

Sommaire

Programme général	4
Programme du mercredi 11 janvier 2012	5
Programme du jeudi 12 janvier 2012	77
Programme du vendredi 13 janvier 2012	147
Index des auteurs	179

Programme général

Mercredi 11 janvier 2012				
Conférence 10h-11h15	Session 1 11h30-13h	Session 2 14h30-16h	Session 3 16h30-18h	18h15-19h15
Conférence 1	Ateliers A1 à A6	Ateliers A7 à A11	Ateliers A12 à A18	Assemblée générale
	Symposium 1			
	Symposium 2		Table ronde 1	
	Symposium 3		Table ronde 2	
	Symposium 4		Table ronde 3	

Jeudi 12 janvier 2012				
Conférences 9h-10h	Session 4 10h30-12h	Session 5 13h30-15h	Session 6 15h30-17h	Conférence 17h15-18h45
Conférences 2 et 3	Ateliers A19 à A24	Ateliers A25 à A31	Ateliers A32 à A37	Conférence 4
	Symposium 5		Table ronde 4	
	Symposium 6		Table ronde 5	
	Symposium 7		Table ronde 6	
	Symposium 8		Table ronde 7	

Vendredi 13 janvier 2012	
Session 7 9h-10h30	Conférence 10h45-12h15
Ateliers A38 à A47	Conférence 5

Conférence 1 : *Compétence et évaluation: une relation complexe* par **Even Loarer** et **Bernard Rey**.

Conférence 2 : *Transcender les outils de mesure pour une évaluation optimale des compétences en milieu professionnel* par **Mélanie Boyer**.

Conférence 3 : *Evaluer des compétences, pour quel projet d'école ?* par **Xavier Roegiers**.

Conférence 4 : *Modéliser la compétence pour mieux l'évaluer* par **Philippe Jonnaert**.

Conférence 5 : *Mise en perspectives des apports du colloque* par **Marcel Crahay** et **Vincent Merle**.

Programme du mercredi 11 janvier 2012

Ateliers (A), symposiums (S) et tables rondes (TR)

Session 1 11h30-13h00	Session 2 14h30-16h00	Session 3 16h30-18h00
A1 : Autour de la notion de compétence (p. 6)	A7 : Outils et dispositifs d'évaluation (p. 24)	A12 : Compétences, hétérogénéité et équité (p. 46)
A2 : Outils d'évaluation (p. 9)	A8 : Compétences des enseignants (p. 28)	A13 : Formation, évaluation et emploi (p. 49)
A3 : Compétences conatives et sociales (p. 12)	A9 : Outils informatiques (p. 30)	A14 : Dispositifs d'évaluation (p. 52)
A4 : Evaluation diagnostique (p. 15)	A10 : Portfolio (p. 33)	A15 : Modèles de mesure et analyse statistique (p. 55)
A5 : Dispositifs de formation des adultes (p. 18)	A11 : Testing assisté par ordinateur (p. 36)	A16 : Outils d'évaluation et de formation (p. 58)
A6 : Référentiels et outils d'évaluation (p. 21)		A17 : Référentiels et pratiques d'évaluation (p. 61)
S1 : Conjuguer savoirs et compétences professionnelles: un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs (p. 39)		A18 : Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (p. 64)
S2 : Dispositifs et outils d'évaluation des compétences : diversité et finalités (p. 41)		TR1 : Les compétences et leur évaluation à l'école : controverses actuelles (p. 67)
S3 : Quand l'évaluation des formations par les étudiants interroge les compétences (p. 42)		TR2 : Comment concevoir une évaluation diagnostique des compétences scolaires ? (p. 70)
S4 : Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place (p. 44)		TR3 : Que peut apporter la didactique professionnelle à l'évaluation des compétences ? (p. 73)

A1

Compétences et / ou représentations sociales ?

Christian BELISSON

CIVIIC - Université de Rouen

La présente communication propose de discuter le modèle de la compétence, tel qu'il s'est développé à partir de la proposition de N. Chomsky : inférence de la compétence à partir des performances. On retrouve le même modèle dans les taxonomies (1953-1956), à l'origine de nos référentiels. Ces modèles s'inscrivent dans les perspectives de recherche cognitivistes. Bien que riche de découvertes, cet angle d'attaque a ses limites. La revue de la littérature permet d'observer l'évolution de ce concept et les différentes conceptions ; puis d'observer les principales critiques qui ont été formulées par D.H. Hymes (pour une compétence de communication), par la pragmatique, par les interactionnistes ; enfin, d'étayer le questionnement par des travaux complémentaires (Merle, Brousseau, Chevillard). On dégage trois hypothèses que l'on confrontera à quelques observations : 1° Au-delà des compétences, les représentations sociales sont implicitement prises en considération par les examinateurs lors des évaluations : l'analyse de quelques entretiens d'examineurs appuiera celle-ci ; 2° Le modèle de la compétence n'est pas adapté à l'ensemble des problématiques de l'évaluation dans le système scolaire : un rapport de l'IGEN (2007) sur «les livrets de compétence, nouveaux outils pour l'évaluation des acquis», analyse les difficultés. 3° La notion de compétence sociale ne couvre que partiellement les capacités sociales des référentiels professionnels : l'analyse de quelques objectifs montrent qu'ils sont rarement fondés sur l'observation de processus cognitifs ou de mobilisations de ressources. Le but de cette communication est seulement d'ouvrir le débat sur ces questions.

Contact

Christian Belisson

CIVIIC - Université de Rouen

Email: belissonchristian@hotmail.fr

A1

Au carrefour du curriculum prescrit et du curriculum implanté : polémique et polysémie autour du terme de compétence en Communauté française

Natacha DUROISIN¹, Sabine SOETEWY² et Marc DEMEUSE³

¹Aspirante F. N. R. S. - Université de Mons

^{2,3}Université de Mons

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

Contact

Natacha Duroisin

Aspirante F. N. R. S. - Université de Mons

Email: natacha.duroisin@umons.ac.be

A1

Curriculum et évaluation des compétences à l'école primaire genevoise

Lucie MOTTIER LOPEZ et Walther TESSARO

Université de Genève

Les curricula de nombreux pays sont rédigés en termes de compétences pour les élèves. La communication commencera, dans un premier temps, par mettre en évidence quelques difficultés voire contradictions de la « mise en curriculum » ou la scripturalisation de la compétence dans des plans d'études et autres curricula alors que les attributs qui définissent la compétence lui attribuent un caractère processuel et forcément singulier en raison de la relation de co-constitution entre l'apprenant en activité et la situation dans laquelle et avec laquelle il agit et se développe. Dans un deuxième temps, la communication interrogera la façon dont la compétence et son évaluation apparaissent dans les documents curriculaires de l'école primaire genevoise. Nous mettrons en évidence, à travers une étude documentaire, le rôle des processus transpositifs « ascendants » qui ont contribué à des formalisations et recommandations institutionnelles à partir des pratiques du terrain coordonnées à des actions de formation en matière d'évaluation des apprentissages. Nous soulignerons la complexité des sources de prescriptions auxquelles doivent faire face les enseignants ainsi que les contradictions conceptuelles entre les différents documents analysés. Ces dernières seront appréhendées au regard du contexte d'émergence de la notion de compétence et des flottements conceptuels en raison notamment de son caractère polysémique et englobant.

Contact

Lucie Mottier Lopez

Université de Genève

Email: Lucie.Mottier@unige.ch

A2

Comment évaluer le développement de compétences éthiques en formation initiale d'enseignants ?

Eveline ZUANON et Antoine SAUTELET

Haute Ecole Galilée / Institut Supérieur de Pédagogie Galilée

De nombreux auteurs tels que Gohier (1997) ; Dessaulnier et Jutras (2006) insistent sur la nécessité de prendre en compte les dimensions éthiques et morales dans la formation enseignante. En Communauté Française de Belgique, le décret Dupuis (12/12/2000), a instauré un référentiel qui comporte notamment la compétence « mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne ». Dans le cadre de la formation initiale des enseignants, différents cours et modules visent le développement de cette compétence que ce soit le module d'ouverture sur le monde extérieur (bac 2) ; identité enseignante, déontologie et dossier de l'enseignant (bac 1 & 3) ; formation à la neutralité (bac3) ; identité spirituelle et recherche de sens (bac 2). L'évaluation des compétences visées par ces cours pose question. Nous constatons, en effet, que celle-ci se fait au travers de rapports réflexifs censés retracer le développement de la compétence chez l'étudiant, ses réflexions, son évolution identitaire. Une des limites de ce type de rapport écrit, est la tendance de certains étudiants à écrire ce que l'évaluateur veut lire et non pas toujours sa propre réflexion. Particulièrement pour des questions éthiques et/ou morales (Johnson 2008). Dans le cadre de cette communication, nous souhaiterions présenter un outil développé spécifiquement pour évaluer les dimensions éthiques chez les étudiants en formation initiale. L'outil se base sur une approche développementale de l'éthique et de la morale (Kohlberg, 1981) et sur le concept de compétence morale (Lind, 2008).

Contact

Eveline Zuanon

Haute Ecole Galilée / Institut Supérieur de Pédagogie Galilée

Email: eveline.zuanon@galilee.be

A2

Les cartes conceptuelles pour faciliter le développement de la compétence de raisonnement clinique en formation initiale sage-femme

Anne DEMEESTER¹, Chantal EYMARD², Xavier THIRION³, Claire MARCHAND⁴ et Dominique VANPEE⁵

¹UMR ADEF - Université de Provence

²UMR ADEF - Aix Marseille Université

³Aix Marseille Université

⁴Université Paris 13

⁵UCL Bruxelles

Situé au cœur de la pratique médicale et soignante, le raisonnement clinique (RC) est une compétence professionnelle que les formateurs du secteur santé s'attachent à développer en formation initiale. L'apprentissage de cette compétence cognitive est difficile pour les apprenants. Une étude exploratoire menée auprès d'étudiants de la filière maïeutique française a révélé sept causes de difficultés de raisonnement clinique relevant de trois catégories : d'origine cognitive, liées au lieu de stage, ou encore dues à l'évolution du métier de sage-femme. La suite de la recherche se centre sur l'une des causes cognitives : le défaut de mises en lien entre les données cliniques, para cliniques et sociales issues d'un cas médical, et les connaissances théoriques et cliniques disponibles chez l'étudiant. L'hypothèse de départ est étayée par une étude bibliographique déjà publiée et suggérant le potentiel d'utilisation de cartes conceptuelles(CC) pour faciliter le RC, par une mise en lien systématique entre les concepts. Ainsi, la performance à l'étape de synthèse et argumentation de la démarche de raisonnement clinique des étudiants sages-femmes serait améliorée par le recours à une mise en lien systématique et structurée des données recueillies. Dans un ancrage constructiviste, il est donc proposé d'introduire des CC comme aide au développement de la compétence de RC, en tant que remédiation au défaut de mises en lien fréquemment observé chez les apprenants. Une étude prospective et comparative, impliquant 167 étudiants de six écoles de maïeutique françaises est lancée, pour répondre à la question de recherche suivante : dans quelle mesure le recours à une mise en lien systématique des données recueillies, modifie les capacités de synthèse et d'argumentation des étudiants sages-femmes dans le développement de la démarche clinique ? La communication s'attachera à détailler le dispositif expérimental de cette recherche originale, incluant une activité de construction de CC, ainsi que les premiers résultats obtenus et leur analyse.

Contact

Anne Demeester

UMR ADEF - Université de Provence

Email: anne.demeester@univmed.fr

A2

Évaluation de lettres commerciales à visée persuasive (le cas des étudiants de l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir/Maroc)

Amina SAOUSSANY

Université Ibn Zohr, Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir

Quelles sont les principales difficultés en argumentation écrite rencontrées par les étudiants de l'Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir lors de leur production de lettres commerciales à visée persuasive et comment réussir leur compétence argumentative en français sur objectifs spécifiques dans cette institution? Telle est la question centrale de cette étude. Ce travail présente d'abord un état des lieux de la situation sociolinguistique du Maroc, pays multilingue et présente l'institution de formation qui est notre cadre de recherche. A partir de deux méthodes différentes de recueil de données: le questionnaire et les productions écrites effectives des étudiants, l'étude a abordé les questions fondamentales relatives à l'évaluation de la communication spécialisée en milieu institutionnel. Le cadre théorique porte essentiellement sur les concepts de base de la linguistique textuelle (ADAM, 2005, 1999, 1990, BRONCKART, 1996...) et expose les caractéristiques du français sur objectifs spécifiques avec une attention particulière pour la communication épistolaire (GRASSI, 1998). Il développe également les différentes théories de l'argumentation qui servent de base à la détermination des critères entrant dans la construction de notre grille d'évaluation (ANSCOMBRE & DUCROT, 1980, GRIZE, 1996, AMOSSY, 2000...). Les conclusions tirées de l'analyse des données suggèrent des réajustements pédagogiques pour améliorer l'enseignement de la communication de spécialité à l'ENCG d'Agadir.

Contact

Amina Saoussany

Université Ibn Zohr, Ecole Nationale de Commerce et de Gestion d'Agadir

Email: aminasaoussany@hotmail.com

A3

L'impact des relations interindividuelles sur l'atteinte des compétences collectives à l'école

Lucie MOUGENOT

GEPECS. Université Paris Descartes.

La compétence collective serait issue de « la coopération et de la synergie existantes entre les compétences individuelles » (Bataille 1999). Elle nécessite coopération, communication entre les membres du groupe. Dans le milieu scolaire, marqué par des valeurs altruistes, nous nous sommes intéressés aux compétences collectives à atteindre. Les évaluations étant majoritairement individuelles, nous avons cherché à mesurer l'impact des relations interindividuelles sur les conduites des élèves dans des activités collectives. Notre recherche s'est déroulée en éducation physique et sportive, dans une activité d'opposition et de coopération. En partant du questionnaire sociométrique de Moreno (1934), et des recherches en psychosociologie menées par Shérif (1966), nous avons analysé toutes les actions et décisions prises par les élèves en situation de jeu ($n = 31$). Ces données nous ont permis de mesurer les progrès, et surtout d'établir des corrélations entre les relations affectives existantes entre les élèves, et les actions de coopération et d'opposition mises en place. Nos résultats montrent que le statut affectif des élèves dans la classe (élève populaire, rejeté...) n'est pas corrélé au progrès réalisé. En revanche, au plan collectif les équipes d'élèves « amis » progressent beaucoup plus et de façon très significative, notamment sur les relations d'entraide, contrairement aux équipes composées de joueurs ne s'appréciant pas. Comprendre les conduites des élèves demande une analyse complexe des éléments constitutifs du contexte, dont la dynamique de groupe fait partie. L'atteinte des compétences officielles par tous les élèves peut aussi passer par l'utilisation des données socio-affectives existantes dans le groupe, pour créer des conditions favorables à l'émergence de certaines conduites décisionnelles. Même si l'on peut attendre de l'élève qu'il s'adapte en fonction du groupe auquel il appartient, la connaissance des relations interindividuelles permet aussi de créer des conditions pour que chacun puisse démontrer son meilleur niveau de compétences.

Contact

Lucie Mougénot

GEPECS. Université Paris Descartes.

Email: lmougénot@yahoo.fr

A3

Déterminants personnels des compétences de l'élève : le cas de sa performance scolaire et de ses réactions envers la classe

Halim BENNACER

Université de Bourgogne

Ce travail porte sur les déterminants personnels de deux types de compétences chez l'élève : celles d'ordre cognitif (soit sa performance scolaire) et les compétences relevant du savoir-être (ou de ses réactions envers la classe). Les recherches sur les compétences cognitives n'ont souvent porté, malheureusement, que sur l'étude de simples associations entre certaines variables personnelles et la performance scolaire. Elles n'ont pas tenté de saisir, dans un modèle théorique, les mécanismes dynamiques par lesquels la personnalité de l'élève influe sur sa performance. Une telle approche conduit à une compréhension superficielle de cette dernière. Force est de constater par ailleurs qu'aucune recherche n'a étudié, au sein d'un même modèle, les relations entre les deux types de compétences. Dans cette étude, nous déterminons chez l'élève le rôle de certains facteurs personnels et mécanismes dynamiques de la personnalité dans l'explication de sa performance scolaire (note globale accordée par le maître) et de ses réactions vis-à-vis de la classe (bien-être, satisfaction envers le maître, l'apprentissage et la classe). Nous identifions aussi l'articulation entre les deux types de variables critérielles. Après de 554 élèves, un modèle théorique est testé par l'analyse en communautés quant à son applicabilité aux principes d'association et de non-artificialité. Les caractéristiques externes et cognitives antérieures de la personnalité (âge, sexe, CSP, passé scolaire) agissent directement sur les variables critérielles, et indirectement à travers les mécanismes dynamiques de la personnalité relatifs aux caractéristiques affectives de départ (Bloom, 1979 ; 5 attitudes envers l'école, échelle de Bennacer, 2008). L'analyse en pistes causales permet d'aboutir à un modèle structural qui explique 39 % de la variance de la performance scolaire, et de 19 à 39 % de la variance des réactions envers la classe. Cette étude détermine le profil de l'enfant qui a de mauvais résultats scolaires et des réactions négatives envers la classe.

Contact

Halim Bennacer

Université de Bourgogne

Email: halim.bennacer@u-bourgogne.fr

A3

Observer et apprécier le travail de création collaborative et de réflexion des élèves

Marcelo GIGLIO

HEP-BEJUNE

Dans la tradition des didactiques des arts, les chercheurs se sont occupés à observer des processus individuels d'appréciation des œuvres ou de création à partir d'une technique déterminée. Ces types de tâche (perceptive ou créative) exigent une mobilisation d'un nombre restreint de procédures et d'éléments de savoir que, selon l'enseignant, les élèves sont censés posséder. Nous nous intéressons à l'observation de situations de composition musicale en groupe de trois élèves. Ce type de tâche exige différentes procédures et éléments de savoir. Les compétences prescrites dans les nouveaux curricula, les analyses d'interactions entre enseignant-élèves et les études sur la créativité collaborative et la théorie de l'activité nous invitent à nous interroger sur l'espace accordé par l'enseignant à l'observation et l'appréciation du travail de l'élève durant leurs créations collaboratives et leur réflexion dans une leçon de musique dans cinq écoles : Suisse, Canada, Brésil et Argentine. D'abord, nous avons conçu différentes séquences didactiques qui invitent les élèves de 11-13 ans à collaborer pour composer une courte pièce musicale. Par la suite, nous avons observé les formes de collaboration des élèves en rapport aux attitudes des enseignants à travers l'enregistrement vidéo et une analyse descriptive. Finalement, nous avons réalisé différents entretiens en autoconfrontation simple auprès des cinq enseignants participants. Nous avons identifié certaines actions de l'enseignant qui parfois observe et apprécie le travail de l'élève en lui redonnant un rôle central dans l'élaboration de son propre savoir. Mais, parfois, au contraire, l'enseignant intervient en imposant une procédure déterminée alors dans la situation inédite telle qu'il l'a proposée, plusieurs procédures sont admises. Cette étude permet d'avancer dans la compréhension de l'importance du rôle de l'enseignant dans l'observation et l'appréciation du travail de l'élève au sein de la classe.

Contact

Marcelo Giglio

HEP-BEJUNE

Email: marcelo.giglio@hep.bejune.ch

A4

Évaluer des compétences latentes par l'analyse des erreurs : l'exemple d'épreuves de raisonnement

Philippe CHARTIER
INETOP CNAM CRTD

Dans l'évaluation des compétences l'observation est trop souvent centrée sur la performance d'une personne, placée dans une situation donnée, à partir de critères de réussite définis. Si l'analyse des erreurs fait l'objet d'un intérêt certain dans le cadre d'évaluations pédagogiques (voir par exemple Fayol, 1995 ; Favre, 1995 ; Astolfi, 1997) cet intérêt semble moins développé dans ce qui relève de l'évaluation de compétences cognitives. Dans l'exemple que nous développerons –l'évaluation des compétences de raisonnement logique-la pratique la plus fréquente consiste à identifier une bonne réponse pour chaque item, puis à sommer celles-ci afin d'obtenir le score total à l'épreuve. Pourtant une analyse, même rapide, des erreurs commises montre qu'il est possible de les différencier sur leur degré de proximité avec la bonne réponse attendue. Nous illustrerons cette approche à partir de la passation de deux épreuves de raisonnement (les matrices de Raven et le test RCC) sur des élèves de collège. Les résultats indiquent qu'il est possible d'élaborer une typologie des erreurs dans ces deux situations et qu'il existe des différences interindividuelles sur la qualité des erreurs commises. Nous proposons alors de rendre compte de ces différences par le calcul d'un score qui va prendre en compte les erreurs les plus proches de la bonne réponse. Ce score, nommé Potentiel, vise à rendre compte de ces compétences latentes, c'est-à-dire des compétences qui ne permettent pas (ou qui ne permettent pas encore) de donner la bonne réponse mais qui permettent de fournir une réponse de qualité supérieure aux autres erreurs possibles. Il ne remplace pas le score classique à l'épreuve mais permet d'obtenir un autre indicateur des compétences des élèves.

Contact

Philippe Chartier
INETOP CNAM CRTD
Email: philippe.chartier@cnam.fr

A4

La face cachée des compétences en lecture

Patricia SCHILLINGS, France NEUBERG et Ariane BAYE

Université de Liège

La notion de compétence sous-entend que la perception de la difficulté de la tâche déclenche chez l'élève la mobilisation de ses ressources cognitives. Les modèles d'expertise en lecture soulignent bien le lien incontournable entre la perception de la difficulté de la tâche et la mise en œuvre de stratégies de lecture : un lecteur compétent serait capable d'adapter sa lecture à la difficulté du texte en passant d'un mode de lecture automatisé à un mode contrôlé, caractérisé par un usage conscient et volontaire de stratégies de lecture (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Cependant, les approches théoriques de la motivation pour la lecture, soulignent le rôle prépondérant de l'efficacité dans le développement de la compétence. Comment dès lors envisager l'évaluation à large échelle des compétences des élèves ? Quelles variables évaluer si l'on se place dans une logique diagnostique ? Quels aspects de la compétence mettre en évidence dans les documents didactiques envoyés aux enseignants dans le but de réguler des apprentissages ? Les évaluations externes non certificatives en lecture et production d'écrit menées en novembre 2010 auprès des élèves de 5e secondaire de la Communauté française de Belgique ont permis le recueil de données ciblées sur les aspects cognitifs et motivationnels des adolescents. Trois dimensions ont été évaluées au sein d'un questionnaire adressé aux élèves après la passation de l'épreuve de lecture : Les attitudes, les difficultés perçues en lien avec la lecture et les progrès perçus. La mise en lien de ces trois variables avec les performances des élèves permet de souligner l'importance de mettre au point dans les classes des situations d'évaluation susceptibles de donner à voir aux élèves des indices de leur progression. Les résultats confortent également le rôle prépondérant des activités métacognitives axées sur l'autoévaluation de la maîtrise des stratégies de lecture.

Contact

Patricia Schillings

Université de Liège

Email: patricia.schillings@ulg.ac.be

A4

Quelle articulation entre les compétences par domaine et profils de compétences : l'exemple de PISA en Suisse

Jean MOREAU¹ et Christian NIDEGGER²

¹URSP, Lausanne

²SRED; Genève

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

Contact

Christian Nidegger

SRED; Genève

Email: christian.nidegger@etat.ge.ch

A5

Développement pédagogique des dispositifs de formation pour adultes à l'université en vue d'améliorer les transferts vers l'activité professionnelle

Anne GRZYB, Luc ALBARELLO et Claudine LAPERCHE

Université catholique de Louvain

L'objectif de cette communication est de présenter un outil permettant d'optimiser le transfert des compétences acquises dans le cadre de formations continues universitaires vers l'activité professionnelle. Il s'agira d'étudier les conditions du transfert en situation professionnelle en vue d'améliorer les dispositifs pédagogiques des formations pour adultes (qualifiantes, certifiantes et diplômantes) proposées par une université en Communauté française de Belgique. Dans un contexte où les apprenants adultes engagés dans la vie professionnelle constituent une réalité de plus en plus prégnante à l'université et où le « retour sur investissement » en formation est une des préoccupations de plus en plus marquée des organisations professionnelles dont l'un des membres s'investit en formation, l'enseignant du supérieur peut être amené à se questionner et à modifier ses pratiques en vue de développer des éléments de contenus de formation et des dispositifs de formation qui favorisent le transfert et donc l'impact des apprentissages- après formation- en contexte professionnel. Pour soutenir cette évolution en matière de pédagogie universitaire, et les changements que les enseignants souhaitent introduire dans leurs pratiques pédagogiques, il a été décidé au sein de cette université de développer un outil visant à aider à la conception des dispositifs de formation « orientés transfert ». Il s'agira d'identifier les facteurs qui favorisent le transfert des apprentissages vers les terrains professionnels ainsi que les facteurs qui freinent ce transfert pour traduire ceux-ci en termes de modifications-propositions pédagogiques à adresser aux responsables des programmes de formation continue universitaire.

Contact

Anne Grzyb

Université catholique de Louvain

Email: anne.grzyb@uclouvain.be

A5

Des outils d'évaluation des compétences en langue française des enseignants du primaire

Wajiha SMAILI

CNAM

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

Contact

Wajiha Smaili

Email: wsmaili@cnam.fr

A5

L'évaluation du développement professionnel perçu des animateurs d'un dispositif d'insertion : approche par les compétences

Lucie AUSSEL

ENFA/ UMR EFTS

Nous nous proposons d'appréhender le développement professionnel perçu de conseillers emploi formation dans une situation innovante de travail. Ceux-ci ont été sollicités pour mettre en place une expérimentation sociale, une formation à destination d'étudiants inscrits en BTS agricole. La mise en place de cette expérimentation a entraîné une normalisation des pratiques modifiant le « travailler ensemble ». Des pratiques de type collaboratif ont émergé, les échanges entre les travailleurs ont augmenté. Dans ce contexte particulier de rupture de la routine professionnelle nous questionnons la capacité d'adaptation de ces travailleurs. Quels effets ces changements provoquent-ils sur leur développement professionnel perçu ? Pour répondre à cette interrogation, nous avons choisi de faire passer des entretiens d'autoconfrontation à ces conseillers. A travers l'analyse de ces entretiens, nous avons constaté que la mise en place de ce dispositif a entraîné pour les animateurs l'accroissement de nouvelles compétences. Nous avons ciblé la compétence comme un des indicateurs du développement professionnel. Nous présenterons les trois catégories de compétences que l'analyse des entretiens d'autoconfrontation nous a permis de déceler.

Contact

Lucie Aussenel

ENFA/ UMR EFTS

Email: lucie.aussenel@educagri.fr

A6**Les évaluations à faibles enjeux : quel rôle joue la motivation ? Une expérience à partir de PISA****Saskia KESKPAIK et Thierry ROCHER**

DEPP

Dans un système éducatif où la notation tient une place prépondérante, la question de la motivation des élèves français face à une évaluation sans enjeux pour eux mérite d'être posée. En particulier lorsqu'il s'agit d'évaluations internationales comme PISA où les attitudes et les ressorts de la motivation des élèves face au test sont susceptibles de varier d'un pays à l'autre. En 2011, afin d'explorer cette question, une expérience a été montée en France à partir du test PISA, dont l'enjeu politique est croissant, mais qui reste une évaluation à faible enjeu pour les élèves. Cette présentation a pour objectif de présenter cette expérience et des éléments de résultats. Parmi la soixantaine d'établissements scolaires participant à l'expérimentation des tests PISA en 2011, une trentaine a été sélectionnée aléatoirement afin de mettre au point avec les chefs de ces établissements des actions visant à favoriser la motivation des élèves lors de la passation des tests. Les résultats des élèves selon le groupe d'établissements seront présentés. Une attention particulière sera portée sur le thermomètre d'effort. Il s'agit d'un questionnaire adressé aux élèves, qui doivent indiquer sur une échelle de 0 à 10 quel degré d'effort ils ont fait pour ce test, et quel degré d'effort ils auraient fait si les résultats au test comptaient dans leur bulletin scolaire. En sus, ce thermomètre a également été introduit dans plusieurs évaluations conduites au niveau national par la DEPP (direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) sur des échantillons de plusieurs milliers d'élèves. Ces données permettront d'évaluer le lien entre ce thermomètre d'effort et les performances, selon le type d'évaluations et selon le niveau scolaire. En outre, il sera également possible d'identifier des types d'établissements où l'investissement des élèves semble poser problème, afin d'envisager de futures actions ciblées.

Contact

Saskia Keskpaik

DEPP

Email: saskia.keskpaik@education.gouv.fr

A6

Un dispositif intégré pour l'évaluation des acquis des élèves de 7^e année à Madagascar

François-Marie GERARD

BIEF

Dans le cadre de la mise en œuvre du Plan Éducation pour Tous, le Ministère de l'Éducation Nationale de Madagascar a, dans un premier temps, réorganisé les curriculums pour passer d'une pédagogie par les contenus et les objectifs à une approche par les compétences (APC). Ensuite, une expérimentation d'une nouvelle réforme a été mise en œuvre. Le primaire est passé de 5 ans à 7 ans. De nouveaux curriculums ont été élaborés, selon une approche par les situations (APS). Pour évaluer les acquis des élèves de 7^e année issus de cette réforme, un dispositif d'évaluation a été élaboré et expérimenté. Le dispositif d'évaluation des acquis des élèves de 7^e année doit permettre d'évaluer, tant de manière formative que certificative, l'ensemble des objectifs visés dans le cadre de l'APS. Il est structuré autour de quatre modalités d'évaluation complémentaires les unes aux autres. 1. L'évaluation classique des ressources porte sur la maîtrise des savoirs et des savoir-faire. 2. L'évaluation par situation complexe porte sur le réinvestissement et la mobilisation des savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation délimitée. 3. La confrontation à une situation réelle à problèmes porte sur la mise en œuvre de la démarche d'analyse. 4. Les mini-projets sont une occasion pour les élèves de vivre à travers le déroulement d'un projet qu'ils ont choisi une démarche d'exploration, de compréhension, de résolution de problèmes en vue d'un résultat concret et tangible. Ces quatre modalités d'évaluation sont complémentaires les unes aux autres. Elles se situent dans un continuum selon certaines dimensions essentielles de l'apprentissage et de l'évaluation.

Contact

François-Marie Gérard

BIEF

Email: fmg@bief.be

A6

Détermination du seuil de maîtrise pour l'attribution des compétences du socle commun : comparaison de différentes méthodes

Pascal BESSONNEAU et Thierry ROCHER

DEPP

Le socle commun de connaissances et de compétences est un référentiel de compétences très variées que tout élève doit maîtriser en fin de scolarité obligatoire en France. Entré en vigueur en 2005, le socle commun occupe une place grandissante dans le système éducatif français : la maîtrise des sept compétences qui le composent est, depuis 2011, nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (9ème année de scolarité). Parallèlement aux attestations de la maîtrise des compétences du socle, délivrées localement par les équipes pédagogiques, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) s'est vue confier la mission de mesurer la maîtrise de ces compétences au moyen de tests standardisés, sur des échantillons représentatifs de plusieurs milliers d'élèves de CM2 (5ème année) et de 3e (9ème année), dans le but de produire des indicateurs nationaux de suivi temporel des performances des élèves. Un premier travail de détermination des seuils (« standard-setting ») portant sur la maîtrise de la langue française et sur les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique a été réalisé en 2011. Cette présentation vise à décrire et à comparer les différentes procédures utilisées, à la fois dans leurs aspects méthodologiques et selon les résultats qu'elles produisent. Parallèlement à l'évaluation des élèves, des informations ont été recueillies auprès de leurs enseignants : nous disposons de leurs appréciations, à la fois sur les compétences de leurs élèves et sur les items proposés. En outre, une session spécifique de « standard setting » avec un panel d'experts est organisée. Ce dispositif permet donc une analyse originale du croisement de trois types d'informations : le jugement des élèves par leurs enseignants, l'analyse des items par un large échantillon d'enseignants et l'analyse des items par un panel d'experts.

Contact

Pascal Bessonneau

DEPP

Email: pascal.bessonneau@education.gouv.fr

A7

Évaluer des compétences dans une optique situationnelle : un gage de validité et de fiabilité ? L'expérience de développement d'outils d'évaluation des compétences en histoire au secondaire en Belgique francophone

Jean-Louis JADOULLE

Université de Liège

Depuis septembre 2001, une nouvelle génération de programmes est entrée en vigueur dans l'enseignement secondaire belge francophone. Elle a pour point commun de poursuivre le développement, chez l'apprenant, de compétences. Dès avant l'entrée en application de ces programmes, les enseignants ont fait part de leur « désarroi » quant à la manière d'évaluer les compétences des élèves. Aussi, dès 2000-2001, nous avons dirigé une recherche sur l'évaluation des compétences en classe d'histoire. Elle visait le développement d'outils qui ont été publiés par les chercheurs (Mathieu Bouhon et Catherine Dambroise) qui les ont conçus et expérimentés. Ils ont inspiré ensuite les outils d'évaluation proposés aux enseignants d'histoire par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française et ont été largement diffusés par diverses publications et formations. Ces outils prennent pour cadre théorique l'optique « situationnelle » qui a prévalu lors de l'écriture des référentiel et programme en histoire et qui consiste à définir, pour chaque compétence, une « famille de situations ». Le choix de cette optique distingue fortement l'enseignement de l'histoire en Belgique francophone, et ce tant par rapport aux autres disciplines scolaires que par rapport à l'étranger. L'objet de cette communication sera de : - présenter les énoncés de compétences en histoire et l'optique « situationnelle » dans laquelle ils s'inscrivent ; - faire état de la réception de ces énoncés au départ de deux prises de données empiriques réalisées en 2001 et 2008 ; - présenter les outils d'évaluation qui ont été élaborés puis diffusés en Communauté française de Belgique et le dispositif de recherche qui y a conduit ; - discuter de l'intérêt de l'approche « situationnelle », notamment en ce qui concerne la validité de l'évaluation des compétences ; - examiner le dispositif d'évaluation qui a été mis au point pour garantir la fiabilité de la mesure.

Contact

Jean-Louis JADOULLE

Université de Liège

Email: jjjadoulle@ulg.ac.be

A7

Histoire des arts à l'école primaire : pour quelle évaluation par compétence en éducation artistique ?

Cécile VENDRAMINI, Laurent SEJOURNE et Gaëlle BOUBENNEC

Université de Bretagne occidentale

L'histoire des arts est un nouvel enseignement transdisciplinaire qui est apparu dans les programmes de l'école primaire française en 2008. Il fait partie de la « culture humaniste » du socle commun de compétences définies pour l'école primaire. Cette recherche en cours s'est donnée comme objectif de cibler l'intégration de ce domaine d'enseignement dans le premier degré de l'école, avec toutes les questions vives que cela pose, dans cette nouvelle approche de l'enseignement des arts : pratiquer et enseigner la parole sur l'œuvre ; mettre en œuvre un enseignement transdisciplinaire ; évaluer des travaux interdisciplinaires. L'enseignement de l'histoire des arts donne une nouvelle place au discours d'introduction à l'œuvre, qui ne doit pas être seulement « historique ». Pour que ce discours ne soit pas livresque, les enseignants cherchent actuellement des outils interactifs, qui permettraient une évaluation « sensible » des élèves. Des entretiens avec des enseignants du premier degré de l'école ont été menés pour dresser un état des lieux des dispositifs d'enseignement et d'évaluation en histoire des arts que ces maîtres avaient déjà conçus. Les organisations sont en général décrites avec précision, avec plus ou moins de visibilité de la place de l'histoire des arts dans l'emploi du temps. En revanche, l'évaluation des compétences dans ce domaine est beaucoup plus floue. L'équipe de recherche a élaboré un scénario sous forme audio-numérique dont la pertinence en matière d'évaluation transdisciplinaire a été validée par des formateurs en Arts (musique, arts visuels, cinéma), en histoire et en lettres. Ce scénario a été soumis à trois des professeurs des écoles interviewés. L'étude rend compte des débats entre chercheurs et acteurs de terrain à propos de la teneur du scénario proposé et de son articulation entre les référentiels, les pratiques des maîtres et l'évaluation dans le domaine des arts.

Contact

Cécile Vendramini

Université de Bretagne occidentale

Email: cecile.vendramini@bretagne.iufm.fr

A7

Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive

Benoît LENZEN, Hervé DENERVAUD et Bernard POUSSIN

Université de Genève

Depuis une trentaine d'années, l'approche par compétences tend à s'imposer dans les systèmes d'éducation et de formation professionnelle de nombreux pays francophones, suscitant moult débats quant à sa pertinence, sa fragilité conceptuelle, sa légitimité, etc. Très vite, la notion de compétence s'est accompagnée de son lot d'avatars. Parmi ceux-ci, il nous a semblé utile de questionner la notion de compétences personnelles et sociales, souvent associées mais définies séparément par Kanning (2004, cité par OFSPO, 2010). Les compétences personnelles constitueraient ainsi « l'ensemble des capacités, des aptitudes et des connaissances nécessaires à une personne pour s'autogérer » (OFSPO, p. 9). Les compétences sociales constitueraient quant à elles « l'ensemble des connaissances, des capacités et des aptitudes qui permettent à une personne d'améliorer la qualité de son comportement social » (OFSPO, p. 9). D'emblée, on peut objecter que considérer isolément des compétences personnelles et/ou sociales revient à les couper des situations spécifiques à la tâche ou au type de tâches qu'elles permettent d'accomplir, autrement dit à conférer à ces compétences un caractère de transversalité dont Rey (1996) a précisément démontré l'inconsistance. Pour prolonger et illustrer cette objection purement théorique, nous nous appuyons sur deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive (EPS). Le premier propose d'évaluer les compétences personnelles et sociales pour elles-mêmes, dans une tâche déconnectée des enjeux propres aux activités physiques et sportives (APS) enseignées traditionnellement en EPS. Le second propose quant à lui d'évaluer des compétences « dans l'action » et « autour de l'action », dans une épreuve de course d'endurance conservant l'épaisseur culturelle de cette APS. Références Office fédéral du sport suisse (OFSPO) (2010). Compétences personnelles et sociales en éducation physique et sportive. Macolin : OFSPO Rey, B. (1996). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.

Contact

Benoît Lenzen

Université de Genève

Email: Benoit.Lenzen@unige.ch

A8

Développement professionnel des enseignants du primaire au Québec et compétences attendues des parents en matière d'encadrement scolaire : quelle articulation ?

Serge J. LARIVÉE¹ et Bernard TERRISSE²

¹Université de Montréal

²Université du Québec à Montréal

La documentation scientifique fait largement consensus sur le fait que la collaboration école-famille-communauté ainsi que l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant favorise la réussite scolaire. Ce faisant, une plus grande pression est exercée sur les milieux scolaires pour qu'ils établissent une meilleure collaboration avec les familles et qu'ils impliquent davantage les parents. Malgré cela, la réalité montre une implication plutôt faible ou ciblée des parents et des pratiques de collaboration mitigées des enseignants. Ceci peut entre autres s'expliquer par le manque de formation des enseignants et le fait que plusieurs parents délèguent une partie de leur mandat éducatif à l'école en raison d'un manque de temps, d'intérêts ou parce qu'ils ne se sentent pas assez compétents pour s'impliquer dans certaines activités. Dès lors se pose la problématique des compétences respectives des enseignants et des parents à l'égard des relations école-familles et de l'implication parentale ou, plus particulièrement, de l'articulation entre les compétences développées chez les enseignants et celles nécessaires aux parents pour s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant. Pour mieux connaître et comprendre cette situation, nous avons mené une recherche auprès de parents (n=112) d'enfants âgés de 5 à 16 ans afin d'identifier et d'analyser, dans un premier temps, les compétences attendues des parents selon divers types d'implication dans le cheminement scolaire de l'enfant pour, dans un deuxième temps, les confronter aux compétences professionnelles développées dans la formation initiale des futurs enseignants. D'une manière générale, les résultats indiquent que les parents identifient des connaissances en lecture et en l'écriture, des habiletés de communication et des attitudes de respect comme étant les plus importantes à détenir ou à développer pour s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant. Par ailleurs, il apparaît que les enseignants sont peu formés pour travailler avec les parents.

Contact

Serge J. Larivée

Université de Montréal

Email: serge.j.larivee@umontreal.ca

A8

Évaluation de la compétence à communiquer à l'écrit et à l'oral en formation initiale des maîtres : état de la situation au Québec

Christian DUMAIS¹ et Nancy GOYETTE²

¹Université du Québec en Outaouais

²Université du Québec à Trois-Rivières

Depuis 2001, le Québec s'est doté d'un référentiel composé de douze compétences professionnelles que doit développer tout étudiant évoluant dans un baccalauréat en enseignement. Parmi ces compétences à développer, l'une concerne la communication écrite et orale dans divers contextes liés à l'enseignement. Cette compétence doit faire l'objet d'une évaluation. Pour obtenir son brevet d'enseignement, l'étudiant doit faire la preuve de la maîtrise de cette compétence. Pendant plusieurs années, les universités ont pu choisir la façon de l'évaluer par divers outils. Toutefois, afin d'harmoniser et d'améliorer les pratiques d'enseignement et d'évaluation du français, et pour valoriser la qualité de la langue écrite, une entente interuniversitaire adopta la création d'une épreuve unique de certification en français écrit, le TECFÉE. À l'oral, aucune mesure particulière n'a été prise par l'ensemble des universités québécoises pour permettre l'amélioration de cette compétence. L'implantation du TECFÉE ne s'est pas fait sans heurt et le taux d'échec élevé a engendré la mise en place de différentes mesures d'aide à l'écrit et aussi à l'oral dans quelques universités. Malgré cela, nous nous interrogeons à propos de l'efficacité de ces mesures. Le contexte actuel relié aux évaluations certificatives des futurs enseignants n'est-il pas dénaturé au sens où l'on évaluerait plus les résultats de « bachotages » que le développement réel des compétences ? Peut-on croire que les étudiants ayant réussi le TECFÉE sont compétents dans la maîtrise de la langue française? Comment créer un outil d'évaluation représentatif du développement réel de cette compétence de communication, et ce, à l'écrit comme à l'oral dans une visée certificative? Quelles sont les mesures à mettre en place pour assurer une formation et une évaluation adéquates de l'oral ? Cette communication porte un regard sur la situation vécue dans les universités québécoises en ce qui concerne l'articulation entre les pratiques d'enseignement et de formation d'une part, et, d'autre part, l'évaluation de cette compétence.

Contact

Christian Dumais

Université du Québec en Outaouais

Email: dumais.christian@uqam.ca

A8

Les compétences professionnelles développées en formation initiale : représentations de la compétence réflexive par un groupe d'étudiants

Catherine MILSTEIN , Sandrine BIEMAR et Evelyne CHARLIER

FUNDP - Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

Communication annulée par les auteurs le 16 décembre 2011.

