des activités menées hors de l'école), le principe des 2/3 ou 3/4 décrites par Gérard (2008) ou Scallon (2009) permet de vérifier si telle ou telle compétence de niveau x est bien repérée dans 2 ou 3 des champs (social, personnel, formatif ou de stage). Si tel est le cas, un certificat de compétences peut être alors établi. Cette dernière étape doit se faire en équipe éducative tout d'abord, mais aussi avec les jeunes concernés. Il ne s'agit pas de remettre l'enseignant en position d'expert – comme lorsqu'il note – mais de co-évaluateur : en lien avec des attestations de tierces personnes, mais aussi avec le regard du jeune lui-même.

Cette approche expérimentale nous semble pertinente à plusieurs niveaux :

- Elle part d'une situation concrète et par une démarche inductive amène un jeune à prendre conscience des ressources qu'il mobilise.
- Le croisement des différents regards dans différents champs est intéressant pour rendre compte de la transversalité (ou non) et de la transférabilité (ou non) de telle ou telle compétence. Si une équipe éducative, avec le jeune, souligne que la compétence « s'organiser » par exemple est bien développée et mise en œuvre dans 2 ou 3 champs, mais pas dans le champ scolaire, la question du transfert des ressources mobilisées va se poser. Pourquoi le jeune ne transfère-t-il pas ce qu'il semble maîtriser dans un autre champ ? Les prises de conscience sont alors multiples : la motivation ou pas du jeune, mais aussi les environnements mobilisant ou pas de l'environnement scolaire...
- Ces démarches empiriques reposent sur d'autres représentations de l'évaluation, plus collégiales, et qui semblent au cœur de nombreuses pratiques qu'ont pu décrire des enseignants dans le numéro des cahiers pédagogiques dédié à l'évaluation des compétences<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Evaluer à l'heure des compétences. Cahiers pédagogiques n°491, Septembre-Octobre 2011.  
[http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id\\_article=7550](http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?page=numero&id_article=7550)

#### **4. S'il fallait conclure...**

L'approche par les compétences ou par les situations est indéniablement en cours de mutation : elle n'est pas récente et a déjà été mise en œuvre dans de nombreux pays (Québec, Belgique...); elle semble stabilisée autour de quelques concepts que les chercheurs ont défini. Et pourtant, l'évaluation des compétences reste encore en friche ou en tout cas en état de réflexion. Ce 24<sup>ème</sup> colloque de l'Admédé, qui y a consacré 3 journées riches en témoignages, en recherches, en pratiques toutes aussi intéressantes que différentes, en constitue une preuve.

Que ce soit en Belgique, avec le modèle d'évaluation de compétences en 3 phases (Rey et al, 2006), ou au Québec avec la démarche en 3 temps de Jonnaert (2011), il est difficile de définir l'acte d'évaluer des compétences, par principe non évaluable car ce qui est observable en toute situation c'est la performance et non la compétence.

Nos principes et travaux, dans les différents champs présentés, ont toujours souhaité s'appuyer sur les valeurs que nous véhiculons : privilégier des approches constructivistes voire socio-cognitives, favoriser ce que nous avons appelé des organisations apprenantes (Cafoc, 2012). A l'heure où en France, les résultats de PISA font débat, de même que la crainte de voir les notes remplacées par des évaluations comme des « cases à cocher » ou des « ceintures de couleur » à décerner, il nous semble important de rapprocher des « mondes » qui cohabitent. Parce que nous intervenons autant dans le champ formatif, éducatif, professionnel, nous estimons que la richesse des compétences clés définies par l'Europe est bien d'évaluer des compétences dans leur transversalité et transférabilité. Evaluer la compétence à communiquer en français uniquement à travers le regard de l'enseignant de français devient illogique : ses collègues en histoire-géographie, en mathématiques, en technologie mais aussi la Conseillère Principale d'Education ou la documentaliste peuvent apporter autant de regards complémentaires pour évaluer cette compétence. Au-delà de cette transversalité dans le champ scolaire, les attestations d'autres personnes intervenant dans les établissements pour des activités théâtre ou musique, mais aussi des professeurs de danse ou entraîneurs sportifs doivent aussi constituer des reconnaissances de compétences nécessaires *au final, en les croisant*, pour évaluer les compétences transférées dans ces multiples champs.

Il est certain que ces démarches empiriques pourront se heurter à des réticences ou réserves de chercheurs spécialistes d'une évaluation plus scientifique. Nous restons confiants dans un avenir qui permette de vérifier le degré de validité et de fiabilité de ces nouveaux systèmes d'évaluation.

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

- Bloom, B.S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, Vol. 1(2)
- Cafoc de Nantes (2012). *Développer les compétences clés*. Lyon, Chronique Sociale
- Jonnaert, P. (2011). Sur quels objets évaluer les compétences ? *Education & Formation*, e-296, Décembre 2011, pp 32-43. <http://ute3.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=12&idRes=106>
- Jonnaert, P., Barrette J., Boufrahi S., Masciotra D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 30, n°3, pp 667-696. <http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n3/012087ar.pdf>
- Gérard, F-M. (2008). *Evaluer des compétences – Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck
- Meirieu P., Gauchet M. (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Le Monde*, 02/09/11. [http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser\\_1566841\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html)
- Meirieu, P. (2007). *Pédagogie, le devoir de résister*. Paris : ESF
- Meirieu, P., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) (1996). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon : CRDP
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2000). L'école saisit par les compétences. Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp. 21-41. Une version de 1999 téléchargeable : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_03.html)
- Rey, B., Carette, V, Defrance, A., Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en questions*. Paris : ESF
- Ropé, F., Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan
- Samurcay, R., Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, n° 123, 1995-2, pp. 13-31
- Scallon, G. (2009). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck
- Vergnaud, G. (Dir.) (1992). Approches didactiques en formation d'adultes. *Éducation permanente*, n°111

# LES OUTILS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES DANS LES MANUELS SCOLAIRES DE FIN D'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE FRANÇAISE : QUELS FONDEMENTS THÉORIQUES ET INSTITUTIONNELS ?

Anne Leclaire-Halté\*, Fabienne Rondelli\*\*

\* Université de Lorraine, IUFM, [anne.halte@orange.fr](mailto:anne.halte@orange.fr)

\*\* Université de Lorraine, [fabienne.rondelli@wanadoo.fr](mailto:fabienne.rondelli@wanadoo.fr)

---

*Mots-clés : didactique de l'écriture, compétences, évaluation, manuels scolaires.*

*Résumé. Cette communication concerne les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels scolaires de l'école élémentaire française. Après avoir montré les convergences entre la didactique de l'écriture, sur laquelle se sont appuyés les discours de formation depuis les années 80, et certains éléments définitoires de la notion de compétence, nous examinerons un second type de données, les dissensions paradoxales entre les textes prescriptifs (essentiellement les programmes 2008) et ces travaux de didactique de l'écriture. Notre objectif est de montrer comment les manuels scolaires estampillés « Nouveaux programmes 2008 » gèrent ces dimensions théorico-institutionnelles dans l'articulation écriture/compétences/évaluation.*

## Introduction

Notre communication se situe dans le cadre théorique de la didactique du français langue première et concerne les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels scolaires de l'école élémentaire française. Comment les manuels scolaires prenant en compte les programmes de 2008 composent-ils d'une part avec les acquis en didactique, d'autre part avec les prescriptions institutionnelles ? Cette question sera traitée à travers le prisme du mode d'évaluation des compétences scripturales proposé, en relation avec deux types de données qui seront préalablement exposés. Le premier est la définition de la compétence telle qu'on la trouve aujourd'hui officiellement affichée. Nous montrerons en quoi, en fait, des éléments définitoires de la notion étaient déjà mobilisés, ces trente dernières années, en didactique de l'écriture, et quelles sont leurs relations avec la conception de l'évaluation. Le second type de données réside dans les dissensions paradoxales, de l'ordre de la régression, entre les textes prescriptifs (essentiellement les programmes 2008) et ces travaux de didactique de l'écriture.

### 1. La notion de compétence : des éléments de définition en harmonie avec les travaux en didactique de l'écriture

Depuis 2010, il existe deux livrets destinés à évaluer les compétences, l'un pour l'école et l'autre pour le collège. Si nous ne trouvons pas de définition de la compétence dans le livret pour l'école, il en existe une dans celui pour le collège. D'abord les définitions de quelques auteurs sont rappelées, celles de Meirieu (1989), Le Boterf (1994), Perrenoud (1999), Tardif (2006), Romainville (2008). Puis est donnée la synthèse suivante :

« Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à l'autre. »

On retrouve dans cette définition de la compétence plusieurs notions bien présentes en didactique de l'écriture depuis les années 1980 et fortement médiatisées et diffusées en formation initiale ou continue. A titre d'exemple, nous considérerons rapidement deux d'entre elles : les notions d'outils et de complexité.

En ce qui concerne les outils, sous l'influence des travaux psycholinguistiques sur les processus rédactionnels (Branca-Rosoff et Garcia-Debanc 2011 : 88), dans les années 80, les didacticiens conseillent la mise en place de facilitations procédurales, des outils d'aide à l'écriture. Par exemple, dans l'ouvrage de Garcia-Debanc (1990), toute une sous-partie du chapitre « Evaluer les productions d'écrits » est consacrée à « construire et utiliser des outils pour résoudre des problèmes d'écriture ». Ces outils sont élaborés avec les élèves, sont provisoires, évolutifs, diversifiés. Il peut s'agir de grilles de critères, de grilles d'évaluation par exemple.

La complexité est une autre notion qui est développée, dans les années 80, en didactique du français, l'écriture est définie comme une tâche relevant de la résolution de problèmes. J.F. Halté, dans un numéro de la revue *Pratiques* de 1982, oppose deux conceptions de l'écriture à l'école, en prenant position pour la deuxième :

« Non plus, pour faire image : apprenons à écrire, faisons des gammes, puis nous écrivons, mais fixons-nous un objectif d'écriture, écrivons tout de suite pour de bon et voyons quels problèmes cela pose. » (1982 : 21). La complexité se rencontre dès lors que l'apprenti scripteur est mis en situation de produire un texte « pour de bon », c'est-à-dire dans une situation contextualisée (autres termes présents dans la définition de la compétence ci-dessus) : c'est la complexité de la situation de production et de l'écrit à produire qui peuvent garantir la construction des savoirs et savoir-faire impliqués dans la réalisation de la tâche.

J. F. Halté écrit dans le même article :

« Pour que s'effectue un apprentissage, il faut qu'un *obstacle cognitif* soit repéré, à l'occasion par exemple d'une tâche non aboutie positivement, analysé et rapporté à tel ou tel domaine et à l'état de l'élève, décomposé éventuellement en obstacles plus simples et réinvesti dans une forme et une qualité de problème telles que son franchissement soit possible. » (1982 : 83-84). Il s'agit bien de mettre en place des savoirs et savoir-faire pour résoudre une tâche complexe. Complexité, obstacles, situations contextualisées : c'est en écrivant qu'on apprend à écrire.

Dans ce cadre de la production d'écrits conçue comme résolution de problèmes, l'évaluation remplit une double fonction rétroactive et prospective, dans le sens où les savoirs et savoir-faire prennent appui en permanence sur le déjà-là des élèves : l'évaluation de clôture d'une séquence d'écriture étant en fait le tremplin à l'ouverture de la suivante, dans une vision non pas linéaire mais spiralaire de la construction des savoirs. Nous nous référons ici à Chartrand (2008) : « diverses progressions sont utilisées en éducation : la progression linéaire (du plus simple au plus complexe; du plus fréquent au plus rare; du général au spécifique), la progression par accumulation (chaque objet est découpé en parties) et la progression spiralaire (par approfondissements successifs) [...] ». Dans le domaine de l'évaluation, on peut mettre en rapport ces différents types de progressions proposés par Chartrand et cette définition de l'évaluation en production d'écrits proposée par Halté :

« Il est clair [...] qu'une telle pratique de l'évaluation s'oppose complètement à l'organisation de séquences d'enseignement répondant au schéma classique du cours suivi d'applications et d'éventuelles rectifications. C'est toujours la logique du développement de la tâche qui gouverne et qui sélectionne les savoirs et les modalités sous lesquelles ils apparaissent, de sorte que dans la pratique proprement dite on « n'applique pas », mais on utilise, on investit, on élabore des savoirs dans le procès même de production. » (1982 : 58).

L'évaluation est formative et est associée à une progression spiralaire et non linéaire ou par accumulation.

## **2. Une paradoxale régression, dans les programmes de 2008, en matière de didactique de l'écriture à l'heure des compétences**

Au moment où le terme compétence est défini par l'institution comme un élément central dans le parcours d'apprentissage de l'élève, les nouveaux programmes pour l'école ne semblent pas prendre en compte les acquis que nous avons rappelés ci-dessus en termes de didactique de

l'écriture ; en effet, nous avons montré que les chercheurs considèrent depuis un certain temps déjà la construction/évaluation de compétences comme le cœur du travail scolaire. De ce point de vue, comment se situent précisément les programmes de 2008 ?

Pour examiner cette question, nous avons choisi de comparer les éléments relatifs à la production d'écrits dans les programmes de 2002 et dans les programmes de 2008.

Les programmes de 2008 sont présentés comme prenant appui sur le socle commun des connaissances et des compétences publié en 2005. Or, le socle commun des connaissances et des compétences a été élaboré au moment de la mise en œuvre des programmes de 2002. Pour notre part, il nous semble que les programmes 2002 étaient plus proches des attendus du socle ; pour justifier cette remarque, nous allons comparer les objectifs et contenus concernant la production d'écrit et son évaluation dans les programmes de 2002 et dans les programmes de 2008.

Dans les programmes de 2002, nous relevons des développements sur de nombreuses pages et dans quasi tous les chapitres. L'objectif prioritaire était de développer des compétences rédactionnelles dans toutes les disciplines, de la littérature aux mathématiques :

« Rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe » (programmes 2002, cycle des approfondissements).

Dans les programmes de 2008, on note que neuf lignes sont consacrées à l'écriture pour le CM2. Dans cet espace, est donné un script d'actions correspondant aux attendus en termes de « rédaction » :

« Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.) ».

En surface, il semble que dans les deux prescriptions, l'unité texte comme type ou comme genre est l'objet travaillé. Or, en 2002, les instructions se fondent explicitement sur la complexité telle que présentée par les chercheurs en didactique (avec la mention du projet, de l'écriture à plusieurs, de l'élaboration d'outils) ; en revanche, en 2008, apparaît de façon marquée l'idée d'entraînement et l'appel à les outils de langue plus que de langage.

Précisons ce point en considérant ce qui est dit à propos des moyens de développer/évaluer la compétence scripturale.

La finalité est la même en 2002 et en 2008. Evaluer en matière d'écriture n'est plus évaluer de façon sommative, mais consiste en une évaluation formative. Cette évaluation s'appuie sur une relecture du texte :

« la révision reste, comme dans tous les projets d'écriture, un moment essentiel » (programmes 2002)

«Ils [les élèves] sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions » (programmes 2008).

Réviser, corriger, améliorer : des tâches cognitives et langagières qui semblent au service du retour sur le « déjà là » produit. Or, qu'en est-il du travail sur le texte qui est proposé dans le cadre de ce type d'évaluation ?

En 2002, il s'agit de « réécrire un texte, en référence au projet d'écriture et aux suggestions de révision élaborées en classe et, pour cela, ajouter, supprimer, déplacer ou remplacer des morceaux plus ou moins importants de textes, à la main ou en utilisant un logiciel de traitement de texte » (programmes 2002).

Le travail est très ambitieux, complexe, avec un « avant » comportant des outils élaborés par la classe et un « après » où nous retrouvons les opérations de réécriture repérées, catégorisées et théorisées par la génétique textuelle qui observe le travail d'ajustage auquel se livre l'écrivain dans ses retours en arrière, ses retraits ou ses ajouts successifs <sup>1</sup>.

En 2008, le texte des programmes considère que les élèves ont à « corriger et à améliorer leurs productions en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et

---

<sup>1</sup> Voir les travaux de l'ITEM (Institut des textes & manuscrits modernes) : [www.item.ens.fr](http://www.item.ens.fr)

orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.). Les domaines de la langue à privilégier étant nommés, nous avons donc pris soin de relever les attendus<sup>2</sup>. Notre constat est une focalisation sur des faits de langue considérés en soi et non dans leur dimension textuelle à l'exception de la perspective verbale où est évoqué l'emploi des temps « à bon escient ».

La comparaison d'extraits des programmes permet de conclure sur le fait que la conception de l'évaluation des compétences scripturales en 2008 s'éloigne de celle de 2002 du point de vue des deux interfaces de l'acte d'enseigner :

-du point de vue pédagogique : la prescription invite à un morcellement des apprentissages et non pas à une gestion des apprentissages dans le cadre d'une activité complexe.

-du point de vue didactique : le travail sur le texte est réduit à une dimension linguistique et ne propose pas explicitement la prise en compte des dimensions pragmatique et discursive ; il s'agit majoritairement de linguistique phrastique, la linguistique textuelle se trouvant à la marge.

La situation actuelle est, selon nous, relativement paradoxale dans le sens où la grille de références pour l'évaluation et la validation des compétences scripturales du socle commun au palier 2 (CM2) donne des indications qui prennent appui sur des notions textuelles explicites :

- « la présence d'une cohérence narrative (événements ou étapes clairement articulées d'un récit, cohérence des temps) ;
- l'adaptation de la structure au type de texte produit (dialogue, compte rendu, description, poème...);

en appui sur des capacités relatives à un travail cognitivo-langagier non pas de correction mais d'amélioration :

- mobiliser ses connaissances linguistiques pour améliorer un texte (prise de notes, production écrite, réécriture, etc.) ;
- questionner sa propre production pour l'améliorer ;
- repérer des erreurs d'écriture en prenant appui sur sa connaissance de la langue (segmentation en mots, articulation des temps, respect de l'orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation, cohérence du texte) ».

(Livret personnel de compétences, grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, janvier 2011 page 11).

Ainsi, le livret de compétences invite à évaluer la cohérence, l'adéquation entre une visée socio-pragmatique et une forme textuelle, la mobilisation articulée de connaissances linguistiques (orthographe par exemple) et langagières et textuelles (adapter la structure au type de texte produit par exemple) pour une opération de révision, alors que les programmes de 2008 prescrivent de façon massive non pas une maîtrise langagière mais une maîtrise linguistique ; pour le dire autrement, il s'agit plus d'amener les élèves à produire des énoncés corrects qu'à réfléchir le choix d'une forme (locale et/ou globale) en fonction d'une intention de communication.

Evaluer et valider des compétences relève aujourd'hui de la prescription faite aux enseignants ; la question difficile est donc de faire le lien entre les éléments donnés-les compétences à évaluer-et les éléments à construire, soit les contenus et les activités qui vont mener au développement des compétences évaluées. Dans ce cadre, les enseignants s'aident d'outils et de dispositifs à leur disposition, dont les manuels.

### **3. Les manuels entre les acquis en didactique et les prescriptions institutionnelles**

Si l'on considère que la pratique d'enseignement intègre trois dimensions, épistémologique, psycho-socio-cognitive et psycho-socio-institutionnelle (Halté 1992), parler de l'évaluation de compétences d'écriture, c'est articuler trois questions : celle des contenus d'enseignement relatifs

---

<sup>2</sup> Bulletin officiel n°3 hors série du 19 juin 2008, pages 21 et 22.

à l'écriture, celle de la dynamique d'apprentissage de l'élève, celle de l'intervention enseignante, guidée, entre autres, par des outils tels ceux construits par les manuels.

Aussi, dans quelle mesure des manuels scolaires qui se déclarent conformes aux programmes de 2008 intègrent-ils ou non les recherches et les propositions didactiques en matière d'évaluation des compétences scripturales et la nécessité de maîtriser les différents genres de discours mentionnés dans le socle commun ?

Nous avons choisi de comparer trois manuels scolaires de CM2 de l'école primaire française :

- *A portée de mots* (Hachette 2008) ;
- *Facettes français* (Hatier 2010) ;
- *L'île aux mots* (Nathan 2009).

Ces trois manuels ont été sélectionnés parce qu'ils sont produits par trois grands éditeurs scolaires français et parce qu'ils se présentent, comme la majorité des manuels de français du cycle 3 (les trois dernières années de l'école élémentaire française), sous la forme d'un livre unique pour l'ensemble des sous-domaines de l'enseignement du français (dire/lire/écrire/étudier la langue).

Nous examinons à quelles conceptions, quels dispositifs, quels outils d'évaluation présents dans la littérature didactique se réfèrent, implicitement ou explicitement, ces ouvrages édités pour la classe.

Notre méthode de description articule une approche globale (que peut-on inférer des sommaires à propos du mode de construction des compétences scripturales et de la place de l'évaluation de celles-ci ?) et une approche locale (quel est le dispositif de construction/évaluation en production écrite au sein d'une unité d'apprentissage ?).

### 3.1 Approche globale : lecture des sommaires

Nous proposons un exemple de tout ou partie du sommaire des trois manuels retenus pour le commenter ensuite rapidement.

The image shows three overlapping pages of table of contents from French textbooks. The pages are color-coded and organized into sections. The visible sections include:

- Grammaire:** La phrase - Phrase verbale, la proposition, les types et les formes de phrases, la phrase simple et la phrase complexe, les propositions, les groupes dans la phrase, **Sommaire 1**, l'accord groupe sujet-verbe (1), l'accord groupe sujet-verbe (2), les compléments d'objet, les compléments circonstanciels, **Sommaire 2**, les classes de mots, le verbe, le nom et le déterminant, le pronom personnel, les pronoms démonstratifs, possessifs, indéfinis, interrogatifs et relatifs, l'adjectif qualificatif, l'attribut du sujet, le complément du nom, l'adverbe, la proposition, **Sommaire 3**, Nature et fonction, l'analyse grammaticale, les affinités propositionnelles, la proposition subordonnée relative, **Sommaire général**.
- Orthographe:** Les mots invariables, Être la fin des noms, Homonymie (1) - on/ont - ont/ont - à/a - est/est, Homonymie (2) - ou/ou - ou/ou - ou/ou - ou/ou, Homonymie (3) - s'installe - s'installe - dans/il/en - sans/s'en, Homonymie (4) - que/à/quel/elle/elle/elle, Mots du verbe ?, Les noms et les adjectifs qualificatifs terminés par le son [ant], **Sommaire 1**, le nom - variation en genre et en nombre, le pluriel des noms composés, l'adjectif qualificatif - variation en genre et en nombre, les adjectifs qualificatifs de couleur, Participe passé en e ou en/ait en er ? **Sommaire 2**.
- Vocabulaire:** le dictionnaire, les différents sens d'un mot, Sens propre - Sens figuré, Radical, préfixe, suffixe, la dérivation, Synonymes et contraires, les homonymes, les expressions imagées, Une langue vivante, **Sommaire**, la citoyenneté, le développement durable, Les moyens de transport, Le travail, l'argent, la santé, l'action humanitaire, La photographie et le cinéma, la musique et la danse, la botanique, l'électricité, la géographie, Les volcans.
- Expression écrite:** Commenter des photos, Lire un journal, Une page de journal, Chronique, La description, La notice de fabrication, La fiche de lecture, Jour d'écriture, L'échange monsieur Sinouy, Le rôle du papa, Histoire de Li, Le loup, **Sommaire**, **Sommaire 2**, le passé composé de l'indicatif, les temps composés de l'indicatif, le présent de l'imparfait, le présent du conditionnel, le présent du subjonctif, la forme pronominale, Vrai actif - Vrai passif, **Sommaire général**.
- Orthographe:** L'infinitif et les trois groupes de verbes, le verbe se conjugue, le présent de l'indicatif - généralités, le présent de l'indicatif - verbes être, avoir, et quelques verbes du 2<sup>e</sup> groupe, **Sommaire 1**, l'imparfait de l'indicatif, le passé simple de l'indicatif, la concordance des temps : imparfait et passé simple, le futur simple de l'indicatif, **Sommaire 2**, le passé composé de l'indicatif, les temps composés de l'indicatif, le présent de l'imparfait, le présent du conditionnel, le présent du subjonctif, la forme pronominale, Vrai actif - Vrai passif, **Sommaire général**.
- Expression écrite:** Commenter des photos, Lire un journal, Une page de journal, Chronique, La description, La notice de fabrication, La fiche de lecture, Jour d'écriture, L'échange monsieur Sinouy, Le rôle du papa, Histoire de Li, Le loup, **Sommaire**, **Sommaire 2**, le passé composé de l'indicatif, les temps composés de l'indicatif, le présent de l'imparfait, le présent du conditionnel, le présent du subjonctif, la forme pronominale, Vrai actif - Vrai passif, **Sommaire général**.

Document 1 : A portée de mots (2008)

Le sommaire de ce manuel présente six rubriques : grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, expression écrite, lecture. 172 pages sont consacrées à la langue, 22 pages à l'écriture et 27 pages à la lecture. Quatre remarques s'imposent à propos de ce sommaire :

- le texte en réception et en production est traité de façon marginale en fin de volume ;
- ce sont les contenus linguistiques qui sont présents de façon dominante ;
- ce sommaire laisse penser à une progression par accumulation (voir plus haut Chartrand 2008) ;
- en production (rubrique *Expression écrite*), sont visés des types d'écrits essentiellement non littéraires (fiche de lecture, page de journal...).

SOMMAIRE LECTURE ET EXPRESSION					
Unités	Genres de textes	Lire 1 <sup>er</sup> texte	Ecrire 1 <sup>re</sup> situation	Pour bien écrire 1 <sup>re</sup> étape	
Atelier de lecture : Belle des eaux (R. Casari) / Identifier le genre d'un texte et reconnaître une histoire connue /					
Lire 2 <sup>nd</sup> texte	Lire en réseau	Parler et dire	Ecrire 2 <sup>e</sup> situation	Pour bien écrire 2 <sup>e</sup> étape	Pour améliorer mon texte

### Document 2 : *L'Île aux mots* (2008)

Le sommaire du second manuel comporte deux parties distinctes : une partie « Lecture et expression » (162 pages) et une partie « Etude de la langue » (104 pages). La dissociation nette des deux permet de faire l'hypothèse que les auteurs du manuel ne se situent ni dans une progression linéaire, ni dans une progression accumulative. L'extrait reproduit ci-dessus ne concerne que la partie « Lecture et expression ». Pour un texte à écrire, l'organisation chronologique suivante est proposée : Lire 1<sup>er</sup> texte/ Ecrire 1<sup>re</sup> situation/ Pour bien écrire 1<sup>re</sup> étape /Lire 2<sup>ème</sup> texte /Lire en réseau /Parler et dire/ Ecrire 2<sup>ème</sup> situation /Pour bien écrire 2<sup>ème</sup> étape/Pour améliorer mon texte.

L'écriture se déroule en plusieurs étapes, en un mouvement spiralaire. On remarque que, dès le sommaire, le lien lecture-écriture d'une part, et la réécriture d'autre part, sont présents.

MODULE IV Des voyages imaginaires						
LECTURE COMPRÉHENSION	FONCTIONNEMENT DU TEXTE	VOCABULAIRE	GRAMMAIRE	CONJUGAISON	ORTHOGRAPHE	ATELIER D'ÉCRITURE
PROJET D'ÉCRITURE Un carnet de voyage imaginaire 164						
POÉSIE Poèmes et voyages 166						

### Document 3 : *Facettes* (2010)

Dans ce manuel, l'écriture se trouve à la fin de chaque séquence sous une forme intitulée « Atelier d'écriture », atelier qui peut être consacré à l'écriture du résumé d'une fable, à l'insertion d'un dialogue dans un récit...(après des rubriques lecture compréhension, fonctionnement du texte, vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) et aussi en fin de module (un module étant un ensemble de séquences) sous la forme « projet d'écriture ». Ces parties consacrées à l'écriture présentent un nombre relativement restreint de pages. Les ateliers d'écriture, qui sont une quinzaine, présentent une page chacun. Quant aux projets d'écriture, ils sont très peu nombreux et se développent sur deux pages. Très peu de place est donc laissée à ce qui concerne l'écriture. Il est aussi remarquable que, tout comme dans le premier exemple de manuel, ce sommaire laisse présager une progression par accumulation.

Cette étude rapide des sommaires montre que dans deux manuels sur trois, une place dominante est ainsi faite aux entrées linguistiques (vocabulaire, grammaire, orthographe) et à une progression par accumulation, l'activité d'écriture étant conçue comme le réinvestissement du travail préalable sur la langue. Seul *L'île aux mots* échappe à ces caractéristiques. On peut faire l'hypothèse, pour ce manuel, d'une conception de l'écriture comme d'une activité complexe ; il semble donc plus en cohérence avec les indications données dans la grille de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2 mentionnée ci-dessus.

### 3.2 Approche locale : les activités proposées au sein d'une unité

La didactique de la production d'écrits, dans la perspective que nous avons rappelée en partie 1, s'est construite et définie au travers de notions-clefs dont spécifiquement : *le lien lecture-écriture* (la lecture de textes est le moyen d'observer, repérer, catégoriser des procédés d'écriture) ; *l'évaluation au cours du développement d'une compétence scripturale* (dont l'évaluation comme point de départ d'activités permettant de résoudre les problèmes d'écriture rencontrés) ; *les activités décrochées* (l'élaboration de savoirs langagiers et linguistiques par la réalisation d'exercices et d'activités ; savoirs dont on fait l'hypothèse qu'ils pourront être (re)mobilisés pour améliorer les textes écrits) ; *la réécriture* (vue non pas seulement comme une correction grammaticale mais aussi comme un travail d'amélioration textuelle). Nous nous proposons d'examiner, à l'aune de ces quatre notions, trois unités des manuels dont le point commun est d'avoir un lien avec l'écriture d'une description<sup>3</sup>.

Selon les manuels, le lien lecture/écriture est plus ou moins explicité et présente des visées différentes.

Dans *Facettes*, il reste implicite, dans le sens où il n'est pas mentionné que l'activité de lecture permettra de découvrir des procédés d'écriture. La visée est culturelle et il s'agit de lire des documents variés présents dans le manuel ou à rechercher sur des supports papier ou numériques.

Dans *L'île aux mots* et dans *A portée de mots*, le lien est plus explicite dans le sens où, par exemple, dans le premier manuel, la rubrique « Pour bien écrire » (voir sommaire ci-dessus), invite l'élève à répondre à un questionnement lié à des faits textuels (rubrique « j'observe », qui se conclut par une théorisation à réinvestir dans l'écriture (rubrique « je m'exerce »). Dans le second manuel, une série de relevés est demandée : relevé des adjectifs, relevé des organisateurs de l'espace, relevé des parties du corps décrites, etc. Le lien lecture/écriture a dans ce cas une visée critérielle puisqu'il s'agit de dégager des textes lus des critères d'écriture. Cependant, une différence importante est à souligner entre ces deux manuels : si dans *L'île aux mots*, l'élève réfléchit à partir de textes longs, coupés de moments d'écriture et repris ensuite par courts extraits pour resserrer l'analyse, dans *A portée de mots*, le dispositif consiste à « relever » et « appliquer » à partir de quatre courts extraits sans lien.

En ce qui concerne l'évaluation au cours du développement d'une compétence scripturale, dans les trois manuels sont présentes des grilles d'auto-évaluation dont les critères sont pré-définis et que l'élève remplit de manière binaire (présence ou absence du critère avancé). Ces grilles, dans les trois cas, sont constituées d'indicateurs généraux et/ou abstraits. Par exemple, à propos de la description, nous trouvons dans *L'île aux mots* « j'ai décrit (...) avec beaucoup de détails » ; dans *A portée de mots*, « j'ai organisé mon portrait en deux parties : portrait physique et portrait moral ». Dans *Facettes*, la grille « Organisation de la page » est moins floue : seul un critère peut poser problème aux élèves : « j'ai imaginé des situations inattendues ». L'auto-évaluation n'est pas la seule modalité présente : dans *L'île aux mots*, on trouve aussi de l'hétéro-évaluation fondée sur l'échange de remarques avec le groupe-classe sur les textes produits (une consigne récurrente apparaît, invitant la classe à se prononcer sur l'intérêt ou non du texte).

---

<sup>3</sup> A propos de la présence de la place de la description dans les prescriptions institutionnelles, voir Branca-Rosoff, S. & Garcia-Debanc, C. (2011).

Il est cependant à noter que *Facettes* propose deux grilles distinctes, l'une pour les « outils de la langue », l'autre pour la dimension textuelle de l'écrit à produire (« l'organisation de la page »).

En didactique de l'écriture, les activités décrochées s'articulent à l'évaluation formative (dont l'auto-évaluation) et sont conçues pour permettre une amélioration des textes. Dans deux des trois manuels observés, ces activités décrochées sont absentes, et dans un manuel (*L'Île aux mots*), elles interviennent étrangement avant l'auto-évaluation en deux rubriques intitulées « Je choisis mes mots » et « J'étudie la langue pour mieux écrire ».

Enfin, en ce qui concerne la réécriture, dans les trois manuels, cette dernière est suggérée, mais l'élève n'a aucun outil pour améliorer son texte, même s'il a repéré une distorsion entre les critères mentionnés dans les grilles et sa production.

## Conclusion

La complexité inhérente à la définition même de compétence et à son évaluation disparaît des programmes 2008 en production d'écrit, d'où un paradoxe important ; du côté des manuels, on constate une tension entre la nécessité d'être conformes aux programmes et la volonté de conserver les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation les plus médiatisés (par exemple la grille d'auto-évaluation). Mais deux problèmes se posent alors. Le premier est que les outils mis au point par les didacticiens, tels que les grilles d'évaluation, se voient réduits à un usage figé, contraire à l'esprit dans lequel ils ont été conçus. Le second, c'est que ni les programmes de 2008 ni les manuels n'évoquent les avancées en didactique de la production d'écrits de ces dix dernières années (par exemple la nature et le rôle des écrits intermédiaires (travaux de Bucheton et Chabanne depuis 2000), les nouvelles perspectives de l'écriture collaborative (travaux de Crinon et Marin depuis 2000) ce qui marque une rupture par rapport aux périodes précédentes où il y avait une plus grande prise en compte des avancées de la recherche, tout au moins au niveau des textes officiels. Pourquoi les résultats les plus récents ne sont-ils que peu valorisés ? Si la didactique est une praxéologie, pourquoi les avancées des recherches en production d'écrits, qui mettent la construction de compétences au centre des propositions, n'arrivent-elles pas sur le terrain institutionnel et peu sur le terrain pédagogique ? Ces questions mériteraient un traitement approfondi.

## Bibliographie

- Branca-Rosoff, S. & Garcia-Debanc, C. (2011). Deux siècles d'enseignement de l'écriture : enjeux, activités, travail du texte. In *Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*. (pp. 75-99). Paris : Riveneuve éditions.
- Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Chartrand, S. (2008). La progression des enseignements-apprentissages du Français langue première au secondaire : une proposition didactique. *1er Congrès Mondial de Linguistique Française*. Disponible sur Internet : <http://www.linguistiquefrancaise.org>
- Crinon, J. & Marin, B. (2010). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de Linguistique appliquée*, XV(2), 85-99.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Université de Metz : Cresef et Casum.
- Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences (2011). Disponible sur internet : <http://eduscol.education.fr/cid53126/grilles-references.html>
- Halté, J. F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques*, 36, 5-23.
- Halté, J. F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, Hors Série n°1 du 14 février 2002.
- Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, Hors Série n° 3 du 19 juin 2008.

- Le Bortef, G., (1994). *De la compétences : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre...oui, mais comment ?* Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner : invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Romainville, R. (2008). Et si on arrêta de tirer sur les compétences ? in *Direct*, vol. 10 : <http://www.fundp.ac.be/pdf/publicat..>
- Socle commun des connaissances et des compétences (2005). Disponible sur internet : <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Cheneliere.

**EVALUATION DES COMPETENCES EN LANGUE ETRANGERE :  
UN REGARD SUR LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS  
DANS UNE ECOLE PORTUGAISE**

**Graciète Gaspar\*, Rosa Bizarro\*\***

\*Faculté de Lettres de l'Université de Porto (Portugal) [gracietefg@yahoo.fr](mailto:gracietefg@yahoo.fr)

\*\*Faculté de Lettres de l'Université de Porto & CITCEM (Portugal) [rpbizarr@letras.up.pt](mailto:rpbizarr@letras.up.pt)

---

**Mots-clés :** évaluation d'élèves, instruments d'évaluation, langue étrangère.

**Résumé.** Cette étude a été réalisée au Portugal, sur un ensemble d'écoles de niveau collège de la banlieue de Porto. Après une brève introduction sur la notion d'évaluation, la législation et les documents normatifs qui encadrent les pratiques d'évaluation en langue étrangère des enseignants portugais, nous présentons les résultats qui découlent de l'analyse du corpus, les conclusions qu'on peut en retirer et, finalement, nous proposons quelques hypothèses formulées à partir de l'interprétation de ces résultats.

---

L'évaluation est l'une des dimensions les plus visibles de l'acte éducatif à travers les inférences curriculaires et sociales qui en adviennent. Ainsi, on assiste à la production de législation qui impose la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives et évaluatives, de documentation de référence qui prétend aider les acteurs éducatifs dans leur tâche formative et de publications scientifiques qui imposent une réflexion sur l'acte éducatif, ses fonctions et ses perspectives de développement.

Considérant l'évaluation dans son aspect formatif (Allal, 1979 ; Perrenoud, 1988, 1998, 2001 ; Nunzatti, 1990 ; Abrecht, 1991 ; Fernandes, 2005) et comme une activité de support au processus d'enseignement-apprentissage qu'on essaie de réaliser en lui donnant un sens (Allal, 1986 ; Hadji, 1997 ; Leite & Fernandes, 2002 ; Tagliante, 2005 ; Fernandes, 2005), les enseignants ont recours à des instruments et à des pratiques d'évaluation diversifiés et flexibles. On retient l'idée que toutes ces formes d'évaluation « (...) font référence à une évaluation plus ouverte à l'amélioration des apprentissages qu'à leur classement, plus intégrée dans l'enseignement et dans l'apprentissage, plus contextualisée et dans laquelle les élèves ont un rôle important à jouer. » (Fernandes, 2006 : 25, c'est nous qui traduisons).

L'école se présente ainsi comme une scène de performances différenciées qui représentent des logiques et des pratiques divergentes, dans le but d'établir un équilibre entre les orientations curriculaires, les projets éducatifs scolaires et la réalité de chaque salle de cours.

Au Portugal, la Loi de Base du Système Éducatif (LBSE), la législation éducationnelle, les programmes d'enseignement et les documents de référence présents sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, permettent d'encadrer les pratiques évaluatives des enseignants. L'évaluation des élèves de l'enseignement de base se présente comme un élément régulateur de la pratique éducative. Dans les documents normatifs, nous trouvons les quatre principales modalités de l'évaluation (formative, sommative, afférée et spécialisée<sup>1</sup>), et sont également considérées l'évaluation diagnostique<sup>2</sup>, l'évaluation quantitative, qualitative, collective (pour la compétence de la maîtrise de la langue maternelle et l'éducation civique), individuelle (pour les matières

---

1. DN 98 - A/92, du 20 juin.

2. DL 6/2001

*Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe*  
***L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel***

curriculaires non disciplinaires : *Área de projeto*<sup>3</sup> et *Estudo Acompanhado*<sup>4</sup>) et l'auto-évaluation régulée (considérant l'évolution de l'élève)<sup>5</sup>. Dans ces mêmes documents on appelle au recours à des instruments de recueil d'informations et au dossier individuel de l'élève qui présente son profil scolaire.

Dans le domaine des langues étrangères, les enseignants ont recours à des documents de référence qu'ils trouvent à leur disposition sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale portugais, comme les programmes avec les orientations curriculaires<sup>6</sup>. Nous trouvons également des *Finalités d'apprentissage* (ME : 2010)<sup>7</sup> pour toutes les langues étrangères, vues comme des « (...) évidences du développement des compétences qui devront être manifestées par les élèves (...) établies pour chaque fin de cycle, indiquant des niveaux référentiels de leur développement, pour chacune des années qui le constituent, excepté pour l'Éducation Préscolaire pour lesquelles n'ont été élaborées que les finalités de fin de cycle. »<sup>8</sup> Dans le cadre de ces finalités, on détermine que « les stratégies d'évaluation, dans leur dimension formative et sommative visent, d'une part, à soutenir les élèves dans le processus d'apprentissage et, d'autre part, à vérifier si les résultats ont été atteints, de quelle façon (indicateurs) et avec quelle qualité (critères). » (*idem*).

*Le cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe : 2001) est indiqué comme un document de référence, ainsi que le *Portfolio européen pour l'éducation de base*, niveau collège-lycée, pour les élèves âgés de 10 à 15 ans.<sup>9</sup>

Les réflexions que nous présentons ici s'insèrent dans un projet de recherche plus large qui est en train d'être développé dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique des langues étrangères, à la Faculté de Lettres de l'Université de Porto (Portugal), qui s'intitule « Évaluation en Langues Étrangères : pratiques d'enseignants et profil de l'élève en fin de cycle d'études »<sup>10</sup> et qui prétend observer, analyser et faire le point sur les pratiques et les instruments d'évaluation auxquels ont recours des enseignants en langue étrangère travaillant avec des élèves de 12 - 15 ans. Les objectifs de ce projet sont donc d'identifier les domaines visés par l'évaluation ; d'analyser la présence des différents composants de la compétence communicative en LE dans les fiches d'évaluation ; de relever les types et formes d'évaluation réalisés et de comparer les procédures et les outils d'évaluation avec le profil défini pour l'élève en fin du 3<sup>e</sup> cycle d'études.

---

3. Matière où les élèves, accompagnés d'un enseignant de l'une des matières de la classe, développent individuellement ou en groupe un projet lié aux objectifs déterminés pour/par le projet de l'établissement scolaire (PE) et pour/par le Projet Curriculaire de leur classe (PCT).

4. Matière où les élèves sont orientés pour améliorer leurs pratiques d'étude et leurs habitudes de travail scolaire. Cette matière a été orientée sur les dernières années vers une étude plus systématique des Mathématiques et de la Langue Maternelle, dans ce cas, les élèves étaient accompagnés par leur professeur de Mathématiques ou de Langue Portugaise.

5. DN 98 - A/92; DL 6/2001; DN 30/2001.

6. Jusqu'à décembre 2011, on pouvait accéder à un document qui présentait pour chaque matière les compétences considérées essentielles *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME : 2001). Dans le cas des langues étrangères, le chapitre qui leur était destiné se basait sur deux documents complémentaires *Modern languages : Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference* et le *Cadre Commun de Référence pour les Langues*. (CE : 2001). Ce document a été révoqué (Despacho n.º 17169/2011, du 12 décembre) pour contenir des insuffisances considérées « questionnables » ou même « préjudiciables » pour l'orientation de l'enseignement ; caractérisé comme un document trop étendu, peu clair dans ses recommandations, contenant des idées trop ambiguës et curriculairement peu utile.

7. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobre-o-projecto/apresentacao/>

8. Notre traduction.

9. *Portfólio europeu de línguas : educação básica 10-15 anos* (modèle agréé n°20/2001 attribué au Ministère de l'Éducation portugais) [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio\\_europeu\\_EB23.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/741/portfolio_europeu_EB23.pdf) consulté le 13/01/2009.

10. *Avaliação em LE : das práticas dos professores ao perfil de saída de fim de ciclo*

*Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe*  
***L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel***

La méthodologie utilisée consiste en une étude de cas sur un ensemble d'écoles d'une même institution scolaire située dans la banlieue de Porto, au nord du Portugal. Au cours de l'année scolaire 2010/ 2011, nous avons recueilli des données auprès de dix enseignants de Langue Étrangère, anglais LV1 et français LV2, correspondant à 21 classes communes de niveau collège, de la 4<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, 380 élèves situés dans une tranche d'âge de 11 à 15 ans, qui se sont montrés disponibles pour mettre à notre disposition tous les instruments d'évaluation utilisés avec leurs élèves. Le corpus est représenté par des grilles d'évaluation de fin de trimestre et d'année scolaire, des grilles d'observation du comportement verbal et non verbal de l'élève et des fiches d'évaluation.

Ce sont les résultats de l'analyse du corpus concernant les 120 fiches d'évaluation recueillies que nous présentons. Dans un premier temps, nous avons relevé le nombre de fiches qui correspondaient aux trois types d'évaluation fondamentaux : diagnostique, sommative et formative.

**Tableau 1** : Types d'évaluation

Types d'Évaluation	Niveau d'enseignement 3 <sup>e</sup> cycle (= collège 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> )			Total
	7 <sup>o</sup>	8 <sup>o</sup>	9 <sup>o</sup>	
<b>Diagnostique</b>	12	8	6	26
<b>Sommative</b>	34	41	19	94
<b>Formative</b>	NO*	NO*	NO*	0

\*NO = Non Observée

Les fiches d'évaluation diagnostiques ont toutes été réalisées en début d'année scolaire. Dans certaines situations où l'enseignant connaissait les élèves des années scolaires précédentes, cette évaluation diagnostique n'a pas été réalisée. Pour les classes de niveau débutant, les évaluations diagnostiques correspondaient à des contenus d'ordre culturel, où l'on vérifiait si l'élève avait déjà eu un contact avec la langue et s'il en (re)connaissait certaines caractéristiques linguistiques ou culturelles.

Nous avons observé que la majorité des fiches d'évaluation sont sommatives et aucun support d'évaluation formative n'a été trouvé (portfolio, fiche d'auto-évaluation, liste de vérification, etc.).

Dans un deuxième temps, nous avons voulu analyser les activités langagières (CE, 2001 ; Veltcheff, 2003 ; Tagliante, 2005) qui étaient testées dans l'essentiel de ce corpus (Tableau II), c'est-à-dire, dans l'ensemble des fiches d'évaluation sommatives et le pourcentage que ces capacités représentaient en moyenne dans ces fiches d'évaluation (Tableau III).

**Tableau 2** : Fiches d'évaluation - Activités langagières testées

Fiches d'évaluation	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES							
	RÉCEPTION		PRODUCTION		INTERACTION		MÉDIATION	
	LECTURE	AUDITION	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE
94	85	17	69	NO*	NO*	NO*	10	NO*

\*NO = Non Observée

*Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe*  
***L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel***

Nous vérifions une évaluation centrée sur l'activité de réception écrite, puisque 85 fiches d'évaluation testent la lecture, et sur la capacité de production écrite, avec 69 fiches d'évaluation, au détriment des activités orales. La capacité de production orale n'est pas testée puisqu'il s'agit de fiches d'évaluation écrites. Quant à l'interaction écrite, elle n'est testée à aucun moment. L'évaluation de la capacité de médiation écrite se révèle sous forme d'activités de traduction.

**Tableau 3** : Fiches d'évaluation - Activités langagières testées (en %)

Fiches d'évaluation	ACTIVITÉS LANGAGIÈRES							
	RÉCEPTION		PRODUCTION		INTERACTION		MÉDIATION	
	LECTURE	AUDITION	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE	ÉCRITE	ORALE
%	27,01	2,43	17,04	NO*	NO*	NO*	9,09	NO*

\*NO = Non Observée

Si nous considérons la valeur donnée à chaque activité, dans les différentes fiches d'évaluation, on s'aperçoit que les 85 fiches d'évaluation qui testent la lecture correspondent à la fin de l'année scolaire, pour l'ensemble des langues étrangères, à un pourcentage moyen de 27 % de la notation attribuée sur les fiches d'évaluation. De la même façon, et considérant, la faible ponctuation donnée, dans l'ensemble, aux activités de production écrites, on vérifie que les 69 fiches d'évaluation qui testent la capacité de production écrite ne représentent, au final, qu'un faible pourcentage de la totalité de la notation, puisqu'elles représentent en moyenne 17 % de cette notation.

Dans un troisième temps, nous avons voulu vérifier l'importance que les enseignants donnaient aux différents composants de la compétence de communication.

**Tableau 4** : Importance donnée aux différents composants de la compétence de communication (CE, 2001)

Compétences			Fiches d'évaluation	
			concernées	importance donnée
Compétence communicative	Compétence linguistique	lexicale	40	5,7 %
		grammaticale	79	37,6 %
		sémantique	11	1,2 %
		fonologique	*NO	*NO
		ortographique	** NO	**NO
	ortoépique	*NO	*NO	
	Compétence sociolinguistique	4	1 %	
Compétence pragmatique	discursive	70	19,3 %	
	fonctionnelle			

\*NO = Non Observée

L'évaluation est ici centrée sur la compétence linguistique lexicale et surtout grammaticale, avec 79 fiches d'évaluations, correspondant en moyenne à plus de 37 % de l'évaluation finale et sur la compétence pragmatique discursive et fonctionnelle avec 70 fiches d'évaluation qui ne correspondent au final qu'à une moyenne de 19 % de l'évaluation totale.

*Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe*  
***L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel***

Finalement, nous avons voulu observer si la compétence d'apprentissage était testée et dans quelles proportions.

**Tableau 5** : Importance donnée aux différents composants de la compétence d'apprentissage

<b>Compétences d'apprentissage</b>	<b>Fiches d'évaluation</b>
Conscience de la langue et de la communication	43,3 %
Conscience et capacités phonétiques	11,7 %
Capacités d'étude	*NO
Capacités heuristiques	3 %

\*NO = Non Observée

Nous observons que la priorité est donnée à la conscience de la langue et de la communication dans 43 % des fiches d'évaluation analysées et que la conscience et les capacités phonétiques sont très peu présentes.

Nous retenons de cette étude le peu d'importance donnée à l'évaluation formative. L'évaluation est concentrée sur certains composants de la compétence communicative et de la compétence d'apprentissage. Nous pouvons supposer que cette disposition des résultats puisse être liée au fait que les composants ne soient pas tous enseignés et nous pouvons formuler des hypothèses qui permettent d'expliquer cette situation, en considérant le poids donné à la Compréhension et la Production Écrites; les examens de fin de cycle et principalement de la fin du secondaire, valorisés par la société et par les employeurs, où nous vérifions une quasi inexistence de l'évaluation orale, au Portugal; la faible importance attribuée à l'évaluation dans le cadre de la formation des enseignants et, finalement la pression extérieure de la société et de la « tradition » qui crée une résistance aux changements, de la gestion des programmes et des différents acteurs liés à l'acte d'évaluation.

Nous vérifions à partir des résultats épurés, l'(in)adéquation des instruments d'évaluation recueillis et observés face aux desseins formés par les institutions au niveau national pour tous les établissements scolaires, face aux objectifs déterminés localement et à partir du projet éducatif de chaque école.

Cette recherche nous amène à constater, d'une part, la nécessité de conjuguer la volonté institutionnelle, à travers le renforcement de la formation professionnelle initiale ou continue des enseignants au niveau de l'évaluation et, de l'autre, de (re)considérer la place de l'évaluation dans le domaine éducatif portugais et la façon dont elle est pratiquée. Bien que concentrés sur l'objectif commun à tous qui est celui d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage, les enseignants qui ont participé à cette étude semblent être compromis avec une évaluation des résultats au détriment d'une évaluation des processus. Cette situation nous amène à conclure, parmi tant d'autres aspects, qu'il faut revoir les priorités fixées pour l'enseignement et l'évaluation en langues étrangères, en créant un contexte qui permette un rapprochement entre la volonté institutionnelle et la réalité scolaire donnant lieu à une (in)formation suivie, répondant à des besoins réels et à des résultats vérifiables dans l'usage de la langue étudiée.

*Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'Admée-Europe*  
***L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel***

**Références et bibliographie**

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : Une analyse critique*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, Ph. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. (Actes du colloque à F Université de Genève, Mars 1978.) Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa : Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (Ed.), *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-209). Coimbra : Almedina.
- Council of Europe (1998). *Modern languages : Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg : Council of Europe.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens : Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Cacém : Texto Editores.
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A Avaliação da Aprendizagem : Novos Contextos, Novas Práticas*. Porto : ASA.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa : Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Nunziati, G. (1990). «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (1988b). « La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue ». In *Évaluer l'évaluation*, Dijon : INRAP, 203-210
- Perrenoud, Ph. (1988a). « *Évaluation formative : Cinquième roue du char ou cheval de Troie?* ». *Journal de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation (ADMÉE-CANADA)*, 5(4), 21-28.
- Perrenoud, Ph. (2001). « Évaluation formative et évaluation certificative : Postures contradictoires ou complémentaires? ». *Formation professionnelle suisse* 4, 25-28.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : Cle international.
- Veltcheff C. & Hilton S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette.

**COMPETENCES : PLAN D'ETUDES, EVALUATIONS ET PRATIQUES DECLAREES A  
GENEVE**

**Anne Soussi\*, Christian Nidegger\*\*,**

\* Service de la recherche en éducation (SRED), Genève+ [anne.soussi@etat.ge.ch](mailto:anne.soussi@etat.ge.ch)

\*\* Service de la recherche en éducation (SRED), Genève + [christian.nidegger@etat.ge.ch](mailto:christian.nidegger@etat.ge.ch)

---

**Mots-clés :** *curriculum, évaluation des compétences, pratiques déclarées*

**Résumé.**

*Dans bon nombre de pays, les curricula ont connu des changements de paradigme, passant d'une logique de connaissances ou de savoirs à une logique de compétences (par exemple les socles de compétences en Communauté française de Belgique ou le socle commun en France). Toutefois, qu'entend-on par compétence? Le concept est-il univoque dans les différents pays et pour les différents acteurs (concepteurs de plans d'études, d'évaluations externes, enseignants, etc.)? En Suisse en particulier, coexistent différentes sources d'information dépendant de différents contextes (national, régional ou cantonal) auxquels sont confrontés les acteurs de l'éducation : les standards de formation HarmoS fondés sur un modèle de compétences, le plan d'étude romand (PER) qui a été introduit à la rentrée 2011, les plans d'études cantonaux des différentes disciplines. Les enquêtes PISA et les évaluations cantonales fournissent encore d'autres références en la matière. Après avoir essayé de comparer les conceptions figurant dans les plans d'études (standards de formation HarmoS, le PER et les plans d'études genevois au primaire et au secondaire I), on s'intéressera à leur concrétisation dans les évaluations externes cantonales en français et en mathématiques ainsi qu'au point de vue de différents acteurs à propos de ces évaluations.*

---

Dans ce texte, nous allons analyser les plans d'étude genevois pour la scolarité obligatoire dans deux disciplines, le français et les mathématiques, du point de vue des compétences et essayer de faire le lien entre ces plans d'études et leur traduction dans les épreuves externes. On s'intéressera également aux objectifs des concepteurs d'évaluation, aux opinions et aux attentes des enseignants et des autorités scolaires à Genève. Dans un troisième temps, on s'interrogera sur le bienfondé de la logique de compétences s'adressant à tous les publics d'élèves du point de vue de l'âge et de différents niveaux de compétences. En d'autres termes, la logique de compétence est-elle bénéfique pour tous les élèves, quels que soient leur âge, leur profil ou la discipline considérée? Définit-on et mesure-t-on le même type de compétence en français et en mathématiques? Enfin, on essaiera de voir ce qu'il en est dans les évaluations externes de quelques pays d'Europe sur la base d'un sondage réalisé auprès de leurs responsables chargés de l'évaluation externe.

## **1. Différentes définitions de la compétence**

Depuis un certain nombre d'années, les compétences ont pris le pas sur les savoirs dans la définition des curricula (cf. notamment le Québec et plus récemment les socles de compétences en Communauté française de Belgique ou encore le socle commun en France). Le terme de compétence a été emprunté au monde professionnel (on parle par exemple de référentiel de compétences). Dès 1980, on assiste à une utilisation généralisée des compétences en tant que

capacité ou potentiel à agir efficacement dans un contexte précis. L'OCDE définit la compétence « comme un système spécialisé d'aptitudes, de maîtrises ou de savoir-faire nécessaires ou suffisants pour atteindre un objectif spécifique » (2001). Ces compétences peuvent être disciplinaires ou transversales. Les enquêtes internationales de l'IEA ou de l'OCDE (IALS, PISA, etc.) vont reprendre et affiner le concept de compétence. Les compétences seront introduites dans les plans d'études de nombreux pays. On peut toutefois se demander si le terme de compétence revêt partout la même signification. Qu'en est-il, en particulier, dans les plans d'études en Suisse et à Genève en particulier du point de vue des compétences et quels sont les effets sur les évaluations? S'approche-t-on de conceptions comme celle développée par Rychen dans le projet DeSeCo (2005) qui insiste sur l'importance du contexte et des ressources psychosociales, ou celles de Weinert (2001) ou Klieme et al., (2003) qui considèrent la compétence comme une disposition ou un potentiel qui se manifestent dans la résolution de problèmes, ou celles de Joannert (2002), Allal (2000) ou Roegiers (2000) qui introduisent des aspects de réalisation ou de performance en plus des aspects dispositionnels ou encore de celle de Le Boterf (2005) qui évoque la compétence-en-acte qui n'existe que dans la mobilisation des ressources (connaissances, capacités, etc.)?

Si le terme de compétence apparaît dans la plupart des plans d'études ou curricula à Genève, en Suisse romande ou au plan national dans les standards HarmoS, on peut également se demander si cette dénomination de compétence a la même signification dans ces différents contextes. Ainsi, dans le projet national d'harmonisation de l'école, HarmoS, la définition suivante a été retenue pour élaborer les modèles de compétences sur lesquels ont été construits les standards de formation: «La compétence est une disposition qui permet aux personnes de résoudre avec succès certaines formes de problèmes, donc de maîtriser des situations concrètes d'un type particulier» (Klieme et al., 2003, p. 72). Cette définition s'apparente à celle développée dans l'étude PISA. Dans les plans d'études genevois ou le plan d'études romand (PER), on est plus proche de définitions comme celle d'Allal (2000) ou de Roegiers (2000). Pour la première, il s'agit d' « un réseau intégré et fonctionnel formé de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations et fondé sur l'appropriation de mode d'interaction et d'outils socioculturels. » (p.81) Joannert y ajoute l'idée de regard critique sur les résultats. Les différents plans d'études genevois et romand (primaire, secondaire I ou PER) découpent les compétences à acquérir de différentes manières. On y trouve tour à tour les termes de compétences (sans qu'elles soient forcément définies), objectifs d'apprentissage, attentes, composantes, visées prioritaires, capacités, savoirs-faire, notions, problèmes, techniques, domaines et thème, intentions, champs d'études. Au secondaire I, en particulier, le vocabulaire diffère sensiblement selon la discipline, français ou mathématiques par exemple. Est-ce dû à la matière aux conceptions théoriques sous-jacentes ?

A l'école primaire genevoise, le plan d'études, les Objectifs d'apprentissage de l'école primaire (2000) indique que ces objectifs sont les véritables enjeux de la formation des élèves. Dans la présentation, il est précisé que ces objectifs d'apprentissage se définissent en termes d'objectifs-noyaux ou compétences prioritaires à développer pour chaque discipline, en termes d'attentes de fin de cycles élémentaire et moyen (au moyen d'une série d'activités d'évaluation comprenant des critères pour déterminer un seuil de réussite) et en termes de plan d'études « conçu pour chaque discipline comme un outil organisateur des contenus d'apprentissage à développer au cours de la scolarité ». La compétence est considérée comme la « mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une même classe de situations. Elle peut avoir un caractère disciplinaire ou transversal. » (p.12). L'objectif-noyau, quant à lui, serait une « compétence essentielle de haut niveau privilégiée dans le cadre d'un cycle d'apprentissage et d'une discipline donnée. Il organise un réseau d'objectifs plus spécifiques en leur donnant structure et cohérence. En d'autres termes, un objectif-noyau doit être considéré comme un objectif d'apprentissage **prioritaire** » (p.12) Il sert également à développer les compétences fondamentales.

Un projet global de formation est défini au niveau romand par la Conférence intercantonale de l'instruction publique autour de 4 axes: développer des compétences transversales à travers des activités disciplinaires, comprendre et utiliser les nouvelles technologies, entrées disciplinaires et

compétences transversales. Observons maintenant de plus près ce qui se passe au niveau de deux domaines que nous analyserons également en termes d'évaluation, les mathématiques et la langue d'enseignement. Pour ce qui concerne la langue d'enseignement, deux objectifs-noyaux sont définis: *produire et comprendre des textes de genres différents à l'écrit et à l'oral* ainsi qu'*observer le fonctionnement de la langue*. Chacun de ces objectifs-noyaux que l'on peut assimiler à des compétences se déclinent en composantes (planification, contexte contenu, textualisation et révision pour le premier objectif-noyau, et grammaire, vocabulaire, conjugaison, orthographe, code oral et écrit pour le second) et en objectifs spécifiques. En mathématiques, l'objectif-noyau est défini comme *résoudre des problèmes de mathématiques en s'appropriant le problème, le traitant et communiquant les résultats*. Cette compétence se développe au travers de deux domaines, l'espace et le nombre.

Dans le secondaire I, on trouve des plans d'études spécifiques à chaque discipline, conçus par des personnes différentes. Ils se présentent très différemment du primaire et varient selon la discipline. Pour la langue d'enseignement, le plan d'études de français (PEF, 1999) indique que l'enseignement du français vise à « poursuivre les apprentissages et les acquisitions de compétences, telles que communiquer (parler et écouter, lire et écrire), raisonner et réfléchir. » (p.5) On retrouve les 4 skills classiques avec en plus des compétences transversales ou métacognitives. Les concepteurs précisent que ces compétences relèvent de savoir-faire et nécessitent la maîtrise de connaissances procédurales. Des connaissances déclaratives sont également nécessaires pour connaître les règles de fonctionnement de la langue et des textes. De plus, ces compétences sont déterminées par des enjeux sociaux. Pour les mathématiques (plan d'études de 2003), la situation est un peu différente. Un principe organisateur de l'enseignement apprentissage des mathématiques (POEM) a été défini. Il repose sur la conception suivante: faire des mathématiques, c'est résoudre des problèmes mais pour apprendre les mathématiques, on doit résoudre des problèmes. Dans la synthèse du plan d'études, il est précisé que « La conception de l'apprentissage postule que la résolution de problèmes est une composante essentielle de l'appropriation des savoirs. Les problèmes se situent donc au centre du dispositif d'apprentissage. Pour les résoudre, on va utiliser des propriétés, des techniques et des savoir-faire, prendre appui sur un vocabulaire spécifique et mettre en œuvre des outils de vérification. » (p.36). Le développement de la compétence s'effectue au travers de 7 domaines (nombres et opérations, géométrie, grandeurs et mesures, proportionnalité, algèbre, gestion/traitement/organisation de données et initiation aux fonctions), et de 3 thèmes (initiation aux raisonnements mathématiques, initiation à la recherche, utilisation de la calculatrice et des outils informatiques).

Comme on peut le constater, les plans d'études de mathématiques des deux degrés d'enseignement, primaire et secondaire I, se ressemblent davantage que ceux de français. L'objectif principal que l'on pourrait assimiler à une compétence, à savoir résoudre des problèmes mathématiques, est le même, ce qui diffère, outre le niveau de complexité, c'est la manière d'y arriver. Ainsi, au primaire, il y a des composantes (en quelque sorte des sous-compétences qui se déclinent dans deux domaines) puis des objectifs spécifiques tandis qu'au secondaire, il n'y a pas cet étage intermédiaire, les domaines se déclinent directement en objectifs. Pour le français, les différences sont beaucoup plus complexes. Au secondaire, les 4 skills sont presque indépendants (on verra toutefois que dans l'évaluation, ils sont intégrés) et ce qui concerne plus spécifiquement le français technique (grammaire, conjugaison, orthographe ou vocabulaire) n'est pas explicitement mentionné au niveau des compétences. Il est en fait inclus dans les skills tandis qu'au primaire, il fait l'objet du second objectif-noyau (observer le fonctionnement de la langue).

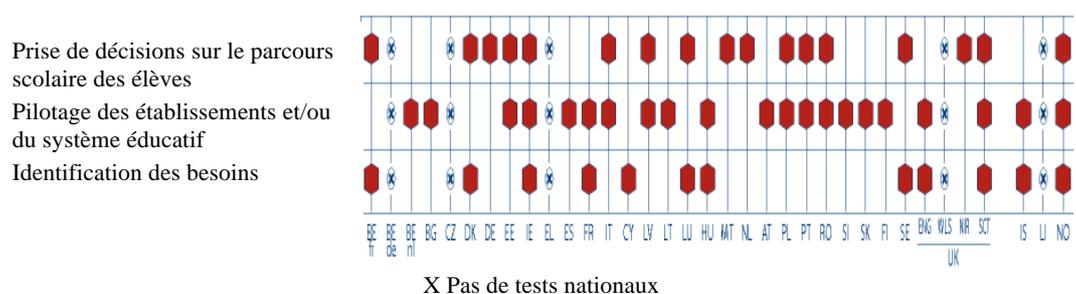
Actuellement, un nouveau plan d'études romand (PER) pour la scolarité obligatoire est en cours d'introduction. Il s'appuie également sur le projet de formation globale de la CIIP mentionné précédemment. Son organisation est plus proche des plans d'études de l'école primaire. La notion de compétences est toutefois relativement implicite. Même le terme a été évité (capacités transversales et non compétences!) Le PER se compose de 5 domaines disciplinaires ainsi que deux autres ensembles d'éléments, la formation générale et les capacités (compétences) transversales qui déclinent dans les domaines disciplinaires. Pour chaque domaine, des visées prioritaires ou objectifs-noyaux qui décrivent les finalités attendues ont été définis, les objectifs

d'apprentissage, la progression des apprentissages et les attentes fondamentales. Les évaluations pour lesquelles on montrera des illustrations ne sont toutefois pas dépendantes de ce nouveau plan d'études.

