

24^e Colloque International de l'ADMEE-Europe

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

11-13 janvier 2012, Luxembourg

Résumés des symposiums

	Titre de la communication	Auteur(s)
Symposium 1 : Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs	CONJUGUER SAVOIRS ET COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : UN DÉFI POUR LES FORMATIONS À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET LEURS FORMATEURS	Valérie Lussi Borer & Danièle Périsset
Symposium 3 : Quand l'évaluation des formations par les étudiants interroge les compétences	QUAND L'ÉVALUATION DES FORMATIONS PAR LES ETUDIANTS INTERROGE LES COMPETENCES	Nathalie Younès
	LES ETUDIANTS SONT-ILS COMPETENTS POUR EVALUER LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS ?	Pascal Detroz
	L'APPRECIATION DE L'ENVIRONNEMENT D'ETUDES ET LA MANIERE D'ETUDIER DES ETUDIANTS	Saeed Paivandi
	LES COMPETENCES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS ATTENDUES ET VALORISEES PAR L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE : ESSAI DE FORMALISATION A L'UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES	Alice Salcin & Frédéric Robert
	RÔLE DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT	Huguette Bernard
	QUELLES COMPETENCES L'INSTITUTION DOIT-ELLE DEVELOPPER POUR ASSURER UN SYSTEME D'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ETUDIANTS A LA FOIS ETHIQUE ET UTILE ?	Ariane Dumont
	QUELLES MESURES DE SOUTIEN AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS SUITE A L'ÉVALUATION DE LEURS ENSEIGNEMENTS PAR LES ETUDIANTS (EEE) ?	Jean-Moïse Rochat, Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Emmanuel Sylvestre & Amaury Daele
Symposium 4 : Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place	REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE	Catherine Loisy & Maryline Coquidé
Symposium 5 : Le genre comme compétence professionnelle des enseignant-e-s	ENSEIGNER AU PRISME DU GENRE : UNE COMPETENCE A ACQUERIR ET A RECONNAÎTRE	Muriel Salle
	« ANNULER LES EFFETS DU GENRE DANS SA DISCIPLINE », UNE NOUVELLE COMPETENCE POUR LES ENSEIGNANTS. LE CAS DE LA BIOLOGIE	Isabelle Collet
	FAIRE APPRENDRE ENSEMBLE LES FILLES ET LES GARÇONS EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : UNE COMPETENCE DIFFICILE A CERNER ?	Sigolène Couchot-Schiex

Symposium 6 : L'évaluation de tâches complexes en mathématiques : quels outils pour un meilleur diagnostic	L'ÉVALUATION DE TÂCHES COMPLEXES EN MATHÉMATIQUES : QUELS OUTILS POUR UN MEILLEUR DIAGNOSTIC ?	Isabelle Demonty & Virginie Dupont, Christophe Dierendonck, Annick Fagnant, Nathalie Loye, Géry Marcoux & Marc Vantourout
	EVALUER DES COMPETENCES EN MATHÉMATIQUES DANS LE CADRE D'UNE ÉPREUVE EXTERNE À LARGE ÉCHELLE AU DÉPART DE TÂCHES COMPLEXES, DE TÂCHES DÉCOMPOSÉES ET DE TÂCHES ÉLÉMENTAIRES : QUEL POUVOIR INFORMATIF ?	Christophe Dierendonck & Annick Fagnant
Symposium 7 : Évaluer des compétences à partir du travail réel	EVALUER EN SITUATION PROFESSIONNELLE : COMMENT VOIR LA PENSÉE DANS L'ACTION ?	Claire Tourmen
	EVALUATION DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE, TRAVAIL RÉEL ET FORMATION INITIALE	Jean-François Métral
Symposium 8 : L'évaluation des compétences en salle de classe : des politiques aux pratiques	EVALUATION DES COMPÉTENCES ET DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE POUR LES ENSEIGNANTS : UNE COHÉRENCE À CONSTRUIRE	Walther Tessaro
	L'APPORT DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME DANS UN PROCESSUS DE CHANGEMENT : UN INCONTOURNABLE	Eric Dionne
	DISCUSSION : COMMENT ARTICULER POLITIQUES ET PRATIQUES D'ÉVALUATION ?	Linda Allal
	DES POLITIQUES AUX PRATIQUES D'ÉVALUATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE : LA COHÉRENCE EN QUESTIONS	Dominique Lafontaine
	L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN CLASSE : DES POLITIQUES AUX PRATIQUES	Dany Laveault

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

Valérie Lussi Borer, Université de Genève &

Danièle Périsset, Haute Ecole Pédagogique du Valais et Université de Genève, Suisse

Introduction à la problématique du symposium

Nombre de travaux d'historiens et de sociologues montrent que l'enseignement secondaire a considérablement évolué depuis un demi-siècle sous la pression conjointe des processus de démocratisation et de massification (Barrère, 2002 ; Condette, 2007 ; Dubet, 1991 ; Lang, 1999 ; Rayou & Van Zanten, 2004). Cette évolution s'est répercutée sur les formations professionnelles à l'enseignement secondaire qui ont été revues dans le but de permettre aux futurs enseignants de construire les nouvelles compétences professionnelles devenues nécessaires pour faire face à un nouveau public d'élèves (Maroy, 2006, p. 119). Ces réformes ont été justifiées par un nouveau discours politique visant la *professionnalisation* des métiers de l'enseignement, notamment à travers le transfert de leur formation professionnelle au niveau tertiaire. Comme l'analyse Barbier (2006), l'émergence de cette *culture de la professionnalisation* s'organise autour d'une référence centrale à la notion de *compétence* qu'il définit comme « le produit, axiologiquement indexé, d'un processus d'attribution à un sujet de caractéristiques susceptibles de rendre compte d'une activité située, valorisée par l'acteur de cette attribution » (p. 73).

Cependant, historiquement et culturellement, les enseignants secondaires construisent leur identité professionnelle avant tout à partir des *savoirs* acquis dans la discipline académique pour laquelle ils se sont formés. De fait, ces savoirs, avec éventuellement les didactiques qui leur sont liées, sont souvent considérés comme seuls légitimes pour les formations à l'enseignement. Les savoirs *pour* enseigner (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 invitées à participer à ce symposium visent donc à questionner l'usage qui est fait des référentiels de compétences dans chacune des institutions de formation dans lesquelles sont insérés les chercheurs-formateurs participants à l'entreprise collective. Les expériences problématisées ici concernent particulièrement quelques dispositifs que le concept d'« approches transversales de la profession » rassemble. Elles interrogent les processus de construction des compétences professionnelles transversales, qui sont complémentaires aux compétences didactiques, par les étudiants. Cette observation est permise par l'observation des effets de différentes pratiques mises en oeuvre en formation professionnelle pour enseigner dans les degrés du secondaire I et II.

Mettre en résonance différents dispositifs de formation à l'enseignement au degré secondaire est novateur en Suisse. En effet, la récente harmonisation et standardisation des filières de formation – jusqu'ici jalousement organisées et gérées par les cantons, filières qui doivent désormais être reconnues par la CDIP qui exige notamment la mise en place d'un référentiel de compétences pour chaque formation dont celles donnant accès à l'enseignement aux degrés secondaires (I et II) – 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 offre un contrepoint intéressant aux exemples décrits à partir de quelques situations en Suisse romande.

Sont donc proposées dans ce symposium, les contributions suivantes :

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

Laetitia Progin & Alain Muller, IUFE, Genève

Evolution d'un module transversal sur l'apprentissage à l'intention des futurs enseignants des degrés secondaires : vers une rupture assumée entre théorie et pratique. Anne Clerc, HEPL

Les dispositifs de formation des enseignants du secondaire à visée professionnalisante à l'épreuve des cultures d'intervention. Mathieu Bouhon & France Lacourse, Université de Sherbrooke, Canada

« Théories de l'apprentissage en ligne : Un dispositif contribuant à la construction de savoirs professionnels d'enseignants à distance ». Romaine Carrupt, HEP-VS

Vers une articulation significative entre théorie et expérience ? Bernard Wentzel, HEP-BEJUNE

Références :

Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot, *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.

Condette, J.-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (19e-20e siècles)*. Paris: L'Harmattan.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris: Editions du Seuil.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. *Revue française de pédagogie*, 2, 111-142.

Rayou, P., & Van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.

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

Laetitia Progin & Alain Muller

Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE) de Genève, Suisse

Les formations d'enseignants sont souvent structurées sur la base de la distinction didactique – transversal. Si, au moins à première vue, ce qui spécifie les approches didactiques ne semble pas poser problème – elles s'ancrent premièrement dans une identité disciplinaire précise, secondement participent d'un champ de recherche, qui s'il est évidemment traversé de controverses, est du moins relativement unifié – il n'en va pas de même de ce qu'on appelle les approches transversales, dans la mesure où le champ de leurs objets d'études est par nature non borné, et où elles puisent à des champs conceptuels de référence diversifiés, voire contradictoires (Maulini & Perrenoud, 2009).

Une telle situation porte à se poser les questions suivantes :

- 1) En quoi les savoirs *pour* enseigner que les approches transversales visent à faire construire complètent-ils ou s'opposent-ils aux savoirs *pour* enseigner transmis dans les approches didactiques ?
- 2) Quelles compétences peut-on raisonnablement supposer être construites par les enseignants formés dans des ateliers transversaux ?
- 3) Comment les approches transversales articulent-elles (ou pas) les trois cultures de l'enseignement, de la professionnalisation et de la formation ?
- 4) Comment les approches transversales honorent-elles, mais aussi interrogent-elles, les référentiels de compétences des institutions de formation dans lesquelles elles opèrent ?

Notre contribution vise à répondre à ces quatre questions, de manière limitée et contextualisée.

Elle prend pour objet d'analyse une unité de formation intitulée *Dimensions transversales de la profession*, unité appartenant à la deuxième année du cursus actuel de formation des enseignants secondaires du canton de Genève à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE).

Cette unité s'adresse à des enseignants en formation par alternance. Elle est structurée en quatre domaines : *Elève, Classe, Etablissement, Ecole et société*. Chacun de ces domaines est travaillé durant cinq séances de deux heures.

La conceptualisation des *dimensions transversales* de cette UF, se fonde sur une approche de l'école qui considère et son projet institutionnel, et les dynamiques plus informelles qui la traversent. Outre les buts explicites que se donne l'organisation scolaire, certains enjeux, liés notamment à la socialité, aux appartenances, à l'identité, sont omniprésents et s'articulent aux objectifs liés aux apprentissages scolaires. Le volet de la formation des enseignants consacré aux *dimensions transversales* cherche ainsi à promouvoir une approche intégrative de l'univers scolaire, soucieuse d'articuler les différentes variables pouvant expliquer des situations éducatives complexes.

Cette formation se propose d'apporter aux enseignants un bagage issu de la recherche et de nourrir celle-ci par les éclairages fournis par la pratique. Elle vise à créer un espace favorisant l'échange de points de vue et la réflexivité et à équiper les enseignants dans leur intervention éducative.

Les ateliers conjuguent transmission de contenus et analyse en groupe de situations issues de la pratique. Des concepts et des thématiques clés, articulés à des champs de recherche et à des auteurs diversifiés – sociologie, psychologie, pédagogie, clinique de l'activité, analyse du travail – sont travaillés, dont les principaux sont : rapport au savoir des élèves (Bautier, Charlot & Rochex, 2000), signification de l'expérience scolaire (Barrère, 1997 ; Dubet & Martucelli, 1998), « gestion » de classe (Ria, sous presse ; Saujat, 2004), interactions enseignant-élèves (Tardif & Lessard, 1999), différenciation (Przesmycki, 1991), « motivation » (Lieury & Fenouillet, 2006), coopération entre enseignants (Barrère, 2002), leadership et culture d'établissement (Gather Thurler, 2000), rapports familles-école (Maulini, 2004).