Contact

Catherine Milstein

FUNDP - Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

Email: catherine.milstein@fundp.ac.be

A9

Évaluer les compétences à l'ère du numérique : le e-portfolio comme outil

Faouzia MESSAOUDI et Mohammed TALBI⁵

ORDIPU / LIRADE-TIE. UFR Ingénierie et Technique de l'Education et de la Formation. Université Hassan II Mohammedia Casablanca

Le présent article se penche sur la question liée au développement d'outils de présentation, d'analyse et d'évaluation des compétences en milieu universitaire au profit d'un public en formation continue. Il s'agit de montrer tout l'intérêt pédagogique et professionnel de l'adoption de l'e-portfolio comme outil tirant particulièrement profit des possibilités offertes par les technologies d'information et de communication, notamment celles du Web2.0. En effet, se référant aux nouvelles approches pédagogiques centrées sur les apprenants, le développement et la mise en œuvre d'outils d'aide à l'apprentissage, d'autoévaluation, de régulation et de métacognition, s'avèrent d'une grande importance pour soutenir les parcours de formation d'adultes, surtout quand l'expérience semble confirmer leur caractère à la fois fiable et équitable. Conçu de façon modulaire, le e-portfolio proposé à Paris 3, Sorbonne Nouvelle, dans le cadre du Master2 professionnel AIGEME (Mention ingénierie du e-learning), permet d'intégrer- l'ensemble des activités réalisées dans le cadre des cours et à travers l'expérience du stage. D'une part, cet outil favorise chez l'apprenant la créativité, la réflexion, le partage des réalisations et la rétrospection. D'autre part, il s'agit de faciliter à l'enseignant la tâche de suivi, d'encadrement, de régulation, d'évaluation et de certification des compétences acquises. Dans cet article, nous présenterons d'abord le contexte de l'introduction de l'e-portfolio ainsi que le scénario de son utilisation en vue de soutenir l'apprentissage et évaluer les compétences. Nous ne manquerons pas de passer en revue quelques définitions de l'outil et d'étudier son impact positif sur le processus d'apprentissages et son intérêt pour l'évaluation des compétences. Par la suite, une réflexion portant sur ses forces et ses limites permettra de proposer quelques recommandations d'usage.

Contact

Faouzia Messaoudi

ORDIPU / LIRADE-TIE. UFR Ingénierie et Technique de l'Education et de la Formation. Université Hassan II Mohammedia Casablanca

Email: messfaouzia@yahoo.fr

A9

L'évaluation des compétences professionnelles de futurs professeurs : le défi de l'apprentissage en ligne sur le programme d'enseignement universitaire de formation initiale des enseignants

Elena SEGHEdin

Al.I.Cuza University, Department of Psychology and Sciences of Education

L'ouvrage se propose de réaliser une analyse concrète de l'efficacité des méthodes du type de l'apprentissage en ligne utilisées pour l'évaluation des compétences acquises par les futurs professeurs pendant leurs études universitaires (de formation initiale). Faisant partie du sujet La technologie au service de l'évaluation des compétences, l'étude présente une série de principes pour/ d'utilisation correcte des méthodes d'évaluation du type de l'apprentissage en ligne qui peuvent assurer le succès de processus d'estimation et d'appréciation. À partir des avantages offerts par l'apprentissage en ligne regardé de la perspective de l'enseignement personnalisé (centrés sur les besoins du sujet qui apprend), l'auteur essaie d'établir aussi une dimension de sa nécessité dans le processus de formation de la capacité d'auto-réflexion et d'auto-évaluation. L'application pratique de cet ouvrage vérifie si ces principes peuvent être mis en pratique pour l'évaluation des cours compris dans le module psycho-pédagogique de formation des professeurs. L'étude se propose de valider ainsi liste de Bonnes pratiques pour l'utilisation des méthodes d'évaluation en ligne. L'analyse des pratiques utilisées au niveau de l'Université Alexandru Ioan Cuza de Iași, Roumanie, indique les éléments nécessaires pour la constitution du programme d'enseignement et elle continue ensuite avec les séquences évaluatives utilisées par les professeurs et les tuteurs pendant les trois moments d'estimation et d'appréciation des connaissances et compétences spécifiques et transversales. On considère que les résultats identifiés peuvent être soumis à une analyse plus approfondie dans des ouvrages et recherches futures, mais une partie des conclusions extraites peuvent être transposées également au niveau de programmes futures du type Master de formation initiale des enseignants. L'étude est importante surtout parce que la Roumanie, comme la plupart des états européens, remet en cause la formation professionnelle des enseignants par l'institution des programmes de maîtrise à partir de l'année 2011-2012.

Contact

Elena Seghedin

Al.I.Cuza University, Department of Psychology and Sciences of Education

Email: seghedine@yahoo.com

A9

La démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français : retours d'expériences et proposition de clarification conceptuelle

Jean HEUTTE¹ et Annie JEZEGOU²

¹Université d'Artois, PRES Lille Nord de France

²École des mines de Nantes

À l'initiative du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche français, un groupe de travail national (GTN) a été constitué dans le dessein de produire un document de clarification de la démarche e-portfolio à l'attention des gouvernances, afin de permettre l'accompagnement de l'ensemble des acteurs :

- dresser un état des lieux sur la démarche e-portfolio dans les établissements d'enseignement supérieurs (notamment via une enquête nationale) ;
- sensibiliser, informer et outiller la gouvernance des établissements, les services d'insertion professionnelle et les enseignants sur cette démarche et cet outil ;
- travailler à l'élaboration de cahier(s) des charges fonctionnels favorisant le développement de systèmes de gestion de e-portfolios intégrés dans les Systèmes d'Information des établissements d'enseignement supérieur, accessibles à travers les environnements numériques des établissements.

Des premiers retours d'expérience des membres du GTN, il ressort trois préoccupations distinctes :

- La première préoccupation consiste à se centrer principalement sur l'environnement institutionnel et surtout sur la démarche e-portfolio (notamment l'aspect réflexif que son élaboration nécessite de la part de l'étudiant), plutôt que sur l'outil e-portfolio en tant que tel. Si les premières initiatives étaient liées à des établissements isolés, c'est dorénavant la politique européenne qui fixe les objectifs à atteindre dans le cadre de la formation tout au long de la vie (FTLV). La société de la connaissance contraint à l'individualisation des parcours, d'où la nécessité de prévoir des dispositifs basés sur l'élaboration de portefeuilles destinés à mettre en évidence et à valoriser les « learning outcomes » (acquis de l'apprentissage) et les acquis de l'expérience. Cette démarche nécessite de concilier des logiques parfois contradictoires : prise en compte des programmes (nationaux, académiques, universitaires), d'éléments constitutifs des référentiels en vigueur (CV EuroPass, Portefeuille européen des langues (PEL), les C2i...) dans un contexte de massification et d'individualisation des parcours.
- La deuxième préoccupation interroge une inversion de paradigme culturellement et institutionnellement délicate : d'une logique d'enseignement plutôt centrée sur l'activité de transmission de savoirs par les enseignants à une logique de construction de compétences centrée sur l'apprentissage et la construction de connaissances par l'étudiant. Cette transformation interroge de fait la finalité de la démarche e-portfolio (développement personnel ?, évaluation ?, insertion professionnelle ?,...). Cette inversion de paradigme nécessite tout autant accompagnement et formation des enseignants que des étudiants appelés à devenir apprenants : le processus d'accompagnement fait partie du processus de formation.
- La troisième préoccupation est liée au fait que le e-portfolio est un objet personnel mais qu'il doit aussi le cas échéant pouvoir être connectable avec des systèmes d'information institutionnels (formation, certification, diplomation, insertion professionnelle...) : un espace de formation et de développement personnel (accrochable/détachable), nécessitant malléabilité et porosité afin de permettre la création d'une chaîne entre la personne, les entreprises, les organismes de formation dans le contexte de la FTLV.

Cette communication sera l'occasion de rendre compte des travaux du GTN et de soumettre une proposition de stabilisation conceptuelle des éléments structurants de trois types de démarche :

- démarche e-portfolio d'apprentissage, avec la visée d'acquisition de compétences ;
- démarche e-portfolio d'évaluation, avec la visée d'une évaluation de compétences ;
- démarche e-portfolio de présentation pour la capitalisation et la mise en valeur des compétences acquises.

Contact

Jean Heutte

Université d'Artois, PRES Lille Nord de France

Email: jean.heutte@univ-artois.fr

A10**Évaluer le portfolio pour évaluer des compétences :
une grille d'évaluation doublement critériée****Céline VANDEN EYNDE et Bernard COBUT**

Haute Ecole Francisco Ferrer

Le service d'aide à la réussite de la Haute Ecole Francisco Ferrer organise depuis quelques années déjà un séminaire méthodologique obligatoire visant à donner aux étudiants de première année de bachelier les bases d'une méthode de travail efficace et d'une réflexivité accrue quant à leur choix professionnel. A cette occasion, il a semblé opportun de leur faire élaborer un portfolio d'apprentissage qui non seulement témoignerait de leur évolution au cours du premier quadrimestre et de l'acquisition des compétences visées, mais servirait également de base à l'évaluation du séminaire en question. Afin d'objectiver au maximum cette évaluation, l'élaboration d'une grille critériée était indispensable. La particularité des modalités d'évaluation auxquelles l'équipe pédagogique du séminaire a recours se situe donc à deux niveaux. D'une part, les items d'évaluation sont fixés de manière précise, à priori. Et d'autre part, l'équipe a travaillé la critérisation des niveaux de satisfaction de ces items, sous forme de degré de maîtrise de chacune des compétences visées. Cet outil d'évaluation facilite le travail des différents enseignants en charge du séminaire et permet d'assurer, au mieux, une certaine homogénéité dans la correction et l'évaluation. De plus, les étudiants peuvent s'en servir comme un outil d'auto-évaluation afin d'améliorer leur portfolio tout au long de son élaboration et jusqu'à sa présentation. Notons que la compétence terminale du séminaire en question est d'apprendre à apprendre, et pour cela quatre compétences transversales à la fois cognitives et socio-affectives sont mises en avant : organiser, communiquer, analyser et s'engager. Afin de préciser la nature de ces compétences, nous avons mis en évidence cinq ressources – jouant le rôle d'indicateur – pour chacune d'elles. Puisqu'en effet, une compétence se définit comme un savoir-agir complexe prenant appui sur une variété de ressources. Comme précisé ci-avant, pour chacune de celles-ci, l'analyse et la cotation sont découpées en quatre niveaux selon le degré de satisfaction aux critères.

Contact

Céline Vanden Eynde

Haute Ecole Francisco Ferrer

Email: celine.vandeneynde@he-ferrer.eu

A10

Le portfolio de développement professionnel du Bachelor en Sciences de l'Éducation de l'Université du Luxembourg : un média et un processus en constante évolution

Débora PONCELET, Michelle BRENDEL, Viviane BOURG et Sylvie KERGER

Université du Luxembourg

C'est lors de l'année académique 2005-2006 que le bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE) a vu le jour au sein de l'Université du Luxembourg. Suite à la loi portant réforme de l'enseignement supérieur au Luxembourg mais aussi parce que la nouvelle loi scolaire de 2010 qui régit les écoles fondamentales luxembourgeoises a opté pour le portfolio comme outil privilégié d'accompagnement et d'évaluation des apprentissages de ses élèves, le bachelor en Sciences de l'Éducation s'est doté d'un « portfolio » comme outil de développement professionnel. Ce portfolio de développement professionnel a pour fonction de favoriser chez les étudiants l'articulation théorie-pratique dans une perspective interdisciplinaire (notamment à l'aide de multiples moyens d'expression tels que la transposition bio-esthétique), la construction d'une identité professionnelle et le développement d'une démarche critique par rapport à leurs propres pratiques. Il s'agit de rendre les étudiants pleinement responsables de leur évolution personnelle par un travail de mise en relation, de conceptualisation et d'écriture dans des contextes d'apprentissage variés et interdisciplinaires. Neuf compétences professionnelles ont plus particulièrement été ciblées et nous cherchons à ce que les étudiants les développent notamment à travers leur portfolio. La formation est récente et l'implantation de notre portfolio demeure encore balbutiante. Depuis la création du bachelor, des modalités différentes d'organisation des moments de la gestion et du suivi du portfolio ont été envisagées. Ce manque de cohérence se fait sentir et a des répercussions sur l'implantation et le suivi du média au sein de la formation mais aussi sur le manque d'appropriation de l'outil par les étudiants, principale difficulté à laquelle nous devons faire face. Dès la rentrée académique 2012, une révision complète du cursus lié à la thématique « Becoming a teacher » a été entamée et a été validée pour les deux premières années du cursus. Ce remaniement du programme a pour objectif d'inscrire cette thématique dans la continuité sur les quatre années de la formation et partant devrait assurer une plus grande cohérence du module. Au cours de cette communication, nous présenterons la nouvelle structure proposée ainsi que la procédure d'évaluation (au moyen de questionnaires, d'interviews et d'observations) que nous voulons mettre en œuvre pour nous assurer de la pertinence des modifications mises en place mais aussi et surtout de recueillir des données critiques susceptibles de nous aider à adapter au mieux le portfolio au contexte du bachelor en sciences de l'éducation.

Contact

Débora Poncelet

Université du Luxembourg

Email: debora.poncelet@uni.lu

A10

Évaluation du processus de mise en place de deux outils pédagogiques (portfolio et grille d'évaluation des stages) en lien avec le Référentiel de Compétences intégré en kinésithérapie

Helyett WARDAVOIR¹, Karin VAN LOON², Catherine ROMANUS³, Patrick PARMENTIER⁴ et Dominique PEETERS⁵

^{1,3 et 4} Haute Ecole Libre de Bruxelles I. Prigogine, Bruxelles

^{2 et 5} Haute Ecole P.H. Spaak, catégorie paramédicale, section kinésithérapie, Bruxelles

Dans le processus engagé dans nos deux Hautes Ecoles en kinésithérapie de l'adoption d'un Référentiel de Compétences intégré (RCi) et conscients qu'un changement de paradigme peut être à l'origine de craintes et résistances, c'est en priorisant l'appropriation du RCi par les acteurs concernés dans les activités d'intégration professionnelle que nous avons développé des outils en adéquation avec un apprentissage par compétences. Dans le cadre d'une formation professionnalisante, nous sommes confrontés à l'implémentation d'un RCi intégrant deux logiques d'acteurs différentes, celle de l'équipe pédagogique et celle des professionnels de terrain. Notre objectif est donc de développer des outils en termes d'ingénierie des compétences et de mettre en place des processus en termes d'ingénierie de projets. Ceux-ci répondent à la finalité d'évoluer vers un changement des pratiques d'apprentissage pour les étudiants et d'évaluation pour les superviseurs et maîtres de stages. Nous présentons l'évaluation des outils et dispositifs mis en œuvre dans une période test et leur amélioration à la suite de l'analyse des résultats obtenus auprès des utilisateurs. L'élaboration des outils et de leurs dispositifs associés se basent sur une réflexion quant à leur forme et contenu de manière à soutenir les objectifs de développement des compétences réflexives et métacognitives pour le portfolio et d'un ensemble de compétences du RCi pour la grille d'évaluation en stage. L'organisation formelle, dans notre méthodologie, d'un feed-back des acteurs concernés s'est révélée très productrice en termes d'appropriation du RCi et de récoltes de données pertinentes qui nous ont permis de clarifier et simplifier les outils et dispositifs proposés. La démarche participative a été perçue comme très satisfaisante par les acteurs et en particulier les maîtres de stages. Nous constatons un effort d'appropriation du changement de paradigme pédagogique et nous comprenons l'intérêt de l'intégration des logiques pédagogiques et professionnelles dans l'approche socioconstructiviste d'un curriculum de formation professionnalisante.

Contact

Helyett Wardavoir

Haute Ecole Libre de Bruxelles I. Prigogine, Bruxelles

Email: Helyett.wardavoir@helb-prigogine.be

A11

Évaluation des enseignements au format papier et en ligne : impacts sur les procédures et résultats

Mallory SCHAUB et Marine CHITTARO

Université de Genève

Depuis 2009, l'Université de Genève a entrepris une réforme des principes et outils de l'évaluation de ses enseignements [1]. La démarche d'évaluation des enseignements initialement formative, volontaire et individuelle a évolué vers un système indicatif, uniformisé et transparent. Les objectifs étaient de développer une démarche d'évaluation globale et intégrée, d'offrir aux doyens des moyens de piloter les formations et de favoriser le développement professionnel des enseignants en suscitant un dialogue entre l'enseignant et sa hiérarchie. Cette réforme s'est accompagnée d'un changement d'outil pour répondre aux nouvelles procédures et à l'augmentation du nombre d'évaluations. En acquérant le logiciel Evasys®, l'institution s'est dotée d'un outil favorisant le traitement automatique, à grande échelle, des évaluations tout en offrant la possibilité d'administrer les questionnaires en ligne ou sur papier. Nous présenterons les données issues de l'analyse de plusieurs semestres d'évaluation dans une faculté ayant servi de test pour l'implantation progressive du logiciel (évaluation papier puis en ligne). L'introduction des évaluations en ligne a suscité autant de soulagement (économies de temps et de moyens) que de crainte (baisse du taux de réponse, sur-représentativité des étudiants mécontents) de la part des enseignants et des autorités académiques. L'analyse des données factuelles et des données résultats (satisfaction, forces et faiblesses des enseignements perçues par les étudiants, etc.) pourrait réfuter les craintes, souvent subjectives, des enseignants. Au vu des premiers résultats, si le nombre de répondants a effectivement baissé en ligne, atteignant un taux habituellement rencontré pour de telles enquêtes [2, 3], la mesure de l'appréciation globale des étudiants à l'égard des enseignements n'est dans l'ensemble pas modifiée par l'administration en ligne. L'usage concluant du système se heurte néanmoins aux résistances des utilisateurs et bénéficiaires sensibilisés aux problématiques de validité et fiabilité des outils utilisés, en particulier lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs propres activités. [1] Schaub, M. (2010). Evaluation de l'enseignement à l'Université de Genève : d'une démarche individuelle vers une démarche institutionnelle de la qualité. Paper presented at the 26ème congrès de l'AIPU, Rabat, 17-21 mai 2010. [2] Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. (2004). Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys : their effects on response rates and evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5), 611-623. [3] Nulty, D. D. (2008). The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3), 301-314.

Contact

Mallory Schaub

Université de Genève

Email: mallory.schaub@unige.ch

A11

Analyse de validité des tests de classement en ligne pour les langues à l'aide du modèle de Rasch

Cornelia GICK, Hervé PLATTEAUX, Sergio HOEIN, Catherine BLONS-PIERRE et Patricia KOHLER
Université de Fribourg

L'Université bilingue de Fribourg (Suisse) a réalisé des tests de classement en ligne adaptatifs en quatre langues. Avec la plateforme Moodle, les étudiants passent un test, qui évalue leurs compétences langagières, avant de pouvoir s'inscrire à un cours de langue étrangère adapté à leur niveau. Quelques principes résument le modèle de ces tests. • Ils sont composés de 3 catégories de tests évaluant la compréhension orale, la compréhension écrite et les structures de la langue. • Pour chaque catégorie, plusieurs sous-tests sont proposés aux étudiants selon une modalité adaptative. Chaque sous-test est centré sur un niveau de difficulté. • La création des items (questions et propositions de réponse) des sous-tests est basée sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Depuis quatre semestres, les tests de classement en ligne ont été utilisés avec succès (très peu d'étudiants ont dû changer de niveau de cours. Pour augmenter encore la qualité des banques d'items, nous sommes actuellement dans un processus d'analyse de la validité et de la fidélité des items des différents sous-tests conçus pour l'allemand (DaF) et le français (FLE). Nous cherchons en particulier à répondre à deux questions. Les items d'un sous-test sont-ils regroupés autour d'un niveau de difficulté (validité) ? Les regroupements se retrouvent-ils d'un semestre à l'autre (fidélité) ? Pour ce faire, nous utilisons le modèle de Rasch (Winsteps) qui permet de déterminer le pouvoir de discrimination d'un item et sa difficulté par rapport aux autres. En effet, la population est maintenant suffisante pour ce traitement : 400 étudiants pour FLE et 700 pour DaF. Cette analyse permet de séparer le bon grain de l'ivraie. Elle donne des perspectives de travail : quels éléments de ces items posent problème ? Peut-on les améliorer ? Faut-il les remplacer ?

Contact

Hervé Platteaux
Université de Fribourg
Email: herve.platteaux@unifr.ch

A11

Analyse qualitative des tests de classement en ligne pour les langues : degré d'acceptance et rôle de l'autoévaluation

Catherine BLONS-PIERRE, Patricia KOHLER, Cornelia GICK, Hervé PLATTEAUX et Sergio HOEIN
Université de Fribourg

Le Centre de langues de l'Université bilingue de Fribourg en Suisse a mis en place avec la collaboration du Centre Nouvelles Technologies et Enseignement des tests de classement (placement tests) en ligne adaptatifs pour l'allemand, l'anglais, le français et l'italien langues étrangères. Ces tests font régulièrement l'objet d'analyses quantitatives et qualitatives, l'objectif final étant de constituer des classes de niveau relativement homogène. Ainsi, la validité et la fiabilité des items des différents tests sont analysées à l'aide de la théorie de réponse aux items (modèle de Rasch). Ces analyses ont permis de faire évoluer les banques d'items et d'assurer ainsi une progression de la qualité à ce niveau. Nous sommes cependant conscients des limites de ce type d'analyses. Notamment, la question centrale que l'on peut se poser lorsque l'on passe des tests papier aux tests en ligne est le degré d'acceptance de ce nouveau dispositif par les usagers et leur concordance avec une autoévaluation faite à l'aide des descripteurs développés par le Cadre Européen de Référence pour les langues. Il serait en effet intéressant de s'interroger sur l'utilité de faire des tests de classement si l'autoévaluation se révélait suffisamment fiable ; il est donc important de vérifier quel est le degré d'intensité de l'accord constaté entre autoévaluation et résultat de l'évaluation des tests. Cette étude est destinée à présenter l'analyse statistique de ces tests faite à l'aide du coefficient Kappa de Cohen, qui permet d'évaluer le degré d'accord entre l'autoévaluation donnée par les testés et le résultat de l'évaluation proposé par le test de classement. Cette analyse statistique sera complétée par une mesure d'acceptance de ces tests de classement effectuée à l'aide des données recueillies dans un questionnaire qui fait partie intégrante de la passation des tests. Ces deux types d'analyse seront présentés pour les tests de classement utilisés pour le français langue étrangère et l'allemand langue étrangère.

Contact

Catherine Blons-Pierre
Université de Fribourg
Email: catherine.blons-pierre@unifr.ch

SYMPOSIUM 1

Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs

Valérie LUSSI BORER¹, Danièle PERISSET², Laetitia PROGIN³, Alain MULLER³, Anne CLERC⁴, Mathieu BOUHON⁵, France LACOURSE⁵, Bernard WENTZEL⁶, Romaine CARRUPT⁷.

¹FPSE - IUFE, Université de Genève

²HEP-VS & Université de Genève

³IUFE, Université de Genève

⁴Haute Ecole Pédagogique de Lausanne

⁵Université de Sherbrooke

⁶Haute Ecole Pédagogique BEJUNE

⁷Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS)

Nombre de travaux d'historiens et de sociologues montrent que l'enseignement secondaire a considérablement évolué depuis un demi-siècle sous la pression conjointe des processus de démocratisation et de massification (Barrère, 2002 ; Condette, 2007 ; Dubet, 1991 ; Lang, 1999 ; Rayou & Van Zanten, 2004). Cette évolution s'est répercutée sur les formations professionnelles à l'enseignement secondaire qui ont été revues dans le but de permettre aux futurs enseignants de construire les nouvelles compétences professionnelles devenues nécessaires pour faire face à un nouveau public d'élèves (Maroy, 2006, p. 119). Ces réformes ont été justifiées par un nouveau discours politique visant la professionnalisation des métiers de l'enseignement, notamment à travers le transfert de leur formation professionnelle au niveau tertiaire. Comme l'analyse Barbier (2006), l'émergence de cette culture de la professionnalisation s'organise autour d'une référence centrale à la notion de compétence qu'il définit comme « le produit, axiologiquement indexé, d'un processus d'attribution à un sujet de caractéristiques susceptibles de rendre compte d'une activité située, valorisée par l'acteur de cette attribution » (p. 73). Cependant, historiquement et culturellement, les enseignants secondaires construisent leur identité professionnelle avant tout à partir des savoirs acquis dans la discipline académique pour laquelle ils se sont formés. Les savoirs pour enseigner (apports des sciences sociales, dont de l'éducation) qui permettent la construction de compétences professionnelles propres à la profession d'enseignant sont moins valorisés, voire même parfois jugés inutiles, les contenus académiques étant sensés apporter tout le bagage nécessaire à l'exercice du métier. C'est ainsi une culture de l'enseignement qui prédomine de longue date, dont la référence centrale est la notion de savoirs que les élèves doivent s'approprier grâce à l'action d'un enseignant avant tout détenteur et transmetteur de ces savoirs.

Parallèlement à cette culture, on assiste depuis une quarantaine d'années à l'émergence d'une culture de la formation mettant en avant la notion de capacité et le rôle du formateur en tant qu'organisateur de situations d'apprentissage et responsable de la transposition des savoirs à enseigner (Barbier, 2006, p. 72). Trois cultures (enseignement, formation et professionnalisation) se sont ainsi sédimentées durant le dernier demi-siècle et cohabitent aujourd'hui dans le monde de la formation. Cette cohabitation pose aux formations à l'enseignement secondaire un nouveau défi tant par rapport aux dispositifs de formations portant sur les « approches transversales » de la profession qu'au rôle des formateurs, chacune des cultures les concevant de manière assez différente. Ce défi se cristallise notamment autour de la notion de compétence. En effet, si l'existence de référentiels de compétences pour évaluer les dispositifs de formation professionnelle à l'enseignement est aujourd'hui devenue la norme en Occident, cette notion de compétence est intrinsèquement liée à la culture de professionnalisation, une culture qui ne semble pas être forcément celle qui prévaut au niveau de l'enseignement secondaire et des formations qui y préparent.

La question que nous proposons de traiter au sein de ce symposium est alors la suivante : Comment les référentiels de compétences se construisent-ils et sont-ils pris en considération dans des formations à l'enseignement secondaire tiraillées entre cultures de l'enseignement, de la formation et de la professionnalisation ? Quel rôle jouent les dispositifs et les formateurs qui les conçoivent/animent dans la construction des compétences des futurs enseignants du secondaire ? Au sein de leurs institutions respectives, les différentes contributions vise donc à questionner, voire à comparer, l'usage qui est fait dans chacune de ces institutions de formation des référentiels de compétences au sein des dispositifs souvent nommés « approches transversales de la profession », questionnant les compétences professionnelles construites par les étudiants. La récente harmonisation et standardisation des filières de formation en Suisse – qui doivent désormais être reconnues par une instance nationale qui exige notamment l'existence d'un référentiel de compétences pour chaque formation – a ceci d'intéressant que là où rien ne pouvait être comparé il y a encore quelques années, il est possible, aujourd'hui, de mettre en parallèle des formations dispensées dans des régions et dans des lieux différents. La situation québécoise dans laquelle un référentiel de compétence unifié est présent depuis 2001 nous semble offrir un contrepoint intéressant à la situation Suisse romande.

Contact

Valérie Lussi Borer
FPSE - IUFE, Université de Genève
Email: valerie.lussi@unige.ch

Contributions

Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'un dispositif

Laetitia Progin & Alain Muller

Évolution d'un module transversal sur l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires : vers une rupture assumée entre théorie et pratique

Anne Clerc

Les dispositifs de formation des enseignants du secondaire à visée professionnalisante à l'épreuve des cultures d'intervention

Mathieu Bouhon & France Lacourse

Vers une articulation significative entre théorie et expérience ?

Bernard Wentzel

Théories de l'apprentissage en ligne : Un dispositif contribuant à la construction de savoirs professionnels d'enseignants à distance

Romaine Carrupt

SYMPOSIUM 2

Dispositifs et outils d'évaluation des compétences : diversité et finalités

Jonathan HOUREZ¹, Sabine SOETEWAY², Stephanie MALAISE³, Caroline LETOR⁴, Bruno SUCHAUT⁵ et Françoise CRÉPIN⁶

¹Service des Sciences des Systèmes d'Information. Université de Mons

²et ³Institut d'Administration Scolaire. Université de Mons

⁴Université catholique de Louvain

⁵IREDU. Université de Bourgogne

⁶Université de Liège

Ce symposium se propose d'apporter un regard croisés sur les dispositifs et les outils d'évaluation des compétences des élèves utilisés à différents niveaux de l'enseignement et dans différentes disciplines. La réflexion porte à la fois sur les aspects méthodologiques des outils et sur leurs finalités au niveau du pilotage et de la politique éducative.

Contact

Bruno Suchaut

IREDU. Université de Bourgogne

Email: bruno.suchaut@u-bourgogne.fr

Contributions

Mise en place d'un outil de pilotage effectif pour exploiter les évaluations externes non certificatives à différents niveaux

Jonathan Hourez, Sabine Soeteway, Françoise Crépin et Stephanie Malaise

Évaluation diagnostique et hiérarchisation de compétences relatives au traitement de données dans l'enseignement primaire

Stéphanie Malaise

Des dispositifs collectifs d'évaluation de compétences transversales dans l'enseignement supérieur : quelles implications sur les pratiques pédagogiques et sur la coordination des enseignements ?

Caroline Letor

Les outils d'évaluation des élèves et de pilotage de l'école primaire : finalités, articulation et conditions d'efficacité

Bruno Suchaut

SYMPOSIUM 3

Quand l'évaluation des formations par les étudiants interroge les compétences

Nathalie YOUNES¹, Pascal DETROZ², Saeed PAIVANDI³, Alice SALCIN⁴, Frédéric ROBERT⁴, Huguette BERNARD⁵, Ariane DUMONT⁶, Jean-Moïse ROCHAT⁷, Denis BERTHIAUME⁷, Jacques LANARES⁷, Amaury DAELE⁷, Emmanuel SYLVESTRE⁷

¹Université Blaise Pascal

⁵Université de Montréal

²Université de Liège

⁶Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud

³Université de Nancy 2

⁷Université de Lausanne

⁴Université libre de Bruxelles

La mise en place de démarches d'évaluation de la formation intégrant le point de vue des étudiants est un élément clé des politiques universitaires en matière de qualité de l'enseignement. Deux axes sont ciblés dans les dispositions prises dans le cadre de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (processus de Bologne), à savoir : - développer des méthodologies d'évaluation de la qualité pour instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation mutuellement acceptés, - s'appuyer sur les acteurs. Les politiques nationales relaient les décisions européennes en ce sens. On constate pourtant d'une façon générale une pression pour imposer ces démarches quand bien même elles ne seraient pas concertées. Cependant, la question des conditions et des résultats d'une formation quant à l'apprentissage ainsi que les capacités à transférer les acquis dans le cadre professionnel, qui constituent des dimensions essentielles de l'évaluation, se trouvent trop souvent dans l'ombre. Ainsi, les liens entre évaluation et compétences restent encore en chantier alors qu'il s'agit de mieux les comprendre et les expliciter ; que ce soit du point de vue des apprentissages des étudiants et de leur capacité à les mobiliser en situation, ou du point de vue des enseignants, responsables et autres acteurs du supérieur dans leur efficience pour mettre en place des dispositifs d'évaluation performants. Dans ce symposium, il sera envisagé comment s'articulent évaluation, compétences et milieux et comment sont mobilisés les acteurs de la formation : étudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, responsables : - Quelles sont les compétences des étudiants pour évaluer les formations ? Peut-on se fier à leur jugement ? Quelle est la part du contexte ? - Quelle est la relation entre l'environnement d'apprentissage et les compétences des étudiants ? - Quelles sont les compétences attendues des enseignants universitaires ? - En quoi l'EEE peut-elle participer au développement des compétences des enseignants ? - Quelle compétence de l'institution à développer un dispositif d'évaluation éthique et efficace ? Comment mobiliser un système d'acteurs ?

Contact

Nathalie Younès

Université Blaise Pascal

Email: nathalie.younes@univ-bpclermont.fr

Contributions

Quand les travaux sur la validité interrogent le présupposé d'une compétence générique des étudiants dans l'évaluation de l'enseignement

Pascal Detroz

L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants

Saeed Paivandi

Les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs attendues et valorisées par l'institution universitaire: essai de formalisation à l'Université libre de Bruxelles

Alice Salcin et Frédéric Robert

Rôle du professeur évalué et de ses collègues partenaires de la formation des étudiants. Compétences à développer

Huguette Bernard

Compétence de l'institution à développer un système EEE éthique et efficace

Ariane Dumont

Quelles mesures de soutien au développement des compétences des enseignants suite à l'évaluation de leurs enseignements par les étudiants ?

Jean-Moïse Rochat, Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Amaury Daele et Emmanuel Sylvestre

SYMPOSIUM 4

Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place

Catherine LOISY¹, Maryline COQUIDE¹, Viridiana MARC², Michèle DELL'ANGELO³, Nathalie MAGNERON⁴, Karine BECU-ROBINAULT¹, Clotilde MERCIER-DEQUIDT¹, Michèle PRIEUR¹, Gilles ALDON¹, Alain PASTOR¹, Sabine KAHN⁵

¹Ecole normale supérieure de Lyon

²Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (Suisse)

³Université Paris Est – Créteil (France)

⁴UFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans (France)

⁵Université libre de Bruxelles

Ce symposium prend pour objet de recherche les compétences dans le système scolaire au niveau secondaire inférieur de deux pays européens, la Suisse et la France. Il étudie la diversité des évaluations relatives aux compétences et il interroge, pour ce qui concerne l'évaluation, les transformations qu'elles subissent dans les transitions : transitions entre différents documents institutionnels ou prescriptifs, transitions de documents institutionnels aux pratiques d'enseignants. L'idée de ce symposium a émergé au sein du séminaire OCEP de l'IFE (Institut français de l'éducation, ex-INRP). Elaboré en 2009, OCEP (Observatoire, Curricula, Evaluation, Pratiques) est actuellement, un projet inter-équipe de l'IFE qui étudie le sens des transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences (introduction et évaluations des compétences, reconfigurations des curricula). OCEP s'intéresse notamment aux contenus, pratiques et usages des évaluations des apprentissages. L'introduction des compétences en éducation ne va pas sans poser de questions (e.g. Dolz & Ollagnier, 2000), en particulier concernant leur évaluation (Allal, 2000). Ce symposium, en offrant des présentations et des discussions élargies à d'autres chercheurs, devrait permettre de croiser différentes postures (didactique, sociologique, psychologique) et différentes approches (en particulier culturelles et disciplinaires). Les cinq recherches présentées laissent voir une variété de pratiques et interrogent, à travers cette diversité, ce qui est sous-jacent dans la façon dont les institutionnels ou bien les enseignants, de façon individuelle ou collective, s'emparent du concept de compétences notamment au niveau de l'évaluation. Ces recherches cherchent à mettre en évidence les éléments à l'origine de cette diversité. S'agit-il de différents modèles sous-jacents ? S'agit-il d'une diversité culturelle ? S'agit-il d'habitus disciplinaires ?

Discutante : Sabine Khan

Contact

Catherine Loisy

Ecole normale supérieure de Lyon (IFE)

Email: catherine.loisy@ens-lyon.fr

Contributions

Standards de formation suisses : que deviennent ces compétences dans un référentiel d'enseignement ?

Viridiana Marc

Variété des situations d'évaluation de compétences en sciences

Michèle Dell'Angelo, Nathalie Magneron, Maryline Coquide

Des prescriptions officielles sur la validation des compétences à une évaluation formative

Karine Becu-Robinault et Clotilde Mercier-Dequidt

Appuis et freins à l'évaluation des compétences du Socle : étude dans deux collèges

Michèle Prieur, Gilles Aldon, Alain Pastor

Variété dans l'évaluation de compétences transversales

Catherine Loisy

A12

Les compétences fondamentales et le développement : peut-on évaluer les systèmes éducatifs par le niveau d'acquisition homogène d'un bloc de compétences de base ?

Nadir ALTINOK¹ et Jean BOURDON²

¹Université Paul Verlaine (Metz) et IREDU

²CNRS / IREDU

Ce travail de recherche tend à apporter une mesure de réalisation de l'objectif du millénaire d'éducation pour tous en centrant, d'une part, la question géographique là où l'enjeu reste sensible: l'Afrique subsaharienne et aussi, d'autre-part, au sous-entendu de cet objectif que l'éducation offerte soit de qualité. Notre constat part des éléments de littérature venant de l'économie de l'éducation pour lesquels, si l'éducation primaire n'est pas perçue par des populations comme apportant des compétences de base de qualité, le risque est de voir tout effort éducatif contraint par découragement envers l'école. La démarche s'appuie sur l'analyse des modèles de mesure et les dispositifs d'évaluation des acquisitions des élèves sous les deux piliers de la lecture et de la numéracie. Pour l'essentiel des pays de l'Afrique subsaharienne en croisant cette mesure des acquisitions de base, d'une part, et en évaluant le poids de ceux qui restent encore exclus de l'école, d'autre part, nous tentons d'évaluer si pour chaque pays cet accès aux compétences de base est à la fois efficace (réalité de la qualité des apprentissages) et juste (homogénéité de la qualité des apprentissages dans la population). Si le constat montre les indéniables progrès, il montre tout autant, en fonction des résultats d'évaluation des compétences acquises, que l'on peut douter sur une offre universelle équitable à terme de la fourniture des compétences de bases et qu'en plusieurs lieux rien ne permet de garantir au travers des compétences scolaires acquises que les populations adultes échapperont à l'exclusion par la trop faible maîtrise de ces compétences de base. Au delà des objectifs quantitatifs, la question essentiel reste surtout le maintien sur le très long terme, au sein de chaque pays, quelque soit son résultat moyen, de fortes variétés suivant les lieux et milieux sociaux dans cette accès aux savoirs de base.

Contact

Jean Bourdon

CNRS / IREDU

Email: jean.bourdon@u-bourgogne.fr

A12

De l'action pédagogique spontanée à l'action pédagogique réfléchie : la construction et la mesure de la flexibilité sociocognitive en contexte scolaire hétérogène

Aneta MECHI

Université de Genève

La diversification de la migration en Europe et la coprésence de diverses générations issues de la migration ont contribué à la formation d'un public scolaire hautement hétérogène qui appelle des réponses de la part des différents acteurs de l'école. Le décrochage scolaire et les problèmes liés au contact entre les cultures constituent les défis de l'approche par compétence et nécessitent le développement de nouveaux outils capables d'équiper les enseignants face aux sources de tension et aux problématiques pédagogiques dans les contextes éducatifs caractérisés par une diversité sociale et culturelle. Nous proposons de développer et mesurer une compétence centrale chez les enseignants de l'action réfléchie face à des situations éducatives transversales : situations problématiques avec la fréquente intrication de dimensions culturelles, de genre et de milieu social qui peuvent être rencontrées par l'ensemble des enseignants et dans toutes les disciplines. L'hypothèse principale de l'impact de la flexibilité sociocognitive sur l'action est vérifiée en trois étapes. Tout d'abord, l'étude auprès des enseignants en formation des caractéristiques d'une situation éducative transversale problématique. Ensuite, la construction d'un instrument destiné à mesurer la flexibilité sociocognitive et enfin l'étude des facteurs propices au développement de la flexibilité sociocognitive comme compétence. Pour ce faire, nous faisons appel à des méthodes mixtes : pour la première étape la codification et classement des situations récoltées auprès des enseignants en formation, pour la deuxième étape le développement et la validation de l'échelle de flexibilité sociocognitive et en ce qui concerne la troisième partie, l'étude quantitative corrélative de l'impact des différents facteurs sur la flexibilité sociocognitive.

Contact

Aneta Mechi

Université de Genève

Email: Aneta.Mechi@unige.ch

A12

Les compétences des étudiants à l'entrée à l'Université : quelle incidence sur la réussite ?

Sophie MORLAIX et Bruno SUCHAUT

IREDU-CRNS Université de Bourgogne

Cette communication se base sur une recherche dont l'objectif principal est de mieux comprendre l'articulation entre les différents facteurs qui agissent sur la réussite des étudiants au terme de la première année à l'Université. Si les variables contextuelles (conditions d'études et modalités d'organisation pédagogique) peuvent, elles-aussi, expliquer les écarts de qualité de parcours, les caractéristiques personnelles des étudiants jouent un rôle majeur dans le processus de réussite. L'influence des facteurs scolaires (passé scolaire) et sociaux (origine sociale) classiques a déjà fait l'objet de plusieurs travaux dans le contexte de l'enseignement supérieur français, mais il n'existe pas encore de recherches dans le contexte national qui ont tenté de mettre en évidence l'impact des compétences et des capacités initiales des étudiants et d'analyser leurs relations avec les résultats aux examens. Une originalité de notre démarche est donc d'intégrer aux modèles explicatifs de la réussite, des indicateurs spécifiques des compétences des étudiants à leur entrée à l'Université. Ainsi, des mesures des performances académiques et des capacités cognitives ont été prises en compte dans les analyses qui portent sur un échantillon de 600 étudiants inscrits en première année à l'Université de Bourgogne. Les premiers résultats montrent que les déterminants de la réussite au premier semestre concernent surtout les parcours scolaires antérieurs : type et série de bac, mention obtenue au bac, retard scolaire. Les performances au test académique exercent également une influence sur les notes obtenues aux examens. En revanche, si les performances cognitives sont bien corrélées à certaines caractéristiques des étudiants, elles ne semblent pas jouer un rôle autonome dans la réussite à ce niveau scolaire étudié.

Contact

Bruno Suchaut

IREDU-CRNS Université de Bourgogne

Email: bruno.suchaut@u-bourgogne.fr

A13

La valorisation des compétences de base sur le marché du travail

Aline BRANCHE-SEIGEOT

Institut de Recherche en Education (IREDU) - Université de Bourgogne

Dans la théorie du capital humain, les individus sont rémunérés selon leur productivité, productivité qui dépend elle-même du niveau de diplôme ou du nombre d'années d'études. Mais à l'heure où l'éducation certifiée est discutée comme signal, qu'en est-il de la valorisation des compétences, notamment de base, en tant que « nouveau signal » ? Ce présent travail cherche alors à déterminer dans quelle mesure les salaires sont expliqués par le niveau de littératie, de numératie et de compréhension orale.

Contact

Aline Branche-Seigeot

Institut de Recherche en Education (IREDU) - Université de Bourgogne

Email: aline.branche-seigeot@u-bourgogne.fr

A13

Bivalence et ambivalence de l'évaluation dans la formation des maîtres

Dominique VIOLET

Université de bordeaux 4 iufm aquitaine

En France, depuis septembre 2010, la formation professionnelle des professeurs de l'éducation nationale vise à la fois la préparation au concours et l'obtention d'un master. Parmi les dix compétences requises pour obtenir le certificat d'aptitude professionnelle, celle qui concerne « agir en fonctionnaire de l'état » est particulièrement intéressante dans la mesure où l'on assiste à deux évaluations. D'une part cette compétence est évaluée lors de l'oral du CAPES, d'autre part, le Travail dirigé qui prépare à cet oral fait l'objet d'une notation pour l'obtention du master. Cette double évaluation soulève au moins deux problèmes. Le premier, d'ordre théorico épistémologique, repose sur la notion de compétence. Peut-on évaluer la compétence « agir en fonctionnaire de l'état » avec une brève prestation orale qui porte sur une étude de cas donné. Le second, d'ordre méthodologique, repose sur le décalage entre le travail dirigé qui prépare au concours et la notation de ce travail dans le cadre d'une UE de master. Les résultats au concours et les avis des étudiants inclinent à considérer que la conception du TD est efficace pour la partie orale du concours. On peut donc conclure que les étudiants ont appris à problématiser une situation artificielle et que cet apprentissage a été validé comme une acquisition de la compétence « agir en fonctionnaire de l'état ». Malgré cette rupture épistémologique, l'organisation qui se dessine pour l'année suivante ne prend pas en compte l'incohérence manifeste qui consiste à confondre plusieurs cadres d'évaluation. Tout se passe donc comme si les enseignants allaient devoir continuer à assumer une sorte de double bind de l'évaluation des compétences professionnelles sans jamais avoir recours à la pragmatique.