## 2. L'évaluation des compétences dans les évaluations externes

Une autre problématique ayant pris de l'importance dans le monde éducatif est celle des évaluations externes, présentes dans la plupart des pays. Comme le montre le graphique tiré du rapport Eurydice (2009) sur les évaluations externes en Europe, elles sont fréquentes et peuvent poursuivre plusieurs buts: la prise de décisions sur le parcours scolaire des élèves (évaluation certificative), le pilotage des établissements et/ou du système éducatif (évaluation-système de type monitoring) ou l'identification des besoins d'apprentissage individuels des élèves (évaluation formative). En 2008-2009, année de la prise d'information, les tests nationaux standardisés n'existaient pas dans seulement quelques pays ou régions : la communauté germanophone de Belgique, la république tchèque, la Grèce, le pays de Galles et le Liechtenstein. Les deux premières fonctions étaient également les plus fréquentes, sans doute parce que la troisième, évaluation formative, est davantage pratiquée de manière interne, c'est-à-dire du fait de l'enseignant dans le but de réguler l'enseignement.

Certains pays possèdent même les trois types d'évaluation. Par ailleurs, le plus souvent ce sont des compétences disciplinaires qui font l'objet de ces tests: langue d'enseignement et mathématiques à l'école primaire auxquelles s'ajoutent les sciences et les langues 2 au secondaire. L'évaluation des compétences transversales est nettement plus rare: cf. l'exemple de l'Écosse avec l'évaluation de la résolution de problème, du travail et en équipe et des TIC. Il est toutefois difficile de savoir si ce sont bien des compétences que l'on évalue. Le format des questions pourrait apporter une réponse partielle. Le plus souvent ces tests comportent des questions à choix multiples et plus rarement des questions un peu plus ouvertes. Or, s'il est difficile de savoir précisément si les questions à choix multiples mesurent vraiment des compétences, on peut faire l'hypothèse que la réponse à une question ouverte constitue une situation complexe et la mobilisation de ressources qui pourraient aller dans le sens de compétences.



Source: Eurydice. (2009, p.27)

**Figure 1.** Principaux objectifs des tests nationaux standardisés.  
Niveaux CITE 1 et 2, 2008/2009.

En Suisse romande, la situation est comparable: l'évaluation externe s'est considérablement développée depuis une dizaine d'années dans les différents cantons comme l'illustre le tableau suivant. Si à l'exception d'un canton, on observe la présence importante d'évaluations externes, leur nombre et leur fonction varient selon les cantons. Deux cantons, par exemple, Genève et Vaud, privilégient les évaluations sommatives alors qu'ailleurs, on trouve soit les deux fonctions, soit les évaluations de type diagnostique (ou formative). Ainsi, le canton de Genève compte beaucoup d'évaluation dans plusieurs degrés de l'école primaire et aux trois degrés du secondaire I (et ceci dans une grande majorité de matières). Le canton du Valais dont les élèves obtiennent de bons

résultats à l'étude PISA possède les deux types d'évaluation. Pour ce qui concerne les matières évaluées, on retrouve les mêmes concentrations que dans d'autres pays et régions: langue d'enseignement et mathématiques au primaire avec en plus langues 2 et sciences dans le secondaire.

Années/ Cantons	Évaluations de type sommatif									Évaluations de type diagnostique								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>Berne</b>															X			
<b>Fribourg</b>						X		X		X		X						
<b>Genève</b>		X		X		X	X	X										
<b>Jura</b>						X							X				X	
<b>Neuchâtel</b>						X	X		X	X	X	X	X	X			Xa	
<b>Valais</b>				X		X	X	X		Xa	Xa	Xa	Xa	Xa	Xa			Xa
<b>Vaud</b>		X		X		X		X									X	
<b>Total</b>	-	2	-	3	-	6	1	3	4	1	3	2	4	2	2	-	3	1

a: épreuves à disposition des enseignants avec passation libre      Source: Marc et Wirthner<sup>1</sup> (2011)

**Figure 2.** Épreuves de références en Suisse romande en 2009-2010

Comment ces différents éléments se concrétisent-ils dans les évaluations ? A quel moment, peut-on dire que l'on mesure des compétences ? S'agit-il de l'ensemble d'une épreuve de lecture, d'une partie portant sur des objectifs plus restreints comme la compréhension globale d'un texte ou bien ce qui relève de la textualisation, les 4 « Skills » (lire, écrire, écouter, parler), la numération et l'espace ? Sont-elles de même nature en français et en mathématiques ? Dans le plan d'études genevois de français du secondaire I (1999), l'évaluation est assimilée à l'appréciation de savoirs et de savoir-faire. Combien faut-il d'items pour mesurer une compétence ? Dans une étude sur l'évaluation des acquis (Soussi, Guilley, Guignard et Nidegger, 2009), nous avons pu constater la difficulté de mesurer des compétences chez des jeunes élèves par des analyses de la validité interne en questionnant les enseignants : d'une part, une compétence doit être appréhendée au moyen de plusieurs questions et d'autre part, on est confronté à un problème majeur au niveau de la longueur de l'épreuve pour de jeunes élèves. Le même type de difficultés a été relevé au secondaire I quand il s'agit d'évaluer avec un même type d'épreuve les élèves du regroupement A (exigences étendues) et ceux de B (exigences plus restreintes). Une autre question est bien sûr celle de la mesure de compétences complexes comme celle de produire un texte. Ce type de compétences n'est d'ailleurs pas pris en compte dans l'étude PISA.

Avant de déterminer si les évaluations externes pratiquées à Genève mesurent les compétences, nous allons montrer les différences entre les évaluations existant aux deux niveaux d'enseignement de la scolarité obligatoire en nous focalisant sur deux matières, les mathématiques et la compréhension de l'écrit. Une première différence qui concerne les deux matières porte sur l'identification des objectifs mesurés. Au primaire, il existe pour chacune des matières évaluées une table de spécification permettant de mettre en évidence les compétences attendues ou les objectifs visés par chaque question. L'exemple qui suit (*Figure 3*) concerne les mathématiques en

<sup>1</sup> Tableau tiré de la présentation power point de V. Marc et M. Wirthner au forum du SRED, (13.10.2011), Prise en compte du PER dans l'élaboration d'épreuves externes.

fin de primaire et comporte en plus une séparation entre deux types de tâches: les exercices d'application et les situations-problèmes. Par ailleurs, les questions comportent souvent des codifications diversifiées, prenant en compte à la fois le résultat et la démarche. Deux domaines sont également évalués: le nombre et l'espace. Au secondaire I, il n'existait pas encore de table de spécification au moment des analyses. Les questions abordent aussi différents domaines prévus par le plan d'études (par exemple, nombre/opérations, proportions, mesure, géométrie). Comme au primaire, bien que cela soit plus implicite, on trouve des types de questions variées, que l'on peut assimiler à des exercices d'application et à des situations-problèmes. De même, les questions peuvent être plutôt fermées ou prévoir différentes réponses et nécessiter une justification. De manière générale, la répartition du contenu au travers des différents domaines varie entre les deux degrés (6<sup>e</sup> primaire et 7<sup>e</sup> du cycle d'orientation), excepté la proportion consacrée à la *mesure*. Par ailleurs, entre les deux regroupements, on observe également des différences: dans la filière la moins exigeante, il y a plus de tâches relevant du domaine *nombre/opérations* et moins de *géométrie*. Le tableau qui suit (Figure 4) illustre la répartition des deux types de problèmes en 6<sup>e</sup> année primaire et en 7<sup>e</sup> année du cycle d'orientation<sup>2</sup> (secondaire I). Comme on peut le constater, la répartition entre les deux types d'exercices est sensiblement la même entre la 6<sup>e</sup> année primaire et la 7<sup>e</sup> A-H. Par contre, dans la filière la moins exigeante, la proportion de situations problèmes diminue au profit de celles d'exercices d'application.

**Table de spécification**

Compétences attendues	Questions		Points	Seuil de réussite	
	Situations problèmes	Problèmes d'application			
<b>Nombre</b>					
Comparer, ordonner, encadrer, intercaler des nombres non entiers (NRM)		Question 1	2		
Calculer des longueurs de trajets, des périmètres (NRM) Calculer l'aire de certaines surfaces (NRM)	Question 2		4		
Exprimer la quantité correspondant à la moitié, le quart, le dixième d'une quantité donnée (NRM) Résoudre des problèmes additifs et soustractifs (OFL)	Question 3		3		
Reconnaître et résoudre des situations de linéarité (OFL) Établir des tableaux de correspondance et lire des représentations graphiques (OFL)	Question 4c.	Question 4 a. b. d.	4		
Calculer le volume de certains solides (NRM) Résoudre des problèmes multiplicatifs et divisifs (OFL)	Question 5		3		
Répertoires mémorisés de $0 + 0$ à $9 + 9$ , de $0 - 0$ à $19 - 9$ , de $0 \times 0$ à $9 \times 9$ (OFL)		Question 7	3		
Reconnaître, établir des suites numériques et exprimer leur loi de formation (NEN) Dans une suite de nombres, repérer une régularité et la prolonger tout en respectant cette régularité (OFL)	Question 9		3		
Calculer le volume de certains solides (NRM) Utiliser des propriétés des opérations et du système de numération pour effectuer des calculs de façon efficace (OFL)		Question 10	2		
Établir des tableaux de correspondance et lire des représentations graphiques (OFL)		Question 12	3		
Résoudre des problèmes additifs et soustractifs (OFL) Résoudre des problèmes multiplicatifs et divisifs (OFL) Utiliser des algorithmes pour effectuer des calculs de façon efficace (OFL)	Question 13		3		
<i>Total nombre</i>			30		18/30
<b>Espace</b>					
Repérer les axes de symétrie d'une figure. Compléter, reproduire une figure par symétrie axiale (TG)	Question 6		2		
Reconnaître, décrire et nommer des surfaces selon leur forme (FG) Calculer des longueurs de trajets, des périmètres (NRM)	Question 8		3		
S'orienter, se fixer des points de repère (RPE) Se construire un système de référence personnel ou utiliser un système conventionnel pour mémoriser et communiquer des positions et des itinéraires (RPE)	Question 11		3		
<i>Total Espace</i>			8	5/8	
<i>Total</i>			38	23/38	

Source: DGEP, 2008

**Figure 3.** Exemple de table de spécification (épreuve cantonale de mathématiques, 6P, 2008)

<sup>2</sup> A l'époque, dans le secondaire I, il existait des regroupements différenciés A et B dans lesquels les élèves étaient répartis en fonction de leurs résultats de fin de primaire, le regroupement A ayant des effectifs plus grands et des exigences plus élevées que le second. A côté de cette structure, il y avait également quelques établissements avec des classes hétérogènes et des niveaux dans certains matières.

	<b>Exercices d'application</b>	<b>Situations-problèmes</b>
<b>6P</b>	34%	66%
<b>7e CO A-H</b>	38%	62%
<b>7e CO B-C</b>	42%	58%

**Figure 4.** Type d'exercices dans des épreuves de mathématiques de fin de primaire et début de secondaire I

La situation pour la compréhension de l'écrit est plus complexe à comparer. Si au primaire on retrouve les tables de spécification indiquant les objectifs des questions, répartis selon les 4 composantes organisant la discipline (*Contexte, Contenu, Planification, Textualisation*), il n'existe pas pour le français les deux types d'exercice. On peut se demander dans quelle mesure il serait possible de différencier le type de tâche proposée (exercice d'application vs situation problème). Des formats variés de question composent l'épreuve, allant de questions fermées (qcm ou autres) à des questions ouvertes. Au secondaire I, il n'y a pas de table de spécification. Par contre, les différentes questions comportent des points relevant de trois composantes, finalement assez proches de celles du primaire (*Contenu, Moyens langagiers, Langue*). Il est parfois difficile de différencier les deux dernières. Les *moyens langagiers* sont au service de la compréhension alors que la *Langue* est davantage considérée comme une dimension évaluée pour elle-même (par exemple en production écrite). Si l'on compare les catégories au primaire et au secondaire I, on peut considérer que le *Contenu* du secondaire I reprend deux composantes du primaire (*Contenu* et *Planification*), le *Contexte* relève des *Moyens langagiers*; quant à la *Textualisation*, elle peut concerner selon les cas les *Moyens langagiers* ou la *Langue*. Il ressort de notre analyse que pour cette épreuve, la part attribuée au Contenu est plus importante dans l'épreuve du secondaire I que dans celle du primaire, sans doute parce que ce qui relève du français technique est évalué dans une autre partie spécifique à la structuration. Relevons que dans le cas du Français, l'épreuve est commune aux deux types de regroupement (c'est le barème qui est adapté a posteriori).

<b>Degrés</b>	<b>Contenu</b>		<b>Moyens langagiers</b>	<b>Moyens langagiers ou Langue</b>
	<i>Contenu</i>	<i>Planification</i>	<i>Contexte</i>	<i>Textualisation</i>
6P	38%	8%	4%	50%
	<b>Contenu</b>		<b>Moyens langagiers</b>	<b>Langue</b>
7 <sup>e</sup> CO A-H-B-C	52%		43%	5%

**Figure 5.** Répartition des composantes dans les épreuves de fin de primaire et début de secondaire I en compréhension de l'écrit

### **3. Opinions de différents acteurs sur ce qui est mesuré dans les évaluations externes**

Parallèlement à l'analyse de contenu de quelques épreuves, nous avons réalisé des entretiens auprès de différents acteurs (autorités, directions d'enseignement, coordinateurs des évaluations externes, enseignants) à propos des évaluations et notamment de leurs points forts et faibles, du point de vue de trois critères, la qualité technique, l'utilité et l'efficience/efficacité<sup>3</sup> (Soussi et al., 2009). Nous nous centrerons ici sur ce qui a trait au contenu et plus particulièrement aux compétences. Concernant le contenu, seuls les deux premiers critères, la qualité technique et l'utilité, seront pris en compte. Très peu d'éléments ont été mis en évidence pour le troisième. Compte tenu de l'organisation différenciée de ces épreuves entre le primaire et le secondaire I, on peut observer des spécificités. Au primaire, il est ainsi relevé comme points positifs le fait que l'on peut identifier les objectifs grâce aux tables de spécification. Les évaluations permettent de montrer les attentes institutionnelles, ce qui a un effet rassurant pour les enseignants. Un point partagé tout au long de la scolarité obligatoire se rapporte aux attentes communes et à l'harmonisation ou l'unification des pratiques. Pour les points faibles relevant de la qualité technique, les autorités et les directions d'enseignement mettent en évidence les effets des différences d'approches utilisées selon les disciplines. Au secondaire I, un point faible revient chez tous les acteurs: la difficulté à prendre en compte les élèves des différents niveaux (regroupements A et B) dans une même épreuve. On a d'ailleurs pu constater que lorsque les épreuves étaient différentes (par exemple en mathématiques, matière comportant des niveaux), on mettait davantage l'accent sur les exercices d'application dans les filières les moins exigeantes. Au primaire, les acteurs ont souligné le fait que tout n'est pas mesuré dans les évaluations et qu'en particulier, il est difficile d'évaluer les situations complexes. Par ailleurs, au secondaire I, certains craignent que l'on réduise le programme au contenu des évaluations.

De manière générale, l'évaluation des acquis des élèves en termes de compétences semble poser problème surtout au secondaire I en particulier quand il s'agit d'évaluer des élèves de niveaux différents avec une même épreuve.

### **4. Conclusion et discussion**

Si le concept de compétences, introduit dans le monde d'éducation depuis une bonne décennie, revêt un certain nombre d'acceptions, il semblerait qu'il y a au moins un consensus minimal allant dans le sens de la mobilisation de ressources. Les plans d'études sont de plus en plus définis en termes de compétences et l'évaluation devrait donc également en faire de même si elle est censée vérifier l'atteinte des compétences ou des objectifs des curricula. Toutefois, quand on observe un peu plus finement les plans d'études genevois mis en place dans les années 2000, on constate que le concept est un peu mouvant. Ainsi, faut-il considérer les objectifs-noyaux comme des compétences ou plutôt que la compétence est un réseau d'objectifs-noyaux. Au niveau, des évaluations, à quel moment peut-on parler de compétences? On peut estimer qu'il y aurait trois niveaux de tâches: les exercices d'application, les situations-problèmes et les situations complexes. Ces trois niveaux qui ressemblent à la taxinomie de Bloom en 6 composantes de niveaux différents correspondent à ceux de Mottier Lopez et Laveault, (2008). L'exercice d'application suppose la restitution du savoir à l'identique, le savoir peut être également réinvesti dans une situation familière ou dans une situation inédite. Comme le soulignent Mottier Lopez et Tessaro (2010), on retrouve le même type de distinction dans le modèle de Rey, Carette et Khan (2003): un premier degré, procédure ou compétence élémentaire, un deuxième degré, compétence élémentaire avec cadrage et un troisième degré, compétence complexe. Une autre distinction faite par Allal et al.

---

<sup>3</sup> Afin de classer les points forts et les points faibles, nous avons construit une grille en prenant en compte trois critères repris et adaptés de grilles existantes (Stufflebeam, 1974, 2003; Scriven, 1974 et Stake, 1969): l'adéquation et la qualité technique (validité interne, externe, fidélité/fiabilité, etc.), l'utilité (pertinence et crédibilité auprès des publics visés, diffusion des résultats, etc.) et l'efficience/efficacité (temps de travail, postes, budget, etc.).

(2001) classe les situations en deux catégories: les activités spécifiques portant sur des savoirs dans des situations fermées et les activités complexes qui nécessitent une élaboration dans une situation ouverte. Dans les essais d'analyses effectuées ici, on a pu constater une prise en compte relativement développée des éléments des plans d'étude (compétences, savoirs, etc.) au niveau des épreuves externes. Il est par contre parfois difficile de décider à quel moment on évalue des compétences. On peut faire l'hypothèse que les exercices d'application évaluent davantage des connaissances ponctuelles et que les situations-problème qui nécessitent davantage la mobilisation de ressources iraient plus dans la direction de compétences mais sans doute pas toutes. Les situations complexes, quant à elles, sont difficiles à évaluer et rares dans les évaluations aussi bien à Genève que de façon plus générale. Cette question se heurte souvent à des problèmes de réalisation concrète de tels instruments afin qu'ils puissent être administrés en tenant compte des contraintes (organisation scolaire, temps limité, homogénéité des corrections, etc.). Les évaluations externes prennent en compte la production écrite et on peut penser que l'écriture d'un certain genre textuel pourrait relever d'une compétence complexe.

D'autres indicateurs pourraient également être utilisés: le format des questions (questions fermées de type qcm versus questions ouvertes), le choix des objectifs. Deux problèmes sont souvent relevés par les acteurs concernés par l'évaluation qu'ils soient décideurs, concepteurs ou utilisateurs: l'évaluation est-elle représentative des objectifs du plan d'étude? Une autre question est celle de la prise en compte des différents niveaux de compétences des élèves. Peut-on évaluer des compétences chez tous les élèves? On a pu par exemple observer qu'avec des élèves provenant de filières moins exigeantes, les évaluations comportaient davantage d'exercices d'application qu'avec les autres élèves. Une dernière question est bien sûr l'évaluation des compétences transversales. Dans la plupart des pays, ce sont les compétences disciplinaires qui sont le plus souvent évaluées tandis que dans le monde professionnel, on accorde une grande importance aux compétences transversales (ou clés) qui sont utilisées pour départager les candidats à un poste de travail.

Actuellement, en Suisse romande, un nouveau plan d'études (PER) a été introduit qui reprend en grande partie les principes organisateurs de celui de l'école primaire. En parallèle, à côté de l'évaluation cantonale, un projet d'évaluation romande est en cours d'élaboration. Enfin, au plan national, un processus d'harmonisation (HarmoS) a été initié avec la définition de standards de compétences et dans le futur, des évaluations de type monitoring sont prévues. Il sera alors nécessaire de déterminer la place de ces différentes évaluations, leur fonction respective et voir si certaines mesurent davantage des compétences et d'autres des savoirs plus ponctuels. Par ailleurs un équilibre est à trouver entre le temps consacré à évaluer les élèves, par des évaluations externes et par celles réalisées par le maître, et le temps consacré à l'enseignement. Cette question est particulièrement importante au secondaire pour les disciplines qui ont une dotation horaire faible.

Pour terminer, un certain nombre de questions de mesures persistent: comment mesurer des compétences complexes, comment introduire dans les évaluations les compétences transversales (à moins de considérer qu'elles existent déjà au travers de compétences disciplinaires) et comment prendre en compte ou différencier les niveaux des élèves en évaluant chez tous des compétences et pas seulement des savoirs notionnels dans le cas d'élèves plus en difficulté.

## **5. Références et bibliographie**

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds) *L'énigme de la compétence. Raisons éducatives*, 2 - 1999, 77-94. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Betrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M., Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg: Éditions universitaires.
- Curriculum de mathématiques (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>)* (2003). Genève : cycle d'orientation, Département de l'instruction publique.

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

- Eurydice (2009). *Les évaluations standardisées des élèves en Europe: objectifs, organisation et utilisation des résultats*. Bruxelles: Eurydice.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck.
- Klieme, E. (2003). *Le développement de standards nationaux de formation*. Bonne: Ministère fédéral de l'Education et la Recherche.
- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence. Essai sur attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (2000). Genève: Département de l'Instruction Publique.
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire: développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5-34.
- Mottier Lopez, L & Tessaro, W. (2010). Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33 (3), 29-53.
- Plan d'études de français* (1999). Genève: Cycle d'orientation, Département de l'instruction publique.
- Rey, B., Carette, V. et Khan, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles: De Boeck.
- OCDE (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris: OCDE.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Scriven, M. (1974). Evaluation perspectives and procedure. In W.J. Popham (Ed). *Evaluation in education*. Berkeley: McCutchan.
- Soussi, A., Guilley, E., Guignard, N, Nidegger, Ch. (2009). *Evaluation des acquis des élèves à l'école obligatoire*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Stake, R.E. (1969). Evaluation, design, instrumentation, data collection and analysis of data. In J.L. David (Ed). *Educational evaluation*. Columbus, OH: State Superintendent of Public Instruction.
- Stufflebeam, D.L. (1974). *Metaevaluation*. Occasional Paper Series, no 3. Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, Western Michigan University.
- Stufflebeam, D.L. (2003). Professional Standards and Principles for Evaluations. In *International Handbook of Educational Evaluation*, 279-302.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification, in D.S. Rychen.& L.H. Salganik, *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle, p. 45-65.

**L'ÉVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ÉCRIT AU PRIMAIRE : QUELLE (S) COMPÉTENCE(S) POUR QUEL(S) MODÈLE (S) DE COMPREHENSION ?**

**Zineb Haroun\***

\* Université Mentouri Constantine  
[magister50@gmail.com](mailto:magister50@gmail.com)

---

**Mots-clés :** évaluation, compréhension de l'écrit, compétence (s), modèle (s).

**Résumé.** L'écriture du curriculum d'enseignement du français en 5<sup>e</sup> année primaire en termes de compétences met au cœur de cette contribution l'objet évalué dans les épreuves de compréhension de l'écrit. À la lumière de cet objet, la question des modèles de compréhension diffusés en classe sera également élucidée. L'analyse des instructions officielles et des épreuves institutionnelles émanant du Ministère de l'Éducation Nationale algérien et des évaluations de classes enregistre des décalages au niveau des définitions des notions de compétence et du dispositif de son évaluation par rapport à ce qu'est une compétence dans les champs de l'éducation et du traitement des textes et par rapport aux exigences de l'évaluation des acquis dans le cadre de l'approche par compétence. Ces écarts pourraient être réduits si la notion de compétence et son évaluation étaient repensées en termes des modèles interactifs de la compréhension de l'écrit qui conçoivent l'activité en tant que situation – problème.

---

**1. Mise en contexte et problématique de la recherche**

L'école algérienne, à l'instar des systèmes éducatifs de plusieurs pays, inscrit le curriculum d'enseignement du français au primaire dans l'approche par compétences. Ce choix méthodologique œuvre dans le cadre d'une acquisition significative des savoirs et des compétences (MEN, 2009a) permettant aux apprenants de faire face aux différentes situations auxquelles ils seront confrontés (ibid., 2004). Dans le contexte scolaire, ces situations sont en l'occurrence en corrélation avec des situations de lecture pour lesquelles la pédagogie de la compréhension d'un texte en 5<sup>e</sup> année primaire préconise un apprentissage orienté vers une prise de conscience des stratégies de lecture (ibid., 2006 ; 2009b). La finalité étant de rendre les élèves capables de les mobiliser avec des compétences antérieures pour parvenir à interroger un texte (ibid., 2006).

À s'en tenir à ce contexte institutionnel, l'interpellation d'un texte est considérée comme une activité de mise en œuvre d'opérations d'ordre procédural (Tardif, 1994 ; Fijalkow, 1995) débouchant sur une construction du sens. Ces « connaissances procédurales », au sens que lui donne Tardif (ibid., 83), sont d'une extrême importance dans la mesure où elles incluent les stratégies cognitives qui permettent au lecteur de mettre en relation les différents types d'informations émanant des différents niveaux du texte et d'établir des liens entre ses connaissances antérieures et les données textuelles. Ceci implique, d'une part, que la compétence stratégique (Cèbe & Goigoux, 2009) est à la charnière de compétences de décodage, de compétences linguistiques, de compétences textuelles et de compétences référentielles (ibid.) et que, d'autre part, plusieurs traitements (locaux et globaux) soient opérés grâce à leur mobilisation simultanée.

Au regard de ce que requiert la compréhension d'un texte et des questions<sup>1</sup> auxquelles l'institution a recours pour évaluer les acquis des élèves, il s'agit principalement de savoir quelle (s) compétence (s) est (sont) au cœur des évaluations institutionnelles. Il sera également question d'élucider la problématique des modèles de compréhension enseignés en classe à partir des compétences évaluées. Pour y parvenir, il est nécessaire d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : quels outils sont convoqués pour leur mesure ? Quelle (s) stratégie(s) et quel(s) processus mettent-ils en œuvre ? Quelle mobilisation permettent-ils aux compétences évaluées ? En fonction de cette mobilisation, quel (s) modèle (s) de compréhension sous-tendent ces évaluations ?

En considérant la notion de compétence comme une « disposition à accomplir une tâche » (Rey & al. , 2006, 17) - ce qui lui confère le sens d'*action* (ibid.) – au moyen de procédures choisies et combinées afin de traiter une situation inédite, il est légitime de mettre en cause les types d'item des évaluations institutionnelles qui favorisent une mobilisation plutôt parcellaire qu'interactive des compétences de la compréhension d'un texte. Un tel type d'évaluation ne permet pas de rendre compte de *l'expertise cognitive* (Tardif, 1994) perceptible à travers les constituants des compétences (Marin & Legros, 2008) : les processus et les stratégies (Deschênes, 1993 ; Tardif, 1994).

Ainsi, dans le but de vérifier leur prise en compte ou non par ces évaluations et dans la perspective de réfléchir sur des paramètres permettant leur intégration, nous envisageons, dans un premier temps, d'analyser les injonctions officielles (programme et document d'accompagnement au nouveau programme de français de la 5<sup>e</sup> année primaire) afin d'appréhender le statut des compétences à travers leur hiérarchisation dans les référentiels et à travers les propositions d'évaluation (Dolz & Ollagnier, 2002). Dans un second temps, il sera question de mettre en perspective les notions de compétence et d'évaluation en examinant les questions des épreuves institutionnelles de 5<sup>e</sup> année primaire pour identifier l'(les) objet (s) évalué (s) et pour se prononcer sur la compatibilité des items choisis avec les principes de l'approche par compétences et de l'activité de compréhension. Cet étude s'opère au moyen d'une grille inspirée de travaux relatifs au type d'item (Morissette, 1997), à la relation question – réponse (Irwin, 1991), aux compétences de lecteur (Turcotte, 1994 ; Cèbe & Goigoux, 2009) et aux stratégies de compréhension (Deschênes, 1993).

## **2. Regards croisés sur l'évaluation de la compréhension de l'écrit en contexte institutionnel et en éducation: convergences et divergences**

Le passage d'une logique d'enseignement centrée uniquement sur les savoirs à une logique d'apprentissage basée sur les compétences ne peut pas être sans incidences non seulement sur les construits théoriques sous-tendant l'enseignement de la compréhension de l'écrit, mais également sur son évaluation. Afin de saisir l'usage dont il fait de la notion de compétence (dans son acception générale et dans son acception particulière relative au domaine de la compréhension de l'écrit) et de son évaluation dans les instructions officielles, deux entrées (Dolz & Ollagnier, ibid.) seront principalement retenues : l'entrée par sa définition et l'entrée par le dispositif de son évaluation. L'enjeu est de souligner les décalages qui peuvent exister entre les définitions de la compétence, les dimensions à évaluer et les tests utilisés (Bain, 2002). Cette analyse de contenu s'effectuera selon une approche comparative entre le champ de l'éducation et celui de la compréhension de l'écrit pour dégager de potentiel convergences et divergences.

---

1 . *Le protocole d'évaluation* tel que défini dans *Le programme de Français de la 5<sup>e</sup> année primaire* de 2009 prévoit une typologie de questions qui caractérise différentes compétences.

### **2.1 L'entrée par la définition de la notion de compétence**

Dans son acception générale, une compétence dans *Le programme de Français de 5<sup>e</sup> année* est définie comme étant « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches. » (MEN, 2009b, 2). Dans le champ de l'éducation, elle est considérée comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situation » (Roegiers, 2004, 107).

Pour ces deux définitions, le consensus sur le fait que la compétence est une action est indiscutable dans la mesure où elle ne réside pas dans les ressources mêmes, mais dans leur mobilisation afin d'accomplir une tâche ou résoudre une situation - problème. Néanmoins, la première définition contrairement à la seconde, fait abstraction de la compétence en tant que savoir - intégrateur dans le cadre de cette action. Rappelons que l'intégration selon Roegiers (2000) est l'opération qui consiste à corréliser des éléments dissociés au départ. Le propre de cette procédure est de ne pouvoir se concrétiser que dans le cadre de situations complexes (ibid., 2004). Toutefois, force est de signaler que dans les instructions officielles, l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit n'est pas réfléchi en termes de situations-problèmes à l'exception de l'apprentissage de la production écrite.

Dans son acception particulière, la compétence en compréhension de l'écrit se présente, dans *Le programme de Français de 5<sup>e</sup> année* (MEN, ibid., 6), en macro - compétence ayant pour objectif de conduire les apprenants à « lire et comprendre un texte tout en développant un comportement de lecteur autonome.», et en micro-compétences visant la construction du sens au moyen du paratexte et d'indices textuels, et la lecture expressive (ibid.). Pour le domaine du savoir-lire, elle « serait [...] un système de connaissances déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. » (Tardif, 1994, 83). Elle ne prend son véritable sens que si elle fait interagir un ensemble de compétences (Cèbe & Goigoux, 2009) dont la manifestation et le développement sont tributaires d'une interaction simultanée entre un lecteur, un texte et un contexte (Tardif, ibid., 87).

À partir des composantes de la compétence générale, telles que hiérarchisées dans *Le programme de 5<sup>e</sup> année primaire*, il est clair que l'Institution est pour un modèle de lecture ascendant où la signification s'élabore à partir de l'encodage des unités linguistiques de base en passant par l'identification des lettres, des syllabes, des mots et enfin des phrases. Mettant ainsi l'accent seulement sur les processus inférieurs de la compréhension et sur les connaissances déclaratives (Fijalkow, 1995) contrairement à ce qu'exige l'activité de compréhension d'un texte afin de garantir l'autonomie du lecteur. Ces exigences se révèlent également à travers la capacité à mobiliser des connaissances conditionnelles et de connaissances procédurales (stratégies cognitives). Ces dernières, en dépit de leur importance dans l'identification et dans la résolution du problème, ne sont pas à l'ordre du jour des textes officiels pour lesquels il est plutôt question de stratégies d'enseignement<sup>2</sup> (Rui, 2000) qui ne peuvent être assimilées aux *stratégies d'apprentissages* et aux *stratégies des apprenants - lecteurs* (ibid.).

---

2 . Il s'agit des stratégies de lecture sélective : exploration, écrémage, repérage, balayage (MEN, 2008, 19-22).

Ainsi, en privilégiant un modèle de lecture axé sur le déchiffrage, seulement, pour construire le sens d'un texte et en l'absence d'un enseignement/apprentissage explicite<sup>3</sup> des stratégies de compréhension, l'Institution ne tient pas compte des modèles interactifs (Van Dijk & Kintsch, 1983) qui répondent parfaitement aux exigences de la compréhension d'un texte en tant que situation — problème. À partir de cette analyse des définitions de la notion de compétence, il est évident que celles mobilisées dans le cadre des textes officiels sont en décalage avec celles des théories récentes de la compréhension d'un texte. Ce qui conduit à s'interroger sur la relation qui peut exister entre la théorie ou les théories qui sous-tendent les démarches d'enseignement/apprentissage du savoir-lire et entre celles qui déterminent son évaluation.

## **2.2 L'entrée par le dispositif d'évaluation**

Selon Tardif (1994), l'évaluation du savoir –lire doit être en harmonie avec la ou les théories qui soutiennent les méthodes de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de texte. Cela suppose qu'elle doit s'inscrire dans les modélisations interactives de la compréhension (Van Dijk & Kintsch, *ibid.*) pour lesquelles le parcours interprétatif est sanctionné par la construction d'une représentation mentale du texte. Cette construction de la signification est la somme, d'une part, d'une représentation littérale du contenu du texte, construite au moyen de traitements effectués au niveau de la microstructure et de la macrostructure et, d'autre part, des connaissances antérieures du lecteur qui sont mises en relation avec le contenu sémantique du texte.

Comparativement avec *Le protocole d'évaluation* (MEN, 2009b) proposé dans *Le programme de français de la 5<sup>e</sup> année primaire*, les questions d'évaluation portent quasiment sur le niveau littéral de la représentation. Dans ce sens, il affirme « qu'elles ciblent la recherche d'informations explicites, des mises en relation voire des inférences, traitement des faits linguistiques (lexique, syntaxe, morpho - syntaxe) à des fins de compréhension... » (*ibid.*, 20). Ceci semble être en parfaite adéquation avec les compétences visées par l'enseignement/apprentissage de la compréhension d'un écrit, telles que définies dans le programme. Néanmoins, il y a lieu de constater un écart entre ces questions d'évaluation et la typologie de questions proposées dans *Le document d'accompagnement au nouveau programme de français de 5<sup>e</sup> année primaire* pour découvrir le sens et le fonctionnement du texte (*ibid.*, 2009a). Cette typologie semble bien ancrée dans les avancées actuelles de la compréhension dans la mesure où en plus de l'explicite textuel, elles interrogent également l'implicite textuel, l'implicite élaboré à partir des connaissances antérieures des élèves et les connaissances linguistiques en corrélation avec le texte (*ibid.*, 2009b).

Devant cet état de fait, l'évaluation de la compréhension de l'écrit ne semble pas tenir compte de la théorie qui étaye son enseignement/apprentissage bien qu'elle-même, en passant du *Document d'accompagnement* (*ibid.*, 2009a) au *Programme de français de la 5<sup>e</sup> année primaire* (*ibid.*, 2009b), a fait l'objet d'une « restriction » au niveau des composantes de la représentation mentale construite lors du processus interprétatif. Ce qui va à l'encontre du principe même de l'activité de construction du sens qui, dans un processus interactif permet d'élaborer également un niveau inférentiel. Ainsi, cette décomposition des compétences de la compréhension de l'écrit et cette réduction de son enseignement et de son évaluation à quelques composantes, correspondent au paradigme associationniste dont l'une des retombées sur les curricula est le morcellement des enseignements et des évaluations (Tardif, *ibid.*) Cette façon de concevoir l'enseignement et l'évaluation du savoir-lire semble être motivée par les objectifs de l'évaluation certificative qui s'inscrivent plutôt dans une logique de passage à un niveau supérieur que dans une logique de développement des compétences des élèves (Tardif, *ibid.*). Elle peut être également justifiée par la

---

3 . Le document d'accompagnement au nouveau programme de français (MEN, 2009, 5) évoque l'importance des stratégies dans la résolution d'un problème, mais préconise une découverte implicite par les élèves de ces démarches. À ce propos, il déclare qu'« une multitude de situations exigent le recours à diverses stratégies de résolution de problèmes (...) c'est par la diversité des situations problèmes auxquelles il devra faire face que l'élève sera amené à découvrir qu'il peut y avoir de démarches possibles... ».

perception réductrice des capacités des élèves, les jugeant d'un âge précoce pour le déploiement de processus et de stratégies d'un niveau supérieur.

### **3. Mise en perspective des notions de compétence et d'évaluation des compétences en compréhension de l'écrit : étude de cas**

L'analyse des programmes d'enseignement du Français en 5<sup>e</sup> année primaire à la lumière des définitions récentes de la notion de compétence dans les domaines de l'éducation et de la compréhension de texte, a bien soulevé des écarts quant à l'aspect intégrateur des ressources, quant aux connaissances qui ne relèvent pas seulement de l'ordre du déclaratif et quant au caractère interactif et simultané des compétences mobilisées. Ce qui n'a pas été sans effet sur les dimensions à évaluer dans *Le Protocole d'évaluation* qui s'avère plutôt en parfaite harmonie avec le paradigme associationniste qu'avec le paradigme constructiviste, beaucoup plus attaché aux stratégies permettant l'atteinte d'une performance. Afin de donner un ancrage réel à l'analyse des documents officiels, il s'agit dans cette section de mettre en perspective la notion de compétence en compréhension de l'écrit et de son évaluation, à travers l'examen des tests d'évaluation proposés dans le contexte institutionnel. L'objectif est de pouvoir identifier les compétences évaluées par chaque item et de réfléchir sur des propositions didactiques à l'issue de cette analyse.

#### **3.1 Nature et choix du corpus**

Le corpus, recueilli dans le cadre d'une recherche en cours<sup>4</sup>, se compose des questions de compréhension des modèles de sujets (11) diffusés par le Ministère de l'Éducation Nationale<sup>5</sup> ainsi que celles de 02 types de sujets des évaluations de 11 classes de 5<sup>e</sup> année primaire. Ces classes sont implantées dans la wilaya<sup>6</sup> de Constantine et ont été sélectionnées sur la base de critères tenant compte de la réalité scolaire : milieu urbain/rural, publics sociaux différenciés (milieu social favorisé/défavorisé/hétérogène). Pour les sujets, il faut préciser qu'ils ont été choisis sur la base de la relation qui existe entre l'évaluation formative<sup>7</sup> (les sujets de classe) et l'évaluation certificative (les modèles institutionnels), qui met la première au service de la seconde (Roegiers, 2004). Dans ce sens, elle peut non seulement apporter des éclairages sur les pratiques effectives d'évaluation, mais sur celles d'enseignement de la compréhension de textes également. En ce qui concerne la typologie des textes des épreuves, elle relève du narratif, de l'informatif/explicatif, du descriptif, de l'injonctif, et du dialogué. Le nombre de questions analysées quant à lui s'élève à 202 questions.

#### **3.2 Grille d'analyse des questions**

La grille d'analyse qui a permis l'examen des questions a été élaborée à partir des travaux sur les types d'item de Morissette (1997), sur la relation question-réponse d'Irwin (1991), sur les compétences du lecteur (Turcotte, *ibid.* ; Cèbe & Goigoux, 2009) et sur les stratégies de compréhension (Deschênes, 1993). La particularité de ces classifications mis à part la taxonomie de Morissette (1997) qui permet l'identification des types d'item des épreuves est en premier lieu qu'elles se traduisent en termes de compétences (Turcotte, 1994 ; Cèbe & Goigoux, 2009). Elles

---

4 . Recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique du FLE, intitulée « L'évaluation de la compréhension de l'écrit chez les élèves de 5<sup>e</sup> année primaire de la wilaya de Constantine. Étude descriptive ».

5. Document diffusé par les inspecteurs dans les établissements et validé par le Ministère de l'Éducation nationale, Centre National d'Intégration des Innovations Pédagogiques et de Développement des Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation, févr. 2009.

6 . Wilaya est l'équivalent d'un département pour la France et d'un canton pour la Suisse.

7. En 5<sup>e</sup> année primaire, les élèves sont soumis à des évaluations mensuelles de leur acquis en Français. Ce qui lui confère le rôle d'évaluation formative dans la mesure où elle permet en plus de la classification des élèves de rendre compte de leur niveau d'apprentissage.

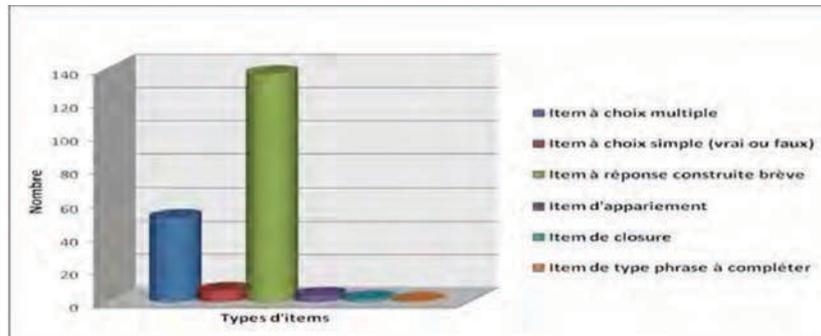
concernent spécifiquement les compétences langagières (décodage, linguistique, textuelle et discursive), les compétences cognitives (stratégiques), les compétences métacognitives, et les compétences référentielles (connaissance du vocabulaire et de l'univers). En deuxième lieu, elles tiennent compte des modélisations interactives de la compréhension en précisant les processus (microprocessus, processus d'intégration, macroprocessus, processus d'élaboration) intervenant au niveau de chaque composante de la représentation mentale ou de chaque type d'information (connaissance antérieures du lecteur, textuel explicite, textuel implicite, implicite basé sur les schémas du lecteur). En troisième lieu, elle a le mérite de regrouper un ensemble de stratégies relevant de l'ordre du cognitif et du métacognitif et qui sont en même temps des stratégies d'enseignement et d'apprentissage (Deschênes, 1993). Sur la base de ces classifications, les indicateurs d'analyse retenus sont :

- Les types d'items,
- Le type d'information, le niveau de la représentation et les processus,
- Les stratégies mobilisées par item,
- Les composantes et les compétences évaluées par item.

### 3.3 Principaux résultats et discussion

#### 3.3.1 Les types d'item

Le dépouillement des questions selon les types d'item a permis de constater la dominance du type à réponse construite brève (137) et à choix multiple (51). Cela n'exclut pas la présence d'autres types qui relèvent de l'ordre des items à choix simple (vrai ou faux) (07), d'appariement (04), de closure (02) et de phrase à compléter (01) mais à en nombre inférieur par rapport aux précédents.



**Figure 1** : Types d'items des épreuves institutionnelles

Dans l'item à réponse construite brève, les questions posées sont très pointues et exigent en général une réponse courte se limitant à un mot ou à une expression en relation avec des informations explicites du texte (Morissette, 1997). C'est le cas pour les questions du genre « qui parle dans le texte ? », « où se passe la scène », « relever les personnages du texte ». Une question du type « pourquoi donne-t-on le nom de planète bleue à la terre ? » se voit, elle aussi, réduite en une opération de prélèvement direct, bien qu'elle suppose un effort de mises en relation entre des segments qui peuvent être éloignés dans le texte, en l'accompagnant de la consigne « relève du texte la phrase qui le dit ». L'effort de lecture et de recherche d'informations sera davantage limité par les items à choix multiple tel que « Recopie ou choisis la bonne réponse : une souris, un chat, un enfant » puisqu'ils mettent d'emblée l'élève devant un choix qui peut provenir soit d'une lecture, qui peut demeurer superficielle, du texte, soit à partir d'une comparaison entre les mots

des propositions et les mots du texte. Ces types d'item, rappelle Morissette (op.cit.) sont rigoureux pour quantifier et rappeler les connaissances des lecteurs, en témoigne le nombre de questions (51) portant sur des informations générales et linguistiques telles que « Barre l'intrus dans la famille du mouton : le bélier, la brebis, le veau, l'agneau », « complète le tableau avec des adjectifs », « Réécris la phrase au pluriel : Le repas est agréable, les... ». Par ailleurs, elle précise qu'ils sont peu appropriés pour l'évaluation des processus ou, du moins, ne permettent que celle des plus simples. En dépit des limites de ces items, les modèles d'évaluation de la compréhension de l'écrit, diffusés par le Ministère, connaissent une évolution dans le sens où ils incluent des questions renvoyant à l'identification des référents dans les reprises anaphoriques des personnages comme dans les exemples suivants : « L'homme a dû *la* domestiquer. A quoi renvoie *la* dans le texte ? *La* renvoie à... ». Ouvrant ainsi la voie à une mise en œuvre de stratégies de compréhension plus fine. Ne dérogeant pas aux objectifs des items précédents, il est toujours question de rappel de connaissances pour les items de closure (Complète avec a - à ; classe les verbes dans le tableau (verbes au présent- verbes à l'imparfait)) et pour les items d'appariement (Reconstitue la famille de mots et recopie- la. Fais attention aux intrus: aliment - alimenter- allumer- alimentation - lavage-alimentaire). Ceux du type phrase à compléter reprennent des segments mentionnés explicitement dans le texte (En t'aidant du texte, complète la phrase suivante : L'homme élève le mouton pour..., ... et... .) alors que ceux du type choix simple jugent de la véracité ou de la fausseté des énoncés proposés (Mets vrai ou faux devant chaque phrase).

### 3.3.2 Le type d'information, le niveau de la représentation et les processus convoqués par item

Une fois les items décelés, il s'est agi ensuite d'identifier le type d'information sélectionné et le niveau de la représentation construit par chaque item. Une vue d'ensemble de la première courbe (figure 1), montre la dominance de questions sur les détails d'un texte et sur les connaissances préalables des lecteurs pour les items à réponse construite brève, à choix multiple et à choix simple. Ainsi, l'accent est mis beaucoup plus sur le textuel-explicite et sur le rappel de connaissances. Néanmoins, ce rappel est dans sa totalité en relation avec des tâches à réaliser en relation avec la langue (écris à l'imparfait, écris au pluriel, complète par à ou par a) qui, dans la plupart des cas ne contribuent ni à la construction de la représentation mentale ni au maintien de sa cohérence. Aussi, il y a lieu de faire remarquer l'absence de questions basées sur les schémas des lecteurs, nécessaires pour l'enrichissement de la représentation, une fois intégrés aux informations explicites. Le textuel –implicite, mobilisé en majorité par les items à réponse brève, est en rapport, quant à lui, avec des informations relatives aux anaphores implicites nécessaires pour l'identification des références dans le texte, souvent source de problèmes pour les élèves.

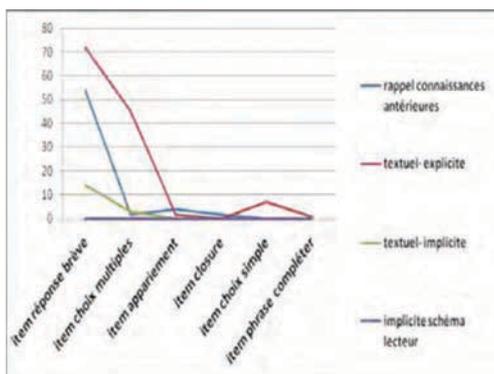


Figure 2 : Le niveau de la représentation

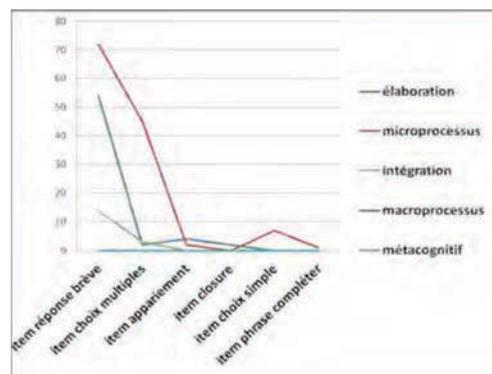
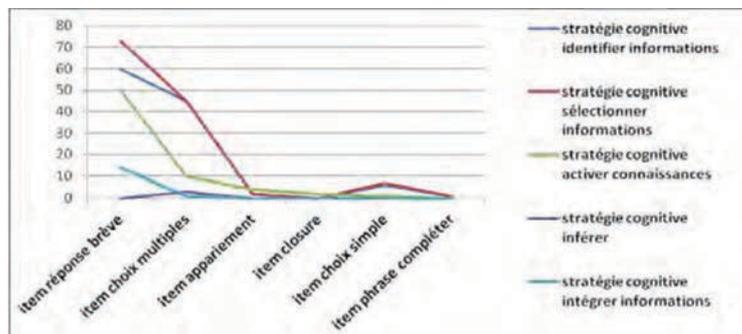


Figure 3 : Les processus mobilisés

À la lumière des informations et des niveaux de la représentation élaborés (textuel-explicite, rappel de connaissance), il est fait appel dans leur construction à des microprocessus et à des processus d'élaboration. Ce dont témoigne la deuxième courbe (figure 3) qui enregistre une présence de ces deux processus en nombre trop élevé en des items à choix multiple et en réponse construite brève. Néanmoins, les processus d'élaboration n'ont servi seulement qu'à restituer les connaissances relatives à la langue alors qu'ils ont également pour rôle de les intégrer aux informations textuelles. C'est le cas quand il est demandé d'écrire la phrase « Demain, je (finir) mes devoirs » au futur alors qu'elle n'a aucun lien avec le texte *La baleine et l'éléphant*. Les processus d'intégration, en dépit de leur nombre inférieur, sont également mis en œuvre par les items à choix multiple et ont servi à élaborer des inférences implicites. Dans toutes ces mobilisations, fort est de constater l'absence de macroprocessus nécessaires pour une compréhension globale et que ne peuvent convoquer que des questions sur les idées principales explicites et implicites et des questions sur les résumés explicites et implicites. Ce qui explique leur négligence en faveur des mécanismes inférieurs qui ne prennent leur sens qu'en étant en interaction avec tous les autres processus.

### 3.3.3 Les stratégies mobilisées par item

Les stratégies inférées à partir des items des épreuves (figure 4) renvoient dans leur ensemble à des stratégies cognitives en relation plus particulièrement avec la sélection, l'identification, l'activation de connaissances. Leur présence est assurée quasiment par les items à réponse construite brève, à choix multiple et à choix simple. L'activation de connaissance n'œuvre pas dans le sens d'intégration avec l'ensemble des éléments textuels mais œuvre dans la perspective de restitution de connaissances linguistiques. Le choix d'items demeure le premier responsable de l'absence de stratégies plus complexes telles que la structuration (Turcotte, 1994) ou l'organisation des informations (Deschênes, 1993), le résumé, la production et le transfert des connaissances (ibid.)

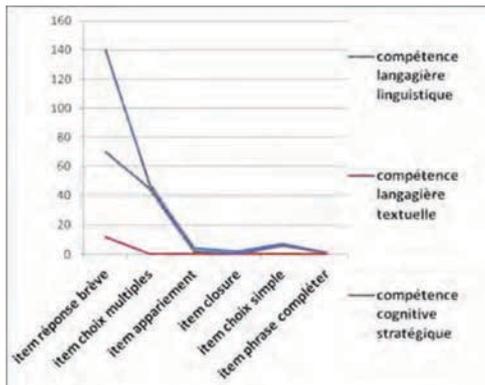


**Figure 4** : Les stratégies mobilisées

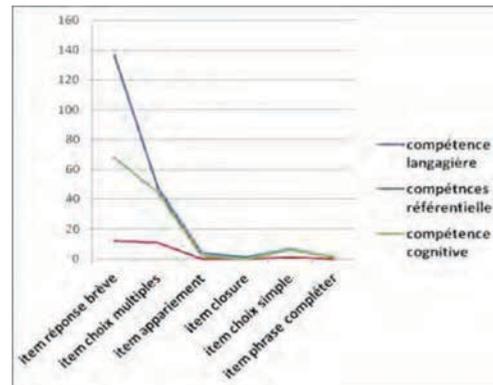
### 3.3.4 Les composantes et les compétences évaluées par item

La dominance de la compétence linguistique et de la compétence stratégique (figure 5) assurée par les items à réponses construites brèves et à choix multiple va de pair avec le niveau de reconnaissance explicite puisqu'il est question d'identification et de sélection d'informations qui relèvent de l'ordre de la phrase. La compétence textuelle, bien qu'elle porte sur plusieurs informations (les connecteurs, les anaphores, les cataphores, les transitions entre les phrases, les progressions thématiques, la micro-structure et la macro-structure) nécessaires pour l'organisation et la cohérence du texte (Tardif, 1994), se manifeste à travers un nombre restreint de questions portant sur les reprises anaphoriques seulement. À la lumière de ces composantes, il est clair que l'importance est accordée à la compétence langagière et la compétence cognitive (figure 6). Cette

dernière concerne seulement, comme il a été démontré dans la section 3.3.3, des stratégies simples. De surcroît, la compétence référentielle, qui englobe les connaissances sur le monde et sur l'univers des textes est limitée aussi à des informations sur la phrase. Ce que reprennent les questions sur les connaissances linguistiques relatives aux parties du discours (adjectif, pronom, nom). Ces compétences visées par les évaluations institutionnelles vont de pair avec les objectifs d'enseignement tels que présentés dans les programmes et avec les modèles de compréhension de l'écrit que l'institution diffuse dans les classes. Toutefois, ces objectifs et ces choix ne seraient-ils pas incompatible avec les exigences de l'approche par compétence ?



**Figure 5 :** Les composantes de compétences



**Figure 6 :** Les compétences évaluées

### 3.4 Conclusions partielles

L'analyse de contenu des instructions officielles et l'analyse quantitative, en dépit de ses limites<sup>8</sup>, ont permis d'identifier le modèle qui sous-tend l'enseignement de la compréhension de l'écrit (les modèles ascendants) et de mettre la main sur l'objet des évaluations institutionnelles qui s'avère en sa totalité avec des compétences linguistiques. Une telle conception de l'enseignement de la compréhension et de son évaluation, qui a tendance à se réclamer d'une approche par compétences alors qu'elle persiste dans l'optique associationniste en morcelant les contenus et en évaluant que de petites unités (Tardif, 1994) est non seulement réductrice, mais paradoxale. Elle est réductrice parce qu'elle occulte à l'activité de compréhension son aspect interprétatif qui fait intervenir des procédures aussi bien inférieures que supérieures. La lecture étant par essence un savoir procédural (Fijalkow, 1995), il est possible de rendre explicite les stratégies et les processus qu'elle met en œuvre au moyen d'un enseignement spécifique sous forme de propositions didactiques qui peuvent figurer dans les programmes. Elle est paradoxale dans le sens où elle prétend « privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes » (MEN, 2009b, 2), mais elle ne pense pas l'enseignement/apprentissage de la compréhension de textes en termes de situation- problème. Au vu des compétences qui entrent en jeu dans la construction du sens et du mécanisme interactif qui les relie, l'activité est, en elle-même, une situation complexe qui ne peut se limiter à un processus de restitution de connaissances déclaratives, mais doit s'inscrire dans une logique de mobilisation. Cette logique ne peut être mise en œuvre que si au préalable la notion de compétence et de son évaluation est repensée dans les programmes en termes des modèles interactifs.

<sup>8</sup> Il ne s'agit que d'une analyse quantitative. Ce qui sera pertinent pour la suite de la recherche, dans le cadre d'une analyse qualitative est de se pencher minutieusement sur la relation qui existe entre les différentes mobilisations des items.

#### 4. Références et bibliographie

- Cèbe, S. & Goigoux, R. (2009). *Lector et lectrix. Apprendre à comprendre des textes narratifs*. Paris : Retz.
- Deschênes, A-J. (1993). La lecture une activité stratégique. In *Les entretiens Nathan sur la lecture* (pp. 29-49). Paris : Nathan.
- Fijalkow, J. (1995). Savoir lire: didactique déclarative, procédurale, contextuelle. *Spirale. Revue de Recherche en Education*, 15(121-146).
- Irwin, J.W. (1991). *Teaching reading comprehension process*. Nodham Heights (MA), Allyn et Bacon.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : de boeck.
- Ministère de l'Education Nationale (2004). *Programme de la 3<sup>e</sup> année primaire*. Alger : ONPS
- Ministère de l'Education Nationale (2006). *Document d'accompagnement du programme de Français 5<sup>e</sup> année primaire*. Alger : ONPS
- Ministère de l'Education Nationale (2008). *Guide du maître 5<sup>e</sup> année primaire Français*. Alger : ONPS.
- Ministère de l'Education Nationale (2009a). *Document d'accompagnement au nouveau programme de Français 5<sup>e</sup> année primaire*. Alger : ONPS
- Ministère de l'Education Nationale (2009b). *Programme de Français 5<sup>e</sup> année primaire*. Alger : ONPS.
- Morissette, D. (1997). Guide pratique de l'évaluation sommative. Gestion des épreuves et des examens. Bruxelles : de boeck.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : de boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : de boeck.
- Rui, B. (2000). Exploration de la notion « de stratégie de lecture » en français langue étrangère et maternelle. In *Acquisition et interaction en langue étrangère* 13 extrait de <http://aile.revues.org/387>
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir-lire : une question de compétence plutôt que de performance. In J-Y. Boyer, J-P. Dionne, P. Raymond, *Evaluer le savoir-lire* (pp. 69-101). Montréal : Les Editions Logiques.
- Turcotte, A-G. (1994). Compétences et perception du lecteur évaluées de façon authentique. *Lidil. L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux*, 14, 13-37.

MESURE DE L'EVOLUTION DES COMPETENCES DES ELEVES DANS LE CADRE  
D'UNE EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE.  
UNE ILLUSTRATION PAR L'EXEMPLE AVEC LE DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT  
INTEGRE DE SCIENCES ET TECHNOLOGIE (EIST).

Marion Le Cam\*, Pascal Bessonneau\*\*, Thierry Rocher\*\*\*

\* *Ministère de l'éducation nationale – DEPP, marion.lecam@education.gouv.fr*

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

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

---

**Mots-clés :** *Expérimentation sociale, modèle de réponse à l'item, equating, modélisation multi-niveau*

**Résumé.** *Ces dernières années ont vu se développer en France de nombreuses expérimentations dans le champ social, et notamment dans le domaine de l'  ducation. L'évaluation des effets escomptés constitue un enjeu majeur de ces expérimentations. Elle repose le plus souvent sur la comparaison de résultats entre le groupe expérimental et un groupe témoin servant de référence. Cette procédure pose un certain nombre de questions, notamment d'ordre méthodologique. Une illustration de certaines de ces questions est présentée à travers le dispositif de mesure de l'évolution des compétences des élèves à l'aide de données longitudinales recueillies dans le cadre d'une expérimentation pédagogique, l'EIST (enseignement intégré des sciences et technologies).*

---

## 1. Contexte

### 1.1 L'expérimentation sociale en France

L'expérimentation sociale connaît un fort développement en France depuis plusieurs années, dont témoigne en particulier la création en 2009 du fond d'expérimentation pour la jeunesse, grâce auquel plus de 365 projets d'actions sociales innovantes ont été lancées depuis. La multiplication des expérimentations sociales touche notamment le champ de l'éducation, on peut citer à titre d'exemples des projets tels que *Les internats d'excellence, Cours le matin, sport l'après-midi, L'expérimentation lecture au CP, ...*

Néanmoins, la mise en place et le financement d'un dispositif expérimental s'accompagnent d'une exigence particulière quant à la rigueur méthodologique de l'évaluation qui doit en être faite, afin de juger de son efficacité, d'en expliquer les effets ou encore d'en préparer la généralisation.

### 1.2 Un exemple d'évaluation d'une expérimentation pédagogique

L'expérimentation de l'enseignement intégré de sciences et technologie (EIST) au collège, a été lancée dans 38 établissements volontaires à partir de la rentrée 2006, et son évaluation a été mise en place à la rentrée 2008.

L'évaluation des effets d'une expérimentation repose le plus souvent sur la comparaison de résultats entre le groupe expérimental et un groupe témoin servant de référence. Plus précisément, lorsque les élèves sont l'objet de l'expérimentation, l'évaluation consiste classiquement à faire passer un pré-test et un post-test qui permet de déterminer l'effet de l'expérimentation sur le niveau des élèves. Cette approche quantitative est utilisée ici pour réaliser une étude d'impact, et

mesurer les effets de l'EIST sur les compétences en sciences des élèves. On peut dès lors s'interroger sur les conséquences méthodologiques que cette démarche particulière implique sur la mesure des compétences, et de leur évolution qui nécessite un positionnement des élèves sur la même échelle quel que soit le temps de mesure.

## **2. EIST : principes et dispositif d'évaluation**

### **2.1 L'enseignement intégré de sciences et technologie**

Depuis l'année scolaire 2006-2007, l'enseignement des sciences et de la technologie au collège fait l'objet d'une expérimentation portée par l'Académie des sciences qui préconise un rapprochement des enseignements de sciences de la vie et de la Terre (SVT), de sciences physiques et chimie (SPC) et de technologie, lors des deux premières années du collège. Il s'agit de retarder le morcellement de ces enseignements et de promouvoir l'utilisation de la démarche d'investigation basée sur l'expérience et l'observation afin de favoriser le développement de la curiosité des élèves et de leur donner le goût pour les disciplines scientifiques et technologiques.

Les 38 collèges volontaires au départ pour exp  rimer cette démarche se sont engagés sur une durée de 4 ans à assurer un enseignement intégré de science et technologie (EIST) pour un (ou plusieurs) groupe(s) d'élèves de niveau 6e et/ou 5e. Pour l'année 2008-2009, date de la mise en place de l'évaluation du dispositif, 36 collèges ont participé à l'expérimentation pour le niveau 6e, et 10 ont participé à l'expérimentation pour le niveau 5e.

Concrètement, la situation la plus fréquente est la suivante : les élèves de deux classes sont répartis en trois groupes. Chaque groupe reçoit pendant 3h30 par semaine un enseignement intégrant les trois disciplines, mais assuré par un seul professeur de l'équipe EIST (constituée le plus souvent d'un professeur de SVT, un de SPC et un de technologie). Les trois enseignants préparent de façon concertée leurs progressions et leurs cours à partir de thèmes transversaux qui permettent d'intégrer les différents programmes disciplinaires. Ces thèmes sont encadrés par un « guide pédagogique », élaboré conjointement par l'Académie des sciences et les Inspections générales concernées.

Avec le soutien de la DGESCO (direction générale de l'enseignement scolaire), certaines conditions ont été réunies pour faciliter la mise en œuvre de cette expérimentation :

- 1- La réintégration d'un enseignement de SPC en 6e ;
- 2- L'augmentation du volume horaire de science et technologie en 6e (3 heures 30 hebdomadaire au lieu de 3 heures) ;
- 3- la mise en œuvre de classes à effectifs réduits pour cet enseignement (trois groupes constitués à partir de deux classes) ;
- 4- et enfin la prise en compte financière d'une heure de concertation par semaine pour faciliter le travail en commun des enseignants impliqués, nécessaire au bon déroulement du projet.

En première analyse, il apparaît difficile d'être en mesure de distinguer les effets propres à chacun de ces aspects sur les progrès des élèves. Par conséquent, l'évaluation ne concerne pas seulement l'aspect « pédagogique », c'est-à-dire l'enseignement intégré de science et technologie, mais également ces quatre aspects qui constituent des « facteurs confondus ».

### **2.2 Constitution des groupes pour l'évaluation**

Trois groupes d'élèves, de 6e et de 5e, ont été constitués :

- Groupe 1 (EIST) : Les élèves qui reçoivent un enseignement EIST (collèges de métropole uniquement : deux établissements situés outre-mer expérimentent l'EIST mais ne sont pas concernés par l'évaluation) ;

- Groupe 2 : Un échantillon d'élèves qui reçoivent un enseignement « traditionnel » mais scolarisés dans des collèges qui pratiquent l'EIST dans d'autres classes ;
- Groupe 3 (témoin) : Un échantillon d'élèves qui reçoivent un enseignement « traditionnel » dans des collèges non impliqués dans l'EIST.

Il est très important de signaler que les collèges engagés dans l'EIST sont des établissements volontaires. Certaines caractéristiques de ces collèges, et en particulier celles de leurs enseignants de sciences, sont susceptibles d'expliquer la participation à l'expérimentation. Certaines de ces caractéristiques, difficilement observables, comme le degré de motivation des enseignants, la cohésion des équipes pédagogiques, etc. sont potentiellement corrélées avec les progrès réalisés par les élèves en science. Un effet de sélection est donc à craindre. En d'autres termes, si un effet positif sur l'acquisition de compétences scientifiques est observé, cet effet sera-t-il attribuable au dispositif expérimental lui-même ou bien plus simplement à ces caractéristiques non observées des enseignants des collèges volontaires ?