Pour tenter de répondre à nos questions nous interrogerons quatre sources de données :

- 1) Le référentiel de compétences de la Formation des Enseignants Secondaires de l'IUFE.
- 2) Des descriptions d'exemples de séquences de formation.
- 3) Des questionnaires adressés aux enseignants en formation, dans lesquels il leur était demandé de définir, ce qui fait eux pour la spécificité des approches transversales du métier d'enseignant, ce que ces approches apportent à leur pratique, etc.
- 4) Des entretiens compréhensifs permettant d'approfondir certaines thématiques ayant émergé dans les réponses aux questionnaires.

Ces données feront l'objet d'une analyse croisée, visant dans un premier temps à interroger :

- le découpage conceptuel en quatre domaines de formations ;
- les objets et concepts qui y sont travaillés ;
- les modes concrets de travail adoptés dans les ateliers (types d'interactions, activités proposées, ressources médias utilisées, etc.) ;
- l'expérience vécue par les enseignants en formation et les apports et manques dont ils témoignent.

À partir de cette analyse, nous tenterons dans un deuxième temps de donner quelques éléments de réponses aux quatre questions soulevées plus haut.

Références

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481-497.

Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir. In. A. van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 179-188). Paris : La Découverte.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.

Hansotte, M. (2002). *Les intelligences citoyennes, comment se prend et s'invente la parole collective*. Bruxelles : de Boeck.

Lieury, A & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Maulini, O. (2004). Un Conseil partagé, quelle rencontre entre parents et enseignants ? Genève : GAPP, 98.

Maulini, O. & Perrenoud, Ph. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In Etienne, R. et al. (Ed.) *Former des enseignants professionnels à l'université. Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Ria, L. (sous presse) Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de formation. In. I. Plazaola Giger & A. Muller (Ed.) *Dispositions, travail et formation*. Toulouse : Octares.

Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : de Boeck.

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

Anne Clerc

Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Suisse

Dans le cadre de la formation des enseignants des degrés secondaires à Lausanne, en Suisse, nous sommes responsable d'un module de formation dit « transversal ». Ce module traite des processus d'apprentissage; il vise à concevoir et à analyser des situations d'enseignement-apprentissage proposées par les étudiants en formation professionnelle. Ce module comprend un cours magistral et un séminaire de travaux pratiques en lien avec les objectifs cités. Chaque année, le module fait l'objet d'une évaluation qui mesure notamment le taux de satisfaction des étudiants. Comme dans d'autres institutions, nous sommes régulièrement confrontée aux difficultés des étudiants à donner du sens aux savoirs qualifiés par eux de trop « théoriques ». Ils réclament du « concret » et des liens plus directs avec la pratique.

A l'origine, le cours proposait aux futurs enseignants des degrés secondaires un large panorama de différentes théories sur l'apprentissage et un séminaire de travaux pratiques centrés sur la planification, la mise en œuvre et l'analyse de situations d'apprentissage. Dans le souci d'articuler les objectifs du module au référentiel de compétence en vigueur, la certification reposait sur un dossier fortement lié aux stages. Lors de l'évaluation du module, les futurs enseignants du secondaire critiquaient fortement le module, insistant particulièrement sur son manque de liens avec la pratique et reprochant sa dimension trop théorique. Force a été de constater que ce module n'avait que peu d'effet sur les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des futurs enseignants.

Pour tenter de répondre à ces critiques, nous avons adapté le cours magistral en y intégrant des moments d'écriture réflexive, des activités visant l'articulation entre les théories proposées et les situations pratiques rencontrés par les étudiants, des moments d'échange et de questionnement, etc. Le séminaire n'a pas changé, proposant aux étudiants des activités de planification ou d'analyse de situations d'apprentissage mises en œuvre en stage. Au moment de l'évaluation du module, nous avons dû constater que nos efforts n'avaient eu quasi aucun effet. Les étudiants étaient toujours autant insatisfaits et leurs critiques portaient encore sur l'absence de liens entre un cours définitivement trop théorique et leur pratique d'enseignant en formation.

Face aux difficultés relevées ci-dessus et dans l'intention d'agir à la fois sur le rapport aux savoirs pour enseigner des futurs enseignants des degrés secondaires et dans le but de les sensibiliser au rôle de l'enseignant face aux apprentissages des élèves, nous avons fait le pari de diminuer drastiquement les contenus du module et de proposer une appropriation en profondeur de concepts scientifiques issus d'un nombre restreint de cadres théoriques (l'approche historico-culturelle, les travaux de l'équipe ESCOL et la théorie de la variation de Marton). Ce changement de paradigme de formation c'est fait en deux étapes, la première année sans adapter le séminaire et la deuxième année en intégrant des travaux d'appropriation de textes théoriques dans les séminaires. Ces choix, en rupture avec les exigences institutionnelles de « coller » nos objectifs de formation au référentiel

de compétence et en assumant clairement l'appropriation conceptuelle comme objectif central du module, ont eu les effets suivants : la première année, nous avons obtenu près de 50% de satisfaction et la deuxième près de 80%. A cela s'ajoute la disparition quasi totale de critiques portant sur l'écart théorie-pratique (un seul étudiant sur 320 a émis cette critique la deuxième année!)

Notre analyse des phénomènes portera à la fois sur les choix théoriques des contenus du module et sur les changements de dispositif de formation. Tout d'abord, en référence à Vygotski (1934/1985), le développement est rendu possible par l'apport de concepts scientifiques dont l'appropriation crée une rupture avec les pratiques précédentes. Cette rupture se produit à l'intérieur de la zone proximale de développement et permet le développement des fonctions psychiques supérieures (Schneuwly, 2008; Clerc, sous presse). Dans cette perspective, les apports théoriques de la formation sont choisis pour leur potentiel à devenir des outils médiateurs du développement des futurs enseignants et comme des possibilités de transformer les manières de penser l'enseignement-apprentissage. Les étudiants ont été ainsi confrontés aux apports de Vygotski, notamment via l'appropriation par l'écriture (Vanhulle, 2009) du chapitre 6 de l'ouvrage de référence « Pensée et langage » : *Étude du développement des concepts scientifiques pendant l'enfance* et d'un certain nombre de concepts propres à l'approche historico-culturelle et choisis pour leur potentialité à questionner la pratique enseignante (ZPD, décalage entre apprentissage et développement, concepts quotidiens et scientifiques, références et lexique disciplinaire, médiatisation, rôle du langage).

Ensuite et en référence aux travaux de l'équipe ESCOL, nous pouvons aussi postuler que la première adaptation, visant un rapprochement de la pratique et du quotidien des étudiants, a provoqué des malentendus et a empêché la *secondarisation* nécessaire à l'apprentissage (Bautier, 2005, 2006; Bautier & Rochex, 2004). Dans cette perspective la rupture assumée lors des 2^e et 3^e adaptations seraient moins susceptibles d'encourager les étudiants à adopter le registre premier de l'expérience directe.

Enfin, en référence aux travaux de Marton (1996), nos choix en matière de dispositifs de formation ont visé des apprentissages en profondeur, seuls apprentissages pouvant potentiellement modifier la posture des étudiants. Nous retrouvons des indices de ces apprentissages dans les commentaires des étudiants à propos des effets de formation du module.

Ces trois cadres théoriques, qui sont aussi ceux proposés aux étudiants, nous serviront d'analyseurs des phénomènes observés lors des changements dans les dispositifs de formation proposés aux étudiants à l'enseignement secondaire. Cette analyse nous permettra de proposer quelques hypothèses explicatives des différences observées.

Références :

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques enseignantes dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et formation*, (51), 105-118.

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognino, P. Vergès (eds), *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et*

apprentissages scolaires. Etudes offertes à V. Isambert-Jamati, Publications de l'Université de Provence.

Bautier, E. & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. In C. Moro & R. Rickenmann (eds). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.

Clerc A. (sous presse). Ecrire ses acquis pour favoriser l'intégration des savoirs académique et leur articulation avec la pratique. In M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros. *Ecritures réflexives et professionnalisantes*. Québec : PUQ, collection Recherche.

Marton, F., Quifang, W. & Nagle, A. (1996). *Views on learning in different cultures. Comparing patterns in China and Uruguay*. *Anales de psicologia*. 1996, 12(2), 123-132.

Schneuwly, B. (2008). «Vygotski, l'école et l'écriture», *Les Cahiers de la section des Sciences de l'éducation*, no 118, Genève, Université de Genève.

Vanhulle, S. (2009b). *Des savoirs en jeu au savoir en je: cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation*. Berne/Neuchâtel, Peter Lang.

Vygotski, L.-S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute.

Contribution n°3

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

Mathieu Bouhon & France Lacourse

Université de Sherbrooke, Canada

Cette communication propose d'aborder la question de la cohérence vécu par les étudiants et les intervenants en formation initiale à l'enseignement secondaire à l'égard des dispositifs de formation à visée professionnalisante. Elle se fonde sur une analyse de données concernant la formation initiale des enseignants du secondaire dans une université du Québec. À l'instar des autres programmes de formation des enseignants du secondaire au Québec, le baccalauréat en enseignement secondaire de cette université offre une formation intégrée composée, entre autres, de dispositifs à visée professionnalisante : enseignements à des classes du secondaire, analyse de pratiques, écriture sur la pratique professionnelle, activités d'intégration, formation à la recherche-action...

Malgré les efforts investis et les nombreuses structures mises en place pour assurer la cohérence entre ces dispositifs et la concertation entre les différents intervenants (professeurs, chargés de cours, superviseur de stages, enseignants-associés...), certaines tensions continuent à persister notamment entre analyse des pratiques et évaluation des compétences professionnelles. Pour comprendre ces tensions la communication propose d'examiner l'hypothèse selon laquelle les dispositifs évoqués, malgré leur caractère intégré et leur visée professionnalisante, restent traversés

de logiques contradictoires relevant tout autant, si pas plus, d'une culture de l'enseignement et d'une culture de la formation que d'une culture de la professionnalisation (Barbier, 2006; 2009).

Le programme du baccalauréat en enseignement secondaire de la faculté d'éducation d'une université du Québec, à l'instar d'autres programmes similaires offerts dans d'autres universités québécoises, est reconnu pour son caractère intégré et sa visée professionnalisante. Les étudiants inscrits dans ce programme entament dès la première année une formation à l'enseignement qui n'exige pas de formation disciplinaire préalable. À côté d'une série de cours offerts par la Faculté, ils suivent, selon le profil disciplinaire choisi, une partie de leurs cours dans les facultés disciplinaires partenaires. Le caractère professionnalisant de la formation se traduit dans les objectifs de formation qui visent « l'atteinte des douze compétences professionnelles » énoncées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001) en vue de l'obtention du brevet d'enseignement. Cette visée professionnalisante prend forme par la mise en place de différents dispositifs : ingénierie didactique, enseignements à des classes du secondaire, analyse de pratiques, écriture sur la pratique professionnelle, activités d'intégration, formation à la recherche-action...