Contact

Dominique Violet

Université de bordeaux 4 iufm aquitaine

Email: domviolet@yahoo.fr

A13

Quelles compétences peuvent être valorisées par les diplômés de doctorat dans le secteur privé ? Les enseignements d'une enquête basée sur une auto-évaluation des compétences

Jean-François GIRET

IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

La formation doctorale, qui conduit au diplôme le plus élevé du système éducatif, devrait garantir une bonne insertion professionnelle pour ses diplômés. Or, en France, les enquêtes du Céreq soulignent, de manière récurrente, leurs difficultés d'insertion professionnelle par rapport aux autres diplômés de l'enseignement supérieur français, les diplômés des écoles de commerce et d'ingénieurs mais également les diplômés masters. Pour essayer de mieux comprendre leurs difficultés dans l'accès au secteur privé, nous nous proposons dans cette communication d'étudier les compétences qui sont requises dans les emplois généralement occupés par les docteurs. Nous utilisons l'enquête REFLEX, dont l'échantillon initial porte en 2000 sur 40 000 diplômés de 15 pays européens. Elle présente l'intérêt de collecter des informations sur 18 compétences générales acquises par les diplômés au cours de leur parcours universitaire, ainsi que les compétences requises dans les emplois (cinq ans après l'obtention du diplôme). Nous avons travaillé dans un premier temps, sur un sous-échantillon de 1400 diplômés de sciences de doctorat et de master, occupant des emplois dans le secteur privé. Nos résultats indiquent que les emplois occupés par les docteurs semblent requérir un niveau plus élevé de certaines compétences, en général transversales. Il s'agit notamment de compétences méthodologiques liées à la formation par la recherche : la capacité d'alerte par rapport à de nouvelles opportunités, la capacité à acquérir rapidement de nouvelles connaissances ou l'esprit analytique. D'autres compétences, qui sont parfois des produits joints de l'activité scientifique développées au cours du doctorat, comme les capacités d'expression orales et écrites des docteurs ou la maîtrise d'une langue étrangère sont également plus fréquemment demandées par les employeurs ayant recruté des docteurs. En revanche, les docteurs ne semblent être recrutés ni pour leurs compétences disciplinaires, ni pour leurs compétences organisationnelles ou relationnelles.

Contact

Jean-François GIRET

IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

Email: jean-francois.giret@u-bourgogne.fr

A14

Formation professionnelle et marché du travail : étude des interactions entre les compétences scolaires et les besoins des métiers ; le cas des métiers de la restauration

Jammoul ZOUALFAKAR

Ecole Doctorale EPIC, Laboratoire ICAR, Université de Lyon 2

Cette recherche, intitulée « formation professionnelle et marché du travail : études des interactions entre les compétences en milieu scolaire et les attentes du milieu professionnel ; le cas du secteur de la restauration », vise à mettre l'accent sur les méthodes de construction et d'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel. Ce projet est partie de la problématique suivante : comment construire et évaluer les compétences en milieu scolaire de manière à répondre aux besoins des métiers notamment à travers le cas spécifique de la restauration ? Pour traiter cette question, nous avons élaboré trois méthodes de récolte de données : la première, le stage d'observation qui permet d'effectuer un diagnostic des méthodes de construction et des évaluations des compétences en milieu scolaire ; il permet également d'élaborer les grilles d'observation puis la seconde, les questionnaires et enfin, l'entretien. Les attentes de notre recherche : les référentiels mis en place par le ministère de l'éducation sont-ils en adéquation avec les besoins des entreprises ? Ces référentiels comprennent-ils des objectifs généraux ou des compétences bien définies ? Est-ce que les méthodes d'enseignement relèvent de la qualification ou de la compétence ? Quels sont les dispositifs mobilisés par les enseignants pour évaluer les compétences des élèves en milieu scolaire ? A la fin de cette recherche, on va tenter d'élaborer un modèle permettant aux élèves de se construire une identité professionnelle au sein de la formation initiale professionnelle.

Contact

Jammoul Zoualfakar

Ecole Doctorale EPIC, Laboratoire ICAR, Université de Lyon 2

Email: zoualfakar@hotmail.fr

A14**Approche Par Compétences (APC) et Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS)****Annabelle GAUTHIER et Corinne BAY**

Haute Ecole Robert Schuman

La section des soins infirmiers de la catégorie paramédicale de la Haute Ecole Robert Schuman voudrait présenter la mise en œuvre qu'elle a effectuée de l'approche par compétences (APC) au travers d'un outil d'évaluation spécifique, dénommé ECOS. L'ECOS est un instrument d'Evaluation Clinique Objective Structurée (ECOS). La réflexion à partir de l'ECOS a permis de réfléchir en vue d'équilibrer, à travers les contenus définis et les méthodes pédagogiques choisies, d'une part les connaissances à maîtriser, d'autre part les manières de les mobiliser pour développer des habiletés et des compétences transférables. Dans un certain nombre de cours, qu'ils soient théoriques ou pratiques, les professeurs proposent des situations-problèmes, à partir desquelles des notions-clés sont dégagées grâce à la triade contextualisation - décontextualisation - re-contextualisation. Le besoin de résoudre un problème ou d'accomplir une tâche devient ainsi le moteur de l'apprentissage des étudiants. Ceux-ci font alors l'expérience que le transfert ne constitue pas seulement la phase finale de l'apprentissage, mais qu'il peut être présent tout au long de celui-ci (TARDIF, 1999) et que ce n'est « pas le simple transfert d'une compétence acquise de A vers B, mais la capacité de « se transporter » à travers des situations discontinues et hétérogènes, sans cesse à reconstruire » (ASTOLFI J.P., in MORISSETTE R., 2002) qui est en jeu. Dès 2009, les cadres des différents hôpitaux partenaires ont été sollicités à plusieurs reprises d'une part pour participer à la validation des grilles critériées et évaluer ainsi la pertinence des stations à partir de leur propre pratique, et d'autre part pour évaluer les étudiants lors de l'épreuve proprement dite. Lors de notre intervention, nous mettrons en évidence les convergences et les divergences entre les domaines de l'enseignement et de la profession et présenterons les construits théoriques développés d'un côté par les sciences infirmières (PROVENCHER, H., & FAWCETT, J., 2002) et de l'autre par la didactique de l'enseignement supérieur. Grâce à l'ECOS, les pratiques en soins infirmiers et les compétences qu'elles nécessitent sont directement convoquées auprès des acteurs concernés de près par l'évaluation des compétences académiques et professionnelles.

Contact

Luc Canautte

Haute Ecole Robert Schuman

Email: luc_canautte@hotmail.com

A14

Une évaluation « par la bande » des compétences en milieu professionnel. Formateurs d'adultes et chargés d'insertion sous évaluation

Cédric FRETIGNE

Université Paris Est-Créteil Val-de-Marne (UPEC)

La question de l'évaluation connaît, en sciences humaines et sociales, un regain d'intérêt certain. Dernièrement, des numéros spéciaux de revue ont entrepris de faire état de la « passion évaluative » qui gagne différents espaces sociaux ou d'interroger ce qu'évaluer signifie, en termes de normes de référence, valeurs véhiculées et pratiques effectives. De cet ensemble de travaux et réflexions ressort une interrogation forte visant à distinguer le plus précisément possible deux acceptions possibles de l'évaluation : une mesure se voulant énoncée en extériorité, de manière neutre et objective, visant à fixer la contribution effective à la production de richesses ou au rendu d'un service ; une valeur, référant à des normes comportementales attendues, pointant l'état d'esprit général, l'effort consenti et appréciant l'adhésion au projet (qu'il soit d'entreprise, associatif ou dans le cadre d'un service public). Dans bien des cas toutefois, ce n'est pas le travail lui-même qui fait l'objet de l'évaluation, mais bien son résultat. Par une opération qui relève de la subsumption, de la conformité des résultats aux objectifs fixés ex ante est inférée la qualité du travail proprement dit. Inversement, de résultats jugés insatisfaisants naît un doute sur la (piètre) qualité du travail et une interrogation sur les compétences et le professionnalisme de la personne considérée. Partant de ce cadre d'analyse général, nous souhaitons mettre ici l'accent sur la manière dont les évaluations de dispositifs d'insertion sociale et professionnelle contribuent incidemment à la production d'une mesure et à l'énoncé d'un jugement sur la qualité du travail des chargés d'insertion. Aussi indirectes soient-elles (ce n'est pas leur vocation première), les appréciations sur les résultats obtenus (les taux d'insertion de « bénéficiaires » accompagnés dans leur « parcours d'insertion ») sont clairement référées à l'activité ordinaire des chargés d'insertion, à leur professionnalisme (à la mesure de leur investissement professionnel et au jugement sur leurs compétences) L'analyse des modalités d'évaluation de cinq dispositifs d'insertion sociale et professionnelle en France constitue le matériau d'enquête qui soutient cette communication. Il s'agit plus précisément de repérer dans quelle mesure l'évaluation des dispositifs, telle qu'annoncée dans les cahiers des charges et au moment de sa mise en œuvre, contribue également (et dans quelle mesure) à évaluer la qualité de la prestation fournie par les chargés d'insertion et, in fine, leur travail lui-même.

Contact

Cédric Frétagne

Université Paris Est-Créteil Val-de-Marne (UPEC)

Email: cedric.fretigne@u-pec.fr

A15

Le système d'évaluation nationale italien (INVALSI) comme outil pour mettre en évidence un déficit de compétences

Margherita VITALE

Istituto d'Istruzione Secondaria di I° Grado «San Francesco d'Assisi»

« Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance ». Recommandation 2006/962/CE du Parlement Européen et du Conseil Depuis plusieurs ans, l'État italien, à travers son Ministère de l'Éducation Nationale (MIUR) et l'Institut d'Évaluation Nationale (INVALSI), teste le niveau de compétences des étudiants en Italien langue maternelle et en mathématiques. Tous les niveaux scolaires, sauf l'Université, en sont intéressés. En tant que professeur chargée de l'évaluation dans un collège, mon travail concerne ce niveau, et c'est le point de départ du mémoire pour mon deuxième diplôme en Sciences du Langage à l'Université « Ca' Foscari » de Venise. Ce travail part des perceptions des collégiens face à ces épreuves étant son but celui de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et comment ces difficultés peuvent donner des indices sur la validité des épreuves Très souvent, en effet, ces tests, et leur évaluation, ne tiennent pas compte des sujets auxquels ils sont donnés et comment les perceptions de ces sujets pourraient donner des indications utiles, soit aux gens qui les préparent, soit aux professeurs qui travaillent pour permettre aux étudiants de bien les réussir. À travers les réponses donnés à un simple questionnaire, on a découvert les difficultés rencontrées, et donc la manque de compétences, et les raisons de ces difficultés comme perçues par les collégiens. Le questionnaire a été donné à tous les collégiens (126) du premier an du collège après avoir fait le test national. Les résultats de ce questionnaire seront l'occasion pour réfléchir sur les pratiques de classe, qui vont aboutir à un changement de celles-ci à partir de l'an scolaire 2011/2012.

Contact

Margherita Vitale

Istituto d'Istruzione Secondaria di I° Grado «San Francesco d'Assisi»

Email: marg.vitale@libero.it

A15

Hiérarchisation de compétences par l'intermédiaire du logiciel CHIC : comparaison d'analyses dans deux domaines différents

Stéphanie MALAISE¹, Dominique CASANOVA²

¹Institut d'Administration Scolaire - Université de Mons

²Chambre de commerce et d'industrie de Paris

Dans cette communication, les auteurs présentent, par l'intermédiaire de deux recherches, comment l'utilisation de l'analyse statistique implicative - et plus particulièrement du logiciel CHIC - rend possible la hiérarchisation d'un ensemble de compétences. L'analyse statistique implicative est un outil permettant d'identifier des relations de quasi implication du type « si a alors presque b » entre des couples de variables et de représenter ensuite, grâce à un graphe implicatif, la structure hiérarchique de ces différentes variables (Gras, Kuntz & Briand, 2001 ; Gras, 1996). Utilisé dans le cadre de l'évaluation de compétences, cet outil permet d'identifier des précurseurs, c'est-à-dire des compétences plus souvent réussies par les élèves et dont la maîtrise semble favoriser l'acquisition de la maîtrise d'autres compétences. Les premières analyses présentées ont été effectuées à partir des résultats obtenus par des élèves de grades 5 et 6 (10-12 ans) à différents tests portant sur des compétences relatives au traitement de données. Afin de pouvoir déterminer l'origine des erreurs rencontrées lors la résolution d'une situation complexe, les chercheurs ont défini trois niveaux de complexité pour les quatre compétences étudiées. Chaque combinaison (compétence * niveau) obtenue a ensuite été traduite en termes opérationnels, déterminant à quel niveau se situe un item donné. Les analyses effectuées par l'intermédiaire de CHIC ont abouti à la création d'un modèle présentant la structure hiérarchique des différentes combinaisons. La seconde recherche porte sur les résultats obtenus par des adultes dont le français n'est pas la langue maternelle au Test d'Évaluation du Français (TEF). Le logiciel CHIC a été utilisé afin de mettre en évidence les relations d'implication entre les différentes composantes des questionnaires à choix multiples du TEF, pour les épreuves de compréhension écrite, compréhension orale et lexique et structure.

Contact

Stéphanie Malaise

Institut d'Administration Scolaire - Université de Mons

Email: stephanie.malaise@umons.ac.be

A15**Comment assurer la comparabilité des scores issus d'évaluations nationales annuelles et exhaustives ?
Comparaison de différentes méthodes d'ajustement des métriques (« equating »)****Thierry ROCHER**

DEPP

Dans le cadre des évaluations standardisées, il est fréquent d'être amené à établir des comparaisons entre des groupes d'individus n'ayant pas passé les mêmes tests. Cette problématique est largement abordée dans le champ de la psychométrie et renvoie à la notion d'ajustement des métriques (« equating »). L'objet de cette communication est de présenter et de comparer différentes méthodes d'« equating » appliquées à des évaluations nationales exhaustives, en l'occurrence les évaluations en CE1 (2ème année) et CM2 (5ème année) qui ont lieu en France tous les ans depuis 2009. Ces évaluations, notamment en raison de leur caractère exhaustif, sont soumises à des contraintes particulières. La solution adoptée consiste à faire passer à des échantillons d'élèves, en plus de l'évaluation nationale exhaustive, des items qui alimenteront les évaluations nationales des années suivantes. En outre, une année donnée, des échantillons d'élèves passent une partie des tests de l'année précédente afin de consolider le dispositif. Ainsi, il est possible d'établir un ajustement des métriques d'une année sur l'autre. Dans ce cadre, plusieurs méthodes sont envisageables. Le recours à des méthodes non paramétriques (« Kernel method of equating ») s'est révélé intéressant et efficace, dans la mesure où ces méthodes n'imposent pas de contraintes sur les distributions et sont adaptées au rendu sous forme de scores bruts (nombre d'items réussis), sans passer par l'estimation de niveaux d'habileté sur des variables latentes. Les résultats de l'ajustement sont comparés à un ajustement linéaire (méthode de Tucker), à un ajustement via un modèle de Rasch, et des ajustements via les modèles de réponse à l'item à deux paramètres (en version scores observés et scores vrais). Les points forts et les points faibles des différentes méthodes sont abordés, tant d'un point de vue théorique que pratique.

Contact

Thierry Rocher

DEPP

Email: thierry.rocher@education.gouv.fr

A16

Développement d'un modèle d'évaluation diagnostique de compétences adapté au référentiel romand

Viridiana MARC et Martine WIRTHNER

Institut de Recherche et de documentation pédagogique (IRDPA)

Depuis plus de quarante ans, les sept cantons romands regroupés en Conférence travaillent à l'harmonisation de leur curriculum. Ceux-ci sont régulièrement réécrits par la plupart des cantons pour en faire des objets opérationnalisables pour l'enseignant. Par ailleurs, la majorité des cantons possède des épreuves cantonales (de référence, communes, ...). Ainsi, depuis de nombreuses années, les référentiels fins pour l'enseignement et l'évaluation demeurent spécifiques à chaque canton. Dès la rentrée scolaire d'août 2011, le Plan d'études romand (PER) rentre en vigueur dans plusieurs classes de Suisse romande. Si quelques cantons souhaitent en préciser certaines parties, le PER sera désormais le référentiel romand d'enseignement pour toute la scolarité obligatoire. L'analyse des objectifs d'apprentissage définis dans ce cadre montre qu'ils sont souvent formulés en termes de compétences visées, précisées ensuite par divers éléments (progression d'apprentissage, attentes fondamentales). Quels éléments de ce référentiel prendre plus particulièrement en compte lors de la construction d'une évaluation en fin de cycle ? Dans le cadre du mandat sur les Épreuves romandes communes confié à l'IRDPA, il s'agit donc d'élaborer des évaluations qui permettent d'obtenir des informations sur ces compétences et de les articuler avec les attentes fondamentales y relatives. Inspiré de l'évaluation en trois phases développée par l'équipe belge de Bernard Rey, notre modèle se compose de deux phases et devrait permettre la mesure de compétences disciplinaires. Une phase propose des tâches complexes aux élèves quand l'autre propose des items plus classiques destinés à évaluer les savoirs et procédures en jeu. Nous présenterons également deux prototypes d'évaluation à visée diagnostique développés sur ce modèle, un en français et un en mathématiques. Nous détaillerons comment chaque discipline s'approprie le modèle et évoquerons le développement d'une des phases sur support informatique dans une perspective adaptative.

Contact

Viridiana Marc

Institut de Recherche et de documentation pédagogique (IRDPA)

Email: viridiana.marc@irdp.ch

A16

L'évaluation du travail de fin d'études au service de la professionnalisation des futurs enseignants

Laurent ROBERT¹ et Anne WLOMAINCK²

¹Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut

²Haute Ecole de Bruxelles

En Communauté française de Belgique, l'élaboration et l'évaluation des Travaux de Fin d'Études (TFE) des futurs enseignants en formation dans les catégories pédagogiques des Hautes Écoles ne s'envisagent que rarement en termes de compétences professionnelles. Si une circulaire officielle a pu définir ce qu'était un TFE, l'évaluation de cet écrit académique reste largement à la discrétion des institutions d'enseignement, voire des évaluateurs mêmes. La présente recherche se veut un effort de clarification et d'objectivation des critères d'évaluation – définis en termes de compétences professionnelles. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'analyse d'un échantillon de TFE, ce qui nous a permis d'épingler des écarts entre les pratiques scripturales et lectorales des étudiants et la mise en scène et en forme des différents savoirs mobilisés. Dans un second temps, nous nous sommes efforcés de réfléchir à l'évaluation des TFE en élaborant un référentiel de compétences adéquat. Afin de remédier aux difficultés et aux malentendus liés à la pratique d'un écrit à la fois académique et scientifique, genre nouveau pour les étudiants, nous avons envisagé d'associer ces derniers tant au processus d'évaluation de leur TFE qu'à la réflexion même sur l'évaluation. La recherche-action décrite porte donc non seulement sur le processus d'évaluation des TFE, mais aussi sur la formation de futurs enseignants, considérés à la fois comme des praticiens réflexifs et comme des producteurs d'évaluation.

Contact

Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut, Haute Ecole de Bruxelles

Laurent Robert

E-mail :laurentrobert1864@gmail.com

A16

L'impact des outils et démarches d'évaluation qualitative sur le développement et l'identification des compétences professionnelles des futurs enseignants de langues

Frédérique LONGUET¹ et Claude SPRINGER²

¹Iufm de l'académie de Paris, université Paris Sorbonne

²Aix Marseille université

La recherche en cours que nous présentons s'intéresse au développement et à l'évaluation des compétences professionnelles des futurs enseignants de langues inscrits en master. Elle propose de voir si l'action réfléchie de l'enseignant-apprenant issue des outils et démarches de l'évaluation qualitative et de la didactique en acte exerce une influence sur sa manière d'envisager l'apprentissage des langues et sa conception de la formation professionnelle dans un monde globalisé. Notre construit théorique s'inspire des théories socio-historiques de l'activité sociale et de celles qui placent la réflexivité au cœur de l'action professionnelle. Par ailleurs, la didactique des langues, par le biais du CECRL, propose une perspective actionnelle que nous interprétons dans son sens social : l'apprentissage des langues est un processus éminemment social. La formation des enseignants en langues doit par conséquent développer des compétences professionnelles permettant de se projeter dans une approche sociale. Le protocole mis en place repose sur deux lieux et deux groupes d'étudiants de master qui se destinent à enseigner les langues en France ou à l'étranger et s'inscrit dans une approche par projet TIC selon une démarche ethnologique. Les étudiants sont amenés à concevoir un environnement d'apprentissage TIC et des ressources numériques pour des apprenants d'une autre culture éducative. Cette projection vers l'Autre permet une prise de conscience de la dimension sociale de l'apprentissage. La visée réflexive de cette formation grâce aux différents outils proposés favorise une meilleure prise de recul sur les pratiques enseignantes. Nous souhaitons voir dans quelle mesure les outils d'évaluation qualitative tels que le journal de bord, la cartographie des compétences, la réflexion collective médiée par les TIC ont un impact sur leur capacité à identifier et développer des compétences professionnelles adaptées à la dynamique sociale de l'apprentissage des langues.

Contact

Frédérique Longuet

Iufm de l'académie de Paris, université Paris Sorbonne

Email: frederique.longuet@paris.iufm.fr

A17

Une évaluation pragmatique des compétences

Christèle BILLING

Université LYON II

Nous avons effectué notre recherche dans une école d'infirmiers anesthésistes. La formation se déroule en deux ans. L'évaluation des élèves est définie réglementairement. Bien que la formation se décline encore en objectifs, ce sont des compétences qui sont évaluées par les professionnels de proximité. Ils ont à leur disposition un référentiel d'évaluation. Puis, doivent remplir de façon manuscrite une fiche d'évaluation qui se décompose en compétences techniques, cognitives et comportementales. Aucune question ne figure sur cette feuille. Elle est constituée de cellules rappelant les différentes compétences. Nous avons utilisé les fiches d'une année de formation, listé les mots ou groupe de mots utilisés afin de découvrir ce que les professionnels évaluaient et s'ils respectaient le référentiel institué. Après analyse des données, les compétences qui sont évaluées sont à 53 % comportementales, 32 % techniques et 15% cognitives. Il s'avère après une mise en parallèle avec le référentiel de l'école que les professionnels ont construit leur propre référentiel. La modification opérée par les professionnels répond à une logique métier. En effet, les nouveaux critères choisis sont issus de la gestion des risques qui fait partie intégrante de la culture anesthésique. Ils accordent une place majeure aux capacités comportementales. Le novice doit assimiler les habitudes pour s'intégrer dans chaque communauté de pratique (Durand, 2002) En conclusion, cohabite une évaluation instituée avec un référent pédagogique et une évaluation professionnelle avec un référent métier. Les deux se mêlent à des degrés variables selon les acteurs mais également les stagiaires, pour former l'évaluation réelle. Les professionnels expriment au travers de l'élève leur propre rapport au métier qu'ils défendent. « Cela pose la question de l'usage des référentiels par ceux qui n'ont pas contribué à leur élaboration ou leur validation »

Contact

Christèle BILLING

Université LYON II

Email: christele.billing@wanadoo.fr

A17

Articulation entre référentiels, pratiques d'enseignement, dispositifs de formation et pratiques d'évaluation

Evelyne D'HOOP¹, Christine MALHOMME², Dominique LEMENU³, Michel COUPREMANNE⁴

¹et ²Haute Ecole Léonard de Vinci/Institut Supérieur d'Enseignement Infirmier

³Conseil de l'Éducation et de la Formation

⁴Haute Ecole Léonard de Vinci/Ecole Normale Catholique du Brabant Wallon

La communication présente des outils d'analyse la cohérence entre compétences annoncées, acquis d'apprentissages, pratiques d'enseignement/formation et d'évaluation. Méthodologie : La méthodologie, réflexive, est menée dans 4 contextes et compte les étapes suivantes : - Le concept d'acquis d'apprentissage(AA), intégré dans les recherches, initie la réflexion sur la cohérence de la formation. L'élaboration des AA a permis de créer un guide pour l'écriture des AA . - Différents tableaux de croisements analysent la cohérence entre compétences annoncées, AA, dispositifs d'enseignement/formation et instruments d'évaluation. Ils confrontent l'attendu en fin de formation et ce qui est prévu dans le programme pour la formation et l'évaluation. Ils précisent les AA travaillés, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Des recommandations pour la méthodologie de croisement ont été réalisées. - Une grille d'analyse de la cohérence a été construite à partir de critères. Ces critères sont croisés avec les différents éléments constitutifs d'une formation . A chaque intersection peuvent être énoncés des indicateurs. - Des dispositifs, sélectionnés et décrits, illustrent des « exemples » représentatifs de la cohérence interne à une formation soit l'articulation harmonieuse entre AA-compétences-contenus-méthodes-instruments. Discussion : Les outils sont innovants et porteurs. L'approche est participative et collaborative, impliquant un maximum d'enseignants. Les recommandations pour l'écriture des AA seront validées. Les tableaux investiguent les pratiques déclarées des enseignants. Cependant, des écarts peuvent exister entre ce qui est annoncé, déclaré et réellement réalisé. Les lieux d'écarts seront présentés. Les croisements ont établi des tendances d'utilisation des instruments d'évaluation et des méthodes d'enseignement. Cela a permis des ajustements. La recherche de cohérence augmente les compétences des participants par l'argumentation, la construction et l'adaptation des dispositifs de formation et instruments d'évaluation. L'analyse de la cohérence externe et interne permettra aux acteurs d'améliorer les curriculum. La réflexion sur les apprentissages visant le développement de compétences est favorisée.

Contact

Evelyne d'Hoop

Haute Ecole Léonard de Vinci/Institut Supérieur d'Enseignement Infirmier

Email: evelyne.dhoop@isei.be

A17

Les pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages dans les universités marocaines : un focus sur les habilités évaluées

Abdelali Brahim Ouafa KAAOUACHI, Jawad TOUMI, Saida FILALI et Said EL MELHAOUI
Université Mohamed Premier, Oujda

Il a été démontré que les pratiques d'évaluation des apprentissages ont une influence directe sur les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage. D'où l'intérêt est grand quant à l'examen des pratiques d'évaluation des apprentissages en vue de les améliorer et de les orienter vers les bons modèles. Cependant, peu d'enquêtes ont étudié les pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages à l'échelle universitaire. Citons en deux : en 1997, le Groupe de Recherche Interdisciplinaire en Pédagogie Universitaire (GRIPU) de l'Université de Montréal a réalisé une enquête qui visait à examiner les caractéristiques des pratiques et des perceptions de l'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et ses écoles affiliées (Blais et al., 1997). En 2008, le Groupe de Recherche en Ingénierie Docimologique et Didactique (GRIDD) de l'Université de Liège et le Groupe de Recherche Interuniversitaire sur l'Évaluation et la Mesure en Éducation à l'aide des technologies de l'information et de la communication (GRIEMetic) de l'Université de Montréal ont proposé une réplique de l'enquête de Blais et al. (1997) à un niveau international. Pour analyser les pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages dans les universités marocaines, une enquête nationale est en cours de déroulement, avec deux objectifs : comprendre la diversité des pratiques et des perceptions des enseignants en évaluation des apprentissages ; décrire l'organisation de l'évaluation des apprentissages dans les institutions d'enseignement supérieur. Elle est ouverte à un échantillon représentatif de la population d'enseignants des universités publiques, construit selon un plan de sondage stratifié. On a expédié un questionnaire aux enseignants sélectionnés qui est établi à partir de celui proposé par Blais et al. (1997), en contextualisant l'ensemble des items et en ajoutant certains items et dimensions jugés importants. Dans le cadre de cette communication, nous rappelons d'abord la problématique, les objectifs et la méthodologie de l'enquête d'analyse des pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages dans les universités marocaines. Puis, nous décrivons le processus de déroulement de l'enquête et survolons les principales contraintes et limites de l'étude. Ensuite, nous nous penchons sur certaines questions qui ont un lien avec la thématique du congrès de l'ADMEE 2012, notamment : - Quelles sont les habilités évaluées par les enseignants dans les universités marocaines ? - Quels sont les moyens utilisés par les enseignants pour évaluer les habilités des étudiants ? - Quels sont les instruments d'évaluation des apprentissages ? - Quel est l'effet des variables contextuelles sur les pratiques d'évaluation des apprentissages ? Enfin, nous comparons les résultats produits par l'enquête marocaine avec ceux générés par les autres enquêtes, particulièrement celle de 1997 réalisée à Montréal.

Contact

Kaaouachi Abdelali
Université Mohamed Premier, Oujda
Email: akaaouachi@hotmail.com

A18

Introduction d'une procédure de VAE pour la formation à l'enseignement dans le secondaire II

Alessandra DI MARIA et Nicole REGE COLET

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - Dipartimento formazione e apprendimento

Début 2011, la Département Formation Apprentissage (DFA) du Tessin (CH) a introduit une procédure de validation des acquis d'expérience (VAE) pour la formation à l'enseignement dans le secondaire II. Cette innovation a été motivée par la nécessité de revoir la formation des candidats à l'enseignement et de proposer des dispositifs de formation adaptés à leur profil scientifique et professionnel. En Suisse, depuis la tertiarisation de la formation des enseignants, l'accès à la profession de même que la formation à l'enseignement sont réglementés sur le plan national. Cela signifie que tout candidat à l'enseignement doit disposer d'un titre reconnu. Auparavant, les enseignants du secondaire II étaient recrutés sur la base de leur titre académique dans la discipline d'enseignement et suivaient ensuite une formation pédagogique généralement en emploi. Les enseignants n'ont pas manqué de manifester leur réticence par rapport à l'obligation d'obtenir un diplôme délivré par une HEP et de retourner sur les bancs de l'école. Il fallait donc rendre la formation attractive tant dans ses contenus que dans les modalités et tenir compte du public cible composé de personnes avec des qualifications académiques élevées au bénéfice d'une expérience d'enseignement. C'est la stratégie adoptée par le DFA qui propose une procédure de VAE de manière à prendre en considération l'expérience, les compétences professionnelles acquises et, ce faisant, structurer un parcours de formation centré sur les besoins de développement professionnel des candidats. A travers un premier bilan, notre communication rend compte de ce projet pilote et des choix tant conceptuels et méthodologiques opérés. Une attention toute particulière a été portée à la distinction des différentes fonctions et niveaux qui s'articulent dans les dispositifs de VAE dont: 1) l'accompagnement; 2) la mesure et l'évaluation; et 3) la prise de décision formelle quant aux cursus de formation.

Contact

Alessandra Di Maria

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana - Dipartimento formazione e apprendimento

Email: alessandra.dimaria@supsi.ch

A18

L'évaluation des compétences dans le cadre de la VAE au Luxembourg

Isabelle HOUOT¹, Emmanuel TRIBY²

¹Université de Lorraine

²Université de Strasbourg

La mise en œuvre de mesures de reconnaissance et de validation des acquis expérientiels donne lieu à de nouvelles activités d'évaluation dans le champ de l'éducation et de la formation. Elle provoque la confrontation d'acteurs aux ancrages professionnels et épistémologiques différents (praticiens, professionnels, enseignants) à la question des modalités par lesquelles il convient d'évaluer les compétences issues de l'exercice de l'activité professionnelle. Cette contribution mobilisera les résultats d'une recherche empirique menée au Luxembourg entre octobre 2008 et décembre 2011 et qui porteront en particulier sur la manière dont les membres des commissions nationales de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) luxembourgeois ont envisagé et construit en situation de formation leurs principes et outils d'évaluation des acquis et comment en situation réelle de prise de décision, ils les ont actualisés. Il s'agira par là d'aboutir à une problématisation des activités de validation et de certification au sein des commissions, dont les auteurs font l'hypothèse qu'elle pourrait être de nature à soutenir la réflexion proposée dans ce colloque portant sur « les méthodologies, les modèles de mesure, les dispositifs et les outils utilisés pour évaluer les compétences scolaires et professionnelles », (sous-thème 2)

Contact

Isabelle Houot

Université de Lorraine

Email: Isabelle.Cherqui@univ-nancy2.fr

A18

Les effets induits et produits en Etablissements Spécialisés d'Aide au Travail (ESAT) par le dispositif français d'évaluation des compétences appelé « Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE) »

Olivier GRAMMELSPACHER

Lille3 Laboratoire CIREL Tigone

Les effets en Etablissements Spécialisés d'Aide au Travail (ESAT) du dispositif français d'évaluation des compétences appelé la « Reconnaissance et Validation des Acquis de l'Expérience (RVAE) ». Problématique : Une loi française fait de la RVAE un nouveau droit individuel, permettant à des personnes en situation de handicap mental et travaillant en ESAT, une évaluation et une reconnaissance de leurs compétences, par l'attribution d'un diplôme ou d'un titre. Toutefois, ce dispositif d'évaluation des compétences vécu par ces personnes n'est pas sans effets sur eux, les professionnels qui les ont formées ou accompagnées, et les organisations. Ma recherche de doctorant en Sciences de l'Education a donc pour but de montrer quels sont ces effets. Question : Quels sont les effets induits et produits par le dispositif d'évaluation des compétences de la RVAE dans le Département du Nord de la France pour les candidats, les professionnels travaillant en ESAT et les organisations ? Contexte de terrain de recherche : L'évaluation des compétences est interprétée à l'épreuve d'analyses situées, à partir d'une enquête menée auprès de personnes travaillant en ESAT. Ces personnes sont soit des candidats à la RVAE, soit des acteurs institutionnels, dans le Département du Nord de la France. Méthode de recueil et d'analyse : La récolte de données empiriques de terrains s'est faite à partir d'interviews, recouvrant aujourd'hui 22 entretiens non directifs pour 10 candidats et 12 professionnels. Il est prévu, d'ici décembre 2011, de réaliser environ 34 entretiens pour 21 candidats et 13 professionnels. L'analyse des données utilise la démarche d'analyse structurale de Dubar et Desmazières. Premiers résultats : Des effets existent, qui sont de trois ordres : ces effets sont identitaires pour les candidats et les professionnels, ils sont organisationnels pour les ESAT, enfin, ils sont produits par les changements identitaires des candidats et des professionnels.

Contact

Olivier Grammelspacher

Lille3 Laboratoire CIREL Tigone

Email: olivier.grammelspacher@hotmail.fr

TABLE RONDE 1**Les compétences et leur évaluation à l'école : controverses actuelles**

Organisation : **Lucie MOTTIER LOPEZ** (Université de Genève)

Intervenants : **Jacqueline BECKERS** (Université de Liège)

Nico HIRTT (Enseignant, Association pour une école démocratique, Belgique)

Dany LAVEAULT (Université d'Ottawa)

La notion de compétence fait l'objet d'un engouement international comme en témoigne, par ailleurs, la thématique de ce 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe à Luxembourg. Cette notion s'est progressivement imposée depuis les années 1980. Dans le monde de l'entreprise, elle a remplacé la notion de qualification en réponse à la complexification croissante des pratiques professionnelles et à l'exigence accrue de compétitivité en raison notamment de la mondialisation de l'économie. La notion de compétence n'est pourtant pas nouvelle et n'est pas de l'unique ressort du monde de l'entreprise. Comme le rappelle Legendre (2008), elle a fait l'objet d'usages multiples dans des domaines divers, tels la technologie de l'enseignement, la linguistique, l'ergonomie, la psychologie cognitive, la sociologie, la sociologie du travail, les sciences de la gestion, notamment. Les contextes de son usage en formation sont également pluriels : la formation professionnelle et technique, la formation en entreprise, la formation des adultes et, plus récemment, l'enseignement/aprentissage dans le contexte de l'école obligatoire et post-obligatoire.

Dans le monde de l'éducation et de la formation, la compétence a suscité des débats nourris au cours de son émergence (e.g., Crahay, 2006 ; Dolz & Ollagnier, 1999). On lui reproche notamment son caractère polysémique et englobant, ainsi que les valeurs liées à l'économie et à la mondialisation que certains lui associent quel que soit d'ailleurs le contexte de son usage. Malgré les controverses encore vives, depuis un certain temps déjà, des traits définitoires font consensus pour désigner la compétence à l'école : elle implique la mobilisation de plusieurs ressources mises en relation ; elle s'applique à une famille de situations ; elle est orientée vers une finalité (Allal, 1999, p. 79). Il ne suffit toutefois pas de s'accorder sur une définition de la compétence. Comme l'argumente Allal, une théorie de référence est nécessaire pour comprendre son apprentissage et son évaluation. Certains auteurs se réfèrent aux théories de l'action, aux modèles cognitivistes ou socioconstructivistes de l'apprentissage, à l'apprentissage situé, aux théories de la mesure par exemple. L'étude des pratiques telles qu'elles se déploient dans le quotidien des classes est également indispensable pour mieux comprendre la portée et les limites des approches par compétences à l'école.

Ci-après sont proposés aux intervenants de la table ronde quelques points de controverse qui, aujourd'hui, ont en partie dépassé le débat sur la définition de la compétence, mais portent davantage à notre sens sur les tensions entre idéologies, modèles théoriques et pratiques effectives dans les classes.

→→

Trois axes de questionnement susceptibles d'évolution

A. VALEURS ET IDEOLOGIES ATTACHEES A LA NOTION DE COMPETENCE A L'ECOLE

Comme dit plus haut, certains auteurs reprochent à la notion de compétence les valeurs de l'économie et de la mondialisation. A travers l'idéologie de la compétence, l'école est vue comme devenant un instrument au service des demandes du marché du travail et de la rentabilité économique. Pour d'autres, cette notion de compétence est considérée comme un moyen possible d'agir contre les « savoirs inertes » que les élèves acquièrent en classe, ces derniers ne parvenant pas à les réutiliser dans des contextes extrascolaires, comme nombre de recherches l'ont montré depuis le début du siècle dernier (e.g., Whitehead, 1929). Pour ces auteurs, promouvoir la compétence participe aux valeurs humanistes et démocratiques de l'éducation.

- Sur quels fondements objectivables est-il possible d'affirmer les différentes valeurs et idéologies contradictoires qui, aujourd'hui, sont associées à la compétence et à son évaluation à l'école ?
- Dans quelle mesure ces fondements sont-ils valides pour justifier un discours sur les visées de l'apprentissage et de l'évaluation de compétences à l'école ?
- Quelles sont les interpénétrations ou ruptures, plus ou moins conscientes, entre les discours idéologiques, les modèles théoriques et les pratiques des acteurs de terrain ?

B. DIVERSITE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'EVALUATION DANS LE QUOTIDIEN DES CLASSES

Contrairement à ce que l'on peut souvent lire, il n'y a pas une seule et unique « approche par compétences ». Il existe des approches pédagogiques plurielles qui partagent des postulats communs autour de la compétence : pédagogie de l'intégration, par résolution de problèmes, par projets, etc. En fonction des moyens d'enseignement utilisés dans les différents pays, des variations importantes existent, par exemple à propos de la façon d'articuler l'apprentissage des ressources internes et externes et l'apprentissage de la mobilisation de ces ressources en situation complexe. Des variations existent également entre les moyens d'enseignement au sein d'un même système scolaire, mais aussi entre des pratiques effectives en classe qui pourtant s'appuient sur un même moyen d'enseignement (e.g., Mottier Lopez, 2008). Depuis longtemps déjà, les recherches ont montré combien les pratiques sont susceptibles de varier (e.g., Bru, 1991). Les enseignants adaptent les méthodes, effectuent des emprunts à d'autres modèles, combinent des approches diverses, différencient en fonction des objectifs qu'ils se fixent. On peut très sérieusement penser que l'enseignement direct ou « enseignement structuré » (e.g., Rosenshine, 1986 ; Bianco & Bressoux, 2009) n'a certainement pas totalement disparu des classes avec l'institutionnalisation des approches par compétences.

- Faut-il regretter la diversité des pratiques en classe et, avec elles, la diversité de leurs épistémologies ? Faut-il au contraire l'encourager ?
- Quelles sont les conséquences possibles de cette diversité du point de vue de l'évaluation des compétences des élèves et des décisions qui en découlent ?
- N'est-il pas temps de dépasser les fausses oppositions (par exemple, l'idée que le développement de compétences à l'école exclut des phases d'enseignement structuré) ?

C. MODELES DE LA COMPETENCE DANS LES EVALUATIONS INTERNES ET EXTERNES

Aujourd'hui, dans un souci de pilotage des systèmes éducatifs, on observe un renforcement de l'usage d'épreuves externes à différents niveaux : régional, national, international. En Communauté française de Belgique par exemple, Carette (2009) constate que les enseignants sont amenés, en plus de leurs propres évaluations, à administrer quatre types d'épreuves externes qui toutes prétendent évaluer des compétences. Pourtant, pour l'auteur, une seule de ces épreuves externes est réellement cohérente avec les attributs définitoires de la compétence ; les autres restent ancrées dans une approche par objectifs. Plus généralement, la logique des évaluations internes et des évaluations externes diffèrent : par leurs fonctions, leurs concepteurs, le nombre d'élèves concernés, le traitement des réponses, le mode de présentation et de diffusion des résultats. Les pratiques d'évaluation en classe relèvent plus d'un processus clinique et situé alors que les évaluations externes doivent répondre aux exigences de la mesure à des fins notamment d'agrégation de résultats (Allal, 2009 ; Blais, 2005). Les modèles de la compétence dans ces évaluations sont quasi inévitablement amenés à différer, créant des paradoxes et des ambiguïtés possibles. Les enseignants se trouvent au prise avec des plans d'études, des directives institutionnelles, des moyens d'enseignement, des épreuves externes, des contenus de formation continue qui véhiculent des conceptions qui ne sont pas toujours alignées et cohérentes entre elles comme notre étude en Suisse romande l'a mis en évidence (Mottier Lopez & Tessaro, 2010).

- Dans quelle mesure admet-on des modèles différents d'évaluation de compétences ou, a contrario, un modèle « unique » est-il préférable / possible / à concevoir ?
- Quels sont les enjeux et les limites, voire les impasses, des approches par compétences par rapport à l'articulation entre évaluations internes et externes, notamment au regard des contraintes propres à chaque « logique » d'évaluation ?

TABLE RONDE 2

Comment assurer l'évaluation diagnostique des compétences scolaires ?

Organisation : **Pascal NDINGA** (Université du Québec à Montréal)

Intervenants : **Nathalie LOYE** (Université de Montréal)

Géry MARCOUX (Université de Genève)

Annick FAGNANT (Université de Liège)

De nos jours, on peut affirmer, sans risque de se tromper, que la plupart des systèmes d'éducation à travers le monde sont entrés de plain-pied dans l'ère de l'approche par compétences. Cependant, cette vague spectaculaire d'adhésions comporte aussi quelques difficultés notamment les questions relatives aux modalités, aux pratiques et aux outils d'évaluation des compétences, qui ne cessent de préoccuper les chercheurs et les experts du domaine de la mesure et évaluation, et pour cause. « La démarche à concevoir et à implanter [...] demeure inédite. » Scallon (2004, p. 211). Vraisemblablement, cette absence d'outils d'évaluation appropriés n'a pas entravé le déploiement de l'approche par compétences. L'évaluation des compétences s'est ainsi imposée aux chercheurs, aux praticiens et aux professionnels de la formation.