Afin de pouvoir répondre à cette question, au moins de façon partielle, un deuxième groupe a été considéré, regroupant des élèves scolarisés dans les collèges engagés dans l'EIST mais dont la classe n'est pas concernée par l'EIST. La constitution de ce groupe a procédé par échantillonnage d'une classe entière, non concernée par l'EIST, au sein des collèges ayant des classes impliquées dans le dispositif. Si un effet positif est observé sur le groupe expérimental et également sur ce groupe particulier, il est fort probable qu'il soit dû à des caractéristiques des enseignants, qui sont en partie communs à ces deux groupes. Malheureusement, comme nous le verrons plus loin, les données recueillies pour ce groupe d'élèves se révèlent de faible qualité et rendent difficile une analyse approfondie en ce sens.

Le troisième groupe (groupe témoin) sert de référence. Il s'agit d'un échantillon représentatif des élèves des académies concernées, la population cible étant celle des élèves scolarisés en 6e et en 5e dans les collèges publics et privés sous contrat en France métropolitaine

### **2.3 Le suivi longitudinal**

Les analyses présentées ici portent sur les élèves de 6e qui ont été suivis et interrogés à trois moments de leurs scolarité, une première fois en début d'année scolaire (novembre 2008), une deuxième fois en fin d'année (mai 2009), et une troisième fois en fin de 5e (mai 2010)<sup>1</sup>. Ces élèves sont suivis et évalués chaque année, jusqu'à leur arrivée en fin de collège : en 4e (mai 2011) et en 3e (mai 2012). L'objectif de ces évaluations est de déterminer s'il existe une différence de niveau des acquis en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes à l'égard des sciences, entre les élèves qui ont bénéficié du dispositif EIST et les élèves qui ont reçu un enseignement « traditionnel » ( chantillon témoin).

Il faut noter que les élèves ayant redoublé ou ayant changé d'établissement dans l'intervalle ne sont pas suivis, ce qui aurait nécessité la mise en place de moyens beaucoup plus importants que ceux alloués à cette évaluation.

### **2.4 Les instruments d'évaluation**

Chacune des prises de mesure se fait par une épreuve collective standardisées, comportant un questionnaire cognitif mesurant les connaissances et compétences en sciences, et un questionnaire conatif mesurant les attitudes des élèves à l'égard des sciences.

---

<sup>1</sup> Les élèves de 5e   la rentrée 2008 ont également fait l'objet d'un suivi. Cependant, vu le faible nombre d'établissements proposant l'EIST en 5e et le manque d'informations précises quant à leur participation concrète à l'EIST, nous centrons ici l'analyse sur les élèves en 6e   la rentrée 2008

Le cadre de l'évaluation des performances cognitives est celui des programmes disciplinaires et du socle commun de connaissances et de compétences. Le groupe de concepteurs, constitué d'enseignants, a été configuré de manière à assurer la représentation de chacune des disciplines, ainsi que la présence d'enseignants appartenant à la fois à des collèges EIST et à des collèges non-EIST. La répartition des items a été établie selon les compétences visées (*Rechercher extraire organiser l'information, Réaliser, mesurer appliquer des consignes, Pratiquer une démarche, Présenter la démarche et les résultats, Connaitre la notion*) pour les trois sessions d'évaluation analysées ici (début de 6e, fin de 6e, fin de 5e). En outre, la conception a veillé à respecter l'équilibre selon les différentes connaissances du socle commun : univers, matière, vivant, énergie, objets techniques, environnement et développement durable.

L'évaluation des effets de l'EIST a débuté lors de l'année scolaire 2008-2009. La DEPP a été contactée pendant l'été 2008 pour une mise en place de l'évaluation dès l'automne 2008. Ce calendrier très serré a contraint certains aspects du dispositif d'évaluation, en particulier sur le format des épreuves qui sont composées de QCM en 6<sup>e</sup> et de 20 % de questions ouvertes en 5<sup>e</sup>. Dans les évaluations de 4e et en 3e, un accent plus important a été mis sur la mise en œuvre d'une démarche scientifique : de nombreuses questions ouvertes ont été introduites et permettront d'approfondir l'analyse des effets de l'EIST, qui par hypothèse devraient se concentrer sur ces dimensions.

Lors de chaque session d'évaluation, les élèves ont également passé un questionnaire visant à mesurer leurs sentiments, leurs motivations et leurs attitudes vis-à-vis des sciences (variables conatives). Ce questionnaire est repris intégralement et à l'identique pour chacun des temps. Au total, ce questionnaire comporte 26 questions de type Likert (« tout à fait d'accord », « d'accord », etc.) qui se répartissent selon six facteurs : sentiment d'efficacité en science, les sciences dans l'avenir et dans le futur métier, sensibilisation aux phénomènes environnementaux, attrait pour les expériences, engagement pour les sciences, activités en relations avec les sciences en dehors de l'  cole.

### **3. Construction des scores**

Nous avons souhaité nous inscrire dans une perspective de développement des acquisitions en sciences et donc pouvoir suivre dans le temps les progressions individuelles des élèves sur une échelle unique de performances en sciences. Cette exigence nécessite de pouvoir relier les résultats d'une évaluation à une autre. Il n'était cependant pas possible de proposer exactement les mêmes épreuves aux élèves pour les trois temps de mesure : les programmes scolaires évoluent et il convient d'évaluer les performances des élèves au regard des attendus existant au moment où ils sont évalués. C'est pourquoi nous avons développé des évaluations différentes selon les sessions mais, afin d'assurer la comparabilité, nous avons introduit des items communs entre les épreuves de deux sessions successives : entre l'évaluation de début de 6e et de fin de 6e ; entre l'évaluation de fin de 6e et de fin de 5e. Cette architecture en forme d'escalier permet de construire une échelle de scores commune à l'ensemble des temps de mesure et donc de suivre les progrès des élèves sur cette échelle.

#### **3.1 Analyse des items cognitifs**

Préalablement au calcul du score global, nous avons procédé à l'analyse interne des épreuves dans l'objectif de consolider les instruments de mesure. Il s'agit d'identifier et d'éliminer les items qui présentent un dysfonctionnement. Prem  ri  ment, il peut s'agir d'une mauvaise propriété liée à la mesure. Deuxièmement, la construction du score global étant issue d'une modélisation statistique, certains items présentent des défauts d'ajustement au modèle employé. Enfin, parmi les items repris d'une session à l'autre, certains laissent apparaître un fonctionnement diff  rent selon le temps de mesure.

Plus spécifiquement, ce « toilettage » des épreuves est opéré selon trois critères :

- *Faible pouvoir discriminant* : la réussite à l'item est peu corrélée au score obtenu aux autres items. Cette corrélation item-test indique dans quelle mesure l'item s'inscrit dans la dimension générale. Elle indique également la différence de performance constatée entre les individus qui réussissent l'item et ceux qui l'échouent : pour un item très discriminant, les élèves qui réussissent cet item ont des scores aux autres items nettement supérieurs à ceux des élèves qui échouent l'item.
- *Mauvais ajustement au modèle de réponse à l'item* : un modèle de réponse à l'item à deux paramètres est appliqué pour chaque temps de mesure. Les items s'ajustant mal à cette modélisation, c'est-à-dire les items dont le modèle prédit mal le comportement, ont été éliminés.
- *Fonctionnement différentiel de l'item (FDI)* : dans le but de produire une échelle commune aux trois moments de mesure, il est nécessaire que les items communs – repris d'une session à l'autre – adoptent un comportement similaire. En particulier, l'hypothèse est faite que la hiérarchie de difficulté de ces items est conservée d'une session à l'autre. Les items présentant un fonctionnement différentiel selon le moment de mesure sont éliminés.

Le tableau 1 synthétise le résultat de ce toilettage et dénombre les items identifiés pour chacune des caractéristiques présentées ci-dessus. Il apparaît que les défauts d'ajustement au modèle et les fonctionnements différentiels ne représentent qu'une petite partie des causes d'élimination des items. Le principal facteur d'élimination des items pour dysfonctionnement est celui de la mauvaise discrimination, conséquence directe du resserrement des phases d'expérimentation. Ces chiffres témoignent du caractère éminemment empirique du processus de mesure et invitent à prendre conscience de la temporalité nécessaire à l'aboutissement de ce processus. Toute mesure des compétences est un construit, dont il convient de vérifier empiriquement le fonctionnement au préalable.

		N total	mauvaise discrimination	mauvais ajustement	FDI	N final	N communs
session 1	Début 6 <sup>e</sup>	54	12	4	2	36	6
session 2	Début 5 <sup>e</sup>	62	26	3	0	31	8
session 3	Fin 5 <sup>e</sup>	55	4	4		47	

**Tableau 1** : « Toilettage » des épreuves

### 3.2 *Modèle de réponse à l'item et « equating »*

La construction d'une échelle de scores commune aux trois épreuves cognitives s'inscrit dans le cadre des modèles de réponse à l'item (MRI). Plus précisément, nous utilisons un MRI à deux paramètres (dit aussi « 2PL, *two-parameter logistic model* »). En s'appuyant sur les items communs, repris d'une épreuve à l'autre, il est possible de relier les niveaux de compétence selon une métrique commune aux trois sessions. De nombreuses méthodes ont été proposées pour réaliser cet ajustement des métriques (ou « *equating* »)    partir d'items communs. Nous avons retenu ici celle de Stocking et Lord (1983).

Les paramètres du modèle sont tout d'abord estimés indépendamment pour les trois sessions. Puis, nous avons cherché à déterminer la relation linéaire qui permette de transformer les niveaux de compétences de la deuxième session sur l'échelle de compétence de la première. La même démarche est employée pour relier les métriques des deuxième et troisième sessions. Au final, par transitivité, les niveaux de compétence sont tous mis sur la même échelle, quelle que soit la session. Pour plus de précisions techniques sur cette méthode, le lecteur est invité à consulter Le Cam et Rocher (2012).

### **3.3 Construction des scores conatifs**

La construction des scores conatifs a suivi deux étapes : validation des dimensions, et calcul des indices. Dans un premier temps, la structure dimensionnelle est explorée et validée à l'aide d'une analyse en facteurs communs permettant d'identifier les facteurs sous-jacents mesurés par ces items. Afin de simplifier la structure des données, la méthode de rotation oblique des axes factoriels est utilisée ; autrement dit, les facteurs ne sont pas considérés comme indépendants. Finalement, un modèle satisfaisant en 6 facteurs est obtenu. Dans un second temps, pour chacun des facteurs préalablement identifiés, une analyse en composantes principales (ACP) est réalisée sur les items qui le composent. L'ACP permet de synthétiser de manière optimale l'ensemble de ces items en une seule variable continue : il s'agit d'une moyenne pondérée des questions concernées. Les poids de chaque question sont calculés sur les données de la première session, puis sont repris à l'identique pour le calcul des scores des sessions suivantes.

## **4. Résultats**

### **4.1 Participation**

Globalement, 3 408 élèves ont participé aux trois sessions d'évaluation et 4 241 ont participé aux deux premières sessions, sur les 4 699 élèves attendus au départ. Les valeurs manquantes lors des deux premières sessions (458 élèves) s'expliquent soit parce que les élèves ont été absents à l'une ou l'autre de ces sessions, soit parce que certains établissements n'ont pas fait passer une des sessions (deux établissements témoin n'ont pas fait passer la première session). La perte observée lors de la troisième session (soit 833 élèves) est due principalement (71 % des cas) aux élèves qui ont quitté l'établissement pour différentes raisons (déménagement, mesure de discipline, etc.), mais également aux élèves qui ont redoublé la 6e (28 % des cas) ou qui ont sauté la classe de 5e (1 % des cas) et qui ne sont donc pas concernés par l'évaluation de fin de 5e. A cette perte s'ajoutent des non-réponses : un établissement expérimentant l'EIST, et 5 établissements témoins n'ont pas fait passer la session 3. Le taux de participation aux 3 sessions est finalement de 75,7% des élèves du groupe 1 qui expérimentent l'EIST, de 70,9% des élèves du groupe 3, le groupe témoin, et seulement de 67,7% des élèves du groupe 2<sup>2</sup>.

### **4.2 Attrition**

L'attrition concerne-t-elle les mêmes élèves selon les groupes ? Le tableau 2 présente quelques caractéristiques des élèves des groupes EIST et témoin selon deux cas : l'ensemble des élèves évalués au départ (N = 3 804) et ceux analysés ici, c'est-à-dire pour lesquels nous disposons de l'ensemble des résultats aux trois temps de mesure (N = 2 942). Les différences de répartition entre les deux groupes, selon le retard scolaire ou selon le secteur de scolarisation, ou les différences de scores obtenus à la session 1 sont conservées lorsqu'on se restreint aux élèves ayant passé les trois sessions d'évaluation. Il n'y a donc pas lieu de conclure à une attrition différentielle selon les groupes, EIST ou témoin.

---

<sup>2</sup> Le groupe 2, constitué d'élèves qui reçoivent un enseignement traditionnel mais dans les collèges qui pratiquent l'EIST dans d'autres classes, a donc un effectif particulièrement faible (465 élèves ayant participé aux 3 sessions). Ce groupe avait déjà un effectif plus faible au départ, il devait concerner une classe de chaque établissement expérimentant l'EIST, mais une dizaine d'entre eux n'ont pas du tout évalué de classe suivant un enseignement traditionnel. C'est pourquoi ces élèves ont été écartés par la suite des analyses présentées.

	3 804 élèves ayant passé la session 1			2 942 élèves ayant passé les trois sessions				
	scores bruts (session 1)			scores bruts (session 1)				
	N	Moyenne	Ecart-type	N	Moyenne	Ecart-type		
EIST	1959	24,75	17,40	1540	25,26	15,30		
Témoin	1845	24,27	13,30	1402	24,79	12,90		
	% d'élèves en retard			% d'élèves en retard				
	N			N				
EIST	1 959	19,0 %		1540	16,7 %			
Témoin	1845	20,4 %		1402	18,6 %			
	% selon le secteur				% selon le secteur			
	N	Public hors EP	Education prioritaire	Privé	N	Public hors EP	Education prioritaire	Privé
EIST	1959	82,0 %	14,0 %	4,0 %	1540	82,9 %	13,0 %	4,0 %
Témoin	1845	65,4 %	15,7 %	18,9 %	1402	67,9 %	14,2 %	17,9 %

**Tableau 2** : Caractéristiques des groupes répondants

#### 4.3 Résultats descriptifs

Les figures 1 à 7<sup>3</sup> représentent l'évolution des scores moyens obtenus par les deux groupes – EIST et témoin – en fonction des trois temps de mesure. Sept dimensions sont étudiées : le score cognitif en sciences et les six facteurs conatifs. Les scores ont été standardisés de manière à ce que pour les élèves du groupe témoin lors de la première session, la moyenne soit de 0 et l'écart-type de 1.

Il ressort que les scores moyens évoluent en fonction du temps de manière remarquablement proches pour les deux groupes (EIST et témoin). Les élèves ayant suivi le dispositif EIST affichent globalement une supériorité, à la fois sur le score cognitif et sur les facteurs conatifs. Mais l'écart qui sépare les deux groupes reste stable au cours du temps. Cette première analyse descriptive tend à montrer l'absence d'effet lié au dispositif EIST, que ce soit en termes de performances cognitives que d'attitudes à l'égard des sciences.

Le phénomène le plus frappant mis en exergue par ces premiers résultats est sans doute l'évolution des scores obtenus sur les variables de motivation et d'intérêt. A l'exception notable de la dimension « sensibilisation aux phénomènes environnementaux », toutes les autres affichent une tendance à la baisse du score moyen, et ce quel que soit le groupe considéré (EIST et témoin).

<sup>3</sup> Tous les scores (cognitifs et conatifs) sont standardisés, de moyenne 0 et d'écart-type 1, sur les résultats des élèves du groupe témoin obtenus lors de la première session. Les temps de mesure sont exprimés en mois : 0 mois (novembre 2008), 6 mois (mai 2008) et 18 mois (mai 2009).

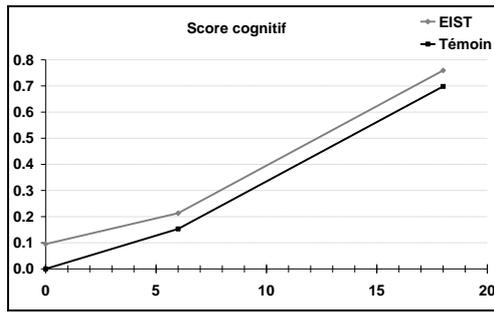


Figure 1 : Evolution du score cognitif moyen

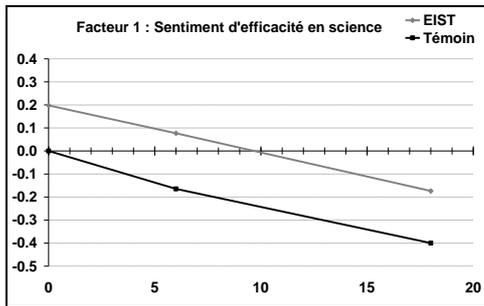


Figure 2 : Sentiment d'efficacité en science

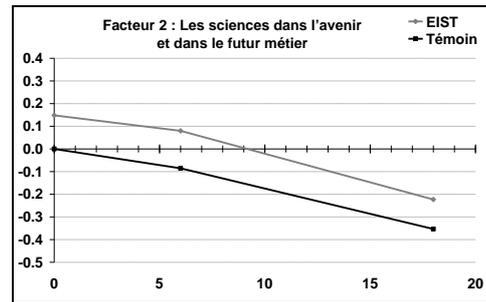


Figure 3 : Les sciences dans l'avenir et le futur métier

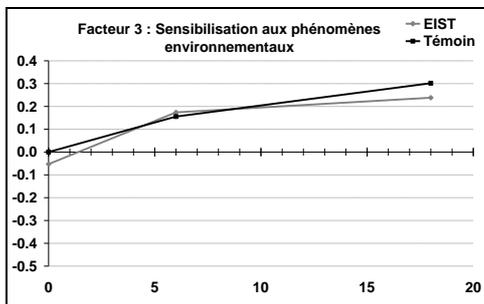


Figure 4 : Sensibilisation aux phénomènes environnementaux

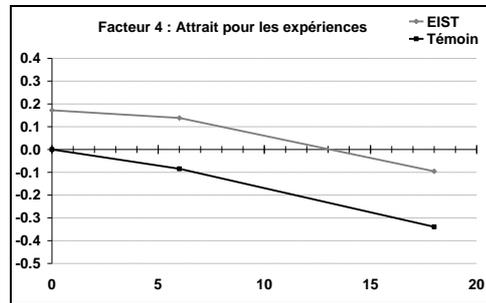


Figure 5 : Attrait pour les expériences

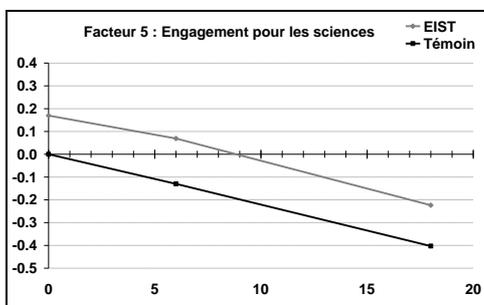


Figure 6 : Engagement pour les sciences

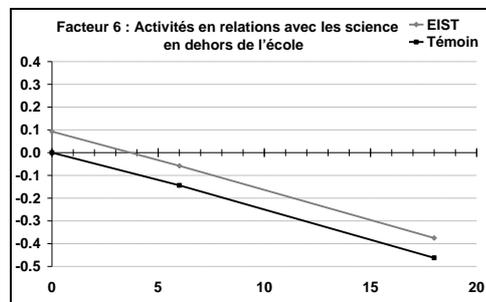


Figure 3 : Activités en relation avec les sciences en dehors de l' cole

#### 4.4 Modélisation

Afin de préciser cette première analyse descriptive, nous avons eu recours à un modèle multiniveau de croissance (*multilevel growth curve model*). Ces modèles prennent en compte la structure hiérarchique des données, en l'occurrence organisée sur trois niveaux : temps de mesure / élève / collège. Ils sont très adaptés aux données recueillies ici. Pour une présentation, en français, de ces modèles et de leurs applications possibles dans le champ de l'éducation, le lecteur est invité à lire Bressoux (2010).

Le tableau 3 présente les résultats de la modélisation appliquée au score cognitif. Concernant le premier modèle, qui porte sur le score cognitif, la partie « Effets fixes » indique une relation positive et significative entre le score et le temps de mesure, ce qui traduit le développement au cours du temps des performances des élèves sur l'échelle commune de sciences. La variable indicatrice EIST (1 pour EIST, 0 pour témoin) indique une absence de différence entre EIST et témoin, lors de la première mesure. Graphiquement, il apparaît que les élèves bénéficiant de l'EIST affichent des scores supérieurs, quel que soit le temps de mesure (figure 1). En fait, cette supériorité semble être due à un effet de structure, puisqu'elle devient non significative lorsqu'est introduite dans le modèle la répartition selon le type de scolarisation (privé, éducation prioritaire).

La question d'importance ici est celle de l'interaction entre le fait d'avoir bénéficié de l'EIST et le temps. Il ressort que cette interaction n'est pas significative, indiquant que la relation entre le score et le temps n'est pas différente selon que les élèves ont ou non bénéficié de l'EIST. Plus généralement, cette interaction n'est pas significative, quelle que soit la dimension interrogée.

La partie « Effet aléatoire » rapporte quant à elle les variances des différents paramètres aléatoires du modèle. La variance du niveau 1 indique la variabilité intra-élèves, celle du niveau 2 la variabilité inter-élèves et celle du niveau 3, la variabilité inter-collèges. Pour le score cognitif, des variances significatives sont observées à ces trois niveaux, et concernent à la fois les écarts de performance entre élèves ou entre collèges (les constantes) mais également les écarts de progressions (les pentes).

		score cognitif		
<i>Effets fixes</i>				( <sup>4</sup> )
Cons.		0.002	(0.061)	
Temps		0.039	(0.003)	***
EIST		0.103	(0.083)	
EIST*Temps		-0.002	(0.005)	
EP		-0.58	(0.108)	***
Privé		0.033	(0.110)	
Fille		0.058	(0.033)	*
<i>Effets aléatoires</i>				
Niveau 3	cons.	0.124	(0.022)	***
	pente	0.00047	(0.00009)	***
Niveau 2	cons.	0.582	(0.021)	***
	pente	0.00103	(0.00009)	***
Niveau 1		0.433	(0.010)	***

**Tableau 3:** Evaluation de l'effet sur le score cognitif

<sup>4</sup> Le degré de significativité est indiqué par des « \* » : \*significatif au seuil de 10%, \*\*significatif au seuil de 5%, \*\*\*significatif au seuil de 1%

## 5. Conclusion

Les premières analyses de l'effet de l'expérimentation EIST sur les progressions des élèves, observées sur trois temps de mesure, du début de 6e    la fin de 5e, ne font pas ressortir d'effet significatif associé au fait d'avoir bénéficié du dispositif de l'EIST. Cette absence d'effet porte à la fois sur les progressions en termes d'acquis cognitifs dans le domaine des sciences qu'en termes d'attitudes à l'égard des sciences.

On peut néanmoins nuancer ces résultats qui concernent l'évolution des performances et des attitudes du début de 6e    la fin de 5e. Il est tout à fait possible que les effets ne soient pas immédiats et puissent s'observer avec un temps de latence. A cet égard, il conviendra de poursuivre les analyses de progressions, en fin de 4e et en fin de 3e. Cette question est d'autant plus importante que les instruments de mesure des performances en sciences intègrent à ces deux derniers niveaux, un volume plus important de questionnement ouvert et des éléments plus fournis sur la démarche d'investigation.

En outre, nous avons traité ici sur le même plan tous les élèves ayant suivi le dispositif EIST. Mais le temps d'exposition à l'expérimentation semble variable : certains élèves auraient profité du dispositif EIST pendant toute l'année scolaire, tandis que d'autres en auraient bénéficié seulement pendant un ou deux trimestres. Cette variable doit être précisée et introduite dans de futures analyses. Cependant, il est peu probable que ce phénomène soit de nature à dissimuler des effets importants.

Parmi les problèmes soulevés dès la mise en place de cette évaluation se trouve le volontariat des collèges engagés dans l'EIST. A ce titre, on pouvait craindre l'apparition d'un effet positif de l'expérimentation qui soit « artefactuel », c'est-à-dire ne traduisant pas les effets du dispositif lui-même mais celui de caractéristiques non observées des collèges, en lien avec leur adhésion à l'EIST. Cet effet n'apparaît pas, ce qui évacue mécaniquement la question de la sur-estimation de l'effet liée au volontariat. Il en va de même concernant les moyens accompagnants la mise en place de l'EIST et constituant des facteurs confondus, dont il aurait été difficile d'isoler l'effet propre.

Ce travail a été l'occasion de présenter des approches liées à la mesure et au suivi des dimensions, en ayant recours à des modélisations psychométriques. Ce champ pourra être développé en visant une modélisation intégrée comprenant à la fois le modèle de mesure et le modèle d'évaluation de l'effet, ce qui permettra de mieux tenir compte des erreurs de mesure.

Indépendamment du contexte de l'expérimentation, ce suivi longitudinal a permis de constituer une base de données très riche sur le développement des performances et des attitudes à l'égard des sciences au cours des années de collège. Un premier enseignement original concerne la désaffection pour les sciences qui apparaît dès le début du collège à travers la baisse observée sur les variables d'intérêt et de motivation à l'égard des sciences. Ainsi, ces données mériteront d'être analysées plus largement, au-delà de la question de l'évaluation des effets de l'EIST.

## 6. Références et bibliographie

- Bressoux, P. (2010), *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*, Bruxelles : De Boeck, 2  me édition.
- Le Cam, M. et Rocher, T. (2012), évaluation de l'effet du dispositif d'enseignement intégré de science et technologie (EIST). Premiers résultats de l'analyse des progressions des élèves sur trois temps de mesure, *Education & formations*, n  81,    paraître ([www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)).
- Stocking M.L. et Lord F.M. (1983), Developing a Common Metric in Item Response Theory, *Applied Psychological Measurement*, 7, 201-210.

# MODÉLISATION PRÉDICTIVE DU RENDEMENT DES ÉLÈVES DE L'ONTARIO : APPROCHE PRATIQUE ET INDIVIDUELLE PERMETTANT DE CIBLER LES INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES

Serge Boulé Centre canadien de leadership en évaluation [sboule@lecle.com](mailto:sboule@lecle.com),  
Mario Gagnon Ministère de l'éducation de l'Ontario [mario.gagnon@ontario.ca](mailto:mario.gagnon@ontario.ca)

*Mots-clés : Modèle prédictif, prédicteur, predictive model, tests à grande échelle, évaluation*

**Résumé.** Les conseils scolaires de l'Ontario sont tenus d'assurer l'amélioration du rendement des élèves étant sous leur autorité. L'utilisation d'une approche prédictive permet d'anticiper le rendement aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en fonction des résultats sur les bulletins scolaires antérieurs des élèves. L'analyse de régression logistique binaire permet d'établir les probabilités individuelles de réussite. Des équations sont développées pour chaque test de l'OQRE de chaque niveau (3e, 6e, 9e et 10e), pour chaque filière d'étude (théorique ou appliquée) et pour chaque sexe. Les résultats de ces analyses sont par la suite discutés en communauté d'apprentissage professionnel (CAP) afin de déployer des interventions ciblées. Les CAP favorisent la prise de décision fondée sur des données probantes. Il est considérablement avantageux et économique de pouvoir anticiper les résultats des élèves à partir d'une source déjà existante de données comme le bulletin sans avoir à administrer à grande échelle des tests diagnostiques supplémentaires.

## 1. Concepts et écrits

Nous présentons une approche qui utilise les données du bulletin scolaire afin d'estimer la probabilité qu'à chaque élève d'atteindre la norme préétablie lors de tests à grande échelle. Cette information est utilisée par le personnel enseignant et la direction de l'école dans le but de déterminer et d'implanter des mesures de remédiation spécifiquement liées à l'amélioration du rendement des élèves. Cette approche est développée à la demande d'intervenants du milieu. Il s'agit d'une recherche de type appliqué.

Les résultats obtenus par les tests à grande échelle du rendement des élèves représentent des indicateurs clés de la performance d'un système scolaire (Anderson, Rogers, Klinger, Ungerleider, Glickman & Anderson, 2006). Ces tests vont de concert avec les exigences d'imputabilité accrue imposées. Étant donné que les conseils scolaires et les écoles sont de plus en plus tenues responsables du rendement de leurs élèves, la prise de décision fondée sur des données probantes devient essentielle (Earl & Katz, 2008). Dans ce contexte, la modélisation prédictive constitue une source importante d'information (Education Commission of the States, 2000). L'approche proposée repose sur les données disponibles dans les bulletins d'élèves et dans les écoles. L'administration *a priori* de tests diagnostiques à grande échelle supplémentaires n'est pas requise.

L'anticipation du rendement des individus n'a rien de nouveau (Binet & Simon, 1904; von Mayrhauser, 1992; Spearman, 1904a; Yerkes, 1919; Wainer, 2000). Wainer (2000) explique que, dès 2200 av. J.-C., les Chinois mesurent des performances précises afin de prédire chez les mêmes individus des performances considérées connexes. Entre 1880 et 1900, F. Galton, J.M. Cattell et autres chercheurs tentent de prédire, avec peu de succès (Gullickson, 1950), le rendement des étudiants au collège à partir de nouvelles mesures de l'intelligence. Les contributions de Binet et Simon (1904), de Spearman (1904), de Terman et Childs (1912) et de Yerkes (1919) aident à établir les fondements et les rôles de la théorie classique des scores et des analyses statistiques en éducation. Des adaptations du test de Binet et Simon sont utilisées pour produire le *Army Alpha* (von Mayrhauser, 1992), puis le

premier *Scholastic Aptitude Test* (SAT) (Wainer, 2000). Toutes ces initiatives ont pour but d'anticiper la performance à court et à moyen terme des individus. La modélisation prédictive est encore utilisée dans de nombreuses institutions post-secondaires afin de prédire le rendement scolaire des candidats (Amodeo, Marcus, Thornton & Pashley, 2009; Bassiri & Schulz, 2003; Beecher & Fischer, 1999; Bender & Garner, 2010; Noble, 2000, 2003; Ziomek & Andrews, 1996; Zwick & Sklar, 2005) ou l'achèvement des programmes d'études (Allen, Robbins & Sawyer, 2010; Beecher & Fischer, 1999; Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007; Cohn, Cohn, Balch, & Bradley, 2004).

De nombreux facteurs liés au rendement des élèves font l'objet d'études ou sont utilisés à titre de prédicteurs. Hattie (2009) réalise une importante méta-analyse portant sur le rendement des élèves. Hattie note cependant que la généralisation de ses résultats est limitée puisqu'ils sont tirés de groupes anglophones et de pays très développés. Cette étude aide toutefois à identifier des prédicteurs potentiels. Hattie constate que le rendement antérieur déclaré par l'élève constitue le facteur ayant le plus d'impact sur le rendement des élèves. Cette observation est corroborée par plusieurs études qui identifient le rendement antérieur des élèves parmi les meilleurs prédicteurs du rendement ultérieur des élèves (Bassiri & Schulz, 2003; Beecher & Fischer, 1999; Bender & Garner, 2010; Campbell & Fuqua, 2008; Cohn, Cohn, Balch, & Bradley, 2004; Geiser & Santelices, 2007; Noble, 2000, 2003; Rogers, Ma, Klinger, Dawber, Hellsten, Nowicki, & Tomkowicz, 2006; Ziomek & Andrews, 1996; Zwick & Sklar, 2005).

Le rendement antérieur des élèves peut être défini de plusieurs manières et le contexte des études doit être pris en considération lors de l'interprétation des résultats. Dans leurs modèles prédictifs, diverses études utilisent la moyenne pondérée cumulative des élèves (MPC) au secondaire (Beecher & Fischer, 1999; Geiser & Santelices, 2007), au collège ou à l'université (Allen et al, 2010, Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007) ou dans des cours portant sur des sujets précis (Klapp Lekholm & Cliffordson, 2009). L'étude de Bacon et Bean (2006) suggère que l'utilisation d'un nombre maximum de notes permet d'augmenter la fidélité de la MPC, mais que les notes plus récentes représentent des prédicteurs plus valides. D'autres études, pour ne mentionner que celles-ci, utilisent des tests d'aptitudes ou des tests du rendement tels que l'*American College Testing Program* (ACT) (Bassiri & Schulz, 2003), le SAT (Cohn et al., 2004), le *Law School Admission Test* (LSAT) (Amodeo, Marcus, Thornton & Pashley, 2009), le *Graduate Record Examination* (GRE) (Feeley, Williams & Wise, 2005) et le *Graduate Management Admission Test* (GMAT) (Koys, 2010) dans leurs modèles prédictifs.

Pour leur part, Beecher et Fischer (1999) tentent d'utiliser le nombre de cours pris par l'élève dans les filières théoriques, esthétiques et pratiques à l'école secondaire afin de prédire le rendement et l'achèvement de la première année de collège. Finalement, ils ne retiennent pas cette variable dans leurs modèles prédictifs. Similairement, Hattie (2009) examine l'utilisation des filières à titre de prédicteurs et constate qu'elles ont peu d'effets sur le rendement.

Certaines études examinent l'impact d'inclure le genre des élèves dans leurs modèles, mais souvent sans résultats significatifs (Anderson et al., 2006; Beecher & Fischer, 1999). À ce sujet, il est important de noter que les tests à grande échelle font habituellement l'objet de vérification pour fonctionnement différentiel selon le genre. D'autre part, lorsque Bender et Garner (2010) étudient les prédicteurs de la MPC de la première année au collège, ils produisent des modèles prédictifs pour chaque genre et trouvent suffisamment de différences pour justifier l'utilisation de modèles distincts. En utilisant un modèle hiérarchique linéaire au niveau de l'élève, de la salle de classe et de l'école, Rogers et al. (2006) étudient l'impact de près de 150 variables lors de prédictions du rendement dans les langues et les mathématiques. Ils constatent que les différences entre les filles et les garçons varient selon les disciplines.

L'impact des variables liées au statut socio-économique (SSE) sur le rendement est également largement étudié. Dans leurs modèles multi-niveaux, Rogers et al. (2006) identifient que le nombre de parents au niveau des élèves et la participation des parents au niveau de la classe ont une influence significative sur le rendement des élèves autant dans les langues qu'en mathématiques. Rogers et al. constatent que de nombreuses variables liées au SSE de l'école, qui sont utilisées afin d'estimer le SSE des élèves, ne sont pas incluses dans leurs modèles une fois que le rendement antérieur des élèves est ajouté. Zwick et Grief Green (2007) étudient l'impact du SSE sur la MPC au secondaire lorsque les écoles sont regroupées ou analysées individuellement. Zwick et Grief Green suggèrent que ce regroupement explique l'exclusion des variables SSE dans les modèles prédictifs. Caro, McDonald et Willms (2009) constatent que l'écart de rendement entre un SSE faible et un SSE élevé demeure stable entre l'âge de 7 et 11 ans, mais s'élargit à un rythme croissant entre l'âge de 11 à 15 ans.

Les écrits rapportent d'autres prédicteurs potentiels tels que certains facteurs psychosociaux (FPS) qui sont en l'occurrence le sentiment d'efficacité personnelle, l'intérêt pour l'école, l'anxiété et la personnalité des étudiants. En utilisant seulement des FPS dans leur modèle prédictif, Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) constatent qu'une impulsivité faible et une affectivité positive élevée représentent des prédicteurs de l'achèvement de la première année des étudiants universitaires européens. Allen, Robbins et Sawyer (2010) constatent que les FPS représentent une valeur ajoutée aux prédictions de l'achèvement du programme fondées sur les prédicteurs traditionnels. Dans le contexte des élèves du secondaire au Canada (Anderson et al., 2006) et des étudiants universitaires en Europe (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007), une augmentation de l'utilisation du soutien pédagogique serait liée à une baisse du rendement. Cette relation négative n'est pas clairement expliquée par ces études.

L'un des principaux FPS étudiés dans de nombreux contextes est l'effet de la motivation des élèves sur le rendement (Allen et al, 2010; Bender & Garner, 2010; Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007; Hattie, 2009). Dans les cycles de scolarité obligatoire, Klapp Lekholm et Cliffordson (2009) trouvent des différences significatives entre les notes attribuées par le personnel enseignant aux filles et aux garçons dans diverses disciplines. Cependant, ces différences seraient fortement atténuées par l'intérêt général des élèves et leur motivation. Similairement, Bender et Garner (2010) rapportent des différences au niveau de la motivation des filles et des garçons.

L'approche que nous proposons opte pour l'utilisation de données déjà existantes. Comme Allen et al. (2010) l'expliquent, l'utilisation de données déjà existantes n'engendre pas de coût additionnel pour l'institution en matière de tests supplémentaires ou pour les élèves en matière de temps consacré à ces tests. Par conséquent, ces auteurs suggèrent que la précision et la valeur ajoutées aux prédictions par les résultats des tests supplémentaires doivent être évaluées en fonction des coûts liés à l'obtention de ces données et de ces mesures additionnelles. Par ailleurs, comme mentionné précédemment, l'impact des variables SSE lors de la prédiction du rendement des élèves est limité une fois que le rendement antérieur des élèves est ajouté au modèle (Rogers et al, 2006).

La comparabilité des notes attribuées dans différentes écoles ou conseils scolaires représente un problème potentiel lors de l'utilisation de données déjà existantes. Les données provenant des bulletins scolaires des élèves sont facilement accessibles. Des inquiétudes quant à leur fidélité sont cependant soulevées (Cizek, 2009; Geiser & Santelices, 2007; Zwick & Grief Green, 2007). Dans le contexte des tests à grande échelle standardisés, Anderson et al. (2006) trouvent une stabilité étonnante du rendement des élèves entre les écoles. La synthèse de Hattie (2009) conclut que les facteurs liés à l'école ont les effets les moins importants. Lors de l'étude de la MPC de 4 années d'étudiants du premier cycle, Bacon et Bean (2006) observent une fidélité de 0,94. Ces études ne comparent cependant pas directement les écoles ayant des caractéristiques différentes, que Zwick et Grief Green exposent comme étant problématiques. À cet effet, Willingham, Pollack et Lewis (2002) et Boulé

(2011; 2012) proposent d'ajuster les notes des bulletins en appliquant une correction qui compense pour les différences de sévérité dans l'attribution de notes par le personnel enseignant et ramène ainsi les notes sur une échelle comparable entre les écoles.

## **2. Méthode**

L'approche proposée utilise des données provenant du bulletin scolaire lors de la modélisation prédictive du rendement des élèves de 3<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années aux tests à grande échelle de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) qui sont administrés chaque année en Ontario. Tous les élèves de la province pour les niveaux sélectionnés sont testés, ce qui représente une cohorte d'environ 160 000 élèves de langue anglaise et 6 000 élèves de langue française par niveau. En anticipant la probabilité de réussite d'un élève, il est possible de cibler les élèves nécessitant une attention particulière et de maximiser leurs chances de réussite. L'approche proposée est le résultat des travaux de recherche de Boulé (2011; 2012) qui ont débuté en 2004-2005. Elle est actuellement appliquée dans neuf conseils scolaires représentant plus de 50 000 élèves de l'Ontario. Il s'agit d'un programme de recherche qui applique le cycle d'amélioration continue *planifier, faire, vérifier et ajuster* (PFVA) de Shewhart et Deming (Chardonnet & Thibaudon, 2003).

L'approche débute par un volet quantitatif et passe ensuite à la mise en œuvre en alignant la méthode avec le cadre d'imputabilité d'un conseil scolaire et le soutien apportés à ses écoles. La première section donne un aperçu général de l'approche. Ensuite, les données sur lesquelles l'approche est fondée sont passées en revue. Enfin, les méthodes statistiques adoptées dans cette approche afin de prédire la probabilité de succès sont discutées.

### **2.1 Description de l'approche**

Les étapes associées à cette approche sont nombreuses. La première étape est l'établissement de cibles de rendement pour les écoles, qui sont des niveaux de rendement réalistes que les écoles tentent d'atteindre. Ces cibles sont déterminées statistiquement et sont basées sur un nombre de prémisses. Cette étape coïncide avec la collecte des données du bulletin scolaire des élèves et des résultats antérieurs obtenus aux tests de l'OQRE. Une fois que ces données sont obtenues, les modèles prédictifs peuvent être construits. Par la suite, la probabilité de réussite de chaque élève est fournie à leur conseil scolaire respectif. Les représentants des conseils scolaires analysent ces prédictions avec les directions d'école. Les écoles peuvent alors cibler certains élèves et discuter des interventions pédagogiques appropriées lors des réunions de groupes telles que les communautés d'apprentissage professionnelles telles que suggérées par Dufour, Dufour et Eaker (2008). Les écoles sont encouragées à mettre en place des réunions et des tableaux de pistage afin d'assurer un suivi continu des élèves ciblés.

### **2.2 Données**

Cette approche utilise les notes des bulletins à l'élémentaire et au secondaire, les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail. Elle s'appuie sur la prémisse qu'il y a corrélation entre les notes du bulletin et les résultats aux tests de l'OQRE (Ross & Gray, 2008). Ce lien peut être statistiquement démontré. Une analyse des données provenant de plus de 3 000 écoles élémentaires de l'Ontario montre un lien étroit entre les données du bulletin et les résultats aux tests de l'OQRE pour les élèves de 3<sup>e</sup> année. Dans ce cas, 474 écoles ont des résultats de l'OQRE en dessous de 50 % alors que seulement 9 écoles élémentaires ont des résultats au bulletin en dessous de 50 %. Pourtant, la relation entre les deux méthodes d'évaluation est assez forte, avec une valeur  $R^2$  de 0,27.

Pour la cohorte de 2010-2011, neuf conseils scolaires participent à cette approche. Cela comprend près de 200 écoles élémentaires représentant 3 500 élèves de 3<sup>e</sup> année et 3 400 élèves de 6<sup>e</sup> année. Au

niveau du secondaire, plus de 50 écoles participent, ce qui comprend 3 400 élèves de 9<sup>e</sup> année et 3 100 élèves de 10<sup>e</sup> année.

### **2.3 Modélisation prédictive**

Cette approche utilise la méthode de régression logistique binaire afin de prédire la probabilité de réussite des élèves aux prochains tests de l'OQRE. Cette méthode est robuste par rapport aux exigences de conformité aux postulats de l'analyse multi-variée. Elle peut également utiliser des variables continues, catégorielles ou dichotomiques comme prédicteurs. Ce type d'analyse est fréquemment utilisé pour anticiper le rendement scolaire (Allen et al, 2010; Amodeo et al, 2009; Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007; Geiser & Santelices, 2007; Noble, 2000, 2003).

Des modèles de régression logistique distincts sont utilisés pour chaque test de l'OQRE (lecture, écriture et mathématiques) de 3<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année, pour les garçons et les filles et pour chaque filière pour les élèves de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année. La tendance historique à l'échelle provinciale, qui montre des différences notables dans la performance entre les garçons et les filles, justifie l'utilisation de modèles distincts pour les filles et les garçons. Les tableaux de classification, indiquant le pourcentage de classification correcte, et la vérification de la qualité de l'ajustement, sont utilisés afin de sélectionner les meilleurs modèles prédictifs disponibles. Dans l'approche proposée, la règle de parcimonie ne constitue pas un critère de sélection des modèles. Comme il sera décrit ultérieurement dans le texte, les variables indépendantes utilisées comme prédicteurs constituent une source d'information additionnelle lors de la sélection d'interventions pédagogiques de remédiation appropriées.

Les pourcentages de classification correcte pour la cohorte de 2010-2011 sont tous au-dessus de 80 %, à l'exception des prédictions pour les tests en 9<sup>e</sup> année qui présentent un pourcentage un peu plus bas. La moyenne des pourcentages de classification correcte pour l'ensemble des 20 modèles de régression logistique binaire utilisés est de 82,4 % et certains modèles atteignent des pourcentages dans les 90 %. Des prédicteurs additionnels sont présentement examinés afin d'atteindre des pourcentages de classification correcte plus élevés pour les modèles de la 9<sup>e</sup> année. Une fois que des modèles satisfaisants sont produits, les équations de régression sont utilisées afin de créer des listes de prédiction du rendement des élèves lors des prochains tests à grande échelle de l'OQRE.

## **3. Résultats**

Cette section présente d'abord une description du déroulement de cette méthode, avec des exemples des informations qui sont transmises aux conseils scolaires et à leurs écoles. Par la suite, les résultats d'une analyse d'impact préliminaire sur des données de la cohorte de 2009-2010 d'un conseil scolaire précis sont discutés. Bien qu'il soit impossible d'attribuer l'amélioration du rendement des élèves à une seule stratégie, ces résultats reflètent des changements dans les pratiques de ce conseil scolaire qui coïncident avec la mise en œuvre de l'approche.

### **3.1 Cibles**

Les résultats des élèves aux tests de l'OQRE de l'année précédente sont utilisés afin de déterminer des cibles raisonnables de rendement pour les élèves actuels de l'école. Ces cibles sont déterminées statistiquement en utilisant une équation qui prend en considération les données de chaque école. Cette équation est basée sur quatre prémisses (1) il est attendu que les écoles font des progrès, et ce, indépendamment de leurs résultats antérieurs (2) la cible respecte le point de départ de l'école (3) les écoles évaluent leurs progrès en fonction de leurs propres résultats et de leurs circonstances particulières (4) les jugements de valeur sont exclus. Ces cibles de rendement prennent la forme du pourcentage d'élèves qui devraient atteindre ou dépasser la norme provinciale dans chaque école. Ce

pourcentage permet d'estimer le nombre d'élèves qui doivent atteindre la norme provinciale de manière à ce qu'une école parvienne à sa cible. Cette méthode permet donc d'estimer une cible réaliste, qui facilite une amélioration progressive. De plus, elle est harmonisée avec les résultats des analyses prédictives.

### **3.2 Anticipation du rendement des élèves**

En lien avec le concept de prise de décision fondée sur des données probantes par les écoles (Earl & Katz, 2008; Education Commission of the States, 2000; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek & Barney, 2006), l'approche actuelle peut être considérée comme une valeur ajoutée aux sources d'informations disponibles. Avec les outils d'évaluation à leur disposition, les enseignants peuvent généralement prévoir de manière fiable la performance des élèves dès la mi-octobre. En outre, les analyses des résultats de l'OQRE des années antérieures peuvent aider à identifier les tendances. Les prévisions statistiques du rendement des élèves de cette approche peuvent aider les enseignants à prendre des décisions pédagogiques de remédiation plus éclairées.

D'autres informations peuvent être obtenues grâce à ces analyses. En analysant les données du bulletin, il est possible de déterminer la probabilité qu'un élève atteigne la norme provinciale sur un test de l'OQRE. Il est également possible d'identifier les compétences et les habiletés à développer qui sont fortement corrélées avec cette probabilité de réussite. Si un lien de causalité entre les prédicteurs et le rendement d'un élève sur les tests de l'OQRE ne peut être établi avec certitude, il est concevable que des interventions pédagogiques ciblées, fondées sur les prédicteurs identifiés, puissent conduire à un impact positif sur le rendement des élèves. Par conséquent, agir sur les prédicteurs qui ont potentiellement un impact, pourrait potentiellement contribuer à améliorer le rendement des élèves. Pour cette raison, une liste de prédicteurs fait également partie de l'information offerte aux conseils scolaires.

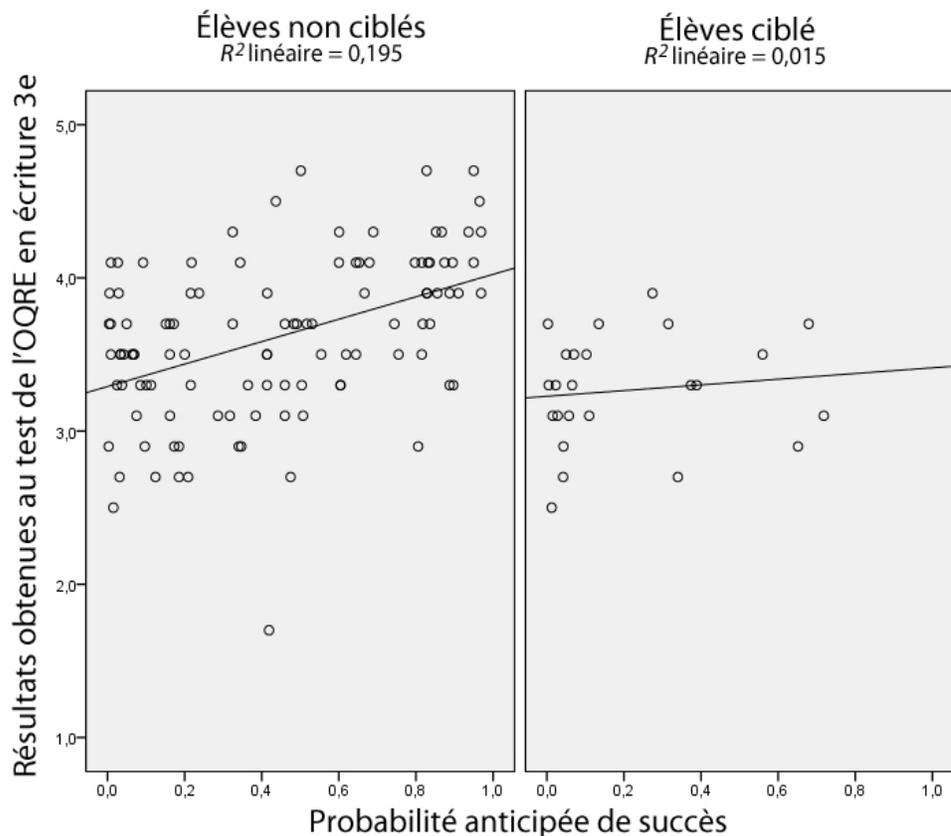
En lien avec cette approche, les cibles et les prédictions du rendement des élèves sont des éléments pertinents à prendre en considération lors de l'élaboration d'un cadre d'amélioration du conseil. En utilisant les données disponibles dans le cadre de la prise de décisions fondées sur des preuves, les directions et le personnel enseignant peuvent discuter et interpréter les données afin de cibler les élèves (van Barneveld, 2008). En outre, les données supplémentaires pertinentes concernant les évaluations et le rendement des élèves ciblés, ainsi que le type de soutien individuel proposé, peuvent être déterminés et identifiés dans un tableau de pistage. Le tableau de pistage facilite les suivis et permet aux superviseurs d'obtenir des informations sur les progrès des élèves ciblés lors de chaque visite.

## **4. Étude d'impact**

Cette approche propose une procédure de mise en œuvre qui favorise le travail en équipe et la prise de décisions fondée sur des preuves. Les analyses préliminaires présentées dans cette section proviennent d'un conseil scolaire qui met en œuvre le ciblage d'élèves en fonction du rendement anticipé et d'autres informations disponibles. Les résultats pour la cohorte 2009-2010 affichent une tendance intéressante. Historiquement, on constate qu'environ 50 % des écoles atteignent ou dépassent leurs objectifs de rendement. Dans le conseil scolaire étudié, 66 % des écoles atteignent ou dépassent leurs cibles de 3<sup>e</sup> année et 62 % atteignent ou dépassent leurs cibles de 6<sup>e</sup> année, pour un total combiné de 64,6 %.

Les résultats de l'OQRE pour les élèves ciblés sont tout aussi révélateurs. En principe, si les interventions pédagogiques prévues pour les élèves ciblés n'ont aucun effet, la régression linéaire devrait donner des résultats similaires pour les groupes d'élèves ciblés et non ciblés. Dans la figure 1, nous notons une différence entre le coefficient de détermination ( $R^2 = 0,195$ ,  $p < ,001$ ) des élèves qui ne sont pas ciblés ( $n = 106$ ) par rapport au coefficient de détermination ( $R^2 = 0,015$ ,  $p < ,571$ ) de ceux

qui sont ciblés (n = 24). Nous notons que 19 des 24 élèves ciblés atteignent ou dépassent la norme provinciale. Les cinq élèves dont les résultats aux tests de l'OQRE ne satisfont pas à la norme atteignent néanmoins le niveau 2+. Ceci suggère que le personnel de l'école, grâce à leurs interventions pédagogiques prodiguées aux élèves ciblés, peut possiblement avoir un effet modérateur sur les prévisions et peut potentiellement aider les élèves ciblés à atteindre des résultats plus élevés que ceux anticipés. Nous constatons un phénomène similaire avec tous les résultats aux tests de l'OQRE analysés.



**Figure 1 :** Différence de scores obtenus par les élèves ciblés et ceux non ciblés

L'approche prédictive permet également d'estimer la probabilité moyenne des élèves d'atteindre la norme provinciale lors des tests de lecture en 6<sup>e</sup> année de l'OQRE. Dans le tableau 1, nous notons que la probabilité moyenne d'obtenir ou de dépasser la norme provinciale chez les élèves ciblés est de 69,1 % par rapport à une probabilité de 86,9 % pour le groupe non ciblé. Après les interventions pédagogiques des écoles, le score moyen brut des élèves ciblés est de 3,2, ce qui est près de la note moyenne de 3,6 obtenue par les élèves non ciblés. La différence entre ces deux scores bruts n'est pas significative ( $\chi^2(1, 130) = 1,68, p < ,20$ ), ce qui suggère que les élèves ciblés qui ont reçu un appui additionnel réussissent mieux qu'anticipé.

Tableau 1

Test de l'OQRE en lecture en 6e année <sup>a</sup>

	Nombre d'élèves	Probabilité moyenne d'atteinte de la norme (niveau 3)	Score brut moyen obtenu au test de l'OQRE
Groupe non ciblé	110	86,8 %	3,6
Groupe ciblé par l'école	20	69,1 %	3,2

a - 90,4 % de précision chez les filles et 85,2 % chez les garçons

Dans ce cas, le conseil scolaire utilise les données de l'approche prédictive afin de cibler spécifiquement les élèves avec une faible probabilité d'atteindre les normes provinciales. Les interventions ciblées semblent avoir un impact positif sur le rendement des élèves ciblés. Dans ce conseil scolaire, le personnel scolaire (enseignants, directions, superviseurs) est réceptif à la démarche et intègre des données supplémentaires dans sa prise de décisions. L'engagement du personnel d'un conseil scolaire, de l'équipe de gestion et du personnel enseignant et de direction semble être une condition *sine qua non* pour une mise en œuvre efficace de l'approche.

## 5. Conclusion

Cette approche est en lien avec le cadre d'efficacité des écoles de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année recommandé par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Elle permet à chaque école, et par extension, à chaque conseil scolaire, de procéder à une auto-évaluation dans un contexte de régulation des pratiques tout en prévoyant des ajustements. Cette approche et sa mise en œuvre s'améliorent au fil des ans. L'engagement du personnel dans cette démarche progresse. Bien qu'il ne soit pas possible d'attribuer l'amélioration d'une école à un seul facteur comme l'approche proposée, nous notons que les résultats annuels aux tests de l'OQRE augmentent avec constance au cours des quatre dernières années. Comme expliqué précédemment, l'utilisation du cycle PFVA de Shewhart et Deming permet l'amélioration continue de la recherche et de la mise en œuvre de l'approche.

L'importance de cette recherche provient du fait qu'elle démontre l'applicabilité de la modélisation prédictive du rendement futur des élèves sur le terrain et la volonté du personnel enseignant et des superviseurs à utiliser ce type d'approche au niveau des écoles et du conseil lors de la planification de l'amélioration du rendement des élèves.

## 6. Références

- Allen, J., Robbins, S. B., & Sawyer, R. L. (2010). Can measuring psychosocial factors promote college success? *Applied Measurement in Education*, 23(1), 1-22.
- Amodeo, A., Marcus, L. A., Thornton, A. E., & Pashley, P. J. (2009). *Predictive validity of accommodated LSAT scores for the 2002-2006 entering law school classes*. Newtown, PA : Law School Admission Council.
- Anderson, J. O., Rogers, W. T., Klinger, D. A., Ungerleider, C., Glickman, V., & Anderson, B. (2006). Student and school correlates of mathematics achievement : Models of school performance based on pan-canadian student assessment. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 706-730.
- Bacon, D. R., & Bean, B. (2006). GPA in research studies : An invaluable but neglected opportunity. *Journal of Marketing Education*, 28(1), 35-42.

- Bassiri, D., & Schulz, E. M. (2003). *Constructing a universal scale of high school course difficulty*. ACT research report series. No. ACT-RR-2003-04. Iowa City ACT.
- Beecher, M., & Fischer, L. (1999). High school courses and scores as predictors of college success. *Journal of College Admission*, (163), 4-9.
- Bender, D. S., & Garner, J. K. (2010). *Using the LASSI to predict first year college achievement : Is a gender-specific approach necessary ?* AERA conference, Denver : Colorado.
- Binet, A., & Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11(1), 191-244.
- Boujut, É., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(2), 1-19.
- Boulé, S. (2011). *Anticipation du rendement des élèves*. Monographie n° 1 hors série. Ottawa : CFORP.
- Boulé, S. (À paraître en 2012). *Approche prédictive visant l'amélioration du rendement des élèves : Manuel technique et statistique*. Ottawa : CLÉ.
- Campbell, K. C., & Fuqua, D. R. (2008). Factors predictive of student completion in a collegiate honors program. *Journal of College Student Retention : Research, Theory & Practice*, 10(2), 129-153.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, D. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3).
- Chardonnet, A. & Thibaudon, D. (2003). *Le guide du PDCA de Deming : Progrès continu et management*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Cizek, G. J. (2009). Reliability and validity of information about student achievement : Comparing large-scale and classroom testing contexts. *Theory into Practice*, 48(1), 63-71.
- Cohn, E., Cohn, S., Balch, D. C., & Bradley, J., Jr. (2004). Determinants of undergraduate GPAs : SAT scores, high-school GPA and high-school rank. *Economics of Education Review*, 23(6), 577-586.
- Dufour, R., Dufour, R. & Eaker, D. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at Work : New Insights for Improving Schools*. Bloomington : Solution-tree.
- Earl, L. M., & Katz, S. (2008). *Leading schools in a data-rich world*. California : Thousand Oaks.
- Education Commission of the States. (2000). Informing practices and improving results with data-driven decisions. *ECS Issue Paper*, 25.
- Feeley, T. H, Williams, V. M., & Wise, T. J. (2005). Testing the Predictive Validity of the GRE Exam on Communication Graduate Student Success : A Case Study at University at Buffalo. *Communication Quarterly*, 53(2), 229-245.
- Geiser, S., & Santelices, M. V. (2007). *Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year : High-school record vs. standardized assessments as indicators of four-year college outcomes*. Berkeley : Center for Studies in Higher Education.
- Gulliksen, H. (1950). *Theory of mental assessments*. New York : Wiley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge : London, New York.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H. & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement : Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112, 496-520.
- Klapp Lekholm, A., & Cliffordson, C. (2009). Effects of student characteristics on grades in compulsory school. *Educational Research & Evaluation*, 15(1), 1-23.
- Koys, D. (2010). GMAT versus alternatives : Predictive validity evidence from Central Europe and the Middle East. *Journal of Education for Business*, 85(3), 180-185.

- Noble, J. (2000). *Effects of differential prediction in college admissions for traditional and nontraditional-aged students*. Iowa : ACT.
- Noble, J. (2003). *The effects of using ACT composite score and high school average on college admission decisions for Racial/Ethical groups*. ACT research report series. No. ACT-RR-2003-1).ACT.
- Rogers, W. T., Ma, X., Klinger, D. A., Dawber, T., Hellsten, L., Nowicki, D., & Tomkowicz, J. (2006). Examination of the influence of selected factors on performance on Alberta learning achievement assessments. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 731-756.
- Ross, J. A. & Gray, P. (2008). Alignment of scores on large scale assessments and report card grades. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(3), 327-341.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.
- Terman, L. M., & Childs, H. G. (1912). A tentative revision and extension of the Binet-Simon measuring scale of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 3(2), 61-74.
- van Barneveld, C. (2008). Using data to improve student achievement. *Monographie What Works ? Research into Practice*, 15.
- von Mayrhauser, R. T. (1992). The mental testing community and validity : A prehistory. *American Psychologist*, 47(2), 244-253.
- Wainer, H. (2000). *Computerized adaptive testing : A primer* (2nd Ed.). N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Willingham, W. W., Pollack, J. M., & Lewis, C. (2002). Grades and assessment scores : Accounting for observed differences. *Journal of Educational Measurement*, 39(1), 1-37.
- Yerkes, R. M. (1919). Report of the psychology committee of the national research council. *Psychological Review*, 26(2), 83-149.
- Ziomek, R. L. & Andrews, K. M. (1996). *Predicting the college grade point averages of special- tested students from their ACT assessment scores and high school grades*. Iowa : American College Testing Program.
- Zwick, R., & Greif Green, J. (2007). New perspectives on the correlation of SAT scores, high school grades, and socioeconomic factors. *Journal of Educational Measurement*, 44(1), 23-45.
- Zwick, R., & Sklar, J. C. (2005). Predicting college grades and degree completion using high school grades and SAT scores : The role of student ethnicity and first language. *American Educational Research Journal*, 42(3), 439-464.

## L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN BELGIQUE FRANCOPHONE

Mathieu Gaillard\*, Bérenger Dufromont\*, Catherine Deruisseau\*, Isabelle Verbruggen\*\*,  
& Christophe Mattart\*\*\*

\* Le FOREM ([mathieu.gaillard@forem.be](mailto:mathieu.gaillard@forem.be); [berenger.dufromont@forem.be](mailto:berenger.dufromont@forem.be);  
[catherine.deruisseau@forem.be](mailto:catherine.deruisseau@forem.be))

\*\* Bruxelles Formation ([i.verbruggen@bruxellesformation.be](mailto:i.verbruggen@bruxellesformation.be))

\*\*\* IFAPME ([christophe.mattart@ifapme.be](mailto:christophe.mattart@ifapme.be))

---

**Mots-clés :** formation professionnelle, évaluation, compétences

**Résumé.** Afin de satisfaire les recommandations européennes en matière d'apprentissage tout au long de la vie et de mobilité des apprenants, trois opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone ont développé un dispositif commun de Reconnaissance des Compétences Acquis en Formation. Ce dispositif, fondé sur l'Approche par Compétences, vise à reconnaître les acquis d'apprentissage formel par la délivrance d'un Certificat officiel. Vingt entretiens semi-structurés menés auprès de stagiaires et de formateurs du FOREM ont mis en évidence l'impact positif de ce dispositif sur l'employabilité des stagiaires, leur vécu de la formation et les pratiques de formation des formateurs. Par contre, la valeur du Certificat comme facteur favorisant l'insertion professionnelle semble plus limitée. Ces résultats sont discutés à la lumière des recommandations européennes pour la formation professionnelle et des principes de l'Approche par Compétences.

---

### 1. Introduction

La coopération européenne dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) vise à promouvoir la formation tout au long de la vie et à faciliter la mobilité des apprenants et des travailleurs. Plus précisément, afin de rendre l'EFP plus accessibles, plus attractifs et mieux adaptés aux besoins du marché de l'emploi, des principes et des mesures destinés à améliorer la transparence, la reconnaissance et la qualité des compétences et qualifications ont été définis (Déclaration de Copenhague, 2002 ; Communiqué de Bruges, 2010). Ainsi, les Etats membres sont encouragés à adopter une approche fondée sur les acquis d'apprentissage (« learning outcomes ») dans les programmes d'EFP et à intégrer, dans les pratiques d'EFP, des cadres et outils européens communs tels que le cadre européen des certifications (CEC), l'Europass, le système européen de transfert de crédits pour l'EFP (ECVET) et le cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'EFP (EQAVET).

C'est dans ce contexte que les opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone (Bruxelles Formation<sup>1</sup>, l'IFAPME<sup>2</sup> et le FOREM<sup>3</sup>) ont mis en place un dispositif

---

<sup>1</sup> Organisme public chargé de la Formation professionnelle des demandeurs d'emploi et des travailleurs bruxellois francophones de la Région de Bruxelles-Capitale.

<sup>2</sup> Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises.

<sup>3</sup> Office wallon de l'Emploi et de la Formation professionnelle.

commun de reconnaissance des acquis d'apprentissage<sup>4</sup>. Sur base de l'approche par compétences (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007) et de l'expertise développée depuis 2004 dans le cadre de la validation des compétences (acquis non-formels et informels au sens européen – Colardyn & Bjornavold, 2004), une méthodologie commune d'évaluation des compétences acquises en formation (acquis formels) a été construite.

## **2. L'approche par compétences dans la formation professionnelle**

La révolution copernicienne que constitue, pour le monde de la formation professionnelle, le passage à une « approche par compétences » (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007) orientée sur les résultats d'apprentissage plutôt que sur le processus de formation lui-même est relativement récente (environ une dizaine d'années) et, pour nombre d'aspects, encore en chantier. Toutefois, certaines avancées concrètes peuvent d'ores et déjà être mises en lumière.