Cette formation qui se désigne comme visant le développement de compétences professionnelles et qui est reconnue comme telle n'est pas sans provoquer certaines tensions. D'abord, en ce qui concerne les dispositifs d'intervention centrés sur l'analyse des pratiques qui mobilisent une part importante des ressources financières et humaines du programme et pour lesquelles les procédures d'évaluation requièrent la concertation de nombreux intervenants (professeurs, chargés de cours, superviseur de stages, enseignants-associés, direction d'école...). Or leur efficacité et leur utilité semblent à certains égards poser question pour une partie des étudiants et des formateurs. Ensuite, malgré le caractère intégré du programme et la subordination de la formation disciplinaire aux objectifs de formation professionnelle, une tension semble toujours subsister entre l'acquisition de savoirs et une formation pour l'action (Desjardins et Hensler, 2009), entre « savoirs à enseigner » et « savoirs pour enseigner », entre identité disciplinaire et identité pédagogique. Enfin, le recours au référentiel de compétences produit par le ministère de l'Éducation pose également problème aux étudiants lorsqu'il s'agit de l'articuler à leur pratique d'enseignement et aux différents intervenants (superviseurs de stage, enseignants-associés...) lorsqu'il s'agit d'évaluer le niveau de développement des compétences professionnelles des futurs enseignants.

Pour comprendre ces tensions nous proposons d'examiner l'hypothèse selon laquelle les dispositifs évoqués, malgré leur caractère intégré et leur visée professionnalisante, restent traversés de logiques contradictoires relevant tout autant, si pas plus, d'une culture de l'enseignement et d'une culture de la formation que d'une culture de la professionnalisation (Barbier, 2006; 2009). Alors que l'espace-temps de la formation à la professionnalisation est d'abord celui de l'école où se déploie l'intervention éducative, se transforme l'action et se construisent des compétences en situation réelle, celui de la formation initiale reste majoritairement celui de l'enseignement et de la formation où sont transmis des savoirs et produites des capacités transférables. Alors que la figure emblématique de l'intervenant en formation professionnelle est l'accompagnateur dont l'identité se situe dans l'espace même de la professionnalité enseignante, la grande majorité des intervenants en formation restent des maîtres instruits détenteurs et transmetteurs de savoirs ou des formateurs organisateurs de situations d'apprentissage. Alors que dans un dispositif visant la professionnalisation le rôle de l'apprenant dans le processus de transformation de ses compétences est réel et prend place dans le cadre d'une activité située, le rôle des étudiants en formation à

l'enseignement reste celui d'individus qui assimilent des savoirs ou qui acquièrent des routines transférables dans leur métier futur.

Références

Barbier J.-M (2009). « Le champ de la formation des adultes ». Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.). *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 1-28.

Barbier, J.-M. (2006). « Les voies nouvelles de la professionnalisation ». Dans Y. Lenoir et M. Bouillier-Oudot. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval, p. 67-82.

Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. J., & Association of Teacher Educators. (2008). *Handbook of research on teacher education : Enduring questions in changing contexts* (3e éd.). New York: Routledge.

Desjardins, J. et Hensler, H. (2009). « A la recherche d'une cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement. Le rôle des acteurs et la prise en compte des caractéristiques organisationnelles ». Dans R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay, P. Perrenoud. *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? : quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck. p. 145-159.

Contribution n°4

« Théories de l'apprentissage en ligne :

Un dispositif contribuant à la construction de savoirs professionnels d'enseignants à distance »

Romaine Carrupt

Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS)

Face à l'émergence des nouvelles technologies dans la formation au tertiaire, les modalités d'enseignement / apprentissage se voient réinterrogées, modifiées, voire complètement transformées. Ces changements nécessitent inévitablement la prise en compte de multiples dimensions – techniques, pédagogiques et didactiques – dont les interrelations, certes complexes, ne doivent pas faire oublier la spécificité du contexte (Charlier, 2002). De plus, la tentation demeure, particulièrement dans le domaine du e-Learning, de « faire du vieux avec du neuf », en se limitant à transmettre des savoirs détachés de l'articulation de différents espace-temps de formation favorisant l'apprentissage professionnel (Maubant, 2007). Or, la mise en place d'un dispositif de formation hybride (Charlier et al., 2007) utilisant une plateforme virtuelle, résulte d'une innovation (Peraya & Jacaz, 2004), censée apporter une plus-value à un système existant.

- Mais, quel est donc l'apport qualitatif, tant au niveau organisationnel que pédagogique, d'un dispositif de formation techno-pédagogique dans la formation d'enseignants ?

- Comment un dispositif utilisant les TIC peut-il contribuer au développement de compétences professionnelles d'enseignants ?
- Quelles compétences professionnelles, sociales, réflexives, technologiques, collaboratives et didactiques, visées par notre référentiel de formation, le dispositif présenté contribue-t-il à développer ?

Telles sont les questions auxquelles notre contribution tente d'apporter des éléments de réponses en prenant en compte les régulations d'un cours de « Théories de l'apprentissage » en ligne, ouvert aux étudiants lors du premier semestre de formation professionnelle des enseignants du secondaire à la HEP-VS.

Une étude préalable, issue de l'analyse des questionnaires d'évaluation de l'enseignement par les étudiants et d'entretiens d'approfondissement, a été menée selon les critères-mêmes du scénario pédagogique rejoignant les trois catégories de critères d'évaluation d'un EIAH, proposées par Tricot et al. (2003), l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité.

La conception de ce cours en ligne, selon la méthodologie du design incrémentiel itératif (Depover, 2009) articulant scénario pédagogique et mise au point des interfaces, s'est opérée dans la perspective d'une alternance intégrative. Le scénario ainsi privilégié repose sur un accompagnement socioconstructiviste à la démarche réflexive et à l'analyse de pratique favorisant le développement de compétences didactiques, réflexives et collaboratives chez les étudiants.

L'insertion des outils de formation dans leur contexte d'utilisation, a permis l'expérimentation de ce cours en ligne. Nous en avons tiré une analyse finale, répondant positivement à nos questions de départ, à partir d'un questionnaire d'évaluation, transmis aux étudiants actuels et précédents, d'entretiens d'approfondissements et d'une expertise extérieure, dont les axes principaux sont les suivants :

- La question de l'articulation théorie/pratique se repose et nécessite une réponse qui puisse être satisfaisante à plus longue échéance, en termes d'apprentissage, de développement de compétences et de professionnalisation des enseignants, selon une perspective davantage sociale et culturelle de la cognition (Brown, Collins, Duguid, 1989).
- Une démarche d'analyse de situations et de pratique réflexive permet de souligner la pertinence des savoirs de références, constitutifs des savoirs professionnels visés (Buysse (2011).
- Le travail collaboratif en ligne (Henri et al., 2003), apparaît comme le creuset des relations entre pairs et pourrait constituer la source de la mise en place d'une communauté de pratique concourant à rendre l'apprentissage moins décontextualisé (Lave, J. & Wenger, E., 1991).
- La question de l'usage des innovations technologiques par les étudiants (Docq & Daele, 2003) et du développement du processus de genèse instrumentale (Rabarbel, 1995) se pose en termes d'accompagnement, favorisant, leur mouvement vers l'artefact, afin que ce dernier modifie leurs schèmes d'actions, voire leur processus cognitifs.

-

Références

- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, (1), 32-42.
- Buyse, A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In P. Maubant, et S. Martineau, S. (Ed.) *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants : pour une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants*. Ottawa : Presses universitaires d'Ottawa.
- Charlier, B., Bonamy, J, Saunders, M. (2002). Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2007). Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides. *Revue Distances et Savoir* (4)
- Docq, F. & Daele, A. (2003). Comment un « nouvel outil qu'il faut bien utiliser » devient un instrument au service d'une activité. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., Decamps S. (2002). Une démarche de conception d'un cours à distance basée sur un scénario pédagogique. In D'Haucourt, F. & Lusalusa, S. (Eds.), *Les technologies de l'information et de la communication à l'école : où, quand et comment ?* (pp. 243–261). Presses Universitaires de Belgique.
- Depover C., De Lièvre B., Decamps S. et Porco F., (2009). *Analyse et conception de scénario d'apprentissage*, support de cours, Master UTICEF (<http://ute3.umh.ac.be/uticef/master/2006/mXXX/>)
- Henri F., et Ludgren-Cayrol, K. (2003). « Vers une définition de l'apprentissage collaboratif à distance » in *Apprentissage collaboratif et distance*, PUQ, Québec, pp. 9-43
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New-York : Cambridge University Press
- Maubant, P., (2007). « Penser l'alternance comme logique de professionnalisation des enseignants », in F. Mehran, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Ed.) *Alternances en formation* (pp. 67-82). Bruxelles : De Boeck
- Peraya, D. & Jaccaz, B. (2004). Analyser, Soutenir, et Piloter l'innovation : un modèle « ASPI ». In *Actes du Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie* (pp. 283-289). Université de technologie. Compiègne (19 au 21 octobre). [http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uticef/m2/M372/Peraya%20&%20Jaccaz\(2004\).pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/uticef/m2/M372/Peraya%20&%20Jaccaz(2004).pdf)
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin, 1995
- Tricot A. et al. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH, In *Actes de la Conférence Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain – Strasbourg*, P. 391-402.

Vers une articulation significative entre théorie et expérience ?

Bernard Wentzel

Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse

Dans le contexte suisse de réforme de la formation initiale des enseignants se retrouvent certaines dimensions convergentes du phénomène mondial de professionnalisation de la formation tels que l'allongement de la durée et académisation de la formation, la formalisation des savoirs et compétences ou encore intégration de la recherche dans la formation. Le changement de modèle de formation s'est rapidement trouvé au cœur d'une problématique de l'adéquation entre la formation et l'emploi abordée sous différents angles dans de nombreux débats d'idées, discours et analyses scientifiques. Des critiques récurrentes ont été recensées dans différents pays, formulées par les acteurs de l'enseignement et notamment les jeunes enseignants sur une formation professionnelle jugée trop théorique et inappropriée pour préparer l'entrée dans la profession. Nous réinvestissons ici, dans une analyse secondaire, certaines données recueillies par entretiens et questionnaires entre 2006 et 2010, auprès d'enseignants débutants du secondaire¹. Nous nous centrons plus spécifiquement sur une tension récurrente entre théorie et expérience à partir de laquelle nous esquissons un niveau d'interprétation en compréhension de l'évaluation souvent critique de la formation initiale. Les quelques éléments d'analyse synthétisés ici ont contribué, parmi d'autres, à la mise en place d'un dispositif de formation à la réflexivité que nous développons actuellement, au sein d'une HEP, dans le cadre d'une formation par la recherche.

1. Entre théorie et expérience

Les enseignants débutants de Suisse romande, comme d'autres dans différents contextes, jugent la formation et particulièrement certains cours trop abstraits par rapport aux réalités du métier, que ce soit à l'université ou à la HEP. Une confrontation entre théorie et expérience se précise dans différents discours mettant par exemple en tension la formation initiale et une expérience antérieure de quelques années dans l'enseignement. Une absence de prise en compte, et même de reconnaissance de cette expérience est contestée. La revendication porte à la fois sur le processus formatif et sur l'identité en jeu, voire sur la communauté d'appartenance. Le clivage entre théorie et pratique se répercute en effet sur le statut attribué implicitement aux différents intervenants en formation. Certains formateurs sont identifiés comme les représentants du pôle théorique et d'autres rejoignent la communauté des praticiens à laquelle les jeunes enseignants s'identifient dès la formation.