En attendant la mise au point d'une méthodologie pertinente et appropriée pour l'évaluation des compétences, diverses expériences ont cours ici et là. Par exemple, certains auteurs, au nom de la fiabilité et de la validité des outils d'évaluation utilisés, n'hésitent pas à continuer d'appliquer les démarches (psychométriques et éduométriques) déjà éprouvées en évaluation classique. D'autres, plus audacieux, ont tenté de nouvelles formules d'évaluation. C'est le cas de Rey et al. (2003), voir Dierendonck et Fagnant (2010) http://www.admee.org/images/docs/Bulletins/bulletin_2010_1.pdf, qui ont proposé un modèle d'évaluation des compétences en trois phases. Celui-ci est fondé sur la définition suivante de la compétence que proposent ces auteurs: « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but (p. 33) ». L'absence de la spécification du type de tâche dans cette définition n'est pas anodine puisque le modèle que proposent Rey et al. (2003) met en exergue plusieurs niveaux des compétences.

En effet, selon ce modèle, chaque phase correspond à un niveau de compétence auquel est associée une modalité d'évaluation spécifique. Seule la phase 1 (compétence de 3e degré) revêt le caractère complexe de la compétence, c'est-à-dire comportant une tâche complexe – préférablement multidisciplinaire et fonctionnelle – exigeant que l'élève choisisse une combinaison significative de procédures. La phase 2 (compétence de 2e degré) est aussi appelée compétence élémentaire avec cadrage, où la tâche complexe est décomposée en tâches élémentaires, préordonnées, pour lesquelles l'élève détermine la procédure appropriée. Quant à la phase 3 (compétence de 1er degré), il s'agit aussi de compétence élémentaire ou procédure, c'est-à-dire l'accomplissement décontextualisé des procédures par l'élève. Cette stratification des niveaux de compétences – du simple ou de l'élémentaire au complexe – s'apparente à la taxonomie des niveaux d'habiletés, bien connue dans l'approche par objectifs. Visiblement, Rey et al. (2003) conçoivent qu'une compétence peut aussi être exempte de tâches complexes (compétence de 1er degré).

Dans un cas comme dans l'autre, plusieurs questions se posent. La tenue du colloque annuel de l'ADMEE-Europe (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) constitue une excellente occasion pour toutes les personnes interpellées par la question de l'évaluation des compétences de débattre, d'échanger et de faire le point sur les avancées scientifiques à ce sujet.

Cela se fera à travers une table ronde intitulée « L'évaluation diagnostique des compétences scolaires » dont l'articulation des principaux points d'ancrage pourrait être présentée comme suit :

1 – QU'EST-CE QU'UNE TÂCHE OU UNE SITUATION COMPLEXE ?

Au-delà du caractère polysémique du concept de compétence, il est généralement admis qu'évaluer une compétence revient à évaluer une tâche ou une situation complexe. Or, la conception de ce qu'est une tâche complexe varie selon les auteurs. Par exemple, pour Rey et al. (2003), une tâche complexe peut aussi être constituée de tâches élémentaires découlant d'un découpage de la tâche complexe (cadrage, compétence de 2e degré); selon De Ketele et Gérard (2005) – de même que Scallon (2004) – la tâche complexe implique la mobilisation et l'intégration de plusieurs ressources internes ou externes; pour Dierendonck et Fagnant (2010), une tâche est considérée complexe dans la mesure où elle « nécessite l'identification, la mobilisation et l'intégration de plus d'une ressource et qu'elle nécessite dès lors une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution » (p.13).

Ainsi, il apparaît crucial qu'une définition consensuelle de ce qu'est une tâche complexe soit formulée. Celle-ci aiderait à mieux cerner l'objet d'évaluation et par conséquent, rapprocher davantage les positions des uns et des autres sur les modalités, les pratiques et les outils d'évaluation des compétences. Quelle pourrait être cette définition? Quels sont les critères de base ou les conditions essentielles pour qu'une tâche soit considérée complexe ?

2 – DANS QUELLE MESURE LE DÉCOUPAGE DE LA TÂCHE COMPLEXE DANS LE MODÈLE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN TROIS PHASES DE REY ET AL. (2003) RÉPOND-IL AUX ATTENTES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ?

Le modèle d'évaluation des compétences en trois phases proposé par Rey et al. (2003) est fondé sur une catégorisation hiérarchique des niveaux de compétences (1er, 2e et 3e degrés). Cette hiérarchie s'apparente, à bien des égards, à celle observée dans la taxonomie des habiletés dans l'approche par objectifs. De fait, Rey et al. (2003) recommandent très fortement le découpage de la tâche complexe en sous-tâches afin, soutiennent-ils, d'éviter la diversité des stratégies dans la résolution de la tâche de la part des répondants. Or, cette variabilité des stratégies constitue l'expression de la relative autonomie de l'élève, nécessaire dans sa résolution des tâches complexes. Elle révèle aussi sa capacité à mobiliser et à déterminer les stratégies pertinentes et appropriées.

Par ailleurs, le modèle de Rey et al. (2003) semble davantage axé sur le processus et les stratégies empruntés par le répondant dans la résolution des tâches complexes. À cet égard, il offre une perspective intéressante en vue d'établir un profil de son niveau de maîtrise de la compétence visée. Ainsi, les points d'ancrage en vue d'une régulation efficace peuvent être définis.

Mais, un tel découpage de la tâche complexe est-il pertinent dans un contexte d'évaluation des compétences? Ne contribue-t-il pas à ramener l'évaluation des compétences à l'évaluation d'une série de tâches élémentaires, de surcroît, agencées selon une structure préétablie? Ce modèle en trois phases convient-il à tous les types d'évaluation ?

→→

3 – COMMENT ASSURER LA FIABILITÉ ET LA VALIDITÉ DES INFORMATIONS RECUEILLIES AU COURS D'UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ?

Dans leur citation rapportée par Dierendonck et Fagnant (2010, p. 9), De Ketele et Gérard (2005, pp. 8-9) semblent avoir répondu fermement à cette question : « Les techniques de validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences sont donc à inventer, avec d'autres postulats que ceux de la théorie classique des scores ». De son côté, Tardif (2004) a souligné vigoureusement l'intérêt de revêtent les échelles descriptives, et ce :

« Pour plusieurs raisons notamment parce qu'elles présentent un cas de figure opérationnel en matière d'évaluation des compétences, parce qu'elles fournissent la possibilité de déterminer le degré de cohérence entre les apprentissages ciblés dans une approche par compétences et l'évaluation de ces apprentissages, et parce qu'elles fournissent une base sur laquelle prendre appui pour oser le développement de nouveaux outils encore plus appropriés dans l'optique de l'évaluation des compétences (p. 22) ».

Par ailleurs, Dierendonck et Fagnant (2010) questionnent l'argument soutenu par Gérard (2008), selon lequel il suffirait que l'élève réussisse deux tâches complexes sur trois pour être déclaré compétent. Pour ces auteurs, une telle assertion équivaut à dire qu'il suffirait de 2 ou 3 items pour prétendre à une mesure précise ou valide d'un trait. Ce faisant, Dierendonck et Fagnant (2010) semblent considérer équivalents un item (plus petite partie d'un instrument mesure) et une tâche complexe qui, comme il est généralement admis, peut être décomposée en sous-tâches. Ainsi, on peut raisonnablement convenir que deux ou trois tâches complexes représentent de 4 à 6 items. De plus, il n'est pas rare de trouver des instruments de mesure parfaitement valides, notamment des échelles de mesure, dont certaines dimensions ont tout au plus de 4 à 6 items.

Cela dit, la question fondamentale est de savoir comment assurer la fiabilité des informations recueillies en vue de l'évaluation des compétences. Est-il pertinent et approprié de recourir à des méthodes et techniques (les démarches psychométriques et édumétriques, théorie d'échantillonnage, etc.) – éprouvées certes – de validation des outils d'évaluation classiques pour valider des outils d'évaluation des compétences? En d'autres mots, est-il possible d'observer les principes de fiabilité et validité des tâches en évaluations des compétences autrement que par une approche similaire à celle utilisée dans un contexte d'approche par objectifs?

TABLE RONDE 3**Que peut apporter la didactique professionnelle à l'évaluation des compétences ?**

Organisation : **Philippe ASTIER** (Université de Lyon 2)

Intervenants : **Marie-France BAROTH-CERTON** (Responsable Pôle Management, Bq de France)

Claire TOURMEN (Agrosup Dijon)

Florent CHENU (Université de Liège)

Au moment où P. Pastré (2011 p. 4) invite « dans le concert déchainé des discours sur la crise, à faire entendre la petite voix de la didactique professionnelle, c'est-à-dire du développement dans et par le travail », l'ADMEE et les responsables scientifiques du colloque organisé à Luxembourg ont pensé que « cette petite voix » pouvait se faire entendre dans les débats sur « l'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel ». Ceci nous concerne d'autant plus que la didactique professionnelle se fonde précisément sur cette articulation entre ces « milieux » et que la notion de compétence est centrale dans ses apports.

LES COMPÉTENCES ET LEUR ÉVALUATION

L'émergence et le développement de la didactique professionnelle est concomitant au succès de la notion de compétences dans le champ du travail et de la formation. Concomitance n'est certes pas causalité mais il me semble qu'il y a là un élément non négligeable. D'abord parce que la notion de compétence, quelle qu'en soit la définition précise, questionne deux références fondamentales du champ de la formation professionnelle :

- du côté du travail elle vient interroger la description et l'évaluation du travail à partir des systèmes de qualification (Dugué et Maillebouis, Y. Schwartz...) en soulignant les variations individuelles et l'importance des contextes de mobilisation ;
- du côté de la formation elle souligne que les savoirs ne constituent pas l'unique fondement de l'excellence des pratiques et que bien des éléments composent cette capacité à faire face avec pertinence et efficacité aux tâches définies dans des conditions déterminées.

Face à cela, la didactique professionnelle s'est confrontée à la notion de compétence en essayant de lui donner un sens scientifique. Il me semble que c'est ainsi qu'on peut lire les textes de G. Vergnaud revisitant le concept de schème ainsi que les nombreux textes de P. Pastré (seul ou avec d'autres chercheurs dont A. Weill –Fassina ou R. Samurçay) où il aborde cette question : les notions de « concepts pragmatiques » puis de « structure conceptuelle d'une situation » et « modèle opératif » sont caractéristiques de cet effort. Au fond, il y a l'idée que la compétence se fonde sur une organisation de l'activité et que la didactique professionnelle s'efforce d'élucider la dimension cognitive de cette organisation, dimension centrale pour l'activité humaine et particulièrement sensible dans les évolutions du travail contemporain. La compétence c'est ainsi à la fois des éléments invariants construits par les sujets et des capacités d'ajustement à la singularité des occurrences que le travail et les situations ne manquent pas de produire. Si la compétence est une façon de décrire le travail, en écart avec des descriptions antérieures comme celle des qualifications et de la négociation collective ou celle de la prescription et du contrôle, la didactique professionnelle en propose une description par l'organisation cognitive de l'action des sujets dans des situations données.

Dès lors se pose la question de l'évaluation des compétences. On a en tête le texte de C. Dejours (2003) qui, soulignant les risques, les dérives et les effets désastreux de certaines pratiques d'évaluation, en vient à proposer non pas à renoncer à l'évaluation mais à la repenser car une évaluation « digne de ce nom » lui

paraît à la fois possible et souhaitable en l'envisageant dans une perspective de reconnaissance : « La reconnaissance ce sont surtout des jugements plutôt que des mesurages » (p. 52)

Il s'ensuit que se pose la question de l'évaluation en didactique professionnelle. Les travaux des intervenants à cette table-ronde y incitent, tout comme ceux d'autres auteurs de courant, P. Mayen et son équipe bien sûr au sujet de la VAE mais aussi J-M Boucheix dans son travail sur les grutiers ou même S. Caens-Martin dans son étude sur la taille de la vigne, par exemple. On peut aussi considérer que les éléments que P. Pastré aborde à propos des débriefings contribuent à une forme d'évaluation compréhensive de l'action vécue.

Ceci permet de penser des pratiques différentes et notamment l'une relevant du paradigme de l'écart et du constat voire du contrôle et l'autre de celui du possible et du développement. Ce n'est pas véritablement nouveau ni en pédagogie ni en ce qui concerne les recherches d'évaluation : on retrouverait la distinction entre une évaluation des apprentissages et une évaluation pour l'apprentissage. Mais la didactique professionnelle s'y engage peut-être d'une façon spécifique qu'il pourrait être pertinent de préciser, détailler et argumenter. Ceci permettrait aussi de tracer les liens, différences et complémentarités entre évaluation des savoirs et évaluation des compétences. D'où cette première question : *y a-t-il un modèle de l'évaluation des compétences en didactique professionnelle ?*

LE RÉFÉRENT DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ET L'ACTIVITÉ DES ÉVALUATEURS

La didactique professionnelle pose la différence entre performance et compétence mais aussi les différences de compétences entre sujets. G. Vergnaud a proposé des éléments pour fonder ce point de vue. Dès lors la question du référent des pratiques d'évaluation devient centrale. C'est le cas en formation où les prestations des apprenants peuvent être référées à de multiples éléments. Certains auteurs comme C. Tourmen dans cette table ronde (ou avec P. Mayen dans un article de Recherche et formation) proposent de prendre en compte le travail réel pour construire cette référence. On est alors conduit à une double interrogation :

- Qu'est-ce que le « travail réel », en ayant bien sûr à l'esprit la contribution de Y. Clot dans son débat avec J. Leplat sur ce point ;
- Comment opère cette construction qui permet de passer du travail réel à ce qui fait référence en évaluation ? Quelles opérations sont nécessaires ? Le schème d'une activité ou la structure conceptuelle d'une situation peuvent-ils être considérés comme référents et les modèles opératifs des sujets comme référés des pratiques d'évaluation ?

On en vient alors à questionner ces artefacts de la formation que sont les référentiels. Il me semble que la didactique professionnelle développe à leur propos deux types de remarques :

- Le premier porte sur leur construction. Si certaines analyses les définissent comme le résultat de compromis entre acteurs générateur de dynamiques de confiance en formation (Chauvigné in Recherche et formation), la didactique professionnelle valoriserait plutôt leur fonction de représentation stabilisée, institutionnalisée de cette organisation de l'activité qu'elle s'attache à définir. Mais on peut alors s'interroger sur les opérations permettant de passer de l'analyse des situations de travail et de formation à la formalisation d'énoncés généraux et impersonnels relatifs à une activité typique de situations typiques ? Comment la didactique professionnelle conçoit-elle le lien entre « travail réel » et ce qui fait référence pour l'évaluation ?
- Le second porte sur leurs usages. Plusieurs travaux, ceux de P. Mayen et alii sur l'évaluation en VAE mais aussi la thèse de S. Cortessis (2010) par exemple sur l'activité des jurys en VAE, montrent que les référentiels (et plus largement sans doute les batteries de critères, indicateurs et autres artefacts de l'évaluation) sont l'objet d'appropriation par les jurys dans des genèses instrumentales. Celles-ci peuvent leur donner une fonction d'outil de développement des candidats, moins pour constater que pour faire accéder ce dernier à ce que le référentiel énonce. Du coup c'est l'activité de l'évaluateur qui est en jeu, en cause et en

débat, à propos de sa relation et de son usage de la référence de l'évaluation.

On peut peut-être relier ceci à la remarque de C. Dejours qui distinguait dans les opérations d'évaluation « mesurage » et « jugement ». Finalement on en vient à une seconde question : quelles opérations (ou quelle activité) recouvre le terme d'évaluation pour la didactique professionnelle, si celle-ci propose une perspective spécifique sur cette question ? Comment notamment penser une fonction d'identification des compétences détenues, voire de classement des sujets candidats et une fonction de développement potentiel à l'occasion de cette activité qu'est l'évaluation ? Cela se relie à la question des méthodes, outils, objets d'évaluation. Celle-ci donne lieu à une profusion d'artefacts visant à stabiliser, harmoniser, objectiver les résultats des évaluations pratiquées. Quels sont alors les outils, les pratiques, les situations pertinentes pour évaluer ? Et du coup, qui peut le faire ? On pense bien sûr aux situations de formation mais aussi, aux situations de travail et la tendance, très générale à faire du supérieur hiérarchique immédiat « l'évaluateur de proximité » alors que C. Dejours et d'autres soulignent qu'il y aurait là mélange des genres et que ce dernier n'est pas nécessairement le mieux placé pour ce faire.

ENJEUX ET USAGES SOCIAUX DE L'ÉVALUATION

Evaluer c'est sans doute s'efforcer de définir la position d'un sujet face à une référence. Mais il y a une vie des résultats de l'évaluation qui ne cesse pas avec cette dernière. Qu'ils soient mesurages ou jugements, l'évaluation dit quelque chose sur la compétence d'autrui. On découvre de multiples usages de l'évaluation des compétences

- Pour le sujet lui-même, dans une perspective de formation, de professionnalisation ou de contribution à une réflexion sur son orientation. Et plus largement dans la représentation qu'il élabore de lui-même, de ce qu'il peut devenir voire de ce qu'il peut espérer (cf utilisation des évaluations de compétences dans les dispositifs de bilan de compétences, de VAE, d'orientation ou de recherche d'emploi)
- Pour les institutions de formation afin de constituer des groupes d'apprentissages (par exemple groupes dits de niveaux ou au contraire groupe hétérogènes), définir des parcours de formation individualisés (positionnement, soutien...)
- Pour les formateurs afin d'évaluer, à partir des performances des apprenants, la pertinence de leur intervention et l'efficacité du dispositif,
- Pour les employeurs afin de définir des perspectives de formation (l'évaluation pouvant tenir lieu de la fameuse analyse des besoins chère à l'ingénierie de formation), des dispositifs de professionnalisation (par exemple à l'occasion des inquiétudes liées à la « gestion des âges » dans les entreprises), d'évolution de carrière voire de rémunération ;
- Pour les systèmes d'enseignement et de formation, pour mesurer les acquis des apprenants et, à travers eux l'efficacité du système ;
- Pour les acteurs des dispositifs d'insertion sociale et professionnelle pour contribuer à l'orientation voire à la sélection des personnes

Dans son ouvrage récent, P. Pastré notait que les dispositifs qui font appel de façon croissante à la mobilisation des sujets dans les situations de travail, étaient aussi ceux qui provoquaient une fragilisation de leur situation. Je développerais dans mon introduction à la table ronde la question de cette généralisation des pratiques d'évaluation dans les situations de travail mais aussi dans la sphère publique. Il en résulte que l'évaluation n'est pas seulement une démarche de mesure ou d'attribution de valeur, elle est toujours au service d'autre chose qu'elle-même et le management, ces dernières années s'en est emparé, de façon parfois dramatique. Ma troisième question ne portera pas sur les liens entre évaluation et santé voire plaisir

au travail, ce qui me semble un peu éloigné des perspectives de didactique professionnelle. Mais elle voudrait prendre en compte les usages sociaux possibles d'une évaluation qui se fonderait sur une démarche « scientifique » telle que la didactique professionnelle peut le proposer. *Quelles précautions, démarches, instances, règles, déontologie ou pratiques paraissent utiles pour que l'univers de l'évaluation en didactique professionnelle demeure celui du développement des sujets et non pas de l'asservissement¹, de la souffrance et de la destruction des personnes et des collectifs ?*

¹On se souvient du roman et du film « stupeur et tremblements » et, dans une version plus légère, du roman et du film « Le diable s'habille en Prada ». Chaque fois c'est par des épreuves et des évaluations notamment des performances que le sujet est mis à l'épreuve, mis en question et mis à mal.

Programme du jeudi 12 janvier 2012

Ateliers (A), symposiums (S) et tables rondes (TR)

Session 4 10h30-12h00	Session 5 13h30-15h00	Session 6 15h30-17h00
A19 : Portfolio (p. 78)	A25 : Portfolio (p. 97)	A32 : Attitudes et compétences des enseignants (p. 124)
A20 : Dispositifs de formation (enseignants) (p.81)	A26 : Plurilinguisme (p. 100)	A33 : Dispositifs d'évaluation des enseignants (p. 127)
A21 : Evaluations externes nationales (p. 84)	A27 : Référentiels et dispositifs de formation (p. 103)	A34 : Référentiels et pratiques d'enseignement (p. 130)
A22 : Référentiels et dispositifs d'évaluation (p. 87)	A28 : Analyse de pratiques d'évaluation (p. 106)	A35 : Outils d'évaluation (formation des enseignants) (p. 133)
A23 : Evaluation en situation authentique (p. 90)	A29 : Référentiels et dispositifs de formation (p. 109)	A36 : Dispositifs de formation et d'évaluation (p. 136)
A24 : Dispositifs d'évaluation (autres contextes) (p. 93)	A30 : Dispositifs d'évaluation (autres contextes) (p. 112)	A37 : Dispositifs d'évaluation à l'université (p. 139)
S5 : Le genre comme compétence professionnelle des enseignant-e-s (p. 95)	A31 : Développement professionnel (p. 115)	TR4 : Dans quelles conditions l'évaluation des compétences par ordinateur est-elle valide et fiable ? (p. 142)
S6 : L'évaluation de tâches complexes en mathématiques : quels outils pour un meilleur diagnostic ? (p. 118)		TR5 : Évaluation des compétences en milieu scolaire: apports et interrogations des didactiques disciplinaires (p. 143)
S7 : Évaluer des compétences à partir du travail réel (p. 120)		TR6 : L'évaluation des compétences dans la (R)VAE conduit-elle à des discriminations ? (p. 145)
S8 : L'évaluation des compétences en salle de classe : des politiques aux pratiques (p. 122)		TR7 : Quels modèles de mesure pour l'évaluation des compétences ? (p. 146)

A19

Le portfolio comme outil de réflexion dans une communauté d'apprenant-e-s

Fabienne BREEDIJK-GOEDERT

Ecole fondamentale Heiderscheid

Dans le cadre des préparatifs de la nouvelle Loi scolaire qui allait entrer en vigueur à partir de la rentrée 2009-2010, le Ministère de l'Education nationale du Luxembourg a autorisé plusieurs enseignant-e-s d'abandonner l'évaluation par notation et de recourir à une évaluation formative centrée sur les compétences. Ma collègue et moi, ensemble avec d'autres enseignant-e-s, avons donc élaboré un document énumérant des compétences à acquérir au cours des différents cycles. Celui-ci a été approuvé comme document officiel, remplaçant le bulletin certificatif traditionnel, nous l'avons utilisé à partir de la rentrée 2005-2006. Le portfolio était à ce moment le classeur qui servait à collectionner une sélection de documents des élèves montrant leurs acquis. Au printemps 2007, j'ai rejoint un groupe de chercheur-e-s de l'Université du Luxembourg et d'enseignant-e-s des classes du pays qui, dans une recherche collaborative, ont développé un projet de recherche sur le portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation à l'école obligatoire. Dans ma contribution, je vais retracer mon chemin de l'enseignante qui se pose des questions sur ses pratiques vers l'enseignante qui, en collaboration avec ses élèves explore l'apprentissage à l'aide de l'évaluation. Dans la pratique que j'ai développée et que je continue de développer avec mes élèves, le portfolio est devenu un outil de réflexion et de documentation. Tout un travail portfolio s'est mis en place, pour moi et pour les élèves, qui permet la prise de conscience de l'apprentissage et de la progression, la réflexion sur l'apprentissage et ainsi la responsabilité partagée. J'aimerais vous présenter dans cet atelier les différentes étapes, les différentes influences qui m'ont permis d'avancer, les différentes conclusions que j'ai tirées de cette évolution qui, pour moi, ne se terminera jamais.

Contact

Fabienne Breedijk-Goedert

Ecole fondamentale Heiderscheid

Email: fabienne.breedijk@education.lu

A19

Compétences situées et communauté d'apprenant-e-s inclusive

Michelle BRENDEL et Paul DUMONT

Université du Luxembourg

Entre juillet 2007 et décembre 2010, le Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle et l'Université du Luxembourg (UL), dans le contexte de la création d'une école primaire de recherche basée sur la pédagogie inclusive, étaient engagés dans un projet de recherche qui portait sur le portfolio formatif comme outil d'évaluation et de développement personnel. La démarche portfolio adoptée conçoit tout apprentissage comme prenant place dans une structure de participation, définie par le contexte, les ressources sociales et matérielles, les relations entre les membres de la communauté scolaire, ainsi que le sens et les significations qui sont donnés à toutes les activités ayant lieu dans la communauté. Ainsi, l'apprentissage est considéré comme activité médiatisée (Vygotsky 1985 [1934]), sociale (de l'intermental à l'intramental), située. Les compétences ne sont pas définies comme capacités ou habiletés purement individuelles, mais doivent être considérées dans un contexte social. Nous parlons de compétences situées. L'évaluation des compétences tient à ce moment compte du contexte de l'apprentissage (communauté d'apprenants, outils, endroit, etc.), elle s'appuie sur l'approche des Learning Stories (Carr 2001). Le portfolio devient dans cette approche l'outil de l'apprenant-e qui lui permet, en documentant ses progrès, de reconnaître ses actions comme réussite, de se rendre compte de son auto-efficacité en vue de mobiliser ses connaissances dans de nouvelles situations, en développant son autonomie et sa capacité de prendre la responsabilité du propre apprentissage.

Contact

Michelle Brendel

Université du Luxembourg

Email: michelle.brendel@uni.lu

A19

Le recours aux modes d'expression esthétique dans l'approche portfolio dans le cadre d'un apprentissage inclusif des langues

Melanie NOESEN

Université de Potsdam / Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle

Les données recueillies concernant quatorze élèves de neuf à douze ans dans le cadre d'une recherche collaborative au sujet du « portfolio comme outil d'innovation des pratiques d'apprentissage et d'évaluation » (PORTINNO), menée entre 2007 et 2010 dans des écoles de l'enseignement fondamental au Luxembourg (Brendel e.a. 2011), sont à nouveau revues, catégorisées, analysées et interprétées sous l'angle de l'apprentissage des langues dans le contexte de l'approche portfolio. Des études de cas sont présentées dans le but d'examiner le rôle des formes d'expression non-verbale et esthétique dans l'apprentissage des langues dans le cadre du travail avec le portfolio. Le travail de recherche a pour but de trouver des réponses aux questions suivantes : - Comment et dans quelle mesure le recours aux « 100 langues de l'enfant » (Malaguzzi 1997), donc aussi aux expressions non-verbales et aux formes d'expression esthétique dans le cadre de l'approche portfolio, peut-il contribuer à l'apprentissage des langues scolaires selon les principes de la pédagogie inclusive? - Comment peut-on intégrer ces formes d'expression esthétique dans l'approche portfolio afin de permettre à chaque apprenant de développer ses compétences dans les langues scolaires en tenant compte de sa/ses langue(s) d'origine et de ses compétences métalinguistiques, dans le but de développer et de perfectionner des stratégies d'apprentissage des langues, que l'élargissement des formes d'expression dans le cadre du travail avec le portfolio devienne un outil pour tous les membres de la communauté d'apprenants et que ces formes s'intègrent de manière organique dans un enseignement des langues différencié dans le contexte plurilingue de l'école luxembourgeoise ?

Contact

Melanie Noesen

Université de Potsdam / Ministère de l'Education nationale et de la formation professionnelle

Email: melanie@mertes-noesen.eu

A20

Pratiques innovantes dans l'accompagnement des étudiants de master en enseignement spécialisé

Pierre PETIGNAT et Marie-Paule MATTHEY

HEP-BEJUNE / Bienne

Dans le cadre de la formation des enseignants spécialisés, la Hep-Bejune a mis en place une démarche innovante d'accompagnement et d'évaluation des enseignants. Cette démarche entend développer les compétences des enseignants dans le sens de la professionnalisation en mettant l'accent sur la pratique réflexive.

Contact

Pierre Petignat

HEP-BEJUNE / Bienne

Email: pierre.petignat@hep-bejune.ch

A20

Les ateliers de formation professionnelle : peut-on évaluer des compétences professionnelles dans un milieu scolaire ?

Marc BLONDEAU et Mélanie PALLEMANS

Haute Ecole Galilée (pédagogie)

En Communauté française de Belgique, depuis le décret du 12 décembre 2000 organisant la formation initiale des enseignants, un nouveau type de cours est apparu : les ATELIERS DE FORMATION PROFESSIONNELLE. Au sein du département pédagogique de la Haute école Galilée (ISPG - Bruxelles), l'équipe en charge de la première année de la formation initiale des instituteurs préscolaires a choisi de mettre en place un cours privilégiant l'alternance terrain/analyse réflexive en organisant trois modules menés parallèlement qui se déroulent sur huit semaines. Ces modules sont entrecoupés de deux stages, l'un au premier quadrimestre, l'autre au second. Afin d'évaluer le développement de sept des treize compétences du référentiel de formation une épreuve a été mise en place. En janvier (formatif), les étudiants amènent une nouvelle préparation sur un thème imposé. Ils répondent à un questionnaire écrit portant sur des éléments théoriques ainsi que sur la réflexion qu'ils posent sur, d'une part, les liens entre leur nouvelle préparation et, d'autre part, leurs observations en classe, les contenus des cours et leurs auto-évaluations. Cet examen est suivi d'un feed-back individuel en vue de préparer l'examen certificatif. En juin (certificatif), l'étudiant est interrogé oralement par un psychopédagogue et un MFP sur des éléments identiques à l'épreuve de janvier. Dans notre communication, nous chercherons à établir l'authenticité perçue par les étudiants du dispositif sur base des conditions associées au principe de l'authenticité du contexte (Frenay, Bédard, 2004). Nous tenterons ensuite de partir de leur perception pour élaborer des pistes d'amélioration du dispositif.

Contact

Marc Blondeau

Haute Ecole Galilée (pédagogie)

Email: marc.blondeau@galilee.be

A20

L'analyse des situations d'enseignement/ apprentissage en Education Visuelle au 1^{er} cycle dans une approche par compétences

Ana Vanessa LUCENA

HEP BEJUNE

La contribution que je propose d'apporter au 24^e colloque de l'ADMEE est en lien avec mes cours de didactique en Education Visuelle à la haute école pédagogique de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE) en Suisse. L'objectif de cette communication, descriptive d'une démarche de formation, est amplement exploratoire. Il s'appuie sur les échanges théoriques pendant les cours de didactique, sur l'analyse des activités proposées par les étudiant-e-s stagiaires ainsi que sur leurs façons d'évaluer ces activités en classe. J'examinerai successivement la place du concept de compétence en EV, puis j'exposerai des exemples de structuration de séquences d'enseignement et des réflexions par les étudiant-e-s, étayant leurs choix des contenus, des activités en lien avec les évaluations proposées aux élèves. En partant du postulat que les activités artistiques à l'école ont toujours visé le développement de connaissances autant que de compétences nous débutons en formation par saisir l'acuité de la question de ces dernières dans la composition de séquences d'enseignement artistique à l'école primaire. Pouvoir évaluer des compétences en EV impose une expertise des activités proposées : l'enseignant-e doit penser ses leçons en termes de création et de gestion de situation d'apprentissage. A la place de superposer les pratiques, les différentes activités artistiques nécessitent d'entretenir des rapports logiques de continuité, de complémentarité et de finalité. Ainsi, les étudiant-e-s sont invité-e-s à construire, par l'idée de développement de compétences, une cohérence didactique entre les activités proposées en stage. Les compétences à évaluer deviennent alors des apports à l'activité dont la présence serait principalement certifiée par leur utilisation ou réutilisation plutôt que par une restitution explicite issue d'une production finale. Ma présentation assume ici un double intérêt : exposer le développement et les premiers résultats d'une expérience en formation en évaluation d'EV par les compétences ; soumettre cette façon de faire au débat.

Contact

Ana Vanessa Lucena

HEP BEJUNE

Email: AnaVanessa.Lucena@hep-bejune.ch

A21

Une évaluation certificative externe des compétences en Sciences : Mission (im)possible en Belgique francophone ?

Sabine SOETEWY et Natacha DUROISIN

Université de Mons

En termes d'évaluation des compétences, les élèves en Communauté française de Belgique sont régulièrement soumis à différentes épreuves. Parmi ces épreuves, certaines sont mises en place avec une visée certificative, d'autres sont des évaluations externes non certificatives (EENC). Parmi ces dernières, des évaluations externes en français et athématique, commune à tous les élèves quelque soit leur réseau d'enseignement, ont notamment lieu au niveau de la quatrième année du secondaire (grade 10). Actuellement, l'extension aux sciences de ces évaluations externes s'est avéré impossible et semble poser de nombreuses questions. C'est dans ce cadre que, en prenant l'exemple d'un des réseaux d'enseignement, nous montrons qu'une analyse approfondie des référentiels fixant, à différents niveaux d'organisation, les compétences à atteindre, met en évidence une désorganisation (voire des aberrations) des apprentissages des compétences dans les parcours scolaires des élèves. Au-delà des conséquences pour les élèves ou pour l'équité du système, ces résultats impliquent qu'il est bien difficile de déterminer quelles compétences peuvent être évaluées, à quels moments de la scolarité, et donc de construire une évaluation des compétences basée sur les compétences réellement développées en cours d'apprentissage.

Contact

Sabine Soetewey

Université de Mons

Email: sabine.soetewey@umons.ac.be

A21

Évaluations nationales à l'école en France et contexte ultra-marin : pour quelle validation des compétences des élèves ?

Azzedine SI MOUSSA

IUFM - Université de la Réunion

Le système d'évaluation à l'école en France repose officiellement sur une approche par compétences. Les enseignants évaluent des items constitutifs des compétences du socle commun et renseignent un livret personnel de compétences associé au parcours scolaire de l'élève. Des tests nationaux sont également organisés en CE1 et CM2, niveaux de référence des paliers 1 et 2 du socle commun. L'organisation de tests standardisés au plan national suggère des interprétations comparatives et des repères sur les acquisitions des élèves dans différents domaines de compétences. L'ensemble du dispositif se base sur le postulat que tous les élèves sont a priori placés dans les mêmes conditions d'enseignement sur l'ensemble du territoire national (organisation pédagogique et institutionnelle, curriculum...). Or l'ampleur des écarts de réussite entre les régions françaises métropolitaines et les départements d'outre-mer suscite des interrogations quant à l'impact et au rôle des évaluations pratiquées. Au-delà du facteur socio-économique, reflet avéré d'inégalités prépondérantes, se pose par exemple la question de l'équité. Existe-t-il un « biais culturel », concrétisé notamment dans l'utilisation d'énoncés parfois éloignés de l'univers de référence des élèves ultra-marins ? Les enseignants disposent-ils de ressources pédagogiques et matérielles « comparables » à celles de leurs collègues en France métropolitaine ? Sont-ils en mesure de valider les compétences des élèves selon les critères de progression et d'évaluation, temporels et didactiques, définis au plan national ? Les résultats obtenus dans le cadre de nos recherches, à partir de l'exploitation des scores des élèves aux items des évaluations nationales et d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants, témoignent de difficultés significatives. Nous retiendrons en particulier la tension provoquée par le problème de l'articulation de pratiques pédagogiques contextualisées ou « adaptées » avec des objectifs parfois hors de portée sur le plan des compétences ou des connaissances en jeu.

Contact

Azzedine Si Moussa

IUFM - Université de la Réunion

Email: azzedine.simoussa@univ-reunion.fr

A21

L'évolution du système d'évaluation des élèves en France : Défis et conséquences

Jean-Pierre JEANTHEAU¹, Sandra JOHNSON²

¹Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI)

²Assessment Europe

Pendant longtemps la France s'est distinguée des autres pays possédant des programmes d'évaluation de masse, à la fois par les moments choisis pour ces évaluations et leurs objectifs. Ainsi avant 2008, chaque élève de CE2 ou de 6e (3e classe du primaire et 1ère classe du secondaire) était évalué pour sa maîtrise du français et des mathématiques en début d'année scolaire (septembre). L'évaluation était conçue comme devant apporter une aide aux enseignants, qui corrigeaient eux-mêmes les copies de leurs élèves et pouvaient de ce fait utiliser immédiatement les résultats des tests pour programmer, dans l'esprit d'un enseignement centré sur l'élève, des activités de remédiation adéquates. Les résultats obtenus par les élèves étaient communiqués aux parents, aux directeurs des écoles et selon les cas à la hiérarchie de l'Éducation nationale. Des collectes de résultats effectuées selon des échantillonnages d'écoles, permettaient de produire des chiffres de référence au niveau national ou régional. Mais, en 2008 les choses ont changé. La prise en compte des performances très moyennes des élèves français aux enquêtes internationales combinée avec la pression de plus en plus grande de la politique nationale d'évaluation des résultats des services publics (LOLF), le ministère français de l'éducation a abandonné ces évaluations diagnostiques généralisées en faveur d'évaluations sommatives. Ces nouvelles évaluations sont conduites en fin de CE1 ou en milieu de CM2. Si les enseignants continuent à corriger les tests et à communiquer les résultats aux parents, le changement de nature (diagnostique/sommative) des épreuves et leur période de passation a changé fondamentalement leur utilité pour les enseignants et les parents. De plus, les remontées au niveau hiérarchique des résultats sont souvent vécues par les enseignants comme des éléments d'un contrôle intrusif de leur activité. Ces changements ont occasionnés une résistance importante, voire féroce, de la part de nombreux enseignants. Les critiques visent plusieurs aspects des nouvelles épreuves : la période de passation, le versement de primes aux seuls enseignants faisant remonter leurs résultats à la hiérarchie, le choix d'items, la méthode d'analyse des données et ses présupposés, etc. La présentation analysera les deux programmes d'évaluation (l'actuel et le passé) pour approfondir les raisons du changement et son impact.

Contact

Sandra Johnson

Assessment Europe

Email: Sandra.Johnson@Assessment-Europe.com

A22

Évaluation de compétences dans la réalisation/ présentation d'une recherche en soins et santé (TFE de bachelier en soins infirmiers) : outils et dispositif d'évaluation

Valérie DUMONT, Cécile CORMAN, Laurence FAUFRA et Anne-Cécile FASTRE

Haute Ecole Libre Mosane (HELMo Ste Julienne Liège)

L'Institut Sainte Julienne (HELMo - Liège) et sa formation de bachelier en Soins Infirmiers a depuis de nombreuses années fait le choix de demander aux étudiants de réaliser et présenter au terme de leur formation une recherche en Soins et Santé qui est l'objet du Travail de Fin d'Etudes. L'objectif de ce travail est de préparer l'infirmier bachelier à mener une recherche ou à s'y intégrer et améliorer par là la qualité des soins infirmiers. Nous estimons que la recherche comme ressource pour la construction de compétences professionnelles et comme outil de formation est essentielle. En septembre 2006, un groupe de travail s'est constitué au sein de l'Institut dans le but de construire et mettre en œuvre notre référentiel de Compétences. Les compétences retenues dans ce référentiel de formation professionnelle sont : l'actualisation de soi, le jugement clinique, les prestations de soin, la communication et la recherche scientifique. Le référentiel a été mis en place en septembre 2009 avec la construction de nouveaux outils de formation et d'évaluation. Le groupe de coordination des TFE regroupant les Guides Méthodologiques (16 enseignants) a alors transformé ses outils de formation et d'évaluation. Ils ont seulement deux années d'existence et sont donc en « test ». Les grilles d'évaluation certificatives construites évaluent des critères de la compétence actualisation de soi et de la compétence recherche scientifique dans le travail écrit et dans la présentation/défense orale. Elles sont communes aux trois membres du jury. Après deux années de mise en œuvre, les réflexions du groupe de coordination à propos de l'évaluation dans ce contexte sont entre autre celles-ci : Les différents membres du jury ont-ils les compétences pour évaluer ? Nos outils d'évaluation sont-ils valides ? Peut-on mieux évaluer ? Ces questions seront travaillées en 2011-2012 par une analyse/évaluation des pratiques/documents de 2010-2011.

Contact

Valérie Dumont

Haute Ecole Libre Mosane (HELMo Ste Julienne Liège)

Email: v.dumont@helmo.be

A22

Travail de fin d'études comme épreuve d'intégration professionnalisante : pour quelles compétences du métier d'enseignant ? Avec quels outils d'évaluation ?

Colette LEUNUS, Isabelle BASTIN et Marie-Hélène STRAETEN

Helmo Liège

Le décret régissant la formation professionnelle des enseignants en Communauté Française de Belgique exige la production d'un travail de fin d'études (TFE) dont l'évaluation pèse lourd dans la réussite de la dernière année d'études des bacheliers (3 années d'enseignement supérieur). Cette transformation du cadre institutionnel du TFE (imposée par un Décret¹ qui a valeur de loi) a conduit à un important travail d'élaboration d'une typologie des TFE : 8 « types » (+1) explicités selon les critères répondant aux questions (quel TFE, comment, pour qui, pour quoi ?) et les critères d'évaluation de ces 8 « types » sont identifiés en s'inspirant d'une grille critériée et font l'objet d'une négociation entre l'étudiant et le promoteur de son TFE. Chaque critère retenu fait l'objet d'un traitement : identification des indicateurs et pondération sous la forme d'un contrat qui lie les deux parties. Celui-ci est établi au début du travail, revu à mi-parcours et à la fin du processus d'élaboration du TFE. Depuis 2004 (premières productions du TFE dans la structure fixée par le décret de la formation initiale des enseignants), la production de ce travail de fin d'études a évolué et fait l'objet de nombreux questionnements portant plus spécifiquement sur certains critères de variation mais plus encore sur le lien avec le référentiel de compétences et de formation : Pertinence du travail à réaliser : qui choisit le sujet (étudiant, enseignants-formateurs, acteurs de terrain), quels sont les enjeux du sujet, quel en est l'intérêt (interroger ses pratiques, dépasser les difficultés liées aux conditions d'enseignement, ...) ? Cohérence avec le référentiel de compétences du métier d'enseignant : qu'est-ce qui est appris, quelles sont les compétences ciblées et celles réellement acquises ? Qualité des travaux produits (tant au niveau des aspects théoriques, souvent peu ou mal développés, qu'au niveau des expérimentations ou essais pratiques, trop pensés dans l'urgence, sans lien fort avec les éléments théoriques retenus et ou peu réalistes) ; Capacité d'autonomie des étudiants pour gérer le travail : quel encadrement proposer pour développer réellement les compétences visées ? L'objectif de cette communication est d'analyser et de comparer trois dispositifs de formation/d'enseignement en lien avec les référentiels de compétences et de formation et les dispositifs d'évaluation associés pour accompagner les travaux de fin d'études dans 3 options différentes ((formation des bacheliers en langues germaniques, formation des bacheliers en sciences et formation des bacheliers en français langue maternelle et français langue étrangère ou religion). L'analyse de ces pratiques permettra d'exposer les outils d'évaluation existants et l'évolution proposée pour répondre aux problèmes rencontrés et mieux s'adapter à une formation professionnalisante en lien avec un référentiel de compétences et de formation.