Tout d'abord, les opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone utilisent une *ligne référentielle* cohérente (Roegiers, 2010) partant du métier qui constitue le profil de sortie des formations professionnelles dispensées. Celle-ci peut se caractériser par une séquence logique de référentiels : référentiel emploi-métier, référentiel de compétences, référentiel de formation, référentiel d'évaluation. La mise sur pied du Service Francophone des Métiers et des Qualifications depuis juin 2010 renforce encore cette approche.

Ensuite, conformément aux recommandations européennes, chacun de ces référentiels est décliné en *unités* afin de permettre l'émergence d'un langage commun entre les opérateurs d'EFP. Cette déclinaison en unités, qui a pour but de favoriser la mobilité des apprenants et l'apprentissage tout au long de la vie, peut se caractériser comme suit : définition d'une unité d'employabilité et des activités clés du métier ; définition des unités d'acquis d'apprentissage et d'évaluation certificative ; développement des modules, des séquences d'apprentissage et des unités d'évaluation formatives.

Une troisième dimension renvoie à l'utilisation d'une *ingénierie de la formation* qui place la notion de *compétences* au cœur des curriculums. Concrètement, les formateurs renforcent leur rôle d'accompagnateurs favorisant l'émergence, la combinaison et l'intégration de ressources, et donc le développement de compétences. Dans ce cadre, le parcours de formation est caractérisé par une alternance de séquences d'apprentissage de ressources (notamment en situations professionnelles reconstituées, voire réelles dans le cas de formations en alternance) et d'évaluations formatives qui sont des mises en situation offrant un caractère fonctionnel, complexe et intégratif.

Enfin *l'évaluation des compétences* des stagiaires qui suivent une formation, via la mise en place depuis 2010 du dispositif de Reconnaissance des Compétences Acquis en Formation (ReCAF), est basée sur l'approche par compétences. Dans ce dispositif, chaque unité d'évaluation (épreuve certificative) correspond à une unité d'acquis d'apprentissage, c'est-à-dire à un ensemble de compétences et de ressources combinées et intégrées. L'unité d'acquis d'apprentissage (ou unité d'évaluation) correspond à de l'employabilité sur le marché de l'emploi prise isolément ou en combinaison avec d'autres unités d'acquis d'apprentissage. Les épreuves certificatives sont des mises en situation professionnelles reconstituées. Elles évaluent des ensembles articulés de compétences qui se manifestent dans l'action, sont fonctionnelles et nécessitent un processus d'acquisition, d'organisation et d'intégration. La complexité des compétences à mobiliser dans les épreuves est notamment déterminée par le niveau visé du cadre européen des certifications (CEC). L'acquisition des compétences, c'est-à-dire la réussite des épreuves, est mesurée à travers la satisfaction de critères, d'indicateurs et de seuils de réussite prédéterminés. Un Certificat de Compétences acquises en Formation est délivré à l'apprenant lorsqu'une unité d'évaluation est réussie (puisque'elle correspond à de l'employabilité prise isolément ou combinée à d'autres unités)

---

<sup>4</sup> Dans le cas particulier de l'IFAPME, ce dispositif vient compléter un système d'évaluation et de certification lié à la délivrance de diplômes homologués par la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

ou au terme de son parcours de formation. L'ensemble des acquis d'apprentissage concernés par l'évaluation certificative est détaillé dans le Supplément au Certificat Européen (EUROPASS) délivré en annexe. A terme, c'est-à-dire lorsque le cadre national francophone des certifications aura été développé, le niveau de référencement de la certification prise dans sa globalité (ensemble des unités) sera également indiqué.

Afin d'évaluer l'impact du dispositif ReCAF sur les stagiaires et les formateurs, une étude qualitative a été menée au sein du FOREM fin 2011.

### **3. Etude qualitative d'impact de la ReCAF sur les stagiaires et les formateurs**

#### **3.1 Méthodologie**

En novembre 2011, dix anciens stagiaires du FOREM ayant été confrontés au dispositif ReCAF et dix formateurs de cet opérateur de formation professionnelle l'ayant mis en œuvre ont été interrogés au moyen d'entretiens semi-structurés. Les stagiaires et formateurs interrogés avaient été impliqués dans une des cinq formations suivantes : aide-comptable, conseiller en énergie, couvreur, installateur électricien, et magasinier.

Les thèmes abordés lors des entretiens menés avec les stagiaires concernaient l'impact du dispositif ReCAF sur leur employabilité et leur insertion, et sur la manière dont ils avaient vécu la formation dans la perspective d'évaluations normatives organisées tout au long de leur parcours de formation. Quant aux formateurs, ils étaient interrogés sur l'impact de la ReCAF sur leurs pratiques de formation et sur l'employabilité et l'insertion des stagiaires.

#### **3.2 Résultats**

##### **3.2.1 Les stagiaires**

Les stagiaires révèlent un impact positif de la ReCAF sur leur employabilité et sur leur vécu de la formation. Par contre, ce dispositif leur semble peu bénéfique pour leur insertion. Dans les lignes qui suivent, nous détaillons ces différents points d'impacts en illustrant nos propos par des extraits d'entretiens.

L'impact de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires se manifeste sur quatre dimensions :

- *Feedback sur la maîtrise des compétences* : « ça permet d'être certaine que les compétences sont acquises » ; « on reçoit un feedback sur ses points forts et ses points faibles » ; « ça permet de cibler ses acquis, de voir ce qu'on a bien ou mal compris ».
- *Meilleure vision des attentes/besoins des employeurs* : « c'est une application concrète, précise, un peu comme le travail d'un conseiller en énergie » ; « ça donne une image plus claire de ce qui peut être demandé par la suite par les employeurs » ; « c'est le reflet de ce qu'on demande sur le chantier ».
- *Augmentation de la confiance en soi* : « c'est nécessaire pour éviter les problèmes une fois en entreprise » ; « la réussite de ces épreuves m'a donné confiance dans mes capacités ».
- *Preuve de ses compétences vis-à-vis de l'employeur* : « ce certificat, c'est la preuve d'une formation suivie, évaluée et plutôt bien réussie » ; « le certificat indique que j'ai les compétences recherchées par les entreprises, c'est un atout pour convaincre les employeurs ».

En ce qui concerne le vécu de la formation par les stagiaires, la perspective de l'évaluation normative et de l'obtention d'un Certificat officiel semble renforcer l'implication des stagiaires dans la formation (« on est plus assidu, on veut apprendre, s'améliorer » ; « je faisais des efforts réguliers pour revoir, consolider les apprentissages » ; « j'ai été plus attentive car je savais que l'évaluation allait suivre »).

Enfin, le peu d'impact de la ReCAF sur l'insertion des stagiaires est patent sur deux dimensions :

- *Peu de référence spontanée au Certificat sur le CV ou en entretien d'embauche* : « sur mon CV, j'écris que j'ai fait la formation d'aide-comptable pour montrer que je n'ai pas perdu mon temps à rester chez moi » ; « l'évaluation de fin de formation, je ne l'ai pas mentionnée sur mon CV, mais bien la formation dans son ensemble ».
- *Impression que le Certificat n'est pas exigé par les employeurs* : « les employeurs ne demandent pas le certificat, mais je le montrerais volontiers si on me le demandait » ; « je n'en ai pas parlé, et mon employeur n'a rien demandé à ce sujet ».

### 3.2.2 *Les formateurs*

Tout comme les stagiaires, les formateurs notent un impact positif de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires, mais un impact limité sur leur insertion. En ce qui concerne leurs pratiques de formation, celles-ci semblent évoluer dans un sens positif suite à la mise en œuvre de ce dispositif. Dans les lignes qui suivent, nous détaillons ces différents points d'impacts en illustrant nos propos par des extraits d'entretiens.

L'impact de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires se manifeste sur quatre dimensions dans les propos des formateurs :

- *Uniformisation des compétences à développer* : « avec la ReCAF, on s'assure que tout est pareil in fine » ; « avant, chaque formateur avait ses outils d'évaluation personnels, ce qui pouvait déboucher sur un manque d'objectivité ; maintenant, les épreuves sont les mêmes et sont évaluées selon des critères objectifs, il y a une égalité de traitement ».
- *Meilleure adéquation des compétences aux attentes/besoins des employeurs* : « les épreuves correspondent à ce que les entreprises demandent » ; « c'est une vérification des acquis dans des conditions réelles, ça a un caractère intégré ».
- *Feedback sur la maîtrise des compétences* : « les stagiaires peuvent se positionner par rapport à leurs apprentissages » ; « ce n'est pas rendre service à un stagiaire que de ne pas lui dire qu'il n'est pas suffisamment compétent » ; « cela apporte de la clarté sur ce qu'ils savent faire ou pas ».
- *Meilleure maîtrise des compétences* : « ça met un peu positivement la pression, et ça, ça les tire vers le haut » ; « ils sont plus sérieux et appliqués, ça les pousse vers l'avant, et ils sont meilleurs » ; « pendant la formation, ils essaient de voir où ils en sont, où sont leurs lacunes et y remédient en vue de la ReCAF ».

Quant à l'impact de la ReCAF sur l'insertion des stagiaires, les formateurs voient une valeur ajoutée dans la *délivrance d'un Certificat officiel* attestant de la maîtrise des compétences (« ça officialise les choses beaucoup plus qu'auparavant, c'est un atout pour les stagiaires » ; « le certificat donne à un employeur la certitude que le stagiaire a réussi un ensemble d'épreuves pratiques »). Ils soulèvent également que la ReCAF améliore la *lisibilité des compétences* des stagiaires pour les employeurs (« je sais quel stagiaire je vais placer chez quel employeur » ; « il ne suffit plus de dire aux entreprises « je sais faire quelque chose », il faut le prouver ; c'est une preuve écrite de leurs compétences »). Cependant, comme les stagiaires, ils ont l'impression que le Certificat n'est pas exigé par les employeurs, notamment parce que ceux-ci ne connaissent pas la dispositif ReCAF (« je ne pense pas qu'ils mettent sur leur CV qu'ils ont réussi une RECAF » ; « il y a eu peu de communication auprès des entreprises, je ne pense pas qu'elles soient au courant » ; « ce n'est pas encore reconnu par les employeurs » ; « personne sur le marché du travail ne sait ce qu'est la ReCAF » ; « on a un super-produit, mais on n'a jamais communiqué dessus de manière adéquate »).

Enfin, l'impact positif de la ReCAF sur l'insertion des stagiaires est patent sur trois dimensions :

- *Adaptation/amélioration de la formation* : « la ReCAF permet de combler certains manquements de la formation, de l'étoffer, c'est un incitant à nous mettre à jour » ; « ça remet en question dans un sens positif, c'est une bonne chose pour l'évolutivité des formations ».

- *Renforcement de l'approche « ligne référentielle »* : « le formateur est une charnière entre les entreprises et les stagiaires : il fait remonter les demandes des entreprises et les traduit dans le référentiel de formation » ; « aujourd'hui, on part du métier par le biais d'un exercice intégré et on organise la formation qui permet d'y parvenir » ; « on essaie que nos formations collent à la réalité du monde du travail ».
- *Renforcement de l'apprentissage par l'action* : « ça force les formateurs à adapter la formation, le contenu, à proposer plus d'exercices pratiques » ; « ça fait évoluer les formations vers davantage de pratique dans la manière dont on les dispense ».

#### **4. Conclusion**

Le développement du dispositif de Reconnaissance des Compétences Acquisées en Formation s'inscrit dans le contexte des recommandations européennes visant à promouvoir la formation tout au long de la vie et à faciliter la mobilité des apprenants. Les entretiens réalisés auprès de stagiaires et de formateurs semblent indiquer que ce dispositif permet de satisfaire certaines des recommandations européennes énoncées dans cette perspective (amélioration de la transparence, de la reconnaissance et de la qualité des compétences, formations mieux adaptées aux besoins du marché de l'emploi). Ainsi, tant les formateurs que les stagiaires avancent que la ReCAF entraîne une meilleure maîtrise des compétences au terme des unités de formation et que ces compétences sont mieux adaptées aux attentes/besoins des employeurs. Ils ajoutent que la reconnaissance de ces compétences à travers un Certificat officiel les rend plus lisibles pour les employeurs.

Outre la satisfaction de recommandations européennes en matière d'enseignement et de formation professionnels, le dispositif ReCAF renforce la mise en œuvre de l'approche par compétences (Roegiers, 2010 ; Scallon, 2007) dans les pratiques des formateurs. Ainsi, l'approche « ligne référentielle » et l'apprentissage par l'action sont des principes auxquels les formateurs se réfèrent afin d'assurer le développement des compétences qui seront l'objet des évaluations normatives jalonnant le parcours de formation du stagiaire.

A côté de l'impact positif de la ReCAF en termes de satisfaction des recommandations européennes et de renforcement de l'approche par compétences, les entretiens menés auprès des stagiaires et des formateurs ont révélé l'effort nécessaire que les opérateurs de formation professionnelle doivent accomplir auprès des employeurs sur le plan de la communication et de l'information. Lorsqu'une telle démarche aura été réalisée, une seconde étude d'impact de la ReCAF pourra être envisagée auprès d'autres acteurs (par exemple, les employeurs).

Enfin, en ce qui concerne la valeur de la ReCAF, et plus précisément du Certificat, comme facteur favorisant l'insertion des stagiaires, les stagiaires et les formateurs font état d'un impact limité. Cependant, tant les stagiaires que les formateurs reconnaissent l'effet positif de la ReCAF sur l'employabilité des stagiaires. Certaines études dans le domaine de l'insertion professionnelle ayant démontré qu'un sentiment d'efficacité personnelle (ou d'employabilité) renforcé au sortir d'une formation favorise l'insertion (Desmette, 2003, 2004), l'impact de la ReCAF sur l'insertion devra être réexaminé au moyen d'indicateurs plus objectifs d'insertion (par exemple, le taux d'emploi, le type de contrat) dans une étude ultérieure.

#### **5. Références bibliographiques**

- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89.
- Communiqué de Bruges (2010). *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020*. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf).
- Déclaration de Copenhague (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002*, on

*Actes du 24<sup>e</sup> colloque de l'ADMEE-Europe*  
*L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

*enhanced European cooperation in vocational education and training: "The Copenhagen Declaration"*.  
[http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf).

- Desmette, D. (2003). La formation socioprofessionnelle aide-t-elle à (re)construire le sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs ? In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haepere (Eds.), *La formation professionnelle continue : L'individu au cœur des dispositifs* (pp. 277-288). Bruxelles : De Boeck.
- Desmette D. (2004). L'identité des chômeurs. *La Revue Nouvelle : Les nouvelles figures de la question sociale*, 12 (117), 88-96.
- Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale. La Pédagogie de l'Intégration comme cadre de réflexion et d'action pour l'enseignement technique et professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

**BILAN DE COMPETENCES DANS LE CADRE DE LA VALORISATION DES ACQUIS DE  
L'EXPERIENCE : AUTO-EVALUATION ET ROLE DE L'ACCOMPAGNANT**

**France Dantinne \*, Evelyne Charlier\*\***

\* FUNDP – département Education et technologie- [france.dantinne@fundp.ac.be](mailto:france.dantinne@fundp.ac.be)

\*\* FUNDP – département Education et technologie- [evelyne.charlier@fundp.ac.be](mailto:evelyne.charlier@fundp.ac.be)

---

**Thématique exploitée :** Bilan de compétences

**Catégorie de la communication :** Analyse de pratiques

**Mots-clés :** Autoévaluation, Valorisation des acquis de l'expérience, Auto-reconnaissance, Accompagnement

**Résumé.** Évaluer des compétences est un processus complexe, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'évaluer des acquis de divers types à l'université. Dans le cadre de la valorisation des acquis de l'expérience, il s'agit pour l'université d'évaluer les acquis d'une expérience professionnelle ou personnelle ayant pris place dans d'autres lieux. Cela institue clairement la compétence au centre des acquis de formation.

Dans un premier temps, nous mettrons en avant les différents changements de paradigmes que ce type de pratiques impliquent, que ce soit pour l'université en général, pour les candidats VAE ou pour les jurys qui évaluent les demandes d'admission VAE. Le processus d'évaluation est lui aussi fortement impacté par ces changements de paradigmes.

Dans un second temps, nous aborderons le processus par lequel passe le candidat (autoévaluation de ses compétences) et le rôle de l'accompagnant au sein de ce processus.

---

La valorisation des acquis de l'expérience à l'université est un processus assez récent en Belgique. Il s'agit d'une mesure qui permet à toute personne, quels que soient son âge, son niveau d'études ou son statut, d'accéder à l'université en valorisant les acquis de son expérience professionnelle et personnelle. Cela signifie qu'une personne ne possédant pas les diplômes requis peut, par ce biais, accéder à des études universitaires en valorisant des compétences et des connaissances qu'il a acquises par ailleurs. Il ne s'agit donc pas, comme en France, d'une validation des acquis d'expérience qui permet l'obtention d'un diplôme, mais plutôt d'un processus permettant l'accès à un programme de deuxième cycle à l'université en valorisant son expérience.

Notre propos comportera tout d'abord une analyse du prescrit européen et des changements de paradigmes que celui-ci implique au niveau de l'université, mais aussi au niveau des candidats à l'admission par Valorisation des Acquis de l'Expérience. Nous analyserons, ensuite, le processus de bilan de compétences réalisé par le candidat et le rôle de l'accompagnant au sein de celui-ci à partir d'entretiens avec les candidats et de contacts réguliers avec les accompagnants.

Au cours de cette analyse, nous utiliserons divers termes qu'il nous semble opportun de définir au préalable.

Compétence: « la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'étude pour le développement personnel ou professionnel. » (Cadre Européen de Certifications)

Acquis de l'apprentissage: « énoncé de ce que l'apprenant sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'éducation et de formation. Ces acquis de l'éducation et de la formation sont définis sous la forme de savoirs, d'aptitudes et de compétences. » (Cadre européen de certifications)

Valorisation des acquis de l'expérience : *processus d'évaluation et de reconnaissance des savoirs et compétences d'un candidat dans le contexte d'une admission aux études* (Décret dit de Bologne, Communauté française, 2004)

## **1. Se centrer sur les acquis de l'apprentissage : un changement de paradigme**

Le fait de mettre en place une reconnaissance des acquis de l'expérience pour entrer à l'université s'inscrit dans le processus de Bologne. Comme mentionné dans le communiqué de Prague (2001, p.4) qui annonce les objectifs de la réforme de Bologne « *L'Éducation et la formation tout au long de la vie constituent un des principaux éléments de l'espace européen de l'Enseignement Supérieur. (...) se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avère nécessaire pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie.* » .

Ces objectifs sont opérationnalisés en Belgique par divers décrets notamment le Décret dit de Bologne en 2004 et par la suite par le Décret organisant l'Enseignement Supérieur en Communauté Française de Belgique publié en 2008.

La mise en place de la reconnaissance d'un apprentissage réalisé en dehors de l'université amène deux conceptions de l'apprentissage à se rencontrer.

En effet, jusqu'alors l'approche traditionnelle de l'apprentissage, à savoir une conception de l'apprentissage plutôt behavioriste et cognitiviste (Cedefop, 2009), prévalait à l'université. Dans ce type de paradigme, l'enseignement est envisagé comme une transmission de savoirs. L'apprentissage est donc un mécanisme d'accumulation de savoirs et d'aptitudes (Dereszowski, 2009). Cet apprentissage se réalisait donc de manière assez semblable pour l'ensemble des apprenants, qui sont amenés à se centrer sur des faits et donc sur des savoirs explicites (Cedefop, 2009).

Depuis le Décret de Bologne et l'institution de la Valorisation des Acquis de l'Expérience, c'est une toute autre vision de l'apprentissage qui est promue. Cette reconnaissance suppose que l'apprentissage puisse être un processus individuel dans lequel l'individu construit sa connaissance et ses compétences au fur et à mesure de son expérience. Il s'agit donc plutôt d'une vision constructiviste de l'apprentissage dans lequel l'apprenant élabore lui-même ses acquis.

Ce fonctionnement en termes d'acquis d'apprentissage est en marche depuis les années 80, il s'adressait au départ aux demandeurs d'emploi, en vue d'augmenter leur « employabilité ». Aujourd'hui, cette démarche s'est généralisée à tous les niveaux de l'enseignement, et plus particulièrement à celui qui fait l'objet de notre attention : l'université (Cedefop, 2009) notamment par le processus de Bologne.

Le fait de fonctionner en termes d'acquis de l'apprentissage constitue bien un changement de paradigme par rapport à la manière traditionnelle de concevoir l'apprentissage et donc l'enseignement. Ce type d'approche place l'apprenant dans un tout autre rôle. En effet, « *l'approche de l'apprentissage actif (constructiviste) considère l'apprentissage comme un processus sélectif, dans lequel l'individu donne son propre sens à l'information, en interaction continue avec ses divers environnements* » (Cedefop, 2009, p. 14). Dans ce cadre, l'individu construit lui-même le sens de ce qu'il apprend et n'est pas tenu d'apprendre selon un procédé prédéfini. Ce type d'approche suppose qu'il existe plusieurs manières d'apprendre et plusieurs lieux pour le faire. Il s'agit donc d'une construction, d'une interprétation construite socialement et liée à un contexte.

Si ce type de changement s'inscrit de manière claire et quelque peu radicale dans les textes tels que la déclaration de Bologne ainsi que dans les nombreux textes légaux régionaux, nationaux et européens qui en découlent, dans les pratiques et les représentations des acteurs de chaque université, l'évolution s'opère de manière plus progressive. En effet, dans la pratique, beaucoup se situent entre ces deux conceptions de l'apprentissage et ne fonctionnent en termes d'acquis d'apprentissage que dans une certaine mesure.

Dans le cadre d'une demande d'admission par valorisation des acquis de l'expérience, le candidat est amené à mettre en avant des savoirs et/ou des compétences contextualisés. Cela conduit le jury à examiner sous un angle quelque peu différent les acquis du candidat, soit dans une logique d'acquis d'apprentissage. Comme le démontre de Viron (2010), un certain nombre de jurys continuent néanmoins à accorder plus de poids, lors de la délibération, aux apprentissages formels et plus particulièrement à ceux qui ont été réalisés dans le cadre universitaire.

Les jurys se trouvent donc pris en tension entre les requis légaux qui instituent la logique d'acquis d'apprentissage/d'expérience en permettant notamment l'admission par VAE et leur logique académique habituelle accordant une place importante aux savoirs théoriques et au contenu plutôt qu'à la compétence. Cela constitue donc, pour bon nombre de jury, un dilemme que certains gèrent en prenant position plutôt pour l'un des paradigmes alors que d'autres le vivent comme une tension permanente.

## **2. Changement de paradigme pour l'apprenant**

L'apprenant est lui aussi amené à entrer dans cette logique d'acquis d'apprentissage/de l'expérience et à exprimer dans les diverses procédures d'admission existantes (mentionnées plus en détail dans la suite du texte) ses savoirs et compétences acquis dans le cadre professionnel et/ou personnel. Il doit donc considérer ses acquis d'expérience informels comme ayant une valeur, ce qui au départ n'est pas une évidence et introduit une difficulté dans la formulation de ces acquis. En effet, bien souvent, lorsque le candidat démarre une procédure d'admission, il a une vision de l'université et de ses critères d'évaluation qui correspond à l'approche traditionnelle de l'apprentissage mettant l'accent sur les contenus formels.

Or, lors d'une admission par valorisation des acquis de l'expérience, le candidat est invité à présenter l'ensemble de ses expériences professionnelles et personnelles. Ce type de demande traduit, au moins sur le plan formel, un fonctionnement en termes d'acquis d'apprentissage qui surprend le candidat. De plus, il n'est généralement pas évident pour le candidat de formuler tous les savoirs et compétences acquis au cours de plusieurs années d'expérience professionnelle, voire de toute une carrière.

Dans le cadre de la VAE, le candidat est donc invité à construire un dossier (dossier d'admission) dans lequel il effectue une synthèse de ses acquis. *« C'est bien le candidat qui conduit le processus. On est dans une logique d'apport de preuves, où le candidat choisit le type de preuves et l'argumentation qu'il veut développer (...) Le dossier de preuves ou les supports sont un cadre mais le contenu est apporté par le candidat ».* (Feutrie, 2004, p. 101)

Le dossier d'admission est conçu par chaque faculté et laisse, selon les cas, plus ou moins d'espace au candidat. Cela rend en partie compte de la manière dont le jury se positionne par rapport à la tension entre l'approche traditionnelle de l'apprentissage et le fonctionnement en termes d'acquis d'apprentissage. Dans certains cas, les tensions vécues par les jurys entre les deux approches peuvent se traduire dans la procédure d'admission du candidat. Il est parfois difficile pour le candidat de se situer par rapport à des critères d'évaluation implicitement contradictoires.

Complémentairement au dossier d'admission, certaines facultés organisent une épreuve d'admission. Celle-ci offre la possibilité au candidat de démontrer ses savoirs et compétences en lien avec le master ciblé, mais aussi d'expliquer sa motivation à reprendre ce type d'étude et le projet dans lequel s'inscrit cette démarche.

Selon les attentes du jury, l'évaluation mise en place sera différente. Une évaluation très cadrée, mesurant certaines compétences pourrait assez difficilement permettre à l'individu de rendre compte de manière claire et pertinente de la variété de ses apprentissages. Le fait donc de se centrer sur l'expérience du candidat amène le jury à organiser une épreuve où la liberté d'expression pour le candidat est importante. Ce type d'épreuve comporte, par exemple, la rédaction par le candidat d'un dossier d'admission où il exprime ses acquis.

Le type de savoirs et de compétences évalués a donc un impact sur le type d'évaluation à mettre en place. Puisqu'il s'agit, à présent, d'évaluer un construit social qui dépend du contexte et non plus d'une somme de connaissances définies au préalable, et de compétences acquises dans un seul cadre, les méthodes d'évaluation diffèrent.

Dans d'autres cas, l'épreuve organisée s'apparente plus à une épreuve d'évaluation de savoirs théoriques qui pourrait permettre au jury d'éluder, en partie, la difficulté d'évaluation des savoirs pratiques.

### **3. Effectuer son bilan de compétences : un processus en trois étapes**

Lorsque le candidat effectue son bilan de compétences en rédigeant son dossier d'admission, il passe par différentes phases : l'auto-évaluation, l'autorégulation et l'auto-reconnaissance. Ces phases peuvent être successives mais également simultanées.

Dans le cadre du dépôt de sa candidature et de la rédaction du dossier d'admission, il est demandé au candidat de *s'auto-évaluer* et d'effectuer lui-même le bilan de ses compétences afin de le transmettre au jury. Le sujet doit, au sein de ce bilan de compétences, expliciter les conditions de production de son savoir ainsi que la démarche de conscientisation et de formalisation de celui-ci (Delory-Momberger, 2003). Ce type de processus se révèle particulièrement ardu car il place le candidat dans une position complexe d'autoévaluation qui comporte un destinataire.

Au sein de ce processus, lorsque le candidat est amené à auto-évaluer ses compétences (Gauthier, 2009), il attribue une valeur de réussite à des activités de travail lui ayant permis de développer des compétences valorisables dans la formation du dossier. Cela suppose qu'il sélectionne lui-même les activités qui lui semblent avoir produit un résultat valorisable. Pour le candidat VAE, cette démarche s'avère, à nouveau, particulièrement ardue car bien souvent, il éprouve un certain nombre de difficultés à distinguer clairement ce qui peut être valorisé de ce qui ne peut l'être.

Le candidat est également amené à une démarche d'autorégulation c'est-à-dire de « *relativisation par soi-même à posteriori des attributions de valeur accordées par les différents acteurs, en cas de sur ou de sous-évaluation manifeste, pour attribution d'une valeur de compétence aux activités considérées comme maîtrisées* » (Gauthier, 2009, p. 5).

Dans ces processus qui peuvent être simultanés, le sujet doit également pour valoriser ses compétences les reconnaître. Cette démarche d'auto-reconnaissance implique donc une prise de conscience de ses compétences et une capacité à les exprimer, c'est-à-dire, à identifier et à formuler les démarches, méthodes et outils utilisés pour les acquérir (Gauthier, 2009).

Cependant, cette démarche ne se réalise pas comme une auto-évaluation classique car elle est rédigée en vue d'être communiquée au jury. Le sujet, par là même, se retrouve dans une situation de double contrainte (Paquay, 1999) car il doit simultanément exprimer son niveau de compétence de façon lucide alors que ce qu'il souhaite dans cette situation est la reconnaissance de ses acquis. Il devra donc aussi répondre aux attentes du jury et d'une certaine manière s'y conformer. Cette démarche est d'autant plus compliquée pour le candidat que les attentes du jury sont peu claires ou contradictoires. En effet, une manière pour le candidat de gérer cette tension serait de connaître les attentes du jury et de communiquer au sein de son auto-évaluation ce qui correspond à ces attentes. Mais dans quelle mesure s'agit-il encore d'auto-évaluation si les critères sont définis par l'extérieur ?

### **4. Rôle de l'accompagnant en VAE**

Dans ce processus de bilan de compétences qu'effectue le candidat, l'accompagnant occupe divers rôles. Il l'aide à traverser les trois étapes d'autoévaluation, d'autorégulation et d'auto-reconnaissance. Ces étapes correspondent à des processus cognitifs qui ne sont pas nécessairement séquentiels mais plutôt en interaction les uns avec les autres. Nous présenterons donc le rôle de l'accompagnement sans nécessairement le référer à chacune de ces dimensions.

Un des rôles de l'accompagnant est d'aménager un espace d'expression de l'expérience. Il permet au candidat de déceler les connaissances et les compétences qu'il a développées dans divers contextes. En effet, les adultes qui entrent à l'université par VAE ont généralement tendance à sous-estimer leur parcours de vie et les acquis qui y sont liés. Ils passent sous silence ce qui leur semble inadéquat ou sans valeur (Cavaco, 2010).

L'accompagnant soutient l'exercice de sélection des situations professionnelles pertinentes par rapport au contexte du master visé. Il amène le candidat à considérer l'ensemble des expériences par lesquelles il est passé et l'aide à détecter les savoirs et compétences développés qui sont en lien avec le master ciblé.

L'accompagnant clarifie également les critères d'évaluation du jury par rapport au dossier d'admission introduit par le candidat. Ce sont ces mêmes critères qui seront également utilisés, entre autre, par le candidat lors de son auto-évaluation. L'accompagnant présente au candidat l'ensemble des compétences attendues à l'entrée du master et lui permet de visualiser l'ensemble du panel d'acquis en lien avec le programme visé. Cela permet également à certains candidats d'avoir une vision plus proche de la réalité des compétences d'entrée du master et donc de ne pas surévaluer ou sous-évaluer la pertinence de leur expérience.

Au regard des différents rôles décrits, la fonction de l'accompagnant peut sembler assez technique au sens où elle demande d'accompagner le candidat dans la rédaction de son dossier d'admission et au cours de son bilan de compétences. Cependant, au-delà de ce rôle explicite, l'accompagnant effectue bien souvent un rôle d'un tout autre ordre, en lien avec la complexité de la situation du candidat. L'accompagnant perçoit, en effet, les tensions vécues par le candidat et tente de l'accompagner dans la résolution de celles-ci au cours de la demande d'admission VAE. L'accompagnant développe donc une professionnalité propre en termes d'accompagnement du candidat qui est confronté aux tensions internes au processus d'auto-évaluation et à la complexité de l'évaluation du jury.

L'accompagnant est également en contact avec les membres de jurys, bien souvent pour transmettre les dossiers VAE, dans certains cas il est présent lors des délibérations. Dans ce cadre, il est, lui aussi, confronté aux tensions entre les deux paradigmes (approche basée sur les acquis de l'apprentissage/ de l'expérience – approche traditionnelle) qui sous-tendent le processus VAE.

## **5. Conclusion**

Le fait de prendre en compte les acquis de l'expérience peut, au départ, sembler constituer une suite logique du processus en cours initié, entre autre, par le décret de Bologne et par divers textes européens. Néanmoins, cette démarche repositionne le rôle de l'université qui n'est plus le seul lieu d'élaboration de savoirs (Lenoir, 2002).

Ce processus de changement induit un certain nombre de tensions entre diverses conceptions de l'apprentissage (approche basée sur les acquis de l'apprentissage/ de l'expérience – approche traditionnelle), entre différentes méthodes d'évaluation (évaluation standardisée - évaluation personnalisée de savoirs contextualisés) mais également entre divers critères d'évaluation.

Les jurys, les accompagnants et les candidats se situent dans cette tension de manière plus ou prégnante. Elle est d'autant plus présente qu'elle fait référence à des représentations, à des pratiques et des normes bien ancrées, aux valeurs de l'université et des acteurs au sein de celle-ci. Cette forme de remise en question touche donc plusieurs niveaux de l'université sans pour autant qu'une ligne de conduite ou qu'une forme de solution toute faite ne soit applicable. C'est donc à chacun des acteurs de la VAE (candidats, accompagnants et jurys) au sein de son contexte qu'il revient de gérer ce dilemme et de se créer un espace d'actions possibles.

## **6. Bibliographie**

- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Cavaco, C. (2010). Reconnaissance et validation des acquis et les adultes peu scolarisés " être reconnu pour se reconnaître". *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation ( AREF)*. Genève.
- Cedefop. (2009). *La transition vers les acquis de l'apprentissage, évolutions conceptuelles, politiques et pratiques en Europe*. Luxembourg: : Office des publications de l'Union européenne.
- Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation. Figure de l'individu projet*. Paris: Anthropos.
- Dereszowski, H. (2009). *La valorisation et la validation des acquis de l'expérience non formelle et informelle : une solution pour le marché de l'emploi européen?* Solidarité.
- de Viron (2010). Des attentes implicites des membres de jury à l'élaboration d'un référentiel : émergence d'un processus de référentialisation dans le contexte de la VAE universitaire belge. *Transformation* n°4/2010. Pp99-119.
- Feutrie, M. (2004, Mars). Une autre évaluation, une autre validation pour l'expérience. *Education permanente* , pp. 99-114.
- Gauthier, P.-D. (2009). Auto-évaluer des compétences pour construire son portfolio de développement professionnel . *Admee*, (p. 5).
- Lenoir, H. (2002). La VAE : une nouvelle donne pour l'Université,. *Connexions*, 78, pp 91-108.
- Lenoir, H. (2004, mars). Pour une éthique de l'évaluation. *Education permanente*(158 ), pp. 51-72.
- Paquay, L. (1999). L'autoévaluation au coeur de la formation initiale d'enseignants professionnels. *Actes du colloque de Grenoble des 5-7 février 1998*. Grenoble.

## L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN LANGUES ANCIENNES D'UNE NOTE « SUBJECTIVE » A L'APPLICATION DE GRILLES CRITÉRIEES

Thomas Debrux

Université catholique de Louvain, Cripedis, [thomas.debrux@uclouvain.be](mailto:thomas.debrux@uclouvain.be)

---

**Mots-clés :** latin, grec, autoévaluation, critère, indicateur

**Résumé.** Notre communication explicite les démarches d'évaluation en latin et en grec, démarches découlant du décret pris par le gouvernement de la Communauté française de Belgique en juillet 1997. Ce décret, appelé communément « Décret Missions », prônait l'application d'une pédagogie dite des compétences. Responsable de l'application de ces injonctions dans le réseau libre catholique, nous avons mis au point les outils propres à la didactique de langues anciennes, et nous avons accompagné la mise en œuvre de ces outils durant dix années. Nous proposons ici les conclusions de cet accompagnement.

---

L'approche par compétence peut apparaître à d'aucuns comme une « chose » pédagogique neuve. On trouve pourtant déjà dans certains écrits des années 1970 des prises de position qui évoquent le changement de posture de l'enseignant<sup>1</sup>. Le plus étonnant peut-être est que les principes de base de l'APC se retrouvent déjà dans un document des années 1930, texte qui servait à l'éducation des apprentis mineurs.

### Méthode d'apprentissage des Travaux de voie Conseils aux moniteurs<sup>2</sup>

- Eviter les énumérations et les longues explications.
- Apprendre les termes techniques au fur et à mesure des besoins.
- Ne passer à un autre exercice que si les précédents ont été parfaitement compris et exécutés.
- Faire répéter les exercices autant de fois que nécessaire.
- Faire exécuter l'exercice avant de donner l'explication, faire chercher l'explication.
- Dès que l'intérêt se relâche, interrompre l'exercice et passer à un autre. Étudier plusieurs choses en parallèle mais dans chacune d'elles, une seule chose nouvelle par jour.
- L'apprenti doit se contrôler lui-même. Exiger le contrôle dès le début.
- Créer dans le chantier-école une ambiance de joie, de confiance, d'amour du métier qui mène l'apprenti à se réjouir de son activité.

Donner du sens aux apprentissages nous semble aujourd'hui aussi le processus pédagogique le plus adéquat pour répondre à la crise de l'école, changer de paradigme, passer de l'enseignement à l'apprentissage. Cette orientation a été prise par le monde politique : en 1997, le parlement de la Communauté française de Belgique vote à l'unanimité un décret dit « Missions de l'école ». A partir de ce document, les programmes de cours en été retravaillés pour être exprimés en termes de compétences terminales. Ils ont été mis en application, pour les premiers (essentiellement l'enseignement général de transition) dès 2000. Accompagnant ces nouveaux référentiels, des structures pour l'évaluation ont également été mises en chantier, avec notamment deux grandes références, la taxonomie de Bloom pour l'échelle des difficultés et les grilles critériées attribuées à Louise-Marie Belair.

Comme pour les autres disciplines, les responsables des outils pour les langues anciennes ont donc rédigé un référentiel, traduisant en compétences les objectifs généraux, avec une certaine approximation, due sans doute à la précipitation exigée par le politique... Ainsi apparaît dans le dossier concernant le latin et le grec<sup>3</sup>, une compétence intitulée « retraduction ». Il est évident, si l'on se réfère au décret lui-même et à son article 6 qui

---

<sup>1</sup> Postelwhait et Russel (1971), Goldschmid (1972).

<sup>2</sup> Document conservé au Grand-Hornu

<sup>3</sup> <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=210&type=1>

définit le terme compétence, que ce type d'exercice n'est en rien un exercice d'intégration. Les programmes du réseau libre ont d'ailleurs contourné cette ineptie en fusionnant les compétences terminales 2 et 3, grosso modo. Il est réjouissant par ailleurs que le groupe de travail interréseau, constitué également à la suite du décret de 1997 et mis sur pied par l'administration générale de l'enseignement, ait lui aussi décidé de regrouper ces compétences, les traduisant désormais en familles de tâche (FT):

- FT1 : La traduction d'un texte latin ou grec (non vu en classe) en français correct.
- FT2 : Le commentaire de textes exploités en classe.
- FT3 : Le développement d'un thème de l'antiquité à travers l'histoire.
- 

Pour évaluer ces tâches, nous avons choisi de construire une première grille d'évaluation dès 2000<sup>4</sup>. Cet outil était une base que les enseignants, au cours de nos rencontres avec eux, étaient amenés à casser et à reconstruire. Cette méthodologie de co-construction a permis de mieux appréhender cette technique. L'espoir que nous formulions alors était qu'une même production puisse être corrigée quasi de la même façon dans toutes nos écoles. Nous venions en effet de procédés de correction aussi différents qu'il y avait de professeurs.

De ce travail d'accompagnement en co-développement professionnel sont nées nos grilles de référence, elles reprennent cinq des huit critères évoqués par Belair, à savoir la pertinence, la cohérence, la profondeur, la précision et la qualité de la langue. Le tableau ci-dessous concerne l'évaluation de la FT1, la version.

CRITERES D'EVALUATION DES VERSIONS										
Critères	Indicateurs (indices observables)									
Critères de réussite minimale										
<b>Pertinence</b> : adéquation entre la traduction proposée et le sens précis du texte latin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des coordonnants et des subordonnants</li> <li>- Respect du rapport chronologique (temps, adverbes...)</li> <li>- Respect de la syntaxe des cas et des genres</li> <li>- Respect de la syntaxe des modes et des voix</li> <li>- Identification et respect des pronoms et des personnes</li> <li>- Traduction terminée</li> </ul>									
<b>Cohérence</b> : logique de la production réalisée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas d'incohérence de fond</li> <li>- Pas d'exemples qui s'opposent à une théorie énoncée</li> <li>...</li> </ul>									
<b>Profondeur</b> : prise en compte du contexte (historique, littéraire, philosophique...), utilisation de notions intégrées	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix du bon sens des mots</li> <li>- Absence d'anachronismes</li> <li>- Respect des catégories des noms propres</li> <li>- Analyse et prise en compte des éléments à la disposition de l'élève (équipement de la version...)</li> <li>...</li> </ul>									
<b>Qualité de la langue française</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des structures du français</li> <li>- Respect de l'orthographe</li> <li>- Respect de la ponctuation</li> <li>- Respect du sens des mots</li> </ul>									
Critères de dépassement										
<b>Originalité</b> : personnalité, qualité de la recherche lexicale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence d'expressions judicieuses et recherchées</li> <li>- Mise en évidence du genre littéraire</li> <li>-</li> </ul>									

<sup>4</sup> pot-pourri.fltr.ucl.ac.be/itineraires/latinter/debrux\_2003\_competences.doc

Dans le choix de critères, nous avons été suivis (dans le réseau libre) par les autres disciplines (même si ces dernières s'en sont quelques peu écartées ultérieurement). D'autres critères peuvent, le cas échéant, trouver une place dans la grille.

Les conclusions auxquelles nous sommes arrivés à l'heure d'aujourd'hui, en attendant les résultats d'une enquête quantitative complémentaire que nous mènerons en 2012, sont les suivantes :

- Les professeurs ont généralement éprouvé de grandes difficultés dans la mise par écrit des indicateurs de réussite. Ceci rejoint globalement l'ensemble des conclusions de la littérature à ce sujet. La raison est à la fois didactique (que vaut telle ou telle copie ?) et pédagogique (perte du pouvoir qu'attribue les points que l'on donne ou que l'on enlève).
- Les questions posées ont eu le mérite de distinguer dans l'apprentissage, la vérification des savoirs d'une part au travers d'épreuves de restitution ou d'application (Bloom) et la vérification de ceux-ci au travers de production (commande des programmes). Nous constatons qu'il est tout à fait utile de noter en points le résultat d'une interrogation de vocabulaire (dix mots latin, dix mots français, un point par erreur). Nous constatons aussi la difficulté d'utiliser les mêmes moyens pour l'évaluation de la compétence « version ».
- La clarification de la communication des résultats impose une réflexion générale à l'établissement et au pilotage de l'école. L'analyse démontre que sans une décision interne, le processus n'évolue pas et, pire, régresse.
- Le gain véritable des grilles, pour les langues anciennes certes, mais aussi pour toutes les disciplines, consiste au développement nécessaire de l'autoévaluation. L'élève peut aussi (doit en principe) évaluer sa production et comprendre là où les erreurs ont été commises.
- L'évaluation comportera toujours une part de subjectivité, si minime (il faut espérer que ce soit le cas) soit elle. Une perspective serait d'identifier cette part afin qu'elle ne soit pas celle qui décide de la réussite.

## **Bibliographie**

Belair, Louise M. (1999). L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques. Paris : ESF  
Debrux, T. (2003). Exercer des compétences en langues anciennes. Namur : SEDESS

# ETUDE DES ANNOTATIONS D'UN ENSEIGNANT A LA SUITE DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DES STRATEGIES DE RESOLUTION DE PROBLEMES MATHEMATIQUES

Joanne Lapointe

\* Université de Montréal, joanne.lapointe@educsa.org

---

**Mots-clés :** Enseignement explicite, annotations, rétroaction, résolution problèmes mathématiques, situation-problème

**Résumé.** Le Programme de formation de l'école québécoise situe l'élève au cœur de ses apprentissages. L'enseignant peut faciliter le développement des compétences en offrant une rétroaction permettant à l'élève de progresser dans ses apprentissages. Il est difficile pour les enseignants de faire des annotations pertinentes et efficaces en mathématique, car l'accent est mis sur le concept travaillé et non sur la démarche mathématique. C'est pourquoi, nous avons porté notre regard sur l'incidence que peut avoir l'enseignement explicite des stratégies ainsi que sur les annotations faites par l'enseignant sur les copies des élèves en ce qui a trait au développement de leurs compétences à résoudre des problèmes complexes en mathématique

---

## 1. Problématique

La réforme de l'éducation mise en place au début du nouveau millénaire a amené un lot de transformations dans le système scolaire québécois tant au niveau administratif qu'à celui de la salle de classe. La fusion des commissions scolaires, l'intégration massive des élèves ayant des problèmes d'apprentissage, la présence à temps plein des élèves du préscolaire à l'école et l'ajout d'heures d'enseignement sont là quelques exemples que nous retrouvons de façon générale dans le monde scolaire québécois. La réforme du curriculum en est l'aboutissement du point de vue pédagogique.

Le nouveau curriculum illustré dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ), en 2002, met de l'avant une approche par compétences et situe l'élève au cœur de ses apprentissages.

Le nouveau curriculum met aussi en lumière les liens intrinsèques entre l'apprentissage et l'évaluation. Dans cette perspective, il faut envisager l'apprentissage et l'évaluation en interaction constante afin de favoriser la progression des apprentissages de l'élève.

L'enseignant n'est plus un expert et un transmetteur de connaissances, il crée des situations d'apprentissage, questionne l'élève, le soutient et le guide dans ses apprentissages dans un contexte de différenciation pédagogique et de régulation des apprentissages (Durand et Chouinard, 2006).

Principalement en mathématique, le programme met l'accent sur la démarche de l'enfant en plaçant à l'avant-plan la résolution de situations- problèmes mathématiques en tant que processus. Ce domaine est structuré autour de trois compétences :

la première (C1) interpelle la capacité de l'élève à résoudre des situations-problèmes ;

la seconde (C2) réfère au raisonnement mathématique ;

la troisième (C3) est orientée sur le développement de la communication et du langage mathématique.

La démarche de l'élève constitue un objet d'apprentissage en soi. De plus, « en tant que modalité pédagogique, elle supporte la grande majorité des démarches d'apprentissage en mathématique » (MEQ, 2002b, p. 124). C'est pourquoi il est difficile pour les enseignants de faire des annotations pertinentes et efficaces en mathématique, car l'accent est mis sur le concept travaillé et non sur la démarche mathématique.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1 Enseignement stratégique**

Alors que l'enseignement traditionnel est axé sur la transmission de contenu, l'enseignement stratégique porte sur les stratégies. Cet enseignement permet à l'enseignant de valider la compréhension des élèves des stratégies qu'ils doivent maîtriser pour effectuer les tâches. L'enseignement stratégique intervient non seulement dans le contenu, mais également dans les stratégies cognitives et métacognitives relatives à ce contenu (Tardif, 1992).

Selon Langevin (1992), plusieurs études ont fait la preuve que les élèves qui développent et utilisent efficacement des stratégies d'apprentissage améliorent leur rendement scolaire.

### **2.2 Régulation**

Allal (2007) est l'une des premières chercheuses à s'intéresser à l'action régulatrice de l'enseignant en salle de classe dans le contexte de l'évaluation formative. Elle définit la régulation de l'enseignant comme une succession d'actions visant : à fixer un but, à contrôler la progression de l'action vers le but, à assurer un retour sur l'action et à confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action.

La régulation est définie comme « un procédé, lié à l'évaluation, qui consiste pour l'élève ou pour l'enseignant à ajuster les actions afin que l'apprentissage puisse progresser » (MEQ, 2002a, p. 7). Scallon (2004) affirme que la régulation est « un processus de rétroaction qui permet de contrôler étape par étape la coordination des actions jusqu'à accomplissement » (p. 23).

### **2.3 Rétroaction**

Le concept de rétroaction, traduction du mot feed-back, n'est pas nouveau. Scallon (2004) le définit comme une réaction consécutive à un geste, à un comportement ou une réponse qui confirme que ce geste, ce comportement ou cette réponse est correct ou adéquat. Rodet (2000) parle de la rétroaction comme « une réaction déclenchée automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action corrective en sens contraire » (p. 47).

Hattie et Timperley (2007) proposent qu'une rétroaction a pour but de développer une attitude chez l'apprenant qui permet d'augmenter ses efforts, sa motivation et son engagement. La régulation est efficace si elle minimise l'écart entre les apprentissages réalisés et ce qui est attendu.

Ces auteurs précisent qu'une rétroaction est efficace si elle répond à trois questions :

« Qu'est-ce que je veux améliorer chez mon élève? »

« Comment doit-il s'y prendre? » Et, finalement,

« Comment pourra-t-il réinvestir dans une autre tâche? »

Rodet (2000) propose une catégorisation du contenu de l'information qui est véhiculé dans la rétroaction selon trois paramètres : (1) les contenus : cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif; (2) les formulations : prescriptif, informatif, suggestif et négatif; et (3) les changements chez l'apprenant : progression, régression et neutralité.

Considérons d'abord les quatre types de contenu. Le type cognitif se distingue par la correction des erreurs de concepts. Il permet d'approfondir les connaissances des élèves. Le second, d'ordre méthodologique, indique à l'apprenant les stratégies employées et l'invite à utiliser celles qui auraient pu être utilisées pour faciliter le déroulement de la tâche. Le type métacognitif indique à l'élève les processus métacognitifs qu'il peut utiliser pour bien saisir les enjeux des activités dans lesquelles il est engagé. Finalement, le type affectif n'est pas à négliger malgré le peu d'effet observé sur la progression de l'élève. Tout apprenant est sensible à ce que l'on pense de son travail. Ce type de rétroaction permet d'apprécier la compétence de l'élève et de fournir des éléments d'encouragement et de motivation.

La classification de Rodet (2000) se fait aussi par rapport à la nature du contenu. La nature du contenu de la rétroaction peut être : prescriptif, informatif, suggestif ou négatif. Une rétroaction prescriptive corrige les erreurs et indique les informations pour approfondir les connaissances de

l'élève. Par exemple : « Il y a douze chats en tout ». Un contenu informatif indique les stratégies qui auraient dû être employées. Par exemple : « Tu devais compter les pattes et le partager en quatre en utilisant soit un dessin ou la division ». Les rétroactions de type suggestif invitent l'élève à faire le point sur ses stratégies et à approfondir ses connaissances. Par exemple : « As-tu consulté ton coffre à outils pour te rappeler comment partager les pattes des chats? » Finalement, les rétroactions qui ont une connotation négative. Par exemple : « Attention, tu n'as pas bien compté les pattes des chats! » Le Tableau I, illustre la classification de Rodet (2000) qui découle de ses travaux. On y distingue les caractéristiques qui sont reliées tant aux contenus, aux formulations qu'aux changements provoqués chez l'élève.

Nature du contenu	Cognitif	Méthodologique	Métacognitif	Affectif
<b>Prescriptif</b>	Corriger les erreurs conceptuelles de l'apprenant.  Indiquer les informations non présentes dans le travail de	Indiquer les stratégies employées et leur pertinence.	Identifier le profil cognitif de l'apprenant.	La portée affective d'une rétroaction dépend plus de son style que de son contenu.  La personnalisation de la rétroaction, en s'appuyant sur les références de l'apprenant facilite son approbation par celui-ci.
<b>Informatif</b>	Indiquer les sujets non suffisamment approfondis.  Transmettre des compléments d'information.	Indiquer d'autres stratégies qui auraient pu être employées.	Indiquer à l'apprenant les activités métacognitives qu'il peut utiliser.  Situer les connaissances acquises dans le cadre plus vaste du cursus de formation.	
<b>Suggestif</b>	Inviter l'apprenant à approfondir ses connaissances.  Inviter l'apprenant à poursuivre le dialogue	Inviter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies.	Inviter l'apprenant à devenir son propre évaluateur.	
<b>Style du commentaire</b>				
<b>Négatif</b>	À éviter. La formulation de commentaires trop ouvertement négatifs va à l'encontre de l'établissement de conditions favorables à la réception de la rétroaction de l'apprenant.			

Figure 1 : Le contenu des rétroactions et leur appropriation par l'apprenant, Rodet (2000), p. 61.

### 2.3.1 Commentaire

Morrissette (1999) parle du commentaire explicatif et réflexif comme d'une aide concrète à l'élève, un support formatif. Quelques recherches précisent des types de commentaires. Halté (1984, dans Leboeuf, 1999) classe les commentaires selon les objectifs pédagogiques visés par les enseignants lors de la formulation de ceux-ci. Ce dernier regroupe les commentaires en trois catégories : verdictifs, injonctifs et explicatifs. Le premier type se nomme verdictif : l'enseignant émet un jugement selon le résultat de l'élève et les attentes de la tâche. La notation est un commentaire verdictif. Ensuite, il y a les commentaires injonctifs. Ceux-ci prescrivent une correction obligatoire. L'enseignant ordonne la correction à faire et ne laisse aucun choix à l'élève. Le dernier type, l'explicatif, réunit les deux autres catégories et les complète en fournissant une explication ou une piste à l'apprenant pour favoriser sa progression. Celui-ci est beaucoup plus formateur.

### 2.3.2 Notation

Dans Le dictionnaire actuel de l'éducation, Legendre (2005) définit la notation par l'action de noter, de rendre un verdict sur la tâche accomplie. D'après Masseron (1981, dans Leboeuf, 1999), la notation consiste à porter un jugement sur les éléments d'une copie d'un élève. La notation est un

commentaire appréciatif de la réussite d'une tâche. La notation amène souvent une appréciation chiffrée ou un simple mot, par exemple : « excellent! », « très bien! ». Lorsque l'on emploie la notation, on mesure la réussite de l'élève.

### *2.3.3 Annotation*

L'annotation est un commentaire explicatif et, selon Leboeuf (1999), relève plutôt de la remarque ou de la suggestion qui permet l'amélioration des apprentissages des élèves.

L'annotation a comme fonction d'aider l'élève à progresser dans ses apprentissages. Celle-ci offre une porte d'entrée constructive à l'élève à l'amélioration de sa performance. Les annotations visent une meilleure compréhension chez l'élève de ses processus d'apprentissage en l'incitant à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer. Selon Simard (1999), l'annotation consiste essentiellement à aider l'apprenant à réviser et corriger sa tâche et non pas à le faire pour lui. En plus de consolider les apprentissages, l'annotation offre la possibilité de valoriser et d'encourager l'élève. L'annotation a vraiment une visée d'évaluation formative.

## **2.4 Problèmes mathématiques**

Un problème mathématique est défini comme une situation initiale, avec un but à atteindre. On connaît le contexte dans lequel il doit être atteint, mais on ne connaît pas la procédure pour l'atteindre (Poirier, 2001; Focant, 2003; Gamo, 2007). Gamo (2007) en définit quatre types : la situation-problème, le problème ouvert, le problème complexe et le problème de réinvestissement.

### *2.4.1 Situation problème*

La complexité de ce type de problème amène les élèves à réaliser qu'ils ne peuvent résoudre la situation-problème avec leurs seules connaissances actuelles et qu'ils ont besoin d'acquérir de nouvelles connaissances. Ce type de problème éveille la curiosité et développe l'autonomie des élèves. Par exemple : Demander aux élèves de partager une douzaine de beiges à 26 personnes alors qu'ils n'ont pas encore vu les concepts de division et de fraction. Pour les élèves en difficulté, la résolution de situations-problèmes est très complexe et, pour eux, il est très difficile d'imaginer des pistes de solution.

### *2.4.2 Problème ouvert*

Gamo (2007) précise que les problèmes ouverts permettent aux élèves d'essayer, d'organiser leur démarche, de mettre en œuvre une solution et d'évaluer leur solution. Les problèmes ouverts emploient des concepts avec lesquels les élèves sont assez familiers. Ils peuvent facilement comprendre le problème et ainsi s'engager dans des essais. Avec ce type de problème, les élèves, toujours selon Gamo (2007) « acquièrent des compétences méthodologiques relatives à des savoir-faire qu'ils vont rencontrer dans toutes les disciplines et qui pourront être transférées » (p.81).

### *2.4.3 Problème complexe*

Un problème complexe est un problème qui nécessite la mobilisation de plusieurs concepts. Ce type de problème exige de scinder le problème en sous-problèmes. Les informations nécessaires à la résolution se retrouvent à différents endroits : dans l'énoncé, dans le texte, dans un graphique, dans un schéma ou fournies oralement. La cueillette des informations devient très complexe.

### *2.4.4 Problème de réinvestissement*

Un problème de réinvestissement demande à l'élève de résoudre un problème complexe ou ouvert déjà connu, mais dans un autre contexte. Ce type de problème utilise les connaissances antérieures et permet de les renforcer.

### **3. Questions spécifiques**

De façon plus spécifique, dans cette recherche, nous avons répondu aux questions suivantes :

En quoi les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignant pour corriger les travaux des élèves lors de la résolution de problèmes mathématiques se sont-elles transformées en cours de réalisation de la recherche collaborative?

Quelles annotations (types de contenu, formulation, etc.) seront élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite à partir de problèmes mathématiques choisis par l'enseignant?

Finalement, de quelles façons les élèves ont-ils tenu compte des annotations de l'enseignant pour mobiliser les stratégies appropriées lors de la résolution de problèmes mathématiques?

### **4. Méthodologie**

La présente étude adopte le paradigme de la recherche qualitative puisqu'elle se situe dans le contexte naturel des acteurs et accorde une grande importance au fait que les participants exercent une influence majeure sur les comportements observés.

La recherche collaborative prend forme autour de l'idée de faire la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001). Ces auteurs considèrent la recherche comme un échange de services entre les acteurs. Il y a une influence réciproque entre le praticien et le chercheur. Il s'agit d'un type de recherche qui amène deux mondes différents à travailler en collaboration. Alors que le chercheur vient du monde de la théorie, l'enseignant, lui, vient de celui de la pratique.

La recherche comporte deux types de participants : l'enseignant et ses élèves. Nous avons utilisé deux processus d'échantillonnage différents. Toutefois, étant donné le type de recherche, la qualité des sujets a été favorisée contrairement à la grandeur de l'échantillon. Une présence prolongée du chercheur sur le terrain a eu lieu. La recherche a duré du mois de novembre au mois de mai de l'année scolaire 2008-2009. Cette présence a permis de diminuer des biais de hasard et a favorisé une meilleure compréhension du milieu scolaire.

Comme instruments de cueillette de données, nous avons opté pour une entrevue semi-structurée avec l'enseignant au début et à la fin de cette présente étude. Nous avons choisi de faire des mini-entrevues avec les élèves, une avant et une après la recherche. Tout le long de l'étude, nous avons rencontré régulièrement l'enseignant afin d'échanger sur son vécu quotidien et, finalement, nous avons consulté les travaux corrigés des élèves dans leur portfolio.

#### **4.1 Déroutement**

Celle-ci s'opérationnalise en huit parties : (1) identifier les stratégies de la démarche de résolution de problèmes; (2) choisir six résolutions de problèmes mathématiques; (3) cibler les stratégies de la démarche à l'intérieur des problèmes choisis; (4) prévoir les annotations possibles pour chacune des étapes de la démarche; (5) enseigner explicitement les stratégies de la démarche de résolution problèmes mathématiques; (6) faire exécuter les tâches mathématiques choisies aux élèves; (7) corriger à l'aide des annotations planifiées; (8) faire un retour réflexif avec les élèves. Toutes ces étapes ont été réalisées pour chacun des six problèmes choisis. Afin de réduire au maximum les biais, des problèmes travaillant le même savoir essentiel, soit l'arithmétique : sens et écriture des nombres naturels, plus précisément le sens et le choix des opérations ont été sélectionnés.

### **5. Analyse des données**

L'analyse de contenu s'est effectuée par un codage thématique des annotations selon la classification des rétroactions de Rodet (2000). L'utilisation du logiciel QDA Miner a permis de décontextualiser les données.

La première analyse a été conduite pour faire ressortir les changements apportés sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Nous avons utilisé les données recueillies lors de l'entrevue, lors de l'enseignement explicite de chacune des stratégies et de la rédaction des annotations. Une deuxième analyse concernait les six problèmes mathématiques proposés aux élèves lors de cette étude et finalement pour une meilleure compréhension de ces résultats, il a été nécessaire de présenter un portrait de chaque élève afin d'illustrer leur cheminement tout au long de l'étude.

## 6. Résultats

Notre étude a clairement une vocation qualitative. Elle s'intéresse à l'étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes mathématiques. Les données recueillies tentent de préciser comment se manifestent les annotations des enseignants à la suite de l'enseignement des stratégies de résolution de problèmes mathématiques. Nous tenterons de soupeser ces résultats obtenus suite aux analyses et, de façon plus spécifique, répondre aux questions suivantes : Quelles annotations (types de contenu, formulation, etc.) seront élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite à partir de problèmes mathématiques choisis par l'enseignant? De quelles façons les élèves ont-ils tenu compte des annotations de l'enseignante pour mobiliser les stratégies appropriées lors de la résolution de problèmes mathématiques? Finalement, en quoi les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'enseignante pour corriger les travaux des élèves lors de la résolution de problèmes mathématiques se sont-elles transformées en cours de réalisation de la recherche collaborative?

### 6.1 Rétroactions utilisées pour corriger les travaux

Il y a eu neuf rencontres avec l'enseignant tout au long de la recherche. À chaque rencontre, nous avons rédigé des annotations qui étaient en lien avec les problèmes proposés aux élèves. Toutes les annotations planifiées, voir exemple en annexe 5, ont été élaborées conjointement entre le chercheur et l'enseignant. Nous pointions d'abord les différentes difficultés que pouvaient rencontrer les élèves et nous formulions l'annotation qui pourrait les aider à surmonter la difficulté.

Ainsi, nous avons principalement rédigé des annotations de types méthodologique et informatif. La grille de codage ayant servi au classement des annotations recueillies s'inspire des travaux de Rodet (2000) qui a conçu une classification selon quatre paramètres, soit le contenu de types cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif.

Étant donné que nous avons ciblé les stratégies de la démarche mathématique comme outils d'étude, le choix du type méthodologique était tout indiqué puisqu'il identifie les stratégies employées par l'apprenant et l'invite à utiliser celles qui auraient pu faciliter le déroulement de la tâche. Figure 1 illustre le nombre d'annotations inscrites sur les travaux réalisés par les élèves lors des exercices de résolution de problèmes mathématiques, et ce, pour chacun des types employés par l'enseignant en mai 2009, soit à la fin de cette présente étude.

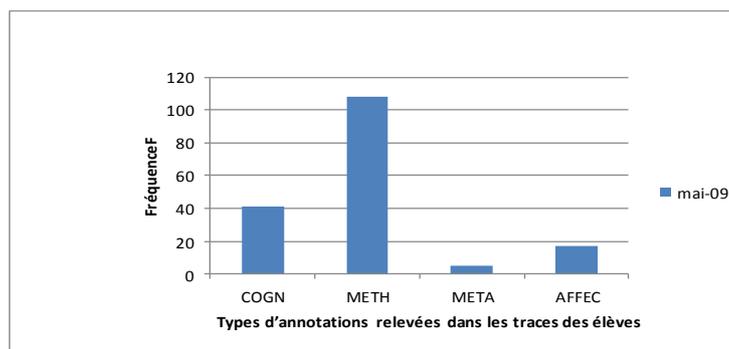


Figure 1 : Types d'annotations relevées dans les travaux des élèves à la fin de l'étude

## 6.2 Conditions à mettre en place pour maximiser l'effet des annotations élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite

Les modèles d'enseignement qui favorisent une approche constructiviste telle que l'enseignement stratégique encouragent l'utilisation des annotations. Notre cadre théorique a précisé le lien qui les unit, soit le transfert des connaissances. Pour que le transfert puisse être réalisé et que les apprentissages aient un sens, il faut que l'enseignant planifie son enseignement. Presseau (2004) précise que la planification fournit le meilleur environnement d'apprentissage à l'élève et lui assure des occasions de transfert de ses apprentissages. Les annotations, tout comme l'enseignement stratégique, se rejoignent par leur visée qui se manifeste par le transfert des connaissances. Pour que ce transfert puisse se réaliser, il faut que l'élève soit placé constamment en contexte de résolution de problèmes.

La pertinence de notre recherche réside dans le fait de valider si, dans un contexte d'enseignement explicite des stratégies des étapes de la démarche mathématique avec l'emploi des annotations comme moyen de correction, les élèves amélioreraient leur compétence à transférer leurs connaissances et à progresser dans leurs apprentissages en mathématique.

Nous avons cherché à savoir quelles étaient les conditions à mettre en place pour maximiser l'effet des annotations élaborées en lien avec les stratégies et les notions mathématiques enseignées de façon explicite. Nous avons donc proposé que, durant une semaine, l'enseignant présente exclusivement des problèmes qui sollicitent la même stratégie cognitive. Après une semaine d'exercice, le nom de la stratégie était ajouté sur l'affiche de la classe « Notre démarche mathématique ». Pour ce faire, nous avons ciblé dans le recueil de problèmes, Vers une démarche mathématique, de Bibeau, R. (1995), cinq problèmes pour chaque stratégie. Ainsi, chaque problème est accompagné des pictogrammes qui identifient les stratégies qui seront sollicitées dans l'exécution de la résolution. Dans la figure 2 se trouve la liste de ces pictogrammes.