Concernant la tension entre théorie et expérience dans le processus de formation professionnalisante, nous avons pu établir quelques constats : Le rapport à la théorie se construit

¹ Données recueillies par le groupe de recherche *Inserch* qui étudie l'insertion professionnelle des enseignants de Suisse romande et du Tessin.

prioritairement selon une logique applicationniste ; Une conception artisanale (Lang, 1999) de l'apprentissage du métier d'enseignant semble perdurer, quelques années après la mise en place d'une formation professionnelle rénovée ; La mobilisation des ressources théoriques dans l'agir professionnel n'est pas plus évidente que l'appropriation, en formation initiale, de concepts considérés comme déconnectés de l'expérience vécue. Ces constats conduisent notamment à questionner la transposition des savoirs. Si l'appropriation des *savoirs à enseigner* ne semble pas poser de problèmes pour les jeunes enseignants, la transposition des savoirs acquis en formation en *savoirs pour enseigner* apparaît plus complexe. Dans une rhétorique de la professionnalisation qui peine à se clarifier, postuler d'emblée la primauté du savoir théorique n'a aucun sens, particulièrement dans ce contexte. A l'inverse, réhabiliter une forme d'intuition et d'intelligence pratique qui exclurait le savoir scientifique de cette épistémologie de la pratique n'aurait pas davantage de sens et ne pourrait trouver sa place dans la construction d'une professionnalité. Des indices apparaissent dans les discours d'enseignants du secondaire sur les apports positifs de certaines théories. En effet, la contestation n'est pas unanime et ne porte pas sur l'ensemble des cours théoriques. Une explication du sens de la théorie, selon les termes des enseignants, passe par une mise en relation avec l'expérience vécue, notamment ce qu'ils nomment « des problèmes concrets », davantage que par une projection dans une pratique encore virtuelle. Selon l'interprétation que nous avons pu en faire, Il y a lieu de parler de transposition pragmatique (Perrenoud, 2004) lorsque l'introduction d'une certaine conceptualisation dans le rapport à expérience permet de dépasser l'enfermement intime d'une relation à un réel singulier sur lequel chaque professionnel a pour mission d'agir, souvent en urgence.

2. Pratique de recherche et formation à la réflexivité

Mobiliser des savoirs issus de champs variés, pour lire et comprendre le réel, pour décider est agir, n'est pas immédiatement à la portée du praticien. Cela prend appui sur la rencontre entre des savoirs théoriques et l'expérience, au sens ici d'une réappropriation du vécu.

La réflexivité – composante voulue de l'identité de l'enseignant professionnel – peut trouver sa légitimité dans cette rencontre. En effet, la remise en question d'un modèle de la science appliquée, sous-jacente au développement du paradigme réflexif, a contribué à l'émergence de ce praticien promu acteur principal dans la construction et la formalisation de savoirs dits professionnels et dans la prise en charge du développement de ses compétences. Tout autant qu'une pratique réflexive ne va jamais de soi, l'adhésion à ce paradigme par une nouvelle génération d'enseignants formés dans des HEP n'est pas systématique, loin de là. C'est le défi que nous tentons de relever dans la mise en place d'un dispositif de formation à et par la recherche des futurs enseignants. Faire de la recherche est aussi une pratique reposant sur un lien étroit avec l'expérience et avec les phénomènes qu'il s'agit de tenter d'expliquer, de comprendre et d'interpréter. Pour l'enseignant en formation, une pratique de recherche ne vise pas la production de connaissances scientifiques mais plutôt le développement de compétences réflexives, une articulation significative entre théorie et expérience de la pratique, ou encore une meilleure compréhension du monde sur lequel le professionnel agit quotidiennement. L'acte éducatif ou action de transformation du monde prend appui, non seulement, sur un répertoire de savoirs et d'outils, mais également sur l'observation, l'analyse, l'interprétation du réel et des effets de son action. C'est cette démarche de *recherche quotidienne* que nous développons comme composante de la pensée réflexive.

Références :

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Perrenoud, P. (2004). « Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? ». In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud (Eds) (2004). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner*. Bruxelles : De Boeck.

QUAND L'ÉVALUATION DES FORMATIONS PAR LES ÉTUDIANTS INTERROGE LES COMPÉTENCES

Nathalie Younès*

* Université Blaise Pascal ; nathalie.younes@univ-bpclermont.fr

Mots-clés : *Evaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE), validité, attitudes, contexte universitaire, valorisation de l'enseignement*

Résumé. *Le chantier des compétences concerne tout le milieu pédagogique :   tudiants, enseignants, responsables et autres professionnels de l'enseignement ; que ce soit pour l'habilitation des formations ou pour l'évaluation de leur qualité. La mise en place de démarches d'évaluation de la formation intégrant le point de vue des étudiants est un élément clé des politiques universitaires en matière de qualité de l'enseignement. Le questionnement de ce symposium porte principalement sur la façon dont s'articulent évaluation, compétences et milieux et comment sont mobilisés les acteurs de la formation dans ce processus :   tudiants, enseignants, conseillers pédagogiques, responsables.*

Différentes questions sont soulevées à partir ou au-delà des communications proposées dans ce symposium, mettant en jeu les étudiants, les enseignants et les milieux de formation :

- Quelles sont les compétences des étudiants pour évaluer les formations ? Peut-on se fier à leur jugement ? Quelle est la part du contexte ?
- Quelle est la relation entre l'environnement d'apprentissage et le développement des compétences des étudiants ?
- Quelles sont les compétences attendues des enseignants universitaires ?
- En quoi l'EEE peut-elle participer au développement des compétences des enseignants ?
- Quelle compétence de l'institution à développer un dispositif d'évaluation éthique et efficace ? Comment mobiliser un système d'acteurs ?

Le chantier des compétences concerne tout le milieu pédagogique :   tudiants, enseignants, responsables et autres professionnels de l'enseignement (conseillers pédagogiques) ; que ce soit pour la construction d'une formation, pour son habilitation ou pour son évaluation. En matière de qualité, la mise en place de démarches d'évaluation de la formation intégrant le point de vue des étudiants est un élément clé des politiques universitaires. Ce symposium porte principalement sur la façon dont s'articulent évaluation, compétences et milieux et interroge comment sont mobilisés tous les acteurs de la formation dans ce processus.

Deux axes thématiques principaux ont été proposés pour structurer nos discussions :

1. Comment introduire davantage dans l'EEE l'évaluation des acquis et des stratégies d'apprentissage et d'étude ?
2. Comment expliciter l'articulation entre évaluation des compétences et milieux de formation ? Et, in fine, arriver à identifier les environnements favorables au développement des compétences

Thématique 1 - La parole des étudiants sur leurs acquis et leurs stratégies d'étude et d'apprentissage

A travers l'EEE, n'est-ce pas la mesure de la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur formation qui prédomine ? Alors même que la question centrale concerne bien les effets de la formation en termes d'apprentissages, il faut reconnaître que nombre des questionnaires proposés aux étudiants sont généralement centrés sur des éléments plutôt procéduraux de l'enseignement et le sentiment de satisfaction. Les conditions et les résultats d'une formation quant aux acquis ainsi que les capacités à les transférer dans le cadre professionnel, qui constituent des dimensions essentielles de l'évaluation, se trouvent trop souvent dans l'ombre. Tout en reconnaissant les limites - les étudiants n'étant pas nécessairement conscients des effets de l'enseignement en termes d'apprentissages -, de nombreux auteurs recommandent de prendre en compte leurs points de vue dans ce domaine ainsi que leurs perceptions de la manière dont les enseignants s'y intéressent (Biggs et Collins, 1982 ; Ramsden, 1991 ; Pratt, 1997 ; Dejean, 2002 ...).

On constate cependant, de plus en plus, dans le cadre des formations professionnalisantes, que les étudiants sont amenés à se positionner sur les compétences qu'ils estiment avoir acquis au cours de leur formation. La démarche qui semble s'imposer en ce sens consiste à demander aux étudiants de se positionner vis-à-vis d'un référentiel de compétences (Postiaux & Salcin, 2009 ; Scheurer, 2010...). Une telle approche paraît plus appropriée pour évaluer les effets d'un programme de formation dans sa globalité que pour évaluer les éléments de ce programme à savoir les enseignements. Elle reste toutefois insuffisante en tant que telle pour permettre une évaluation fine du programme de formation. Postiaux et Salcin (2009) notent en effet la limite du référentiel en tant qu'étalon de mesure. Nous avons fait le même constat en demandant à des étudiants de master se préparant au métier d'enseignant de se positionner relativement au référentiel des compétences des enseignants. Il est apparu que de par sa nature très générale, ce type de référentiel reste une source d'ambiguïté, le sens donné par les étudiants aux termes très généraux caractérisant les compétences restant incertain. Tout en offrant des perspectives intéressantes en termes d'évaluation de programme, il se présente comme un outil inabouti. La r  f  rentialisation au sens de Figari (1994, 2001) en tant que démarche collective consistant notamment à se mettre d'accord sur les critères et les indicateurs de ces compétences très générales, nous paraît un cadre méthodologique à exploiter pour rendre ces référentiels plus opérants. Restant par eux-mêmes insuffisants, ils pourraient constituer des outils complémentaire à une évaluation des enseignements par nature plus précise.

Thématique 2 : L'articulation de l'évaluation des compétences et des milieux de formation à expliciter : le in situ

Par ailleurs, il s'agit de mieux comprendre et expliciter les liens entre évaluation, compétences et milieux de formation, que ce soit du point de vue des apprentissages des étudiants et de leur capacité à les mobiliser en situation, ou du point de vue des enseignants, responsables et autres acteurs du supérieur dans leur efficience pour mettre en place des dispositifs d'évaluation performants.

La réalité de l'EEE est loin d'être homogène. Plus ou moins développée selon les pays elle est également multiforme. Certes, certains aspects sont génériques en ce qui concerne les tensions qui se manifestent entre démarche formative et outil de contrôle, entre validité et inutilité, entre imposition et concertation (Romainville et Coggi, 2009 ; Younès, 2007, 2009) mais leur interprétation et leur mise en œuvre s'avèrent des plus diverses en fonction des contextes culturels et organisationnels nationaux et locaux. L'EEE nécessite donc à la fois des modélisations et des référentiels et également des ajustements in situ. D'ailleurs un grand nombre des communications présentées dans le colloque de l'ADMEE de l'année dernière sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur (ADMEE, 2011) ont mis l'accent sur cette dimension qui prend en compte la culture locale, à savoir les situations et les circonstances en leurs spécificités. En ce sens les différents milieux ne sont pas équivalents. Certains se révèlent plus propices au développement des

compétences des enseignants comme de celles des étudiants. L'identification des conditions favorables au développement des compétences des uns et des autres s'avère donc être un enjeu majeur.

Ce symposium a été constitué de deux séances d'exposés de 15 min. Chaque séance a été suivie d'un court débat et d'une ouverture conclusive de Marc Romainville.

Séance 1

- 11h45-12h : Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité de l'enseignement ?
Pascal Detroz
- 12h-12h15 : L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants -
Saeed Paivandi
- 12h15- 12h30 : Les compétences pédagogiques des enseignants-chercheurs attendues et valorisées par l'institution universitaire : essai de formalisation à l'Université libre de Bruxelles- Alice Salcin & Frédéric Robert

- 12h30-12h45 –   changes avec les participants

Les trois communications ont nourri les deux axes thématiques de ce symposium : la parole des étudiants et le in situ. Les deux premières communications de Pascal Detroz et de Saeed Paivandi ont mis l'accent sur les effets de contexte et la communication d'Alice Salcin et de Frédéric Robert sur le in situ à travers la concertation pour la construction d'une grille critériée des compétences pédagogiques.

- 12h45-13h : Ouverture conclusive de Marc Romainville

Séance 2

- 14h30- 14h45 : Rôle des différents partenaires de l'évaluation de l'enseignement - Huguette Bernard
- 14h45-15h : Evaluation des enseignements par les étudiants et impact sur l'encadrement pédagogique des professeurs à la Haute   cole spécialisée de Suisse occidentale, HES-SO- Ariane Dumont
- 15h-15h15 : Quelles mesures de soutien au développement des compétences des enseignants suite à l'évaluation de leurs enseignements par les étudiants ? - Jean Moïse Rochat, Denis Berthiaume, Jacques Lanarès, Emmanuel Sylvestre et Amaury Daele
- 15h15-15h45 :   changes avec les participants

Ces trois communications ont plus particulièrement traité le deuxième axe du symposium. La communication d'Huguette Bernard en positionnant la qualité de l'enseignement comme la mobilisation d'un collectif d'enseignement et les communication d'Ariane Dumont et de l'équipe représentée par Jean Moïse Rochat en identifiant les caractéristiques des milieux favorables au développement des compétences avec l'évaluation. Ces communications ont donné lieu à des échanges nourris avec la salle.