Contact

Colette Leunus

Helmo Liège

Email : cleunus@yahoo.fr

A22**Les attitudes comme indicateurs des compétences pour l'éducation multilingue****Anna VOLODINA et Pierre VALOIS**

Université du Luxembourg

Au 21^e siècle l'éducation multilingue est dispensée dans différents établissements scolaires de plusieurs pays (Lightbown, 2008). A titre d'exemple, le multilinguisme au Luxembourg est un fait avec une population du Grand-Duché qui a une pratique quotidienne des trois langues officielles. A l'école, l'enseignement est dispensé dans les trois langues officielles et à l'Université du Luxembourg la formation se donne en au moins deux langues. Toute compétence regroupe un ensemble de rubriques constitutives dont « le savoir, le savoir-faire et le savoir-être » (Bellier, 2000). Les savoir-être peuvent inclure « une attitude de prise d'initiative et de responsabilité face à une situation » (Zarifian, 2009). Aussi, les attitudes face à l'éducation multilingue sont importantes dans le contexte éducationnel luxembourgeois pour savoir si l'approche multilingue adoptée au Luxembourg est efficace et perçue favorablement par les étudiants. A notre connaissance, il n'existe pas à ce jour d'échelles d'attitudes face à l'éducation multilingue. Le but de l'étude consiste donc à proposer une mesure des attitudes envers l'éducation multilingue et, plus spécifiquement, de vérifier les qualités métrologiques d'un nouveau questionnaire d'attitudes envers l'éducation multilingue. Le questionnaire a été élaboré et administré en mars et avril 2011 à un échantillon volontaire de 182 étudiants fréquentant l'Université du Luxembourg (146 femmes et 36 hommes) âgées entre 18 et 39 années ($M = 23.13$, $E.-T. = 3.24$). Le questionnaire, de type Likert, est composé de 15 items couvrant les dimensions éducationnelle, professionnelle et socioculturelle. Les résultats montrent que le questionnaire d'attitudes envers l'éducation multilingue élaboré dans le contexte luxembourgeois présente de bons indices de fidélité ($\alpha = .91$) et de validité factorielle et critériée. Les résultats seront discutés en référence aux composantes cognitives, affectives et conatives propres à la mesure du concept d'attitudes comme indicateurs des compétences pour l'éducation multilingue.

Contact

Anna Volodina

Université du Luxembourg

Email : avolodina.lux@gmail.com

A23

Éducation en santé : modélisation des pratiques des sages-femmes françaises

Marie-Reine BERNARD¹ et Chantal EYMARD²

¹Université Aix-Marseille I – UMR ADEF

²Université Aix-Marseille I – UMR P3 ADEF

Contexte L'éducation pour la santé (EPS) est une démarche citoyenne visant le développement des compétences des personnes, en vue de promouvoir leur santé et qualité de vie. Appliquée à la périnatalité, elle est centrée sur la femme et/ou le couple. Les sages-femmes (SF) sont les acteurs privilégiés de la périnatalité. L'EPS figure au nombre de leurs compétences. Une enquête nationale exploratoire a été réalisée en 2009-2010 auprès des SF et des étudiants SF de 5^{ème} année. Elle met en évidence l'implication des SF en EPS et l'importance des stages pour la formation des étudiants SF dans ce domaine. **Objectif de la recherche** Modéliser les pratiques des SF, relatives à l'EPS et à l'encadrement d'un étudiant SF, pendant une séance de préparation à la naissance et à la parentalité (PNP). Identifier les ancrages épistémologiques et les combinatoires en termes d'éducation, d'apprentissage, de formation et de santé de cette double mission pédagogique. **Méthodologie** Des SF praticiennes volontaires sont filmées lors de séances de PNP en présence d'un étudiant SF. Les films sont réalisés jusqu'à saturation du phénomène. Des entretiens avec chaque participante sont réalisés à partir de sessions vidéo. Les données sont traitées selon la méthode de l'analyse du discours et du contenu. **Principaux résultats** La participation est de 13 SF. Les entretiens et des séquences filmées sont en cours d'analyse mais permettent dorénavant et déjà d'identifier les principales modélisations. Les modèles behavioristes, de développement du sujet et biomédical de la santé semblent prédominants et influencer les compétences mobilisées par les SF et celles développées par l'étudiant. **Conclusions et perspectives** Malgré les recommandations officielles (OMS, HAS), les ancrages épistémologiques historiques de la PNP influencent les pratiques actuelles, mais aussi les modèles de formation et d'évaluation des étudiants en stage.

Contact

Marie-Reine Bernard

Université Aix-Marseille I – UMR ADEF

Email: marie-reine.bernard@univmed.fr

A23

Auto-évaluation des compétences professionnelles des médecins internes marocains : Centre Hospitalier Universitaire Ibn Rochd-Casablanca-Maroc-2011

Abdellah EL BOUSSAADANI et Mohamed Amine RAFAI

Université Hassan II, Faculté de Médecine et de Pharmacie de Casablanca

L'acquisition de bonnes compétences professionnelles par les médecins internes est assurée par une formation de qualité. Néanmoins, la prise en considération du besoin ressenti est aussi complémentaire. L'objectif du travail est d'auto-évaluer les compétences professionnelles que les médecins internes du centre hospitalier universitaire Ibn Rochd de Casablanca (CHUC) jugent utiles et importantes afin d'assurer une activité médicale de qualité. Nous avons mené une étude transversale descriptive, dans le CHUC entre janvier et mars 2011. Grâce à un échantillonnage représentatif probabiliste aléatoire simple, 70 médecins parmi 128 (55%) ont reçu un auto-questionnaire anonyme. Les variables à l'étude sont regroupées en 14 items, abordant entre autres, la formation médicale continue, les compétences professionnelles et la recherche clinique. L'analyse est réalisée grâce au logiciel Epi-Info. Nous avons retenu 51 internes (73%). Il s'agit de 55% de femmes. La moyenne d'âge est de 25,37 ans (écart type de 0,94). L'organisation de la formation médicale continue (FMC) des médecins internes est une responsabilité partagée entre la faculté, le CHU et l'association des médecins internes pour 34,0%. Son apport scientifique est satisfaisant pour 54,9%. Les internes ont voté aux dix compétences professionnelles : - Clinicien compétent (96,1%) ; - Publication scientifique (88,4%) ; - Communicateur et collaborateur (86,3%) ; - Formation pédagogique (82,4%) - Auto-formation (71,6%) ; - Participation à la formation des jeunes étudiants (70,6%) ; - Intégration dans une équipe de recherche (66,7%) ; - Maîtrise des bases informatiques et biostatistiques (58,8%) ; - Auto-évaluation (58,8%) ; - Recherche médicale (43,1%). A la question ouverte, ils proposent la promotion de la culture d'auto-évaluation des compétences professionnelles. Notre enquête a pu initier la culture d'auto-évaluation. Les exigences professionnelles du 21ème siècle incitent nos médecins à se tenir informé du progrès de la médecine et à acquérir des compétences supplémentaires aptes à satisfaire ses besoins professionnels.

Contact

Abdellah El Boussaadani

Université Hassan II, Faculté de Médecine et de Pharmacie de Casablanca

Email: elbousaadani@gmail.com

A23

Développement d'un outil d'évaluation des compétences d'aide : le Test Interactif des Compétences d'Aide (TICA)

Marine JAEKEN¹, Emmanuelle ZECH¹, Nady VAN BROECK², Lesley VERHOFSTADT³ et Moïra MIKOLAJCZAK¹

¹UCL

²KULeuven

³UGent

L'importance du rôle joué par la relation thérapeutique dans l'issue des psychothérapies semble aujourd'hui largement reconnu (Lambert & Barley, 2001). Dès lors, certaines universités, conscientes de l'importance des aspects relationnels, offrent maintenant des formations aux compétences d'aide dans le cursus des étudiants de psychologie (Kuntze, van der Molen, & Born, 2007). Malgré la diversité de ces formations, la plupart d'entre elles s'avèrent efficaces puisqu'elles permettent le développement de compétences d'aide (Kuntze et al., 2007). Cette affirmation pose toutefois la question de la manière dont les compétences d'aide s'évaluent. Selon Miller (1990), l'évaluation des compétences cliniques découle directement de la manière dont elles s'acquièrent. Ainsi, il propose d'évaluer les quatre niveaux nécessaires à cette acquisition : (1) le niveau des connaissances, (2) le niveau des compétences, (3) le niveau des performances, (4) le niveau des actions. Le niveau (1) requiert l'utilisation d'un questionnaire et les niveaux (3) et (4) impliquent l'utilisation d'une grille d'observation. Le niveau (2), contrairement aux autres, nécessite un matériel spécifique : un test vidéo (Kuntze et al., 2007). Un tel test a été créé et validé par Kuntze et ses collaborateurs (2007) mais n'est pas publié et existe uniquement en néerlandais. Ainsi, nous avons décidé de créer notre propre test vidéo en langue française : le Test Interactif des Compétences d'Aide (TICA) (Jaeken, Zech, Van Broeck, Verhofstadt, & Maquet, 2011). Notre communication aura pour objectif de présenter un aperçu de la manière dont nous avons développé le TICA. Nous commencerons par expliquer les modèles sur lesquels nous nous sommes basés pour l'élaborer. Ensuite, nous exposerons la manière dont notre test vidéo a été conçu. Enfin, nous montrerons quelques exemples du TICA et présenterons la façon dont il s'utilise.

Contact

Marine Jaeken

UCL

Email: marine.jaeken@uclouvain.be

A24

Évaluer les compétences langagières propres à l'exercice d'un métier : le cas des infirmiers

Alexandre HOLLE

Chambre de commerce et d'industrie de Paris

Les hôpitaux et cliniques francophones font face depuis quelques années à une pénurie du personnel soignant et accueillent par conséquent une part croissante d'infirmiers non francophones, dont l'intégration professionnelle est étroitement liée à la capacité à mobiliser leurs compétences langagières pour réaliser leurs tâches quotidiennes en milieu hospitalier. Or, si la CCIP produit onze certifications en français de spécialité et des professions (DFP Tourisme, des Affaires, Médical, Scientifique et technique, etc.), aucune jusqu'à présent n'exprime un niveau de langue française en lien avec un poste de travail particulier. Cette communication rend compte du travail réalisé par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP) pour élaborer un format de certification adapté à ce public cible. La méthodologie mise en œuvre pour ce projet s'appuie sur les recommandations du guide « Évaluation de compétences en langues et conception de tests » (Conseil de l'Europe, 2002) et s'inspire largement des récentes recherches en didactique du français langue étrangère et principalement celles du « Français sur objectif spécifique (FOS) » (Parpette C. et Mangiante J.-M., 2004) et du « Français langue professionnelle (FLP) » (Mourlhon-Dallies F., 2006). Le travail mené s'est articulé autour de deux phases. La première avait pour objectif de modéliser la pratique professionnelle des infirmiers et a permis d'élaborer un référentiel de compétences langagières propres à ce contexte professionnel précis. La CCIP a, pour cela, dû adapter les cinq étapes préconisées par la démarche d'ingénierie de formation FOS : analyser la demande et les besoins des différents utilisateurs de la certification, collecter des données sur le terrain professionnel, analyser les discours et les situations de communication, élaborer un référentiel. La deuxième phase a consisté à produire un référentiel d'évaluation le plus proche possible de la réalité du terrain professionnel, rédiger les spécifications de l'épreuve et expérimenter une version-pilote auprès d'un panel de candidats représentatifs du public ciblé.

Contact

Alexandre Holle

Chambre de commerce et d'industrie de Paris

Email: alexandreholle@yahoo.fr

A24

En quoi les données longitudinales permettent-elles de mieux évaluer les retours sur les investissements en formation au sein des organisations ?

Amélie BERNIER

TÉLUQ (Université du Québec)

Notre communication s'inscrit principalement dans le cadre du sous-thème « méthodologies et modèles de mesure ». Nous examinons plus précisément les résultats obtenus quant à l'effet à court et à moyen terme des investissements en formation sur la performance des entreprises canadiennes en utilisant les données issues de l'Enquête sur les milieux de travail et des employés (EMTE) de 1999 à 2005. Au-delà des outils utilisés pour mesurer les compétences et la formation au niveau individuel, la problématique des retours des investissements en formation au niveau organisationnel demeure. Cette problématique est notamment basée sur la difficulté de mesurer les effets de la formation sur différents indicateurs de performance organisationnelle à travers le temps. Pour convaincre les employeurs d'investir davantage et possiblement mieux dans la formation au sein de leurs entreprises, il faut d'abord s'assurer que les sommes investies soient rentables. De plus, les retours tangibles et rapides peuvent aussi représenter un problème important dans la décision d'investissement pour les entreprises, en comparaison avec des priorités immédiates telles que l'investissement dans les nouvelles technologies, notamment pour assurer leur survie ou leur compétitivité sur le marché. À cause des coûts liés à la mesure et à l'analyse, les estimations des rendements que les employeurs retirent de leurs investissements en formation semblent limitées et peuvent constituer un élément essentiel pour expliquer l'hésitation du monde des affaires à investir en formation et à conclure à la quasi-impossibilité d'établir une relation directe entre la formation et les résultats. Nous tenterons de montrer en quoi les données longitudinales permettent d'avoir un portrait plus global que par le passé des retours sur les investissements en formation et dans quelle mesure elles influencent la compréhension du processus de transmission de la formation en emploi de même que la période appropriée pour en mesurer les effets au niveau organisationnel.

Contact

Amélie Bernier

TÉLUQ (Université du Québec)

Email: bernier.amelie@teluq.ca

SYMPOSIUM 5

Le genre comme compétence professionnelle des enseignant-e-s

Muriel SALLE¹, Isabelle COLLET², Sigolène COUCHOT-SCHIEX³

¹Université Claude Bernard Lyon 1

²Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) / Université de Genève

³IUFM de Lyon

L'égalité femmes/hommes se trouve actuellement questionnée par nombre de lieux institutionnels ou non institutionnels, démontrant à la fois le dynamisme de la réflexion collective et la place cruciale de cette problématique. Nous partageons la conviction que la place des femmes et des hommes dans la société ne peut évoluer que si l'ensemble des institutions assument une position volontariste et ambitieuse en matière d'éducation. L'ambition des formations que nous menons auprès des enseignant-e-s est donc de les amener à développer des compétences réflexives et à mettre en œuvre un enseignement qui assure une égalité réelle.

Cette question de l'égalité des sexes est complexe et nécessite une certaine déconstruction des a priori et des clichés communs. Le genre constitue le concept clé de cette compréhension, permettant de dépasser la distinction du sexe biologique et du sexe social, il amène à considérer que les comportements sexués sont des modèles construits culturellement et historiquement. Il conduit à analyser les rôles, places, enjeux, pouvoirs qui divisent les femmes et les hommes dans nos sociétés. Dans un contexte en pleine évolution qui questionne et précise les gestes professionnels attendus, les questions du genre doivent trouver une insertion à tous les niveaux des institutions éducatives, et être réaffirmées sans relâche dans la formation initiale comme dans la formation continue pour tous les intervenants des équipes éducatives.

Les trois communications proposées s'attachent à démontrer qu'enseigner avec le prisme du genre est une réelle compétence professionnelle à construire tout au long du processus de formation. Depuis quelques années, cette compétence constitue d'ailleurs une préoccupation spécifique intervenant dans l'évaluation et la titularisation des enseignant-e-s en France et en Suisse romande.

Au niveau international, l'Union Européenne « fait de l'égalité entre les femmes et les hommes l'un des axes prioritaires des politiques de l'emploi » (Convention interministérielle, 2000) et encourage ses Etats membres à proposer des actions dans ce sens.

Les institutions françaises ont porté des actions volontaristes depuis plusieurs décennies mais nous relevons notamment la dernière convention qui stipule explicitement la nécessité de « Former l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif à l'égalité » intervenant à tous les niveaux du cursus scolaire, de la maternelle à l'enseignement supérieur.

Dans le canton de Genève, le Département de l'instruction publique en a fait une de ses priorités et impose d'« introduire la dimension genre dans la formation initiale pour aider les futur-e-s enseignant-e-s à mieux repérer les stéréotypes de genre dans les contenus enseignés et dans les pratiques pédagogiques. »

Toutefois, si certains textes affichent à l'origine un volontarisme explicite, une dilution de ces affirmations se fait sentir dans les ré-écritures qui succèdent aux textes initiaux. Nous pouvons trouver des exemples de cette dilution aussi bien dans le Plan Educatif Roman que dans le référentiel de compétences de maitres en France.

La première communication de notre symposium, présentera l'intérêt de croiser la question du genre et des référentiels de compétences enseignants, puis abordera plus spécifiquement cette question par une analyse comparative du référentiel de compétences des maîtres (versions 2006 et 2010) en France.

La seconde communication montre comment il est possible d'activer des compétences concernant le genre en formation des enseignants en s'appuyant sur le référentiel de compétence en cours d'élaboration pour le Canton de Genève.

Enfin, la dernière communication s'attachera à montrer comment des enseignant-e-s novices en Education Physique et Sportive tentent de mettre en œuvre les recommandations du référentiel de compétences des maîtres pour ce qui concerne les questions de genre et comment ils peuvent en tirer des éléments d'évaluation.

Contributions

Les compétences des enseignants au prisme des questions de genre. Étude comparée des référentiels de compétences français

Muriel Salle

« Annuler les effets du genre dans sa discipline », une nouvelle compétence pour les enseignants. Le cas de la biologie.

Isabelle Collet

Faire apprendre ensemble les filles et les garçons en EPS : une compétence difficile à cerner ?

Sigolène Couchot-Schiex

A25

L'évaluation de quatre compétences complexes à travers le portfolio : une expérience en milieu scolaire visant une continuité professionnelle

Ana ARRAIZ-PEREZ et Fernando SABIRON-SIERRA

Universidad de Zaragoza

Lors d'une expérience d'innovation menée à l'Université de Saragosse (Espagne) sur le portfolio d'évaluation pendant plus de huit ans, nous présentons les quatre compétences complexes que nous développons chez nos étudiants : « pensée dialectique », « comportement dialogique », « stratégies pour affronter l'action » et « auto-détermination ». Le sens de « compétence complexe », les différents référents épistémologiques (la complexité et le socio-constructivisme) puis théoriques et méthodologiques (l'évaluation authentique) empruntés, ainsi que l'articulation dans les processus d'enseignement-apprentissage entre les compétences et l'évaluation alternative à travers le portfolio, constitue le contenu principal de la communication que nous proposons.

Contact

Fernando Sabiron-Sierra

Universidad de Zaragoza

Email: fsabiron@unizar.es

A25

Savoir décrire une situation professionnelle : une condition clé dans l'évaluation des compétences professionnelles à l'aide d'un portfolio

Chantal EYMARD, Caroline LADAGE et Michel VIAL

Université Aix-Marseille I- UMR P3 ADEF

Devant les difficultés de la mise en œuvre d'un portfolio en éducation et en formation, cette communication propose d'étudier les conditions et contraintes de son utilisation en formation d'adultes et plus particulièrement le problème de la conception et de l'élaboration d'un portfolio de compétences professionnelles articulant des fonctions d'apprentissage et d'évaluation. Si le portfolio est utilisé pour favoriser la réflexivité sur ses propres pratiques, une condition clé est que l'auteur du portfolio décrive adéquatement les situations professionnelles à analyser et à interroger. Mais comment y parvenir dans l'espace confiné des pages d'un portfolio ? Notre recherche s'appuie sur l'expérience de trois années d'enseignement basé sur un dispositif de portfolio intégrant 3 choix pédagogiques : une structure de portfolio libre ; l'enseignement de points de vue théoriques comme outils de construction et de rédaction d'un portfolio ; la centration de l'analyse des pratiques demandée aux étudiants sur une sélection de deux situations professionnelles authentiques. Mais la notion de situation demande elle-même à être affinée. À partir de l'analyse qualitative d'un corpus de 75 portfolios élaborés dans le cadre d'un cours d'analyse de pratiques par des étudiants de deuxième année du master de sciences de l'éducation, cette communication aura pour objectif de mesurer l'incidence de la manière dont la situation professionnelle a été abordée par les étudiants sur la qualité de l'analyse de pratiques réalisée. L'identification de variables déterminantes dans les situations professionnelles analysées devra permettre d'étudier l'influence de la manière dont la notion de situation a été appréhendée et dont les situations choisies ont été décrites sur la qualité de l'analyse produite par les étudiants. À partir de là nous nous interrogerons sur les questions des apports théoriques les plus pertinents, ainsi que des appuis à donner à l'évaluation du travail réalisé.

Contact

Chantal Eymard

Université Aix-Marseille I- UMR P3 ADEF

Email: chantal.eymard@univ-provence.fr

A25

Enjeux autour de la déclaration des compétences via l'e-portfolio (nouvel outil numérique)

Laurence PUISSANT-GROSJEAN

LISEC Alsace Lorraine (Laboratoire Interdisciplinaire en Sciences de l'Education et de la Communication EA2310)

Sous l'effet de l'internationalisation, de l'évolution mondiale des activités du travail et des nouvelles politiques éducatives, le courant des systèmes d'éducation de la professionnalisation traversent aujourd'hui tous les systèmes d'enseignement. Il concerne les étudiants, les enseignants et les cadres des institutions, autant que les savoirs enseignés et les organisations de formation. Mais les injonctions à la professionnalisation (logique des compétences et des métiers, adaptation aux standards internationaux, aux nouvelles demandes sociales et à la pression économique sur les moyens, etc.) recouvrent des réalités très différentes selon les systèmes de formation et les pays. Les réponses éducatives varient localement, tant au niveau des institutions, des curricula, que des pratiques pédagogiques. L'approche qui sera abordée s'appuie sur un socle de travail de recherche et tournera autour de la notion centrale des compétences. Elle aura pour but d'interroger les acteurs de la formation et de la professionnalisation, par l'analyse de pratiques autour d'un nouvel outil numérique (NTIC) en expérimentation en France et notamment sur la région Lorraine. Cet outil innovant et original, nommé le Lorfolio (e portfolio numérique) fera l'objet d'une analyse d'expérimentation (quantitative mais aussi qualitative) des compétences déclarées au cœur de ce nouvel outil. Sera interrogée la notion même des compétences et en sous thème la technologie au service de l'évaluation des compétences via l'e portfolio. Quels sont les enjeux, quels sont les points de frottement, et quelle va être la valeur ajoutée de ce nouvel outil, son étendue dans les systèmes éducatifs et professionnels ? La discussion pourra être enrichie par différents points de vue et des comparaisons internationales.

Contact

Laurence Puissant - Grosjean

LISEC Alsace Lorraine)Laboratoire Interdisciplinaire en Sciences de l'Education et de la Communication EA2310)

Email: Laurence.puissant@uha.fr

A26

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

Emmanuelle LE PICHON-VORSTMAN

Utrecht University

Aux Pays-Bas, depuis 2004, l'enseignement des langues et cultures d'origine considéré par les politiques comme inefficace et agissant au dépend de l'apprentissage de la langue cible, a été supprimé du programme de l'enseignement primaire. Les langues parlées par les enfants issus des minorités linguistiques ne sont donc plus représentées à l'école et leur emploi est fortement découragé. À l'inverse, la Suède propose à ses minorités linguistiques un enseignement des 'Langues et cultures d'origine' dès l'école maternelle. De plus, l'emploi et le développement de ces langues est encouragé par le personnel enseignant. Ainsi, dans le cadre du projet européen 'Transitions and Multilingualism', (abrégé TRAM) mené par une équipe interdisciplinaire composée de linguistes, didacticiens et psychologues, nous avons voulu explorer les conséquences de ces politiques totalement opposées sur la perception et l'évaluation des enseignants du niveau atteint par les enfants et par leurs parents en langue cible. L'hypothèse envisagée est que ces décisions influent fortement sur la perception et l'évaluation par les enseignants du niveau en langue cible des enfants alloglottes et de leurs parents. Comparant ces perceptions évaluatrices des enseignants et si disponibles, les résultats des enfants en question aux tests de langue standards de l'institution, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle ces deux types d'évaluations ne seraient pas forcément corrélés d'une part, et d'autre part, que la compétence de communication des enfants eux-mêmes seraient affectés positivement ou négativement par les jugements évaluatifs de leurs enseignants. L'examen des résultats de cette recherche exploratoire, révèle de profondes différences tant en ce qui concerne les perceptions et pratiques évaluatrices qu'au plan du développement communicatif des enfants. Après l'exploration des répertoires plurilingues des enfants, la présentation d'un échantillon de réactions des enseignants et des enfants, nous discuterons les liens éventuels entre perceptions, évaluations informelles et/ou standardisées et leurs conséquences possibles sur le développement communicatif des enfants plurilingues ainsi que de la formation au plurilinguisme des enseignants de l'enseignement primaire développée par les partenaires européens du projet TRAM.

Contact

Emmanuelle Le Pichon- Vorstman

Utrecht University

Email: E.M.M.LePichon@uu.nl

A26

Utilisation d'un test de lecture indépendant d'une langue spécifique dans un environnement scolaire multilingue

Sonja UGEN¹, Hubert MARX² et Romain MARTIN¹

¹Université du Luxembourg

²Commission médico-psycho-pédagogique nationale

Evaluer, dans un environnement scolaire multilingue, l'habileté en lecture d'élèves aux profils linguistiques très variés s'avère compliqué. Ce contexte particulier a d'autant plus d'importance quand il s'agit de diagnostiquer des troubles de lecture. Comme la plupart des tests de lecture sont inévitablement présentés dans une langue spécifique, déterminer la cause d'éventuels problèmes chez les multilingues reste un défi : est-ce lié à la langue du test ou à un trouble spécifique de la lecture (comme la dyslexie)? Afin de cibler l'évaluation de la lecture et plus précisément l'acquisition du principe alphabétique, c.à.d. l'établissement des liens entre les graphèmes et les phonèmes, nous avons adapté le « Copenhagen International Dyslexia Test » (Elbro, Daugaard, & Gellert, 2010) à une population scolaire. Il s'agit d'un test de lecture indépendant d'une langue spécifique qui, de ce fait, est utilisable universellement dans toutes les langues alphabétiques. Ce test de lecture dynamique s'effectue en 3 parties : (1) l'introduction et l'apprentissage de 3 symboles et des sons correspondants, (2) l'apprentissage et l'entraînement à la lecture de non-mots monosyllabiques à base des symboles, et (3) l'évaluation de la lecture de 22 nouveaux non-mots de longueur et difficulté croissantes. La passation n'implique pas de langue spécifique vu que les instructions sont gestuelles et les mots à lire sont inventés. L'objectif de notre étude est de comparer les performances des élèves obtenues via cet outil à celles obtenues via des tests standardisés de lecture en allemand, et ce, en prenant compte les différents profils linguistiques des élèves. En effet, au Luxembourg la littéracie est acquise en allemand, mais les élèves ont des langues maternelles différentes. 86 élèves (moyenne d'âge : 7 ans) fréquentant la fin de la deuxième année scolaire ont participé. Les résultats de cette étude pourraient déboucher sur la formulation de remédiations davantage ciblées en direction des élèves multilingues.

Contact

Sonja Ugen

Université du Luxembourg

Email: sonja.ugen@uni.lu

A26

Évaluer les performances scolaires d'élèves présentant une dyslexie-dysorthographe scolarisés en classe ordinaire à l'école primaire

Catherine MARTINET et Valérie HAUSER

Université de Genève

Chez les élèves qui présentent une dyslexie développementale, l'apprentissage et l'automatisation des processus en jeu dans la lecture se révèlent très difficiles (INSERM, 2007). Or pour lire un texte de manière autonome, et donc en comprendre son sens, le lecteur doit simultanément mettre en œuvre de nombreuses compétences (Cèbe & Goigoux, 2008) dont celle qui fait défaut chez ces élèves normalement intelligents : l'identification des mots. Leur lecture est alors lente, hachée et souvent erronée ; leur compréhension en devient lacunaire. En parallèle, des difficultés de même nature se retrouvent en écriture, les enfants peinant à orthographier correctement les mots : on parle alors de dyslexie-dysorthographe développementale (INSERM, 2007). L'élève qui présente ce trouble spécifique des apprentissages se trouve en situation de handicap dans toutes les tâches scolaires qui nécessitent de lire, écrire ou copier ; il doit alors pouvoir bénéficier, en plus d'un traitement logopédique ciblé sur ses difficultés, de pratiques pédagogiques adaptées. En effet, ce n'est qu'en adoptant une pédagogie du contournement (Bosse, 2004) que l'enseignant offre à l'élève la possibilité d'apprendre tous les contenus scolaires en dépit de ses difficultés. Un certain nombre d'aménagements pédagogiques ont été présentés dans la littérature mais peu ont été testés. Cette recherche tente de montrer leur efficacité concernant l'évaluation des performances de quatre élèves scolarisés en ordinaire à l'école primaire, dans des situations qui se veulent les plus écologiques possibles.

Contact

Catherine Martinet

Université de Genève

Email: catherine.martinet@unige.ch

A27

Conception d'un référentiel de compétences comme colonne vertébrale d'un master en alternance en génie analytique

Chantal DUPONT¹, Dominique FRANCOIS², Thérèse WALRAVENS³, Rose-May DELRUE⁴ et Daniel SCHIAVON⁵

¹et ²Université de Liège (LabSET - IFRES)

³Haute Ecole Louvain en Hainaut

⁴BioWIN

⁵Cefochim

Confrontée au défi d'adapter sa formation, un master en alternance en génie analytique, à la réalité et aux besoins émergents des industries, l'équipe de coordination a entrepris de définir un référentiel de compétences. Cette communication présente la méthodologie utilisée pour élaborer ce référentiel et décrit le dispositif de formation ainsi que les nécessaires ajustements à réaliser pour veiller à sa cohérence. Elle met en évidence les implications d'une telle réflexion aussi bien au niveau institutionnel que pédagogique.

Contact

Chantal Dupont

Université de Liège (LabSET - IFRES)

Email: chantal.dupont@ulg.ac.be

A27

Articulation des référentiels de compétences « formation » et des référentiels de compétences « métier » : réflexion autour du contrat d'engagement pédagogique

Cécile BOLLY et Luc CANAUTTE

Haute Ecole Robert Schuman

Comment articuler de manière optimale l'évaluation des compétences « formation » et l'évaluation des compétences « métier » ? Les coordonnateurs Qualité ont résolument voulu placer l'apprenant au cœur de sa formation et ont construit un dispositif permettant d'articuler les référentiels de compétences relevant de la formation avec les contrats d'engagement pédagogique qui prennent le plus souvent la forme des « fiches ECTS » en Communauté française de Belgique. Cela a pu être réalisé en investissant le contrat d'engagement pédagogique d'une nouvelle mission : engager le développement d'outils et de démarches de validation. Les critères qui ont prévalu à baliser l'évaluation ont été la validité et la fiabilité qui ont toutes deux pu être reconsidérées grâce à l'approche modulaire naissante dans plusieurs sections. En axant la transformation des « fiches ECTS » sur le remplacement des objectifs de cours par les acquis d'apprentissage (learning outcomes) et l'inclusion de liens forts et directement visibles avec le référentiel de compétences propre à chaque section, la démarche Qualité a été orientée vers une nouvelle approche du cursus de formation : elle a permis de réaffirmer que les compétences constituaient les finalités d'un programme ou d'une formation (CRUS, 2006) et pouvaient être définies comme « des savoir agir complexes, prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources » (Tardif J., 2003) et se référant toujours à une famille de situations de même structure et à l'ensemble des ressources nécessaires pour faire face à ces situations (Perrenoud P., 2004). L'option a été prise de classer les acquis d'apprentissage de telle sorte que tous les cours puissent être mis en lien avec les compétences. Un des intérêts était alors d'offrir la projection la plus fidèle possible de l'opérationnalité de la translation de la sphère « formation » vers la sphère « métier ».

Contact

Luc Canautte

HAUTE ECOLE ROBERT SCHUMAN

Email: luc_canautte@hotmail.com

A27

La conception d'un dispositif d'évaluation des compétences au service de l'objectivation et d'une approche qualité

Véronique GERARD

Haute Ecole Louvain en Hainaut et Haute Ecole de Namur

Concevoir collectivement un modèle d'évaluation des compétences tendant vers l'objectivation et s'inscrivant dans une démarche qualité d'amélioration continue, telle est la réflexion menée depuis trois années par une équipe de formateurs dans le master en Ingénierie et action sociales, au travers de la mise en place d'une activité pédagogique d'intégration professionnelle : le « laboratoire d'ingénierie sociale ». Cet exercice d'intégration de compétences consiste à analyser, questionner un problème complexe ancré dans un contexte professionnel réel et à apporter des solutions innovantes à une question du domaine de l'ingénierie sociale. Des « commanditaires », généralement responsables d'institutions, viennent exposer des commandes réelles. Le dispositif d'évaluation mis en place dans le cadre de ce laboratoire d'ingénierie est de deux types : - Un dispositif d'évaluation des compétences des étudiants multi-facettes. - Un dispositif d'évaluation de la qualité de l'exercice pédagogique lui-même. Nous proposons de questionner la démarche compétences, ses enjeux, ses risques, ses difficultés et comment nous tentons d'objectiver l'évaluation afin de garantir la cohérence du processus. Les facteurs de risque de l'évaluation liés au caractère complexe du problème posé, au fait de travailler avec un terrain réel, à la difficulté de déterminer le degré d'atteinte d'une compétence chez l'étudiant seront évoqués. L'équipe de formateurs a mis en place des garde-fous pour garantir la cohérence d'un dispositif d'accompagnement réfléchi tels que la co-construction collective avec l'équipe pédagogique, la combinaison de plusieurs méthodes d'évaluation, l'importance du regard croisé des évaluateurs, la prise en compte des différences individuelles chez les étudiants, ... Cet exposé ouvre la réflexion sur la pertinence d'un tel exercice dans un cursus de formation ainsi que sur les conditions nécessaires pour améliorer nos pratiques d'évaluation, sachant que l'objectivité absolue en évaluation n'existe pas et à l'inverse, l'évaluation ne peut exister que dans la subjectivité partagée.

Contact

Véronique Gérard

Haute Ecole Louvain en Hainaut et Haute Ecole de Namur

Email: veronique.gerard@henam.be

A28

La compétence évaluative des enseignants : de son évaluation à son développement

Yann MERCIER-BRUNEL¹ et Anne JORRO²

¹Laboratoire Ligérien de Linguistique, IUFM Centre Val de Loire

²UMR-EFTS, Université Toulouse Le Mirail

En France, la formation des maîtres repose entre autre sur la compétence 7 du référentiel de l'enseignant , Evaluer les élèves, qui met en avant les compétences évaluatives dans une approche plutôt techniciste, où la gestion du feedback n'est à aucun moment prise en compte. Face à cet impensé la présente recherche vise à étudier les compétences évaluatives réellement mises en œuvre par les enseignants dans le quotidien de la classe et à les caractériser pour tenter de mettre au jour des indicateurs permettant de les évaluer. En complément des différents travaux de recherche existant, nous mobilisons les théorisations issues de la psychologie du travail et celles relatives aux gestes professionnels. L'agir professionnel admet une certaine normativité, qui influence les gestes évaluatifs des enseignants. Notre recherche consiste donc à caractériser la compétence évaluative de l'enseignant à partir de l'identification de ces gestes évaluatifs. La méthodologie de la recherche prend appui sur l'observation de cinq enseignants dans quatre classes de CE2 dans un quartier du centre-ville de Nice, qui ont mené chacun une séance de correction, trois en mathématiques et deux en grammaire. Nous avons analysé l'ensemble des échanges langagiers de chaque séance à partir de plusieurs grilles linguistiques. Les résultats de la recherche permettent de mettre en évidence trois gestes évaluatifs qui renseignent sur la compétence évaluative des enseignants, et que nous analyserons : les gestes de surguidage, les gestes de normalisation, les gestes d'orientation. Ces résultats de recherche seront mis à la discussion. Ils serviront aussi à réfléchir sur la formation des enseignants à la compétence évaluative.

Contact

Yann Mercier-Brunel

Laboratoire Ligérien de Linguistique, IUFM Centre Val de Loire

Email: ymercierbrunel@gmail.com

A28

L'évaluation externe standardisée : un levier didactique vers l'approche par compétences dans l'enseignement primaire ? Recherche exploratoire sur l'épreuve PPO du canton de Fribourg (CH)

Gonzague YERLY

Université de Fribourg (CH)

Depuis les années 1980, les évaluations standardisées se développent de manière toujours plus importante dans les systèmes éducatifs des pays de l'OCDE, servant à l'évaluation des élèves mais surtout du système entier (Greaney & Kellaghan 2002 ; Mons, 2007). La recherche en éducation a démontré que ces évaluations, spécialement pour les tests à enjeux élevés, ont des effets, attendus ou non, notamment sur les pratiques des enseignants (Jones, 2007; McMillan, 2005 ; Monseur & Demeuse, 2005). Cependant, les résultats empiriques manquent dans la littérature francophone et surtout dans le contexte suisse. Ces effets sont l'objet de notre thèse. La présente communication traite une des questions de recherche de sa première phase exploratoire : les évaluations externes standardisées peuvent-elles être un levier didactique vers l'approche par compétences ? Une évaluation externe standardisée a été sélectionnée pour comprendre cet effet : l'épreuve cantonale de Fribourg (CH), l'épreuve PPO. Cet examen de fin de cycle, ayant lieu en 6ème et dernière année de l'école primaire, nous fournit un objet d'étude pertinent, plus spécifiquement la partie appelée « Environnement » (sciences, géographie, histoire) qui « privilégie l'approche par compétences » selon les termes officiels. Une approche qualitative compréhensive a été choisie. Huit enseignants (du cycle 5-6P) et quatre concepteurs de l'épreuve ont participé individuellement à un entretien semi-directif. Le contenu a été analysé tout d'abord cas par cas puis globalement. Les résultats démontrent que l'épreuve PPO est un levier didactique puissant. Ce dispositif, pourtant officiellement prévu uniquement à des fins d'orientation des élèves, est utilisé par la plupart des enseignants comme une voie à suivre pour réguler leurs pratiques d'enseignement, mais aussi d'évaluation interne. Spécifiquement, l'épreuve d'Environnement mène les enseignants à enseigner et évaluer dans la direction des « compétences ». Les analyses nous ont également permis d'identifier les variables qui influencent ces effets.

Contact

Gonzague Yerly

Université de Fribourg (CH)

Email: gonzague.yerly@unifr.ch

A28

Pratiques évaluatives enseignantes et socle commun des connaissances et des compétences

Sandra SAFOURCADE

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)

L'application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 impliquant la mise en place du socle commun des connaissances et des compétences a généré chez les enseignants un ensemble de questionnements et de transformations dans leurs pratiques d'évaluation. L'approche par compétences définie en tant que méthode pédagogique a suscité chez les enseignants un regard nouveau sur l'observation et l'évaluation des pratiques des élèves au sein de situations et de tâches dites complexes. Dans le cadre de l'accompagnement des enseignants dans la mise en place du socle et sur la base d'une recherche ethnographique exploratoire, nous avons pu établir durant deux années et plus de cinquante stages de formation continue, des catégories de propos récurrents chez les enseignants en formation en terme de pratiques évaluatives : place et rôle des pratiques informelles et non formelles dans la prise en compte des acquis des élèves, gestion des interactions entre évaluation chiffrée et niveaux d'acquisitions, approche collective et transdisciplinaire de l'observation des items, évaluation diagnostic et analyse des besoins, traduction, réinterprétation des items censés mesurer la compétence, seuils et niveaux d'exigences attendus pour chacune des items, prise en compte des attitudes, choix et utilisation de l'outil informatique comme outil de recueil des données et d'aide à la décision dans l'évaluation et la validation des compétences. Nous assistons là à une véritable mutation de la professionnalité enseignante, générant ainsi la mise en œuvre de pratiques et de situations innovantes au regard desquelles les enseignants doivent alors enclencher des processus décisionnels individuel et collectif fondés sur des indicateurs d'efficacité qu'ils prélèvent du contexte et sur l'influence des prescriptions ministérielles.

Contact

Sandra Safourcade

Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)

Email: sandra.safourcade@wanadoo.fr

A29

Évaluation des compétences dans un programme de formation à l'enseignement : une lecture psychométrique

Léon HARVEY¹ et Sylvie BONIN²

¹Université du Québec à Rimouski

²Siège Social de l'Université du Québec

Au Québec, le comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement questionne la cohérence de l'évaluation dans les programmes de formation des maîtres (CAPFE, 2010). Il déplore notamment la disparité des mécanismes d'évaluation des compétences réalisées dans les cours et il s'attend à ce que des données témoignent du développement des compétences professionnelles. En filigrane, une des questions qui se pose est de savoir si l'ensemble des activités offertes dans le cadre d'un programme de formation est, en tant qu'outil d'évaluation, un instrument valide de mesure des compétences. Devant ces exigences, les universités doivent se doter de mécanismes rigoureux afin d'établir la cohérence dans l'évaluation dans l'ensemble que compose ces activités. Par conséquent, la présente étude propose de faire une lecture psychométrique des activités liées à un programme de formation. Pour ce faire, différents outils seront mis à l'œuvre afin d'analyser la cohérence de l'évaluation dans un ensemble d'activités. Les analyses portent sur les finissantes et finissants du programme d'enseignement secondaire d'une université québécoise. La période visée se situe entre 2002 et 2010. Les analyses factorielles appliquées sur le résultat obtenu à chacune des activités par chacun des finissants permettent de mettre en lumière la structuration empirique d'un programme qui peut être dès lors être comparée à la matrice théorique produite lors de la création du programme. Cette opération permet de valider ou de revoir les matrices de compétences liées à un programme. Par la suite, une analyse multidimensionnelle à partir de la théorie de réponse aux items permet d'attribuer un niveau de difficulté à chaque activité et permet de mettre en lumière des différences attribuables au sexe ou à l'année de promotion. Ces analyses permettent également de déterminer la cohérence entre les évaluations qui se déroulent en milieu universitaire et celles qui se déroulent en milieu professionnel (stages). Les avantages et les limites de cette lecture psychométrique des programmes de formation seront discutées.

Contact

Léon Harvey

Université du Québec à Rimouski

Email: Leon_Harvey@uqar.ca

A29

Une co-construction de fiches méthodologiques, une façon de s'approprier et diffuser l'approche par compétences

Vinciane DE KEYSER¹, Elfried HEINEN² et Dominique LEMENU³

¹et ²SEGEC - Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique, FedESuc - Féd. de l'ens. sup.catho.

³CEF, Conseil de l'éducation et de la formation

Cette communication porte sur une production de fiches méthodologiques réalisées de manière collaborative par un groupe de « coordinateurs compétences » mandatés par leur institution pour stimuler l'intégration d'une approche par compétences dans les Hautes Ecoles. Une telle approche implique de nombreux défis. Parmi eux, certains sont porteurs de changement, d'autres peuvent constituer des freins. Les concepts d'organisation apprenante et de leadership transformationnel nous ont aidés à penser une démarche visant à développer des capacités, une réflexion voire une intelligence collectives. La démarche de construction collaborative du groupe s'est notamment concrétisée par la création de référentiels de compétences pour diverses catégories de formation et ensuite, par l'écriture collective d'un article sur la méthodologie de construction des référentiels de compétences, d'enseignement et d'évaluation et liens avec les Acquis d'apprentissage. Dans un deuxième temps, il a été décidé de créer des fiches guides à destination des directeurs, coordinateurs pédagogiques et enseignants en quête d'outils méthodologiques. Elles portent sur trois sujets : la charte de l'évaluation, l'évaluation par compétences et les familles de situation. Ce choix est lié aux faits que l'évaluation est un excellent fil conducteur pour assurer une cohérence globale et que l'approche située de la compétence, donc la construction de situations d'intégrations liées à des familles de situations sont importantes. La démarche utilisée est très riche d'enseignement pour les participants : chacun s'approprie les contenus, ressources, méthodologies et outils. Mais l'approche se révèle aussi chronophage et la diversité de nos formations ne facilite pas l'émergence d'« invariants ». Ces fiches méthodologiques seront utilisées pour animer des journées pédagogiques destinées aux directions et coordinateurs.