Codes en lettres	Stratégies	Classes						Codes graphiques
		1re	2e	3e	4e	5e	6e	
D	Représenter le problème par un dessin.	x	x	x	x	x	x	
M	Utiliser un matériel concret.	x	x	x	x	x	x	
É	Écrire une équation mathématique.	x	x	x	x	x	x	$2 \times 4 = ?$
EE	Procéder par essais et erreurs.	x	x	x	x	x	x	
P	Vérifier toutes les possibilités.	x	x	x	x	x	x	
R	Trouver une régularité.		x	x	x	x	x	
T	Utiliser un tableau.		x	x	x	x	x	
L	Effectuer un raisonnement logique.			x	x	x	x	
S	Résoudre un problème plus simple.				x	x	x	
RE	Résoudre le problème à rebours.				x	x	x	
DP	Identifier les données pertinentes.					x	x	

Figure 2 : Liste des pictogrammes utilisés par Bibeau, R. (1995) dans son recueil Vers une démarche mathématique.

## 6.3 Observations manifestes qui permettent de constater les transformations sur l'enseignement explicite des stratégies.

L'étude fait ressortir l'apport important de l'enseignement stratégique dans l'explicitation de la démarche mathématique sur la compréhension des différentes étapes à utiliser dans la résolution d'un problème mathématique. Les mini-entrevues ont permis de constater une nette amélioration de la compréhension des élèves après l'étude. Les élèves ont enrichi leur banque de stratégies et sont maintenant capables de différencier une étape de la démarche mathématique d'un concept mathématique. Tous les participants peuvent maintenant identifier en ordre les différentes parties de la démarche : comprendre, cueillir, traiter, valider et communiquer. Plusieurs d'entre eux ont même expliqué des stratégies qui permettent de traiter un problème. Avant l'étude, certains élèves confondaient entre la démarche et les différents concepts mathématiques.

À la fin de la recherche, l'enseignante a exprimé clairement qu'elle ressentait une plus grande aisance à enseigner explicitement les stratégies. Elle cible maintenant les stratégies qui doivent être

enseignées et prends vraiment le temps de faire un enseignement explicite de ces stratégies avant de présenter un problème complexe. Ses interventions pédagogiques ont été bonifiées par cette étude. Il est évident qu'elle emploie maintenant des annotations comme traces de correction pour les résolutions de problèmes mathématiques. Elle est consciente de l'importance de planifier les annotations avant la correction afin de mieux cibler les stratégies à développer. Elle affirme qu'elle a tendance à transférer cette façon de corriger dans les autres disciplines.

Finalement, les résultats obtenus dans cette étude confirment que, pour maximiser la compréhension de la démarche mathématique par les élèves, nous devons mettre en place des conditions qui facilitent l'apprentissage : (1) enseignement stratégique de la démarche mathématique; (2) planification des annotations possibles pour chacune des étapes de la démarche; (3) correction à l'aide des annotations prévues; et (4) retour réflexif avec les élèves après chaque remise de la tâche corrigée. Les observations que nous avons pu relever se retrouvent dans trois volets : 1) les interventions pédagogiques de l'enseignant, 2) la résolution de problèmes complexes et 3) la perception des élèves.

### *6.3.1 Les interventions pédagogiques de l'enseignant*

Lors des entretiens avec l'enseignant, plusieurs extraits révèlent l'amélioration des interventions de l'enseignant. Il planifie et cible plus aisément les stratégies à enseigner.

### *6.3.2 La résolution de problèmes complexes;*

Pour la résolution des problèmes complexes, l'enseignement explicite a permis de développer une plus grande autonomie chez les élèves. L'enseignant exprime clairement que les élèves se mobilisent beaucoup plus qu'avant. L'effet « panique » devant un problème est complètement disparu, les élèves savent ce qu'ils doivent faire devant un problème complexe. Ce phénomène est aussi nommé par les élèves lors des mini-entrevues.

### *6.3.3 La perception des élèves.*

Les élèves affirment tous qu'ils trouvent plus facile de résoudre des problèmes après l'étude. Ils connaissent mieux leurs forces et leurs faiblesses et identifient maintenant les différentes stratégies des étapes de la démarche mathématique.

## **7. Pistes d'action pédagogique**

Les résultats de l'étude conduisent à miser sur des interventions qui visent au développement de l'autonomie de l'élève. Plus les élèves se mobiliseront pour bien comprendre leurs erreurs, plus ils développeront de meilleures stratégies qu'ils pourront transférer d'un problème à l'autre. Cette compréhension est le premier pas vers une progression de la compétence Résoudre des situations-problèmes.

## **8. Perspectives de recherches**

En ce qui a trait aux recherches futures, une première suggestion serait d'élargir l'échantillonnage d'élèves. La présente étude a été réalisée avec la participation de six élèves d'une classe qui en contenait vingt-sept. Ils avaient tous le même enseignant et recevaient le même enseignement. Des travaux futurs pourraient comparer tous les élèves d'une classe, avec une autre classe ayant un autre enseignant et recevant un enseignement différent.

Une future étude pourrait utiliser un échantillon beaucoup plus grand de problèmes à résoudre. Notre recherche s'est concentrée sur six problèmes abordant le concept de l'arithmétique : sens et écriture des nombres naturels, plus précisément le sens et le choix des opérations. En ayant recours à un plus grand échantillon, nous pourrions valider si, pour d'autres concepts mathématiques, nos conclusions seraient transférables. Aussi, il serait possible de vérifier si les rétroactions apportées à un plus grand nombre de problèmes influenceraient davantage les résultats des élèves.

Le nombre limité de situations et de participants de cette présente étude ne nous a pas permis de conclure à une progression pour la majorité des participants. En modifiant les paramètres de l'échantillon tant celui des élèves, des notions que le nombre de situations, et en analysant davantage les ressources mobilisées par les élèves dans chaque problème, il serait peut-être possible d'observer une progression pour un nombre considérable d'élèves.

Par surcroît, une étude qui observerait la progression des élèves de façon longitudinale, c'est-à-dire sur plusieurs années, pourrait bonifier certainement nos résultats. Par exemple, une recherche qui comporterait un groupe d'élèves suivis par le même enseignant sur une période de deux ans pourrait être très intéressante à observer.

Il pourrait aussi être possible de comparer l'effet des annotations sur les autres disciplines du programme de formation. Nous croyons que la façon de formuler des annotations peut être transférable dans d'autres disciplines. Alors, il serait intéressant de valider si les résultats de cette présente étude seraient modifiés si nous les appliquions à d'autres concepts ou d'autres stratégies utilisés en sciences par exemple.

Finalement, des recherches ultérieures pourraient aussi être réalisées sur le contenu de l'information véhiculée dans l'annotation. L'étude de Rodet (2000) caractérise les contenus des annotations en quatre types : cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif. Dans cette présente étude, nous avons observé principalement des annotations de type méthodologique. Une autre étude pourrait valider l'impact de ces autres types absents de notre recherche.

## 9. Références et bibliographie

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : Éditions De Boeck et Larcier, 277 p.
- Bangert-Drowns; Robert, L., Kulik, Chen-Lin C., Kulik, James A., Morgan, Mary Teresa (1991). "The instructional effect of feedback in test-like events". *Review of Educational research*: 61(2), p. 213-238.
- Berger, Forgette-Giroux; Bercier-Larivière (2002). Apprentissage et évaluation des mathématiques chez les élèves francophones de l'Ontario au niveau des années préparatoires et de formation, Université d'Ottawa.
- Bergeron, R.; Tran, E. (1999). « Le commentaire dans la correction des textes ». *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 30-31.
- Bibeau, R. (1995). Vers une démarche stratégique, Victoriaville, Commission scolaire La Sapinière, Services éducatifs.
- Desgagné, S.; Bednarz, N.; Couture, C.; Poirier, L.; Lebus. P. (2001). « L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation », *Revue des sciences de l'éducation*, no 27(1), p. 33-64.
- Durand, M.-J.; Chouinard, R. (2006). L'évaluation des apprentissages. Montréal : Éditions HMH, 374 p.
- Gamo, S. (2007). La résolution de problèmes. France : Éditions Bordas, 141 p.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 255 p.
- Giroux, J. (2004). « Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, n° 30(2), p. 303-327.
- Halté, J-F. (1984). « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique ? » *Pratiques* n° 44. p. 61-69.
- Hattie, J.; Timperley, H. (2007). "The power of feedback". *Review of Educational Research*: 77(1), p. 81-112.
- Leboeuf, P. (1999). « Très bien Pascal, continue comme ça ! », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 39-42.
- Legendre, R. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation (3e éd.). Montréal : Guérin, 1554 p.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002b). Programme de formation de l'école québécoise pour l'enseignement secondaire, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (1999). « Pour une pratique du commentaire en trois temps », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 52-54.
- Poirier, L. (2001). Enseigner les maths au primaire. Québec : Éditions Renouveau Pédagogique, 189 p.

- Presseau, A. (2000). « Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques ». *Revue des sciences de l'éducation*, no 26(3), p. 515-544.
- Presseau, A. (2004). *Intégrer l'enseignement stratégique dans sa classe*. Chenelière McGraw-Hill, Québec, p. 248.
- Roberge, J. (1999). « La correction des rédactions. Pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire? », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 55-57.
- Roberge, J. (2008). « Rendre efficace la correction des rédactions », *Rapport de recherche PAREA*, Montréal, Cégep André-Laurendeau, p 556.
- Rodet, J. (2000). « La rétroaction support d'apprentissage », *Revue du Conseil québécois de la formation à distance*, p. 45-74.
- Simard, C. (1999). « L'annotation des textes d'élèves », *Revue Québec Français*, no 115, automne 1999, p. 32-38.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique, 342 p.
- Tardif, J (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Éditions Logiques, Montréal, p 474
- Tardif, J. (2006). « Une idée puissante, mais polysémique : l'autorégulation des apprentissages », *Vie pédagogique*, no 140, p. 48-51.
- Veslin O. et J. (1992). *Corriger les copies*. Paris : Hachette education, 45 p.

**L'ÉVALUATION DES COMPETENCES SCIENTIFIQUES AU 21IEME SIECLE :  
CADRE CONCEPTUEL ET PROTOTYPES POUR UNE EVALUATION  
TRANSFORMEE-PAR-ORDINATEUR**

**Katja Weinerth\*, Robert Reuter\*, Vincent Porro\*\*, Thibaud Latour\*\* & Romain Martin\***

\* *Université du Luxembourg + katja.weinerth@uni.lu, bob.reuter@uni.lu, romain.martin@uni.lu*

\*\* *Centre de Recherche Public Henri Tudor + vincent.porro@tudor.lu, thibaud.latour@tudor.lu*

---

**Mots-clés :** *culture scientifique, compétences scientifiques, évaluation assistée par ordinateur, apprentissage assisté par ordinateur, enseignement par la découverte*

**Résumé.** *En parallèle à l'évolution récente de l'enseignement des sciences (vers des modes d'enseignement basée sur la découverte guidée ou autonome), on observe une course aux nouvelles méthodes d'évaluation des compétences scientifiques. Nous proposons ici un cadre conceptuel que nous avons développé et que nous utilisons actuellement pour guider le développement d'un environnement informatique d'apprentissage et d'évaluation intégré, qui pourra être utilisé (1) pour offrir aux apprenants une large panoplie de situations d'apprentissage relativement authentiques, implémentant l'ensemble des activités de l'investigation scientifique et (2) pour évaluer leurs connaissances du processus d'investigation scientifique, pour évaluer leurs compétences « en action » et pour évaluer comment ils appliquent leurs connaissances d'un domaine scientifique donné. Ce cadre conceptuel sera illustré à l'aide de prototypes d'items d'évaluation développés pour des ordinateurs mobiles à écran tactile.*

---

**1. L'enseignement des sciences au 21<sup>  me</sup> siècle : vers une pédagogique de la « culture scientifique »**

Face aux défis sociaux, culturels, technologiques et scientifiques actuels, l'enseignement des sciences du 21<sup>  me</sup> siècle devra cibler le développement de compétences scientifiques auprès des jeunes citoyens qui leur permettent autant de comprendre les complexités du monde qui nous entoure que de résoudre des problèmes complexes et authentiques. Elle devra ainsi comprendre l'entièreté du processus de production des connaissances scientifiques (en commençant par l'identification et la formulation d'un problème, tout en passant par la planification et la mise en place d'une collecte de données empiriques, pour en finir avec l'analyse et l'interprétation de ces données ainsi que la formulation et la communication de conclusions valides). Une approche pédagogique constructiviste fondée sur de telles formes authentiques d'investigation scientifiques se doit aussi de cadrer les connaissances scientifiques comme testables, révisables, explicatives, conjecturelles et générative (Windschitl, Thompson, & Braaten, 2008) et les enseigner comme telles. Pour cela, l'enseignement des sciences de demain devra viser le raisonnement et la recherche scientifiques et mener à une compréhension profonde de l'approche scientifique, plutôt que la simple mémorisation de faits scientifiques établis.

**2. L'évaluation de la « culture scientifique » au 21<sup>  me</sup> siècle : vers une évaluation assistée-par-ordinateur des compétences scientifiques « en action »**

En parallèle à cette évolution dans l'enseignement des sciences (vers des modes d'enseignement basée sur la découverte guidée ou autonome, voir Caillé, 1995), on observe une course aux

nouvelles méthodes d'évaluation des compétences scientifiques. Ce parallélisme est fondé sur une définition partagée de la « culture scientifique » (« scientific literacy » en anglais) dans les deux domaines ; en effet, l'évaluation des compétences scientifiques – telles que définies par l'étude PISA en l'occurrence – et l'enseignement des sciences par la découverte visent tous les deux de véritables compétences (dépassant la simple mémorisation de faits scientifiques) et mettent l'accent sur l'utilisation des savoirs et savoir-faire scientifiques pour résoudre des problèmes complexes et authentiques, donc le développement de la « culture scientifique ». Malgré cette relation conceptuelle évidente, les instruments d'évaluation utilisés dans l'étude PISA ont été critiqués comme n'intégrant pas assez les principes des mouvements pédagogiques progressistes (Sadler & Zeidler, 2009). L'une des parties de l'étude PISA concerne en effet la recherche scientifique et les explications scientifiques, mais, comme il s'agit d'un test papier-crayon, quasiment aucune activité n'est mise en place par laquelle l'on pourrait directement mesurer les capacités liées aux processus d'investigation scientifique. De plus, les possibilités pour reproduire l'ensemble d'une approche scientifique dans le contexte d'une évaluation ont été très limitées.

Il y a donc un besoin évident de développer des scénarios d'évaluation qui pourraient spécifiquement cibler ces savoir-faire « en action » et la mobilisation des savoirs dans la résolution de problèmes complexes et authentiques ; afin de mieux diagnostiquer leur acquisition et ainsi mieux guider les interventions pédagogiques visant leur développement. Les environnements informatiques semblent particulièrement adaptés, voire indispensables, pour évaluer (et soutenir le développement de) ces compétences ; car ils permettent non seulement de présenter des problèmes complexes et authentiques, mais ils nous permettent également de rendre visibles les processus cognitifs sous-jacents « en action ».

De plus, l'usage de plus en plus étendu de matériels informatiques sophistiqués dans les écoles pourrait rendre possible la création et l'implémentation d'environnements d'apprentissage et d'évaluation intégrés dans le cadre de l'enseignement des sciences, particulièrement bénéfiques pour le développement de la « culture scientifique ». Comme il s'avère en effet très difficile d'offrir de vraies activités pratiques dans les différentes branches, couvrant l'ensemble des étapes de l'investigation scientifique, l'utilisation des simulations sur ordinateur semble offrir une bonne alternative aux expériences concrètes dans la vraie vie (Branan & Morgan, 2010; Chang, Barufaldi, Lin, & Chen, 2007; Eslinger, White, Frederiksen, & Brobst, 2008; Hickey, Kindfield, Horwitz, & Christie, 2003; Ketelhut, Nelson, Clarke, & Dede, 2010; Kyza, 2009).

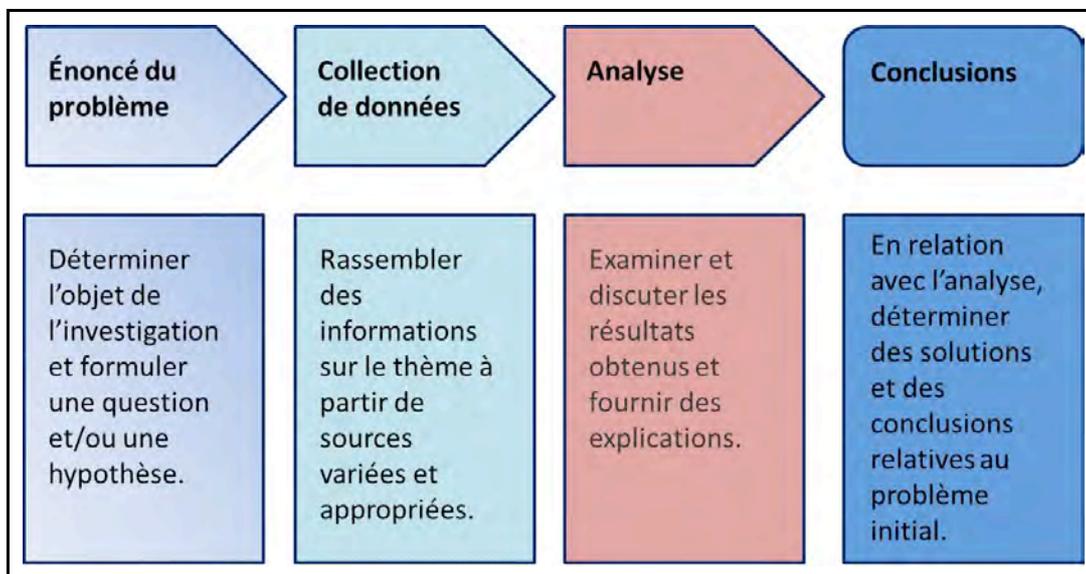
### **3. Cadre conceptuel pour un environnement informatique d'apprentissage et d'évaluation intégré**

Pour toutes ces raisons, nous proposons ici un cadre conceptuel pour guider le développement d'un *environnement informatique d'apprentissage et d'évaluation intégré*, qui pourra être utilisé (1) pour offrir aux apprenants une large panoplie de situations d'apprentissage relativement authentiques, implémentant l'ensemble des activités de l'investigation scientifique (c'est-à-dire l'identification et la formulation d'un problème, la planification et la mise en place d'une collecte de données empiriques, l'analyse et l'interprétation de ces données ainsi que la formulation et la communication de conclusions valides) et (2) pour évaluer leurs connaissances du processus d'investigation scientifique, pour évaluer leurs compétences « en action » et pour évaluer comment ils appliquent leurs connaissances d'un domaine scientifique donné. Les mêmes objets pourront ainsi servir à des situations d'apprentissage et à des situations d'évaluations, en fonction des tâches proposées à l'utilisateur de cet environnement informatique. Ainsi l'utilisateur pourra facilement alterner entre des tâches d'évaluation et des activités d'apprentissage pour développer sa « culture scientifique » dans un domaine donné.

#### **3.1 Apprendre et enseigner les sciences par la découverte**

Avant que nous puissions évaluer la « culture scientifique » des étudiants/apprenants, nous avons besoin de méthodes d'enseignement/d'apprentissage des sciences adaptées et appropriées au

développement de telles compétences, en l'occurrence des méthodes de la pédagogique constructiviste basées sur la découverte (guidée ou autonome). Elles nous permettent notamment de couvrir l'ensemble des phases du processus de recherche scientifique :   nonc   du problème, collection de données, analyse et conclusions (voir figure 1).



**Figure 1** : Illustration des différentes étapes de l'apprentissage et de l'enseignement par la découverte.

De telles méthodes d'enseignement des sciences par la découverte ont été implémentées depuis les années 1980 et ces efforts d'implémenter ont produit des résultats mixtes. Une récente revue des recherches conduite par Minner, Levy et Century (2010) a confirmé une tendance dans l'ensemble positive, indiquant que les méthodes d'enseignement par la découverte entraînent de meilleurs résultats d'apprentissage des étudiants en termes d'apprentissage de contenus scientifiques et surtout de compréhension des concepts scientifiques. A travers la mise en place des différentes étapes du processus scientifique ils acquièrent une compréhension plus profonde concernant les relations entre ces différentes activités (Loyens & Pikers, 2011). Dans le processus d'apprentissage par la découverte, les étudiants deviennent des agents actifs dans leur processus d'apprentissage au lieu d'être de simples receveurs passifs d'informations. En effet, cette implication active (de préférence accompagnée d'expériences concrètes et pratiques avec l'objet de l'investigation) dans le cycle d'investigation paraît nécessaire pour un meilleur apprentissage de contenu scientifique et de concepts scientifiques (Minner et al., 2010).

Le modèle d'enseignement et d'apprentissage par la découverte constitue ainsi une composante essentielle de notre cadre conceptuel pour le développement informatique d'un environnement intégré d'apprentissage et d'évaluation des compétences scientifiques.

### 3.2   valuer les compétences scientifiques

Si nous voulons vérifier que les étudiants sont capables d'appliquer leurs compétences, la méthode d'enseignement basée sur la découverte doit être accompagnée d'instruments d'évaluation appropriés, permettant de réaliser une véritable évaluation des compétences dans des contextes aussi authentiques et écologiques que possible.

En ce qui concerne cette évaluation des compétences scientifiques, nous nous référons au cadre conceptuel de PISA 2006, qui distingue et définit les 5 dimensions suivantes.

- **Connaissances scientifiques** : toutes les connaissances du monde naturel à travers des domaines majeurs comme la physique, la chimie, la biologie, les sciences de la terre et de l'espace et les technologies.
- **Connaissances sur la science** : toutes les connaissances des méthodes (découverte scientifique) et des buts (explications scientifiques) de la science.
- **Identifier des problèmes scientifiques** : distinguer les problèmes et thèmes scientifiques d'autres types de problèmes, identifier des problèmes scientifiques (questions) et des mots-clés permettant la recherche d'informations et reconnaître les caractéristiques majeures de la découverte scientifique.
- **Expliquer des phénomènes de façon scientifique** : appliquer des connaissances scientifiques dans une situation donnée, décrire ou interpréter des phénomènes de façon scientifique et prédire des changements et identifier des descriptions, des explications et des prédictions appropriées.
- **Utiliser des faits scientifiques** : interpréter des faits scientifiques afin de générer et de communiquer des conclusions, identifier des suppositions, des faits et des raisonnements derrière des conclusions et de réfléchir sur les implications sociétales de développement scientifiques et technologiques.

Cette définition des compétences scientifiques, prenant en compte l'ensemble des étapes du processus de recherche scientifique constitue ainsi la seconde composante de notre cadre conceptuel pour le développement informatique d'un environnement intégré d'apprentissage et d'évaluation des compétences scientifiques.

### 3.3 *Utiliser des environnements informatiques intégrés pour évaluer et faire découvrir*

Concernant les compétences orientées vers les processus, les environnements informatiques semblent particulièrement adaptés, voire indispensables, pour évaluer et soutenir le développement de ces compétences ; car ils permettent non seulement de présenter des problèmes complexes et authentiques, mais ils nous permettent également de rendre visibles les processus cognitifs sous-jacents « en action » (voir figure 2).

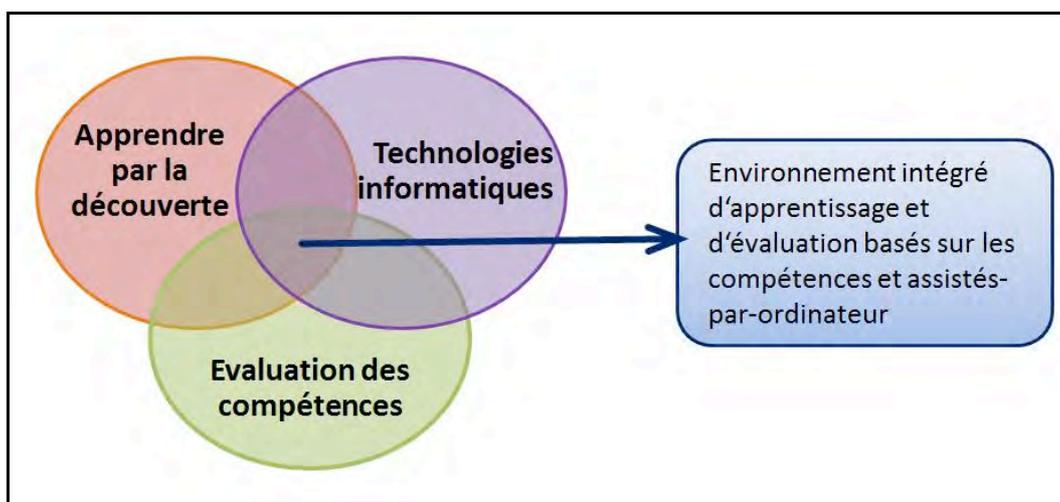


Figure 2 : Illustration d'arrière-plan de cadre conceptuel

### *3.3.1 Avantages et potentialités d'un environnement informatique intégré*

Comme il est très difficile d'analyser de telles activités de recherche à l'aide des tests papier-crayon, et que les TIC (technologies de l'information et de la communication) actuelles permettent de mieux en mieux de mettre en scène les processus complexes de la découverte scientifique et de récolter automatiquement, en arrière-fond, un grand nombre de données sur le comportement des apprenants. Nous pouvons ainsi profiter des opportunités offertes par les TIC afin de d'évaluer et de mesurer les habilités, les savoirs et les compétences d'une nouvelle façon. Un environnement d'évaluation et d'apprentissage assisté-par-ordinateur nous donnera ainsi accès à ces compétences, habilités et savoirs « en action », tant pendant le processus d'apprentissage qu'à des moments d'évaluation ultérieurs.

Les TIC nous permettent notamment de mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation à plusieurs niveaux (Puentedura, 2006), impliquant des changements plus ou moins importants (donc plus ou moins transformatifs) par rapport à la situation de départ, celle de l'évaluation papier-crayon. Nous pouvons ainsi mettre en place des situations d'évaluation qui agissent comme substitutions, comme augmentations ou comme modifications des situations d'évaluation papier-crayon :

- Substitution : simple transposition de tests papier-crayon sur ordinateur
- Augmentation : illustrations multimédias permettant un meilleur accès aux informations
- Modification : interactivité de l'apprenant avec un monde simulé qui lui permet d'explorer lui-même les « lois » de fonctionnement sous-jacent

Dans notre environnement informatisé il sera ainsi possible de créer des adaptations plus standard d'activités d'évaluation de type papier-crayon, qui peuvent, en plus, être enrichies par la mesure des processus cognitifs mis en œuvre et la collecte des représentations cognitives résultants de l'interaction avec l'activités d'évaluation ; ce qui est très difficile de réaliser avec des tests papier-crayon, voire impossible. Ces outils d'évaluations étendus et enrichis nous permettent d'avoir un regard plus détaillés et plus profond sur les savoir-faire, l'utilisation des savoirs et les compétences « en action ». Des mesures basées sur des items papier-crayon ou une simple adaptation sur ordinateur de tels items ne peuvent simplement pas nous donner accès à des données allant au-delà des connaissances déclaratives. Ainsi nous allons, en l'occurrence, mettre en place des outils spécifiques pour évaluer la compréhension conceptuelle et les représentations cognitives construites à la suite de différentes activités d'investigation scientifique, notamment des cartes conceptuelles informatisées, qui représentent une des manieres génériques de représenter et d'évaluer les représentations mentales complexes (Schaal, Bogner, & Girwidz, 2010).

Selon de Jong (2011) des simulations sur ordinateur peuvent notamment être utilisées pour aider les apprenants à faciliter l'acquisition de connaissances conceptuelles, partant du raisonnement qu'elles favorisent une assimilation cognitive plus approfondie à travers l'apprentissage, ce qui par conséquent mène à des résultats d'apprentissage plus approfondis (comparés à des instructions directes). En particulier, les simulations par ordinateur ont l'intention d'encourager les apprenants à activer des connaissances antérieures pertinentes. (p. ex. penser à des hypothèses) et à restructurer des connaissances de façon active (p. ex. quand on trouve des données qui ne concordent pas avec une hypothèse).

### *3.3.2 Désavantages et limites des environnements informatiques*

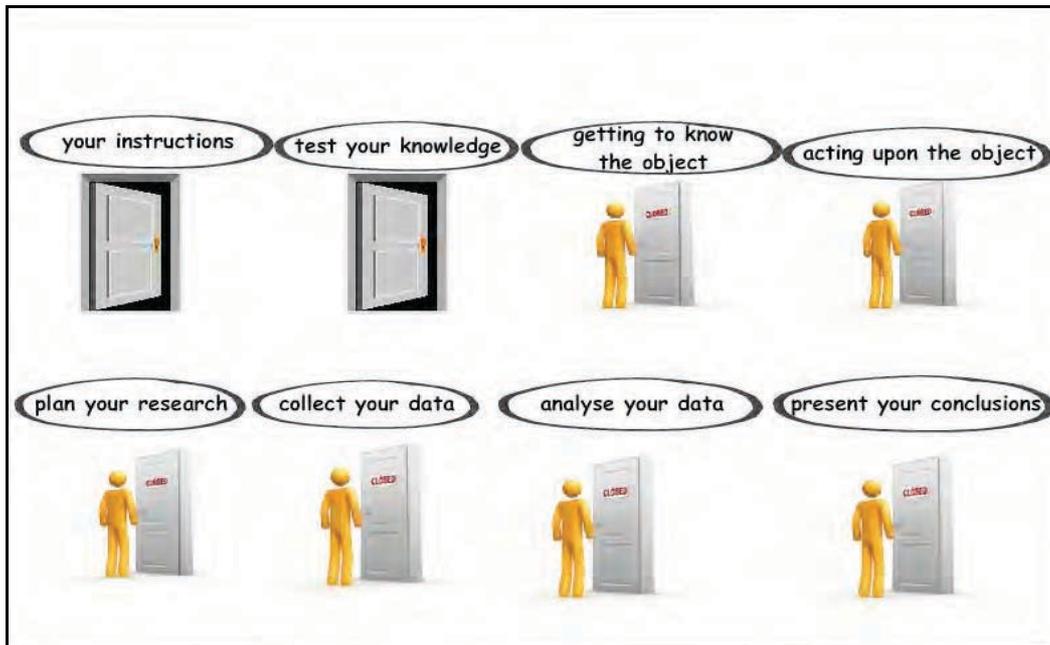
Les environnements informatiques ne permettent pas (encore) de donner accès à des situations d'apprentissage (et d'évaluation) totalement authentiques et écologiques. Il reste impossible (ou très difficile) de reproduire et de simuler certains aspects des phénomènes naturels, comme leurs propriétés gustatives et tactiles.

De plus, il reste à voir, si des compétences développées dans des contextes d'environnements d'apprentissage assisté-par-ordinateur, à l'instar des contextes scolaires, vont être transférées à d'autres contextes, notamment de la vie courante.

#### 4. Prototypes dérivés du cadre conceptuel

Nous proposons ici, sur base d'un ensemble de prototypes développés à partir de notre cadre conceptuel, des adaptations transformatives de l'évaluation des compétences scientifiques en utilisant des ressources multimédia dynamiques et interactives qui nous permettront de mettre en place des tâches et des activités qui dépasseront considérablement les limitations d'activités d'évaluation de type papier-crayon (mais aussi d'illustrations multimédia simples). Elles devraient ainsi nous permettre d'observer et de mesurer la « culture scientifique » d'une autre façon. Ce type d'évaluations assistées-par-ordinateur implémentera l'idée générale d'interactions virtuelles avec des « mondes simulés », que les utilisateurs pourront manipuler et modifier à leur guise. Ces simulations peuvent alors être utilisées pour construire des scénarios d'évaluation associés à la planification d'une recherche scientifique, à la collecte de données empiriques, à la représentation graphique de données récoltées, à l'analyse des résultats, à l'interprétation des résultats et à l'inférence de conclusions valides.

La figure 3 illustre un scénario possible de différentes « activités » d'évaluation/d'apprentissage pour un domaine de contenu scientifique donné. Les différentes activités représentent l'ensemble des étapes successives d'un processus scientifique prototypique. Derrière chaque « porte », les étudiants seraient confrontés à des items (d'apprentissage ou d'évaluation) relatifs à « l'activité scientifique » indiquée par les différents labels.



**Figure 3 :** Aperçu possible des différentes activités d'évaluation/d'apprentissage pour un domaine scientifique donné. Ici, l'utilisateur est invité à suivre les étapes successives d'une recherche scientifique. Derrière chaque « porte », il découvre des items en relation avec les différentes activités de la recherche scientifique.

Au début d'une unité de test, l'apprenant voit un aperçu des différentes activités de « culture scientifique » qu'il va devoir adresser. Ces activités ont été conçues de manière à représenter les majeures étapes successives d'un processus de recherche scientifique prototypique, mais elles

peuvent aussi être considérées comme des situations de test séparées contribuant à l'évaluation de la « culture scientifique » comme définie par le cadre de référence de PISA 2006.

On peut imaginer que l'apprenant est soit invité à suivre les activités de recherche scientifique étape par étape ou bien qu'il est libre de choisir les activités dans l'ordre qu'il veut (dans ce cas-ci, le système doit fournir les informations nécessaires à l'activité en question, normalement générées par les activités de recherche antérieures). Ce parcours, respectivement ce choix d'activités, est illustré à la figure 3. On voit que l'apprenant peut être guidé à travers les différentes étapes successives d'une recherche scientifique ou il peut simplement entrer ce processus à une étape spécifique et être confronté à des activités pratiques simulées, comme « analyser des données ». Si l'on suit la séquence normale, après la session d'instruction et un éventuel test des connaissances, l'apprenant réalise l'activité « apprendre à connaître l'objet », puis il « agit sur ce objet » afin d'en tester les réactions, et ainsi de suite.

Notre environnement d'évaluation informatisé permettra ainsi aux utilisateurs de suivre les différentes étapes du processus d'investigation scientifique ou d'entrer ce processus à des étapes spécifiques (et les informations normalement générées au cours du processus seront alors fournies par notre système). Les activités proposées correspondront effectivement aux grandes étapes successives d'une recherche scientifique prototypique, mais elles peuvent aussi être conceptualisées comme des situations d'évaluations isolées en relation avec des différentes composantes de la « culture scientifique » telle que définie pour PISA 2006 : s'intéresser à des problèmes scientifiques, identifier une question scientifique, acquérir de nouvelles connaissances, expliquer un phénomène de manière scientifique, tirer des conclusions sur base de données empiriques, comprendre les caractéristiques et les propriétés de l'approche scientifique et utiliser les connaissances scientifiques pour prendre et communiquer des décisions (OECD, 2006, 2007).

Dans ce qui suit vous pouvez voir un prototype d'un « monde » simulé (voir figure 4) – un moulin à vent dans un environnement défini par différentes variables. Les sujets de l'évaluation/participants à l'évaluation peuvent être demandés de trouver le lien entre ces différents facteurs environnementaux (p. ex. vent, température, pression d'air), les propriétés du moulin à vent (p. ex. nombre de pales, hauteur du mât) et la production de puissance électrique résultante.

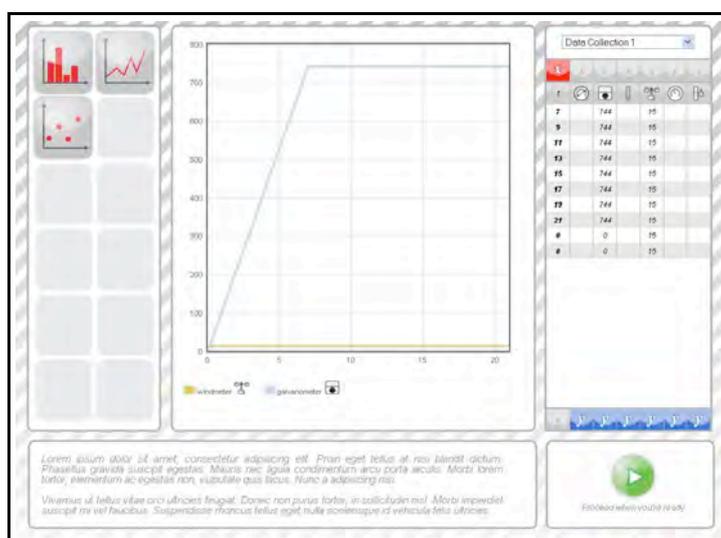


**Figure 4:** Prototype d'un « monde » simulé, ici un moulin à vent dans un environnement défini par différentes variables. Les étudiants doivent trouver le lien entre ces différents facteurs environnementaux (p. ex. vent, température, pression d'air), les propriétés du moulin à vent (p. ex. nombre de pales, hauteur du mât) et la production de puissance électrique résultante.

En cliquant sur les icônes dans la boîte à outils à gauche, l'utilisateur peut choisir les instruments dont il ou elle aura besoin pour rassembler des informations sur l'objet et il/elle peut par exemple varier le nombre de pales ou l'hauteur du mât du moulin à vent. En cliquant sur le bouton « Run » le monde simulé sera activé et les instruments choisis afficheront les valeurs actuelles.

A droite, nous pouvons voir un tableau dans lequel les valeurs actuelles peuvent être enregistrées – en appuyant sur le bouton « enregistrer ». Ces données peuvent par exemple être recueillies et analysées dans l'activité « analyser vos données ».

La figure 5 montre une activité d'analyse possible, où des données tirées de collecte de données de l'activité antérieure peuvent être analysées par l'utilisateur. Il peut choisir les axes x et y (à droite) et le type de diagramme (diagramme à barres, nuage de points) qu'il veut voir représenté (à gauche).



**Figure 5 :** Une activité d'analyse de données où les étudiants peuvent analyser les données délivrées par l'instrument choisi dans le « monde » lors de la « phase d'exploration ». Ils peuvent déterminer les axes x et y dans le champ de saisie à gauche et choisir le type de graphique à représenter dans le champ de saisie à gauche. L'illustration des données sous forme de graphiques différents peut aider les étudiants à comprendre des corrélations existantes entre différentes variables. De plus, les étudiants peuvent observer les effets d'une diversité de manipulations (p. ex. nombre de pales, hauteur du mât) en comparant de différents sets de collection de données et ainsi prendre plus conscience de différents degrés de complexité du « monde » simulé.

## 5. Validation empirique de la plateforme

Notre plateforme informatique d'évaluation et d'apprentissage devra, évidemment, être optimisée au niveau de son utilisabilité (cf. Benyon, 2010 ; Dix et al., 2004), mais elle devra surtout être validée au niveau de ses caractéristiques psychométriques et de sa pertinence pédagogique.

### 5.1.1 Première phase

Dans une première phase nous allons mettre en place un test de « culture scientifique » qui sera basé sur l'évaluation de différents aspects du processus de l'investigation scientifique et met en scène une variété de contenus issus de différentes disciplines scientifiques avec un échantillon de 400 étudiants (de 15 et 16 ans) au Luxembourg et aux Etats-Unis. L'objectif principal de ce

premier cycle d'évaluation consiste établir la validité de construit de notre test informatisé comme instrument d'évaluation des différents aspects du processus de l'investigation.

### 5.1.2 Deuxième phase

Dans une deuxième phase, le groupe de 400 étudiants sera divisé en deux groupes (de 200 étudiants chacun), sur base de résultats de la première étude afin de générer 2 groupes à niveaux de compétences équivalentes. Ces 2 groupes seront alors soumis à l'un de deux sets de 10 leçons standardisées avec des contenus scientifiques variés:

- (1) dans un setting d'enseignement des sciences classique et
- (2) dans un setting utilisant notre plateforme d'apprentissage des sciences basé sur la découverte.

Après cette phase d'apprentissage, nous allons à nouveau administrer une batterie de tests similaires à ceux de la première phase. De plus, nous allons mettre en place un questionnaire afin de récolter des informations qualitatives sur les expériences d'apprentissage dans les deux settings.

### 5.1.3 Résultats attendus

Nous nous attendons à un gain d'apprentissage plus grand chez les étudiants ayant participé au setting d'apprentissage basé sur la découverte, en particulier concernant les compétences liées au processus d'investigation scientifique (dont nous supposons quelles seront minimales ou absentes chez l'autre groupe). Nous nous attendons à observer également une différence en terme de structure cognitive entre les deux groupes, avec le groupe d'apprentissage par la découverte montrant des compétences plus clairement identifiables en relation avec le processus d'investigation scientifique.

En plus, un résultat principal de ce projet de recherche sera la validation empirique de notre environnement d'apprentissage et d'évaluation intégré, afin qu'il puisse, dans la suite, être utilisé dans des situations de classe authentiques. Nous espérons aussi pouvoir démontrer la valeur ajoutée d'une telle évaluation assisté-par-ordinateur par rapport aux tests papier-crayon classiques.

## 6. Conclusions et perspectives

Nous envisageons, à moyen terme, de pouvoir mettre en place un environnement informatisé empiriquement validé, facile à utiliser et adapté à l'évaluation des compétences scientifiques en phase avec une approche basée sur la découverte. Idéalement, cet environnement pourra facilement servir à l'enseignement des sciences et être testé dans des salles de classes.

Afin d'améliorer constamment notre plateforme et afin de permettre son utilisation stratégique dans des classes, nous allons demander à des enseignants et étudiants de l'utiliser comme outil d'apprentissage et d'évaluation et à nous fournir des feedbacks.

Nous envisageons également des coopérations avec des chercheurs intéressés (1)    l'apprentissage basé sur la découverte et (2)    l'évaluation des compétences scientifiques. A cette fin, la plateforme sera, en principe, open-source et gratuite, afin d'y donner accès à une large communauté d'enseignants et de chercheurs.

## 7. Références

- Benyon, D. (2010). *Designing interactive systems*. A comprehensive guide to HCI and interaction design (2<sup>nd</sup> ed.). Harlow: Pearson, Addison-Wesley.
- Branan, D., & Morgan, M. (2010). Mini-Lab activities: Inquiry-Based lab activities for formative assessment. *Journal of Chemical Education*, 87(1), 69-72. doi:10.1021/ed8000073

- Caill  , A. (1995). *L'enseignement des sciences de la nature au primaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Chang, C. Y., Barufaldi, J. P., Lin, M. C., & Chen, Y. C. (2007). Assessing tenth-grade students' problem solving ability online in the area of earth sciences. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1971-1981.
- Dix, A., Finlay, J., Abowd, G., & Beale, R. (2004). *Human-computer interaction* (3rd ed.). Harlow: Pearson, Prentice Hall.
- De Jong, T. (2011). Instruction based on computer simulations. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 446-466). New York : Routledge.
- Eslinger, E., White, B., Frederiksen, J., & Brobst, J. (2008). Supporting inquiry processes with an interactive learning environment: Inquiry island. *Journal of Science Education and Technology*, 17(6), 610-617. doi:10.1007/s10956-008-9130-6
- Hickey, D. T., Kindfield, A. C. H., Horwitz, P., & Christie, M. A. T. (2003). Integrating curriculum, instruction, assessment, and evaluation in a technology-supported genetics learning environment. *American Educational Research Journal*, 40(2), 495-538. doi:10.3102/00028312040002495
- Ketelhut, D. J., Nelson, B. C., Clarke, J., & Dede, C. (2010). A multi-user virtual environment for building and assessing higher order inquiry skills in science. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 56-68. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.01036.x
- Kyza, E. A. (2009). Middle-School students' reasoning about alternative hypotheses in a scaffolded, software-based inquiry investigation. *Cognition and Instruction*, 27(4), 277-311. doi:10.1080/07370000903221718
- Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction – What is it and does it matter ? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496. doi : 10.1002/tea.20347
- Loyens, S. M., & Rikers, R. M. (2011). Instruction based on inquiry. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 361-381). New York : Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006): *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006 : Science competencies for tomorrow's world*. Paris: OECD.
- Puentedura, R., R. (2006), *Transformation, Technology, and Education, Part 1: A Model for Technology and Transformation*. Retrieved from <http://www.hippasus.com/resources/tte/part1.html>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2009). Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921. doi:10.1002/tea.20327
- Schaal, S., Bogner, F. X., & Girwidz, R. (2010). Concept mapping assessment of media assisted learning in interdisciplinary science education. *Research in Science Education*, 40(3), 339-352. doi:10.1007/s11165-009-9123-3
- Windschitl, M., Thompson, J., Braaten, M. (2008). Beyond the scientific method: Model-Based inquiry as a new paradigm of preference for school science investigations. *Science Education*, 92 (5), 941–967. doi : 10.1002/sce.20259

**EVALUATION DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT SUR SUPPORT  
INFORMATIQUE ET COMPARAISON AVEC DES EPREUVES DE TYPE PAPIER-  
CRAYON**

**Pascal Bessonneau\***

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

---

**Mots-clés :** tests électroniques, test papier-crayon, modèle de réponse à l'item.

**Résumé.** Les tests sur support informatique se sont peu à peu installés dans le paysage des évaluations commerciales et institutionnelles au cours des dernières décennies. Ces tests interrogent très simplement la question de la comparabilité entre les résultats des épreuves passées sur les deux supports. En France, la DEPP (direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), a expérimenté par deux fois un test de lecture sur support informatique (projet L.S.E) et un test papier-crayon sur des échantillons de plusieurs milliers d'élèves. Cette présentation vise à rendre compte des résultats de ces deux années d'expérimentation : en croisant les résultats obtenus au test sur support électronique avec un questionnaire sur l'usage des technologies de l'information des élèves et les données issues de tests papier-crayon. Pour finir, l'outil L.S.E s'oriente vers un outil d'évaluation adaptatif. En perspective sera donc présentée la méthode de sélection des items avec les contraintes spécifiques liées à l'organisation en tâches de l'évaluation.

---

## **1. Les évaluations CEDRE**

Les enquêtes « Cycle d'enquêtes Disciplinaire Réalisées sur Echantillon » (CEDRE) sont réalisées par la DEPP. Ces enquêtes doivent respecter des contraintes temporelles et financières.

Ces enquêtes sont des enquêtes réalisées sur des échantillons représentatifs de la population générale des élèves en France. Ces enquêtes visent d'une part les enfants en fin d'école primaire (CM2) et en fin de collège (3<sup>ème</sup>). Elles sont conçues pour être robuste et permettre des comparaisons temporelles.

Le cycle est à l'heure actuelle de 6 ans car 6 disciplines sont considérées.

Discipline	CM2	3 <sup>ème</sup>	Années
Connaissance et maîtrise du langage	√		2003, 2009, ...
Compétences Générales		√	2003, 2009, ...
Langues vivantes	√	√	2004, 2010, ...
Histoire et géographie	√	√	2006, 2012, ...
Sciences	√	√	2007, 2013, ...
Mathématiques	√	√	2008, 2014, ...
Lecture sur support informatique	√	√	2010, 2011

Conçus par des pédagogues, les tests respectent à la fois les contraintes pédagogiques, matérielles et psychométriques. Les tests sont des tests papier/crayons assortis d'un questionnaire élève et parfois enseignant et directeur d'établissement. La logistique est gérée centralement par la DEPP ainsi que la correction experte qui se fait à l'aide d'une plateforme de télé-correction (AGATE). Les tests, avec du matériel excédentaire, sont expérimentés l'année n-1 puis la qualité du matériel est vérifié par les techniques psychométriques usuelles sans modélisation. L'année n, les cahiers

sont des cahiers tournants pour maximiser l'information collectée et diminuer l'erreur de mesure. Ils comportent des items des cycles précédents afin d'assurer une comparabilité longitudinale.

Les élèves concernés par une évaluation oscillent entre 5000 et 8000 élèves qui sont tirés généralement de classes ou d'établissements par un sondage stratifié à allocation proportionnelle.

Les résultats sont publiés sous forme de notes d'informations (cf. Bourney et al., 2010) par la DEPP. Des résultats plus complets sont fournis régulièrement sous la forme de dossiers. Une publication synthétique à destination du grand public et des enseignants est également   dit  e en collaboration avec le CNDP.

## **2. La dématérialisation des épreuves**

Pour des questions logistiques notamment, les tests sous forme électronique ont été diffusés et/ou commercialisés rapidement avec l'arrivée des ordinateurs personnels. Leur intégration dans les sciences cognitives expérimentales a également été très rapide. De nombreux travaux ont été réalisés sur la comparabilité papier/crayon. Mais en témoigne l'exemple de PISA, la justification de la comparabilité d'épreuves est finalement toujours d'actualité car l'outil informatique n'est pas unique. L'interface homme/machine, ses possibilités et ses limitations, changent avec les tests mais également au fil des évolutions technologiques.

Les interfaces informatiques ont grandement fait évoluer la lecture de haut niveau de part l'invention de l'hyperlien notamment. Des travaux ont notamment mis en évidence des différences de résultats entre la compréhension d'un corpus de texte par le biais d'une interface basée sur une table des matières/index par rapport aux possibilités offertes par la navigation à travers des hyperliens (cf. Pearson Assessments, 2009). Il y a donc par l'introduction d'un test informatisé à la fois l'opportunité et la nécessité de tester cette nouvelle compétence cruciale dans l'adaptation à la compréhension de corpus de texte. L'exemple classique est la recherche et l'acquisition de connaissances sur internet.

## **3. Le projet L.S.E.**

### **3.1 En 2010**

Dans la perspective des deux points soulevés précédemment, une expérimentation d'un test électronique a été lancée en 2009. Cette première année, 2 échantillons de 1500 élèves de CM2 et de 1500 élèves de 3<sup>  me</sup>, ont passés l'évaluation sur un logiciel développé par un prestataire selon un cahier des charges réalisé par la DEPP et l'équipe de J.-F. Rouet. En même temps les élèves devaient remplir un questionnaire conatif et soit une partie ou une épreuve entière de CEDRE Compétences générales (en 3<sup>  me</sup>) (Bourney et al., 2010).

LSE s'articule sur un logiciel qui contient à la fois les exécutables et le contenu des items sur une clef ou un CD-ROM. Une version Windows, Linux et Mac OS X sont disponibles pour permettre son utilisation notamment dans les petites structures que sont les écoles primaires. Il présente à l'élève des pages web qui constitue un document linéaire ou un corpus de texte avec des hyperliens. La passation est encadrée par le professeur qui autorise et identifie l'élève passant le test. La durée du test est de 45 minutes.

Au cours du test tous les clics (pages, boutons, ...) sont stockés par l'application. A l'issue du test, les résultats sont remontés automatiquement sur un serveur central ou envoyés par mail.

Cette première année de test était surtout orientée vers la faisabilité technique et logistique du test. La diversité du parc informatique, les contraintes techniques, la technicité des intervenants

informatiques ont ainsi pu être mis en avant. Cela a permis d'améliorer notablement le cahier des charges de l'application lors de la seconde passation.

Les items ont été analysés et les résultats étudiés ce qui a permis aux équipes de concepteurs de s'approprier les règles de conception et la difficulté générale du test.

### **3.2 En 2011**

Au cours du printemps 2011, 2 échantillons ont été tirés toujours au CM2 en 3<sup>ème</sup>:

*Ecole* environ 5000 élèves répartis sur environ 140 établissements (tirage de tous les élèves de CM2 d'un établissement pour l'épreuve papier et d'une partie des élèves, aléatoirement, pour l'épreuve électronique)

*Collège* environ 5000 élèves répartis sur environ 170 établissements (tirage d'une classe). Le logiciel était en deuxième version et en parallèle tous les élèves passaient une épreuve papier/crayon de type QCM orienté sur la maîtrise de la langue et de la compréhension de texte.

Les données n'ont pu être analysées à cette date que pour l'école. Pour l'école, après nettoyage des données, les réponses d'un plus de 3000 élèves sont disponibles pour le questionnaire papier. Environ 2500 élèves ont répondu au questionnaire électronique. Le taux de réponse, relativement bas, est pour cette enquête en partie conjoncturelle et en partie lié aux difficultés techniques liées aux contraintes logicielles. Ces élèves se répartissent sur 130 établissements environ.

### **3.3 L'organisation de l'épreuve en 2011**

#### **3.3.1 L'épreuve électronique**

Le rendu du logiciel est proche de celui d'un navigateur. Toutefois pour des questions pratiques, la passation se fait en plein écran et des écrans multiples de confirmation avant la fin de chaque module.

Le matériel est soit un site contenant des hyperliens soit un site à structure plus linéaire de type « blog » constitué d'une page. Ce dernier type de site est réservé à l'école.

L'épreuve de 45 minutes est décomposée en trois modules. Chaque module est basé sur un document ou un corpus de document autour duquel s'articulent les questions. C'est un test que l'on pourrait considérer à *testlet*. Chaque module comporte environ 7 à 10 questions. Cette structure a été choisie notamment pour des raisons pédagogiques. Cela laisse le temps au lecteur de s'approprier un corpus parfois conséquent.

Les modules sont organisés en cahiers tournants. La totalité des modules ne se rencontrent en raison de la masse des items expérimentés cette année. Toutefois le tuilage permet d'envisager la modélisation par les modèles de réponse à l'item.

#### **3.3.2 L'épreuve papier**

D'une durée de 45 minutes a été construite à partir d'items d'un cycle CEDRE de Maîtrise de la langue et de compréhension de l'écrit (Colmant et al., 2011). Elle est composée d'un cahier unique d'un cinquantaine d'items. Ces items, déjà testés, possèdent des propriétés psychométriques adéquates. En outre elles ont soigneusement été choisies pour être représentative de l'ensemble des compétences attendues pour ce type de discipline.

## 4. Analyse des données de l'expérimentation en 2011

### 4.1 Validation des items

L'analyse des données a suivi un protocole éprouvé par la plupart des tests internationaux et nationaux. Un premier tri se fait sur la discrimination de l'item. Pour l'épreuve papier, la matrice de corrélation étant complète, une analyse factorielle sur une matrice de coefficients de corrélation tétrachoriques a été réalisée afin de vérifier une unidimensionnalité suffisante pour la construction de l'échelle. Certains items sont donc éliminés à cette étape.

Dans un second temps, une analyse par les modèles de réponse à l'item a été réalisée. Deux paramètres sont utilisés pour la modélisation, la pente et la difficulté. A l'issue de cette modélisation, réalisée par le logiciel BILOG-MG, des items ont été éliminés car l'ajustement des données au modèle n'étant pas suffisant. L'indice utilisé est l'Infit qui est le rapport de la somme pondérée de la variance observée sur la variance théorique. Ce rapport vaut 1 si le modèle se conforme au modèle et s'en éloigne si la variance observée est plus faible ou plus élevée que la variance prédite par le modèle. L'intervalle de validité est de 0,9 à 1,1. Un contrôle visuel des items de la courbe prédite/observée a également été réalisé.

### 4.2 Corrélation entre les tests

La distribution des scores aux deux épreuves est relativement similaire. On note une proportion plus élevée pour les faibles et les hautes habiletés pour le test électronique surement lié à l'estimation sur un nombre plus réduit d'items.

Une fois les échelles de difficultés calculées, nous avons comparé les résultats obtenus entre les différentes échelles. La corrélation obtenue est assez faible puisqu'elle n'est que de 0,5. On obtient ainsi un  $R^2$  de 0,24. La corrélation est représentée graphiquement sur la Figure 2.

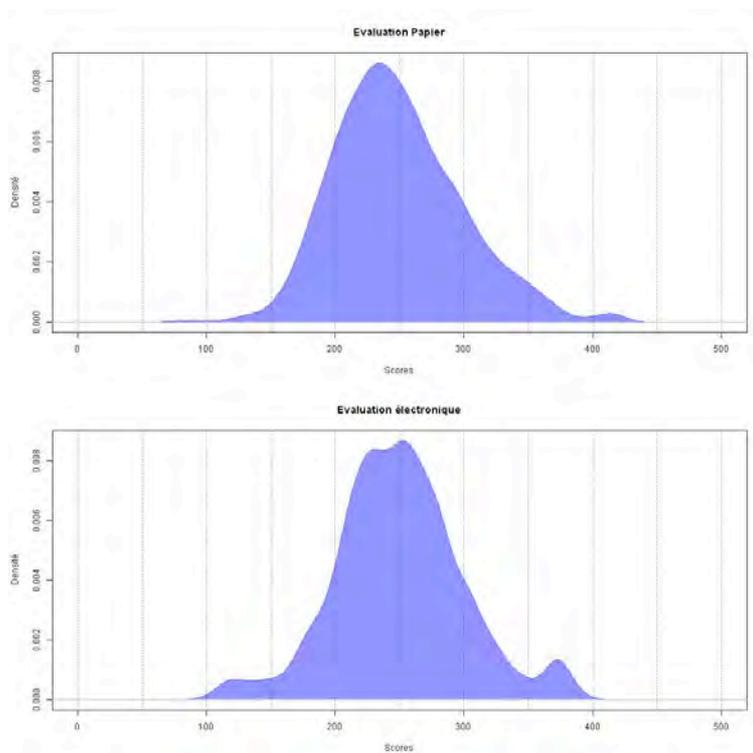
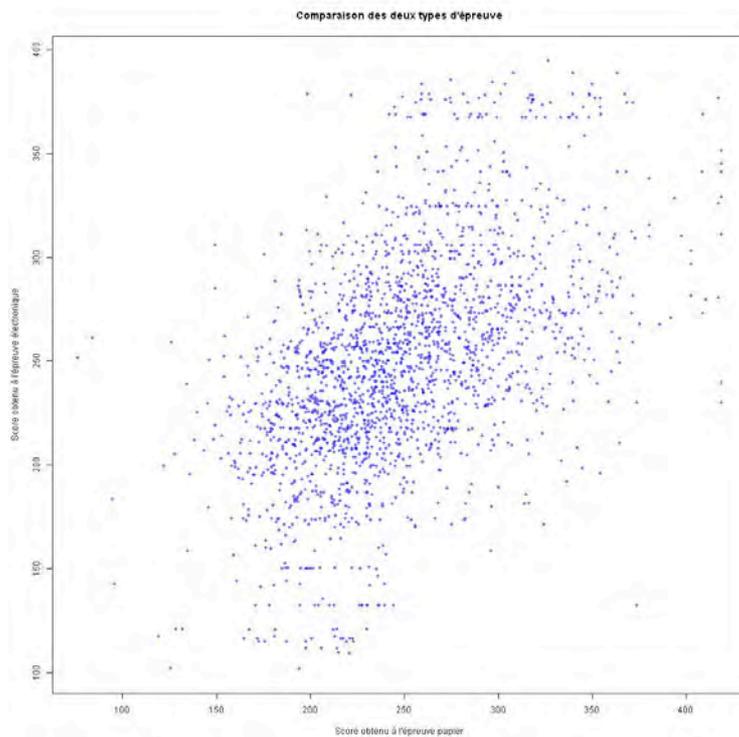


Figure 1. Distribution des scores aux deux épreuves



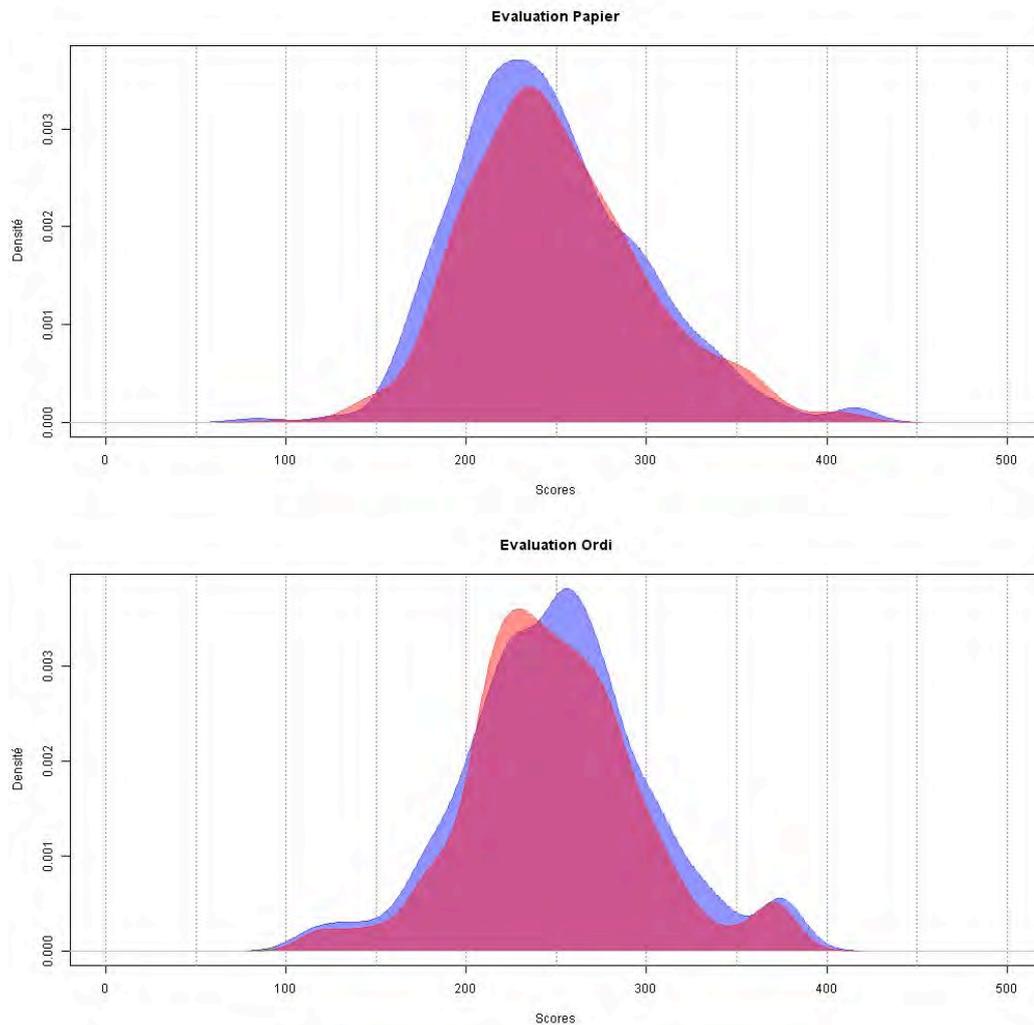
**Figure 2. Corrélation entre les deux tests**

#### **4.3 Scores en fonction de variables sociodémographiques**

La distribution des scores est ensuite analysée en fonction de différentes variables sociodémographiques telles que le sexe, la zone d'éducation<sup>1</sup> et le retard scolaire<sup>2</sup>.

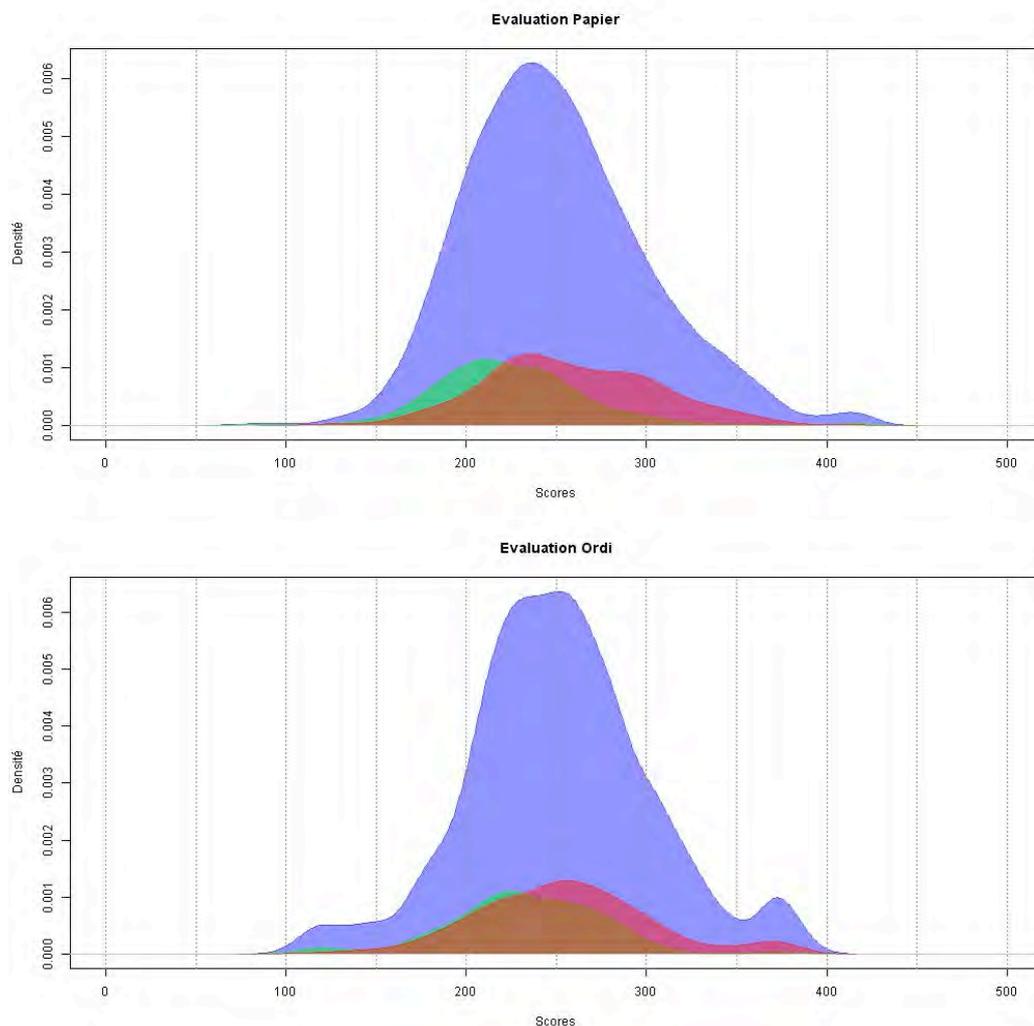
---

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



**Figure 3. Distributions des scores en fonction du support et du sexe de l'élève**

Nous notons qu'usuellement le score moyen des filles est plus élevé sur le support papier. C'est un résultat commun (par exemple, voir Colmant et al., 2011). Par contre le score moyen des garçons est environ égal sur le support électronique. Si le phénomène est moins marqué, il est observé dans d'autres évaluations telles que la version électronique de PISA (OCDE, 2012).