- 15 h45- 16h : Ouverture conclusive - Marc Romainville

A l'issue de ce symposium et à partir des communications présentées, Marc Romainville a identifié trois perspectives de recherche visant à mieux comprendre comment les processus se mettent en place dans les institutions :

- L'analyse des pratiques effectives selon l'angle institutionnel par la méthode des études de cas : étude des flux de décision ; des procédures et de leur justification aux yeux des acteurs, des responsabilités ;
- L'étude des modalités d'élaboration du jugement évaluatif par les étudiants ;
- L'étude des effets des EEE.

Références

- Biggs, J.B., & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'évaluation de l'école, MEN.
- Figari, G. (1994). *Évaluer, Quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Figari, G. (2001). Us et abus de la notion de référentiel. Dans G. Figari & M. Achouche (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée ; regards scolaires et socioprofessionnels* (pp. 310-314). Bruxelles : De Boeck.
- Postiaux, N., & Salcin, A. (2009). Au croisement de l'évaluation de l'enseignement et de l'évaluation de programme : les étudiants finissant évaluent leur apprentissage à partir d'un référentiel de compétences. In M. Romainville & C. Coggi (Eds.), *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants - Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck Universités.
- Pratt, D.D. (1997). Reconceptualizing the Evaluation of Teaching in Higher Education, *Higher Education*, 34, 23-44.
- Ramsden, P.A. (1991). Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16, 2, 129-150.
- Romainville, M., & Coggi, C. (Eds) (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Younès, N. (2007). À quelles conditions l'évaluation formative de l'enseignement par les étudiants est-elle possible en France ? *Revue française de Pédagogie*, 161, 25-40.
- Younès, N. (2009). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants comme seuil de changement. Dans M. Romainville & C. Coggi (Eds). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes* (pp. 191-210). Bruxelles : De Boeck.

LES ETUDIANTS SONT-ILS COMPETENTS POUR EVALUER LA QUALITE DES ENSEIGNEMENTS ?

Pascal Detroz

* Université de Liège (SMART-IFRES) p.detroz@ulg.ac.be

Mots-clés : évaluation des enseignements, validité, fidélité, attitudes

Résumé.

L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) est utilisée de manière extensive par de nombreuses universités. Malgré un certain nombre de doutes sur son efficacité réelle, elle est rarement remise en cause. La présente contribution pose une question cruciale : les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements dont ils sont les bénéficiaires ? Après un court liminaire où nous expliquerons pourquoi cette question mériterait d'être reformulée, nous recenserons diverses études qui interrogent, sur ce thème, les principales parties-prenantes de l'EEE à savoir les étudiants, les enseignements et les administrateurs.

1. Liminaires

Dans le cadre du présent colloque cela aurait eu du sens d'appréhender cette question avec comme référent théorique l'approche par compétences. Cependant, la notion de compétence est loin d'être transparente et loin de renvoyer à un sens unifié (Rey et al., 2006). De nombreux auteurs se sont penchés sur ce concept durant ces 20 dernières années. Citons par exemple les travaux de Rey (1996), Allal (2000), Perrenoud (1997, 2000), Roegiers (2000), Beckers (2002, 2003), Scallon (2004), Le Boterf (2005), ou encore Tardif (2006). Chacun de ces auteurs propose une définition différente de ce concept. Ces différences s'expliquent essentiellement par le contexte dans lequel ceux-ci centrent leurs recherches. Ainsi, selon Prigent (2009), ils sont influencés par une série de variables exogènes qui sont leur réalité culturelle (européenne ou nord-américaine), leur discipline (didactique, psychologie, docimologie) ou par leur milieu de travail (scolaire ou professionnel). Même si leurs diverses définitions sont différentes, ces auteurs s'accordent *a minima* sur le fait que l'approche par compétences cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble de ressources, internes ou externes, afin de résoudre une situation problème appartenant à une famille de situations. Dès lors, l'évaluation des compétences consiste à vérifier la mobilisation de certaines ressources dans le contexte ainsi défini.

La question générique de cet article serait donc devenue : les étudiants parviennent-ils à mobiliser un ensemble de ressources, internes ou externes, afin de résoudre une situation problème (donner son avis sur la qualité d'un cours) appartenant à une famille de situations (l'évaluation des cours) ? Cette question serait légitime si et seulement si on acceptait comme vraies un certain nombre d'assertions comme [1] les étudiants mobilisent des ressources internes et externes pour remplir les questionnaires d'évaluation et [2] donner son avis sur un enseignement est une situation problème. Or, si l'on prend les caractéristiques de ce que doit être une activité pour être considérée comme une situation problème selon De Vecchi et al. (2002), celle-ci doit avoir du sens, être liée à un obstacle repéré, défini comme surmontable, faire naître un questionnement chez les élèves, créer une ou des ruptures amenant à déconstruire le ou les modèles explicatifs initiaux s'ils sont inadaptés ou erronés, correspondre à une situation complexe, si possible liée au réel, pouvant ouvrir sur différentes réponses acceptables et différentes stratégies utilisables, déboucher sur un savoir d'ordre général, et faire l'objet d'un ou plusieurs moments de métacognition. Dans ce cadre, il nous semble difficile de considérer que répondre à un questionnaire d'évaluation de cours soit

une situation problème. Dès lors, l'action de compléter de tels formulaires ne peut être l'expression d'une compétence si l'on considère l'acception théorique de ce dernier terme.

Ceci dit, si l'on considère l'acception commune de cette notion de compétence, comme par exemple celle livrée par le dictionnaire Robert de 2006 la définissant comme étant : *une connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaine matière* cette question - les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? - est en résonance avec deux champs de la littérature en évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). Le premier est lié aux perceptions, représentations ou attitudes des différentes parties prenantes (enseignants, étudiants, autorités académiques) quant à la capacité des étudiants à porter un jugement sur les cours qu'ils ont suivi. Le second s'intéresse à la validité de la mesure issue de l'EEE. Si celle-ci est valide, elle reflète *de facto* le niveau de qualité de l'enseignement. De ce fait, les étudiants pourraient être considérés comme des juges pertinents (compétents ?) pour effectuer cette tâche de jugement. La présente contribution se concentrera exclusivement sur le premier champ que nous venons de définir.

2. Les perceptions, représentations et attitudes des parties prenantes

Donc, les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité de leurs enseignements ? En tant que docimologue, nous serions tenté de répondre : ni plus ni moins que les enseignants sont compétents pour évaluer la qualité de leurs étudiants. Et nous remarquerons que si cette dernière pratique est relativement peu remise en question malgré quelques alertes fondamentales de la docimologie critique dans la lignée des travaux de Pieron (1963), il n'en va pas de même quand le *bic rouge change de main*¹. En effet, l'évaluation des enseignements par les étudiants souffre encore de nombreuses résistances observables dans le discours des enseignants universitaires. Certains propos trahissent ainsi un des doutes vis-à-vis de l'efficacité des dispositifs méthodologiques visant cette finalité. De nombreux arguments définis comme vrais par les enseignants, les autorités académiques et les étudiants, sont ainsi couramment entendus par ceux qui, au sein des universités, assument la délicate mission de récolter de l'information sur la qualité des enseignements prodigués. En voici un panel :

« L'évaluation des enseignants bride la liberté académique », « derrière l'évaluation de l'enseignement se cache l'évaluation de l'enseignant », « dans l'évaluation des enseignements par les étudiants, seuls les commentaires écrits sont porteurs de sens », « l'évaluation des enseignants pas les étudiants est un reflet de la personnalité de l'enseignant, pas de la qualité de son cours », « les matières difficiles bénéficient d'une évaluation défavorable », « il suffirait de diminuer ses exigences vis-à-vis des étudiants pour obtenir une évaluation plus avantageuse », « mon enseignement est de qualité : les étudiants se répartissent selon une courbe de Gauss à l'examen », « Il faudrait rendre obligatoire pour les étudiants le fait de répondre aux questionnaires d'évaluation des enseignements pour que les résultats soient plus fidèles », « il faudrait calculer l'erreur de mesure pour vérifier si deux enseignements évalués sont significativement différents l'un de l'autre », « mon enseignement est de bonne qualité, j'obtiens une courbe en J », « dans le cadre de l'évaluation des enseignants par les étudiants, les enseignants devraient pouvoir choisir les questions qu'ils souhaitent voir poser aux étudiants », « il ne faut pas rendre les évaluations obligatoires pour les étudiants : seuls ceux qui ont des choses pertinentes à dire et qui veulent les dire doivent être interrogés », « il faudrait compiler les différentes mesures pour avoir un seul score de qualité d'un enseignement donné », « les évaluations doivent être faites avant l'examen pour ne pas que les résultats obtenus par l'étudiant n'influencent son jugement » « l'évaluation des enseignements est surtout utile pour diagnostiquer les

¹ Pour reprendre le titre de l'article publié dans la revue interne de l'ULg "Le 15^{ème} jour du mois" consacré au sujet de l'évaluation des enseignements par les étudiants en 2003.

enseignements à problème », « les enseignements adressés aux petits groupes bénéficient d'évaluations plus favorables », « lors de l'évaluation des enseignements par les étudiants, il faut interroger les étudiants qui ont été souvent absents du cours : ils représentent la frange des moins satisfaits », « lors de l'évaluation des enseignements par les étudiants, il ne faut interroger que les étudiants ayant été présents à l'ensemble des cours; seuls ceux-ci peuvent porter un jugement sur la qualité du processus qu'ils ont vécu », « les évaluations doivent être faites après les examens pour que des questions relatives à celui-ci puissent être posées », « dans l'évaluation des enseignements par les étudiants, les commentaires écrits servent d'exutoire aux plus mécontents », « l'évaluation des enseignements doit permettre de repérer les bons enseignements afin que les autres puissent s'en inspirer », « l'évaluation des enseignements par les étudiants doit proposer des questionnaires identiques pour tous les enseignements afin de pouvoir les comparer les uns aux autres », « le résultat des évaluations n'est pas pris en compte dans le cadre des promotions », « les enseignants ne lisent pas leurs feedbacks », ...

Chacune de ces assertions (certaines sont issues de Ory, 2001) sont assénées avec force et sont, le plus souvent, étayées par des éléments personnels vécus par ces parties-prenantes. Parfois, elles sont appuyées par des arguments présentant une certaine force logique.

Or, il n'aura pas échappé au lecteur que certains de ces propos sont antinomiques. L'évaluation des enseignements est-elle donc condamnée à vivre et assumer ces paradoxes ? Peut-être pas. Nous sommes d'avis que la plupart des contradictions ainsi relevées ne sont qu'apparentes et résultent d'un cadre conceptuel trop frustré et le plus souvent laissé dans l'ombre.