Contact

Dominique Lemenu

CEF, Conseil de l'éducation et de la formation

Email: dominique.lemenu@cfwb.be

A29

De l'analyse didactique des pratiques évaluatives des enseignants à l'élaboration d'une ingénierie de formation à l'évaluation des compétences des élèves

Marie-France CARNUS

Université de Toulouse 2-Le Mirail

Malgré les difficultés récurrentes rencontrées par les enseignants en matière d'évaluation et de notation, ce domaine reste peu investigué en formation initiale et continue. En France, au terme du décret n°2006-830 du 11 juillet 2006, les enseignants sont dorénavant appelés à une évaluation de la maîtrise du socle commun en vue de l'attestation de l'acquisition des compétences requises. Cette obligation faite aux enseignants d'évaluer les compétences de leurs élèves accentue les difficultés et nécessite que soient mis en place des dispositifs d'accompagnement et de formation spécifiques. Ancrée sur un certain nombre de recherches dans le domaine de l'évaluation et à partir d'une triple approche : didactique, comparatiste et clinique des pratiques évaluatives d'enseignants dans différentes disciplines scolaires, cette communication rend compte des avancées d'une recherche collaborative qui se propose d'extraire des problématiques génériques en matière d'évaluation des compétences dans le champ scolaire afin d'élaborer une ingénierie de formation à l'évaluation des compétences des élèves dans le cadre d'un master dédié aux enseignants en poste. Cette recherche associe des enseignants-chercheurs de l'IUFM-Midi-Pyrénées et des enseignants exerçant en établissement scolaire. La méthodologie d'ingénierie didactique se structure autour de quatre phases évolutives : analyses préalables à partir d'entretiens et de questionnaires, conception de l'ingénierie et analyse a priori, mise à l'épreuve auprès de 15 enseignants-étudiants et analyse a posteriori. Les principaux résultats indiquent des leviers de nature à fournir des ressources pour l'élaboration d'une ingénierie de formation des enseignants à l'évaluation des compétences et ainsi pallier un « déficit » en formation professionnelle soumise aujourd'hui à la mastérisation.

Contact

Marie-France Carnus

Université de Toulouse 2-Le Mirail

Email: marie-france.carnus@toulouse.iufm.fr

A30

Les expériences d'évaluation des compétences dans les entreprises du secteur du transport routier au Québec

Lucie HEON, Liette GOYER et Marie-Julie BABIN

Université Laval

Cette communication présente une partie des résultats d'une recherche subventionnée (2009-1011) par : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Programme de subvention à la recherche appliquée (PSRA) portant sur l'étude du processus de développement de la qualification, plus spécifiquement l'évaluation des compétences dans douze entreprises du secteur du transport routier de marchandises au Québec. Considérant que le développement des travailleurs repose sur une responsabilité partagée par plusieurs acteurs, cette étude exploratoire dont l'enjeu est pragmatique se situe dans le domaine de la « reconnaissance et du développement des compétences en milieu organisationnel ». Elle interroge des représentants de l'employeur (direction des ressources humaines), des représentants des employés (camionneurs) et, dans les entreprises où se retrouve un syndicat un représentant de ce syndicat. Le but est mettre en lumière les processus, les pratiques et les dynamiques internes à ces entreprises. L'étude a fait appel à des méthodes de collecte et d'analyse de données empiriques tel le questionnaire, les groupes de discussion et l'analyse documentaire. De plus, certaines analyses de nature qualitative ont été effectuées. Les aspects suivants sont traités lors de cette communication : les compétences prescrites dans le secteur et celles d'un camionneur compétent perçues chez les groupes de participants, les expériences significatives de formation et d'évaluation des compétences dans les entreprises, les impacts des pratiques de formation et d'évaluation en entreprise perçus chez les groupes de participants, les perceptions quant à l'évolution des pratiques, les conditions et obstacles aux pratiques, et enfin les propositions d'amélioration des pratiques. Ce portrait des expériences saillantes relatives aux pratiques d'évaluation des compétences, des enjeux et des conditions de leur développement dans ces entreprises est à la base d'une compréhension et d'une critique de ces pratiques visant le maintien ou le développement des compétences prescrites et souhaitées dans ce secteur de travail.

Contact

Lucie Héon

Université Laval

Email: lucie.heon@fse.ulaval.ca

A30

Les instruments d'évaluation des compétences dans la formation et l'activité des soignants

Emmanuel TRIBY

Université de Strasbourg

La réforme en cours de la formation des soignants est l'occasion d'analyser les transformations de la conception de l'activité (et ses modes de validation) autant que des modèles de formation des soignants et de son évaluation. Une double investigation a été mise en œuvre : des observations de terrain issues d'entretiens avec des cadres de santé formateurs en IFSI (Institut de formation en soins infirmiers) réalisés au cours d'une recherche-action portant sur la mise en œuvre de la réforme de la formation des soignants centrée principalement sur la démarche compétences ; l'analyse de contenu de dossiers de validation (VAE) de cadres de santé formateur en vue de l'obtention d'un Master, la réalisation du dossier de validation est l'occasion pour les candidats d'analyser leur expérience de la réforme en cours. Ces résultats qui en ressortent, en cours de construction et de formulation, s'inscrivent dans les idées directrices de la recherche et concernent trois domaines en particulier : - les conditions de l'évaluation des compétences en milieu professionnel reflètent et influencent très étroitement les transformations de la conception même de l'activité de soin hospitalier et les modèles de formation qui en sont issus. - une redéfinition du rôle respectif des cadres formateurs à l'IFSI et des professionnels dans les services hospitaliers est en cours, dans la formation mais également dans la détermination du mode de valorisation de l'activité de soin à l'hôpital. - le sens de l'alternance dans la formation des soignants à la lumière de l'usage des outils d'évaluation et des représentations investies dans cet usage doit être lu dans la figure de la séparation beaucoup plus que de l'intégration, du fait même de l'importance de la matrice d'interprétation que constitue l'instrument d'évaluation (référentiel et port folio).

Contact

Emmanuel TRIBY

Université de Strasbourg

Email: triby@unistra.fr

A30

Évaluer des compétences professionnelles dans des dispositifs de formation en alternance

Anne-Catherine OUDART et Lucie PETIT

Departement Sciences de l'Education et formation d'adultes - Université Lille 1

Développer des compétences professionnelles est l'objectif que se donnent les dispositifs en alternance comme les Master et Licence professionnels. Si leur légitimité est à ce jour reconnue, le développement des compétences professionnelles et de leur évaluation dans des cursus universitaires reste encore une question en tension. Certains s'interrogent toujours sur le rôle et la place des dispositifs universitaires dans la formation au développement des compétences professionnelles. D'autres encore remettent en question la pertinence des modes d'évaluation proposés. Dans cette communication, nous nous proposons d'instruire cette question en présentant comment le développement des compétences professionnelles dans un dispositif de formation en alternance a été pensé et comment ces dernières sont évaluées. Deux questions seront au centre de notre contribution : si l'articulation « activité de stage et activité universitaire » crée de la compétence, comment l'évaluer ? Le mémoire professionnel permet-il de valider des compétences professionnelles ? Nous serons amenés à nous interroger notamment sur les questions que posent la validation des compétences professionnelles dès lors qu'elles sont mesurées à travers un écrit (mémoire professionnel), évaluées par le monde professionnel (tuteur professionnel et expert) et le monde académique (tuteur universitaire). Nous éclairerons cette question à partir des grilles d'évaluation proposées et d'extraits d'échanges avec les évaluateurs.

Contact

Anne-Catherine Oudart

Departement Sciences de l'Education et formation d'adultes - université Lille 1

Email: anne-catherine.oudart@univ-lille1.fr

A31

Les compétences professionnelles de stagiaires de Master 2 professionnel : regards évaluatifs

Ranim AYOUBE

Université de Toulouse Le Mirail, Laboratoire (UMR-EFTS)

Dans le cadre d'une recherche de thèse, nous étudions la construction progressive des compétences professionnelles de stagiaires d'un Master professionnel, 2^{ème} année sur une année de formation. En effet, les étudiants à la fin de ce Master sont censés travailler d'où l'importance d'acquérir des compétences professionnelles qui soient pertinentes pour intégrer le monde professionnel. A partir de ce contexte, nous nous proposons dans cette communication d'exposer notre démarche méthodologique adoptée afin de comprendre comment les stagiaires évaluent les compétences acquises dans le cadre de la formation universitaire ainsi que dans le cadre du stage professionnel. Il s'agit d'explicitier le processus d'évaluation des compétences dans un dispositif en alternance. Nous avons opté pour une méthodologie longitudinale permettant de suivre notre population d'étudiants dans le temps. Huit séries d'entretiens s'étalant sur huit mois (octobre-novembre, décembre, janvier, février, mars, avril et mai de l'année universitaire 2010-2011) ont été réalisés. Le choix de l'enquête par entretiens ont été réalisés dans une approche longitudinale permet de saisir le discours du stagiaire sur la thématique des apprentissages professionnels. L'échantillon de la recherche comprend les entretiens des stagiaires et huit entretiens avec certains référents professionnels qui accompagnent 8 stagiaires pendant leur stage et huit autres entretiens avec les directeurs du mémoire réalisé par l'étudiant. Le guide d'entretien se focalisait sur les compétences acquises dans le stage professionnel. En ce qui concerne les entretiens adressés aux directeurs du mémoire et aux référents professionnels, nous avons cherché à analyser le rôle du référent professionnel pendant le stage et le niveau d'évolution de l'étudiant dans la situation professionnelle. Nous avons recueilli un matériau discursif important que nous avons commencé à traiter et à analyser en prenant en compte les discours des divers acteurs interviewés.

Contact

Ranim AYOUBE

Université de Toulouse Le Mirail, Laboratoire (UMR-EFTS)

Email: ranim.ayoube@yahoo.com

A31

L'évaluation par étapes de la compétence à mener une recherche et à en produire le rapport

Séverine DELCOMMINETTE¹, Bertrand CHAPPELLIER² et Dieudonné LECLERCQ³

¹Haute Ecole Robert Schuman (HERS)

²Ecole primaire en Province de Luxembourg

³Université de Liège

Mener une recherche et en produire le rapport est une compétence qui fait l'objet d'une évaluation à visée certificative au travers du travail de fin d'études, mais souvent trop peu entraînée et trop peu évaluée de façon formative, ce qu'a fait la présente recherche par une pédagogie par projet (PPP) accompagnée de feedbacks personnalisés sur deux versions successives auto-évaluées. Par équipes de deux, pendant un semestre, 38 étudiants ont mené un micro-projet de recherche, aidés par des réunions de conseils personnalisés et des séances collectives, avec comme étapes finales (1) présenter une version audio-visuelle (sur PowerPoint) du rapport, (2) Auto-Évaluer (AE 0) sur 15 critères leurs compétences de présentation écrite d'une recherche (3) recevoir un Guide écrit intitulé «Pour un rapport de recherche de qualité » avec conseils et contre-exemples. (4) présenter (avec AE 1) une version 1 du rapport écrit, (5) recevoir sur chacun des 15 critères des feedbacks qualitatifs, (6) resoumettre, une version 2 (avec AE 2 et les rubriques consultées dans le Guide). La note finale était la moyenne des notes de 2 versions. Les résultats montrent (1) un Gain relatif sur les moyennes de 45% (2) une corrélation de 0,42 entre les notes des deux versions, (3) que ce sont les équipes les plus faibles au départ qui ont reçu le plus de feedbacks et consulté le guide et fait les plus grands progrès, (4) que tous « terminent » avec un sentiment de réussite, (5) quelles ont été les rubriques les plus consultées, et sous quelles forme (conseils positifs ou contre exemples ?). La recherche a montré la faisabilité de l'opération, son utilité (les progrès entre les deux versions), mais avec un coût élevé en heures d'encadrement ! On envisage de mesurer le transfert des acquis lors du mémoire de ces mêmes étudiants. Bibliographie Leclercq, D. (2009). Audio-Visuel et Apprentissage. Editions de l'université de Liège. Leclercq, D. (2008). A la recherche de la triple concordance. . LabSET IFRES. Université de Liège. Annexe : un exemple des 15 rubriques et d'un Feedback à un groupe.

Contact

Séverine Delcomminette

Haute Ecole Robert Schuman (HERS)

Email: severine.delcomminette@ulg.ac.be

A31

Les compétences professionnelles requises pour la gestion des conflits dans les équipes de travail au collégial

Marie-Julie BABIN et Lucie HEON

Université Laval

Gérer les conflits dans les équipes de travail (cégeps) nécessite des compétences techniques, humaines et conceptuelles (Schermerhorn, 2006) adaptées à la nature du conflit (conflit au niveau des relations, au niveau de la tâche ou le conflit de processus) (Boudreau, 2008). Ces compétences devraient donc être recherchées et évaluées auprès des membres d'une équipe de travail. Posséder ces compétences constitue donc un avantage certain pour le personnel de direction d'un collège d'enseignement général et professionnel (cégeps), avec la récente gestion des établissements d'enseignement, à adopter un mode de gestion participatif. Suivant ce mode, le personnel de direction encourage les professeurs et les professionnels à se responsabiliser, à contribuer plus étroitement au processus de prise de décisions, à jouer un rôle plus actif lors de la résolution des problèmes, à communiquer plus efficacement avec leurs collègues et leurs clients, et, de façon générale, à diversifier leurs tâches (Caroli 2001). Le contexte fortement bureaucratique et réglementé (CEEC, 2004) rigidifie la structure et offre des conditions propices à l'émergence de conflits intragroupes en complexifiant la recherche de solutions aux problèmes à résoudre. De nombreux comités pédagogiques mis en place dans les cégeps vivent fréquemment des conflits de cet ordre. La communication vise donc à préciser, pour le personnel de direction, les compétences en gestion des conflits intragroupes qu'ils devraient posséder pour résoudre de tels conflits. Une meilleure connaissance de ces compétences permettra de bonifier les pratiques d'évaluation des compétences du personnel de direction dans les cégeps lors de leur sélection et de leur évaluation en vue d'obtenir une permanence. Le présent exposé vise donc à faire le point sur cette question et à discuter des pistes de solutions proposées par la littérature.

Contact

Marie-Julie Babin

Université Laval

Email: babin6@hotmail.com

SYMPOSIUM 6

L'évaluation de tâches complexes en mathématiques : quels outils pour un meilleur diagnostic ?

Géry MARCOUX¹, Annick FAGNANT², Isabelle DEMONTY², Virginie DUPONT², Marc VANTOU-ROUT³, Christophe DIERENDONCK⁴, Nathalie LOYE⁵, Marcel CRAHAY⁶, Bernard REY⁷

¹Université de Genève

²Université de Liège

³Université Paris Descartes

⁴Université du Luxembourg

⁵Université de Montréal

⁶Université de Genève

⁷Université de Bruxelles

La notion de compétence occupe une place importante dans le champ scolaire de la majorité des pays francophones. De nombreux courants existants en Sciences de l'Education s'en sont emparés avec pour conséquence actuelle une diversité foisonnante de définitions et de conceptions (Coulet, 2011). Dès lors, si la diversité des recherches a sans conteste un intérêt certain, les moments de synthèse sur un sujet ponctuel sont tout aussi essentiels.

En mathématiques, mais aussi plus largement dans le monde de la recherche en Sciences de l'Education, il est reconnu que la résolution de problèmes constitue en soi l'expression singulière d'une compétence (Crahay, Verschaffel, De Corte & Grégoire, 2005). Ce sera le premier point d'ancrage de nos échanges.

Dans ce domaine plus spécifique, les références épistémologiques restent toutefois nombreuses et renvoient à des approches différentes avec des méthodologies diverses sur des objets riches et multiples. Aussi, est-il nécessaire de cadrer d'avantage le propos en déterminant avec plus de précisions l'enjeu de ce symposium. Sur la base de références diverses (didactique des mathématiques, psychologie cognitive, psycho-didactique des maths, psychologie ergonomique, psychopédagogie...) propres aux ancrages scientifiques justifiés par chacun des communicants et de leurs choix méthodologiques (analyse de tâches, analyse de productions, questionnaires d'enquête, hiérarchisation d'attributs, utilisation du modèle de Rasch, analyses par cluster,...), nous aborderons la question essentielle : quels outils pour un meilleur diagnostic en mathématiques ?

Ces deux termes (outil et diagnostic) ne sont évidemment pas dus au hasard mais servent de fil rouge à la réflexion. Dans le cas présent, le terme «outil» est à prendre au sens de Gille (1978) comme «une matière préparée pour l'usage qu'on veut en faire, une forme raisonnée» (p.143). Ce construit, la réflexion sur son élaboration, sur ses implications et ses conséquences sont par essence à destination des enseignants. De même, le terme «diagnostic» est à comprendre au sens partiel que lui donnent Rey, Carette, Defrance et Khan (2003), c'est-à-dire «un processus qui vise à identifier les relations éventuelles entre facteurs (quelle qu'en soit la nature) susceptibles d'avoir une incidence privilégiée sur l'apprentissage (individuel ou collectif)» (p.39). Dans ce cas précis, il semble que les chercheurs ont un rôle important à jouer afin d'identifier ces facteurs, leurs relations et incidences et ainsi permettre, à terme, aux acteurs de l'enseignement d'être capable par eux-mêmes de les discerner (renvoyant de fait au sens étymologique grec du terme «diagnostic»).

Au final, cinq communicants issus d'autant de pays francophones (Belgique, Canada, France, Luxembourg, Suisse) et deux intervenants «extérieurs» (deux discutants dont les modèles et/ou travaux réalisés dans le domaine de l'évaluation des compétences en mathématiques ont servi de référence à la majorité des communicants du symposium) prendront ces problèmes à bras-le corps et tenterons ainsi, par des focus différents, d'affiner les modes de compréhension et d'explication des difficultés éprouvées par les élèves face à la résolution de tâches complexes en mathématiques et par la même éclaireront leurs compétences.

Contact

Géry Marcoux
Université de Genève
Email: gery.marcoux@unige.ch

Contributions

La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire : l'apport d'indicateurs issus des recherches centrées sur les difficultés spécifiques des élèves en algèbre

Isabelle Demonty et Virginie Dupont

Modèle dérivé du modèle en 3 phases de Rey, Carette, Khan et Defrance : un pouvoir explicatif augmenté ?

Géry Marcoux

Situations complexes en mathématiques : que proposent les diverses approches figurant dans la littérature pour évaluer des compétences ?

Marc Vantourout

Évaluer des compétences en mathématiques dans le cadre d'une épreuve externe à large échelle : tâches complexes, tâches décomposées et tâches simples : quel pouvoir informatif ?

Christophe Dierendonck et Annick Fagnant

Un diagnostic oui, mais lequel ?

Nathalie Loye

SYMPOSIUM 7

Évaluer des compétences à partir du travail réel

Claire TOURMEN¹, Jean-François METRAL¹, Florent CHENU², Patrick MAYEN¹, Borhene CHAKROUN³

¹Agrosup DIJON

²Université de Liège

³Chef de section de l'enseignement et de la formation technique et Professionnelle, UNESCO

L'évaluation des compétences est en développement dans de nombreux univers, scolaires et professionnels. Pourtant, ce nouvel objet pose de nombreuses questions. Parce que les compétences sont pour partie invisibles, composites et complexes, sujettes à des définitions variables. De nombreuses recherches sur les compétences au travail et leur développement ont été réalisées dans le champ de la didactique professionnelle. Elles s'inspirent de méthodes d'analyse du travail développées en psychologie du travail, ainsi que des théories de l'activité et du développement. Ce courant de recherches permet-il d'avancer sur la question de l'évaluation des compétences ? Permet-il de mieux prendre en compte le travail réel ? Quelles conséquences sur les théories et les définitions des compétences ? Ce symposium sera l'occasion d'approfondir des réflexions tenues dans une table ronde sur un thème proche (organisée par Philippe Astier). La première piste de réflexions concerne la manière de définir – et donc d'observer – des compétences. Plusieurs travaux de didactique professionnelle proposent un cadre pour penser cette question. Ils proposent de définir les compétences en référence aux situations (de vie et de travail). Être compétent est ainsi défini comme la capacité à traiter une classe de situations professionnelles quel que soit son état (normal/dégradé) et son degré de complexité (Vergnaud, 2001). Ces travaux soulignent l'intérêt d'évaluer non seulement les actions observables et leurs résultats mais aussi tout ce qui organise l'activité, ce que Vergnaud appelle la « descente vers le cognitif » (2001). Quelles conséquences théoriques sur les manières de penser les compétences ? Est-on sûr de considérer toutes les dimensions de l'activité compétente ?

Une première communication questionnera la manière dont on peut accéder à la conceptualisation à travers le discours réflexif sur l'activité, et ses limites. Le deuxième auteur discutera la manière dont on peut évaluer la dimension collective du travail, à la fois dans les référentiels et dans les situations d'évaluation. La seconde piste de réflexions ne part pas d'un modèle scientifique de la compétence mais part de la connaissance de l'activité de personnes (formateurs, enseignants, jurys de VAE...) qui évaluent des compétences. Plusieurs recherches ont permis de mettre à jour des phénomènes tels que la dimension outillée de cette activité (référentiels, grilles...) mais aussi le recours à des référents propres aux évaluateurs, la construction dynamique des jugements, les critères et indicateurs de compétences examinés (Mayen, 2005, Tourmen, Mayen et Figari, 2009)... Le troisième intervenant étudiera la manière dont des jurys de VAE évaluent et étayent d'un même mouvement l'activité des candidats, afin de mieux révéler leurs compétences. L'auteur suivant poursuivra en analysant comment des évaluateurs peuvent évaluer la conceptualisation à travers l'action, dans le cas d'une épreuve pratique d'évaluation en milieu scolaire. Une cinquième communication interrogera la manière dont le format scolaire peut gêner le développement de formes d'évaluation des compétences dans le cadre de formations professionnelles. Enfin, pour engager les débats, un discutant réalisera une mise en perspective de l'ensemble des communications avec différents travaux de recherche sur l'évaluation et plus particulièrement l'évaluation des compétences. Bibliographie Mayen, P. (2005). L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir. Actes du Séminaire des responsables de formation – CNFEPJJ – « La compétence est-elle mesurable ? », Vaucresson, mai. Tourmen, C., Mayen, P. et Figari, G. (2009) Quels critères et indicateurs pour

évaluer les acquis de l'expérience. Actes du 21e colloque International de l'Admee-Europe, Louvain-La-Neuve, 21-23 janvier. Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G., Achouche, M. (Éds). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 43-51.

Contact

Claire TOURMEN

Agrosup DIJON

Email: claire.tourmen@educagri.fr

Contributions

Apports et limites des perspectives ouvertes par la didactique professionnelle pour l'évaluation des compétences

Florent Chenu

Le travail collectif : les questions qu'il pose pour l'évaluation des compétences

Patrick Mayen

L'activité évaluative et l'étayage de l'activité : L'apport de la VAE

Borhene Chakroun

Évaluer en situation professionnelle : comment voir la pensée dans l'action ?

Claire Tourmen

Évaluation des compétences, travail réel et formation initiale

Jean-François Métral

SYMPOSIUM 8

L'évaluation des compétences en salle de classe : des politiques aux pratiques

Dany LAVEAULT¹, Dominique LAFONTAINE², Walther TESSARO³, Eric DIONNE⁴, Linda ALLAL³

¹Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

²Université de Liège

³Université de Genève

⁴Université d'Ottawa

L'approche par compétences, tant au niveau pédagogique que de l'évaluation, relève d'intentions généreuses : fixer et évaluer des cibles d'apprentissage qui vont au-delà de l'acquisition de connaissances ou d'habiletés et qui portent sur l'intégration et la mobilisation de celles-ci dans des contextes significatifs. Ces intentions ont été suivies de politiques mises en œuvre de différentes façons et avec plus ou moins de succès. Le fait que l'approche par compétences ait été introduite presque en même temps dans plusieurs pays francophones constitue une occasion exceptionnelle de retour sur les politiques et sur les défis accompagnant leur mise en œuvre, particulièrement en ce qui concerne les changements de pratique d'évaluation en salle de classe. À cet égard, les résultats des enquêtes internationales n'offrent que des possibilités limitées de comparaison de l'efficacité relative de ces politiques, surtout lorsque le contexte propre à chaque système national est peu documenté et donne lieu à autant d'écarts à l'intérieur même de chaque juridiction. C'est d'ailleurs dans cette perspective que l'OCDE a débuté l'examen des cadres d'évaluation des pays membres afin de mieux articuler et documenter leur rôle et faire le lien avec l'amélioration des résultats scolaires (OCDE, 2009).

De telles études comparatives sont utiles pour évaluer comment l'harmonisation des techniques d'analyse et d'évaluation de chaque pays répond de façon cohérente aux besoins des acteurs et permet de renforcer l'utilisation des résultats pour améliorer l'acquisition des compétences. Ce symposium se situe dans l'esprit de telles études et cherchera à évaluer les politiques et leur mise en œuvre dans le cadre de l'introduction de l'approche par compétences. Il regroupe des présentations de Belgique, du Canada (Québec) et de la Suisse, trois pays ayant des systèmes d'éducation décentralisés ayant adopté l'approche par compétences. Les présentations feront ressortir les difficultés dans la mise en place des changements, les solutions élaborées ainsi que le degré de succès des initiatives.

D'ores et déjà, la mise en commun des propositions de communication fait ressortir plusieurs principes ayant contribué au plus ou moins grand succès de la mise en œuvre d'une approche par compétences :

- Il y a d'abord la difficulté d'aligner des interventions à différents niveaux d'organisation afin d'assurer la cohérence du système éducatif et faire en sorte que les représentations des intentions de l'approche par compétence soient les mêmes pour tous et que les efforts soient concertés.
- Il y a ensuite un nécessaire équilibre entre évaluations internes et évaluations externes, chacune répondant à des besoins différents et faisant appel à des exigences de validité et de fidélité spécifiques.
- L'approche par compétences rend nécessaire de nouvelles formes d'articulation entre évaluations-bilans et évaluations continues. La communication des progrès des élèves en termes de compétences à différents destinataires soulève aussi des difficultés.

- L'évaluation de compétences est une entreprise complexe et rend plus que jamais nécessaire un travail d'harmonisation (« social moderation ») à toutes les étapes de l'évaluation.

C'est en impliquant l'enseignant dans des environnements éducatifs riches en évaluation, que les compétences, tant celles de l'enseignant en matière d'évaluation, que celles visées par l'apprentissage des élèves, pourront le mieux se développer. Le symposium traitera de ces questions au moyen de l'analyse des approches éducatives et de la synthèse des résultats de recherche et d'évaluation menées dans chaque pays sur l'implantation de l'approche par compétences. Il débutera par une présentation du thème par le modérateur et sera suivi d'une présentation de la situation dans chacun des trois pays. Un discutant (Linda Allal) sera invité à réagir à l'ensemble des présentations et à formuler une synthèse internationale.

Contact

Dany Laveault
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Email: dlaveaul@uottawa.ca

Contributions

Évaluation des compétences et documents de référence pour les enseignants : une cohérence à construire

Walther Tessaro

Épreuves externes, outils d'évaluation « modèles » pour les pratiques de classe ? Quelle cohérence privilégier ?

Dominique Lafontaine

L'apport de l'évaluation de programme dans un processus de changement : un incontournable

Eric Dionne

A32

Développement des compétences des enseignants du primaire en matière de relations école-familles : éléments de comparaison France-Québec

Serge J. LARIVÉE¹ et Pascale GARNIER²

¹Université de Montréal

²Université Paris 13

Les relations école-familles ainsi que l'implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant ont fait l'objet de nombreuses recherches ces dernières années. L'implication des parents a d'ailleurs été ciblée dans plusieurs recherches parmi les cinq premières caractéristiques des écoles efficaces. Ainsi, un consensus général se dégage quant à l'importance d'établir des relations collaboratives école-familles pour favoriser la réussite scolaire de l'enfant. Au niveau institutionnel, cette importance est reconnue dans les référentiels de compétences professionnelles attendues des enseignants du primaire, tant en France qu'au Québec. Il est alors apparu pertinent d'interroger la formation des enseignants, dans nos milieux respectifs, selon deux perspectives. D'une part, en analysant leur formation initiale et les compétences développées pour les préparer à travailler avec les parents. D'autre part, en questionnant les futurs enseignants au primaire sur des aspects de l'implication parentale pour lesquels ils ont été formés ou auraient souhaités l'être. Dans cette communication, nous présenterons le profil de formation en enseignement au primaire des deux milieux de formation universitaire ciblés, particulièrement les compétences professionnelles à développer, ainsi que les résultats de notre enquête auprès d'étudiants de 4e année de baccalauréat en formation des maîtres au Québec à l'Université de Montréal (n=55) et de master 1 en « enseignement du premier degré » en France à l'Université de Créteil (n=76). Les résultats indiquent que, malgré l'importance accordée aux relations école-familles et à l'implication parentale, les dispositifs de formation n'y accordent qu'une faible place, ce qui est corroboré par les étudiants interrogés. Enfin, il apparaît que ces derniers démontrent des intérêts ciblés (la communication école-familles, l'encadrement à la maison) à l'égard de l'implication parentale. Notre analyse nous permet d'ouvrir la question des temporalités et du curriculum de formation dans ce domaine, ainsi que celle de son évaluation dans les pratiques professionnelles.

Contact

Serge J. Larivée

Université de Montréal

Email: serge.j.larivee@umontreal.ca

A32

Les attitudes comme indicateurs cognitifs et affectifs des compétences relatives au développement durable

Astrid DE LEEUW et Pierre VALOIS

Université du Luxembourg

L'Université du Luxembourg désire amener ses étudiants à acquérir des compétences en vue de jouer un rôle efficace et signifiant pour le développement durable. Elle a donc implanté sur ses campus un système de vente de produits issus de commerce équitable. L'identification et la mesure de croyances cognitives et affectives qui conditionnent les attitudes des étudiants en matière de développement durable constitue une étape préliminaire incontournable pour vérifier si sa stratégie a eu un effet quelconque sur les compétences des étudiants. Le but de l'étude consiste à proposer une méthode mixte (qualitative, quantitative) d'identification des indicateurs d'attitudes envers l'achat de produits issus du commerce équitable, et à vérifier le degré de fidélité de la méthode ainsi développée. Tel que proposé par Ajzen et Fishbein, une phase exploratoire a été réalisée pour mesurer l'attitude d'étudiants envers le comportement « d'achat de produits issus du commerce équitable au cours de la prochaine année ». Plus précisément, deux questions ouvertes portant respectivement sur les avantages et les désavantages associés à l'adoption de ce comportement ont été proposées à un échantillon de 17 participants. Deux juges ont procédé indépendamment à l'analyse de contenu des réponses et la fidélité inter-juges a été éprouvée à l'aide de deux méthodes : le coefficient de corrélation des rangs de Spearman, qui a permis de vérifier le degré de concordance entre les juges quant à leur classement des avantages et désavantages en termes de rang, de même que le coefficient de la corrélation intra-classe, qui a permis de vérifier si les fréquences observées par chaque juge pour chaque avantage et désavantage étaient du même ordre de grandeur. Les résultats montrent que la méthode mixte proposée pour identifier des indicateurs attitudinaux cognitifs et affectifs des compétences relatives au développement durable est fiable, du moins au plan de la fidélité inter-juges.

Contact

Astrid de Leeuw

Université du Luxembourg

Email: astrid_dl@hotmail.com

A32

Évaluer la formation pratique des enseignants : enjeux, défis et propositions

Bernard ANDRE

Haute école pédagogique, Lausanne

L'évaluation des pratiques enseignantes a déjà fait l'objet de nombreuses études et recherches, avec des conclusions allant dans deux directions opposées. Un premier courant, se basant sur les approches processus-produit ou les School Effectiveness Research, affirme qu'il est possible d'identifier des bonnes pratiques assimilables à un enseignement et à un enseignant efficace, et l'évaluation consisterait donc à repérer ces pratiques dans l'agir d'un enseignant de manière à pouvoir qualifier et quantifier sa performance, voire ses compétences. D'autres chercheurs mettent en avant la grande variabilité des pratiques chez le même enseignant, et montrent aussi que l'agrégation de multiples actions efficaces ne font pas forcément système, et réfutent tant les résultats des recherches processus-produit que leur ambition à fonder une évaluation rationnelle et objective. Sur quoi s'appuyer pour tenter d'évaluer la compétence à enseigner ? Le portfolio est-il un candidat pour un tel fondement ? Ou les performance assessment débouchant sur un permis pour enseigner mis en place aux Etats-Unis sont-ils un chemin possible ? Après une revue de littérature mettant en évidence des aspects importants de la question, nous faisons quelques propositions pratiques pouvant guider la mise en place d'un nouveau dispositif concernant l'évaluation de la formation pratique à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse).

Contact

Bernard André

Haute école pédagogique, Lausanne

Email:bernard.andre@hepl.ch

A33

Quel sens de futurs enseignants attribuent-ils à l'évaluation par tâche complexe ?

Marc LUISONI et Isabelle MONNARD

Haute école pédagogique (HEP Fribourg)

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. Pour assurer un jugement valide 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 et opérationnalisés à l'aide d'indicateurs plus ou moins détaillés et contextualisés. 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 à nouveau les étudiants, mais 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. Cette recherche s'appuie sur une méthodologie qualitative et s'inscrit dans une visée exploratoire. Elle analyse une vingtaine d'entretiens réalisés auprès d'étudiants de deuxième et de troisième année qui permettent d'aborder 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. Dans cette perspective le rôle des commentaires des formateurs est mis en exergue. Cette communication mettra également 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.

Contact

Marc Luisoni

Haute école pédagogique (HEP Fribourg)

Email: luisonim@edufr.ch

A33

Évaluation collégiale de productions complexes : à la recherche d'Indicateurs valides de niveaux de développement des compétences

François GEORGES et Marianne POUMAY

Université de Liège

Le master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'université de Liège 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. Elles se centrent non seulement sur les performances, mais également sur la manière dont les apprenants mobilisent et combinent leurs connaissances et leurs expériences pour analyser leur réalité professionnelle. Dans notre intervention, nous illustrerons les indicateurs choisis pour évaluer le niveau de compétence de l'apprenant et les feedbacks communiqués pour progresser.

Contact

François Georges

Université de Liège

Email: fr.georges@ulg.ac.be

A33

Quelles connaissances les enseignants ont-ils de leurs élèves et comment s'en servent-ils ?

Elise FARINELLE¹ et Philippe WANLIN²

¹Université de Liège

²Université de Genève

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 est une revue de littérature en deux sections : (1) nous investiguons les critères pris en compte par les enseignants pour décider, la place des élèves dans cette prise de décision, les connaissances développées sur les élèves ; (2) nous explorons les travaux de la psychologie cognitive et sociale ayant porté sur la tendance à la catégorisation et les recherches ayant été effectuées dans ce sens auprès d'enseignants avec un focus particulier sur celles qui ont porté sur les connaissances concernant les élèves. Le deuxième axe correspond à une recherche que nous avons menée en Communauté française de Belgique auprès de 20 enseignants chevronnés du primaire. Nous avons interviewé ces enseignants à deux reprises afin d'explorer leur tendance à la catégorisation de leurs élèves, les critères qu'ils utilisent pour ce faire, etc. Les premiers résultats confortent et dépassent les constats des recherches précédentes. Des implications pour les recherches futures et la formations (initiale et continue) des enseignants sont discutées.

Contact

Philippe Wanlin

Université de Genève

Email:philippe.wanlin@unige.ch

A34

Pour construire et utiliser un référentiel métier

Catherine VAN NIEUWENHOVEN¹, Philippe COLLONVAL², Jean-Marc VIFQUIN³, Dominique ERNST⁴, Olivier MAES⁵ et Bertrand MONVILLE⁶

¹Université catholique de Louvain et Haute-école Galilée (ISPG)

^{2,3} et ⁵HELHA

⁴HENAM

⁶HELMO

Cette communication s'inscrit dans la thématique liée à l'articulation des référentiels, pratiques d'enseignement, dispositifs de formation et pratiques d'évaluation. 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 de différentes Hautes Ecoles du réseau libre de l'ensemble de la Communauté Française de Belgique a décidé de construire un « référentiel métier » de la profession d'instituteur primaire. Pour ce faire, 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. Au niveau méthodologique, des « focus groupes » ont été réalisés auprès de différents acteurs issus de zones géographiques diverses de la Belgique francophone. Durant cette communication, nous présenterons le contexte dans lequel s'inscrit la conception du référentiel, les étapes du processus de construction de cet outil, les résultats issus de la mise en parallèle entre le référentiel métier et le référentiel de compétences faisant apparaître certains éléments interpellants pour la formation des enseignants. Nous terminerons par les limites et perspectives de la démarche.

Contact

Catherine Van Nieuwenhoven

Université catholique de Louvain

Email: catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be

A34

Former à la pratique à l'aide d'un référentiel de compétences professionnelles et d'un outil d'autoévaluation

Lucienne KUFFER¹, Chantal TIECHE-CHRISTINAT² et Lise WEBER³

¹Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER Pédagogie Spécialisée

² et ³ Haute école pédagogique - Vaud

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. L'enchaînement de ces temps a fait l'objet d'une recherche soulignant l'usage d'un référentiel de compétences professionnelles dans le cadre de la formation et l'utilité d'un outil d'autoévaluation des pratiques professionnelles par l'étudiant, ainsi que sa mise en œuvre dans les moments d'échanges de pratique conduits sous l'égide des formateurs. Dans cette communication, nous ferons un premier état des lieux de cette recherche. En particulier nous dégagerons les points de rupture ou de changement observés sur une cohorte d'étudiants sur la base des productions exigées lors des quatre temps institutionnels mentionnés plus haut. Les données prises en compte se composent des réponses à un questionnaire relatif à l'utilisation d'une grille d'autoévaluation pour l'élaboration d'un projet professionnel (Tièche Christinat & Delévaux, 2010), des textes de projets personnels de formation professionnelle, des entretiens d'évaluation formative et du bilan de progression du projet. Les résultats indiquent que l'usage d'un référentiel de compétences jugé a priori comme peu utile voire même futile devient à la fois ressource pour mener à bien les étapes de la formation et moyen de construire une identité professionnelle. La grille d'autoévaluation semble être un des outils qui a contribué à cette rupture de représentation. Les contenus des entretiens et les points de suivis par les formateurs contribuent également très fortement à ces changements.

Contact

Lucienne Kuffer

Haute école pédagogique du canton de Vaud, UER Pédagogie Spécialisée

Email: lucienne.kuffer@hepl.ch

A34

L'évaluation des compétences professionnelles : des approches théoriques à leur mise en oeuvre dans l'évaluation des compétences à enseigner l'économie-gestion en lycée

Solange RAMOND

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

Depuis de nombreuses années, la compétence professionnelle occupe une place importante dans les préoccupations des organisations et des individus. Face à des événements imprévus, les acteurs de l'organisation devront construire des compétences adéquates, prendre des initiatives pertinentes. La littérature propose de multiples définitions de la compétence. Cependant nous pouvons relever dans chacune d'elles les caractéristiques énoncées par l'association française de normalisation : la compétence est la mise en œuvre de connaissances, de savoir-faire et de comportements en situation d'exécution. Ainsi, il ne suffit pas de posséder une liste de savoirs, et/ou de savoir-faire et/ou de comportements pour être reconnu comme agissant avec compétence. Le professionnel compétent sait gérer un ensemble de situations professionnelles allant du simple au complexe. La professionnalité des professeurs de l'enseignement technique repose sur leur maîtrise de compétences disciplinaires, spécifiques au métier qu'ils ont à enseigner, et sur des compétences générales, transversales à plusieurs matières. Cette professionnalité est évaluée par l'institution, par le professeur, par le formateur de formateur. Elle repose sur l'existence d'un référentiel. L'arrêté ministériel de 2006 énonce dix compétences que le professeur doit maîtriser. Le cahier des charges qui l'accompagne précise les connaissances, les capacités et les attitudes à associer aux compétences. La participation de l'évalué à la définition du processus permet de déterminer, a priori, les indicateurs, de rendre les règles d'évaluation transparentes. A posteriori, évalué et évaluateur auront la possibilité de préciser la valeur des performances réalisées. En écoutant l'autre, chacun peut réguler son action et devrait pouvoir positionner la compétence à enseigner sur une échelle composée de quatre niveaux, allant du professeur qui ne sait pas faire à celui qui sait créer et transposer. Le processus conduisant à ce positionnement peut résulter d'un modèle opératoire nommé « navigation professionnelle » par Le Boterf, où l'individu et le management ont des rôles respectifs, réciproquement indispensables.

Contact

Solange Ramond

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

Email: solange.ramond@orange.fr

A35

Échelle d'autoévaluation de compétences et cartographie de textes réflexifs : présentation et partage d'expérience

Christophe GREMION

Haute école pédagogique de Fribourg

Cette contribution a pour objectif de présenter deux outils développés dans le cadre d'une recherche menée entre 2009 et 2010 auprès de futurs enseignants en formation initiale dans la Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise (Suisse). 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'apprentissages. Elle s'appuyait pour cela sur une adaptation des seuils de réflexivité mis en évidence par Jorro. Dans un deuxième temps, elle s'intéressait à l'influence que peut avoir l'utilisation de l'autoévaluation sur ces seuils, et plus spécifiquement aux effets de l'échelle d'autoévaluation du niveau de préoccupation et d'utilisation des compétences (ANPUC) 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. Cette communication s'organisera en deux parties :

1. présentation de l'échelle ANPUC, outil d'autoévaluation des compétences demandant à l'acteur de se questionner tant sur ce qu'il pense de la compétence que sur ce qu'il en fait réellement dans sa pratique ;
2. présentation de la cartographie des textes réflexifs, outil permettant de visualiser les seuils de réflexivité présents dans un texte.

Contact

Christophe Gremion

Haute école pédagogique de Fribourg

Email: gremionc@edufr.ch

A35

Quel sens les formateurs donnent-ils à l'évaluation par tâches complexes, quelles modalités mettent-ils en œuvre, quelle confiance accordent-ils à leur jugement ?

Pierre-François COEN, Christophe GREMION et Sheila PELLEGRINI

Haute école pédagogique de Fribourg

La Haute école pédagogique de Fribourg (Suisse) a adopté une logique de formation basée sur une approche par compétences. En matière d'évaluation, ce choix a conditionné l'utilisation de tâches complexes pour la certification des domaines de formation. Ce mode d'évaluation, qui permet la mobilisation et l'intégration de ressources diverses dans une situation complexe n'est pas sans poser des problèmes. Pour palier aux difficultés liées à ce mode d'évaluation, il semble notamment nécessaire d'en clarifier les buts et d'élaborer de critères et indicateurs. Suite aux précédentes recherches déjà menées sur la validité et la pertinence des tâches complexes, sur leur évolution ou sur le sens que donnent les étudiants aux critères d'évaluation, cette étude s'intéresse 1) au sens que les formateurs attribuent à l'évaluation par tâches complexes, et - à travers l'explicitation de leurs pratiques évaluatives - 2) aux modalités d'évaluation mises en œuvre et 3) à la confiance qu'ils accordent à leur propre jugement. L'analyse des données récoltées lors de neuf entretiens semi-directifs nous apporte des informations sur les fonctions de ce type d'évaluation (réguler ou certifier), sur la compréhension plurielle des indicateurs et l'utilisation des critères et enfin sur le degré de confiance des correcteurs lorsqu'ils doutent de l'acceptabilité d'un travail.