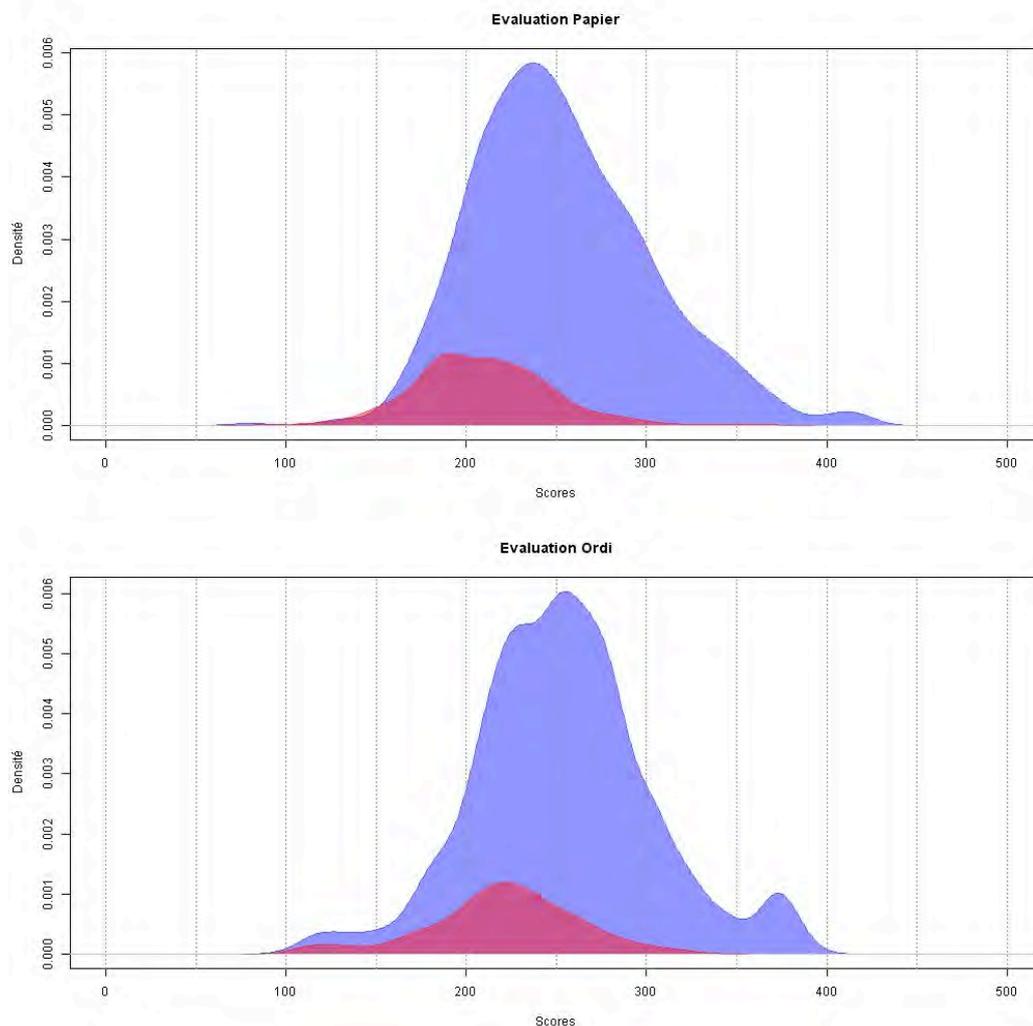


**Figure 4. Distributions des scores en fonction du support et du type d'établissement**

En bleu est représentée la distribution des scores pour les établissements publics hors zone d'éducation prioritaire, en vert les établissements publics en zone d'éducation prioritaire et enfin en rouge les établissements privés.

Nous pouvons observer pour le support papier que les différences usuelles entre ces établissements sont conservées : des performances plus élevées pour les établissements privés puis un score moyen plus élevé pour les établissements publics hors zone d'éducation prioritaire par rapport aux établissements publics en d'éducation prioritaire. Par contre ces différences, si elles ne disparaissent pas sont moins marquées dans le cas du test électronique.

Sur la Figure 5, sont représentées les distributions des scores papier-crayon et électronique pour les élèves n'ayant pas redoublés et en rouge les élèves ayant redoublés au moins une classe. Là aussi nous retrouvons pour le papier-crayon un résultat usuel, un score moyen plus élevé pour les élèves n'ayant pas redoublés. Par contre sur la version électronique, cette différence est moins marquée.



**Figure 5. Distributions des scores en fonction du support et du retard scolaire**

Nous avons cherché par la suite ce qui pouvait améliorer la prédiction du score obtenu à l'épreuve électronique à partir du score obtenu à l'épreuve papier par une régression linéaire. Le résultat de la modélisation est assez décevant car pour la modélisation avec les effets simples seuls ou le modèle avec effets simples et interactions, nous avons un  $R^2$  ajusté de 0.22.

#### **4.4 Relation avec le questionnaire conatif**

Le questionnaire conatif était orienté vers deux aspects, l'un sur la fréquence d'utilisation du matériel multimédia et un autre tourné sur la fréquence des différents types d'usage du matériel informatique.

L'analyse factorielle permet bien de dégager deux axes d'utilisation. Le premier concerne une utilisation à titre privé caractérisé par la fréquente utilisation de l'ordinateur à la maison, internet à la maison, l'utilisation du « chat », de l'écoute de musique et des réseaux sociaux. Le second axe est formé par l'utilisation de l'ordinateur et d'internet à l'école.

Une régression linéaire ne permet pas d'améliorer la modélisation du score électronique en fonction du score papier et des scores factorielles. Toutefois cette relation ne semble pas linéaire et

qu'il existe une diminution légère des performances lorsque les supports informatiques sont peu utilisés pour les individus ayant les habiletés les plus faibles d'une part et les plus élevées d'autre part.

## **5. Vers un test adaptatif**

Dans le cahier des charges à l'heure actuel, nous pouvons réaliser un test adaptatif. Mais il n'a pas été utilisé pour l'expérimentation. A partir d'un module comportant des items de difficultés très différentes, l'orientation se fait vers un module de difficulté plus adapté après calcul de l'habilité (van der Linden W. J., 2010). Le nombre de modules vus par la suite sera 2 à 4. Chaque module sera plus adapté en calculant de nouveau l'habilité à partir de chaque item composant les modules. Ce fonctionnement en modules, et non en question, est un impératif pédagogique pour permettre des questions sur un corpus de texte que l'élève doit assimiler.

Il est probable, au vue des premières simulations, que le choix se fera sur un système comportant des modules homogènes en difficulté sur 5 niveaux de compétence. L'habilité sera mis en correspondance avec les modules de difficulté adéquats puis un module sera tiré au sort parmi les modules disponibles. L'algorithme définitif sera réalisé à partir de simulations basées sur les données recueillies cette année en terme d'habilité et au vu de la banque obtenue. Les critères pris en compte seront le nombre de modules disponibles, la précision de l'habilité, le temps de 45 minutes d'épreuve, ...

## **6. Conclusions**

Un énorme travail d'exploitation reste à faire parmi lesquelles on notera :

- l'analyse pour le collègue
- les analyses de fonctionnement différentiel des items (par exemple filles/garçons...)
- les simulations pour le fonctionnement du test adaptatif
- l'analyse de trajectoires à partir des données de navigation
- l'amélioration du dispositif matériel (changement de technologie)
- les raisons pour lesquelles certaines différences de scores entre catégories sont atténuées (une étude est prévue sur la motivation à chacun de ces tests).

Parmi les conclusions, on pourra noter :

- la faible corrélation des deux tests à explorer
- le peu d'influence des facteurs d'usages des ordinateurs pour les réponses la différence pour des catégories sensibles : sexe, retard, strate, ...
- une banque exploitable et de bonnes qualités validées psychométriquement
- l'extension vers d'autres disciplines possibles avec toujours un equating avec le papier

Au final, on pourra s'interroger sur l'équivalence papier-crayon et l'adaptation et l'utilisation aux autres connaissances devront se faire en utilisant un equating "personnes communes" avec un test papier et un test électronique. Notamment un equating sur items communs sur deux populations représentatives peut également être envisagée.

Le test est fonctionnel et le changement de technologie de la prochaine version devrait permettre d'augmenter notablement le taux de réponse, notamment pour les petites écoles. La conception par les concepteurs de tâches adaptées, avec peu de rejet d'items, commence à être maîtrisée pour des corpus de texte et elle est surtout complètement automatisée par une plateforme de conception d'items (GEODE). Enfin la mise en œuvre et la collecte de résultats sur le logiciel fonctionne de façon adaptative.

## **7. Références et bibliographie**

Bourny G., Bessonneau P., Daussin J.-M. et Keskpaik S. (2010), *L'évolution des compétences générales des élèves en fin de collège de 2003 à 2009*, Note d'information, Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, DEPP.

Colmant M., Daussin J.-J., Bessonneau P., *Compréhension de l'écrit en fin d'  cole. Evolution de 2003 à 2009*, Note d'information. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, DEPP.

OECD (2011), *PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume VI)*, OCDE.

OCDE (2012), *Are boys and girls ready for the digital age?*, PISA in Focus, OCDE.

Wang H. et Chingwei D. S. (2009), *Test, measurement and research services bulletin*, Vol. 9., Pearson.

van der Linden W. J. et Glas C. A. W. (2010), *Elements of adaptive testing*, Springer.

## LES JEUNES FACE A L'ECRIT – UN NOUVEAU DISPOSITIF D'EVALUATION MASSIVE DE LEURS PERFORMANCES EN LECTURE

Thierry Rocher\*

\* DEPP, [thierry.rocher@education.gouv.fr](mailto:thierry.rocher@education.gouv.fr)

---

**Mots-clés :** illettrisme, test automatisé, standardisation

**Résumé.** Depuis 2000, tous les jeunes Français et Françaises, lorsqu'ils ont environ 17 ans, sont convoqués à une Journée Défense et Citoyenneté (ex-JAPD) au cours de laquelle ils passent des tests de lecture. Chaque année, près de 800 000 jeunes sont concernés et passent ces tests dans 250 centres répartis partout en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. Ce dispositif de masse nécessite d'envisager une méthodologie de l'évaluation qui permette de neutraliser l'influence potentielle des conditions d'observation sur le résultat de la mesure. Ce dispositif d'évaluation des performances en lecture est présenté, à la fois dans ses fondements théoriques et dans ses modalités pratiques. Les propriétés de ce nouveau test, ainsi que son fonctionnement par rapport à l'ancienne version papier-crayon sont présentées.

---

### 1. Les tests passés lors de la Journée Défense et Citoyenneté (JDC)

Depuis 2000, tous les jeunes Français et Françaises, lorsqu'ils ont environ 17 ans, sont convoqués à une Journée Défense et Citoyenneté (ex-JAPD) au cours de laquelle ils passent des tests de lecture. Cette évaluation est l'occasion de dresser un panorama précis des performances en lecture d'une génération entière. Elle a également pour objectif de repérer les jeunes en difficulté de lecture afin d'envisager des pistes de remédiation. Pour certains jeunes, la fin de la scolarité approchant, le basculement prochain dans la vie active va engendrer un nouveau rapport à l'écrit. L'école comme lieu de sollicitation d'actes de lecture et d'écriture va disparaître au profit du monde du travail. Pour ces jeunes, le rapport à l'écrit sera définitivement distendu.

#### 1.1 Une évaluation massive

Chaque année, près de 800 000 jeunes sont concernés et passent ces tests, au cours de 20 000 sessions d'évaluation, organisées dans 250 centres répartis partout en France métropolitaine et dans les départements d'outre-mer. Dans ce dispositif déconcentré, les épreuves sont administrées par un personnel non spécialisé (ni psychologue, ni enseignant), mais formé, qui encadre la journée par rotation. La passation des tests dure 25mn et s'adresse à un groupe d'une quarantaine de jeunes. Les conditions de passation sont donc bien particulières et potentiellement soumises à d'importantes variations dans un dispositif classique papier-crayon.

Une autre contrainte importante est à prendre en compte : le test s'adresse à tous les jeunes d'environ 17 ans, quels que soient leurs parcours scolaires, leurs rapports à la lecture, etc. Cette forte hétérogénéité nécessite de tenir compte des différences de perception du test par les jeunes. Ainsi, les expériences précédentes ont montré l'impérieuse nécessité de ne pas adresser des tests pour lecteurs débutants à des bons lecteurs. Dans de tels cas, même si des précautions de présentation étaient prises, l'évaluation risquait d'être rejetée. Ce qui signifie que les épreuves proposées doivent représenter un certain niveau de difficulté acceptable pour tous.

Ces contraintes expliquent la mise en place au départ d'un processus adaptatif, qui a concerné les six premières années de fonctionnement de la JAPD (1998-2003). Pendant cette période, en fonction des résultats d'un test dit d'orientation passé le matin, les jeunes passaient l'après-midi un autre test soit relativement simple (formule A) soit plus difficile (formule B). Mais la lourdeur de cette double évaluation, impliquant une correction rapide *in situ* du test d'orientation, a conduit le ministère de la défense à réduire le nombre de sites fonctionnant sur ce modèle. En 2004, une refonte importante de l'évaluation a été opérée afin de proposer à tous les jeunes un unique test. Les fondements théoriques et l'architecture du test n'ont pas changé depuis (cf. paragraphe 1.3). Cette nouvelle évaluation restait cependant soumise à une variabilité potentiellement importante des conditions de passation et de correction, malgré la précision des consignes données. Ce dispositif de masse nécessite en effet d'envisager une méthodologie de l'évaluation qui permette de neutraliser l'influence potentielle des conditions d'observation sur le résultat de la mesure. Ainsi, en 2009, les tests de lecture ont été adaptés à un nouveau mode de passation collective, afin d'améliorer la standardisation des procédures et de réduire sensiblement les contraintes logistiques.

En résumé l'évaluation de la lecture lors de la JDC, ex-JAPD, a connu trois générations de tests :

- 1998-2003 : tests « adaptatifs » en deux temps (test d'orientation + test spécifique)
- 2004-2008 : test unique, passation et correction
- 2009-aujourd'hui : test automatisé (MOPATE : modernisation du passage des tests)

Nous présentons ici les modalités de ce nouveau dispositif, ses avantages en comparaison avec le système précédent de type papier-crayon ainsi que des éléments de résultats récents.

### **1.2 Le nouveau dispositif automatisé**

Les jeunes doivent répondre, grâce à un boîtier électronique, aux questions qui défilent sur un grand écran. Leurs réponses, et dans certains cas leurs temps de réaction, sont enregistrés. A la fin de la session d'évaluation, les différents scores sont calculés de manière automatique et les profils de lecteurs sont édités, afin de faciliter l'organisation des entretiens avec les jeunes repérés en difficulté.

Ce nouveau mode de passation présente quatre innovations importantes :

- La standardisation des conditions de passation : le déroulement du test est entièrement automatisé, ce qui permet de réduire de manière drastique la variabilité liée à la passation, variabilité qu'on a pu observer auparavant concernant, par exemple, le strict respect du temps imparti, dans le cadre de l'épreuve chronométrée.
- L'automatisation de la saisie, de la correction et du calcul des scores : la fiabilité des données recueillies est garantie ; les erreurs de corrections constatées avec les précédents tests ne sont plus possibles.
- L'intégration du multimédia : le son permet de bien dissocier les connaissances lexicales du langage oral d'un côté, la question du savoir lire de l'autre.
- Le recueil des temps de réponse à la milliseconde près : cette fonctionnalité est essentielle pour mesurer de manière précise l'automatisme de la lecture.

### **1.3 Contenu et architecture du test**

En 2004, la contrainte d'élaboration d'un test unique s'adressant à tous les jeunes a guidé les principes de conception qui se retrouvent aujourd'hui dans la version automatisée (Rivière et al., 2010).

Le test vise à repérer chez les faibles lecteurs, trois ensembles majeurs de difficultés :

- Une mauvaise automatisatation des mécanismes responsables de l'identification des mots : plutôt que de pouvoir consacrer leur attention à la construction du sens du texte, des lecteurs laborieux doivent la consacrer à la reconnaissance de mots, ce qui devrait se faire de façon rapide et non consciente ;
- Une compétence langagière insuffisante, mise en évidence par la pauvreté des connaissances lexicales orales ;
- Une pratique défaillante des traitements complexes requis par la compréhension d'un document : nombre de jeunes seront peu efficaces dans le traitement de l'écrit, soit par défaut d'expertise, soit par difficultés de maintien de l'attention..., bien que ni leur capacité à identifier des mots, ni leur compétence langagière ne soient en cause.

Pour évaluer l'automatisme de la lecture, un module du test demande aux jeunes de juger le plus rapidement possible de l'homophonie entre un mot et un pseudo-mot (item prononçable mais sans signification). Pour cela, le lecteur doit reconnaître le mot (éventuellement « globalement »), décoder le pseudo-mot et juger de la similarité de la prononciation des deux. Les vingt paires « mot / pseudo-mot » sont chacune affichées chacune cinq secondes à l'écran et les jeunes doivent répondre le plus vite possible. C'est le temps de réponse qui constitue l'indicateur privilégié, plus que la performance très élevée (99 % des jeunes réussissent plus de la moitié des 20 items proposés). La mesure retenue est le temps moyen observé aux items réussis.

Les connaissances lexicales sont évaluées à travers un test de décision lexicale. Il ne s'agit pas de définir des mots, mais plus simplement de dire si des items écrits sont ou ne sont pas de véritables mots. Une liste qui mélange des mots et des « pseudo-mots », créés pour les besoins de l'évaluation, est proposée. Les mots apparaissent à l'écran et sont lus à l'oral, ce qui permet d'éviter de confondre la connaissance de la langue orale avec la lecture de mots. L'indicateur retenu est le nombre de vrais mots reconnus.

Les traitements complexes, qui permettent l'accès à l'information et à la compréhension d'un document écrit, sont évalués à l'aide de deux supports différents. Un programme de cinéma est proposé afin d'évaluer spécifiquement les performances en matière de recherche d'informations. Des lecteurs en difficulté peuvent répondre à ces questions, toutefois, leur efficacité de traitement sera moindre car ils devront compenser leur mauvaise appréhension du support par un temps de recherche plus long. La compréhension de texte nécessitant une implication du lecteur, une concentration de son attention, un traitement exhaustif des mots et de la ponctuation qui ne relèvent pas des habitudes que peuvent donner des lectures sélectives ou de la simple recherche d'information. C'est pourquoi un texte narratif relativement court est également proposé : la compréhension littérale est limitée à l'information apportée par le texte, une compréhension fine exige la mobilisation de connaissances préalables pour en dégager l'implicite. Le texte narratif a l'avantage de proposer une série d'événements autour desquels s'articulent des décors, des dialogues... C'est l'enchaînement des événements qui reste déterminant dans la compréhension globale de l'histoire. Le score retenu est le nombre total de bonnes réponses observées.

## **2. Les gains de qualité**

### **2.1 Passation et correction**

La fiabilisation du dispositif repose sur la standardisation maximale des procédures de passation et de correction des tests. Les consignes sont strictement les mêmes dans tous les centres de passation. La manière de présenter les tests aux jeunes est uniforme. Plus important, dans l'ancienne version, le temps imparti pour l'épreuve de vitesse (automatisme de la lecture) n'était pas rigoureusement respecté d'une session à l'autre. Le tableau ci-dessous montre le pourcentage de variance du score expliquée par le site de passation, pour chaque épreuve, pour les années 2008 et 2009. En 2008, pour l'épreuve de vitesse, ce pourcentage est de 12,8 % contre 1 % en 2009. Ce résultat indique clairement une grande variabilité des scores dans l'ancienne version où l'épreuve était chronométrée par le responsable de la passation. En 2009, le recueil direct et automatique des

temps de réponse permet de réduire très nettement cet effet lié à la variabilité des conditions d'administration du test. Ce phénomène est moins marqué pour les deux autres épreuves pour lesquelles la variabilité était déjà faible antérieurement.

<b>% de variance expliquée</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>
Automaticité de la lecture	12.8	1.0
Connaissances lexicales	1.7	1.6
Traitements complexes	2.3	1.9
N	695 219	714 154
Sites communs	259	259

**Tableau 1 :** Pourcentages de variance expliquée par les sites JDC

La correction des épreuves constituait également une source de biais dans l'ancienne version des tests. Rappelons que les réponses des jeunes étaient corrigées in situ et les scores obtenus à chaque épreuve étaient saisis dans un système dédié. Des observations faites sur des échantillons pour lesquels les réponses des jeunes étaient également saisies numériquement ont fait apparaître des taux de cohérence d'environ 80 % pour les épreuves de traitements complexes, entre le score corrigé manuellement puis saisi et le score issu de la numérisation des réponses. Ce biais est aujourd'hui totalement évacué avec la version automatisée des tests puisque la réponse du jeune est directement enregistrée dans la base de données.

## 2.2 Variabilité de la mesure

En termes de mesure, des corrélations plus importantes sont observées entre les trois épreuves, ce qui traduit une réduction de l'erreur de mesure, surtout concernant l'épreuve d'automaticité, anciennement chronométrée de manière variable. Le tableau ci-dessous donne les corrélations entre les épreuves, pour 2008 et pour 2009.

<b>2008</b>	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales
Connaissances lexicales	0.14	-
Traitements complexes	0.24	0.40
<b>2009</b>	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales
Connaissances lexicales	0.34	-
Traitements complexes	0.44	0.53

**Tableau 2 :** Corrélations entre les trois dimensions évaluées

## 2.3 Implication des jeunes

Le mode de passation implique que tous les jeunes sont inscrits dans la même temporalité pour répondre aux questions du test, contrairement à un test papier-crayon qui donne la liberté de parcourir les questions, d'en passer certaines, revenir sur d'autres, dans des temps variables, etc.

Un certain soin a été apporté lors des différentes phases d'expérimentation du test, au calibrage des temps d'affichage des questions. L'objectif est de laisser suffisamment de temps au plus grand nombre tout en imposant un rythme exerçant une certaine forme de pression temporelle, afin d'éviter les effets possibles de lassitude chez les élèves les plus performants. Ce rythme, associé à

l'interactivité du procédé, permet de favoriser l'implication des jeunes dans la réussite au test par comparaison avec la version papier-crayon.

En guise d'illustration, le sujet des réponses données au hasard est abordé dans la figure 1 où sont représentés les taux de réussite des items portant sur la compréhension de documents écrits. Les items sont classés par ordre de réussite croissant, calculée sur l'ensemble de la population. Ces items sont des questions à choix multiples comportant quatre propositions. Les taux de réussite sont distingués selon les huit profils de lecteurs (cf. tableau 1). Il ressort que les courbes de réussite des profils les moins performants suivent globalement celles des autres profils<sup>1</sup>, indiquant qu'un comportement important de réponses au hasard est à exclure.

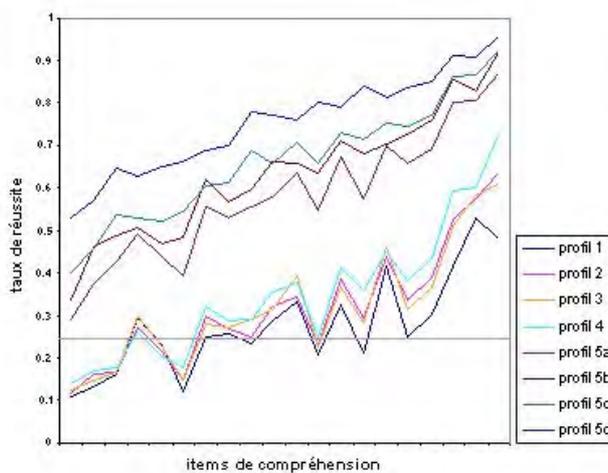


Figure 1 : Légende (centré)

### 3. Eléments de résultats

Quelques éléments de résultats concernant l'année civile 2010 sont présentés dans cette partie, et des rapprochements avec les résultats obtenus dans la version papier-crayon permettent d'identifier certains écarts qui renvoient en partie à la standardisation optimale des nouvelles modalités d'évaluation.

#### 3.1 Résultats généraux

Pour chacune de ces trois dimensions, un seuil de maîtrise a été fixé : en deçà d'un certain niveau, on peut considérer que les jeunes éprouvent des difficultés sur la compétence visée (-), au-delà, la compétence est jugée maîtrisée (+). A partir de la combinaison des résultats, huit profils de lecteurs sont déterminés.

Les résultats sont proches de ceux obtenus avec la version précédente (cf. tableau 3). En résumé, en 2010, près de huit participants à la JDC sur dix sont des « lecteurs efficaces ». A l'opposé, un jeune sur dix rencontre des difficultés de compréhension. Les autres ont une maîtrise fragile de la lecture. Pour une discussion plus précise sur ces résultats, le lecteur est invité à consulter la série annuelle des notes d'information de la DEPP sur ce sujet (cf. la dernière : de La Haye, et al. 2011).

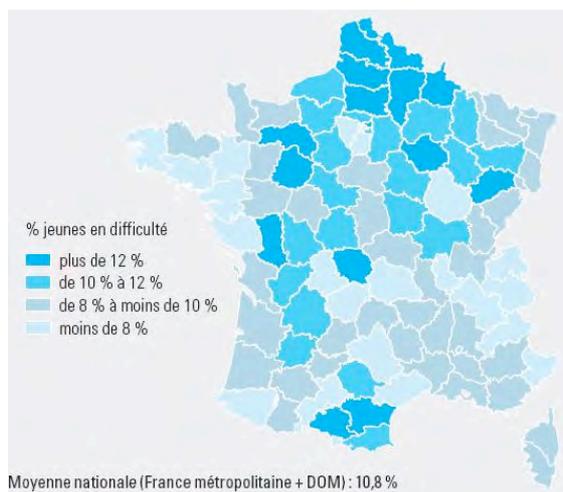
<sup>1</sup> Les écarts entre les courbes renvoient en réalité au pouvoir discriminant de chaque item.

Profil	Traitements complexes	Automaticité de la lecture	Connaissances lexicales	Garçons (%)	Filles (%)	Ensemble (%)	
5d	+	+	+	67,6	73,5	70,4	Lecteurs efficaces 79,6 %
5c	+	-	+	10,3	8,0	9,2	
5b	+	+	-	6,7	7,7	7,2	Lecteurs peu efficaces 9,6 %
5a	+	-	-	2,8	2,1	2,4	
4	-	+	+	3,6	2,9	3,2	Très faibles capacités de lecture 5,7 %
3	-	-	+	3,2	1,6	2,4	
2	-	+	-	2,2	2,0	2,1	Difficultés sévères 5,1 %
1	-	-	-	3,7	2,2	3,0	

**Tableau 3 : Les profils de lecteurs (JDC, 2010)**

### 3.2 Réduction des disparités géographiques

Le nouveau dispositif permet d'avoir des estimations plus précises du pourcentage de jeunes en difficulté selon le département ou la région de domicile. En comparaison avec les années précédentes, ce pourcentage varie moins d'une région à l'autre, ce qui reflète la réduction des erreurs de mesure opérée grâce à la passation et à la correction automatiques des tests.



**Figure 1 : Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon le département (2010)**

### 3.3 Différences selon le sexe et le niveau scolaire

Le pourcentage de jeunes en grande difficulté est très différent selon le sexe : 12,6 % des garçons contre 8,7 % des filles (tableau 3) et cette différence est plus marquée chez les jeunes ayant un niveau d'études moins élevé. En comparaison aux tests papier-crayon des années précédentes, il apparaît que l'écart entre les garçons et les filles se réduit avec le nouveau dispositif d'évaluation. Ce résultat renvoie certainement à une implication plus forte des garçons dans les tâches demandées, induite par la nouvelle forme d'interrogation.

En comparaison avec la version papier-crayon, il ressort que la corrélation entre le niveau scolaire et les performances des jeunes est plus importante. Ce renforcement des différences selon le niveau scolaire traduit sans doute le fait que les erreurs de mesure ont été réduites mais également une meilleure implication des jeunes des niveaux scolaires les plus élevés.

Les garçons réussissent moins bien les épreuves de compréhension, c'est pourquoi ils sont plus nombreux dans chacun des profils 1, 2, 3 et 4. De plus, ils témoignent plus souvent d'un déficit des mécanismes de base de traitement du langage écrit, ce qui explique leur présence relativement plus importante dans les profils 1 et 3 (tableau 3). Concernant le lexique, leurs performances sont comparables.

Il est également à noter que les différences garçons/filles s'observent en particulier pour les types scolaires les moins élevés. A l'inverse, parmi les élèves en lycée général, les performances sont même légèrement à l'avantage des garçons pour la rapidité de traitement et le lexique. Les données du tableau 4 permettent d'illustrer ce phénomène.

	Traitements complexes (score sur 20)		Connaissances lexicales (score sur 20)		Automaticité de la lecture (temps moyen en secondes)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Type 1 (Collège)	9,8	10,7	13,3	13,5	2,04	1,88
Type 2 (Professionnel)	11,8	12,1	14,6	14,3	1,73	1,66
Type 3 (Technologique)	13,9	13,8	16,1	15,7	1,48	1,52
Type 4 (secondaire général et enseignement supérieur)	15,4	15,4	17,2	16,9	1,34	1,40
Ensemble	13,4	14,0	15,8	15,9	1,56	1,51

**Tableau 4** : Performances selon le sexe et le niveau de scolarité (JDC 2010))

## 4. Conclusion et perspectives

Les nouvelles modalités de passation permettent de mesurer de manière fiable les performances des jeunes face à l'écrit dans le cadre d'une évaluation massive qui concerne l'ensemble des jeunes d'une génération chaque année. Des analyses sont prévues en particulier pour ce qui concerne certains profils spécifiques (hyper-lecteurs) ou la relation entre la performance et certaines variables contextuelles.

De manière plus générale, ce dispositif offre l'opportunité d'interroger relativement facilement et avec fiabilité un grand nombre de jeunes sur des thèmes variés. Dans cette optique, un système de modularité est en cours de construction : celui-devrait permettre d'accueillir des modules

d'interrogation spécifiques, sur d'autres dimensions, au plan cognitif mais également au plan social, sanitaire, économique... A travers l'automatisation des tests ou des questionnaires, la JDC est ainsi renforcée en tant que lieu d'observation de la jeunesse.

Actuellement, une expérimentation est en cours pour évaluer selon le même principe les performances des jeunes en numératie. Elle devrait donner lieu à un recueil de données auprès de plusieurs dizaines de milliers de jeunes à la fin de l'année 2012.

## **5. Références**

de La Haye, F., Gombert, J.-E., Rivière, J.-P. & Rocher, T. (2011). Les évaluations en lecture dans le cadre de la Journée Défense et Citoyenneté. Année 2010. *Note d'information*, n° 10.28, Paris : MEN-DEPP.

Rivière, J.-P., de La Haye, F., Gombert, J.-E., & Rocher, T. (2010). Les jeunes Français face à la lecture : nouvelles pistes méthodologiques pour l'évaluation massive des performances cognitives, *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol XV-1, 121-144.

## ADAPTABILITE INDIVIDUELLE: SA STRUCTURE ET SES RELATIONS AVEC D'AUTRES ECHELLES D'ADAPTABILITE

Armanda Hamtiaux\*, Claude Houssemand\*

\* Université du Luxembourg, FLSHASE, EMACS, [armanda.hamtiaux@uni.lu](mailto:armanda.hamtiaux@uni.lu)

---

**Mots-clés :** adaptabilité individuelle, adaptabilité de carrière, analyse factorielle confirmatoire

**Résumé.** La présente recherche vise à explorer le modèle théorique de l'adaptabilité individuelle (IA) de Ployhart et Bliese (2006). Ces auteurs distinguent huit dimensions d'adaptabilité individuelle (IA) qui sont décrites comme l'adaptabilité en situation de crise (1), de stress (2) ou d'incertitude (3), en termes de capacité d'adaptation nécessaire pour la formation (4) ou la résolution de problème (5); ou encore l'adaptabilité en situation interpersonnelle (6) et interculturelle (7) ainsi que l'adaptabilité physique (8). La structure de l'IA va être testée grâce à l'analyse factorielle confirmatoire et la nature de celle-ci va être explorée en mettant en relation l'IA avec l'adaptabilité de carrière (CAI) (Savickas et al., 2009) et l'adaptabilité personnelle au travail (PA) (Morrison, 1996) utilisée dans O'Connell, Mc Neely et Hall (2008). Ces procédures devraient permettre d'obtenir des informations sur la structure et la nature de l'IA.

Les résultats confirment le modèle multidimensionnelle l'IA et les analyses corrélationnelles font supposer qu'il y a une partie d'information commune aux trois échelles qui devient interprétable au niveau dimensionnel. Ces résultats sont intéressants parce qu'ils permettent d'utiliser les dimensions de l'IA pour établir des profils afin d'identifier les points forts et les points faibles des personnes en termes de capacité d'adaptation. L'échelle d'IA pourrait ainsi constituer un moyen, en milieu professionnel, pour évaluer les compétences des personnes à faire face au changement et de leur proposer du soutien en fonction de leur profil.

---

### 1. But

La notion d'adaptabilité étant omniprésente dans un monde en évolution constante, il est primordial de clarifier ce concept et d'analyser de plus près sa structure et sa nature. A cet effet, le présent travail vise à explorer la structure de l'adaptabilité individuelle (IA) telle qu'elle est proposée par le modèle théorique de Ployhart et Bliese (2006). Le but est de soumettre cette échelle d'adaptabilité individuelle (IA) à une analyse factorielle confirmatoire et de la confronter à deux autres échelles, à savoir celle mesurant d'adaptabilité de carrière (CAI) (Savickas et al., 2009) et celle évaluant l'adaptabilité personnelle au travail (PA) (Morrison, 1996) utilisée dans O'Connell, Mc Neely et Hall (2008). Tout en ayant des éléments communs à l'adaptabilité de carrière ou l'adaptabilité personnelle, l'adaptabilité individuelle semble moins se centrer sur le monde professionnel.

### 2. Méthode

Trois instruments ont donc été utilisés mesurant des concepts reliés, mais quelque peu différents.

1. Adaptabilité individuelle (IA) : Ployhart et Bliese (2006) la définissent comme la capacité, l'aptitude, la disposition, la volonté et/ou la motivation de la personne à changer ou à s'adapter à des caractéristiques sociales, environnementales ou techniques nouvelles. La théorie prévoit une structure de second ordre de l'adaptabilité individuelle, c'est-à-dire un facteur général d'adaptabilité et huit sous-facteurs plus spécifiques. Ces dimensions concernent l'adaptabilité en situation de crise (1), de stress (2) ou d'incertitude (3), également la capacité d'adaptation

nécessaire en termes de formation (4) ou de résolution de problème (5) ; et en situation interpersonnelle (6) et interculturelle (7) ainsi que de l'adaptabilité physique (8). La distinction entre huit dimensions s'inspire de la taxonomie de la performance adaptative de Pulakos et al. (2000; 2002).

2. Adaptabilité de carrière (CAI) : Dans le cadre d'un projet international portant sur la construction personnelle de la carrière et du parcours de vie, Savickas et al. (2009) ont proposé cet inventaire qui se base sur cinq dimensions : (1) la préoccupation, (2) le contrôle, (3) la curiosité, (4) la coopération, (5) la confiance.

3. Adaptabilité personnelle au travail (PA) : O'Connell et al. (2008) ont utilisé cette échelle courte de R.F. Morrisson (1996) pour détecter les prédicteurs de l'adaptabilité. Ils ont constaté que l'adaptabilité personnelle était influencée par le sexe, le niveau d'éducation, l'employabilité et le soutien de l'entreprise.

L'échantillon (N=398) est composé de 243 femmes et 155 hommes avec un âge moyen de 30,86 ans ( $\text{éc}=12,08$ ). L'échantillon est plutôt hétérogène, intégrant des étudiants (52%), des professionnels (39,4%), des personnes qui sont en retraite, qui perçoivent des indemnités de chômage ou qui ne travaillent pas (8.6%). Tous les participants ont complété le questionnaire d'IA et l'échelle de PA. Un sous-échantillon de 153 personnes a également répondu au CAI.

Comme les versions françaises de ces trois échelles sont utilisées pour la première fois, les distributions des scores composites pour les échelles entières et également pour leurs dimensions ont été contrôlées. L'analyse factorielle confirmatoire avec Mplus version 5.2 (Muthén & Muthén, 1998) a été employée pour tester la structure de l'IA et celle du CAI. Finalement, des analyses corrélationnelles basées sur les rangs ont permis de mettre en évidence des liens entre les trois échelles à un plan général et des relations différentielles entre certaines dimensions des mesures respectives.

### **3. Résultats et discussion**

Les tests de Kolmogorov-Smirnov et de Shapiro-Wilkes ont montré que les distributions de scores composites des trois échelles ne se distribuent pas normalement. Ce résultat a pour conséquence que la méthode d'estimation utilisée dans Mplus est robuste contre les distributions non-normales (MLM) et que les relations entre les échelles et les dimensions sont appréhendées avec des corrélations de rangs de Spearman. L'analyse factorielle confirmatoire a permis de montrer que le modèle multidimensionnel de l'IA est adapté pour refléter la structure de celle-ci (RMSEA=.04, SRMR=.07). Le modèle avec cinq dimensions pour la CAI montre des ajustements moins bons (RMSEA=.07, SRMR=.08). Les analyses corrélationnelles de rangs font supposer qu'il y a une partie d'information commune aux trois échelles utilisées ( $r_s=.63$  entre IA et PA;  $r_s=.53$  entre IA et CAI). En ce qui concerne la relation entre IA et CAI, cette association assez forte peut être reconduite à des liens plus ou moins forts entre les différentes dimensions des deux échelles (p.ex. la dimension « interpersonnelle » de IA et la dimension « coopération » du CAI).

### **4. Conclusion**

La présente recherche donne des arguments en faveur de la structure multidimensionnelle de l'adaptabilité individuelle selon Ployhart et Bliese (2006). De plus, cette forme d'adaptabilité partage beaucoup d'informations avec d'autres échelles centrées sur la capacité d'adaptation en milieu professionnel, mais elle a également ses spécificités, probablement dues aux dimensions intégrant des contenus différents. Ces résultats sont intéressants parce qu'ils permettent d'utiliser certaines des dimensions, sinon toutes, pour établir des profils d'adaptabilité afin d'identifier les points forts et les points faibles des personnes. Ainsi les personnes évaluées ne seraient pas vues comme adaptables ou non-adaptables en soi, mais présenteraient des profils diversifiés qui pourraient servir de base pour un travail de développement personnel ou professionnel. L'échelle pourrait constituer un moyen, en milieu professionnel, pour évaluer les compétences des personnes à faire face au changement et pour leur proposer du soutien en fonction de leur profil.

## **5. Références et bibliographie**

- Morrison, R. F. (1996). *Adaptability*. Unpublished technical report. San Diego, CA: Navy Personnel Research and Development Center.
- Muthén, L., & Muthén, B. (1998). *Mplus User's Guide (5th ed)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O'Connell, D. J., McNeely, E., & Hall, D. T. (2008). Unpacking personal adaptability at work. *Journal of Leadership & Organizational Studies, 14*, 248-259. doi:10.1177/107191907311005
- Ployhart, R. E., & Bliese, P. D. (2006). Individual adaptability (I-Adapt) theory: Conceptualizing the antecedents, consequences, and measurement of individual differences in adaptability. Dans S. C. Burke, L. G. Pierce, & E. Salas (Éd.), *Understanding adaptability: A prerequisite for effective performance within complex environments* (pp.3-39). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 612-624. doi:10.1037/0021-9010.85.4.612
- Pulakos, E. D., Schmitt, N., Dorsey, D. W., Arad, S., Borman, W. C., & Hedge, J. W. (2002). Predicting adaptive performance: Further tests of a model of adaptability. *Human Performance, 15*, 299-323. doi:10.1207/S15327043HUP1504\_01
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., et al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 239-250. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

**PROPOSITION D'ANALYSE DE LA COMPÉTENCE A PARTIR DE SA MOBILISATION PAR DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT**

**Starck Sylvain, laboratoire Proféor-CIREL, Université Lille 3. sylvain.starck@univ-lille3.fr**

---

*Mots-clés : compétence, acteur-réseau, principe de symétrie, distribution.*

**Résumé.** *Dans un premier temps, nous problématisons le concept de compétence à partir d'une analyse croisée du quasi consensus qui s'établit autour de ses usages dans les recherches en éducation, de l'histoire du concept et de ses dimensions sociales. Dans la suite de cette communication, des analyses d'un corpus de données issus de deux recherches en éducation seront réalisées en adoptant le cadre latourien de l'acteur-réseau et du principe de symétrie. Ces analyses mettent en évidence la distribution de l'action et de la compétence entre une multiplicité d'actants. Ce partage de la compétence interroge finalement les processus de normalisation de la compétence réalisée dans les espaces professionnels.*

---

La compétence, en tant que notion, concept et outil de structuration des pratiques sociales – tant professionnelles que de formation et d'éducation - se caractérise par une grande polysémie et des effets d'amalgame et de flottement dans ses usages (Champy-Remoussenard, 2007). Or, comme le souligne l'auteure, « il appartient aux chercheurs d'interroger et de déconstruire [les] attentes sociales et de mesurer [les] pressions symboliques qui s'exercent sur le concept afin de ne pas les laisser décliner et dessiner leur objet ». C'est à un tel travail qu'invite cette communication. Dans un premier temps, en reprenant succinctement le processus historique d'élaboration du concept, nous exposons les limites du consensus qui semble actuellement s'établir autour de ce concept. Dans un second temps, nous mobilisons un corpus de données issus de deux recherches – l'une sur des inspecteurs et enseignants dans le premier degré, un autre sur des enseignants du second degré ayant effectué un stage d'une année en entreprise – que nous analysons à partir du cadre latourien de l'acteur-réseau. Les premiers résultats de cette recherche pointent l'impossibilité pour une conception de la compétence centrée sur les individus de rendre compte de la déclinaison de celle-ci dans les situations professionnelles.

## **1. La compétence : un quasi consensus qui pose problème**

D'un point de vue historique, en suivant les analyses de Bronckart et Dolz (2002), trois étapes caractérisent la construction de la compétence dans le champ scientifique. La compétence y a été introduite à partir des travaux de Noam Chomsky en linguistique. Selon lui, le concept de compétence est à entendre comme la capacité innée et intrinsèque à produire et à comprendre toute langue naturelle, ce qui se démarque des usages historiques du terme comme « avoir légitimité et autorité en matière de ». La compétence, en tant qu'idéal s'exprime et s'actualise dans la performance linguistique. Cette acception du terme est ensuite généralisée à toute fonction psychologique supérieure qui sont considérées comme sous-tendues par un dispositif biologique inné. La compétence tend ainsi à se substituer au terme d'intelligence. Dans un second temps, et

parallèlement à ces premiers travaux, la compétence n'est plus conçue comme fondée sur des caractéristiques biologiques du sujet, mais est de l'ordre d'une capacité adaptative et contextualisée qui requiert et autorise des apprentissages. La compétence reste une propriété de l'individu, dans une logique de qualification de ces derniers. Une troisième étape, qui tient compte des travaux menés en analyse du travail, adjoignent aux connaissances dont la nature et le niveau sont certifiés par l'État des capacités plus souples permettant aux individus de prendre en charge les univers changeants du travail et des situations professionnelles. La « logique compétence » répond ainsi aux insuffisances de la logique de la qualification. Les compétences reposent finalement sur des connaissances et des capacités méta-cognitives des individus ou des collectifs, ces dernières assurant la déclinaison, l'adaptation, l'extension et la transformation des savoirs - diversement déclinés - dans des contextes professionnels variables.

Dans le champ de l'éducation, ce processus historique semble aboutir à un quasi consensus que Jonnaert (2006) présente ainsi : « une personne est considérée comme compétente si elle peut mettre en œuvre de façon cohérente un certain nombre de ressources et agir efficacement dans une classe de situations et un contexte déterminé ». L'auteur parle ainsi de conception classique qui ne constitue cependant pour lui que « le sommet d'un iceberg ». Cette conception fait cependant l'objet de critiques vives, notamment quant à la scientificité d'un concept importé dans les sciences de l'éducation à partir de ses usages en entreprise (Crahay, 2006) ou de la « clarté illusoire » que ce concept apporte au contrat didactique associant enseignants et apprenants.

Un élément apparaît comme commun dans l'appréhension du concept de compétence dans le champ scientifique et professionnel : la compétence est de l'ordre du sujet. C'est d'ailleurs ce que l'on peut relever dans les travaux de Coulet (2011) qui entreprend une synthèse des différentes approches du concept pour identifier ce qui selon lui est commun à ces approches : « « Cependant, au-delà de la pluralité des définitions et de quelques consensus qui les traversent, ce sont bien des conceptions fondamentalement divergentes que nous offre cette abondante littérature avec, en filigrane, la présence d'une question centrale : quels sont les modèles susceptibles de rendre compte, *sur le plan intra-individuel*, des processus en jeu dans l'expression et l'élaboration des compétences ? » (je souligne). Ce qui fait consensus et que l'apposition tend à naturaliser dans le texte, consiste bien en un processus de dévolution de la compétence aux individus ou aux collectifs professionnels. Or, si l'on retourne vers l'acception historique du terme de compétence, il apparaît que lors de l'introduction de la compétence en linguistique se trouve occultée toute la dimension sociale du concept. Celle-ci est pourtant très justement relevée par Pierre Bourdieu (1982) dans sa critique des théories développées par Chomski. Or, à ma connaissance, ces travaux constituent un point aveugle dans les recherches en éducation sur la compétence. Cette évacuation des approches plus sociologiques se reflète sans doute dans la confusion qu'opère Coulet (2011) - citant lui-même Koebel (2006) - dans une synthèse ambitieuse du concept de compétence. Il y oppose les théories bourdieusiennes considérées à tort comme privilégiant les dimensions cognitives ou technique de la compétence aux approches plus sociales de celle-ci.

Le consensus repose ainsi sur la dimension qui selon nous pose justement le plus de problème, à savoir la réduction du concept de compétence à des dimensions intra-individuelles ou collégiales, prenant le contre-pied de l'acception la plus ancienne. Une telle conception privilégie implicitement la question du « je peux » au détriment de la capacité des autres ingrédients de la situation à prendre en charge le déroulement du cours d'action. Les éléments du contexte sont généralement considérés comme étant en interaction avec les professionnels sous le mode de ressources ou d'instruments pour l'action. Le déroulement de l'action repose alors principalement sur la capacité des individus ou des collectifs de travail à l'accompagner, s'y adapter, y faire face.

## **2. Le cadre théorique de l'acteur-réseau**

Le cadre latourien de l'acteur-réseau (Latour, 2006) se révèle particulièrement pertinent pour tenter de déconstruire ce consensus et mettre en évidence les éléments qui participent à la prise en charge du déroulement de l'action professionnelle, et donc à l'expression de la compétence.

Comme le souligne l'auteur, la théorie de l'acteur-réseau n'est pas un modèle qui décrit la nature du monde dans lequel nous évoluons, mais constitue un outil pour engager la recherche. Muni d'une question de recherche – quels éléments interviennent dans l'actualisation de la compétence dans un cours d'action professionnel ? – il s'agit dans un premier temps de suivre les acteurs dans les expériences qu'ils font ou disent faire du monde et de tracer les associations que les différents éléments du cours d'action réalisent entre eux. Selon Latour, chacun de ces éléments est à considérer comme un médiateur du cours d'action : non seulement il transporte l'action d'autres acteurs avec qui il réalise une association, mais il modifie en partie cette action. En cela, la théorie de l'acteur-réseau est aussi une sociologie de la traduction : l'action se trouve distribuée entre les différents « actants » qui y participent ; ceux-ci font faire des choses à d'autres actants qui médiatisent cette action en l'exprimant à leur tour tout en la transformant en partie. Latour précise que cette prise en charge de l'action n'est pas l'apanage des actants humains mais est aussi redevable à la médiation des actants non humains (objets matériels ou symboliques, groupement d'actants associés de manière dense) qui assurent la durabilité du cours d'action. Ainsi, les murs et le tableau d'une salle de classe ne sont pas une simple toile de fond du contexte mais des actants qui prennent en charge le déroulement de l'action en structurant les espaces et en faisant faire des choses aux individus lors du processus d'enseignement<sup>1</sup>. En cela, les murs médiatisent l'action d'un grand nombre d'actants (architecte, maçons jusqu'au concepteur du cours magistral) qui à chaque association reprennent et modifient partiellement l'action des acteurs situés en amont.

Latour opère ainsi une rupture radicale avec ce qu'il appelle le grand partage des sciences sociales : aux oppositions individu/société ; niveau macro-social/micro-social, humain/objets il substitue l'idée d'un principe de symétrie qui demande de traiter à équivalence les actants humains et non humains (Latour, 1991). De plus, le cadre latourien demande de tracer toutes les médiations d'un cours d'action en s'interdisant de recourir à des « acteurs cachés » qui agiraient « en coulisse » (Latour, 2006, 77). L'invocation d'entités sociologiques telles que les « forces ou lois sociales », les « effets de champs », le « cadre institutionnel » pour expliquer les logiques d'actions et les processus à l'œuvre sera à proscrire pour éviter d'expliquer la social par du social. Il revient au chercheur de « sentir » et faire sentir la réalité des choses, la solidité des connexions (ibid., 273) ou, pour le dire autrement, voir selon quelles médiation repérable l'action circule entre les actants, selon quelles traductions celle-ci se trouve transportée et modifiée dans son déroulement.

Dans les analyses qui suivent, nous serons ainsi sensibles à deux choses :

- prendre soin de ne pas délimiter préalablement les actants qui participent au cours d'action en mettant en perspective le rôle des actants humains et non humains
- suivre certaines des associations opérées entre les actants afin de comprendre comment l'action – et donc la compétence – se trouvent distribuées entre ces derniers.

Les analyses conduites ici prennent appui sur des matériaux d'enquête obtenus lors de deux recherches. La première a concerné les enseignants et les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) avec l'objectif de mettre en évidence les logiques qui organisent l'articulation de leurs activités. Des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 12 Professeur des écoles (PE) et autant d'IEN et un ensemble de 26 textes sur l'activité professionnelle rédigés à distance par un groupe de 5 IEN constituent le premier corpus de données. La seconde recherche actuellement en cours concerne des enseignants du second degré appartenant à la filière économie-gestion et qui ont réalisé un stage d'une année en entreprise. Vingt entretiens semi-directifs constituent ce second corpus. Les entretiens dans ces deux recherches ont principalement visés à mettre en évidence le vécu et l'expérience professionnels, des réflexions à distance sur l'action professionnelle ainsi qu'à faire émerger certaines représentations liées au travail.

---

<sup>1</sup> Latour prend soin d'ailleurs de distinguer « actant non humain » et « instrument », ces derniers ne faisant que transporter l'action de l'acteur qui en fait usage sans effectuer de médiation.

### **3. Analyse des données**

Comme l'indique B. Latour, l'adoption d'un cadre théorique au début de l'analyse a tendance à délimiter préalablement le nombre des actants et la manière dont ils s'inscrivent dans le cours d'action. Ainsi, recourir à une définition de la compétence induit l'orientation du regard du chercheur vers des objets implicitement légitimés par cette conception. C'est ce qui apparaît dans la définition considérée comme actuellement consensuelle par Jonnaert (voir ci-dessus) : privilège accordé aux individus et réduction des éléments du contexte ou de la situation comme de potentiels instruments ou ressources pour l'action. Ce qui porte l'action réside principalement dans la capacité des individus à la conduire et à s'adapter à son développement. Les savoirs occupent une place centrale dans cette approche de la compétence. Suivre cette définition demande donc de renoncer à suivre certains actants tout en risquant d'en surreprésenter d'autres. Il nous faut toutefois disposer d'une définition de la compétence qui indique où porter le regard sans pour autant prédéterminer trop étroitement l'espace de recherche. Nous proposons ainsi une définition minimale du concept qui est selon nous compatible avec ce projet de recherche. L'économie de cette communication ne permettra pas d'argumenter la construction de cette définition. La compétence est pour nous la capacité reconnue des actants à participer à la prise en charge du déroulement d'une action complexe ou compliquée.

De plus, pour conduire nos réflexions, nous recourons à trois analyseurs, inspirés du triptyque savoir / savoir-être / savoir faire mais en éliminant la prééminence du savoir dans le déroulement de l'action. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance de ces dimensions dans l'action, mais de relativiser leur place dans le déroulement global de l'action. Le déroulement de l'action et l'expression de la compétence sont saisis à partir des trois manières de s'inscrire dans un réseau : agir dans le réseau, avoir une place dans le réseau, être dans un réseau. Ces trois dimensions de l'action fonctionnent comme des analyseurs de la compétence. Rappelons que l'objectif de cette communication est de mettre en évidence le fait que la compétence n'est pas uniquement inféodée aux individus ou à un collectif, mais est distribuée entre l'ensemble des actants humains et non humains du cours d'action. Il s'agit donc ici d'élargir le réseau des actants qui comptent dans le déroulement de l'action, c'est-à-dire qui y prennent part et en modifient partiellement le cours.

#### **3.1 Agir dans le réseau**

En partant de cet analyseur, la question serait : en quoi l'action réalisée par un individu dans un cours d'action est-elle la médiation d'une action d'autres actants avec lesquels il est associé ?

Prenons le cas de Geneviève (IEN) qui vient d'être destinataire des directives nationales (circulaire De Robien) concernant l'apprentissage de la lecture au CP. Ces directives demandent notamment de mettre en place des animations sur la lecture dans chaque circonscription. Geneviève expose la manière dont elle a procédé pour réaliser ces actions de formation qui sont contraires à ses convictions pédagogiques et au travail qu'elle a précédemment engagé :

« On a fait fort cette année, techniquement. Le ministre nous avait donné l'injonction à nous, IEN, de mettre en place des animations sur la lecture. Très bien. L'injonction je l'ai eue, et il nous a fourni un superbe CD-ROM sur la lecture et j'ai donc réuni par vagues tous les enseignants de cycle deux de la circonscription, et nous avons travaillé à partir de ce CD-ROM. Mais volontairement, *je me mettais en retrait*, il faut dire que j'avais quand même choisi un certain nombre d'éléments pour les enseignants, et je laissais le débat s'installer. Bon, ils sentaient bien, enfin... *Mais je les laissais débattre seuls autour de ce CD-ROM*. Ils ont donc relativisé parce qu'à la fois le ministre porte quand même les choses, mais à la fois dans les séquences qu'on voit dans ce CD-ROM, il y avait des choses extrêmement pertinentes à prendre pour la classe, en fait la circulaire dit cela, mais en fait dans le CD-ROM, on trouve ce qu'on fait dans la classe. »

Il apparaît dans le propos de Geneviève que le CD-Rom n'est pas un simple outil mais agit à sa place dans le cours d'action et lui permet de se mettre en retrait. Le CD-Rom médiatise<sup>2</sup> en l'actualisant l'action des auteurs de la directive sur la lecture, à travers un grand nombre d'autres actants qui ont tous participé à l'élaboration et à la circulation de cet actant. En sélectionnant certains passages de ce CD-Rom, en organisant les groupes et le mode de diffusion, Geneviève poursuit le réseau des associations et des processus de médiation. L'entretien réalisé avec cette IEN permet d'ailleurs d'étendre le réseau aux autres IEN de sa circonscription et à son Inspecteur d'académie. Des échanges lors de réunions académiques relativisent ces injonctions ministérielles et constituent de nouveaux médiateurs.

On peut retenir de cet exemple, que dans l'action visible engagée par cette inspectrice – et que l'on aurait tendance à lui imputer, bien d'autres actants agissent par le biais des médiations qu'ils opèrent dans le cours d'action.

Il en est de même dans l'exemple de Jean-Marc (IEN) qui, dans l'un de ses textes, évoque l'entrée des nouvelles technologies dans sa vie professionnelle. « Cet objet important, devenu omniprésent et qui a *transformé* non pas l'essence même du travail d'IEN, mais en tout cas son rythme, sa respiration, c'est l'ordinateur portable. » Sa capacité à agir vite est en large partie prise en charge par ce nouvel actant : « J'informe mes directeurs en temps réel, j'alimente mon site, je communique, je m'informe, j'enquête, je synthétise, je vire volte de tableau de bord en éducol ! ». Comment Jean-Marc pourrait-il faire tout ceci sans la médiation de cet actant ? L'ordinateur n'est pas un simple outil, mais agit sur lui, lui fait faire des choses, comme par exemple adresser des mails à ses collègues à 1h30 du matin ou se connecter à 6h30 au site du « Café pédagogique » en même temps qu'il appuie sur le bouton de sa cafetière. Comme il l'indique, cet objet a transformé le métier d'IEN. Lorsque Jean-Marc engage une action, celle-ci est distribuée avec d'autres actants non-humains qui ne sont pas des instruments, mais agissent eux aussi dans une prise en charge partagée de l'action.

Cette idée que l'action éducative est prise en charge par d'autres actants se retrouve chez Greg (directeur d'école) :

« Parce que quelque soit la méthode qu'on utilise, quelles que soient les méthodes, il y a 80% des gamins de six ans, si on les met devant de l'écrit toute la journée, ils finiront par lire. Et il n'y en a sans doute plus de 10% qui, quoiqu'on fasse, auront de grandes difficultés. Et que peut-être là, on est utile, c'est pour les 10% qui sont entre les deux, qui ont un peu de mal, mais pas trop. On arrive à intervenir et à les aider. Mais 10%, c'est un par classe, 2 par classe. Ce n'est pas beaucoup. »

Pour Greg, la compétence professionnelle – c'est-à-dire, ici, la capacité reconnue à prendre en charge le déroulement des apprentissages – s'exprime en association avec une faible proportion des élèves. Greg relative l'expression de sa professionnalité en considérant l'ensemble des actants avec qui il partage l'action.

Il ressort de ces premières analyses que si le cours d'action est partagée entre un ensemble d'actants humains et non humains, la compétence l'est tout autant, reposant sur des actants humains et non humains.

### **3.2 Avoir une place dans le réseau**

Les analyses qui suivent poursuivent l'exploration des actants et leurs associations. Il revient ici d'interroger les liens entre la place occupée par l'individu dans le réseau et la manière dont il partage la compétence avec les autres actants. Dans un premier temps, il est intéressant de suivre les propos de Cathy (PE) et de comprendre ce qu'ils nous disent de la compétence. Après une expérience professionnelle en classe d'intégration scolaire (CLIS) qu'elle présente comme

---

<sup>2</sup> Rappelons que la médiation suppose un transport de l'action d'un autre actant mais aussi une transformation partielle de cette action.

particulièrement douloureuse et un arrêt maladie de deux mois, cette enseignante se retrouve dans une école Y. Voilà ce qu'elle en dit :

« Je me suis retrouvée dans une école à Y, qui est une ville très chic, etc. Dans une école avec des moyens en veux-tu, en voilà. Je n'avais jamais vu cela. Les parents incroyables. J'ai fait un projet sur le cinéma, j'ai quand même fait trois films avec mes élèves. Avec un double niveau CM1, CM2. J'ai vécu une année extraordinaire dans le sens où je me suis rendu compte que dans les communes riches, tu peux faire plein de choses. Parce que tu as tous les moyens que tu veux. Tout était possible. En plus avec l'aide des parents, le soutien du directeur, tout était possible. »

En se référant à la définition classique de la compétence (voir ci-dessus), on pourrait en conclure que Cathy mobilise plus habilement les ressources disponibles dans cette école Y que lorsqu'elle était en CLIS. Ce serait finalement sa capacité à construire, disposer, aménager et instrumenter le contexte et la situation professionnels qui témoigne de sa compétence. Cependant, si l'on se réfère aux analyses effectuées précédemment, on peut considérer que les « moyens » dont parle Cathy associés aux parents et au directeur sont en fait des actants actifs dans le réseau qui prennent partiellement en charge le déroulement de l'action. La question des moyens devient, selon la perspective latourienne adoptée ici, une question de réseau dans lequel s'inscrit Cathy. Les actants humains et non-humains de l'école Y prennent en charge une partie de l'action et connectent Cathy à d'autres actants qui facilitent le développement attendu des enseignements.

Cependant, être compétent demande à ce que l'ensemble des associations ne prenne pas déjà en charge sa propre médiation dans le réseau. C'est la conclusion à laquelle arrive Cathy :

« J'ai demandé l'école Y après, mais j'étais plutôt contente de ne pas y rester. Parce qu'au niveau des enfants, *tu es inutile*. Parce que le fait de faire des projets, c'est génial, mais au niveau des contenus propres, de l'enseignement des savoirs de tout ce qui est matière français et mathématique, *les enfants n'ont pas besoin de toi*. Ils savent déjà énormément de choses, ce sont des enfants très brillants. »

A l'inverse, le réseau dans lequel s'inscrit un individu peut au contraire lui demander d'influer fortement sur le cours d'action pour tenter de le rendre conforme aux attentes. C'est parce que d'autres actants font défaut dans la prise en charge de l'action et donc dans le réseau que l'individu peut actualiser sa médiation et exprimer sa compétence.

C'est ce que l'on peut lire dans l'entretien de Thierry, enseignant dans le second degré qui est en stage depuis deux mois dans une entreprise de la grande distribution. Il doit participer au déchargement et à l'installation des sapins pour les fêtes de Noël. En l'absence du cadre qui devait venir coordonner les opérations, il prend sa place et assume cette fonction de coordination. Suite à cet épisode, Thierry a alors le sentiment de ne plus être considéré comme un acteur extérieur à l'entreprise. La configuration du réseau, en lui accordant une place, s'est révélée propice à l'expression de sa compétence et à son association avec les autres actants.

Dans d'autres cas, la configuration du réseau rend problématique la prise en charge d'une partie du cours d'action par les individus.

C'est ce que l'on peut noter dans les propos de Jean-Marc, enseignant d'économie-gestion, qui lors de son stage dans l'entreprise A se retrouve dans un open-space avec des professionnels qui sont des partenaires extérieurs de A. Jean-Marc n'a pas accès aux données de l'entreprise en raison de la confidentialité de celles-ci, il refuse de s'associer à la diffusion de ce qu'il considère comme une propagande commerciale, il a le sentiment que les acteurs qu'il rencontre n'attendent rien de lui. La faible inscription de Jean-Marc dans le réseau rend problématique sa participation au cours d'action. Cet enseignant est en large partie exclu du partage de la compétence.

C'est de même le cas de Pascal qui, au début de son stage, réalise une expérience similaire à celle de Jean-Marc :

« J'étais avec des personnels qui n'étaient pas de l'entreprise B, qui ne me connaissaient pas, qui très rapidement *m'on labellisé comme Le Prof*, donc qui était totalement extérieur à leur considération personnelle, et donc je me suis retrouvé *totalement isolé*. »

Du fait que les autres acteurs connectent Pascal à son ancien réseau professionnel l'empêche de prendre en charge le cours d'action dans l'entreprise. Cependant, une reconfiguration du réseau (révision de la convention de stage, rencontre entre les responsables de l'éducation nationale et de l'entreprise, affectation dans de nouveaux locaux, délégation d'une mission pour l'entreprise, confrontation à des épreuves professionnelles) vont permettre à Pascal de s'inscrire de manière plus dense dans le réseau des actants et à assumer une partie de la compétence distribuée entre les actants.

Les réalités du terrain mettent en tension cette distribution de la compétence. Deux extraits d'entretiens tracent l'aspect problématique de ce partage.