En effet, sous le vocable générique d'évaluation des enseignements se cachent de multiples situations, allant de l'enseignant demandant à la fin du cours à l'un ou l'autre étudiant s'ils ont compris un point de matière précis, jusqu'aux évaluations externes dans lesquelles un groupe d'experts se penche sur la qualité d'un cursus d'étude. Si ces deux situations poursuivent des objectifs proches : récolter de l'information pour réguler un dispositif d'enseignement, il semble évident qu'elles ne partagent pas nécessairement les mêmes logiques, ni les mêmes méthodes. Cette diversité est le miroir de la richesse des processus d'enseignement. Il serait contreproductif de la limiter, par exemple en standardisant les processus d'évaluation. Par contre, il nous semble important de préciser et comprendre le cadre conceptuel dans lequel une évaluation des enseignements particulière prend place. D'une part, parce que cela peut éviter un certain nombre de phantasmes liés à une procédure qui, même si elle vise l'enseignement, n'épargne pas complètement l'enseignant en tant que personne et, d'autre part, parce que c'est un jalon nécessaire à la cohérence du dispositif évaluatif mis en place.

Ainsi, selon nous, la plupart des critiques émanant des enseignants résultent du déficit cumulé lié à l'incompréhension du cadre conceptuel (résultant la plupart du temps d'un manque de clarification de celui-ci par les autorités) et à la méconnaissance de la littérature traitant de l'évaluation des enseignements. Ce n'est pas pour autant qu'elles sont injustifiées. Nous y reviendrons dans nos conclusions.

L'évaluation des enseignements par les étudiants reste donc chez certaines parties-prenantes un sujet polémique. Comme le souligne Bernard et ses collègues (2000), il n'est pas rare d'entendre des professeurs et chargés de cours remettre en question la valeur et l'efficacité de ce type d'évaluation. C'est même devenu une antienne chez certains d'être eux.

2.1 Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer leurs enseignements : l'avis des enseignants

Divers auteurs ont cherché à objectiver quantitativement ce sentiment perçu. Peut-être les critiques à ce sujet sont-elles exprimées de manière plus virulente par les enseignants en opposition au dispositif ? Peut-être existe-t-il une majorité silencieuse moins acerbe et plus en phase avec l'EEE ?

Cette question a été traitée en divers endroits de la planète. Ainsi, si Marsh (1987), Gervais, Nadeau et Barnabé (1996), Bernard, Postiaux et Salcin (2000) et Beran et Rokosh (2009) ont recueilli les attitudes et/ou perceptions des enseignants concernant l'EEE en Amérique du Nord, Younes (2006), Detroz (2010) Nasser et Fresko (2002), Chang (2003), Sall (2009) et El Hassan (2009) en ont fait de même respectivement en France, en Belgique en Israël, à Taiwan, au Sénégal et au Liban. Ces études donnent des résultats difficilement interprétables.

Par exemple, l'étude de Bernard et de ses collègues, la plus ambitieuse en ce domaine puisque près de 1200 professeurs y ont répondu², donne des résultats contrastés. Certes, les professeurs interrogés sont 70% à se prononcer favorablement quant à l'utilité de l'EEE mais ils ne sont que 37,5% à considérer que les questionnaires remplis par les étudiants sont de bons moyens pour évaluer l'enseignement (30,5% ne le pensent pas, 32% sont mitigés). Directement en lien avec le thème de cet article, ils ne sont que 26,5% à penser que les étudiants ont la compétence nécessaire pour évaluer l'enseignement (pour 39% qui ne sont pas d'accord avec ce fait).

L'étude de Nasser et Fresko (2002) concerne un échantillonnage de 101 enseignants. Ici aussi les résultats sont partagés. Ils sont par exemple 44% à estimer que le score à l'EEE reflète bien la qualité du cours. Ils sont 40% à estimer que les étudiants ont les connaissances nécessaires pour évaluer la qualité de l'enseignement, contre 24% ne partageant pas cet avis.

Dans l'étude d'El Hassan (2009), 145 enseignants libanais furent interrogés. Ils sont 40% à penser que les bons enseignants reçoivent des évaluations élevées (33% ne le pensent pas), mais ne sont que 48% à penser que les étudiants ont assez de connaissances pour juger la qualité de leur enseignement.

L'étude de Beran et Rokosh (2009) concerne 357 enseignants canadiens. Ils sont 88% à soutenir l'EEE et ne sont que 16% à penser que les étudiants ne devraient pas évaluer les enseignants.

Les enseignants de Dakar, interrogés par Sall en 2009, sont quant à eux 39% à penser que les jugements issus des étudiants sont peu utiles pour améliorer l'enseignement et ils sont 34% à estimer que les étudiants sont peu aptes à évaluer les enseignements.

Comme ces études le mettent en lumière, les enseignants n'ont pas une attitude univoque lorsqu'il s'agit de considérer l'intérêt de l'EEE et la compétence qu'ont les étudiants pour porter un jugement évaluatif sur la qualité des enseignements qu'ils ont reçu. Outre ce constat, il nous semble intéressant d'essayer de percevoir comment peut s'expliquer cette différence de point de vue. C'est ce que Kogan, Schoenfeld-Tacher et Hellyer (2010) ont tenté de faire en catégorisant les attitudes des enseignants en fonction de leur genre, le type de contrat qui les lie à l'université et leur rang académique. Cette enquête, portant sur 75 réponses d'enseignants provenant du Colorado, montre que seul le genre a un effet sur les attitudes face à l'EEE. Les enseignantes exprimeraient plus d'émotions négatives face à une évaluation critique et seraient moins enclines à en utiliser les résultats à des fins de régulation (ces conclusions sont en phase avec l'étude de Nasser et Fresko (2002)). Malheureusement, aucune des questions de cette enquête ne portait sur

² Même si seuls les résultats de 393 d'entre eux furent traités dans l'article référencé

la compétence perçue des étudiants à donner un avis sur les enseignements. Ces résultats démontrent toutefois l'utilité, non plus seulement de récolter les attitudes des enseignants, mais de catégoriser ces attitudes en fonction de variables contextuelles. Il serait également intéressant d'effectuer des analyses par regroupement (cluster analysis) pour voir si à travers les craintes des enseignants quant aux compétences des étudiants à évaluer leurs cours, ne se cache pas tout simplement un rejet plus global de toutes procédures d'évaluation des enseignements.

2.2 Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer leurs enseignements : l'avis des étudiants

L'avis des étudiants au sujet de l'EEE a également fait l'objet de quelques articles. Par exemple, Leite et ses collègues (2006) ont analysé, à l'aide de trois questions ouvertes, les représentations des étudiants au sujet de la gouvernance et du management de leur université (y compris l'évaluation institutionnelle). Cette enquête n'a toutefois pas abordé spécifiquement les compétences des étudiants à évaluer la qualité de leur enseignement. Il en est de même pour l'étude de Chen et Hoshower (2003). Cette étude, ayant comme référent théorique la théorie de l'action raisonnée de Ajzen et Fishbein (1980), se centre plutôt sur l'acceptation des étudiants et sur leur motivation à participer à un dispositif d'évaluation des enseignements. Peu d'études abordent donc les croyances des étudiants au sujet de l'EEE. Pourtant, si les étudiants doutent du dispositif, ils ne seront pas dans un état d'esprit idéal pour prendre le temps d'y participer. Notre recherche de la littérature spécifique à ce thème nous a quand même fourni quatre documents exploitables pour l'approcher.

Le premier est un article de Thivierge et Bernard (1996). Ces auteurs s'intéressent aux croyances des étudiants au sujet de l'EEE. Celles-ci furent recueillies via une enquête auprès de 391 étudiants canadiens inscrits au premier cycle universitaire. Cette enquête comprenait 65 items dont certains sont intéressants dans la perspective de cet article. Ainsi, parmi les 391 répondants, 83,9% estiment que l'évaluation de l'enseignement faite par les étudiants peut aider les professeurs à améliorer la qualité de leur enseignement. Mieux, ils sont 94,9% à croire que l'on ne peut évaluer l'enseignement des professeurs sans la contribution des étudiants. Et ils revendiquent ce droit à l'évaluation : 98,5% d'entre eux souhaitent avoir l'occasion de s'exprimer sur la qualité des enseignements.

Le second document, plus récent, relate les travaux de Heine et Maddox (2009) qui ont réalisé une série de focus groups avec les étudiants pour aboutir à la constitution de 16 items reprenant les croyances principales des étudiants au sujet de l'EEE. Ces 16 items ont été classés en 3 catégories générales de questionnement. La première, comprenant 7 items, est liée à la perception des étudiants concernant la manière dont il évaluent leurs enseignements. La seconde porte sur les représentations qu'ont les étudiants de l'usage qui est fait par les enseignants des feedbacks qu'ils reçoivent. La troisième s'intéresse à la manière dont ils perçoivent le processus d'évaluation. Ces items ont été administrés à un échantillon de 320 étudiants à qui il était demandé de se positionner sur une échelle d'accord à 4 échelons. On apprend ainsi que ces étudiants sont en moyenne d'accord pour dire qu'ils évaluent les cours avec sérieux (moyenne 3,03 – ec. type. .80). On apprend aussi qu'ils sont un peu moins confiants quant à l'efficacité de ces évaluations. En effet, sur cette échelle d'accord en 4 points, ils obtiennent une moyenne de 2,64 (ec. type..78) à l'item « Au final, pensez-vous que les évaluations des enseignants et des enseignements sont efficaces ? ».

Les deux autres études qui s'intéressent au sujet comparent les représentations des enseignants et celles des étudiants sur une série de croyances liées à l'EEE. Croyances qui, par ailleurs, sont souvent erronées et contredites par la littérature, cela fait dire à Cohen (1990) que « les attitudes négatives au sujet de l'EEE sont spécialement résistantes au changement et qu'il semble que les enseignants et les administrateurs renforcent leurs croyances en certains mythes relatifs à l'EEE par des éléments personnels et anecdotiques qui, pour eux, ont plus de poids que les preuves

apportées par la recherche empirique»³. A ce titre, il est d'ailleurs symptomatique de remarquer qu'Aleamoni a publié en 1987 un article portant le titre *Student rating myths versus research facts* et qu'un peu plus tard Theall (2002) a produit une note interne dans son université s'intitulant *Student Ratings: Myths vs. Research Evidence*. Or, deux recherches se sont intéressées aux perceptions des étudiants et des enseignants au sujet de ces mythes. Il s'agit de l'étude de Sojka et ses collègues (2002) et de Balam et Shannon (2010). Dans cette première étude, 11 items, dont certains mythes tenaces, ont été présentés à 250 étudiants et 81 professeurs. L'échelle utilisée était une échelle d'accord en 5 points. Dans le cadre de cet article, un item nous intéressait particulièrement : « Les étudiants ne prennent pas l'évaluation des enseignements suffisamment au sérieux que pour fournir des feedbacks ayant du sens aux enseignants ». Les étudiants et les enseignants sont sévères par rapport au dispositif : 33% des étudiants et 47% des enseignants sont en accord avec cet item. Dans la seconde étude, celle de Balam et ses collègues, ce sont les mythes issus des travaux d'Aleamoni (1999) qui ont été proposés à 968 étudiants et 34 enseignants. Le premier item de ce questionnaire attire notre attention : « en général les étudiants sont qualifiés pour faire des jugements pertinents sur la qualité des enseignements reçus ». L'échelle utilisée est une échelle d'accord en 7 points. Sur cette échelle, la moyenne d'accord des étudiants est de 5,44 (ec. type: 1,28) alors qu'elle est de 4,16 (ec. type 1,34) pour les enseignants.