Contact

Pierre-François Coen

Haute école pédagogique de Fribourg

Email: coenp@edufr.ch

A35

Évaluer la gestion d'une situation d'apprentissage : d'un modèle théorique à son opérationnalisation

Arnaud DEHON et Antoine DEROBERTMASURE

Institut d'Administration scolaire - Université de Mons

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 & Derobertmasure, 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 année académique sont proposées. Finalement, à partir de ces résultats, les perspectives en termes de régulation de la grille sont présentées et portent sur une réflexion autour de l'échantillonnage de séances afin d'optimiser l'utilisation de la grille.

Contact

Arnaud Dehon

Institut d'Administration scolaire - Université de Mons

Email: arnaud.dehon@umons.ac.be

A36

Évaluations des compétences professionnelles dans le cadre d'une formation à l'ingénierie de l'intervention. Des pistes pour une recherche sur l'éthique de l'intervention ?

Michel CRUNENBERG

Collaborateur scientifique HEC Ecole de Gestion Université de Liège

Cette communication, qui s'inscrit dans la catégorie développement d'outils, présente notre dispositif de formation à l'ingénierie de l'intervention. Celle-ci s'adresse à des publics (FC / FI) appartenant aux domaines, de l'aide, de la formation et de la consultance. Notre méthode pédagogique, déjà expérimentée dans le domaine de la GRH, constitue une voie d'apprentissage très riche pour des Masters spécialisés dans le management des ressources humaines. L'originalité de la méthode, que nous utilisons depuis près de 10 ans, repose sur des analyses de pratiques de plus en plus réalistes. Elle permet aux participants de se familiariser avec la position de méta intervenant (conseiller de l'intervenant) en la pratiquant réellement. Ces mises en situation augmentent les compétences professionnelles relatives aux mécanismes décisionnels. Des choix stratégiques responsables peuvent s'opérer, à partir d'une compréhension lucide de la position occupée. Sur le plan de la gestion de la formation proprement dite, les retours évaluatifs, constamment pris en compte, sont des informations qui aident les participants à intégrer les nouveaux mécanismes réflexifs. Quant à nous, en tant que formateur, ces retours nous aident à rester opportuniste. L'évaluation de notre intervention formative, est le résultat d'une démarche originale dans la mesure où elle se réalise sur base d'un outil créé par les participants. Ils choisissent les items qu'ils considèrent comme les plus pertinents pour évaluer notre intervention. Ce faisant nous proposons d'approcher la question de la fiabilité et de la validité des outils évaluatifs sous un angle différent. Enfin, plus largement, nous faisons l'hypothèse que cette méthodologie recèle les ingrédients d'une recherche sur l'évaluation des prestations intellectuelles qui permettrait d'appréhender la notion d'éthique de l'intervention.

Contact

Michel Crunenber

Collaborateur scientifique HEC Ecole de Gestion Université de Liège

Email: intervenir@skynet.be

A36

Évaluation de la préparation aux pratiques professionnelles des Bachelors en Sciences Sociales et Educatives au Luxembourg

Arthur LIMBACH-REICH et Elisabeth ENGELBERG

Université du Luxembourg

L'évaluation par compétences est un aspect crucial de la formation initiale en travail social et éducatif. Pourtant, dans ce domaine, la littérature rapporte peu d'expériences de construction et de mise en œuvre d'outils fiables et validés, notamment concernant la préparation à la pratique professionnelle. L'objectif global de notre recherche est de créer un outil permettant d'évaluer la préparation à l'exercice du travail social et de le tester auprès d'étudiants inscrits en Bachelor en Sciences Sociales et Educatives (BSSE) à l'Université du Luxembourg. À cette fin, nous avons élaboré une série de vignettes présentant chacune un cas concret de travail social au Luxembourg suivi de questions sur la façon de faire face au(x) problème(s) évoqué(s). Les mesures seront réalisées à des moments clés du programme de BSSE (admission, deuxième semestre, sixième semestre). Les données recueillies seront traitées et analysées en utilisant une approche multi-méthodes alliant analyses qualitatives et quantitatives. Des études comparatives seront effectuées d'une part avec les réponses d'étudiants en travail social en France et en Allemagne, et d'autre part avec les réponses de professionnels expérimentés. Cette communication présente notre projet de recherche ainsi que les résultats des premiers tests de notre outil. Dans la lignée du processus de Bologne et de la réforme de l'enseignement supérieur en Europe, ce projet contribuera à une meilleure connaissance des conceptions actuelles des indicateurs de l'employabilité et discutera la pertinence des indicateurs de performance dans le domaine du travail social. Les tests et la validation des vignettes comme outil d'évaluation permettront de mieux cerner le potentiel des étudiants, leurs points et leurs points faibles dans l'optique d'une amélioration continue de la qualité en formation. L'application, qui va d'abord bénéficier au programme BSSE, pourrait être généralisée à la mesure des résultats d'apprentissage dans d'autres disciplines.

Contact

Arthur Limbach-Reich

Université du Luxembourg

Email: arthur.limbach@uni.lu

A36

L'entretien d'évaluation de fin de stage : une activité dialogique pour inférer les compétences

Pasquale CHILOTTI

Université Lyon 2 - ISPEF

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. Dans une première partie, nous retracerons brièvement le contexte de la mise en place de ce référentiel avant de développer ce qui fait l'originalité de cette fonction tutorale. En effet, si la formation des infirmiers est traditionnellement organisée, en France, selon le modèle de l'alternance c'est la première fois que le rôle du tuteur, qui accompagnera l'étudiant dans ses apprentissages sur le terrain est prescrit. Puis, après avoir présentée les dix compétences telles que définie dans le référentiel, nous porterons notre attention sur la place faite à l'analyse des situations cliniques de soins dites situations cliniques apprenantes. Il conviendra ensuite de présenter les instruments (Rabardel, Clot) à disposition du tuteur pour évaluer le degré d'acquisition des compétences de l'étudiant. Nous tenterons alors de modéliser l'activité d'évaluation instrumentée par le portfolio et par le langage. La troisième partie sera consacrée à la première phase d'une étude diachronique afin de suivre une cohorte d'étudiant pendant trois ans. Nous avons, lors du premier stage, observé les pratiques tutorales réelles sur le terrain afin de mettre en évidence leur impact sur le processus de professionnalisation des étudiants infirmiers. 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.

Contact

Pasquale Chilotti

Université Lyon 2 - ISPEF

Email: pasquale.chilotti@sfr.fr

A37

Une grille critériée générique pour l'évaluation des compétences expérimentales des étudiants à l'Université

Julien DOUADY¹, Christian HOFFMANN², Stéphane BAUP³, Marie-Françoise SOULAGE⁴ et Sébastien MARC⁵

^{1 et 2}Université Joseph Fourier - Grenoble 1 / Service Universitaire de Pédagogie

^{3 et 5}Université Joseph Fourier - Grenoble 1 / UFR de Chimie

⁴Université Joseph Fourier - Grenoble 1 / Cellule Accueil-Information-Orientation

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, et se base essentiellement sur la production d'un compte rendu. Cette approche permet de bien appréhender les connaissances liées aux problématiques abordées en séance, et les savoir-faire rédactionnels comme par exemple le tracé d'un graphique ou l'interprétation des données expérimentales. Cette communication présente un outil qui permet de prendre en compte deux autres dimensions essentielles à nos yeux : les savoir-être (gestion du temps, autonomie, etc.) et les savoir-faire expérimentaux (respect du protocole, utilisation du matériel, etc.). Cet outil est principalement constitué d'une grille critériée, dans laquelle chacune des compétences est déclinée sous la forme de comportements observables sur 4 niveaux. Un tableau de synthèse accompagne la grille ; à chaque séance, l'enseignant y indique les compétences qu'il choisit d'évaluer et leurs poids respectifs. Le besoin d'un tel outil a émergé dans le cadre des activités organisées par le SUP (Service Universitaire de Pédagogie) de l'Université Joseph Fourier – Grenoble 1, entre avril 2010 et juin 2011. Plusieurs facteurs ont ensuite coopéré pour faire naître la volonté d'aller jusqu'à une grille générique qui puisse être déclinée dans divers contextes. L'effort de chaque équipe peut désormais porter sur l'introduction d'items spécifiques à chaque enseignement, notamment en ce qui concerne les connaissances et les savoir-faire expérimentaux. Plusieurs équipes enseignantes travaillent désormais à l'adaptation et à la mise en œuvre de ces grilles dès la rentrée 2011 ; ces équipes recouvrent plusieurs champs thématiques (physique et chimie), et plusieurs cursus (licence 1ère année, master professionnel). Les premières évaluations du dispositif (retour des utilisateurs, étudiants comme enseignants) seront détaillées lors du colloque en janvier 2012.

Contact

Julien Douady

Université Joseph Fourier - Grenoble 1 / Service Universitaire de Pédagogie

Email: julien.douady@ujf-grenoble.fr

A37

Exposé oral : inférer la maîtrise de la compétence communicationnelle

Christian MICHAUD

IUFM, Université Claude Bernard Lyon1

Notre contribution a pour objectif de décrire les procédures et les outils pour évaluer la compétence professionnelle en communication des étudiants de MASTER dans les métiers de l'enseignement à l'UCLB (IUFM de Lyon). En master I, les enseignements sont orientés principalement vers l'acquisition des connaissances disciplinaires que doivent maîtriser les candidats au concours du professorat des écoles. Les compétences transversales ne font pas l'objet d'un enseignement spécifique et peuvent être évaluées dans de nombreuses situations. La compétence communicationnelle est l'une de ces compétences transversales que nous cherchons à évaluer dans l'unité d'enseignement du stage. 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 Ketele, 1997) de la grille ont été élaborés et négociés avec les étudiants lors d'une séance de formation. Les apprentissages réalisés avant l'évaluation préparent les étudiants dans un continuum qui conduit à l'évaluation sans rupture. Le corpus est composé de deux groupes de douze étudiants que nous avons en formation. La grille est testée sur ces deux groupes. Chaque étudiant a reçu le résultat de son évaluation, détaillée par critère. En fin de semestre, un questionnaire individuel est proposé à destination des 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 sur l'amplitude des notes. Nous identifions les biais de son utilisation. Les résultats montrent aussi que la grille a permis aux étudiants de préparer l'évaluation dans une plus grande transparence. Cependant la compétence communicationnelle atteinte, est-elle comparable avec celle qui pourrait-être observée en situation dans la classe avec des élèves ?

Contact

Christian Michaud

IUFM, Université Claude Bernard Lyon1

Email: christian.michaud@univ-lyon1.fr

A37

Évaluer les compétences professionnelles des conseillers pédagogiques à l'université à l'aide d'un référentiel

Sophie LECLOUX¹, Marie BLONDEAU², Nadine POSTIAUX³ et Marie BOULVAIN⁴

^{1,3 et 3}Université Libre de Bruxelles

⁴Académie universitaire Wallonie-Bruxelles

Depuis une quinzaine d'années, en tant que conseillers pédagogiques et techno-pédagogiques (CP) de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Mons, nous avons pour mission de conseiller, d'accompagner et de former divers publics cibles comme les enseignants, les assistants, les facultés, etc. Cependant, jamais ces missions n'ont été définies précisément, c'est pourquoi lors de notre journée d'échange annuelle en juin 2010, nous avons construit notre référentiel de compétences. A l'occasion de la journée d'échange 2011, nous avons prolongé cette réflexion et entamé un travail sur la mesure de l'impact de nos actions. Pour ce faire, nous avons collaboré avec l'équipe du BSQF 2011. Dans cette communication, nous commencerons par exposer brièvement la méthodologie proposée par l'équipe du BSQF sur laquelle nous nous sommes basés. Ensuite nous mettrons l'accent sur les apports spécifiques de notre démarche et plus particulièrement sur la construction et l'utilisation de grilles d'auto et d'hétéro-évaluations créées à partir de notre référentiel de compétences. Enfin, la mise à l'épreuve de notre référentiel de compétences nous amènera à vérifier s'il peut être utilisé comme outil permettant de participer à la mesure de l'impact de nos actions.

Contact

Sophie Lecloux

Université Libre de Bruxelles

Email: slecloux@ulb.ac.be

TABLE RONDE 4

Dans quelles conditions l'évaluation des compétences par ordinateur est-elle valide et fiable ?

Organisation : **Jean-Guy BLAIS** (Université de Montréal)
Intervenants : **Nancy BOITEAU** (Université du Québec à Rimouski)
Pascal DETROZ (Université de Liège)
Romain MARTIN (Université du Luxembourg)

Avec les avenues qu'offre le Web2.0, le processus d'évaluation des apprentissages en éducation/formation pourrait subir des transformations auxquelles on n'osait penser il y a très peu de temps. Il est ainsi fort possible que la contribution humaine à ce processus soit toute autre que celle que les étudiants du XXe siècle ont connue. Mais ces transformations à venir du processus d'évaluation et de ses objets signifient-elles qu'il y aura un prix à payer en termes de validité et de fidélité ? Ainsi, l'entrée en jeu de nouveaux outils pour observer et recueillir des données sur les compétences développées pose des défis particuliers parce que dans une approche par compétence ce qui doit être évalué diffère passablement de ce qui est valorisé lorsque les seules connaissances sont visées. L'effervescence observée à cet égard est ainsi une bonne occasion pour faire le point sur ce qu'il est possible de faire pour évaluer des compétences en utilisant l'ordinateur (i.e. les TIC) et sur la validité et la fidélité du processus d'évaluation dans ce contexte.

Question 1 :

EST-CE QUE LES CONCEPTS DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ DE LA PSYCHOMÉTRIE SONT TRANSPOSABLES TELS QUELS LORSQUE CE SONT DES COMPÉTENCES PLUTÔT QUE DES CONNAISSANCES QUI SONT ÉVALUÉES ?

Question 2 :

ÉTANT DONNÉ LES DÉVELOPPEMENTS TECHNOLOGIQUES ACTUELS, QUELLES SONT LES COMPÉTENCES QUI SE PRÊTENT BIEN À UNE ÉVALUATION ASSISTÉE PAR ORDINATEUR ?

Question 3 :

SI ON SE PROJETTE DANS L'AVENIR, QUELLE POURRAIT ÊTRE LA VALEUR AJOUTÉE EN TERMES DE VALIDITÉ ET DE FIDÉLITÉ DE PROCÉDER AVEC UN ORDINATEUR POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ?

TABLE RONDE 5**Évaluation des compétences en milieu scolaire : apports et interrogations des didactiques disciplinaires**

Organisation : **Marc VANTOUROUT** (Université Paris Descartes)

Intervenants : **Joaquim DOLZ** (Université de Genève)

Gérard VERGNAUD (Directeur de recherche émérite, CNRS)

Les intervenants sont invités à suivre le parcours que propose Daniel Bain dans l'un de ses textes et qu'il qualifie de « paradoxal » car allant de l'évaluation aux compétences, et non l'inverse. « Dis-moi comment tu évalues les compétences et je te dirai comment tu les définis effectivement. » (Bain, 2002).

1) SITUATIONS ET VALIDITÉ DE CONTENUS ?

Les notions de situation (ou de tâche) et de compétence sont indissociables. L'essence même de la notion de compétence résiderait dans le couple « compétence/situations ». S'il existe un quasi-consensus quant au rôle des situations dans l'évaluation de (ou par) compétences, des divergences apparaissent dès qu'il s'agit de déterminer les caractéristiques à retenir lors du choix ou de l'élaboration des dites situations. Pour certains, les dimensions finalisée et concrète, l'authenticité et la complexité priment. Pour d'autres, qui s'inscrivent dans une perspective fonctionnaliste et s'intéressent au fonctionnement cognitif du sujet en situation, la caractéristique première des situations, sans nier obligatoirement toutes celles mentionnées ci-dessus, serait de permettre non seulement l'analyse du résultat de l'activité de l'évalué, mais aussi celle de son organisation. A partir de ces orientations, en dehors de toute intention de créer un nouvel avatar du débat « compétences vs savoirs », on peut s'interroger sur la place accordée aux contenus disciplinaires (indépendamment du nombre de disciplines impliquées dans la situation) lors du choix ou de l'élaboration des situations. Une entrée focalisée sur les caractéristiques des situations, cherchant à assurer la pertinence de celles-ci, ne risque-t-elle pas de se faire aux dépens des contenus impliqués dans les situations et de la validité de contenus ?

En corollaire se pose la question du « sens », lequel selon que l'on est spécialiste de l'évaluation ou didacticien (certains sont les deux) peut être attaché plutôt aux situations ou aux contenus (ces derniers pouvant être parfois assimilés aux connaissances et aux savoirs). Quels effets ces divergences dans la façon de concevoir la notion de « sens » peuvent-elles avoir vis-à-vis des situations d'évaluation ?

2) ARTICULATION AVEC L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE ?

Dès lors qu'un intérêt est effectivement porté aux contenus, ne se trouve-t-on pas en position favorable pour effectuer un rapprochement entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation ? Ne sommes-nous pas finalement confrontés à des questions anciennes renvoyant à l'évaluation formative ? Toutefois, on peut se demander si le contexte « compétences » est propice pour conduire vers une évaluation formative telle que l'envisagent les didacticiens. En effet, les référentiels de compétences ne posent pas la question du développement, ni véritablement celle de l'apprentissage, ils ne tiennent aucunement compte des temps long et court de la psychogenèse. Un questionnement sur les situations et leurs caractéristiques contribue-t-il à nourrir les réflexions sur l'articulation entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des compétences ?

3) APPORTS DES DIDACTIQUES DISCIPLINAIRES ? INTÉRÊT DE LA NOTION DE COMPÉTENCES ?

Certaines didactiques disciplinaires se sont davantage impliquées que d'autres dans le domaine de l'évaluation en milieu scolaire. Mais, si l'on se réfère aux pratiques enseignantes, il apparaît que les didactiques n'ont pas vraiment réussi leur rendez-vous avec l'évaluation, en particulier avec l'évaluation formative. Quelles sont ou pourraient être les contributions des didactiques au développement d'une évaluation des compétences ? Quels apports ? Y aurait-il des obstacles à ces contributions ? Lesquels ?

Et la notion de compétence ! Finalement, lorsque l'on centre sa réflexion sur les contenus, quelle conception a-t-on de la notion de compétences ? Quel est l'intérêt de recourir ou non à cette notion ?

Contact

Marc Vantourout

Université Paris Descartes

Email: marc.vantourout@parisdescartes.fr

TABLE RONDE 6

L'évaluation des compétences dans la (R)VAE conduit-elle à des discriminations ?

Organisation : **Marc DEMEUSE** (Université de Mons)
Intervenants : **Marie-Christine PRESSE** (Université de Liège)
Carmen CAVACO (Université ...)
Anne GRZYB (Université de Bruxelles)

A côté des formes classiques d'évaluation (examen d'entrée, concours, diplômes antérieurs...), les systèmes d'enseignement et de formation formels se sont dotés, dans la plupart des pays industrialisés, de procédure de reconnaissance et de valorisation/validation de l'expérience acquise dans des cadres différents (principalement, dans la vie professionnelle, de manière non formelle ou informelle). Ces procédures permettent à de nouveaux publics d'accéder à des formations sans posséder les titres habituellement exigés, voire même d'obtenir un titre qui atteste de ces acquisitions sans suivre complètement le cursus classique, voire sans le suivre du tout.

Outre les problèmes liés à la mise en œuvre des procédures de validation ou de reconnaissance (comment procéder? en faisant participer quels acteurs? Quels mécanismes permettent d'attester/démontrer la présence effective de compétences? etc.), d'autres problèmes sont évoqués régulièrement : différence de traitement à l'entrée, absence de compétences transversales de nature académique permettant de tirer parti de la formation dans les étapes ultérieures, recours à des «boîtes privées» pour préparer les dossiers et privatisation de la formation...

La table ronde sera l'occasion d'aborder ces différents éléments, principalement sous l'angle de l'équité et des potentielles discriminations auxquelles la (R)VAE pourrait conduire si elle n'est pas réfléchie. Plutôt que de nier ces problèmes a priori, c'est donc à leur analyse et aux pistes qui permettent de les éviter ou de les réduire que s'attacheront les membres de cette table ronde.

TABLE RONDE 7

Quels modèles de mesure pour l'évaluation des compétences ?

Organisation : **Réginald BURTON** (Université du Luxembourg)
Intervenants : **André FLIELLER** (Université de Nancy)
Eric FRENETTE (Université Laval)
David MAGIS (Université de Liège)

De plus en plus de dispositifs d'évaluation (évaluation formative, monitoring, épreuves d'orientation scolaire, ...) ont recours aux Modèles de Réponse à l'Item pour estimer les compétences scolaires des élèves au départ de tests papier-crayon ou d'épreuves proposées sur ordinateur. Ces modèles de mesure – dont les propriétés laissaient entrevoir des progrès et des avantages considérables – se sont d'abord imposés comme standards de référence dans les enquêtes internationales pour être ensuite transposés dans des contextes locaux, notamment pour l'évaluation externe des compétences des élèves.

Cependant, la technicité des MRI, leur nature stochastique et leurs composantes statistiques relativement complexes n'ont pas toujours permis une approche cartésienne et prudente de leur exploitation. On a cru pendant longtemps que la transposition de ces modèles à l'évaluation des compétences était naturelle et ne souffrait d'aucun obstacle fondamental. Mais les objectifs, les caractéristiques et les exigences de l'évaluation des compétences sont parfois bien éloignés des préoccupations internationales.

Nous nous proposons donc, au départ des résultats empiriques et/ou des réflexions théoriques des intervenants de la table ronde, de déterminer dans quelles conditions l'application des MRI à l'évaluation des compétences est pertinente? Dans cette perspective, plusieurs critères d'analyse seront envisagés : la nature théorique des modèles (les MRI sont-ils adaptés pour atteindre les objectifs des dispositifs d'évaluation des compétences?), les caractéristiques psychométriques des évaluations (les conditions d'application des MRI sont-elles toujours remplies dans le cadre des évaluations de compétences?) et les méthodes de validation des modèles (les méthodes pour évaluer l'adéquation des modèles sont-elles adaptées à l'évaluation des compétences?).

Pour ne pas conclure, les intervenants s'interrogeront sur l'opportunité de développer de nouveaux modèles de mesure pour l'évaluation des compétences.

Trois questions principales structureront les échanges :

Question 1

QUELLES SONT LES CARACTÉRISTIQUES PSYCHOMÉTRIQUES DES DISPOSITIFS D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ?

Question 2

LES MODÈLES DE RÉPONSE À L'ITEM SONT-ILS ADAPTÉS POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES ?

Question 3

EST-IL OPPORTUN DE DÉVELOPPER DE NOUVEAUX MODÈLES POUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES ? SI OUI, QUELLES DEVRAIENT EN ÊTRE LES CARACTÉRISTIQUES ?

Programme du vendredi 13 janvier 2012

Ateliers (A)

Session 7 9h00-10h30
A38 : Référentiels et pratiques d'enseignement/évaluation (p. 148)
A39 : Référentiels et pratiques d'évaluation (p. 151)
A40 : Modèles de mesure (p. 154)
A41 : Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (p. 157)
A42 : Analyse de pratiques d'évaluation (p. 160)
A43 : Testing assisté par ordinateur (p. 163)
A44 : Outils d'évaluation (p. 166)
A45 : Autour de la notion de compétence (p. 169)
A46 : Dispositifs d'évaluation (p. 172)
A47 : Analyses de pratiques (p. 176)

A38

Autour de la notion de compétence et de son évaluation en contexte d'enseignement : un aperçu du point de vue des enseignants

Pierre Marie NJIALE

Université de Yaoundé 1

Par effet de mode ou par nécessité, la notion de compétence, après l'occident, est en voie d'envahir la scène éducative africaine. La référence au terme compétence n'apparaît dans les programmes scolaires au Cameroun qu'en 2006 à la suite du choix de l'approche par compétences (APC) comme réforme curriculaire notamment dans le cadre de l'éducation pour tous (EPT). Il s'agit d'une pratique pédagogique en développement faisant l'objet d'un débat qui a révélé des difficultés dans ses applications. Bien que la mobilisation de l'APC soit envisagée comme levier central de la scolarisation primaire universelle au Cameroun, aucune recherche de terrain jusqu'à présent ne s'est intéressée à clarifier la question de compétence et de son évaluation du point de vue des enseignants en tant que acteur de la pédagogie et du changement à impulser. Ce faisant, il nous a semblé important d'appréhender leur expérience avec le concept. Cette étude se propose d'explorer et d'analyser ce que disent les enseignants à propos des compétences scolaires. Que savent-ils de ce concept et quels sens lui donnent-ils ? Comment l'évaluent-ils dans la pratique des classes ? Au-delà de cet objectif, notre défi consiste particulièrement à exploiter les connaissances qui servent de point de référence et qui guident les comportements des enseignants dans la mise en œuvre des actions pédagogiques de l'évaluation. Autrement dit, quelle est la cohérence entre l'enseignement et les pratiques d'évaluation des compétences ? La recherche donc la présente communication rend compte s'appuie sur les travaux de Beckers (2002) ; Rey et al (2003) ; Roegiers (2001, 2004) ; Scallon (2004) ; Ropé et al (1994) ; Perrenoud (2004). La méthodologie adoptée qui s'inspire de l'approche qualitative dans une perspective compréhensive s'articule autour de deux angles d'investigation : l'analyse documentaire des textes sur les compétences à l'école primaire et des entretiens auprès d'une dizaine d'enseignants. Dans la seconde phase, il y est question de repérer leur expérience (ce qu'ils disent, font et font faire) d'enseignement et d'évaluation des compétences. L'exploitation des données par l'analyse de contenu des verbatim d'entretien met en lumière des points de vue fortement contrastés relativement au concept de compétence ainsi qu'à son évaluation en tant que savoir et savoir faire. Les résultats soulignent l'intérêt de développer à l'intention des enseignants une formation qui réponde à la nature des activités pédagogiques liées à l'évaluation des compétences à l'école primaire.

Contact

Njiale Pierre Marie

Université de Yaoundé 1

Email : pmnjiale@yahoo.fr

A38

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

Alors que les approches par compétences ou situations sont expérimentées depuis un certain temps au Québec, en Belgique et autres pays francophones, ce nouveau paradigme est en pleine discussion en France. Les échanges sont parfois vifs entre partisans de Savoirs Académiques au cœur des apprentissages et le souhait de partir de situations contextualisées pour mobiliser des ressources comme les connaissances, les aptitudes, les attitudes... en bref se centrer sur le Savoir-Agir en situation. Dans le champ de la formation professionnelle, notamment en formation d'adultes, les 8 Compétences Clés définies par l'Europe en 2006 font l'objet d'une réappropriation au sein d'un cadre de référence listant 20 Compétences Clés à développer, et ce dans une version transférable, entre des domaines de type personnel, social, scolaire ou de formation, professionnel. Au sein du milieu scolaire, et notamment dans le secondaire, un projet sur 2 années vise à repérer puis évaluer des compétences développées hors d'un programme scolaire. Dans les deux cas, formation professionnelle et milieu scolaire, se pose la question de l'évaluation de ces compétences : comment évaluer des compétences à partir d'un cadre commun de compétences clés ou bien d'un Socle Commun de Connaissances ou de 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 ? Nous partirons des travaux engagés par le Cafoc de Nantes en formation professionnelle autour de l'élaboration de situations didactisées, pouvant constituer des évaluation-diagnostics comme des situations d'apprentissage. Nous déclinons ensuite le transfert de cette approche dans un cadre scolaire, le secondaire français, 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.

Contact

Stéphane Vince

CAFOC de Nantes

Email: stephane.vince@ac-nantes.fr

A38

Les outils d'évaluation des compétences scripturales dans les manuels scolaires de fin d'école élémentaire française : quels fondements théoriques et institutionnels ?

Anne LECLAIRE-HALTE¹ et Fabienne RONDELLI²

¹Université Henri Poincaré Nancy

²Université Paul Verlaine Metz

Jusqu'à ces dernières années, existait une convergence entre les résultats de la recherche en didactique du français, les réécritures des programmes officiels et les propositions de dispositifs pour la classe. Les recherches sur la question de l'évaluation des écrits d'élèves ont ainsi trouvé un écho dans les programmes pour l'école jusqu'en 2007. La situation semble plus complexe aujourd'hui, avec une tension entre les injonctions institutionnelles, les recherches en didactique et les propositions d'outils pour les enseignants. Les injonctions institutionnelles sont elles-mêmes doubles : le socle commun des connaissances et des compétences de 2006 d'une part, les programmes de 2008 d'autre part, qui ne prennent en compte ni les recherches en didactique de l'écriture, ni la déclinaison en termes de connaissances, capacités, attitudes du socle commun. L'objet de notre recherche, menée au sein du Centre de Recherche sur les Médiations, est de montrer si des manuels scolaires parus depuis 2008 intègrent ou non les recherches et les propositions didactiques concernant l'évaluation des compétences scripturales et la nécessité de maîtriser les genres de discours mentionnés dans le socle commun. Dans notre communication, nous comparons trois manuels scolaires de CM2 de l'école primaire française. Nous étudions la place donnée à l'évaluation de l'écriture textuelle dans les activités proposées : 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 ? Dans les dispositifs proposés, la notion de compétence est-elle effectivement présente, définie, utilisée comme moyen de mesure des réussites et des difficultés des apprenants ? Si oui, en accord avec quels soubassements théoriques et/ou institutionnels ? Les résultats de cette recherche en cours permettront de confronter le questionnement d'une didactique disciplinaire à ceux d'autres disciplines des sciences humaines et sociales sur la question de l'évaluation des compétences aujourd'hui.

Contact

Anne Leclaire-Halte

Université Henri Poincaré Nancy

Email: anne.halte@orange.fr

A39

Évaluation des compétences en langue étrangère : un regard sur les pratiques des enseignants dans une école portugaise

Graciete GASPAR¹, et Rosa BIZARRO²

¹Faculdade de Letras da Universidade do Porto

²Faculdade de Letras da Universidade do Porto/

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

L'évaluation est l'une des dimensions les plus visibles de l'acte éducatif à travers ses inférences curriculaires et sociales. Ainsi, on assiste à la production de législation qui impose la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives et évaluatives, de documentation 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 et comme une activité de support au processus d'enseignement-apprentissage qu'on essaie de réaliser en lui donnant un sens, les enseignants ont recours à des instruments et à des pratiques d'évaluation diversifiés et flexibles. L'école se présente ainsi comme une scène de performances différenciées dans le but d'établir un équilibre entre les orientations curriculaires, les projets éducatifs scolaires et la réalité de chaque salle de cours. C'est dans ce contexte que se situe cet exposé qui s'insère dans un travail de recherche dans le cadre d'une thèse de doctorat en didactique des langues étrangères, à la Faculté de Porto (Portugal), qui prétend observer, analyser et faire le point sur les pratiques et les instruments d'évaluation. Nous analyserons des données recueillies pendant l'année scolaire 2010/2011, auprès de dix enseignants travaillant avec des élèves de 12 - 15 ans. Nous nous proposons de montrer une (in)adéquation des instruments d'évaluation face aux desseins formés par les institutions au niveau national, face aux objectifs déterminés localement, à partir du projet éducatif de chaque école, et, finalement, considérant l'idée d'évaluation formée et défendue par les enseignants. Cette recherche nous amène à constater la nécessité de conjuguer le besoin du renforcement de la formation professionnelle des enseignants au niveau de l'évaluation et de (re)considérer sous un autre regard la place de l'évaluation dans le domaine éducatif et la façon dont elle est pratiquée.

Contact

Graciete Gaspar

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Email: gracietefg@yahoo.fr

A39

Compétences : plans d'études, évaluations externes et opinions des acteurs à Genève

Anne SOUSSI et Christian NIDEGGER

Service de la recherche en éducation (SRED)

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 sera introduit dès 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. Dans cette communication, on essaiera de faire le lien entre les plans d'étude existants au primaire et au secondaire I dans deux domaines, le français et les mathématiques, 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 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.

Contact

Anne Soussi

Service de la recherche en éducation (SRED)

Email: anne.soussi@etat.ge.ch

A39

L'évaluation de la compréhension de l'écrit au primaire : quelle(s) compétence(s) pour quel(s) modèle(s) de compréhension ?

Zineb HAROUN

Université Mentouri Constantine

La réforme du système éducatif algérien amorcée en 2002 inscrit le curriculum proposé pour l'enseignement du français en 5e année primaire dans l'approche par compétences (MEN, 2009). Sa mise en place conduit à s'interroger sur ce qui est désormais évalué dans les épreuves institutionnelles de la compréhension de l'écrit. Au regard de ce qu'est une compétence (Roegiers, 2005) et ce qu'est une compétence en compréhension en lecture (Tardif, 1994, Cèbe & Goigoux, 2009), l'objectif est de savoir si ces évaluations tiennent compte ou non des processus et des stratégies, indicateur du développement cognitif du lecteur (Tardif, *ibid.*). À la lumière de ces constituants des compétences (Marin & Legros, 2008), l'enjeu est de fournir également des éléments de réponse sur la (les) modélisation (s) de construction du sens diffusée (s) au primaire. A priori, il y a lieu de considérer que le choix des items est responsable de l'intégration de ces composantes dans les épreuves. C'est pourquoi un regard tout particulier est porté, à partir d'un corpus recueilli dans le cadre d'une recherche en cours, sur les questions de compréhension des sujets émanant du Ministère de l'Éducation nationale ainsi que celles de deux évaluations de 11 classes de 5e année primaire. Leur analyse s'est effectuée au moyen d'une grille inspirée de travaux relatifs au type d'items (Morissette, 1997), à la relation question-réponse (Irwin, 1991), aux compétences de lecteur (Turcotte, 1994) et aux processus et stratégies de lecture (Deschênes 1993 ; 1994). Les premiers dépouillements mettent en cause la dominance d'items du genre QCM. Ces derniers sont peu appropriés pour rendre compte de l'expertise cognitive des élèves parce que les réponses attendues de leur part peuvent provenir d'une activité d'identification d'un choix opéré, soit en recourant à une lecture approfondie du texte, soit à une comparaison entre les mots des propositions et ceux du texte. Ces résultats partiels peuvent donner lieu à une réflexion sur les paramètres à en tenir compte lors de l'élaboration des outils d'évaluation permettant l'incorporation des habiletés du lecteur.

Contact

Zineb Haroun

Université Mentouri Constantine

Email: magister50@gmail.com

A40

Évaluation des intégrations de compétence artistique par dérivation des mesures d'acquisition

Pierre KOLP

Institut Jaques-Dalcroze de Belgique

Notre travail porte sur les dispositifs de formations dans un type d'enseignement spécialisé, l'enseignement artistique. Ce choix de l'enseignement artistique nous intéresse pour deux motifs : a) le nombre restreint de publications de recherche sur les compétences artistiques et la rareté d'études sur les dispositifs de leur évaluation ; b) les potentialités offertes par l'art dans le développement du sujet (identité, émancipation culturelle, potentialités des différences, singularité et unicité, variété des exigences disciplinaires ...) Dans un premier temps, nous répertorions les caractéristiques induites par la spécificité du domaine artistique dans la construction des compétences artistiques. La deuxième étape se consacre à comparer des référentiels de formations entre pays (de souche culturelle différente, i.e., pays nordiques, pays latins, pays germaniques) et d'examiner l'influence de ces référentiels sur les compétences attendues, supposées ou latentes, universelles ou locales. Sur ces observations, notre objectif est double : a) la confrontation des données issues des deux approches précédentes nous permet d'édifier des dispositifs de formation ; b) nous testons une procédure d'évaluation des compétences acquises sur la durée du cursus en vue de tester un outil mesurant les degrés d'acquisition de compétences lorsqu'elles sont en phase de construction, au cours de la formation. Pour ce faire, nous expérimentons une formulation de mesures en utilisant, sur l'intervalle temps entre deux évaluations de compétences, les dérivées premières d'une fonction continue d'intégration. Notre premier objectif offre des perspectives d'études critiques et comparatives des pratiques d'enseignement et des compétences artistiques attendues et exprimables selon les dispositifs de formation retenus dans cette étude. Notre second objectif est plus spéculatif car nous démontrons ne pas pouvoir prouver la validité de nos résultats. Mais nous établissons qu'en termes mathématiques, les mesures et les procédures sont néanmoins fiables.

Contact

Pierre Kolp

Institut Jaques-Dalcroze de Belgique

Email: pierrekolp@gmail.com

A40

Mesure de l'évolution des compétences des élèves dans le cadre d'une expérimentation pédagogique. Une illustration par l'exemple avec le dispositif d'enseignement intégré des sciences et technologies (EIST)

Marion LE CAM, Pascal BESSONNEAU et Thierry ROCHER

DEPP

Ces dernières années ont vu se développer en France de très nombreuses expérimentations dans le champ social, et notamment dans le domaine de l'éducation. 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. 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 procédure pose un certain nombre de questions, notamment des questions d'ordre méthodologique. Cette communication a pour objectif d'illustrer certaines de ces questions en présentant un 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). Le dispositif d'évaluation concerne plus de 4 500 élèves suivis et évalués chaque année depuis la rentrée scolaire 2008. Deux questions sont posées : premièrement, une mesure du changement, c'est-à-dire un positionnement des élèves sur la même échelle quel que soit le temps de mesure, est-elle valide ? Deuxièmement, comment opérer cette mesure, en particulier dans le cas d'échantillons non indépendants, puisqu'issus d'une même cohorte ? Tout d'abord, une série d'analyses psychométriques est présentée afin de vérifier l'invariance de la mesure d'un temps d'évaluation à l'autre, et les écueils rencontrés. Puis, différentes stratégies sont mises en œuvre pour établir une mesure de l'évolution du niveau de compétences, à travers les différents temps de mesure, dans le cadre des modèles de réponse à l'item, ainsi que dans le cadre des analyses factorielles. En conclusion, dans la perspective des deux prochains moments de mesure qui viendront s'ajouter par la suite, les futures pistes d'analyses sont envisagées.

Contact

Marion Le Cam

DEPP

Email: marion.lecam@education.gouv.fr

A40

Modélisation prédictive du rendement des élèves francophones de l'Ontario : approche pratique et individuelle permettant de cibler les interventions pédagogiques

Serge BOULE¹ et Mario GAGNON²

¹Centre canadien de leadership en évaluation

²Ministère de l'éducation de l'Ontario

Les conseils scolaires de l'Ontario sont tenus d'assurer l'amélioration du rendement des élèves. L'utilisation d'une approche prédictive permet d'anticiper le rendement aux tests provinciaux à grande échelle de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) en fonction des résultats disponibles dans les bulletins scolaires antérieurs des élèves. La méthode de régression logistique binaire permet d'établir les probabilités individuelles de réussite. Une équation est développée indépendamment pour tous les tests de l'OQRE de chaque niveau (3e, 6e, 9e et 10e), pour chaque filière (théorique ou appliquée) et pour chaque sexe. Les résultats de ces analyses sont par la suite discutés en communauté d'apprentissage professionnel (CAP), ce qui favorise la prise de décision fondée sur des données probantes. Le personnel enseignant peut identifier et mettre en place des interventions ciblées au niveau individuel. 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 scolaire. Nous utilisons les notes en littérature et en numératie ainsi que les cotes attribuées aux habiletés et aux compétences de travail (c.-à-d. autonomie, participation, complète les devoirs, etc.). Cette approche permet d'identifier certains facteurs probables de succès. L'importance de cette recherche est qu'elle démontre l'applicabilité sur le terrain de la modélisation prédictive du rendement futur des élèves et la volonté des enseignants et du personnel de soutien à s'inspirer des données obtenues par cette approche dans l'élaboration des plans d'amélioration du rendement au niveau des écoles et des conseils scolaires. Malgré qu'il ne soit pas possible d'attribuer l'amélioration des résultats des écoles à un seul facteur tel que l'approche proposée, nous notons une amélioration graduelle des résultats des écoles parmi les conseils qui adhèrent à cette approche depuis quelques années. La communication met l'accent sur les résultats d'une analyse d'impact.

Contact

Serge Boulé

Centre canadien de leadership en évaluation

Email: sboule@lecle.com

A41

L'évaluation des compétences dans la formation professionnelle en Belgique francophone

Catherine DERUISSEAU¹, Bérenger DUFROMONT¹, Mathieu GAILLARD¹, Christophe MATTART² et Isabelle VERBRUGGEN³

¹Le FOREM

²IFAPME

³Bruxelles Formation

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. Plus précisément, afin de rendre l'EFP plus accessibles, plus attractifs et mieux adaptés aux besoins du marché de l'emploi, des principes et mesures destinés à améliorer la transparence, la reconnaissance et la qualité des compétences et qualifications ont été définis (Processus de Copenhague ; Communiqué de Bruges). 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 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 (CERAQ). C'est dans ce contexte que les opérateurs publics de formation professionnelle en Belgique francophone (Bruxelles Formation, l'IFAPME et le FOREM) ont mis en place un dispositif commun de reconnaissance des acquis d'apprentissage. 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. Dans le cadre de cette communication, nous souhaitons d'une part décrire les modalités d'évaluation utilisées (mises en situation professionnelle, critères d'évaluation, indicateurs et niveaux de réussite correspondants, certificat délivré) et la manière dont les cadres et outils européens sont intégrés à ce dispositif. D'autre part, Le FOREM réalise actuellement une étude concernant l'impact de ce dispositif sur les évalués (leur insertion) et les formateurs (leurs pratiques de formation) et en présentera les résultats.

Contact

Mathieu Gaillard

Le FOREM

Email: mathieu.gaillard@forem.be

A41

Bilan de compétences dans le cadre de la valorisation des acquis de l'expérience : auto-évaluation et rôle de l'accompagnateur

France DANTINNE¹ et Evelyne CHARLIER²

¹FUNDP / UCL

²FUNDP

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. Ce changement de paradigme suppose la prise en compte des acquis d'apprentissage dans divers contextes. Il implique également des évolutions dans les pratiques d'évaluation. Cette communication met l'accent sur les difficultés que rencontrent le candidat dans l'autoévaluation, l'autorégulation, l'auto-reconnaissance et l'expression de ses acquis lors de la constitution de son dossier VAE. Elle présente également le rôle de l'accompagnant au sein de ce processus VAE.

Contact

Dantinne France

FUNDP / UCL

Email: france.dantinne@fundp.ac.be

A41

Évaluer des apprentissages à dominante affective dans une approche par compétences : un instrument pour évaluer la disposition à la tricherie

Jean Calvin BIPOUTOUT

Université de Yaoundé 1 (ENS de Yaoundé - Département des Sciences de l'éducation)

Dans un contexte mondial marqué par le souci de la construction d'un système mondial uni et harmonieux, la résolution d'un ensemble de problèmes (insécurité, crises économique, financière et sociale, réchauffement climatique, refroidissement affectif, délabrement moral, ...), et au plan éducatif, des systèmes dont l'efficacité reste toujours limitée par une hypertrophie du développement des dimensions cognitive et psychomotrice de la personne au détriment du celui de la dimension socioaffective, le présent travail se veut une contribution à la mise en place de conditions susceptibles de faciliter l'acquisition et plus précisément l'évaluation des apprentissages à dominante affective. A partir d'une compréhension et d'une extension des concepts d'attitude, et de tricherie, d'une analyse de la taxonomie des objectifs à dominante affective, des exigences de l'approche par compétences en matière d'évaluation, ce travail aboutit à la production du processus de développement de la disposition à la tricherie, à la construction d'une grille d'évaluation de la disposition à la tricherie comme apprentissage dans une approche par compétences ainsi qu'une épreuve-type pour évaluer en termes de compétences la disposition à la tricherie.