« *On a eu un môme* qui a un peu explosé l'année dernière, qui d'ailleurs a été changé d'école, et qui a été changé d'école cette année deux ou trois fois. Qu'il parte d'école en école, et rien n'est fait, et à mon avis il devrait être placé. Parce que le changer d'école ça ne suffit pas. (...) Et c'est vrai, tu te dis, quand tu es face à des gamins comme ça, que tu n'arrives pas à calmer, qui partent dans tous les sens ou autres, *qui te poussent dans tes limites aussi* (...). Allez hop, je prends le téléphone, j'appelle les pompiers. *Je ne m'en charge pas*. Je ne sais pas, je ne sais pas. Après tout, on n'est pas censé non plus tout devoir régler, voilà, *on n'est pas psychologue*. » (Julie, PE)

« Et il devait y avoir, je ne sais plus, un petit W. dans cette classe, je ne sais plus comment il s'appelait, et il n'était pas là, et je m'attendais à ce qu'il soit là. Mais il était porté absent. Or il se trouve que le maître l'avait sorti de la classe pour ne pas exploser ou faire exploser la séance que j'observais de sorte que l'enseignant ne risque pas d'être ou ne soit pas pénalisé par les difficultés qu'il aurait eues à gérer avec cet élève. Ce genre de chose, ça me met dans une rage folle. Je ne le montre pas, mais je trouve invraisemblable que l'on veuille montrer entre guillemets, une situation totalement artificielle puisque cet enfant il est là, et c'est autour de lui que tourne la gestion de la problématique de la classe. Et il m'aurait été infiniment utile, il aurait été intéressant pour moi de voir comment on peut gérer un petit W. pour lequel les apprentissages, ça fait un moment qu'il ne s'y intéresse plus, qu'il n'a jamais ses affaires, qu'il injurie ses voisins, une demi-heure qu'il envoie valdinguer les objets des autres, enfin voilà. » (Geneviève, IEN)

Ces deux expériences rapportées par Julie et Geneviève exposent deux solutions différentes apportées à des problèmes que l'on peut considérer comme similaires. Posée en terme de réseau, la question à résoudre serait alors : en tenant compte de la manière dont chaque actant est connecté au réseau, est-il légitime d'attendre d'un acteur que celui-ci prennent part au partage de l'action et donc de la compétence ? Et, dans l'affirmative, quelle part lui revient ?

### **3.3 Être dans un réseau**

L'extension du réseau des actants peut encore être prolongée à partir d'une exploration du registre de l'être. Les propos de Brigitte (IEN) exposent en quoi la compétence, dans le sens on nous l'entendons ici, est prise en charge par d'autres actants auxquels elle se trouve associée. Elle relate sa transition d'une position d'inspectrice faisant-fonction vers celle d'inspectrice titulaire :

« Donc, déjà une modification, je devenais madame l'inspectrice, le regard des politiques, la carte scolaire, complètement changé. (...) je devenais quelqu'un d'institutionnellement installé, avec ses pouvoirs. Pour moi, ça a été une découverte que c'est le regard de l'autre qui m'a donné cette dimension-là. (...) moi ça m'a aidée à me positionner, personnellement, déjà, et puis *dans l'action est-ce que ça aide ?* Oui, parce qu'effectivement ça évite la confusion des genres, je pense. Du coup, *on est investi* de ce rôle institutionnel fort, qu'on n'a pas en tant que conseiller. Avec ce que je peux dire, ce que je ne peux pas dire, avec *ce que je dis ce n'est pas moi, personnellement*, mais c'est moi l'IEN, donc j'engage derrière moi l'institution. »

L'action est ici clairement prise en charge par le statut reconnu par les autres acteurs. Brigitte se trouve « investie » d'un rôle, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans un réseau déjà constitué qui est fortement connecté : l'administration scolaire. En s'associant et en étant associée à cet ensemble très cohérent d'actants, Brigitte opère en fait une médiation de l'action de ces autres actants. C'est ainsi qu'il faut comprendre l'expression : « j'engage derrière moi l'institution ».

C'est de la même façon qu'une enseignante du second degré va prendre appui sur son stage en entreprise lorsqu'elle rencontre, lors du suivi de stage de ses élèves, des responsables d'entreprise.

« J'annonce toujours, lorsque je vais faire des visites de stage, que j'ai travaillé dans la grande distribution, ça sert aussi à montrer qu'on est pas que celui qui vient apporter des théories dans son cartable et qui ne fait pas grand-chose le reste du temps et qui a deux mois de vacances, mais qu'il y a aussi des gens qui sont capables de travailler, là je m'en sers aussi comme cela, peut-être aujourd'hui c'est la manière dont je m'en sers le plus. » (Béatrice)

Cette expérience joue le rôle d'un actant qui modifie son regard et celui des autres sur son identité – c'est-à-dire sur la manière de l'identifier et de l'inscrire dans le réseau. Cet actant facilite ici l'action de cette enseignante. L'identité conférée prend en charge une partie de l'action en assurant l'inscription de l'individu dans un réseau facilitateur pour l'action.

Dans un exemple précédemment cité, l'étiquette posée sur Pascal empêchait au contraire son inscription dans le réseau de l'action et ne prenait aucunement en charge le déroulement de son action. Labellisé comme Le Prof, Pascal ressent l'isolement que cette identification stigmatisante procure.

Cette question de l'identité dans le réseau est particulièrement intéressante à suivre chez Leïla, enseignante du second degré qui relate un épisode professionnel. Le processus d'identification de Leïla dans le réseau est comme en suspens, sans doute du fait qu'il déroge aux normes d'identification constituées précédemment.

« (...) c'est le fait d'être *accueillie comme prof*, et (...) c'est finalement *ce qu'ils ont retenu de moi au départ*, on a vraiment l'impression qu'un prof c'est pas quelqu'un comme un autre quoi. Et après une remarque de la personne qui s'occupait entre guillemets de moi dans la partie informatique, (...) qui a vraiment vu *une différence entre moi et les autres employés* (rire) parce que j'étais plus scolaire, parce que par rapport à la tâche qu'ils m'avaient demandé de faire, il m'a dit, il avait trouvé étonnant au départ parce que je démarrais pas d'emblée sur les choses techniques et ça l'a un peu inquiété apparemment, au départ. Alors que moi j'essayais beaucoup plus d'analyser les trucs, j'étais beaucoup plus dans le scolaire apparemment. Et après,  *finalement ça l'a rassuré* parce que, après j'ai quand même répondu à son besoin, mais que j'agissais beaucoup plus différemment. (...) il pensait que c'était quand même mieux d'analyser avant de faire, mais il était pas habitué, donc au départ ça l'a inquiété. Il s'est dit, mais quand est-ce qu'elle va commencer réellement et voilà (rire) ».

L'identité conférée à Leïla, et donc la place qui lui est accordée dans le réseau, est ici clairement tributaire de la performance. Cependant, un nouvel actant dans le réseau émerge : la manière de conduire l'action. Cet épisode professionnel semble indiquer que la reconfiguration du réseau est ainsi négociée entre les différents actants du réseau, processus de négociation en partie visible dans cet extrait.

Nous pouvons déduire des analyses qui précèdent que la capacité reconnue à prendre en charge le déroulement de l'action est fonction de l'identité conférée aux individus. Cette identité dépend des connexions qui s'opèrent entre l'individu et les autres actants du cours d'action. Dans les exemples exposés ci-dessus, on peut faire l'hypothèse qu'un individu faiblement connecté a une capacité moindre de peser dans l'action, un individu fortement connecté a une capacité plus importante d'influer sur le déroulement de l'action. Cette plus grande influence serait alors due à la médiation d'un plus grand nombre d'actants en amont de l'action.

#### **4. Conclusion**

Les analyses menées dans le cadre de cette recherche sont à considérer comme une tentative de repenser la compétence et nécessitent d'être discutées et mises à l'épreuve dans d'autres contextes. Signalons que ces réflexions sont encore en cours d'élaboration et que ces résultats doivent être considérés pour le moment comme provisoires. Cependant, quelques points peuvent être dégagés de cette première exploration de la compétence à partir d'un cadre latourien :

- Lorsqu'un individu agit dans le cadre professionnel, il partage le déroulement de l'action avec d'autres actants : ceux-ci lui font faire des choses et lui-même fait faire des choses à d'autres actants.
- La compétence, selon la définition que nous en donnons, est une capacité reconnue des actants de prendre en charge le déroulement de l'action. La compétence se trouve donc distribuée entre les différents actants.
- La liste des actants participant au cours d'action est potentiellement très vaste. Nous en avons évoqué certains dans cette communication (ordinateur, statut, espace de travail, activités déléguée, etc.).
- La capacité des individus à prendre en charge le déroulement de l'action est fonction de la configuration du réseau dans lequel s'inscrit l'individu mais est aussi fonction de la place accordée à l'individu dans le réseau.

Si ces éléments peuvent être retenus, identifier ou évaluer des compétences demande à résoudre des problèmes redoutables quant au partage de l'action et de la compétence ou encore aux responsabilités imputables aux différents actants du cours d'action.

Cependant, ces problèmes sont en partie pris en charge par les tentatives que les acteurs effectuent pour réduire la liste des actants qui pèsent sur l'action. Les référentiels de compétences, les grilles d'évaluation, les savoirs professionnels institutionnalisés dans les métiers jouent le rôle de normalisateur de l'action. Ils constituent ou sont censés constituer des références professionnelles en lien avec les réalités du métier. En cela, ils sont des supports indispensables pour supporter l'engagement de l'action sur le terrain professionnel.

Rappelons que ces normalisations de la compétence, que Latour (2006) considère comme des énoncés collectant, reposent sur une conception classique de la compétence. Ce qui laisse présager, à la lumière des analyses développées ici, qu'ils sont loin de résoudre certaines questions. C'est par exemple le cas de la place des actants non humains dans le cours de l'action. Dans une conception classique de la compétence, nous l'avons vu précédemment, ils sont des ressources ou un cadre que l'intelligence de l'individu ou du collectif doit être à même d'instrumenter et d'exploiter utilement. Les acteurs agissent à l'aide de ces objets. Dans le cadre de notre propre conception de la compétence, ils sont des actants qui prennent en charge une partie du cours d'action. Les actants non humains agissent pleinement avec les actants humains. Ainsi, lorsque des enseignants rencontrent des situations d'exercice qu'ils considèrent comme difficiles, n'est-ce pas parce que des actants viennent à manquer ou s'opposent à leur action ? Leur propre action tendrait alors à pallier l'action non prise en charge ou empêchées par ces actants. On peut alors se demander quels énoncés collectant sont actuellement capables de rendre compte de ces dimensions de l'activité professionnelle ?

#### **5. Références et bibliographie**

- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bronckart, J.-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 27-43). Bruxelles : De Boeck.
- Champy-Remoussenard, P. (2007). Mesurer les compétences ou produire de la connaissance sur les situations de travail ? Enjeux épistémologiques. In D. Le maître & M. Hatano (Coord.) *Usages de la notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 27-45). Paris : L'Harmattan.

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

- Coulet J.-C. (2011), La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Jonnaert, P. (2006). Action et compétence, situation et problématisation. In M. Favre & E. Vellas, *Situations de formation et problématisation* (pp. 31-39). Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*. Paris : La Découverte, « L'armillaire ».

**FORMER DES ENSEIGNANTS A DES PRATIQUES PERTINENTES A L'APPROCHE  
PAR COMPETENCES : RECIT D'UNE EXPERIENCE**

**Philippe Péaud**

*Institut Universitaire des Maîtres de l'université de Poitiers*

---

**Mots-clés :** dispositifs d'évaluation, analyse de pratiques, modèles d'évaluation, réflexivité

*Résumé. L'évaluation des compétences a été introduite par le ministère dans l'enseignement obligatoire français, en la liant à la question de la validation au risque de conforter les pratiques courantes des enseignants, qui survalorisent la logique de contrôle (Vial, 2001). N'est-ce pas contradictoire avec l'approche par compétences (APC) qui demande aux enseignants d'apprendre aux élèves à adopter une posture « investigatrice » (rechercher et tâtonner au lieu de reproduire, se questionner, etc. Perrenoud (1999) ? Si les enseignants n'en sont pas conscients, n'a-t-on pas là un frein à l'évolution des pratiques qu'une formation les rendant plus vigilants sur ce qui fonde leur posture (Jorro, 2000) contribuerait à lever ? Cette contribution veut examiner ces questions à partir d'un point de vue fondé sur l'expérience professionnelle de l'auteur, formateur en évaluation. Cette étude s'appuie sur un corpus comprenant des dispositifs d'évaluation apportés lors d'un stage de formation continue et des réponses de leurs auteurs au questionnaire préalable sur les attentes. La problématique posée dans le cadre de cette contribution est de considérer que le frein, que constitue l'importance accordée par les enseignants à la logique de contrôle, ne peut être levé que par une formation ouvrant leurs systèmes de références à d'autres repères culturels. En effet, l'analyse des pratiques d'évaluation, à partir des catégories proposées par Vial (1997, 2001) permet de comprendre pourquoi l'APC est réduite au suivi et à la vérification des performances des élèves : la logique de contrôle est la seule interface commune avec les pratiques d'évaluation courantes, les autres dimensions de l'APC ne sont pas aperçues.*

---

## **1. Introduction**

Ce texte est le récit d'une expérience dans le domaine de la formation des enseignants, dans lequel j'interviens tant dans la formation initiale (masters), la formation continuée des professeurs-stagiaires, la formation continue des enseignants que la formation des formateurs en évaluation. C'est au cours de l'année scolaire 2007-2008 que le rectorat de l'académie de Poitiers a mis en place une politique de formation des enseignants en ce qui concerne le socle commun de connaissances et de compétences, dont la validation marque désormais la fin de la scolarité obligatoire en France. C'est dans ce cadre que m'avait été confiée l'animation d'une formation pluri-annuelle pour l'ensemble des professeurs de l'académie sur l'évaluation des compétences.

## **2. Le socle commun de connaissances et de compétences : quelles pratiques pour évaluer des compétences ?**

### **2.1 Distinguer évaluation et validation**

D'emblée s'est posée pour moi, en tant que formateur, la question de la pertinence des pratiques d'évaluation à développer dans le cadre d'une approche par compétences. Cette question me semblait d'autant plus importante que la mise en place du socle commun s'est accompagnée de la distinction entre évaluation et validation des compétences. Comme l'a rappelé le ministère, « l'évaluation des compétences du socle commun [s'effectue] tout au long du parcours scolaire » alors que « la validation de chaque compétence intervient en fin de parcours de formation »

(circulaire livret personnel de compétences, 2010). L'évaluation des compétences ne peut donc pas se réduire à faire un bilan de ce que l'élève a réussi ou non. Ce contrôle collégial des compétences qu'est la validation, puisque la circulaire prévoit qu'elle soit faite en équipe pédagogique, n'est pas le seul travail que les enseignants doivent assurer. L'évaluation ne peut pas être comprise uniquement comme une vérification d'acquis consignés dans le livret de compétences. Ne tenir compte que du contrôle dans l'évaluation, cela me semblait aller contre toutes les recherches faites depuis une quarantaine d'années dans le domaine de l'évaluation scolaire, et qui ont travaillé à distinguer le contrôle du reste de l'évaluation, c'est-à-dire de l'accompagnement (Vial, 1997, 2001). L'évaluation des compétences me semblait l'occasion d'aider les enseignants à mettre en actes une évaluation qui cherche, avec les élèves, à promouvoir leurs potentiels et à leur donner les moyens de les exploiter ; il s'agissait de développer une évaluation située qui accompagne les élèves dans leur propre questionnement.

## **2.2 Des pratiques d'évaluation majoritairement sommatives**

Dans le quotidien des pratiques nous sommes encore assez loin de cette logique d'accompagnement comme le montrent de façon récurrente différents rapports de l'inspection générale (cf. en dernier lieu : Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?, 2005) et différentes études de la direction de l'évaluation et de la performance du ministère de l'éducation nationale (par exemple : la note intitulée, Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège, parue en décembre 2004). L'évaluation reste essentiellement envisagée dans une perspective sommative malgré quelques évolutions. C'est aussi le constat que je peux faire à partir des dispositifs recueillis au cours des formations que j'anime aussi bien au niveau régional que localement avec les équipes pédagogiques des établissements scolaires. En voici trois exemples représentatifs de ce que les enseignants considèrent comme des dispositifs d'évaluation de compétences.

### **2.2.1 Dispositif 1**

Il s'agit d'un dispositif comprenant un contrôle composé de six exercices nécessitant l'application d'une procédure indiquée explicitement dans les consignes. En voici un exemple : « Maxime a un billet de 50€. Il dépense 15,5 € dans un magasin de jeux puis s'achète 3 revues à 1,5€ l'une. Ecrire un seul enchaînement d'opérations qui permet de calculer combien il reste à Maxime après ses achats. Effectuer le calcul en ligne et en détail puis conclure par une phrase. » Chaque exercice est mis en lien avec les items d'une grille, dénommée « grille de compétences » ; chaque item retenu est affecté d'un nombre de points dont la somme est une note sur 20. Ces items sont ceux donnés par le livret personnel de compétences, institué par le ministère pour le suivi et la validation des sept compétences du socle commun ; ils correspondent, soit à des connaissances (par exemple : « Connaître les unités de mesure usuelle »), soit à des savoir-faire (« Calculs sur les nombres entiers, décimaux »). A la suite de ce contrôle un travail en autonomie est proposé en salle informatique sur ce que l'enseignante appelle les « compétences non acquises », c'est-à-dire les items de la grille.

Pour l'enseignante l'objectif de ce dispositif est de clarifier la communication avec l'élève pour qu'il puisse se repérer, « voir sa progression ». C'est ce qui transparaît de ses réponses au questionnaire sur les attentes, que j'avais envoyé avant la formation : « J'essaye depuis deux ans d'évaluer mes élèves avec des grilles de compétences que je me suis fabriquées avec divers documents, ce type d'évaluation me paraît intéressant si un travail en amont est installé pour permettre à l'élève de voir sa progression. (...) Tout ceci est très intéressant mais si on est seul à le faire, c'est très lourd, parfois très difficile à suivre avec 3,5 h d'enseignement par classe. De plus si les élèves ne sont pas motivés, encore plus difficile sauf si un suivi individuel est possible pour des compétences communes à d'autres matières ce qui n'est pas forcément évident. (individuel : 1 élève + 1 adulte). Peut-être que mes compétences testées cette année sont trop vastes ? ».

### *2.2.2 Dispositif 2*

Il s'agit d'un dispositif comprenant deux formes d'évaluation : des observations réalisées pendant la séquence d'enseignement, un devoir donné à la fin de cette séquence. Durant la séquence d'enseignement, l'enseignant observe les élèves au cours de différentes activités comprenant la mise en œuvre d'une démarche (démarche d'investigation) et d'un savoir-faire (construire un tableau ou un graphique pour présenter les résultats de ses mesures) ; la démarche est observée dans le cadre d'un travail en groupe au cours duquel les élèves doivent élaborer leur propre protocole expérimental, le savoir-faire est observé d'abord dans un travail en groupe puis dans un travail fait individuellement. Les observations sont reportées par l'enseignant sur un tableau listant des items appartenant à deux compétences (la compétence 3 du socle commun, qui concerne les mathématiques, les sciences et la technologie, et la compétence 1 sur la maîtrise de la langue française), de façon binaire (oui/non).

La deuxième évaluation prend la forme d'un devoir en fin de séquence comportant sept exercices de restitution de connaissances (par exemple : « Citer 2 types d'organes respiratoires », « Expliquer comment la teneur en dioxygène de l'eau peut être modifiée ») et donnant lieu à une co-évaluation entre chaque élève et l'enseignant, dont les résultats sont reportés de façon binaire dans un tableau.

### *2.2.3 Dispositif 3*

Il s'agit d'un dispositif mis en place à l'échelle d'un établissement. Il comprend une stratégie d'évaluation commune à tous les enseignants et des groupes de besoins disciplinaires. Tous les enseignants du collège suivent la démarche suivante : pour chaque évaluation, un tableau comprenant les items du livret qui seront évalués est mis en haut du sujet. Les résultats de cette évaluation sont exprimés de façon binaire (vert / rouge) et reportés dans le document de suivi annuel pour chaque élève. A la fin du trimestre, une moyenne de compétences est calculée et exprimée en une note comprise entre 0 et 20.

En fonction de l'évolution des résultats aux évaluations de fin de séquence, les élèves sont répartis dans des groupes de besoins. Lors de la première séance une évaluation est réalisée sur tous les items de la compétence à travailler pour le groupe d'élèves ; au cours des séances suivantes des activités de remédiation sont proposées de manière différenciée en ciblant un ou plusieurs items pour chaque élève du groupe ; lors de la dernière séance, une évaluation finale, notée de 0 à 20, identique à celle de la première séance est mise en place. L'ensemble des informations ainsi obtenues est reporté sur une fiche de suivi. Le coordinateur de ce dispositif a ajouté les commentaires suivants en réponse au questionnaire sur les attentes, que j'avais envoyé avant la formation : en mettant en place ce dispositif au sein du collège, il s'agissait de « trouver des modalités d'évaluation (et une façon de penser qui va avec) qui correspondent mieux à ce qu'on peut attendre d'un élève ; les grilles d'évaluation habituelles n'étant jamais satisfaisantes pour une classe entière ». L'objectif poursuivi est donc de faciliter la différenciation pédagogique et, en particulier, une remédiation individualisée.

## **3. Analyse des pratiques d'évaluation : des dispositifs d'évaluation ancrés dans une logique de contrôle parfois survalorisée**

### *3.1 Les questions liées à ces pratiques*

Il est frappant de constater le flou entourant l'objet d'évaluation. S'agit-il d'une compétence comme l'annonce l'intitulé des divers documents envoyés par les auteurs de ces dispositifs d'évaluation ? L'importance accordée par les enseignants au contrôle des acquis débouche sur des exercices d'application et de restitution plutôt que des situations ouvertes voire des situations-problèmes, plus adaptées à l'évaluation des compétences. Si bien que ces évaluations dites de compétences se fondent sur la vérification du degré de maîtrise de quelques connaissances ou savoir-faire, correspondant à des items du livret personnel de compétences. C'est ainsi que perdure

l'évaluation sommative « habituelle » tout en étant nommée évaluation de (ou par) compétences. L'approche par compétences ne suppose-t-elle pas des situations d'évaluation mettant les élèves dans une posture « investigatrice » (rechercher et tâtonner, au lieu de reproduire ; se questionner, etc. Perrenoud, 1999) ? L'auteur du deuxième dispositif désigne comme une évaluation de compétences l'observation des élèves au travail, qu'ils affrontent une situation-problème ou qu'ils appliquent un savoir faire ; l'évaluation sommative, fondée sur la restitution de connaissances., est également dénommée évaluation de compétences. Si les enseignants désignent comme des évaluations de compétences des dispositifs d'évaluation qui n'en sont pas, car ils évaluent quelques connaissances et quelques capacités, n'est-ce pas parce qu'ils n'en sont pas conscients ? Et si c'est le cas, n'a-t-on pas là un frein à l'évolution des pratiques ? Une formation les rendant plus vigilants sur ce qui fonde leur posture (Jorro, 2000, p. 33-42) ne contribuerait-elle pas à lever ce frein ? Encore faut-il avoir mis à jour les « modèles » d'évaluation (Vial, 1997) construits par les enseignants. Sur quoi se fondent-ils pour choisir des modalités d'évaluation de compétences, fiables et valides pour eux ?

Ces questions, centrées sur l'« appareil conceptuel » des évaluateurs, m'ont conduit à situer mes analyses dans un cadre ethnologique (Vial 1997, 2001) ; la pratique d'évaluation s'inscrit dans une relation intersubjective dans laquelle l'évaluateur donne à voir sa vision du monde et ses investissements symboliques, au-delà des outils (Hadjji, 1990, p. 75-77). Un dispositif d'évaluation est à considérer comme un texte dans lequel il s'agit de repérer, au-delà de ce qui est explicitement présent, ce qui fonde la pensée de leurs auteurs : leur « modèle » de l'évaluation, les règles pour choisir parmi les objets d'évaluation possibles, la posture en lien avec des figures imaginaires. Les pratiques en disent toujours plus sur le fonctionnement de l'évaluateur que sur les outils eux-mêmes.

### **3.2 Les dispositifs 1 et 3 : une évaluation reposant sur une volonté de pilotage**

Les dispositifs 1 et 3 s'ancrent dans ce que Vial appelle un « modèle nomade » (Vial, 1997, p. 24-26), c'est-à-dire un modèle transdisciplinaire présent dans de nombreux champs d'activités ; il s'agit du modèle cybernétique (*idem*, p. 218-239) qui, dans le monde éducatif, se développe sous la forme de l'évaluation pour la remédiation. Il donne lieu au dispositif de formation suivant : après une première séquence d'apprentissage, un contrôle permet d'en organiser une seconde au cours de laquelle, soit de façon individuelle (dispositif 1), soit dans le cadre de regroupements temporaires (dispositif 3), les élèves reviennent sur certains des apprentissages travaillés lors de la première séquence. L'évaluation est au service d'une remise en conformité ; elle n'est qu'une forme du contrôle.

Dans un tel modèle d'évaluation, les seuls objets d'évaluation possibles sont ceux qui peuvent renseigner sur l'écart par rapport au référentiel de départ ; or, l'appréciation de l'écart est d'autant plus facile qu'elle porte sur des éléments clairement identifiables comme des connaissances ou des savoir-faire. Dans cette optique l'évaluation de compétences est réduite à l'évaluation du degré de maîtrise des ressources nécessaires, si bien que la simple mise en lien des exercices de vérification avec les items décrivant les compétences suffit pour transformer une évaluation sommative, fondée sur la restitution de connaissances ou l'application d'un savoir-faire, en une évaluation de compétences. L'enseignant est le seul maître du dispositif puisqu'il est le seul à posséder les savoirs et les compétences nécessaires ce qui lui permet non seulement d'être le seul à pouvoir corriger les réponses, - dans les deux dispositifs, il n'est aucunement fait appel à l'auto-évaluation - , mais aussi d'être maître du destin de l'autre puisque c'est lui qui décide de l'exercice de remédiation proposé (dispositif 1) ou du groupe de besoin dans lequel tel ou tel élève doit être inclus (dispositif 3) ; c'est le règne de l'imaginaire de la maîtrise (Jorro, 2000, p. 71-83). C'est cette importance donnée au guidage dans la situation d'évaluation, et notamment le pilotage par l'enseignant du parcours de l'élève, qui inscrit ces dispositifs dans le modèle cybernétique, fondé sur la volonté de pilotage (la cybernétique, c'est, étymologiquement, l'art de gouverner les hommes),

La figure imaginaire ici appelée est celle du Guérisseur, administrateur de remèdes, -les exercices auto-correctifs proposés par l'ordinateur (dispositif 1), les groupes de besoin (dispositif 3). L'évaluation s'apparente à une analyse de symptômes (Jorro, 2000, p. 49-50), permettant ensuite une meilleure orientation de l'autre vers le but à atteindre (dispositif 3). L'évaluateur est un thérapeute pour qui le moment fort est le moment où le remède est apporté, c'est-à-dire lorsque la situation d'apprentissage est retravaillée par les élèves. L'évaluation est entièrement pensée dans la perspective du repérage des erreurs ; l'élève est considéré comme celui qui a des manques, des lacunes à combler, qui fait des « faux pas scolaires » à rectifier, pour reprendre une expression employée par Jorro.

### **3.3 Le dispositif 2 : l'évaluateur comme Contrôleur**

Vial a mis en évidence deux logiques de fonctionnement dans l'évaluation, le contrôle et l'accompagnement, en lien avec les deux fonctions sociales qu'elle assume : vérifier la conformité par rapport à un référentiel pré-établi, promouvoir le changement (Vial, 2001, p. 54- 73). Logique est ici à entendre comme une surnorme, que Vial compare à un cours d'eau qui emporte tout sur son passage ou un rouage qui happe celui qui me le doigt dans l'engrenage ; s'il n'est pas vigilant, l'évaluateur prend le risque de se laisser emporter par une des deux logiques, au-delà de ce qu'il veut faire. Dans le cas de l'auteur du dispositif 2, une hiérarchie s'est installée ; c'est le contrôle qui s'impose. C'est ce qui permet de comprendre le décalage entre ce que l'évaluateur affiche, faire une évaluation de compétences, et ce qu'il met en œuvre : alors que, pendant la séquence d'enseignement il observe les élèves au travail dans une situation complexe (concevoir un protocole expérimental), - autrement dit il s'agit là d'une évaluation de compétences -, l'évaluation sommative se fonde sur la restitution de connaissances. A l'insu de l'évaluateur, puisqu'il désigne les deux modalités comme une évaluation de compétences, la logique de contrôle a, en quelque sorte, le dernier mot.

C'est ce qui permet également de comprendre le choix des objets d'évaluation (connaissances déclaratives), apparemment en décalage avec ce qui s'est passé dans la situation d'apprentissage : concevoir un protocole expérimental, rendre compte d'une recherche documentaire. Dans la mesure où c'est la logique de contrôle qui est prédominante, il est parfaitement cohérent, pour l'évaluateur, de considérer que l'évaluation doit assumer une fonction de bilan ; c'est pourquoi l'évaluation s'exprime alors sur un mode binaire (oui/non), même quand il s'agit d'observer les élèves pendant la séquence d'apprentissage. Et il est difficilement acceptable pour l'évaluateur que le bilan ne prenne la forme que d'une évaluation informelle, comme peut l'être une observation même instrumentée ; il faut un dispositif, quelque chose de solide, de récurrent, comme une évaluation sommative constituée d'un enchaînement d'exercices, tous de même type.

La figure imaginaire ici appelée est celle du Contrôleur, c'est-à-dire celui qui décide de la conformité des réponses obtenues. C'est ce qui explique que l'évaluateur ne puisse se satisfaire d'une évaluation reposant uniquement sur l'autocontrôle par l'élève de ses réponses ; le tableau qui communique les résultats de l'évaluation sommative comprend deux colonnes, d'abord pour l'élève puis pour l'enseignant. C'est la manifestation de la focalisation de l'évaluateur sur ce qui est produit, c'est-à-dire, dans cet exemple, sur la verbalisation de connaissances. Evaluer comment l'élève mobilise ses connaissances en situation, ce qui est le propre d'une évaluation de compétences, s'efface devant la nécessité de se focaliser sur les produits dans une logique de bilan.

### **3.4 Conclusions**

Dans ces systèmes de références, la fiabilité et la validité des outils est fonction du degré de précision du contrôle : comme le souligne l'enseignante auteure du dispositif 1 dans sa réponse au questionnaire, « avec ma grille on voit des choses [plus] dans le détail ». Plus les grilles d'évaluation sont détaillées et plus l'évaluation est considérée comme valide par les enseignants ; tendance d'autant plus affirmée que le livret personnel de compétences se présente ainsi. En effet, celui-ci liste, compétence par compétence, des items regroupés par domaines.

Pourtant la circulaire sur le livret de compétence précise, au moment de définir le livret personnel de compétence : « Les items désignent les connaissances, capacités ou attitudes qui se combinent pour constituer les compétences » (circulaire livret personnel de compétences, 2010). L'évaluation des compétences ne peut donc pas résulter de la somme de plusieurs vérifications portant sur un ou plusieurs items ; elle doit porter sur la façon dont ils sont combinés par les élèves. L'évaluation des compétences, c'est, comme le rappelle le texte introductif du décret instituant le socle commun , l'évaluation du degré d'adéquation de la mobilisation des acquis en fonction de la situation.

#### **4. Quelles perspectives pour former des enseignants à des pratiques d'évaluation pertinentes à l'approche par compétences ?**

Les conclusions auxquelles j'ai abouti grâce à l'analyse des pratiques enseignantes, telles que me les révélaient les documents apportés par les collègues au cours des formations, m'ont poussé à concevoir différemment la formation. Plutôt que de chercher à faire fabriquer des outils, j'ai décidé de centrer la formation sur la construction par les enseignants de repères sur l'évaluation dans l'approche par compétences. J'ai alors formulé ainsi l'objectif général de la formation : permettre aux enseignants de disposer d'autres « modèles » pour mettre en actes une évaluation de compétences et non pas uniquement une évaluation de la maîtrise de tel ou tel acquis. Ce dispositif de formation comprenait deux temps : un travail sur la signification du mot « compétence » et un travail sur soi.

##### **4.1 Premier temps : travailler sur l'objet d'évaluation**

Dans le premier temps, le travail a porté sur l'inventaire des idées accolées à la notion de compétence. Ce travail s'est fait à partir de l'analyse de différents textes : des textes institutionnels (extraits de décrets et de circulaires, de programmes, de vade-mecum rédigés par les inspections générales à destination des enseignants) ; des textes professionnels (par exemple, des extraits d'articles tirés de la revue *Cahiers pédagogiques*) ; des textes scientifiques (extraits d'articles parus dans des revues spécialisées comme *Mesure et évaluation en éducation* par exemple). Il ne s'agissait ni de faire un état de la question, ni d'élaborer la définition du mot compétence, ni de donner son avis sur tel ou tel texte. Il s'agissait de chercher à comprendre ce que les uns et les autres, compte tenu de leur fonction (inspecteur, enseignant, chercheur, haut fonctionnaire), entendaient par compétence. Cette première étape a abouti à une mise en commun centrée sur la question de la place de l'élève dans ces différents textes, ce qui a permis de distinguer plusieurs approches.

Puis, l'analyse sémantique du mot a fait apparaître les deux grands paradigmes qui structurent notre vision du monde (Dufour, 1996), *logos* (le monde de la vérification) et *mythos* (le Vivant, paradigme biologique) : ils correspondent aux deux unités de sens issus de la racine étymologique du mot compétence (latin *competere*), l'idée de rivalité et de concurrence (portée par les mots compétiteur, compétition, compétitif, compétitivité) et celle d'« être en état convenable pour » (portée par les mots compétent, compétence, compéter) ; la première unité de sens appelle la vérification, seul moyen pour savoir qui est le meilleur alors que la deuxième unité de sens appelle une prise en considération de l'Autre, de ce qu'il fait et de comment il le fait. Il s'agissait, pour moi, de montrer que les sens du mot étaient beaucoup plus riches que ce qu'en utilisait la plupart des textes analysés précédemment ; en effet, la plupart des textes présentaient une conception de la compétence centrée sur la maîtrise, conduisant à une évaluation focalisée sur la vérification, donc privilégiant la logique de contrôle. Ce qui est apparu également, c'est le lien entre la place faite à l'élève, à sa personne, et l'importance donné à l'un ou l'autre des deux paradigmes ; dans le premier cas, l'élève était vu comme un agent exécutant des procédures et des algorithmes permettant une évaluation-contrôle ; dans le second cas, l'élève était plus considéré plus comme partie prenante de la situation, disposant d'une certaine marge de manœuvre lui permettant de prendre des initiatives.

#### **4.2 Deuxième temps : faire une place à l'autre logique**

Dans un second temps, le travail de formation a pris la forme d'un travail sur soi pour faire une place au paradigme biologique, c'est-à-dire à la logique d'accompagnement. Comme l'a montré l'analyse des exemples de pratiques d'évaluation dites de compétences, le contrôle règne en maître. Il ne s'agissait pas, pour moi, de remplacer une logique par une autre : les deux sont nécessaires ; le contrôle est nécessaire pour la gestion du cursus scolaire de l'élève ; l'accompagnement est nécessaire pour lui donner du temps pour apprendre. Le pari était le suivant : plus l'évaluateur est vigilant sur ses préférences et moins il s'enferme dans une des deux logiques.

Le travail a consisté en la mise à jour de ses préférences à partir d'une analyse réflexive de sa propre pratique. Cette analyse de pratiques était fondée sur l'utilisation, comme grille de lecture, des caractéristiques propres à chacune des deux logiques. Puis s'est posée la question de ce que Vial appelle l'« apprivoisement » de l'autre logique : quels dispositifs possibles d'évaluation pour être en situation d'avoir à l'utiliser ? Comment anticiper les difficultés de leur mise en œuvre ? Enfin, la dernière étape de la formation a consisté en la recherche des conditions dans lesquelles chaque logique serait la plus pertinente.

### **5. Conclusions**

Ayant accepté pendant plusieurs années d'animer une formation à l'évaluation des compétences pour l'ensemble des professeurs de l'académie de Poitiers, j'ai vite été frappé par le fait que l'introduction du socle commun avait tendance, dans un premier temps, à renforcer les pratiques d'évaluation sommative. L'analyse de quelques exemples de pratiques d'évaluation montre que la logique de contrôle est survalorisée, empêchant les enseignants d'apercevoir tous les autres aspects de l'approche par compétences et, en particulier, la nécessité de ne plus se contenter d'une vérification du degré de maîtrise des acquis pour faire une place à l'évaluation du degré de maîtrise des processus de mobilisation de ces acquis dans différents contextes.

C'est pourquoi j'ai décidé de faire de la construction par les enseignants de repères sur l'évaluation des compétences l'axe principal de la formation qui m'avait été confiée. Plutôt que d'analyser des exemples de bonnes pratiques pour en dégager un modèle à appliquer ensuite dans les divers contextes professionnels des participants, j'ai centré la formation sur la mise à jour des significations du mot compétence selon différents contextes professionnels (ministère, inspection, recherche, enseignement), le travail sur les significations du mot grâce à l'analyse sémantique. Ce travail a permis la construction d'une grille de lecture qui a, ensuite servi à l'analyse des pratiques des participants pour faire en sorte qu'ils soient plus vigilant de façon à ne pas s'enfermer dans une seule logique d'évaluation.

Les réactions « à chaud » recueillies par écrit en fin de stage m'ont permis de me rendre compte de l'impact d'une telle démarche de formation, tout particulièrement les réponses à la question : « Avez-vous découvert des points inattendus pour vous, au départ ? Si oui, lesquels ? ». En voici des exemples significatifs correspondant aux réponses les plus souvent données par les participants :

- « Inutilité d'une grille avec trop d'items qui finalement ne permet pas d'évaluer une compétence car ce n'était pas des tâches complexes »
- « Je confondais évaluation et validation »
- « Construction des critères sur les sept compétences (et non des items) »
- « Evaluation des compétences en dehors des évaluations-bvilsans »

Finalement se dessine la perspective d'une didactique de la formation des enseignants à l'évaluation fondée sur la réflexivité grâce à l'identification de son système de références. Faut-il s'arrêter là ? Faut-il aller jusqu'à former à des gestes professionnels au risque d'une confusion

avec les « bonnes pratiques » qui laisserait encore une fois la logique de contrôle occuper toute la place ? Ou bien faut-il aller plus loin dans le travail sur la posture et les figures imaginaires ? Voilà de quoi alimenter d'autres expériences dans mes activités de formateur.

## **6. Références et bibliographie**

- Circulaire n° 2010-087 sur la mise en œuvre du livret personnel de compétences. *Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale*, 16 juin 2010.
- Dufour, D.-R. (1996). Les deux sujets de l'éducation. In P. Bouchard, *La question du sujet en éducation* (pp. 29-44). Paris : L'Harmattan.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.



**L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES  
DES ÉTUDIANTS INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT EN FIN DE FORMATION  
AU CENTRE NATIONAL DE FORMATION DES INSPECTEURS DE  
L'ENSEIGNEMENT (CNFIE) DE RABAT (MAROC).**

*Mohamed Essaoudi \*, Raja Lotfi \*\*, Said Lotfi \*\*, Mohamed Radid \*\*\*, Mohammed Talbi \*\*\*.*

*\* Centre National de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CNFIE), Rabat.*

*Email : [essaoudimohamed@yahoo.fr](mailto:essaoudimohamed@yahoo.fr)*

*\*\*Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Hassan II, Casablanca.*

*Email : [rajalotfi@gmail.com](mailto:rajalotfi@gmail.com)*

*\*\*Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Hassan II, Casablanca. Email :*

*[lotfisaïd@gmail.com](mailto:lotfisaïd@gmail.com)*

*\*\*\*Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Faculté des sciences de Ben M'sik, Casablanca. Email : [mradid@yahoo.fr](mailto:mradid@yahoo.fr)*

*\*\*\*Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Faculté des sciences de Ben M'sik, Casablanca. Email : [maarifcentre@yahoo.fr](mailto:maarifcentre@yahoo.fr)*

---

**Mots clés :** *Evaluation, compétences professionnelles, professionnalisation.*

**Résumé :**

*Par une méthodologie à la fois exploratoire et qualitative, on présente une évaluation de compétences professionnelles d'étudiants-inspecteurs en fin de formation initiale. L'appréciation de la maîtrise des compétences par les étudiants montre que les deux catégories de compétences cognitives et de compétences organisationnelles et de gestion sont les mieux perçues de point de vue acquisition en fin de formation. Alors que les compétences personnelles et d'attitude, et les compétences andragogiques sont perçues comme très peu ou pas du tout maîtrisées. L'analyse des résultats a révélée également l'émergence de deux compétences professionnelles jugées essentielles pour la formation de l'étudiant-inspecteur: les compétences d'adaptation construites dans l'action; et les compétences de supervision. Enfin, on en déduit que la formation dispensée au centre reste lacunaire, et ne traduit pas toujours les missions et attributions de l'inspecteur de l'enseignement. La formation des inspecteurs au CNFIE est semi- professionnalisée et peu professionnalisante.*

---

**Introduction**

Ces derniers temps, on assiste à un important courant de réformes qui anime de nombreux systèmes éducatifs sur différents continents. Le Maroc n'en fait pas exception. La résonnance des réformes, déjà en cours dans le système éducatif marocain depuis l'an 2000 et matérialisé surtout par l'adoption des concepts de « *compétence professionnelle* » comme organisateur principal des programmes de formation (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2006), et d'« *intégration* » comme approche pédagogique novatrice (Roegiers, 2012), a envahie la sphère des centres de formation de l'éducation nationale.

Il suffit aujourd'hui d'être attentif au marché de l'emploi pour constater l'omniprésence de la référence au professionnalisme: les employeurs, y compris l'Etat, veulent pouvoir compter sur des professionnels. Le système éducatif exige d'avoir affaire à des «pros» de l'éducation et de la formation (Le Boterf, 2011).

Dispenser une formation des inspecteurs dans le CNFIE ne peut se faire aujourd'hui sans s'inscrire dans la tendance forte à la professionnalisation (Lessard, Tardif, et Lahaye, 1991), tendance visant

à la fois une adaptation plus rapide du dispositif de formation aux évolutions du métier d'inspecteur et également une augmentation de l'efficacité de l'effet formation (Wittorski, 2007).

La professionnalisation de la formation des inspecteurs de l'éducation est aujourd'hui au cœur des préoccupations des responsables et acteurs du système éducatif marocain. La professionnalisation de l'inspection repose entre autre sur le fait que c'est un métier éducatif composé d'actes professionnels qui exige une solide formation visant des compétences professionnelles spécifiques (Bourdoncle, 2000).

Ainsi, la formation des inspecteurs de l'enseignement au Maroc est à la croisée des chemins, car inscrite dans une dynamique de professionnalisation et de professionnalité (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001), de développement des compétences (Perrenoud, 2001), et d'intégration des acquis de formation (Roegiers, 2001).

La professionnalisation de la formation au CNFIE est indispensable certes, mais présente plusieurs difficultés de réalisation. Une piste est d'évaluer la pertinence de l'action de formation actuelle, et d'en vérifier les compétences – métiers développées.

Tous les chercheurs s'accordent sur l'importance de l'évaluation des compétences professionnelles des cadres de l'éducation. Cependant, cette évaluation est peu réalisée, essentiellement parce qu'on ne sait pas trop comment s'y prendre. Cette difficulté méthodologique s'explique par le fait que la compétence professionnelle est un construit non observable directement. Donc, pour l'évaluer, il faut faire des inférences à partir d'éléments observables et mesurables. Mais pourquoi doit-on donc évaluer la compétence professionnelle?

Il y a probablement différentes raisons pour le faire. La première, c'est que l'évaluation constitue une partie intégrante du processus éducatif. Comme il est nécessaire de savoir où les individus formés sont rendus à la fin d'un processus de formation, il faut les évaluer. La deuxième, est que l'évaluation de la compétence représente une tâche fondamentale, puisqu'il s'agit d'évaluer la compétence des individus afin de certifier que ceux-ci sont en mesure d'exercer leur profession de manière autonome, efficiente et selon des critères établis.

L'évaluation de la compétence sert aussi à donner de la rétroaction (feed back) aux acteurs du système. Il s'agit dans ce cas d'une évaluation formatée (Ropé et Tanguy, 1994). De plus, il est possible d'évaluer la qualité des programmes de formation ou de formation continue à travers l'évaluation des individus qui ont suivi ces programmes. Enfin, l'évaluation permet de confirmer les valeurs et les standards d'une profession. En effet, les professions, en tant que systèmes réglementés, ont des exigences et des attentes qui constituent leurs valeurs et leurs standards de pratique. La présence de ces valeurs et l'atteinte de ces standards doivent donc être confirmées chez les professionnels qui vont entreprendre la pratique de leur profession.

Même si nous connaissons les grandes lignes du développement de l'évaluation de compétences, très rares sont les études dont l'objet est l'évaluation des compétences professionnelles de l'inspecteur d'éducation et de formation à proprement parler. Plusieurs recherches ont mis le point sur les difficultés inhérentes à l'évaluation des compétences professionnelles notamment Valérie Marbach (1999). La notion d'évaluation de compétence est certes de plus en plus utilisée, mais pas encore bien définie. Malgré son caractère imprécis, voire variable selon les personnes qui l'emploient, le concept d'évaluation de compétence s'est imposé dans la littérature managériale en général et la littérature éducative en particulier ces trente dernières années. Néanmoins, une compétence professionnelle demeure une notion insaisissable et ambiguë à cause de sa fragilité résultante de l'écart entre ses enjeux forts et sa définition faible (Le Boterf, 2010). Elle est toujours virtuelle puisqu'il s'agit tout simplement d'énoncés de standards normalisés (Houdé, Kayser, Koenig, Proust et Rastier, 1998).

Face à ces caractéristiques, et dans un processus de professionnalisation, nous nous intéresserons principalement au double principe d'évaluation de compétences professionnelles des étudiants-inspecteurs en fin de formation, et de professionnalisation de la formation, en cherchant à identifier de nouvelles formes de compétences professionnelles nécessaires à la formation des inspecteurs de l'enseignement au Maroc.

## **1. Contexte**

Notre recherche se situe dans un contexte de fin de déclinaison de la Charte d'éducation et de formation 2000-2010<sup>1</sup>, et en application des dispositions du Plan d'urgence 2009-2012<sup>2</sup>, surtout son programme « Najah 2009 » (Projets 15 et 16)<sup>3</sup> relatifs à la formation des cadres d'éducation.

## **2. Constat**

Le principal constat à souligner est celui de la fermeture du CNFIE entre 1999 et 2008. En effet, même si le CNFIE fut créé dès 1967, il a été marqué par un arrêt de formation durant cette période pour cause de saturation en corps inspectoral. De surcroît, le programme actuel de formation, même actualisé, a conservé des traces de son passé. Il s'organise encore, pour l'essentiel, autour d'une déclinaison verticale des programmes rigides et jugés trop scolaires (Jolibert, et Lombard, 2008). Ainsi, en absence de référentiel de compétences relatif aux métiers de l'éducation en général et de référentiel des compétences relatif à l'inspecteur de l'éducation nationale comme espace possible de construction de compétences professionnelles (Le Boterf, 2007), l'évaluation des compétences professionnelles de l'inspecteur demeure non sans difficultés (Sorel, et Wittorski, 2005). Le CNFIE cherche donc à rompre avec cette logique curriculaire et disciplinaire (Allal, 2001) qui empruntait jusqu'alors à des savoirs pas toujours spécifiques à la profession d'inspecteur de l'éducation. Le milieu andragogique, ou tout au moins certaines de ses composantes, cherche son émancipation notamment vis-à-vis du corps inspectoral. Les positions tenues à ce sujet divergent car ce corps professionnel apparaît segmenté au sens de Bucher et Strauss (1992).

## **3. But**

Le but de cette étude est d'une part évaluer les compétences professionnelles des étudiants - inspecteurs en fin de formation initiale au CNFIE, et vérifier l'existence d'autres compétences professionnelles exigibles à la formation des inspecteurs d'autre part.

## **4. Pertinence de l'étude**

La pertinence de notre étude est triple. D'abord, c'est une première tentative d'évaluation de la formation au CNFIE dans sa nouvelle restructuration. Ensuite, notre étude est la troisième du genre dans l'histoire du CNFIE depuis sa création en 1967. En fin, notre étude est une ébauche vers l'élaboration du référentiel de formation de l'inspecteur d'éducation.

## **5. Méthode**

### ***5.1 Analyse documentaire***

Notre démarche a porté d'abord sur l'analyse préalable de l'histoire de l'évaluation des compétences professionnelles de l'éducation dans plusieurs pays références à savoir la France, la Belgique et le Canada. Puis on s'est penché sur l'analyse des documents institutionnels des ressources humaines de l'éducation nationale marocaine, de la formation des cadres et du centre de formation des inspecteurs de l'enseignement ( Décret n° 2.08.521 daté du 18 -12-2008 portant sur la réorganisation du CNFIE, rapport du COSEF, rapport d'évaluation sur les formations

---

1.La charte d'éducation et de formation 2000-2010 est une sorte de stratégie globale entreprise pour réformer le système éducatif marocain suite aux recommandations de la Commission Spéciale d'Education et de Formation (COSEF) établie en 1999.

2.Le plan d'urgence 2009-2012, comme son nom l'indique, est un programme palliatif, catalyseur et correctif des réformes initiées et qui n'ont pas encore abouties ou dont la mise en œuvre est lente par rapport aux échéances préétablies.

3.Le programme Najah est constitué de 4 grands espaces et de 23 projets. Les projets 15 et 16 sus mentionnés sont relatifs respectivement au renforcement des compétences du personnel de l'enseignement (P15), et au renforcement des mécanismes d'encadrement, de suivi et d'évaluation du personnel de l'enseignement (P16).

antécédentes au dit centre, rapports d'inspections pédagogiques et administratives, statut particulier des cadres et personnel de l'éducation nationale rectifié et amendé, textes législatives portant sur la promotion des ressources humaines de l'éducation nationale, missions et attributions de l'inspecteur d'éducation et de formation).

## 5.2 Questionnaire

A partir d'une TGN appliquée à un groupe d'inspecteurs titulaires (A : n = 12), en service et ayant une expérience en la matière de plus de 10 ans, et représentant cinq disciplines d'enseignement (tableau 1), une centaine d'items a été généré et regroupé en cinq grandes catégories de compétences selon la technique d'analyse de contenu thématique (Bardin 2001).

Sujets	Age	Expérience	Sexe	Disciplines (05)
12	âge moyen = 48,6 ans	Plus 10 ans d'expérience	2 Féminins 10 Masculins	Mathématiques, Sciences de la vie et de la terre, Education Physique et Sport, Enseignement primaire Français

**Tableau 1 :** Caractéristiques des membres du groupe d'inspecteurs titulaires pour le TGN.

Sur la base de ces catégories de compétences (tableau 2) , un questionnaire (composé d'items fermés et de questions ouvertes) a été construit, validé par un groupe d'experts formateurs au CNFIE (B : n= 06) qui avaient à se prononcer sur la pertinence et la clarté de chacun des énoncés, ensuite administré à un groupe d'étudiants-inspecteurs (C : n = 90), représentant cinq filières en fin de formation initiale au CNFIE de Rabat (tableaux 3), pour apprécier leur perception de maîtrise de ces compétences (Tresanini, 2004).

Catégories	Description	Phase
1. Compétences cognitives	Maitrise de connaissances théoriques : concepts de base, principes théoriques et méthodologiques, techniques de d'encadrement et de supervision...	Conceptuelle
2. Compétences organisationnelles et de gestion	Capacité d'organiser, planifier, animer, coordonner, administrer, superviser, contrôler des tâches relatives au métier d'inspecteur...	Proactive ou Résolutive
3. Compétences relationnelles et de communication	Capacité d'établir une relation professionnelle à base d'information et de communication, maitrise, gestion et pérennisation de la relation....	Interactive ou Inter-personnelle
4. Compétences personnelles et d'attitude	Développement d'attitudes positives au travail de l'inspecteur, développement de traits de personnalité équilibrée et favorable à l'exercice de la profession...	Intro-active ou Intra - personnelle
5. Compétences pédagogiques et andragogiques	Maitrise de capacités d'auto et co-formation entre pairs, maitrise de la pratique réflexive sur et dans l'action, développement d'un sens critique...	Rétroactive ou Réflexive

**Tableau 2 :** Explicitation des cinq familles de compétences professionnelles identifiées.

Ce questionnaire abordait principalement l'évaluation de la formation académique et pratique reçue au CNFIE. Le questionnaire rempli par les étudiants est le moyen d'évaluation le plus répandu pour évaluer une formation reçue (Van der Maren, 2001 ; Abrami, et d'Apollonia, 1990 ; Marsh, 1987).

<b>Filière</b>	<b>Effectifs</b>	<b>Profil professionnel</b>
Etudiants-Inspecteurs des services matériels et financiers	18	Ex -gestionnaires des services économiques. Min 5 ans de service
Etudiants-Inspecteurs de Français	12	Ex-enseignants dans les cycles d'enseignement correspondants et ayant au min 4 ans d'expériences
Etudiants-Inspecteurs de Philosophie	08	
Etudiants-Inspecteurs de SVT	20	
Etudiants-Inspecteurs de l'enseignement primaire	32	

**Tableau 3** : Effectif et profil des répondants au questionnaire

Notre questionnaire compte trois parties. La première présente les 37 énoncés jugés les plus pertinents et les plus clairs dans les 5 catégories précitées. Les répondants (tableau 4) avaient à se prononcer sur une échelle de Likert de quatre niveaux pour chaque item. La deuxième partie regroupe les informations signalétiques relatives aux étudiants (filière, âge, sexe, statut, nombre d'années de service...). Enfin, dans une troisième partie, les sujets sont invités à commenter librement les pratiques d'évaluation de l'enseignement, celles des stages et de l'encadrement, et à faire des suggestions d'amélioration le cas échéant.

<b>Age/ Sexe</b>	<b>25 - 30 ans</b>	<b>30 -35 ans</b>	<b>35 - 40 ans</b>	<b>+ 40 ans</b>	<b>Total</b>
Féminin	02	09	08	04	<b>23</b>
Masculin	04	11	31	21	<b>67</b>
Total	06	20	39	25	<b>90</b>

**Tableau 4** : Distribution des répondants selon leur âge et leur sexe

### **5.3 Traitement des données**

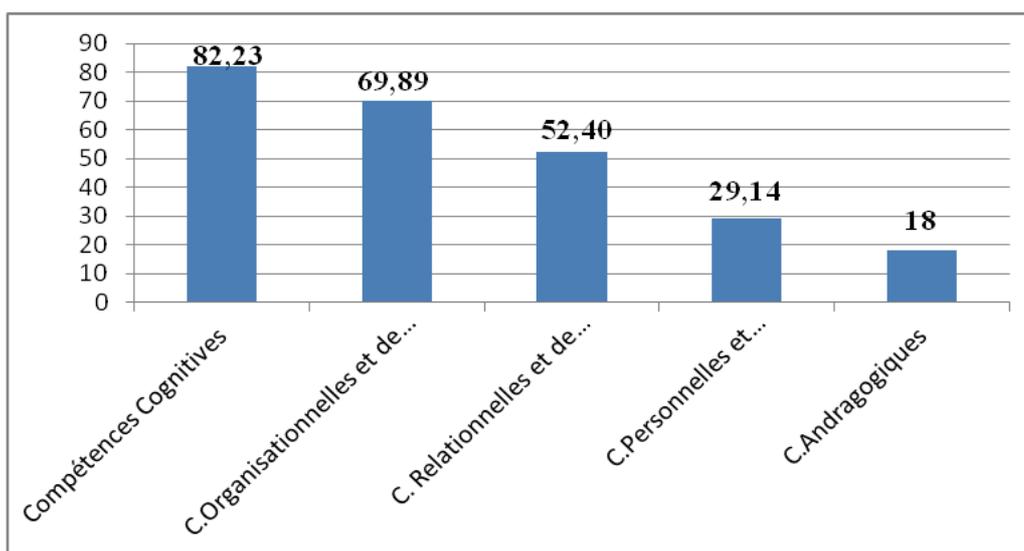
Il existe plusieurs formes d'analyse. L'approche choisie ici est plutôt éclectique. Elle fait appel à divers moyens. Ce choix s'appuie sur le fait que l'évaluation des compétences professionnelles s'opère de diverses façons (évaluation des programmes de formation, évaluation des pratiques professionnelles en situation de travail, évaluation des étudiants, etc.) et que nos intentions sont orientées vers leur identification et leur degré de maîtrise par les étudiants plutôt que leur explication théorique telle que proposée par Landry (1992), par exemple.

Ainsi, les données ont été analysées par la technique d'analyse de contenu thématique (Bardin 2001), et traitées statistiquement par différents logiciels (Sphinx Lexica 2000; Excel– tri). L'analyse de contenu consiste à regrouper en catégories ou en thèmes tous les énoncés qui se rejoignent par le sens. Elle permet de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, la signification des messages contenus dans le questionnaire. L'analyse de contenu est privilégiée pour le questionnaire car elle permet de traiter de manière méthodique les données recueillies qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité.

## 6. Résultats

L'analyse et traitement des données recueillies a montré que) : (figure 1

- Les compétences cognitives sont les mieux perçues de point de vue maîtrise et acquisition par les étudiants-inspecteurs dans leur formation avec un taux d'accord de 82,23 % ;
- Les compétences organisationnelles et de gestion suivent en deuxième lieu à un taux d'accord de 69,89 % ;
- Les compétences andragogiques se placent en troisième position à raison de 18 % ;
- Les compétences relationnelles et de communication arrivent après avec un taux de 52,40% ;
- Les compétences personnelles et d'attitude sont les peu ou pas maîtrisées par les étudiants – inspecteurs dans leur formation (29,14 %).



**Figure 1** : Score d'appréciation du degré de maîtrise des compétences professionnelles par les étudiants.

Notre étude a permis également l'émergence d'autres compétences professionnelles jugées essentielles pour la formation de l'étudiant-inspecteur : compétences d'adaptation construites dans l'action et transférables d'une situation à une autre ; et des compétences actives de supervision.

## 7. Discussion

Les résultats de cette recherche vont finalement plus loin que les intentions de départ qui visaient, d'une part, une évaluation des compétences professionnelles des étudiants - inspecteurs en fin de formation initiale, et une exploration de compétences professionnelles « potentielles » exigibles à la formation des inspecteurs d'autre part. Ces résultats nous sensibilisent à des facteurs d'importance dont il faudrait tenir compte dans de prochains plans de formation, notamment les modules relatifs aux « *compétences andragogiques* » et aux « *compétences personnelles et d'attitude* » qui font lourdement défaut dans le dispositif de formation actuel.

La révélation de *compétence d'adaptation* construite dans l'action s'accorde parfaitement avec l'approche de (Parlier, 1996), qui s'attache plus aux déterminants environnementaux et à la notion d'adaptation au contexte et à l'incertitude. L'adaptation est ici par rapport à soi, aux situations, aux évolutions du métier d'inspecteur. Une compétence professionnelle n'a de valeur pour un inspecteur que si elle permet une rapide adaptation aux fluctuations de l'espace d'éducation, et à la diversité des tâches qui caractérisent sa profession.

Cette compétence peut être développée par l'incorporation dans la formation de procédés d'expérimentation et d'essais-erreurs lors des séances de mise en situation réelle en stage.

De même, la *compétence de supervision* jugée utile par les étudiants répond à la principale mission de l'inspecteur: « superviser ». Elle comporte une dimension à la fois formative et formatrice (Delivre, 2002) basé sur un processus d'échanges permettant d'opérer une analyse réflexive sur sa pratique et sa profession. La compétence de supervision permet de brasser les trois principaux styles de supervision : didactique, démocratique et expérimental (Villeneuve, 1994) ; ou respectivement en termes de rôles : l'expert, le collègue et le thérapeute (Pilard, 2002).

### **7.1 Trois compétences de base**

Nos résultats d'étude confirment avec force l'importance de trois catégories de compétences dans notre dispositif de formation : compétences cognitives, compétences organisationnelles et de gestion, et compétences relationnelles et de communication.

Le plus grand score de perception de maîtrise des *compétences cognitives* corrobore avec la dimension cognitive qui insiste sur les savoirs savants mobilisés par l'individu pour répondre à une situation professionnelle complexe (Varela, 1989). La cognition ici est définie en termes d'acquisition, de stockage, de traitement et d'utilisation d'informations. A cet égard, les compétences cognitives constituent le substrat de toute compétence transversale. C'est le premier niveau dans l'échelle des classes de compétences décrites par Guy le Boterf (2007).

Les compétences *organisationnelles et de gestion* sont liées aux éléments organisationnels construits autour de la connaissance et des savoir-faire individuels et collectifs via la coordination (Wernerfelt, 1989; St-Aman, et Renard, 2003). Elles conditionnent la qualité de la mise en œuvre des compétences élémentaires (Le plat, 1995) nécessaires pour le déploiement de toutes les compétences centrales développées en formation. Les compétences organisationnelles en formation se résument en une coordination de ressources (capacités, aptitudes, attitudes, connaissances...) à un niveau plus élémentaire.

Le développement d'une compétence organisationnelle chez un étudiant n'implique pas nécessairement l'acquisition et l'exploitation de savoirs disciplinaires, comme pourrait paraître ; mais il peut également résulter d'une meilleure articulation de ses compétences individuelles préexistantes. Cette dynamique de combinaison de compétences suppose la multiplication et le renouvellement d'expériences professionnelles.

Dans la compétence *relationnelle et de communication*, l'accent est mis sur la dimension relationnelle plutôt que sur l'aspect technique (Combes, 2002). Pour évoluer positivement, l'inspecteur d'éducation a besoin de développer, entre autres, des capacités d'inter- relation, d'action et de réaction. Il s'agit ici d'instaurer la relation de confiance, la soutenir par un effort de communication claire et constructive, et en fin la maintenir à travers les activités de supervision, d'encadrement et d'inspection.

Toutefois, le contenu de cette compétence relationnelle, qu'il soit décrit en termes de qualités comportementales, de savoir-être, d'aptitude à la communication, paraît très difficile à analyser, à mobiliser et à évaluer (Lichtenberger et Paradeise, 2001). Il va falloir donc nous pencher sur une réingénierie d'élaboration de modules de formation susceptibles de solliciter, construire puis développer ce type de compétence chez nos étudiants.

### **7.2 Compétences personnelles et d'attitude**

D'autre part, les *compétences personnelles et d'attitude* se sont révélées très peu maîtrisées chez les étudiants en formation. Elles traduisent l'absence de modules de formation portant sur le coaching pédagogique et le développement personnel. Développer une compétence telle qu'elle soit suppose la mobilisation de divers substrats : capacités, savoirs et surtout attitudes. Ces dernières sont pour le moment occultées du dispositif de formation actuel. Poser le développement personnel de l'inspecteur comme objet de la formation serait un gage de son épanouissement professionnel (Marcel, 2006).

### 7.3 «Andragogie et non pas pédagogie »

Si les compétences *Andragogiques* ont été les moins perçues en termes de maîtrise chez les étudiants, alors c'est peut être parce que ces derniers sont formés tels des élèves. (Knowles, 1990). Former des adultes, selon Paquay, Altet, Charlier, et Perrenoud, (2001), c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert des ressources. C'est cesser de prescrire des recettes et favoriser un choix raisonné et éclairé, en tenant compte du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier en question.

En effet, un adulte n'apprend pas comme un enfant ni un adolescent. On ne peut pas transposer les méthodes scolaires classiques, issues le plus souvent du courant pédagogique traditionnel, à la pédagogie pour adultes. Le vécu, l'âge, les contraintes et les responsabilités qui caractérisent un adulte ne lui laissent ni le temps, ni la même souplesse intellectuelle, ni la même capacité d'adaptation qu'à un enfant. D'autre part, les adultes ont une forte résistance face à un système pédagogique classique qui les place au stade d'apprenti sans expérience.

De façon plus sommaire, un adulte apprend s'il comprend, se sent libre et en confiance, s'il est reconnu et valorisé, s'il agit et met en relation son apprentissage avec son expérience.

D'où la nécessité de mobiliser un fond de ressources pour concevoir et mobiliser des stratégies d'enseignement pour adultes au CNFIE basées sur l'auto-formation, la collaboration, l'autonomie et la prise d'initiative.

Ce pseudo-référentiel de compétences, discuté ci-dessus, constitue le « cœur-compétences » (Hamel & Prahalad, 1990) du métier d'inspecteur de l'éducation nationale. Il comprend cinq catégories de compétences dont la maîtrise et le développement conditionnent sa réussite professionnelle (Peretti, 2004). Ces compétences peuvent toutefois être formalisées par le collectif des formateurs au CNFIE, puis déclinées en tâches et indicateurs d'évaluation à travers une démarche de référentialisation (Figari, 1994) pour mieux les appréhender, puis les intégrer en formation.

## 8. Conclusion

S'appuyant sur nos intentions de recherche, nous avons fait le choix de construire et validé un questionnaire à partir d'une TGN. Dans cette recherche qualitative et exploratoire sur les compétences professionnelles des étudiants-inspecteurs, cet instrument s'est révélé d'une grande utilité pour répondre aux interrogations de départ en matière d'identification et d'évaluation des compétences professionnelles.

D'abord, sur les cinq catégories de compétences évaluées, deux (compétences personnelles et d'attitudes, et compétences andragogiques) sont respectivement peu et pas maîtrisées par les étudiants.

Ensuite, la révélation de compétences d'adaptation, et de compétences de supervision s'impose désormais comme aspects essentiels du profil de compétences professionnelles de l'inspecteur de l'éducation.

A l'issue de notre étude, on en conclut que la formation des inspecteurs d'éducation et de formation au CNFIE de Rabat est semi- professionnalisée et peu professionnalisante. Autrement dit, et de façon plus dynamique, on peut dire que la formation des inspecteurs au centre est en voie de professionnalisation.