2.3 Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer leurs enseignements : l'avis des autorités académiques

Le soutien des autorités académiques est sans conteste un levier puissant pour l'acceptation et l'utilisation des résultats issus de l'EEE. Dans le monde de la formation professionnelle, cela a clairement été démontré par tous les travaux portant sur le climat de transfert. Dans le monde de l'éducation nous avons pu démontrer que la perception qu'ont les enseignants du soutien institutionnel par rapport à l'enseignement était un élément déterminant de leur faculté à améliorer leur cours. Ceci n'est pas étonnant. De nombreux auteurs dont par exemple, Paulsen et Feldman (1995) et Lucas (1990) ont insisté sur l'importance d'une culture universitaire qui soutient l'enseignement et son évaluation. Paradoxalement, toutefois, il semble que même si un nombre croissant d'universités ont recours à l'EEE (Seldin, 1993), les autorités académiques ont des perceptions ambiguës au sujet de ces méthodes d'évaluation. Ainsi, l'enquête de Wright et O'Neil (1995) dans laquelle des autorités académiques – issues d'universités ancrées dans différents pays (Canada, Europe, Etats-Unis, Australie) – devaient classer 36 stratégies permettant d'améliorer la qualité de l'enseignement, est édifiante. Sur ces 36 stratégies, la récolte de données auprès des étudiants en milieu d'année se classe en 21^{ème} position. Quand la récolte se fait à la fin de l'année, cette procédure de recueil d'information glisse à la 34^{ème} position.

Malgré l'impact positif avéré du soutien du dispositif d'EEE par les autorités et cette enquête relativement inquiétante de Wright et O'Neil, peu d'auteurs se sont intéressés à recueillir plus systématiquement l'avis de ces décideurs quant à l'efficacité de ce dispositif. Notons toutefois l'étude de Desjardins et Bernard (2002) et celle de Morgan, Sneed et Swinney (2003). L'échantillon de Desjardins et al. est constitué de 10 administrateurs (8 directeurs de département et 2 vice-doyens). Cette étude est donc exploratoire et la méthode utilisée a été l'entretien semi-structuré. Cet entretien n'abordait pas en tant que telle la capacité perçue des étudiants à évaluer leur enseignement. Toutefois, les principales conclusions sont [1] que les autorités ressentent de nombreux obstacles dans leur volonté de promouvoir la qualité des enseignements. Parmi ceux-ci figurent certaines résistances qu'il rencontre auprès des étudiants, [2] il est plus facile de mettre en place des stratégies d'amélioration des enseignements indépendantes des évaluations, [3] l'évaluation des enseignements joue un rôle important pour réguler aussi la qualité des programmes.

3 «Negative attitude towards student ratings are especially resistant to change, and it seems that faculty and administrators support their belief in student-rating myths with personal and anecdotal evidence which [for them] outweighs empirically based research evidence».

L'étude de Morgan et ses collègues (2003) quant à elle, était centrée sur une enquête envoyée aux doyens, aux présidents de département et à certains enseignants d'universités américaines ayant différents titres académiques. Cette enquête est d'envergure puisque 583 réponses furent recueillies (taux de réponse de 35%). Dans cette étude, 57,8% des autorités académiques pensent que l'évaluation des enseignements par les étudiants est toujours, ou la plupart du temps, une indication pertinente de la qualité d'un enseignement. C'est dans cette étude presque 10% de plus que l'avis des enseignants sur ce même item. C'est d'ailleurs la principale conclusion de leur étude : par rapport aux enseignants, les autorités académiques sont, en pourcentage, plus nombreuses à penser que l'évaluation des enseignements par les étudiants mesure réellement la qualité de l'enseignement.

Les conclusions que l'on peut porter sur l'étude des perceptions, représentations et attitudes des parties-prenantes quand à la qualité du dispositif d'EEE (et de la compétence dont font montre les étudiants pour y participer) sont difficilement interprétables. Ces perceptions sont, la plupart du temps, soutenantes par rapport au dispositif d'évaluation et les étudiants sont jugés assez souvent comme des évaluateurs fiables. Toutefois, on observe à travers toutes ces études – et quels que soient les méthodes, contextes géographiques, temporalités et acteurs interrogés – un nombre relativement important de résistances à cette idée. Comme nous l'avons déjà signalé, il serait intéressant de mener des études statistiques et/ou qualitatives pour comprendre les raisons de ces doutes. Sont-ils par exemple issus d'un profil bien particulier d'enseignants réfractaires à l'évaluation par principes ? Ou alors d'enseignants allergiques à l'enseignement ? Ou d'enseignants issus d'une épistémologie particulière ? Des études complémentaires mériteraient d'être menées pour y voir plus clair à ce sujet.

3. Conclusions

Nous avons entamé cet article en notifiant un certain nombre de commentaires fréquemment entendus au sujet de l'EEE. Nous avons ensuite réalisé une synthèse des articles portant sur les perceptions et attitudes des différents acteurs de l'EEE (enseignants, étudiants et administrateurs). Les conclusions sont que ces études présentent des résultats relativement proches : la plupart des acteurs sont bienveillants ou neutres au sujet de l'EEE et au sujet de l'implication des étudiants dans les dispositifs d'évaluation des enseignements, mais certains y restent farouchement opposés.

Face à cette opposition, même si elle est relative, certains chercheurs ont adopté une posture à tout le moins hautaine en les décrivant comme des mythes non soutenus par les résultats de recherche. Dans un article paru il y a quelque temps (Detroz, 2009), nous avons tenté d'y voir un peu plus clair sur ces recherches et plus particulièrement sur celles portant sur la validité de la mesure issue de l'EEE. Ici aussi, il existe certains contrastes. La plupart des recherches et les méta-analyses effectuées soutiennent plutôt la validité de l'EEE. Ce n'est cependant pas toujours le cas et cette validité est toujours, au moins partiellement, en débat.

Il nous semble que ces contradictions ne peuvent pas être balayées d'un simple revers de la main. Partir de l'idée que l'opposition de certains enseignants au dispositif d'EEE est certainement due à une vision déformée de la réalité (qui les mènerait, s'ils faisaient montre d'objectivité, à soutenir l'EEE) ou que les recherches qui ne plaident pas pour la validité de l'EEE présentent forcément des faiblesses méthodologiques (au contraire de celles qui plaident pour la validité de l'EEE) est une pratique qui n'est pas rare et qui est, il est vrai, assez commode pour ceux qui ont des enjeux personnels ou scientifiques à défendre l'EEE. Il nous semble qu'elle peut toutefois permettre de légitimer des dispositifs de piètre qualité. Ce n'est pas parce que les métadonnées dont nous disposons nous incitent à penser que globalement, l'EEE est valide et acceptable qu'un dispositif local est forcément valide et acceptable. Se retrancher derrière des tendances générales pour justifier des effets particuliers ne nous semble pas être une pratique efficiente. D'autant que, nous l'avons vu, il y a lieu d'être critique sur les méthodologies ayant permis de faire émerger ces tendances générales.

Notre propos n'est pas de discréditer la validité de l'EEE. Il n'y a pas de preuves que l'EEE n'est pas valide. Mais nous sommes d'avis qu'il est nécessaire d'effectuer systématiquement des analyses de la validité au niveau des écologies locales et de vérifier la qualité du dispositif d'EEE mis en œuvre dans un contexte donné. Cela ne peut se faire, notamment, qu'en accordant un intérêt réel et respectueux à l'égard des pensées divergentes.

Ces quelques lignes ont-elles permis de répondre à la question « les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements ? ». Nous dirions que, dans l'absolu, la réponse est positive, mais que cela dépend de toute une série de variables qui ne dépendent pas d'eux et qui doivent être systématiquement évaluées.

4. Références et bibliographie

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Aleamoni, L. M. (1987). Student rating myths versus research facts. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(1).
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924-1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In : J. Dolz & E. Ollagnier (éd), *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck (« Raison éducative », 2), 77-95.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor Éducation.
- Beran, T.N., and Rokosh, J.L. (2009) 'Instructors' perspectives on the utility of student ratings of instruction', *Instructional Science*, 37(2), 171-184
- Bernard, H., Postiaux, N., & Salcin, A. (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, XXVI(3), 625-650.
- Chang, T. S. (2003, April). *The results of student ratings: The comparison between paper and online surveys*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Chen, Y. & Hoshower, L.B. 2003. "Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 28(1): 71-88.
- Cohen, P. A. (1990). Bring research into practice. In M. Theall, & J. Franklin (Eds.), *Student ratings of instruction: Issues for improving practice: New directions for teaching and learning*, (Jossey Bass. ed., pp. 123-132).
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002) *Faire vivre de véritables situations problèmes*, Hachette Education.
- Desjardins, J. et Bernard, H. (2002). Les administrateurs face à l'évaluation des enseignements. *Revue des Sciences de l'Education*, 28(3), 617-648.
- Detroz, P. (2009). L'évaluation des enseignements par les étudiants: état de la recherche et perspective. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 117-135.
- Detroz, P. (2010). *Le point sur les dispositifs d'évaluation des enseignements par les étudiants : pertinence, utilisation, amélioration*. Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Liège.
- El Hassan, K. (2009). Investigating substantive and consequential validity of student ratings of instruction. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 319-333.
- Heine, P. and N. Maddox, 2009. Student Perceptions of the Faculty Course Evaluation Process: An 26. Exploratory Study of Gender and Class Differences.
- Kogan, LR, Schoenfeld-Tacher, R., Hellyer, P. (2010). *Student Evaluations of Teaching: Perceptions of Faculty Based on Gender, Position and Rank*. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 623-636.
- Le Boterf, Guy (2005). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Edition d'organisation

- Leite, D; Santiago, R.; Sarrico, C.; Leite, C.; Polidori, M. (2006). Students' representation on the influence of institutional evaluation on universities. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(6), 625-638.
- Lucas, A.F. (1990). The department chair as change agent. In P. Seldin (Ed.), *How administrators can improve teaching. moving from talk to action in higher education* (pp. 63-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching : Research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11(3), 255-388.
- Morgan, D. A., Sneed, J., & Swinney, L. (2003). Are student evaluation a valid measure of teaching effectiveness: perceptions of accounting faculty members and administrators. *Management Research News*, 26(7), 17-32.
- Nasser, F., et Fresko, B. (2002). Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 187-198.
- Ory, J. C. (2001). Faculty thoughts and concerns about student ratings. In K. G. Lewis (Ed.), *Techniques and strategies for interpreting student evaluations* (pp. 3-15). San Francisco : Jossey-Bass.
- Paulsen, M. B. , & Feldman, K. A. (1995). "Toward a reconceptualization of scholarship: A human action system with functional imperatives.". *The Journal of Higher Education* 66(6), 615-640.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (2000) L'école saisie par les compétences, in Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (dir.) *Quel avenir pour les compétences ?*, Bruxelles. De Boeck, pp. 21-41.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Prégent R., Bernard H., Kozanitis A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche- programme*, Presses internationales Polytechnique.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Rey, B., Carrette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Sall, C. T. (2009). Connaître les perceptions des enseignants à propos de l'évaluation des enseignements, une étape dans le processus de mise en œuvre d'une démarche qualité. In Romainville, M., Coggi, C. (eds) *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles - DeBoeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par les compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Seldin, P. (1993). The use and abuse of student ratings of instruction. *The Chronicle of Higher Education*, A-40.
- Sojka, J., Gupta, A. K., and Deeter-Schmelz, D. R. "Student and Faculty Perceptions of Student Evaluations of Teaching: A Study of Similarities and Differences." *College Teaching*, 2002, 50 (2), 44-49.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Theall, M. (2002). Student rating :Myths vs research evidence. *Brigham Young University's FOCUS ON FACULTY Newsletter*, 10(3), 2.
- Thivierge, A. et Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et Evaluation en Education*, 18(3), 59-84.
- Wright, W. A., & O'Neil, M. C. (1995). Teaching improvement practices : International perspectives. In W. A. Wright (Ed.), *Teaching improvement practices. Successful strategies for higher education* (pp. 1-57). Bolton : Anker Publishing.
- Younes, N. (2006). *L'effet évaluation de l'enseignement supérieur par les étudiants*. Unpublished Thèse présentée pour l'obtention du grade de docteur de l'Université Discipline : Sciences de l'Education, Grenoble.