Contact

Jean Calvin Bipoupout

Université de Yaoundé 1 (ENS de Yaoundé - Département des Sciences de l'éducation)

Email: bebey1260@yahoo.fr

A42

Que permettent d'évaluer les évaluations ? Quelles compétences sont évaluées au CP dans le domaine de la maîtrise de la langue française ?

Christophe BLANC, Marc VANTOUROUT et Laetitia BOULC'H

Université Paris Descartes Laboratoire EDA

Depuis 2006, le Socle Commun de compétences et de connaissances a été instauré en France. L'attestation de sa maîtrise, qui fait appel au seul jugement des enseignants, doit être questionnée. La communication s'inscrit dans une approche descriptive et dans une perspective large d'analyse des pratiques enseignantes en matière d'évaluation des compétences. Elle repose sur une recherche fondée empiriquement dans laquelle nous analysons 350 exercices d'évaluation recueillis auprès de dix enseignants expérimentés de cours préparatoire. Ces exercices, qui relèvent tous du domaine de la maîtrise de la langue française, leur ont permis de renseigner les Livrets scolaires de leurs élèves aux premier et troisième trimestres. Le questionnement sera centré sur la validité de contenu ou didactique des exercices et des tâches. La communication comportera trois parties. Dans la première, nous situerons la recherche vis-à-vis du contexte institutionnel français et au sein du champ de la recherche en éducation en évaluation. La deuxième partie sera consacrée au cadre théorique développé par l'un de nous lors de travaux antérieurs et à la méthodologie. Ce cadre théorique permet de distinguer trente-quatre compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue. Celles-ci sont utilisées comme outil de catégorisation et nous conduisent, au sein des 350 exercices, à distinguer 1000 tâches d'évaluation. Dans la troisième partie nous présenterons quelques-uns des principaux résultats de la recherche. L'un d'entre eux, majeur, montre que moins de 10 % des tâches proposées aux élèves seraient valides. L'ensemble des résultats présentés nous amènera à discuter : de l'impact des cadres institutionnels sur les pratiques évaluatives ; des décisions qui peuvent être prises sur la base d'épreuves non-valides ; de la pertinence de ces épreuves pour valider des compétences.

Contact

Marc Vantourout

Université Paris Descartes Laboratoire EDA

Email: marc.vantourout@parisdescartes.fr

A42

L'évaluation en langues anciennes, d'une note «subjective» à l'application de grilles critériées

Thomas DEBRUX

CRIPEDIS Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve)

A la suite du décret «Missions» voté par la Communauté française de Belgique en 1997, les programmes de cours ont été revus en termes de compétences terminales. Ensuite, des outils d'évaluation ont été créés pour répondre aux exigences décrétales. Auteur de ces premières grilles, nous avons suivi leur application par les professeurs durant dix années. Le modèle initial s'inspirait largement des critères dits de «Belair». Au fur et à mesure de leur utilisation, nous avons étudié les difficultés résiduelles à l'expression d'une évaluation «juste et efficace». Nous présentons ces écueils et nous dressons plusieurs pistes en vue d'atteindre nos objectifs. Une première conclusion révèle la difficulté docimologique de la pondération, une autre implique la désormais nécessité de ces grilles, utiles pour le moins à la pratique de l'auto-évaluation. D'autres questions sont également soulevées, notamment la pertinence de conserver les critères évoqués dans le petit ouvrage de Louise-Marie Belair. Nos conclusions, en l'état, sont transférables à l'ensemble des disciplines: l'évaluation d'une production (la compétence) est une tâche complexe qui doit d'étudier en coordination globale et ne peut échapper à une responsabilisation du pilotage (tant micro - au niveau de l'école- que macro). La réponse figure-t-elle dans les outils d'évaluation externe (non) certificative ? Les récentes expériences menées en Belgique francophone (CEB CE1D) donnent quelques réponses, mais sans doute trop parcellaires pour déjà être considérées scientifiquement.

Contact

Thomas Debrux

CRIPEDIS Université catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve)

Email: thomas.debrux@uclouvain.be

A42

Étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement explicite des stratégies

Joanne LAPOINTE

Université de Montréal

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. Nous avons opté pour une recherche qualitative et collaborative pour vivre un échange avec l'enseignant et vivre une interinfluence entre le praticien et le chercheur. La qualité des sujets a été favorisée. La technique d'échantillonnage retenue pour le choix de l'enseignant a été celle de cas exemplaires, tandis que celle que nous avons choisie pour les élèves était l'échantillonnage intentionnel critérié. La recherche a duré du mois de novembre au mois de mai de l'année scolaire 2008-2009. Comme instruments de cueillette de données, nous avons opté pour des entrevues avec l'enseignant et des mini-entrevues avec les élèves à deux moments de la recherche. Nous avons consulté les travaux corrigés des élèves dans leur portfolio. Notre étude fait ressortir l'apport de l'enseignement stratégique de la démarche mathématique. Les résultats précisent que les annotations de type méthodologique ont été celles qui ont été les plus utilisées et ont permis une meilleure compréhension chez l'élève. De plus, elles favorisent le transfert d'une situation à l'autre et permettent à l'élève d'obtenir de meilleurs résultats.

Contact

Joanne Lapointe

Université de Montréal

Email: joanne.lapointe@educsa.org

A43

L'évaluation des compétences scientifiques au 21^e siècle : cadre conceptuel et prototypes pour une évaluation transformée par ordinateur

Katja WEINERTH¹, Robert REUTER¹, Vincent PORRO², Thibaud LATOUR² et Romain MARTIN¹

¹Université du Luxembourg

²Centre de Recherche Public Henri Tudor

En parallèle à l'évolution récente de l'enseignement des sciences (vers des modes d'enseignement basés sur la découverte guidée ou autonome), on observe une course aux nouvelles méthodes d'évaluation des compétences scientifiques. La littérature scientifique, tant en termes d'enseignement que d'évaluation, est actuellement conceptualisée comme le développement de véritables compétences relatives à l'ensemble du processus de la découverte scientifique et mettant l'accent sur l'utilisation des savoirs et savoir-faire scientifiques, plutôt que sur la mémorisation de savoirs établis. Évaluer de telles compétences scientifiques s'avère difficile, voire impossible, avec des tests papier-crayon. Or l'essor récent des nouvelles technologies numériques permet de développer des outils performants visant la mise en place de scénarios d'évaluation qui peuvent 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. 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 simulations de situations relativement authentiques, implémentant l'ensemble des activités de l'investigation scientifique et (2) pour évaluer ainsi comment ils appliquent leurs connaissances d'un domaine scientifique donné ainsi que pour évaluer leurs connaissances du processus d'investigation scientifique, en plus d'évaluer leurs compétences « en action ». Ce cadre conceptuel sera illustré à l'aide de prototypes d'items d'évaluation développés pour des ordinateurs mobiles à écran tactile. Nous projetons en effet de 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.

Contact

Robert Reuter

Université du Luxembourg

Email: bob.reuter@uni.lu

A43

Évaluation de la compréhension de l'écrit sur support informatique et comparaison avec des épreuves de type papier-crayon

Pascal BESSONNEAU

DEPP

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 particulier, un problème de dimensionnalité est posé : est-ce le même construit qui est mesuré sur les deux supports ? Cette question vaut pour des transpositions d'items « papier » sur support informatique mais également pour des items utilisant les fonctionnalités propres aux ordinateurs comme, par exemple, les hyperliens. En France, la DEPP (direction de l'évaluation de la prospective et de la performance), au sein du Ministère de l'éducation nationale, a mis en place depuis 2003 un dispositif appelé CEDRE (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons) qui évalue annuellement les compétences des élèves de CM2 (5ème année) et de 3ème (9ème année) dans six disciplines selon un cycle de six ans. Ce dispositif est aujourd'hui complété par des tests de lecture sur support informatique (projet L.S.E) qui ont été expérimentés en 2009 et en 2011 sur des échantillons de plusieurs milliers d'élèves. Cette présentation vise à rendre compte des résultats de ces deux années d'expérimentation. Une première analyse consiste à croiser les résultats obtenus au test sur support électronique avec un questionnaire sur l'usage des technologies de l'information des élèves. Le deuxième axe d'analyse s'appuie sur la disponibilité pour les mêmes échantillons de données issues de tests papier-crayon, pour évaluer la comparabilité des deux modalités d'interrogation et ce, en fonction de l'âge des élèves. 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.

Contact

Pascal Bessonneau

DEPP

Email: pascal.bessonneau@education.gouv.fr

A43

Les jeunes face à l'écrit : un nouveau dispositif d'évaluation massive de leurs performances en lecture

Thierry ROCHER

DEPP

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. 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. 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 permet de garantir un niveau optimal de standardisation grâce à l'automatisation de la passation, de la correction et du calcul des scores. En outre, il renforce la qualité du test, aussi bien en terme de validité (l'intégration du son permet de bien dissocier les connaissances lexicales du langage oral d'un côté, la question du savoir lire de l'autre) qu'en terme de précision (le recueil des temps de réponse permet de mesurer efficacement l'automatisme de la lecture). Ce dispositif d'évaluation des performances en lecture sera présenté, à la fois dans ses fondements théoriques et dans ses modalités pratiques. Des analyses statistiques et psychométriques seront mobilisées pour étudier les propriétés de ce test et son fonctionnement par rapport à l'ancienne version papier-crayon.

Contact

Thierry Rocher

DEPP

Email: thierry.rocher@education.gouv.fr

A44

L'évaluation des compétences professionnelles : l'exemple de la Mutuelle de Poitiers Assurances

Nicolas GALLOIS

Mutuelle de Poitiers Assurances

La Mutuelle de Poitiers Assurances a pris depuis quelques dizaines d'années une envergure nationale sur le territoire français. Pour former les agents, les salariés d'agents et les salariés du siège, cette société a mis en place une formation professionnelle de près de quatre mois assurée par différents membres des services. La particularité de cette entreprise, c'est que la formation professionnelle qu'elle met en place est assurée par des personnes qui n'ont jamais été en contact avec le monde de l'enseignement (initial ou professionnel). Le seul objectif (dicté par l'obligation de formation du personnel) est de faire acquérir les compétences nécessaires à la prise de position dans ses nouvelles fonctions. Se pose la question fondamentale de la transmission et de l'évaluation des compétences. Dans le cadre de ce colloque, c'est le second point qui va être étudié. La plupart des participants aux formations ont quitté le monde éducatif initial depuis de nombreuses années et sont confrontés à la fois à la découverte d'une nouvelle discipline et d'une évaluation obligatoire des compétences. Celles-ci reposent sur un savoir, un savoir être et un savoir faire qui s'acquiert au fur et à mesure de la formation. Cette présentation va se porter sous une forme d'enquête auprès des différents participants à cette formation en privilégiant le questionnement auprès des formateurs (une quarantaine) pour connaître leur sentiment face à l'évaluation des compétences. Chacun agissant selon son ressenti et ses capacités, le résultat sera un mix passionnant entre les pratiques d'enseignement et d'évaluation (spécifiques), l'utilisation de l'outil informatique qui tient une place centrale lorsque les agents prendront leur poste. Entre exigence de savoir et compétence à acquérir, l'évaluation doit permettre de déterminer si les futurs collaborateurs seront capables d'avoir acquis le minimum que l'on attend d'eux.

Contact

Nicolas Gallois

Mutuelle de Poitiers Assurances

Email: nicolas.gallois@voila.fr

A44

Analyse des qualités métriques des items des examens de biologie de la Faculté des Sciences de Rabat, Maroc

Amina EN-NYA¹, Jaouad ALEM², Mohamed AMEUR³

¹et³Université Mohamed V, Rabat

²Université Laurentienne

Le but de cette étude est d'analyser des items des examens de Biologie de la Faculté des Sciences de Rabat selon la méthode Educational Testing Service de l'université de Princeton (ETS). L'échantillon est composé d'une centaine d'étudiants évalués par examen en moyenne. Le standard de réussite que nous avons choisi pour décider si un item était réussi ou non est 50% des points accordés à l'item. L'analyse des résultats de 5 examens de Biologie (Histologie, Biologie du Développement, Biologie de la Reproduction, Physiologie Animale et Virologie) a révélé que mis à part quelques rares items trop faciles ou trop difficiles ou qui ne discriminent pas entre les niveaux d'habiletés des étudiants, les items sont en général acceptables en termes de difficulté et de discrimination. Par contre, le coefficient alpha de Cronbach est quelque fois inférieur au seuil de 0,80, ce qui signifie une faible interrelation entre les items. Cette étude a permis aux cinq enseignants universitaires volontaires qui ont accepté d'y participer d'identifier quelques items à réviser.

Contact

Amina En-nya

Université Mohamed V, Rabat

Email: aenny@yahoo.fr

A44

Adaptabilité individuelle : sa structure et ses relations avec d'autres échelles d'adaptabilité

Armanda HANTIAUX et Claude HOUSSEMAND

Université du Luxembourg

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 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. L'échantillon (N=398) est composé de 243 femmes et 155 hommes avec un âge moyen de 30,86 ans ($\text{éc}=12,08$). Tous les participants ont complété le questionnaire d'adaptabilité individuelle (IA) et l'échelle courte d'adaptabilité personnelle (PA). Un sous-échantillon de 153 personnes a répondu à l'inventaire de capacité d'adaptation de carrière (CAI). D'après l'analyse factorielle confirmatoire, le modèle multidimensionnelle reflète bien la structure de l'IA. Les analyses corrélationnelles de rangs 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.

Contact

Armanda Hamtiaux

Université du Luxembourg

Email: armanda.hamtiaux@uni.lu

A45

Proposition d'analyse de la compétence à partir de sa mobilisation par des professionnels de l'enseignement

Sylvain STARCK

Université Charles-de-Gaulle Lille 3 Laboratoire Proféor-CIREL

Cette communication se présente comme une proposition pour l'élaboration d'un modèle de compréhension renouvelé de la compétence. Les considérations théoriques développées ici s'appuient en partie sur deux recherches menées en Sciences de l'éducation dans le contexte français. Dans un premier temps, nous considérons le fait que les difficultés à stabiliser un concept de la compétence n'empêchent pas sa mobilisation par une grande majorité des professionnels dans l'espace social. Nous tentons ainsi de répondre à la question : « en quoi peut-on considérer A comme compétent dans l'exercice de son métier ? » à partir des propos que les acteurs sollicités lors des deux recherches ont produits sur leurs activités et expériences professionnelles. A partir de ces réflexions, nous proposons de penser la compétence selon les trois verbes suivants : avoir/être/faire. Pour affiner la compréhension de cette proposition, nous mettrons en perspective la façon dont elle prend en charge les critiques adressées au modèle : savoir/savoir être/savoir faire. Dans un second temps, il s'agit de préciser comment la compétence se déploie à partir d'une réflexion sur ces trois pôles en considérant des individus interaction avec l'environnement professionnel. Nous prendrons pour analyseur le rapport des acteurs au statut professionnel. Dans une dernière partie, le concept de compétence, considéré selon ces trois pôles, est analysé à partir des processus d'évaluation relatés par les acteurs. Les évaluations formelles réduisent le concept à des éléments objectivables soumis à la mesure sans occulter totalement des aspects plus diffus de la compétence. L'évaluation ordinaire de celle-ci procède majoritairement par l'estimation et l'attestation, dessinant une compétence complexe et opératoire qui se dérobe au projet gestionnaire du travail.

Contact

Sylvain Starck

Université Charles-de-Gaulle Lille 3 Laboratoire Proféor-CIREL

Email: systarck@laposte.net

A45

L'évolution des Degrés de Certitude ces dernières 50 années : visées, postulats et principes sous-jacents

Dieudonné LECLERCQ

Université de Liège

L'auto-évaluation (la métacognition) et l'apprentissage auto-régulé sont des compétences et leur évaluation peut bénéficier des Degrés de Certitude dont les étudiants sont invités à accompagner chacune de leurs réponses à un test, ou à chacune des rubriques d'évaluation d'un travail long. Historiquement, hélas, beaucoup d'erreurs de postulats et de méthodes ont été commises. Nous expliquons lesquelles et quelles sont les dernières en dates qui repositionnent la docimologie et la recherche éducatrice sur le sujet. Sur ces deux terrains, l'article passe en revue 4 périodes marquées par des postulats et des principes particuliers régissant les consignes de réponse, le calcul des tarifs (basés ou non sur la théorie des décisions) et l'interprétation des résultats. Les postulats sous-jacents sont aussi examinés : celui de la capacité maximale de nuances dans l'estimation de certitudes différentes sur l'axe des probabilités, celui de la rationalité de la décision (dans le choix du degré de certitude étant donné les tarifs), celui du réalisme des étudiants dans leur auto-évaluation. La remise en cause des postulats par les données a amené à trois grandes des révisions de modèles ces 50 dernières années. Le dernier modèle en date passe par la vérification du postulat de réalisme occasionnel basée sur l'ensemble des réponses à un test et applique un barème de tarifs basé sur des indices de maîtrise subjective. En cela, il rompt avec les principes de postulat de rationalité dans la décision et avec un barème de tarifs appliqué question par question. Il est le fondement de trois autres articles : (1) La définition de la métacognition (Leclercq et Poumay) ; (2) Le réalisme des degrés de certitude estimé par la loi binomiale (Leclercq et Monseur) ; (3) Le Test Spectral Métacognitif (Leclercq et al.).

Contact

Dieudonné Leclercq

Université de Liège

Email: d.leclercq@ulg.ac.be

A45

Former des enseignants à des pratiques d'évaluation pertinentes à l'Approche Par Compétences : récit d'une expérience

Philippe PEAUD

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Poitiers

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). L'importance accordée par les enseignants au contrôle des acquis n'est-elle 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, intervenant aussi bien en formation initiale (masters), continuée (professeurs-stagiaires), continue et de formateurs. 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 au contrôle ne peut être levé que par une formation ouvrant leurs systèmes de références à d'autres repères culturels. Partant des catégories d'analyse proposées par Vial (1997, 2001) et par Jorro (2000) les pratiques d'évaluation sont considérées comme des textes qui en disent plus sur leurs auteurs que sur les pratiques elles-mêmes (Hadji, 1990). Les résultats permettent de comprendre pourquoi l'APC est réduite au suivi et au contrôle 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.

Contact

Philippe Péaud

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Poitiers

Email: philippe.peaud@univ-poitiers.fr

A46

L'évaluation des compétences professionnelles des étudiants-inspecteurs en fin de formation au Centre National de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement

Mohamed ESSAOUDI¹, Raja LOTFI², Said LOTFI², Mohamed RADID³ et Mohamed TALBI³

¹Centre National de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CNFIE), Rabat.

²Ecole Normale Supérieure (ENS), Université Hassan II, Casablanca.

³Observatoire de recherches en didactique et pédagogie universitaire (ORDIPU), Faculté des sciences de Ben M'sik , Casablanca

Dans cette contribution, on présente une évaluation des compétences professionnelles d'étudiants-inspecteurs en fin de formation initiale au Centre National de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CNFIE) de Rabat. L'analyse des résultats de cette évaluation a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle l'inspecteur pédagogique d'éducation et de formation requiert, en plus des compétences professionnelles génériques ou structurelles (G. Le Boterf 2010), des compétences « potentielles » (Vygotski 1999), de supervision et fonctionnelles construites dans l'action (Azemar 1982; Paillard 1990) pour mener à bien ses missions et attributions. A l'issue de notre étude, on conclue que: Cinq catégories de compétences caractérisent le profil professionnel de l'inspecteur: 1. Les compétences cognitives, 2. Les compétences organisationnelles et de gestion, 3. Les compétences relationnelles et de communication, 4. Les compétences personnelles et d'attitude et 5. Les compétences pédagogiques et andragogiques. L'appréciation de la maîtrise des compétences par les inspecteurs en formation montre que les deux catégories de compétences cognitives et de compétences organisationnelles et de gestion sont les mieux perçues de point de vue maîtrise et acquisition en fin de formation. Alors que les compétences relationnelles et de communication et les compétences personnelles et d'attitude sont perçues comme très peu ou pas du tout maîtrisées. L'analyse des résultats a montré 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 transférables d'une situation à une autre ; et les compétences de supervision. Enfin, on en déduit que la formation dispensée au centre reste centrée sur la transmission de savoirs livresques non intégrés (Roegiers , 2000), ne traduisent pas toujours les missions et les attributions de l'inspecteur de l'enseignement. La formation des inspecteurs d'éducation et de formation au CNFIE est semi- professionnalisée et peu professionnalisante.

Contact

Mohamed Essaoudi

Centre National de Formation des Inspecteurs de l'Enseignement (CNFIE), Rabat.

Email: essaoudimohamed@yahoo.fr

A46

Les compétences professionnelles infirmières : une intelligence pratique des situations

Daineche BAHILILA

Université d'Aix en Provence

La formation conduisant au diplôme d'Etat d'infirmier repose sur le développement de 10 compétences en interdépendances et structurées autour de l'étude de situations selon 3 paliers d'apprentissage : - Comprendre - Agir - Transférer. Le référentiel de formation met l'accent sur la pratique réflexive afin de former : - Un « praticien autonome, responsable, capable d'analyser toute situation de santé... », - Un étudiant qui « développe des savoirs théoriques et méthodologiques, en habiletés gestuelles et en capacités relationnelles... », qui développe « une éthique professionnelle lui permettant de prendre des décisions éclairées... ». L'entraînement réflexif est devenu une exigence de la formation permettant aux étudiants de comprendre la liaison entre savoirs et actions, donc d'intégrer les savoirs dans une logique de construction de la compétence. Cette dernière favorise chez l'apprenant sa prise de conscience sur la façon dont s'effectuent ses apprentissages Cette professionnalisation du parcours de l'étudiant met en lumière un questionnement des professionnels de santé portant sur « l'objet de l'évaluation, la place de l'évalué dans cette dernière et la nature des procédés mis en œuvre pour évaluer,... dans une logique de compétences » (P. Marga, 2008). Dans cette approche, la méthodologie de l'évaluation choisie se fait par l'utilisation de grilles d'évaluation comportant des critères, accompagnés chacun d'une échelle d'appréciation. Nous assistons au passage d'une évaluation mesure avec attribution de notes, à l'accompagnement d'un processus de changement orienté vers la posture réflexive et l'auto évaluation de l'étudiant, une « 'évaluation comme apostrophe évaluative qui agit comme une caisse de résonance des projets implicites et déclarés » (Jorro, 2000, p.96). Ce changement nécessite une posture nouvelle pour les formateurs et permet dans les IFSI un travail de fond sur un nouveau modèle, basé sur l'acquisition des compétences et son corollaire, les processus réflexifs.

Contact

Daineche Bahilila

Université d'Aix en Provence

Email: belidai@yahoo.fr

A46

L'évaluation des compétences en matière de conduite d'entretien de relation d'aide en travail social

Evelyne CHARRIERE CORTHESY¹ et Martine BURGER-HEIM²

¹HES-SO, Haute Ecole Fribourgeoise de Travail Social (HEF-TS), Givisiez

²HES-SO, EESP, Lausanne

Dans un contexte d'approche par compétences, notre enseignement de la conduite d'entretien en travail social vise à ce que l'étudiant-e acquiert un certain nombre de concepts théoriques de base qui pourront être rapidement mobilisés dans des mises en situation en ateliers. Le travail de « training » se fait sous la supervision d'un professionnel confirmé. Les feed-backs des pairs et de l'enseignant mettent en évidence les écarts, d'une part, entre les items théoriques, leurs illustrations et, d'autre part, la mise en pratique de l'étudiant-e. Un professionnel de l'entretien est compétent «...quand face à une famille de situations-problèmes ou de tâches complexes (dans un contexte de contraintes et de ressources), il est capable de mobiliser un ensemble de ressources pertinentes (identifier, activer, combiner adéquatement savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour résoudre ce type de problèmes ou accomplir ce type de tâches en cohérence avec une vision de la qualité à obtenir. » (De Ketele, 2006). Toutefois ce niveau de compétences ne peut pas encore être atteint dans une introduction à la conduite d'entretien. Dès lors, notre évaluation devra s'orienter sur les niveaux taxonomiques plus élémentaires, tels que le savoir (l'étudiant sait, l'étudiant sait comment), et le savoir agir (il sait démontrer ; et, en dernier ressort, il fait, il réalise dans les situations emblématiques, courantes). Nous nous proposons de présenter au colloque de l'ADMEE un modèle spécifique d'évaluation des compétences en matière de conduite d'entretien de relation d'aide s'appuyant sur les catégorisations des activités développées par Florence Parent.

Contact

Evelyne Charrière Corthésy

HES-SO, Haute Ecole Fribourgeoise de Travail Social (HEF-TS), Givisiez

Email: evelyne.charriere@hef-ts.ch

A46

Validation d'un test de concentration de l'attention (le d2) auprès d'une population de sportifs d'élite tunisiens en fonction de 4 sports collectifs : basketball, football, volleyball et handball

Sabeur HAMROUNI¹, Jaouad ALEM², François VIGNEAU³ et Ahmed Touhami AHAMI⁴

¹Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique de Tunis

²École des sciences de l'activité physique, Université Laurentienne

³Université de Moncton, Nouveau-Brunswick

⁴Université Ibn Tofail

Notre recherche se propose de valider auprès de jeunes sportifs d'élite tunisiens le test de concentration de l'attention d2 (Brickenkamp, 2002). Pour valider le d2, une mesure critère a été utilisée : les cinq dimensions reliées à la concentration de l'attention du test OMSAT-3 qui sont : la relaxation, l'imagerie, la pratique mentale, la concentration et la planification des compétitions. Le d2 et l'OMSAT-3 furent administrés à un échantillon de jeunes athlètes tunisiens. Une analyse de régression linéaire séquentielle révèle qu'une seule dimension de l'OMSAT-3 valide le test d2 : la planification de la compétition.

Contact

Sabeur Hamrouni

Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique de Tunis

Email: sabeurhamrouni@yahoo.fr

A47

La dynamique de construction du projet professionnel dans les interactions du groupe en formation : cas des formations AOF (Action d'Orientation et de formation) en Rhône

Mériem BELHADDIOUI

Université Lumière Lyon 2

L'évolution du contexte socio-économique actuel des sociétés a transformé l'espace technologique et relationnel des organisations et corrélativement, elle a eu un effet sur les rapports à l'éducation et la formation. Dans un apprentissage qui se voulait nouveau, la logique classique de transmission du savoir a été remplacée par une conception plus socialisatrice dans laquelle le sujet adulte est amené à apprendre, à se former en groupe et à poursuivre le développement de ses connaissances afin de réussir sa formation et son insertion à la vie active. Cette thèse s'intéresse à une pratique communicationnelle et sociale à savoir « la pratique de groupe » dans les formations destinées aux jeunes sortis sans qualifications du système éducatif de type AOF (Action d'Orientation et de Formation). La question centrale de cette étude est de savoir dans quelle mesure la pratique de groupe contribue-t-elle à l'émergence d'un projet professionnel adapté au jeune et à son environnement ? Nous voudrions comprendre comment le sujet apprend dans une situation de groupe, comment il conditionne son activité d'apprentissage et plus particulièrement savoir ce qui explique que l'utilisation de la pratique de groupe comme dispositif méthodologique peut-il servir à l'élaboration de son projet professionnel : Il s'agit d'éclairer le sens, les conditions, les processus et les effets de la pratique de groupe en situations de formation. La réalisation de cette recherche nécessite un positionnement épistémologique : l'approche psychosociale va constituer notre cadre de référence. Nous ferons appel à des modèles d'apprentissage liés au travail de groupe par la convocation des positions de différents auteurs tels Piaget, Vigotsky, Anne-Nelly Perret-Clermont, Meirieu... Aussi, évoquerons-nous l'histoire et le concept de « projet » selon différents auteurs tels Jean Pierre Boutinet. La reconstruction théorique des faits observables selon le point de vue esquissé devrait permettre de cerner comment la relation entre, d'une part, les actions et interactions des formé(s), d'autre part les finalités de la démarche de définition du projet professionnel se concrétisent dans les pratiques du jeune en formation; elles sont aussi « la toile de fond » sur laquelle les sujets s'appuient pour structurer et développer leurs connaissances et compétences.

Contact

Mériem Belhaddiou

Université Lumière Lyon 2

Email: meriem_belhaddiou@hotmail.fr

A47**La subjectivité dans les écrits professionnels en AEMO : une compétence à mettre au travail****Claudine MANIER**

Université de Provence UMR ADEF

Les interventions éducatives AEMO (assistance éducative en milieu ouvert) ne se voient pas, se disent peu, s'évaluent avec difficulté. Il leur est reproché un manque de lisibilité. Face au vide laissé par ce silence presque total concernant les pratiques éducatives, se mettent en place des protocoles d'évaluation exclusivement quantitatifs prétendant rendre compte du réel d'une activité. 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, avec les enfants, les parents, les partenaires, en réunion, en entretien familiaux ou individuels... puis ils rédigent, des bilans de fin d'intervention. Ces écrits sont la seule trace visible de leur travail et sont constitués d'observations (Rousseau, 2007) 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 lorsque sa définition est « prise d'initiative, responsabilité, intelligence pratique, transformation des connaissances acquises avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (Zarifian, 2002) compétence qui relève de l'engagement du sujet pensant et agissant dans un cadre institué. Notre recherche fait l'éloge d'une subjectivité professionnelle, pleinement assumée et « revendicable ». Les éducateurs sont des agents de l'Etat et des acteurs sociaux il est nécessaire qu'ils puissent rester auteurs de leurs écrits professionnels, car le fait même d'écrire, leur confère qu'ils en soient conscients ou non, ce statut de responsabilité et d'engagement. Il apparaît alors indispensable de les aider à pouvoir garder une place « d'inventeur de leur pensée » (Peyron-Bonjan, 1994) dans leurs interventions et dans leur écrits au sein d'un cadre institutionnel clarifié et fondateur : des auteurs remarquables dans et par leurs points communs, (leur professionnalisme, leur déontologie) et dans leurs spécificités (leur engagement, leur éthique). Leur compétence est à ce prix ! Peyron-Bonjan, C. (1994). Pour l'art d'inventer en éducation. Paris : L'Harmattan. Rousseau, P. (2007). Pratique des écrits et écriture des pratiques. Paris : L'Harmattan. Zarifian, P. (1999). Objectif compétence - Pour une nouvelle logique. Rueil Malmaison : Liaisons

Contact

Claudine Manier

UNIVERSITE DE PROVENCE UMR ADEF

Email: claudine.manier@orange.fr

Index

A

AHAMI, Ahmed Touhami - 175
 ALBARELLO, Luc - 18
 ALDON, Gilles - 44
 ALEM, Jaouad - 167, 175
 ALLAL, Linda - 122
 ALTINOK, Nadir - 46
 AMEUR, Mohamed - 167
 ANDRE, Bernard - 126
 ARRAIZ-PEREZ, Ana - 97
 ASTIER, Philippe - 73
 AUSSEL, Lucie - 20
 AYOUBE, Ranim - 115

B

BABIN, Marie-Julie - 112, 117
 BAHILILA, Daineche - 173
 BAROTH-CERTON, Marie-France - 73
 BASTIN, Isabelle - 88
 BAUP, Stéphane - 139
 BAY, Corinne - 53
 BAYE, Ariane - 16
 BECKERS, Jacqueline - 67
 BECU-ROBINAULT, Karine - 44
 BELHADDIOUI, Mériem - 176
 BELISSON, Christian - 6
 BENNACER, Halim - 13
 BERNARD, Huguette - 42
 BERNARD, Marie-Reine - 90
 BERNIER, Amélie - 94
 BERTHIAUME, Denis - 42
 BESSONNEAU, Pascal - 23, 155, 164
 BIEMAR, Sandrine - 29
 BILLING, Christèle - 61
 BIPOUTOUT, Jean Calvin - 159
 BIZARRO, Rosa - 151
 BLAIS, Jean-Guy - 142
 BLANC, Christophe - 160
 BLONDEAU, Marc - 82
 BLONDEAU, Marie - 141
 BLONS-PIERRE, Catherine - 37, 38
 BOITEAU, Nancy - 142
 BOLLY, Cécile - 104
 BONIN, Sylvie - 109
 BOUBENNEC, Gaëlle - 25
 BOUHON, Mathieu - 39
 BOULC'H, Laetitia - 160
 BOULE, Serge - 156
 BOULVAIN, Marie - 141
 BOURDON, Jean - 46

BOURG, Viviane - 34
 BOYER, Mélanie - 4
 BRANCHE-SEIGEOT, Aline - 49
 BREEDIJK-GOEDERT, Fabienne - 78
 BRENDEL, Michelle - 34, 79
 BURGER-HEIM, Martine - 174
 BURTON, Réginald - 146

C

CANAUTTE, Luc - 104
 CARNUS, Marie-France - 111
 CARRUPT, Romaine - 39
 CASANOVA, Dominique - 56
 CAVACO, Carmen - 145
 CHAKROUN, Borhene - 120
 CHAPPELLIER, Bertrand - 116
 CHARLIER, Evelyne - 29, 158
 CHARRIERE CORTHESEY, Evelyne - 174
 CHARTIER, Philippe - 15
 CHENU, Florent - 73, 120
 CHILOTTI, Pasquale - 138
 CHITTARO, Marine - 36
 CLERC, Anne - 39
 COBUT, Bernard - 33
 COEN, Pierre-François - 134
 COLLET, Isabelle - 95
 COLLONVAL, Philippe - 130
 COQUIDE, Maryline - 44
 CORMAN, Cécile - 87
 COUCHOT-SCHIEX, Sigolène - 95
 COUPREMANNE, Michel - 62
 CRAHAY, Marcel - 4, 118
 CRÉPIN, Françoise - 41
 CRUNENBERG, Michel - 136

D

DAELE, Amaury - 42
 DANTINNE, France - 158
 DEBRUX, Thomas - 161
 DEHON, Arnaud - 135
 DE KEYSER, Vinciane - 110
 DELCOMMINETTE, Séverine - 116
 DE LEEUW, Astrid - 125
 DELL'ANGELO, Michèle - 44
 DELRUE, Rose-May - 103
 DEMEESTER, Anne - 10
 DEMEUSE, Marc - 7, 145
 DEMONTY, Isabelle - 118
 DENERVAUD, Hervé - 26

DEROBERTMASURE, Antoine - 135
DERUISSEAU, Catherine - 157
DETROZ, Pascal - 42, 142
D'HOOP, Evelyne - 62
DIERENDONCK, Christophe - 118
DI MARIA, Alessandra - 64
DIONNE, Eric - 122
DOLZ, Joaquim - 143
DOUADY, Julien - 139
DUFROMONT, Béranger - 157
DUMAIS, Christian - 28
DUMONT, Ariane - 42
DUMONT, Paul - 79
DUMONT, Valérie - 87
DUPONT, Chantal - 103
DUPONT, Virginie - 118
DUROISIN, Natacha - 7, 84

E

EL BOUSSAADANI, Abdellah - 91
ENGELBERG, Elisabeth - 137
EN-NYA, Amina - 167
ERNST, Dominique - 130
ESSAOUDI, Mohamed - 172
EYMARD, Chantal - 10, 90, 98
EYNDE, Céline VANDEN - 33

F

FAGNANT, Annick - 70, 118
FARINELLE, Elise - 129
FASTRE, Anne-Cécile - 87
FAUFRA, Laurence - 87
FILALI, Saida - 63
FLIELLER, André - 146
FRANCOIS, Dominique - 103
FRENETTE, Eric - 146
FRETIGNE, Cédric - 54

G

GAGNON, Mario - 156
GAILLARD, Mathieu - 157
GALLOIS, Nicolas - 166
GARNIER, Pascale - 124
GASPAR, Graciete - 151
GAUTHIER, Annabelle - 53
GEORGES, François - 128
GERARD, François-Marie - 22
GERARD, Véronique - 105
GICK, Cornelia - 37
GIGLIO, Marcelo - 14
GIRET, Jean-François - 51
GOYER, Liette - 112

GOYETTE, Nancy - 28
GRAMMELSPACHER, Olivier - 66
GREMION, Christophe - 133, 134
GRZYB, Anne - 18, 145

H

HAMROUNI, Sabeur - 175
HAMTIAUX, Armanda - 168
HAROUN, Zineb - 153
HARVEY, Léon - 109
HAUSER, Valérie - 102
HEINEN, Elfried - 110
HEON, Lucie - 112, 117
HEUTTE, Jean - 32
HIRTT, Nico - 67
HOEIN, Sergio - 37, 38
HOFFMANN, Christian - 139
HOLLE, Alexandre - 93
HOUOT, Isabelle - 65
HOUREZ, Jonathan - 41
HOUSSEMAND, Claude - 168

J

JADOULLE, Jean-Louis - 24
JAEKEN, Marine - 92
JEANTHEAU, Jean-Pierre - 86
JEZEGOU, Annie - 32
JOHNSON, Sandra - 86
JONNAERT, Philippe - 4
JORRO, Anne - 106

K

KAAOUACHI, Abdelali Brahim Ouafa - 63
KAHN, Sabine - 44
KERGER, Sylvie - 34
KESKPAIK, Saskia - 21
KOHLER, Patricia - 37, 38
KOLP, Pierre - 154
KUFFER, Lucienne - 131

L

LACOURSE, France - 39
LADAGE, Caroline - 98
LAFONTAINE, Dominique - 122
LANARES, Jacques - 42
LAPERCHE, Claudine - 18
LAPOINTE, Joanne - 162
LARIVÉE, Serge J. - 27, 124
LATOUR, Thibaud - 163
LAVEAULT, Dany - 67, 122
LE CAM, Marion - 155
LECLAIRE-HALTE, Anne - 150

LECLERCQ, Dieudonné - 116, 170
 LECLOUX, Sophie - 141
 LEMENU, Dominique - 62, 110
 LENZEN, Benoît - 26
 LE PICHON-VORSTMAN, Emmanuelle - 100
 LETOR, Caroline - 41
 LEUNUS, Colette - 88
 LIMBACH-REICH, Arthur - 137
 LOARER, Even - 4
 LOISY, Catherine - 44
 LONGUET, Frédérique - 60
 LOON, Karin VAN - 35
 LOTFI, Raja - 172
 LOTFI, Said - 172
 LOYE, Nathalie - 70, 118
 LUCENA, Ana Vanessa - 83
 LUISONI, Marc - 127
 LUSSI BORER, Valérie - 39

M

MAES, Olivier - 130
 MAGIS, David - 146
 MAGNERON, Nathalie - 44
 MALAISE, Stephanie - 41
 MALAISE, Stéphanie - 56
 MALHOMME, Christine - 62
 MANIER, Claudine - 177
 MARCHAND, Claire - 10
 MARCOUX, Géry - 70, 118
 MARC, Sébastien - 139
 MARC, Viridiana - 44, 58
 MARTINET, Catherine - 102
 MARTIN, Romain - 101, 142, 163
 MARX, Hubert - 101
 MATTART, Christophe - 157
 MATTHEY, Marie-Paule - 81
 MAYEN, Patrick - 120
 MECHI, Aneta - 47
 MELHAOUI, Said EL - 63
 MERCIER-BRUNEL, Yann - 106
 MERCIER-DEQUIDT, Clotilde - 44
 MERLE, Vincent - 4
 MESSAOUDI, Faouzia - 30
 METRAL, Jean-François - 120
 MICHAUD, Christian - 140
 MIKOLAJCZAK, Mõira - 92
 MILSTEIN, Catherine - 29
 MONNARD, Isabelle - 127
 MONVILLE, Bertrand - 130
 MOREAU, Jean - 17
 MORLAIX, Sophie - 48
 MOTTIER LOPEZ, Lucie - 8, 67

MOUGENOT, Lucie - 12
 MULLER, Alain - 39

N

NDINGA, Pascal - 70
 NEUBERG, France - 16
 NIDEGGER, Christian - 17, 152
 NJIALE, Pierre Marie - 148
 NOESEN, Melanie - 80

O

OUDART, Anne-Catherine - 114

P

PAIVANDI, Saeed - 42
 PALLEMANS, Mélanie - 82
 PARMENTIER, Patrick - 35
 PASTOR, Alain - 44
 PEAUD, Philippe - 171
 PEETERS, Dominique - 35
 PELLEGRINI, Sheila - 134
 PERISSET, Danièle - 39
 PETIGNAT, Pierre - 81
 PETIT, Lucie - 114
 PLATTEAUX, Hervé - 37, 38
 PONCELET, Débora - 34
 PORRO, Vincent - 163
 POSTIAUX, Nadine - 141
 POUMAY, Marianne - 128
 POUSSIN, Bernard - 26
 PRESSE, Marie-Christine - 145
 PRIEUR, Michèle - 44
 PROGIN, Laetitia - 39
 PUISSANT-GROSJEAN, Laurence - 99

R

RADID, Mohamed - 172
 RAFAI, Mohamed Amine - 91
 RAMOND, Solange - 132
 REGE COLET, Nicole - 64
 REUTER, Robert - 163
 REY, Bernard - 4, 118
 ROBERT, Frédéric - 42
 ROBERT, Laurent - 59
 ROCHAT, Jean-Moïse - 42
 ROCHER, Thierry - 21, 23, 57, 155, 165
 ROEGIERS, Xavier - 4
 ROMANUS, Catherine - 35
 RONDELLI, Fabienne - 150

S

SABIRON-SIERRA, Fernando - 97
SAFOURCADE, Sandra - 108
SALCIN, Alice - 42
SALLE, Muriel - 95
SAOUSSANY, Amina - 11
SAUTELET, Antoine - 9
SCHAUB, Mallory - 36
SCHIAVON, Daniel - 103
SCHILLINGS, Patricia - 16
SEGHEDIN, Elena - 31
SEJOURNE, Laurent - 25
SI MOUSSA, Azzedine - 85
SMALLI, Wajjha - 19
SOETEWY, Sabine - 7, 41, 84
SOULAGE, Marie-Françoise - 139
SOUSSI, Anne - 152
SPRINGER, Claude - 60
STARCK, Sylvain - 169
STRAETEN, Marie-Hélène - 88
SUCHAUT, Bruno - 41, 48
SYLVESTRE, Emmanuel - 42

T

TALBI, Mohamed - 172
TALBI, Mohammed - 30
TERRISSE, Bernard - 27
TESSARO, Walther - 8, 122
THIRION, Xavier - 10
TIECHE-CHRISTINAT, Chantal - 131
TOUMI, Jawad - 63
TOURMEN, Claire - 73, 120
TRIBY, Emmanuel - 65, 113

U

UGEN, Sonja - 101

V

VALOIS, Pierre - 89, 125
VAN BROECK, Nady - 92
VAN NIEUWENHOVEN, Catherine - 130
VANPEE, Dominique - 10
VANTOUROUT, Marc - 118, 143, 160
VENDRAMINI, Cécile - 25
VERBRUGGEN, Isabelle - 157
VERGNAUD, Gérard - 143
VERHOFSTADT, Lesley - 92
VIAL, Michel - 98
VIFQUIN, Jean-Marc - 130
VIGNEAU, François - 175
VINCE, Stéphane - 149
VIOLET, Dominique - 50

VITALE, Margherita - 55

VOLODINA, Anna - 89

W

WALRAVENS, Thérèse - 103
WANLIN, Philippe - 129
WARDAVOIR, Helyett - 35
WEBER, Lise - 131
WEINERTH, Katja - 163
WENTZEL, Bernard - 39
WIRTHNER, Martine - 58
WLOMAINCK, Anne - 59

Y

YERLY, Gonzague - 107
YOUNES, Nathalie - 42

Z

ZECH, Emmanuelle - 92
ZOUALFAKAR, Jammoul - 52
ZUANON, Eveline - 9