La formation dispensée au centre demeure institutionnelle et se préoccupe uniquement de l'exécution des programmes de formation prescrits, sans se soucier de la formation personnelle et professionnelle de l'étudiant –inspecteur.

Pour contribuer à développer des compétences professionnelles exigibles pour la bonne exécution des missions de l'inspecteur, la formation dispensée devra passer du déroulement stricto-sensu des programmes standards préétablis par les textes, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des étudiants, à leurs niveaux, aux conditions matérielles et morales du travail. La formation doit donc être conçue selon une approche par compétence qui se veut intégrative, expérientielle, consciente, interactive, développementale et transférable (Landry, 1991).

La formation ne devrait plus être normalisée, elle ne prétendrait plus donner la réponse adéquate pour chaque situation type, mais plutôt solliciter des ressources et outils pour analyser une grande variété de situations de supervision et d'inspection et y faire face.

## 9. Limites et perspectives

Cette recherche demeure féconde parce qu'elle propose un nouveau regard sur le processus d'évaluation de compétences professionnelles de l'inspecteur de l'enseignement, en tant que mécanisme pour réguler le dispositif de formation des inspecteurs ou en tant que moyen pour le professionnaliser davantage.

Le questionnaire utilisé, s'il est bien élaboré, peut effectivement devenir une source d'information nécessaire, mais pas forcément suffisant pour porter un jugement sur la qualité de la formation dispensée. Par ailleurs, d'autres moyens, tels un questionnaire d'analyse du matériel d'enseignement, une grille d'observation en classe et le portfolio, peuvent être utilisés ultérieurement afin de compléter l'information fournie par les étudiants (Detroz, 2008 ; Tardif, 2006 ; Seldin, 1993 ; Thivierge, et Bernard, 1996).

Notre approche méthodologique basée sur l'appréciation des compétences professionnelles par les étudiants peut renfermer au moins le risque de sous ou de sur-estimation de la perception de maîtrise de compétences par les étudiants. On peut tout de même douter de la compétence des étudiants à juger fidèlement et avec pertinence leur formation. D'où la possibilité ultérieure de croiser nos résultats, par le biais de « triangulation », avec ceux d'autres formes d'évaluations, comme par exemple d'évaluer leurs compétences professionnelles en situation réelle de travail (in-vivo).

## 10. Bibliographie

- Abrami, P.C. et d'Apollonia, S. (1990). The Dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. Student ratings of instruction : Issues for improving practice. *New Directions for Teaching and Learning*, 43, 97-111.
- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In Figari, G., Achouche, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 142-145.
- Bardin, L. (2001). *L'Analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- Bucher, R. Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. In Strauss, A. *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionniste*, Textes réunis et présentés par Baszanger, I. Paris : L'Harmattan, p. 67-86.
- Combes, M.-C. (2002). La compétence relationnelle : une question d'organisation. *Travail et Emploi*. N°92, pp.5-18.
- Delivre, F. (2002). *Le métier de coach*. Editions d'Organisation.
- Detroz, P. (2008). L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, n° 165, octobre-décembre.
- Figari, G. (1994). *Évaluer : quel référentiel ?* Paris : De Boeck Université.
- Hamel, G. Prahalad, C. K. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*. Vol. 68, no. 3, May-June 1990, p. 79-93.
- Houde, O. Kayser, D. Koenig, O. Proust, J. Rastier, F. (1998). *Vocabulaire des sciences cognitives*. Presses universitaires de France.
- Jolibert, B. Lombard, J. (2008). Réussir son inspection. Ecole, collège, lycée : Questions générales et questions pratiques. Seli Arslan.
- Jonnaert, P. Barette, J. Masciotra, D. & Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de « l'agir compétent ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues N°4*, Genève.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation. (The adult learner: a neglected species. 1984, 3éd.)*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Landry, R. (1992). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. (pp. 337-359). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. In Courtois, B. et Pineau, G. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, pp. 21-28.

- Le Boterf, G. (2011). Ingénierie et évaluation des compétences. Paris : Editions d'Organisation (6<sup>ème</sup> édition).
- Le Boterf, G. (2010). Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : Quinze propositions. Paris : Editions d'Organisation (2<sup>ème</sup> édition).
- Le Boterf, G. (2007). Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle. Paris : Editions d'Organisation.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. Education permanente. 123. 101-115.
- Lessard, C. Tardif, M. et Lahaye, L. (1991). Pratique de gestion, régulation du travail enseignant et nouvelle professionnalité. In C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélangier (dir.), La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990 (p. 69-91). Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lichtenberger, Y. Paradeise, C. (2001). Compétence, compétences. Sociologie du Travail, n° 43, volume 1.
- Marcel, J.-F. (2006). L e développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes. Revue des sciences de l'éducation, 31(3), 585-606.
- Marbach, V. (1999). Evaluer et Rémunérer les compétences. Paris : Editions d'Organisation. Collection Développement et Emploi.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. International Journal of Educational Research, 11(3), 255-388.
- Paquay, L. Altet, M. Charlier, É. et Perrenoud, Ph. (2001). Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles : de Boeck, 3e éd.
- Parlier, M. (1996). De l'entreprise qui forme à l'entreprise qui apprend. Actualité de la formation permanente. N° 143, juil.-aout 1996. pp. 8-18.
- Peretti, J.-M. (2004). Gestion des Ressources Humaines. Le développement humain et social, pp 193-195.
- Perrenoud, Ph. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris : ESF.
- Pilard, P. (2002). Le coaching : une fonction d'accompagnement ni tout à fait la même ni tout à fait une autre. Education permanente. pp.57-67.
- Roegiers, X. (2001). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck Université. (2e édition).
- Roegiers, X. (2012). Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? De boeck. Collection Pédagogie en Développement.
- Ropé, E et Tanguy, L. (dir.) (1994). Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris: L'Harmattan.
- Seldin, P. (1993). Successful use of teachings portfolios. Bolton (MA): Anker Publishing Co.
- Sorel, M. et Wittorski, R. (2005). La professionnalisation en actes et en questions. Paris : L'Harmattan, Collection Action et Savoir.
- St-Aman, G. Renard, L. (2003). Aspects théoriques d'un cadre de développement des capacités organisationnelles. Cahier de recherche. Chaire en gestion des compétences. UQAM.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Montréal : Chenelière Education.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. Mesure et évaluation en éducation, 18(3), 59-84
- Tresanini, M. (2004). Évaluer les compétences. Éditions Management et Société.
- Van der Maren, J.-M. (2001). ETA 6512 - Analyse et interprétations des données qualitatives - Notes de cours, Université de Montréal.
- Varela, F. (1989). Autonomie et connaissance. Paris : Éd. du Seuil.
- Villeneuve, L. (1994). L'encadrement du stage supervisé. Montréal : Éditions St-Martin.
- Wernerfelt, B. (1989). From critical resources to corporate strategy. Journal of General Management. 3, Spring, 4-12.
- Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

# LES COMPETENCES PROFESSIONNELLES INFIRMIERES : UNE INTELLIGENCE PRATIQUE DES SITUATIONS

Bahilila Daineche

Université d'Aix Marseille belidai@yahoo.fr

Mots-clés : Compétence, réflexivité, agir professionnel

Résumé :

*Le projet de réforme sur la réingénierie de la formation infirmier (e)<sup>1</sup> se fonde sur l'approche compétence, l'apprentissage et la construction d'un agir professionnel permettant à l'étudiant d'acquérir une identité professionnelle à part entière. Le référentiel de formation met en place une alternance entre l'acquisition de connaissances et de savoir-faire reliés à des situations professionnelles. Nous passons d'une transmission de savoirs à une pédagogie par les compétences, « Une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforme avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (Zarifian 1999, p.74). Ici, la compétence se caractérise d'une part comme un savoir actionnable en situation de soins, résultat d'une mobilisation de connaissances, d'actions, mis en œuvre pour répondre à une situation spécifique, et d'autre part « par la maîtrise d'une famille de situations à la fois emblématiques et problématiques (Perrenoud 2008) :*

## **L'intelligence pratique au service de la compétence**

Le cœur de métier repose sur un savoir agir réfléchi, une capacité d'adaptation du professionnel à la diversité des situations, et suppose pour l'étudiant, raisonnement et analyse de la situation, une « *intelligence pratique* ». (Zarifian, 2001, p 69). La compétence est située, elle s'effectue dans une situation donnée, et permet à l'étudiant de sortir du prescrit, de prendre conscience de son agir professionnel, d'être dans « *L'éthique de son action* » (Jorro, 2007, p 60), d'avoir un regard distancié sur sa propre pratique professionnelle, de lui donner du sens, de la valeur. L'étudiant qui pense son action avant, pendant et après sa réalisation se rend compte qu'il développe sa propre connaissance de lui-même sur sa façon de fonctionner, et apprend « *à poser un regard sur soi dans l'activité, à considérer la valeur de ses actes, à entrevoir leur consistance ou leur fragilité, à envisager des réajustements* » (Jorro, 2006, p.11).

Cette démarche qui facilite le processus d'auto évaluation de l'étudiant, lui permet de franchir le triptyque « *agent, acteur, auteur* ». (Ardoino, 2000, p172, 188, 189). L'agent se situe dans le registre du « *savoir faire* », l'acteur se positionne dans l'agir et l'auteur fonctionne au travers du savoir agir.

---

<sup>1</sup> Arrêté du 31 juillet 2009

C'est dans ce contexte, que la question de l'évaluation des compétences ou plutôt l'observation de sa manifestation en situation de travail se retrouve au centre de débat, surtout quand on sait que « *La compétence n'est pas un état, c'est un processus* » Le Boterf (1994, p 46).

### **L'évaluation des compétences**

L'évaluation par les compétences suppose le choix d'une posture en rapport avec le modèle d'évaluation que l'on veut adopter. « *Il faut donc choisir entre vérifier la conformité des compétences, les calibrer, c'est-à-dire contrôler ; ou faire questionner leur pertinence, les faire exister, c'est-à-dire accompagner* ». (Vial, 2006)

Dans la logique de contrôle, les compétences apparaissent comme identifiables et contrôlables, résultant de « *combinatoires* » de savoirs divers, mobilisés et organisés pour une tâche dans une situation précise. Or, la compétence réelle diffère de celle attendue dans les référentiels car elle est construite par chaque individu à partir de la combinaison de certaines de ses ressources. Elle est difficile à cerner car elle est invisible et ne se manifeste que dans l'action. Il est habituel de dire, que l'évaluation de la compétence se fait souvent à partir du « *savoir-exécuter* » donc que la compétence se déduit de l'activité, car seule l'activité est visible. Pour preuve, on utilise les « *référentiels comme des normes (de gabarit pour calibrer la prestation du candidat) (...) on manie critères et indicateurs, on construit des situations d'interrogation (où on veut obtenir des réponses), on observe, on veut voir (complexe de Saint Thomas), on veut faire justifier, faire parler* » (Vial, 2006). Il en résulte un score ou un bilan, duquel on ressort des axes d'amélioration, « *on anticipe le parcours probable du candidat, selon ce que l'on vient de tester* » (Ibid.). Dans ce cadre, les professionnels se positionnent comme experts, guides, conseillés... Ils sont ceux qui pilotent, montrent, contrôlent, conseillent, tracent le chemin que l'étudiant doit suivre.

A l'opposé, la posture d'accompagnement professionnel, est la partie de l'évaluation qui fait appel aux processus, et où les compétences restent « *énigmatiques* » (Vial, 2006), en lien avec l'activité du sujet mais ne correspondent pas à une résolution de problèmes. Cette posture «  *vise à promouvoir les processus de changement* » (Thuillier & Vial, 2003, p.42), c'est au futur professionnel de se poser la question du sens de l'agir. A ce propos Vial parle « *d'objet tiers* » qui est « *un média qui renvoie le sujet à lui-même et lui permet de travailler à son changement, de se réguler, de s'auto évaluer* » (Vial, 2006). En effet, ce versant de l'évaluation prend en compte les capacités de l'étudiant tout en lui facilitant l'inscription dans un processus réflexif. Selon Jorro, « *le praticien réflexif réfléchit sur son agir professionnel en cours ou juste après l'action* ». (2007, p58). En somme, « *il agit, se contrôle et se questionne* » (Ibid.).

Face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations, il est demandé au professionnel de ne pas seulement savoir exécuter en fonction du prescrit mais de savoir aller au-delà du prescrit. En effet ; « *L'investissement du praticien dans la démarche réflexive repose sur le sentiment de pouvoir*

*agir sur les situations de travail* » (Donnay et Charlier, 2008) autrement dit il dispose d'une marge de manœuvre pour changer.

Il apparaît donc que même si « *l'évaluation est incontournable, elle n'est pas un acte de pouvoir ou de maîtrise, elle est une dimension avec laquelle il faut non seulement compter (dans le contrôle) mais avec laquelle il faut évoluer (tout le reste du temps)* » (Bonniol & Vial, 1997). La réforme des études, si elle n'impose rien, amène un questionnement autour de l'évaluation sans note, et du passage de la vérification de la validation d'un acte, à l'accompagnement de son acquisition.

Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation* Editions presse universitaire de France.

Bonniol JJ & Vial M (1997) Les modèles de l'évaluation Bruxelles De Boeck Université

Donnay J, Charlier E, (2008) Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif, 2ème édition Presses universitaires de Namur, Namur

Jorro, A (2000) L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question Bruxelles De Boeck Université

Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Édition l'harmattan

Le Boterf, G. (1994). *Essai sur un attracteur étrange*. Paris Editions d'organisation

Perrenoud P (2008) Conflits de savoirs en formation des enseignants entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation »

Thuillier, O & Vial, M (2003), L'évaluation au quotidien des cadres de santé à l'hôpital Reuil-Malmaison Lamarre

Zarifian P (1999), Le modèle de la compétence, Reuil-Malmaison liaisons

Zarifian, P (2001) *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions*, Paris, Liaisons

#### **Colloques séminaires**

Jorro, (2006) L'agir professionnel de l'enseignant Département des sciences de l'éducation, Université de Toulouse 2. Conférence au séminaire de Recherche du centre de Recherche sur la formation CNAM Paris

Vial, M. (2006). *Accompagner n'est pas guider*. Conférence aux formateurs de l'école de Léchère fondations pour les classes d'enseignement spécialisées de la Gruyère Suisse.

Consultable sur le site [wwwmichelvial.com](http://wwwmichelvial.com)

#### **Revues**

Marga, P (2008). Compétences et évaluation soins cadres de santé

## L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE CONDUITE D'ENTRETIEN DE RELATION D'AIDE EN TRAVAIL SOCIAL

Evelyne Charrière\*, Martine Bürger-Heim\*\*

\* Haute Ecole fribourgeoise de Travail Social, CH-1762 Givisiez, evelyne.charriere@hef-ts.ch

\*\*Ecole d'Etudes sociales et pédagogiques, CH-1000 Lausanne, martine.burger-heim@eesp.ch

---

**Mots-clés :** évaluation, entretien, travail social, compétence

**Résumé.** La présente communication vise à mettre en évidence les fondements, les modalités et les difficultés d'une approche par compétence de l'enseignement et de l'évaluation de la conduite d'entretien en travail social. Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une formation initiale à la conduite d'entretien pour un public d'étudiant-e-s en travail social, inscrit-e-s en première année d'étude, sans expérience préalable du travail social. La formation offerte est de niveau bachelor et master et s'organise autour d'un référentiel métier et d'un référentiel formation adoptés pour les 4 sites de la HES-SO. **Pour faciliter la lecture du texte, le masculin a été choisi comme générique et désigne aussi bien les hommes que les femmes.**

---

### 1. Contexte et objet : l'enseignement de la conduite d'entretien en travail social

Impliquées depuis plusieurs années dans la formation bachelor de futurs travailleurs sociaux, nous avons développé un travail intersite pour l'enseignement de la conduite d'entretien de relation d'aide. Lors d'une première étape, notre collaboration a permis de créer de nouveaux outils multimédias pour l'enseignement de la conduite d'entretien en atelier ; une étape de travail préliminaire qui a favorisé la clarification et la concertation d'objectifs d'enseignement. Elle fonde la deuxième phase dont il est question ici et qui vise à développer l'évaluation des compétences en matière de conduite d'entretien de relation d'aide en travail social.

#### 1.1 Profil des étudiants

La première année de formation en travail social au niveau HES est dite générique, soit commune aux futurs assistants sociaux et éducateurs sociaux. Elle compte environ 260 étudiants pour les deux sites. Près des trois quarts des participants sont de jeunes adultes entre 20 et 25 ans, étudiants à plein temps, en première formation. Environ un quart sont en emploi et disposent d'une première formation professionnelle et/ou d'une expérience de vie. Cette distinction a son importance lors de la mobilisation des compétences préalables en atelier.

#### 1.2 Approche par compétence

Depuis l'accession de nos écoles au statut de Haute Ecole Spécialisée, participant à la HES-SO de Suisse occidentale, une pédagogie par compétences a été adoptée. Pour cela, un référentiel métier et un référentiel formation ont été élaborés. La mise en œuvre de cette pédagogie a fait l'objet de cours, mais n'a pas particulièrement été accompagnée par un dispositif d'analyse de pratique en groupe de pairs. Il restait donc aux enseignants à opérationnaliser les référentiels en vue de leurs enseignements et de leurs évaluations spécifiques à leur matière. La notion de compétence à laquelle nous nous référons, est celle de Jean-Marie de Ketele : « On ne peut parler

de compétence qu'à partir du moment où il y a mobilisation de ressources pertinentes face à une situation problème à résoudre ou à une tâche complexe à effectuer. »

A notre sens, la conduite d'entretien, en tant que matière enseignée et en tant qu'activité professionnelle est emblématique de cette transformation de ressources pré-existantes, enchaînées et mises en œuvre dans un contexte de travail singulier. Les enjeux liés à son enseignement et à son évaluation résident bien dans la complexité des ressources mobilisées dans l'action et qu'il s'agit impérativement de définir et de nommer malgré leur caractère parfois peu observable.

## **2. Dispositif et objectifs**

### **2.1 Notre démarche**

Face à cette situation et à la nécessité que nous ressentions de permettre à chaque participant de nos ateliers de pouvoir se situer dans l'acquisition de ses compétences personnelles en matière de conduite d'entretien de relation d'aide, nous avons choisi de travailler sur un dispositif d'évaluation.

L'approche compétence devenait alors une référence incontournable, puisque commune à nos deux sites, ainsi que la méthode à suivre pour mettre à jour des critères pour l'enseignement et l'évaluation.

Pour opérationnaliser nos référentiels, nous nous devons de :

- Développer une approche analytique de la compétence (AAC): nous avons catégorisé les activités métier en compétence, en pallier de compétences cognitives, réflexives et métacognitives, procédurales, psychoaffectives et sociales.
- Développer une approche située de la compétence (ASC): identifier les situations professionnelles emblématiques en regard des besoins de l'activité.

Notre réflexion préalable s'est appuyée sur le travail de Florence Parent et de son équipe, actives dans le domaine des soins infirmiers. Sur le plan théorique, nous avons retenu en particulier les références suivantes :

- Le triangle d'adéquation des référentiels;
- Le croisement de l'approche analytique avec l'approche située dans le cadre de l'approche par compétence intégrée;
- L'adaptation de la pyramide de Miller.

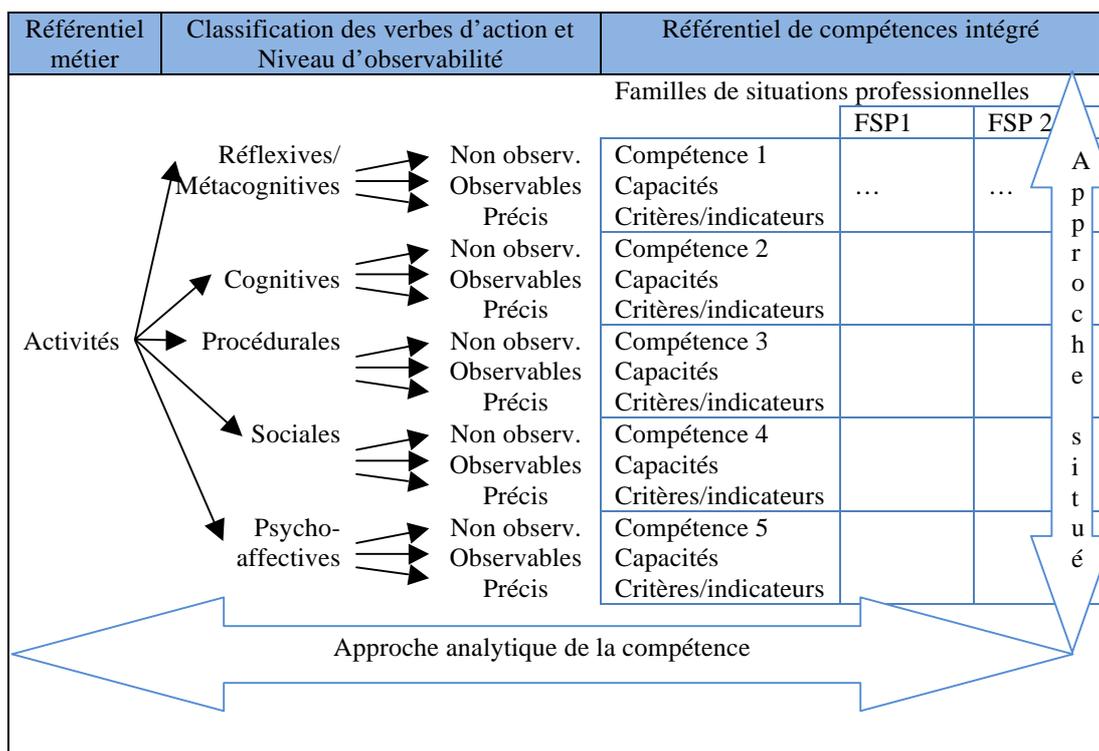
Nous présentons ci-dessous les réflexions suscitées par ces références.

#### *2.1.1 Triangle d'adéquation des référentiels*

Selon Florence Parent et al., la définition des référentiels formation et évaluation qui nous préoccupent, suppose la mise en adéquation de plusieurs dimensions : d'une part les réalités et les tâches effectuées par les professionnels et, d'autre part, le prescrit institutionnel et administratif. La coordination de ces trois dimensions permet d'optimiser l'adéquation des réponses aux usagers. En ce qui nous concerne cette réflexion a été réalisée au sein de nos écoles au niveau des compétences génériques et nous avons pu partir de résultats connus.

2.1.2 *Croisement de l'approche analytique et de l'approche située pour une approche intégrée*

Ce schéma est à la base de notre réflexion. En partant de l'activité « conduite d'entretien » que nous avons décomposée en une série d'étapes chronologiques, nous sommes parvenues à mettre à jour une série de capacités, avec des critères et des indicateurs de réalisation en situation.



**Figure 1** : Schéma de F.Parent et al., 2008

En terme d'activités, nous avons découpé les phases de l'entretien (accueil, pose du cadre, exploration des émotions et des problématiques, expression des émotions (verbal et non verbal), reformulation, intervention selon les attitudes de Porter, utilisation de résumé, formulation de la problématique, évaluation de l'entretien, conclusion et terme. Pour chacun de ces moments, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de comportements effectivement réalisés, soit observables, quand bien même les intentions sont certainement présentes mais non observables. Par ailleurs, ces comportements peuvent potentiellement être reliés à des ressources travaillées dans d'autres cours.

2.1.3 *Adaptation de la pyramide de Miller*

La pyramide de Miller permet de visualiser la progression du sujet apprenant dans l'acquisition de compétences professionnelles. A l'appui de ce modèle, nous avons distingué différentes étapes d'acquisition et d'intégration de compétences : au premier niveau, sur le plan des ressources mobilisées et du savoir, l'étudiant est en mesure de restituer un certain nombre de connaissances, dont il peut ensuite discuter de l'adéquation en fonction de diverses familles de situation. Au second niveau, dans le domaine du comportement, l'étudiant sera en mesure de démontrer, voire de reproduire des situations d'un certain type, puis, il saura choisir la posture la plus adéquate en regard d'un certain nombre de situations type.

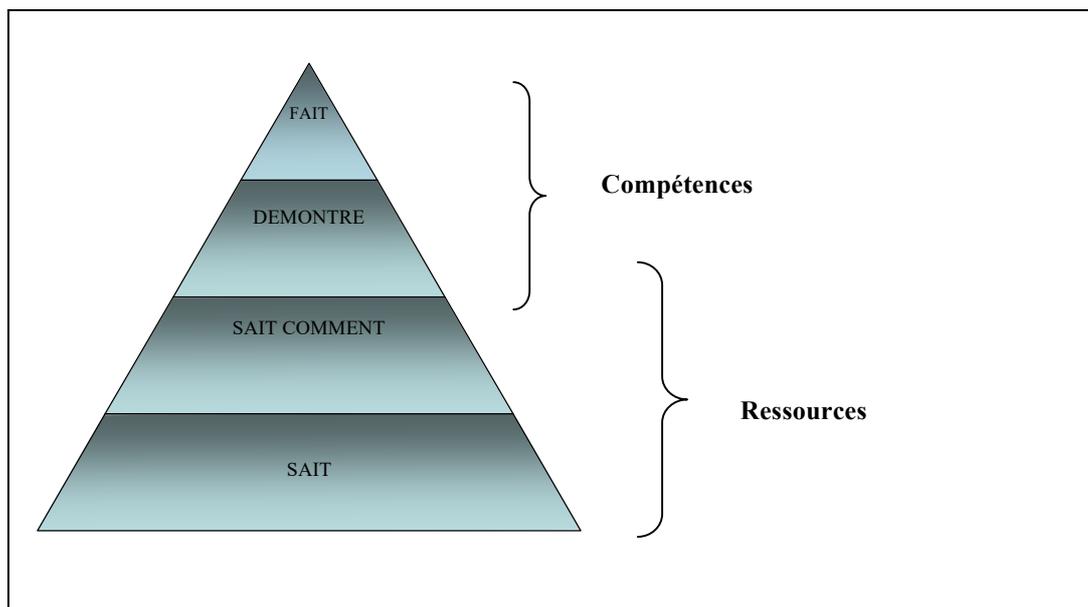


Figure 2 : Pyramide de Miller

Ces notions nous ont été précieuses et ont permis d'envisager d'exercer le « faire » tout en ne centrant pas l'évaluation sur ce niveau du « faire », mais sur celui du « savoir », soit du discours sur l'action réalisé.

### 3. Ressources pédagogiques

Notre dispositif d'enseignement est sensiblement identique sur les deux sites. Les étudiants sont répartis en groupes de 10 à 12 personnes. Un animateur, praticien de l'entretien de relation d'aide réalise un certain nombre d'apports théoriques selon un programme spécifique commun à tous les groupes. Une pédagogie par jeux de rôle est également utilisée pour mobiliser les étudiants.

Un certain nombre de didacticiels, de supports multimedia, que nous avons réalisés dans le cadre du concours e-creation V de Cyberlearn, sont disponibles sur la plate-forme Moodle.

L'enseignement est conduit sur 24 périodes de 45 minutes, soit à raison de demi-journées, soit à raison de journées entières.

#### 3.1 Compétences visées

- Accueillir un usager et commencer un entretien;
- Repérer et nommer différentes étapes d'un entretien;
- Décrire ses observations et émettre des pistes d'interprétation des enjeux et des attitudes dans chaque étape;
- Décrire et interpréter le langage non-verbal de l'usager et du professionnel (regard, position du corps, voix, respiration);
- Repérer et analyser le langage verbal (questions, reformulations);
- Repérer les éléments du contexte (institutionnel, espace, rôles) et les verbaliser
- Repérer et poser les objectifs d'un entretien;
- Être capable de définir les principes fondamentaux d'un entretien centré sur la personne;
- Mettre en lien les éléments théoriques de C.Rogers, l'écoute, l'empathie, la congruence avec le visionnement (jeux de rôle ou vidéo) d'un entretien d'aide.

#### **4. Dispositif d'évaluation des apprentissages et résultats**

Au début du cycle d'enseignement, les étudiants ont reçu les modalités d'évaluation. Il s'agit de réaliser, à deux, un enregistrement audio d'environ 30 minutes d'un entretien centré sur la personne et de produire un commentaire critique sur la réalisation de l'entretien en mobilisant les concepts travaillés dans les ateliers. La dynamique entre l'observateur et l'étudiant chargé de porter le travail introduit la dimension du regard « meta ». Le dispositif prévoit d'évaluer le travail écrit et non pas l'enregistrement.

En effet, la pyramide de Miller présente les compétences liées au « faire » comme les plus élaborées. Il est dès lors impossible d'envisager une réalisation accomplie à ce stade de la formation. C'est pourquoi, tout en travaillant, en exerçant les mises en situation, l'objet de l'évaluation porte sur le discours sur le résultat et non pas sur le résultat en tant que tel.

En pratique, nous avons constaté que la consigne introduisait, pour certains étudiants, quelques biais indésirables. En effet, certains étudiants n'ont manifestement pas mis toutes les chances de leur côté pour réaliser un entretien de qualité : certains ont sollicité une personne connue, et ont donc eu plus de difficultés à poser le cadre, à placer des reformulations selon les règles de l'art, etc... Pour un certain nombre, l'exercice n'étant pas noté en tant que tel, la préférence a été donnée à la critique du résultat selon la grille construite en cours.

Nous veillerons lors de la prochaine édition à élaborer un dispositif qui permette de davantage valoriser les bonnes performances.

#### **5. Critiques et perspectives relatives à la méthode**

##### **5.1 Production d'un référentiel de compétences intégré**

Notre approche analytique de la compétence nous a permis, dans ce premier temps, de ne mettre en évidence qu'un nombre limité d'items. Il serait intéressant de réaliser une analyse systématique des films que nous possédons pour dégager, au-delà des styles personnels, des constantes relevant des sous-compétences cognitive, réflexive, sociale, psycho-affective et procédurale.

L'entretien de relation d'aide est un moment particulier de la relation d'aide et le lieu d'agrégation de toute une série de compétences qui vont modeler la relation et le projet d'intervention. Il est clair que l'acquisition de compétences progresse encore tout au long de la carrière de l'intervenant. Il s'agira encore pour nous de définir différents niveaux d'acquisition de la compétence, tels que novices, experts, etc...

Et paradoxe    résoudre pour nous, plus le niveau d'expertise s'élève, plus les comportements se transforment en attitude, plus le « faire » devient du « dire », et le « dire » du «   tre »...

##### **5.2 Référentiel de formation intégré et référentiel d'évaluation intégré**

Nous avons pris l'option de travailler par activité, plutôt que par famille de situation, ce qui va nous conduire à définir encore mieux les compétences, les paliers et les critères qualitatifs, tant pour la formation que pour l'évaluation.

##### **5.3 Formation et intégration des acteurs à la démarche**

La socialisation des acteurs à la démarche est complexe, elle suppose réflexion, anticipation et coordination. Nous n'avons pas toujours pu ou su dégager les moyens nécessaires pour cela. Ceci dit, nous avons l'avantage d'une collaboration choisie et stimulante, mais ne disposons d'aucuns moyens institutionnels supplémentaires. D'autre part, en collaborant avec des professionnels de terrain comme nous le faisons, un temps de socialisation à la démarche leur est nécessaire, ce qui est également chronophage.

Quelques perspectives participatives s'ouvrent à nous;

- Mobiliser les lieux de formation pratique de nos étudiants;
- Associer les étudiants à la définition des compétences à travailler et à l'approche par compétence;
- Utiliser les travaux d'évaluation dans l'enseignement.

#### **5.4 Observatoire qualité**

Nous aspirons   développer la mise en œuvre d'une logique de compétence autour de l'enseignement et de l'évaluation de la conduite d'entretien de relation d'aide. Avec les petits moyens dont nous disposons, il est très important pour nous d'utiliser toute occasion d'intervision autour de nos pratiques, tant sur le registre des résultats que sur celui du processus.

### **6. Conclusion**

Cette réflexion nous a permis un certain nombre de prises de conscience et la mise en évidence des principales questions à résoudre. Ce travail n'est donc qu'une première étape.

### **7. Références et bibliographie**

B rger-Heim, M. et Charrière Corthésy E. (2010). *Projet E-Creation V: analyse de situations d'entretien en travail social* : Lausanne-Givisiez.

Kn sel, R. et al (2003). *L'intervention sociale... entre institutions, professions et formations*. Ed. les Cahiers de l'EESP : Lausanne.

Parent, F. et al (2010) *Une taxonomie dans le cadre de l'approche par compétences intégrée*. Actes du 26<sup> me</sup> congrès de l'AIPU : Rabat Maroc.

Parent, F. et al (2007) *Concepts, méthodes et applications d'une approche par compétences intégrée (APCI) au secteur de la santé (Projet Cresi)*: Namur.

## LA SUBJECTIVITE : UNE COMPETENCE A METTRE AU TRAVAIL

Claudine Manier

Aix-Marseille Université : [claudine.manier@orange.fr](mailto:claudine.manier@orange.fr)

---

**Mots-clés :** Assistance Educative en milieu ouvert, Ecrits professionnels, Subjectivité.

*Les interventions éducatives AEMO ne se voient pas, s'évaluent avec difficulté. Il leur est reproché un manque de lisibilité. Face au vide laissé par ce presque silence autour des pratiques éducatives, des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs se mettent en place. Dans ce mouvement, l'apparition de la notion de compétence est une tentative de réponse à ce besoin de lisibilité. En quoi les éducateurs AEMO sont-ils compétents ? Visiblement, ils parlent, beaucoup... puis ils écrivent, des bilans de fin d'intervention. Ces écrits sont la seule trace visible de leur travail. Ils sont constitués d'observations teintées de subjectivité. Notre recherche s'intéresse à cette notion de « Subjectivité » dont nous pensons qu'elle est une des véritables compétences de l'éducateur en terme d'initiative, de responsabilité, d'intelligence pratique et de transformation des connaissances acquises avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente.*

---

### 1. Introduction

Qu'est-ce qu'être compétent pour un éducateur spécialisé ?

Si l'on se réfère à la définition que Zarifian nous donne de la compétence en termes de *prise d'initiative, responsabilité, intelligence pratique, transformation des connaissances acquises avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente* (Zarifian, 2002) il nous paraît indispensable de nous questionner sur la manière dont les éducateurs spécialisés s'engagent dans leur métier si l'on veut saisir quelque chose de leur *compétence*. S'il y a prise d'initiative, sur quelles références s'appuie-t-elle ? S'il y a responsabilité, à qui est-il question de rendre compte ? Une intelligence pratique, comment et sur quoi se fonde-t-elle ?

Les éducateurs spécialisés sont des travailleurs sociaux intervenant dans des milieux fort divers ? Cette diversité de situations est intrinsèque au métier. En partie en raison de cela, sa définition est souvent floue et l'activité méconnue. Partant de ce constat - et souhaitant contribuer à une définition plus précise d'une profession difficile à cerner à laquelle est reproché un manque de lisibilité - nous avons effectué une recherche sur le terrain particulier de l'éducation spécialisée en nous concentrant sur la mission spécifique de l'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO).

L'enjeu des recherches en travail social est d'importance car, face au vide laissé par un presque silence autour des pratiques éducatives, des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs se mettent en place sur l'ensemble des structures, de l'internat au milieu ouvert en passant par les établissements médico-éducatifs. Nous pensons qu'en adoptant de manière indirecte de nouvelles pratiques venues du monde gestionnaire, économique ou managérial, le *social* risque d'invalider ses propres fondements, de perdre son essence. Il apparaît indispensable de proposer des modes d'évaluation qui rendent réellement compte de l'activité des travailleurs sociaux et peut-être ainsi révèlent leur(s) compétence(s).

### **1.1 Contexte de recherche**

Les éducateurs en AEMO interviennent au domicile des familles dont l'enfant a été signalé en danger selon l'article 365 du code civil.<sup>1</sup> Leur mission est de faire diminuer voire cesser, ce danger. Le cas échéant, ils peuvent proposer le placement de l'enfant lorsque cette solution s'avère être la plus indiquée pour la protection de l'enfant. Quelques soient leurs propositions, ils doivent en fin d'intervention (6 mois à un an renouvelable) produire un écrit, un *rapport de fin d'intervention*. Cet écrit a pour destinataire le juge des enfants qui l'utilisera pour argumenter sa décision, à la suite d'une audience contradictoire avec la famille. Les rapports sont lus ou tout du moins présentés en amont de l'audience à la famille, mais celle-ci ne peut en avoir une copie. Elle peut cependant y avoir accès après en avoir fait la demande auprès du magistrat et en présence d'un avocat.

### **1.2 Préalable**

Le cadre étant posé, en quoi les éducateurs d'AEMO sont-ils compétents ?

Si nous les questionnons sur leur activité, en demandant simplement : *Que faites-vous concrètement ?* La réponse obtenue est quasi-systématique : *ça dépend !... C'est au cas par cas !* Lorsqu'on les observe en action, que voit-on ? Ils parlent... avec les enfants, les parents, les partenaires, en réunion, au téléphone, en entretien familiaux ou individuels... puis ils écrivent. Certains prennent des notes, mais pas tous ! En revanche tous doivent s'astreindre à l'épreuve de l'écriture des bilans de fin d'intervention. C'est un moment redouté par beaucoup. Bien sûr l'activité *écriture* n'est pas vécue de la même manière par chacun : il y a ceux qui écrivent aisément et qui aiment l'exercice, ceux pour qui l'écriture est un *véritable outil de travail* sans pousser plus avant les explications... ceux qui pensent ne pas être *doués* pour l'écriture et détestent cette obligation... mais tous se posent la question du *qu'écrire ?* bien plus que du *comment écrire ?* (questions qui cependant sont étroitement liées). En effet se pose toujours la question du choix des informations qui peuvent ou doivent être transmises.

C'est dans ce sens que nous nous sommes intéressée au processus qui permet aux éducateurs de transmettre ce qu'ils jugent utile et nécessaire au magistrat : le processus d'écriture de rapport de fin d'intervention.

### **1.3 Question de recherche**

Notre recherche est donc motivée par le désir de tenter de comprendre ce que font ces travailleurs sociaux qui sont eux-mêmes *dans une quasi impossibilité d'une définition précise et fermée -ou finie- de leur profession... qui s'organise autour d'un centre absent, l'expérience professionnelle concrète, dont le dévoilement semble condamné à la malédiction d'une trahison par les mots* (Muel-Dreyfus, 1983, p. 142).

Au moins pourrions-nous tenter de comprendre, en quoi ce travail est difficile à expliquer ?

Nous avons l'intuition que le travail d'écriture pouvait contribuer à celui d'une distanciation, d'un dé-nouage et nous pensions que la difficulté majeure résidait dans le fait que l'intervenant social est pleinement pris dans ce qui se joue entre lui et les personnes avec lesquelles il est en contact. On peut effectivement répertorier que ce qui est en jeu est : son histoire personnelle, sa formation, son expérience professionnelle mais aussi son expérience personnelle, ses références culturelles... Du côté de l'usager, se décline de la même manière son histoire personnelle, sa culture, son passé, ... il faut aussi tenir compte des émotions en jeu, des ressentis, voire des perceptions diverses : odeurs, bruits, sensations indéterminées...

---

<sup>1</sup> Article 375 du code civil : *Si la santé, la sécurité ou la moralité d'un mineur non émancipé sont en danger, ou si les conditions de son éducation ou de son développement physique, affectif, intellectuel et social sont gravement compromises, des mesures d'assistance éducative peuvent être ordonnées par justice à la requête des père et mère conjointement, ou de l'un d'eux, de la personne ou du service à qui l'enfant a été confié ou du tuteur, du mineur lui-même ou du ministère public...*

Comment, dans la relation puis dans la transmission qu'il en fait, l'intervenant peut-il faire le tri entre tous ces éléments qui complexifient incroyablement la relation mais qui par cette complexité même, l'alimente et la fait s'épanouir ? L'éducateur spécialisé doit en permanence évaluer si ce qu'il comprend de la situation parle de lui, de l'autre, de leur relation, de la situation .... avant ou pendant la rédaction de son bilan. En clair, la relation éducative qui se met en place dans l'intervention AEMO, pourrait être regardée comme la rencontre de deux auto-évaluations. Une sorte de réajustement permanent qui existe dans toute relation mais qui là, en situation *contrainte*, passe forcément par une mise en mots pour être posée entre les personnes, et d'une certaine façon regardée, débattue, travaillée, dépassée... Ce travail débouche du côté de l'intervenant sur une analyse de situation qui, sans pouvoir jamais être objective, tente de tendre à une sorte d'objectivité.

Cette analyse peut, doit et va être transmise par écrit dans un bilan de fin d'intervention. Par quel processus les travailleurs sociaux parviennent-ils à ce travail de mise en mots ?

Mettre par écrit, passer de l'intervention à l'écriture, comprendre ce qui se joue au moment du passage à l'écriture est le questionnement central de notre travail de recherche et nous posons l'hypothèse que le temps de l'écriture du rapport de fin d'intervention d'AEMO est le moment de cristallisation de toutes les tensions inhérentes au positionnement éducatif, tensions accrues par le fait que l'acte d'écriture engage pleinement l'auteur.

A cette étape du travail, il s'agit de s'engager, et cela va se lire.

## **2. Trois temps de recherche**

### **2.1 Cadre et problématisation**

Dans la première partie de notre thèse nous replaçons l'intervention AEMO dans le cadre historique du travail social. Cela nous permet d'en dégager les fondements dialogiques : de la bienfaisance chrétienne, à la surveillance morale, du contrôle social à une idéologie de la neutralité, d'une professionnalisation à une prolifération des métiers débouchant sur la confusion des missions... Le travail social se heurte ainsi aux apories vocation/technicité, répression/protection,... à moins qu'il ne s'en nourrisse comme des *dialogies* fondatrices mais indicibles ? Pour le dire rapidement, le travail social a une histoire complexe. Cette histoire est fondatrice et les travailleurs sociaux de manière plus ou moins consciente en sont imprégnés. Ce fondement historique oriente les actions et les manières d'aborder le travail et le cadre d'intervention de l'AEMO est empreint de ces différentes *dialogies* qui mettent en tension divers intérêts et contraignent le professionnel à prendre différentes places en particulier lors du processus d'écriture. Les rapports de fin d'intervention demeurant les seules traces lisibles du travail accompli et nous avons imaginé qu'en étudiant le contenu de rapports de fin d'intervention, nous pourrions comprendre et transmettre quelque chose de la pratique éducative en AEMO. Or une étude de grande ampleur montre que ces bilans sont constitués de 80 % d'*observations* (Rousseau, 2007). Ces observations ne peuvent pas être considérées comme des faits *objectifs* (Manier, 2009), elles dépendent de phénomènes de perception puis d'interprétation et résultent d'un savoir complexe nourri d'expériences diverses. C'est un savoir construit : multi référencé, transversal, ressenti, éprouvé (dans le sens de mis à l'épreuve), conscient et non conscient, que l'on reconnaît, dont on peut parler et que l'on finit par pouvoir écrire sous sa forme momentanément accomplie... (Cf le concept de *Périnaîtrise*, Abernot, 1993). Ces différents savoirs ne sont pas stratifiés dans le temps mais souvent concomitants et ils se nourrissent l'un l'autre afin de constituer un savoir global sur une situation donnée et dans laquelle l'intervenant est lui-même engagé. Ce savoir, partiellement transmis par écrit, s'est constitué à partir de références professionnelles. Ces références sont communes à tous les éducateurs, mais chacun se les approprie de manière singulière.

Nous avons cherché à connaître quelles étaient ces références ?

Dans le cadre d'une enquête exploratoire, nous avons interviewé six éducateurs d'AEMO à partir d'une question ouverte et unique : *Vous êtes devant votre feuille (ou devant votre ordinateur) vous avez un rapport à faire, que se passe-t-il ?* Nous nous inspirons ici de l'entretien d'explicitation de

Vermersch (1994). Une analyse de contenu (Bardin, 2001 et Mucchielli, 1988) de ces interviews, nous a permis de découvrir qu'au cours de la rédaction de leur rapport de fin d'intervention les éducateurs prennent en considération trois références majeures : la Loi (les textes, le mandat judiciaire, le projet de service...), la famille (ses besoins, ses dires, ses ressentis...) et l'enfant (ses besoins, ses dires, ses ressentis...). De plus, certains d'entre eux revendiquent leur singularité, en référant un quatrième élément : leur *subjectivité*. C'est-à-dire que la plupart d'entre eux appellent à leurs ressentis, leurs impressions, pour justifier leurs déclarations et donc leurs préconisations, lorsque les référents professionnels ne suffisent plus ou bien lorsqu'ils ne trouvent pas quelle référence est utilisée pour valider telle ou telle observation. Les travaux de Plantin (2004) nous permettent de souligner *l'inséparabilité de l'émotion et du raisonnement en argumentation*, pourtant certains éducateurs dénie ce phénomène. D'autres encore s'interdisent de faire appel à leur *subjectivité*, du moins, ils ne la revendiquent pas ou peu. La subjectivité dans le sens du caractère de ce qui appartient au sujet, à l'individu seul, a donc un double visage et, de fait, joue un double rôle :

- celui de permettre un choix, un engagement responsable assumé en conscience.
- celui de diriger le regard, le choix et la transmission des observations de manière inconsciente, constituant ainsi la trame sélective des éléments du réel s'apparentant à l'Habitus. (Bourdieu, 1980). L'éducateur lorsqu'il écrit doit en permanence faire le choix de ce qu'il écrit en tenant ensemble ces quatre références : Loi, Famille et Enfant ainsi que Subjectivité, que celle-ci l'aide à choisir et s'engager ou qu'elle le dirige plus ou moins malgré lui.

Que sont donc ces références sur lesquelles les éducateurs disent fonder leurs écrits, et dont la prise en considération les met en place de destinataires ? Il nous est apparu nécessaire d'apporter des éclairages théoriques à ce problème en interrogeant ces quatre pôles convoqués par les travailleurs sociaux, à savoir les concepts de Subjectivité, de Loi, de Famille et d'Enfant.

## **2.2 Apports théoriques**

Une deuxième partie de thèse, nous a permis d'étudier de manière théorique chacune de ces quatre références, mais aussi les phénomènes qui permettent aux éducateurs de se les approprier, à savoir : la perception, l'observation et l'interprétation.

L'éclairage adopté est principalement philosophique, mais des emprunts sont faits à l'histoire, la psychologie, la sociologie et la linguistique.

On trouvera dans la thèse (Manier, 2012), l'ensemble de ces apports que nous n'aborderons pas ici mais qui nous ont permis de poursuivre notre étude en postulant l'éducateur comme un sujet plus ou moins fortement imprégné de chacune de ces références. Celles-ci contribuent en situation à l'élaboration d'un sens dont il apparaît à la lumière de ces apports, difficile de dire qu'il est la résultante d'observations et de références précises. Nous pouvons ainsi considérer la pratique éducative comme soumise à un mouvement dialogique singulier entre les différentes références invoquées qui peuvent donc être considérées comme des référents auxquels l'éducateur/écrivain s'adresse.

En effet, les observations faites sont en partie des interprétations, elles disent surtout la manière dont l'intervenant social comprend la situation et quand bien même elles pourraient être considérées comme des faits objectifs, il se trouve qu'elles ne sont pas forcément utilisées dans les écrits professionnels comme telles, voire d'ailleurs pas utilisées du tout. Il semble que les éducateurs-écrivains ont comme pouvoir celui de décider de ce qu'ils vont écrire ou non, de ce qu'ils vont transmettre ou non *en leur âme et conscience* dit d'ailleurs l'un d'eux au cours d'une des interviews. Ils ont à leur disposition cet outil d'objectivation qu'est le passage à l'écrit. Pour autant, ils restent auteurs souverains de leur écrit. Certains l'assument, d'autres le revendiquent, d'autres encore le regrettent et demandent de l'aide. En revanche tous estiment qu'il est nécessaire de se protéger partiellement de cette subjectivité au cours du processus d'écriture et que l'écriture elle-même permet un travail d'objectivation et de mise en dialogie.

### **2.3 Investigation empirique**

Nous avons donc constaté que le moment précis où l'éducateur devait écrire son bilan de fin d'intervention était le temps de cristallisation des questionnements qui se posaient à lui de manière plus ou moins visibles, plus ou moins consciente et de convocation de ses savoirs relevant d'une *Périmaîtrise* (Abernot, 1993) plus ou moins complexe, plus ou moins saturée, plus ou moins pertinente... et d'un mouvement dialogique singulier plus ou moins facile et plus ou moins fécond. C'est là que le sujet/éducateur s'engage dans une singularité à fonder, étayer, expliquer mais aussi à incarner et assumer dans son propos.

Notre enquête exploratoire a cherché à saisir chez différents travailleurs sociaux leur attitude vis-à-vis de ce moment particulier qu'est le processus d'écriture. Nous avons recueilli un certain nombre de critères qui permettent de mieux comprendre ce qui permet, empêche, conduit, dirige... le passage à l'écrit. Certains de ces critères sont communs à notre panel d'éducateurs, d'autres sont singuliers. Mais ils revendiquent tous dans leur écrits une prise en considération de la loi (cadre d'intervention, mission, mandat) de l'enfant (sa protection, son bien-être, son éducation), de la famille (sa spécificité, ses attentes, ses demandes) et affirment aussi travailler avec leur subjectivité (leurs ressentis, leurs conceptions du monde). Le processus d'écriture met donc en tension ces référents professionnels.

Est-il possible de hiérarchiser ces références dont les intérêts, nous l'avons vu, sont souvent antagonistes ? Et dans le cas où cela serait possible, est-ce que tous les travailleurs sociaux les hiérarchisent de la même manière en écrivant ? Plus précisément notre problème devient : sur quels fondements les éducateurs s'appuient-ils pour entrer en processus d'écriture, écrire leur bilan de fin d'intervention et argumenter leurs préconisations ?

Nous pensons qu'au cours du processus d'écriture, la prise en considération des différents destinataires des écrits professionnels provoque des tensions et impose aux travailleurs sociaux une hiérarchisation de ce qu'ils considèrent comme prioritaire.

## **3. Méthodologie de recherche**

Nous cherchons donc à mettre au jour une éventuelle typologie d'attitude au moment précis du processus d'écriture. Pour ce faire nous avons constitué un questionnaire qui permettrait de classer les 4 thèmes par ordre de préférence.

Nous avons donc sélectionné des phrases prononcées par les éducateurs dans les interviews. Nous nous sommes efforcée à un tri attentif ayant conscience qu'il ne peut échapper à une forme de subjectivité. Pour éviter le plus possible de n'obéir qu'à notre seule perception, nous avons procédé à un test auprès de certains travailleurs sociaux. Nous leur avons proposé les phrases n'attendant d'eux qu'un commentaire : pourraient-ils prendre ses phrases à leur compte ou non, et pourquoi ? En fonction de leurs réflexions nous avons affiné notre sélection.

A partir des 20 phrases retenues (soit 5 phrases pour chacune des quatre références), nous avons construit un questionnaire à comparaisons multiples de trente paires de phrases, opposant chacun des thèmes deux à deux de manière systématique.

Le questionnaire se présente de la manière suivante :

**Figure 1** - Fragment du questionnaire

Vous êtes en situation de rédiger un rapport de fin d'intervention d'AEMO judiciaire... Pour chaque paire d'affirmations choisissez, de manière spontanée, celle qui vous paraît primer sur l'autre durant votre processus d'écriture.

1. L'écrit est une transmission au juge.  
Quand j'écris, je fais attention à ne pas être blessant pour la famille.
2. J'écris ce qui me paraît important pour le bien-être de l'enfant.  
J'écris en mon âme et conscience. ... Etc

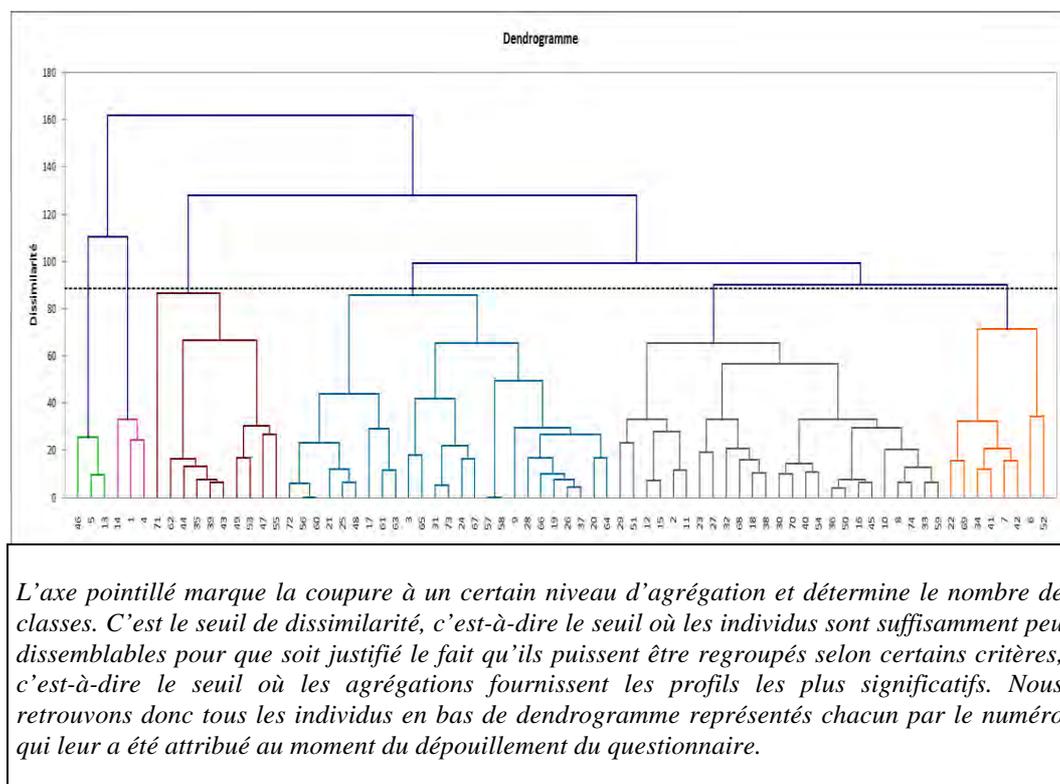
*Le répondant va devoir choisir entre Loi et Famille en 1, entre Enfant et Subjectivité en 2...*

Nous avons ainsi, contraint les personnes questionnées à un classement forcé par thèmes et par phrases, afin de mettre au jour une éventuelle préférence pour une phrase par rapport aux autres et donc par sommation, une préférence pour un thème par rapport aux autres. Nous avons diffusé ces questionnaires auprès de 183 éducateurs d'AEMO appartenant à 12 services différents sur 7 départements différents. Nous avons récupéré 74 réponses.

Enfin, nous avons traité les questionnaires selon trois Classifications Ascendantes Hiérarchiques (CAH, méthode de Ward) : une par thèmes, une par phrases et une par variables.

Chaque CAH nous fournit un dendrogramme.

**Figure 2** - Le dendrogramme par phrases



Les dendrogrammes nous permettent de regrouper les individus selon leurs ressemblances ou plus exactement selon leurs moindres dissemblances. La mise en lien entre les classes obtenues et les réponses aux questionnaires nous a permis de déterminer selon quels critères, les individus ont été regroupés par la CAH.

Enfin, après avoir croisé les résultats des trois CAH, nous avons mis au jour six profils d'attitude qui mixent de manière très différente les 4 références et nous ont permis de dégager les particularités.

Nous avons attribué des noms à ces profils (en assumant notre propre subjectivité dans le choix de ces noms).

#### **4. Résultats**

Les six profils sont respectivement désignés par ce qui les caractérise le plus:

- Les *Protecteurs de l'enfance* (34 % de l'effectif N = 74). Ce sont des professionnels qui privilégient la prise en compte de la Loi et de l'Enfant. La subjectivité passe en dernier choix, comme un outil modérateur.

- Les *Professionnels-Ethiques* (33 % de l'effectif). Ce sont des individus qui tentent de prendre en compte tous les référents professionnels (loi, famille, enfant) tout en assumant leur subjectivité et leur implication.

- Les *Professionnels de la profession* (13 % de l'effectif). C'est le profil qui a le score le plus faible en subjectivité. Ce sont des professionnels, qui respectent le cadre légal, l'utilisateur et sa mission de protection de l'enfance. L'engagement personnel, émotionnel est maîtrisé, soit en situation, soit peut-être au moment de répondre au questionnaire. Le souci d'objectivation est très présent (description de la situation, transmission, sens...). Le répondant se méfie, nie ou cache sa subjectivité... à moins qu'il ne la contienne volontairement en situation.

- Les *Pro-famille* (11 % de l'effectif). Ce profil est remarquable car il est le seul à mettre la famille au premier plan avec l'Enfant. Il semble y avoir une propension à privilégier avant toute chose, la valeur famille comme lieu d'épanouissement de l'enfant. Leurs préconisations vont dans ce sens.

- Les *Indéterminés* (5 % de l'effectif). La subjectivité est placée en premier choix mais avec un faible score, ce qui veut dire qu'elle ne permet pas au professionnel de prendre position entre Loi, Famille et Enfant. Elle ne les aide que peu, voire les court-circuite puisqu'ils ne parviennent pas à se déterminer.

- Les *Tout-puissants* (4 % de l'effectif). Ces professionnels ont pour référence principale leur subjectivité, qu'ils utilisent explicitement dans leur transmission au magistrat. L'enfant est peu présent et la famille n'est jamais choisie. Il y a une forte prédominance de l'individu, de sa seule vision de la situation, de sa seule interprétation, sans élément modérateur extérieur.

Ces résultats sont bien sûr, à relativiser et à remettre strictement dans le contexte de nos travaux tels qu'ils ont été menés.

L'étude détaillée des profils montre que c'est bien la référence *Subjectivité* qui joue un rôle particulier dans l'agencement et le poids des références.

Premier rôle tenu par la référence *Subjectivité* : elle permet un engagement subjectif raisonné par la mise en dialogue des référents. Celle-ci est à l'œuvre dans les deux profils les plus représentés, et nous pouvons faire ici deux hypothèses : soit la formation initiale des travailleurs sociaux les prépare voire les modélise à cette attitude, soit en amont de leur formation, c'est-à-dire au moment même du choix de leur orientation professionnelle, les futurs travailleurs sociaux ont déjà une volonté et une intention de prendre en compte le plus possible les nécessités sociales, le respect des lois, le respect de l'individu et la protection de l'enfance. Il est par ailleurs probable qu'une tendance plus ou moins consciente et plus ou moins forte préexiste au cursus formatif et qu'elle se régule ou s'épanouit au cours de la formation.

Deuxième rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Elle conduit à un engagement subjectif orienté vers l'une ou l'autre des références et donne une tendance à privilégier cette référence (les pro-famille) ou bien à en contrer une seule contre les trois autres (les professionnels de la profession).

Troisième rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Elle impose un engagement subjectif excessif dans le sens de la seule subjectivité qui apparaît dès lors, comme dans l'incapacité de considérer les autres référents concernés et s'avère donc déontologiquement inacceptable, voire dangereuse.

Quatrième rôle tenu par la référence *Subjectivité* : Elle ne suggère qu'un engagement subjectif *frileux* voire inexistant qui s'avère inefficace au moins en ce qui concerne l'utilisation de l'écrit comme outil d'aide à la décision pour le magistrat.<sup>2</sup>

Seul l'engagement raisonné apparaît alors comme gage d'une professionnalité *saine* c'est-à-dire à la fois *contenante* et libératrice, nous nous risquons à dire *instituyente*.

Notre recherche permet donc de prétendre à la revendication d'une part de subjectivité professionnelle en terme de compétence pour autant qu'elle soit assumée comme telle et raisonnée au sein d'un travail institutionnel. Le processus d'écriture qui se met en œuvre au cours de la rédaction d'un rapport de fin d'intervention éducative a pour effet de tenir ensemble de manière complexe l'investissement subjectif et la commande institutionnelle. Cet effet n'est pas le même chez tous les travailleurs sociaux mais nous avons trouvé des points de similitude marqués et des points de divergences explicites quant aux directions sinon choisies tout du moins prise par chacun d'entre eux.

L'écrit professionnel est alors un outil de travail indispensable et une pratique à valoriser et à soutenir (Riffault, 2006). Former et accompagner tout au long de leur vie professionnelle les éducateurs à travailler leurs attitudes au cours du processus d'écriture, en direction d'une subjectivité professionnelle, peut permettre un travail social pleinement assumé et revendiqué par ceux qui le vivent et de fait, potentiellement recevable par ceux qui le financent.

## **5. Conclusion**

L'ensemble de la recherche montre que ce qui permet l'intervention puis le passage à l'écriture, c'est l'engagement singulier de chaque travailleur social. Cet engagement se fait à partir de ses interprétations, sur la base de ses références professionnelles et personnelles qui se construisent de façon consciente et inconsciente (Bourdieu, 1980) et qui sont plus ou moins exprimables par les intéressés (Abernot, 1993). Il se cristallise au moment du passage à l'écriture par une mise en tension de ces références dont nous avons constaté qu'elles n'ont pas le même poids selon les éducateurs, ce qui nous a permis de définir six profils. Ce travail de mise en tension requiert prise d'initiative et prise de risque, donc véritable responsabilité selon des modalités qui nécessitent une intelligence et une capacité à pouvoir transformer ses connaissances acquises tout au long de l'intervention dans une mise en mot habile et complexe : il relève donc d'une véritable compétence. C'est dans ce processus d'écriture que se révèle une des compétences majeures des éducateurs spécialisés en AEMO ; cette capacité à assumer par les mots écrits, un engagement subjectif et fondé qui respecte les cadres institutionnels ou le cas échéant assume de les remettre en cause dans et par un conflit éthique.

Dès lors, un carcan procédural imposé par les nouveaux modes d'intervention et d'évaluation ne permet pas l'expression de ces tensions, constitutives du métier et indispensables au processus d'écriture. Par ailleurs, il pose la question de la liberté du travailleur social et partant, de sa responsabilité.

Nous rappelons encore une fois que cet engagement subjectif est à tempérer, à mettre au travail au sein du cadre institutionnel, notamment en formation initiale et continue des éducateurs et nous faisons en fin de travail des propositions concrètes, (comme par exemple la mise en place de temps institutionnels qui permettent *en conscience* ce travail de mise en tension sur les références invoquées et ainsi prépare au passage à l'écriture. A ce jour, les travailleurs sociaux que nous avons rencontrés sont absolument seuls durant tout le processus d'intervention, si l'on fait

---

<sup>2</sup> Dans une continuité de travail, nous avons commencé des interviews de différents magistrats en ce qui concerne leurs attentes pour les rapports d'AEMO. En fin d'entretien l'un d'eux conclut par : *Ce que j'attends en fait, c'est un point de vue !*

abstraction des temps de réunion d'équipe où certaines des situations peuvent être évoquées et travaillées).

Il est important de dire que la plupart des travailleurs sociaux ont conscience de l'écueil d'une subjectivité excessive et réclament une prise en considération institutionnelle de leurs difficultés. Mais l'imposition externe de critères normatifs est d'autant plus dangereuse qu'elle peut paraître répondre pour d'aucuns, de manière simplificatrice à l'inconfort inhérent au travail social.

Le travail social doit rester le lieu du conflit et du questionnement éthique qui ne peut se dispenser de l'engagement subjectif. Le problème qui se pose n'est donc pas celui d'une élimination de la subjectivité (obsession institutionnelle encore prônée dans les Institut de formation) mais bien au contraire de sa prise en compte, de son travail et de sa formation.

On ne rendra pas plus compétents les éducateurs spécialisés en leur imposant des procédures normatives et il est de leur responsabilité de dire pourquoi, car si celles-ci facilitent une forme d'évaluation, elles n'évaluent cependant rien de leur réelle compétence, plus gravement elles en empêchent l'expression.

## **6. Bibliographie**

Abernot, Y. (1993), *La Périmaîtrise*, HDR. Strasbourg, Université Louis Pasteur.

Bardin, L. (2001), *L'analyse de contenu*, Paris, Presse Universitaire de France. (1er édition 1977).

Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit.

Manier, C. (2009), *Le processus d'écriture : de la perception/observation, à l'élaboration d'une trace*, Aix en Provence, Université de Provence. (Master).

Manier, C. (2012), *Fondements dialogiques du métier d'éducateur et processus d'écriture : le rapport de fin d'intervention d'AEMO*, Thèse, Université de Provence (soutenance avril 2012)

Mucchielli, R. (1988), *L'analyse de contenu*, Paris, ESF (1ère éd. 1974).

Muel-Dreyfus, F. (1992), *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit.

Plantin, C. (2004), On the inseparability of reason and emotion in argumentation, in Waigand, E. *Emotion in dialogic interaction*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, pp. 269-280.

Riffault, J. (2006.), *Penser l'écrit professionnel en travail social*, Paris, Dunod. (1ère Edition 2000).

Rousseau, P. (2007), *Pratique des écrits et écriture des pratiques*, Paris, L'Harmattan.

Vermersch, P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presse Universitaire de France.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence - Pour une nouvelle logique*. Rueil Malmaison : Liaisons.