L'APPRECIATION DE L'ENVIRONNEMENT D'ETUDES ET LA MANIERE D'ETUDIER DES ETUDIANTS

Saeed Paivandi

Université de Lorraine (Nancy 2), saeedpaivandi@yahoo.com

Mots-clés : Etudiant, contexte d'études, évaluation, enseignement supérieur, manière d'étudier

Résumé. L'OVE national réalise, depuis 1994, une enquête triennale sur les conditions d'études et de vie auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants des différents établissements supérieurs français. Le questionnaire s'intéresse aux pratiques d'études et au contexte pédagogique de ces établissements tout en demandant aux étudiants d'apprécier les différents aspects de leur environnement d'études. Cet article s'intéresse aux résultats de la dernière enquête de l'OVE effectuée auprès de 33009 étudiants en 2010. Il s'agit d'examiner l'évaluation subjective de l'environnement d'études par les étudiants tout en s'intéressant à la corrélation statistique entre l'appréciation de l'environnement d'études et les manières d'étudier dans les différentes filières. L'enquête montre que l'environnement d'apprentissage ne constitue pas uniquement un cadre qui révèle des processus sociaux d'ordre généraux, mais comme lieu des activités avec leur caractère propre. L'attitude étudiante tend à changer avec le contexte car les logiques et les processus sociaux et individuels semblent s'entremêler, entrer en interaction et se transformer.

Introduction

Depuis les années 1980, plusieurs enquêtes en France ont intégré la dimension environnementale pour appréhender la socialisation et l'apprentissage universitaire des étudiants (Felouzis, 2003 ; Coulon, 1997 ; Clanet, 2004 ; Hermet, 2000 ; Gruel, Galland et Houzel, 2009 ; Grignon et Gruel, 1999 ; Paivandi, 2010). On a tenté d'étudier l'impact des variables comme le type d'établissement, le contexte disciplinaire, l'appréciation de l'environnement d'études ou le lien social et éducatif au sein de l'établissement sur le devenir des étudiants. La même tendance s'observe dans les recherches anglo-saxonnes qui se sont intéressées aux variables liées à l'environnement social et pédagogique de l'université (Arum et Roksa, 2010 ; Mann, 2008 ; Marton et Säljö, 1976 ; Tinto, 1987). L'environnement d'apprentissage ne constitue pas uniquement un cadre qui révèle des processus sociaux d'ordre généraux, mais comme lieu des activités avec leur caractère propre. L'expérience étudiante se construit en interaction avec le contexte social et pédagogique de son lieu d'études. Celle-ci tend à changer avec le changement de contexte car les logiques et les processus sociaux et individuels s'entremêlent, entrent en interaction et se transforment. L'environnement social désigne ainsi l'organisation sociale des opportunités d'interactions, ou la structure extra-curriculaire de l'organisation.

L'environnement d'études exerce souvent un double impact sur la qualité de l'apprentissage étudiant. D'une part, le fonctionnement effectif et la pertinence du contexte d'apprentissage interviennent directement dans le processus d'apprentissage. D'autre part, la façon dont les étudiants perçoivent et apprécient l'organisation pédagogique et le contenu de l'enseignement devient une donnée essentielle de leur mobilisation. Autrement dit, l'efficacité et la pertinence du contexte d'apprentissage doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. C'est cette perception qui influence le sens donné à leur acte d'apprendre. Lorsque l'environnement d'apprentissage est perçu comme intéressant, stimulant et pertinent, l'étudiant tend à se mobiliser

d'avantage pour un meilleur apprentissage. L'évaluation subjective de l'étudiant constitue la médiation entre le contexte et la perspective d'apprentissage qu'il a développée (Paivandi, 2010).

1. L'enquête de l'OVE

L'enquête triennale de l'OVE national sur les conditions d'études et de vie des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur en France nous fournit un ensemble de données intéressantes sur le rapport entre les pratiques d'études et l'évaluation (appréciation) subjective de leur environnement d'études. Le questionnaire de cette enquête aborde le contexte pédagogique des établissements en demandant aux étudiants d'apprécier les différents aspects de leur environnement d'études. Les données de la dernière enquête de l'OVE effectuée auprès de 33009 étudiants en 2010 nous aident à dégager plusieurs tendances liées à l'expérience étudiante en rapport avec son environnement d'études.

Une partie du questionnaire de l'enquête de l'OVE aborde les thématiques liées à l'évaluation du contexte pédagogique et aux pratiques d'études des étudiants des différentes filières. Les données concernant l'évaluation et l'appréciation de la formation, le temps consacré aux études, l'utilisation de la bibliothèque, l'absentéisme ou encore l'appréciation de l'établissement permettent d'examiner les rapports entre les étudiants et leur environnement d'études. Il s'agit également d'appréhender les pratiques d'études développées chez les étudiants en fonction de leur filière d'études. Deux niveaux sont repérables dans ces données :

Le premier niveau concerne l'environnement global de l'établissement universitaire. L'établissement, comme unité opérationnelle du système supérieur, possède en même temps une certaine autonomie à travers ses traits propres (histoire, composantes disciplinaires, recrutement social, traditions) et ses dimensions symboliques.

Le deuxième niveau se réfère au département (ou l'UFR) ou à une filière particulière. Il s'agit souvent, dans le contexte universitaire (enseignement supérieur), d'un univers disciplinaire. Les manières d'étudier sont souvent influencées par ce niveau « disciplinaire » constituant une véritable matrice de socialisation.

Mon texte tente d'examiner la corrélation entre l'évaluation subjective (l'appréciation) de l'environnement d'études par les étudiants et les manières d'étudier dans les différentes filières.

2. L'appréciation de l'environnement d'études

Le questionnaire demande aux étudiants d'évaluer (note de 1 à 5) les différents aspects de leur formation: information sur le contenu de la formation, emploi du temps, disponibilité des enseignants, qualités pédagogiques des enseignants et intérêt des cours.

Tableau 1: L'évaluation de différents aspects des études

	Note moyenne	% notes 1 et 2	% note 3	% notes 4 et 5
Information sur le contenu de la formation	3	23%	34%	43%
Entraide étudiante	3,4	22%	23%	55%
Intérêt des cours	3,7	12%	28%	60%
Disponibilité des enseignants	3,5	19%	29%	52%
Qualité pédagogique	3,5	16%	33%	51%
Jugement d'ensemble	3,6	9%	33%	59%
Score moyen	3,5	19%	29%	52%

Sur l'ensemble des thématiques, la note moyenne attribuée par les étudiants des deux premières années des établissements supérieurs est 3,3. Celle-ci est légèrement supérieure à la valeur centrale de 3 qui semble constituer une note intermédiaire entre les bonnes notes (4 et 5) et les mauvaises notes (1 et 2).

Les notes moyennes concernant les différents aspects de l'environnement d'études ne sont pas très éloignées de la moyenne. L'information sur le contenu de la formation est perçue comme l'aspect le moins positif de l'expérience étudiante. A l'opposé, l'intérêt des cours (le contenu) et la façon dont la formation est dispensée bénéficient du jugement plus favorable.

Tableau 2: Les indices de satisfaction selon la filière d'études

	Information sur le contenu de la formation	Entraide	Intérêt des cours	Disponibilité des enseignants	Qualité pédagogique	Jugement d'ensemble	Score global
STS	3,1	3,48	3,43	3,68	3,46	3,47	20,62
CPGE	3,6	4,05	3,95	4,22	4,05	3,89	23,76
Lettres, SHS	3	3,28	3,68	3,34	3,49	3,45	20,24
Sciences	3,2	3,52	3,59	3,44	3,36	3,52	20,63
Ecole de management	3,6	3,82	3,89	3,95	3,91	3,92	23,09
Droit, Economie	3,1	3,13	3,67	3,18	3,46	3,45	19,99
IUFM	3,2	2,54	3,92	3,38	3,92	3,38	20,34
Santé	3,3	2,9	3,89	2,92	3,5	3,62	20,13
IFSI	3,7	3,61	3,89	3,9	3,75	3,84	22,69
IUT	3,4	3,7	3,64	3,71	3,5	3,66	21,61
Ecole artistique et Culturelle	3,3	3,81	4,12	3,4	3,59	3,87	22,09
Score global	3,2	3,43	3,7	3,48	3,53	3,58	20,92

La filière d'études constitue une variable discriminante du niveau de satisfaction des étudiants. Le score global de satisfaction varie de 23,76 pour les étudiants des CPGE à 19,99 pour la filière la moins appréciée (droit, Economie). Dans l'ensemble, les filières sélectives (CPGE, STS...) réalisent des taux de satisfaction supérieurs à la moyenne, tandis que les filières universitaires (droit et économie, lettres et SHS) se trouvent en bas du classement. Cette opposition semble correspondre avant tout au contexte pédagogique de ces filières.

Un autre constat important concerne l'homogénéité relative des notes attribuées par les étudiants aux différentes thématiques proposées : les filières les mieux notées dans le classement ont des taux de satisfaction supérieurs à la moyenne dans presque tous les aspects de leur expérience. Les taux de satisfaction sont particulièrement élevés dans certaines de ces filières (CPGE et les écoles). Celles-ci tendent à proposer aux étudiants une structure pédagogique nettement plus petite et plus interactive et encadrée qu'à l'université. Les filières de Lettres et Sciences humaines et sociales réalisent des scores relativement bas surtout dans le domaine de l'information, de l'entraide et de la disponibilité des enseignants. En revanche, ces filières enregistrent des taux de satisfactions autour de la moyenne. Le même phénomène s'observe chez les étudiants des disciplines de santé.

3. Le temps d'études et ses variations

Les données de l'enquête de l'OVE permettent de faire le point sur les deux composantes principales du temps d'études chez les étudiants : le temps hebdomadaire scolairement "contraint" correspondant à l'assistance aux activités pédagogiques (cours, TP et TD) ; le temps de travail personnel nécessaire pour les études, en dehors des enseignements suivis. Ces deux temps

définissent le rythme de travail pour chaque étudiant, imposent un cadre socialisant et un style d'être-étudiant.

Les données montrent qu'en moyenne, sans prendre en compte les étudiants inscrits en troisième cycle, un étudiant doit suivre 21 h d'enseignement hebdomadaire (23 h pour le premier cycle et 20 h pour le deuxième cycle). Si l'on examine le cas des étudiants de premier cycle, les heures d'enseignements varient du simple au double : 33,5 h par semaine en moyenne dans les CPGE scientifiques, 31 h dans les CPGE de commerce, contre plus de 17 h pour les étudiants inscrits en lettres, sciences humaines et sociales. Les emplois du temps les plus chargés concernent les CPGE (32 h), l'IFCI (32 h), les IUT (28 h), les STS (29 h), les écoles d'ingénieurs (29 h). En bas de l'échelle, avec les SHS et les lettres, on trouve les disciplines de santé (18 h) et le droit et les sciences économiques (20 h).

Tableau 3: Les heures d'enseignement (cours et TP-TD) par semaine

	15 h et moins	16-25 h	plus de 25 h	Total	moyenne
CPGE	4%	5%	92%	100%	32,2
IFSI	9%	4%	87%	100%	31,6
STS	10%	4%	86%	100%	29,4
IUT	9%	21%	70%	100%	28,3
Ecoles d'art	22%	23%	55%	100%	24,6
Sciences	20%	37%	36%	100%	22,3
Droit, économie	26%	50%	24%	100%	20,1
Santé	30%	55%	15%	100%	18,2
Lettres, sciences humaines et sociales	30%	62%	8%	100%	17,6
Ensemble	19%	38%	43%	100%	23,4

Le temps consacré au travail personnel varie notamment selon l'organisation et l'encadrement pédagogique proposés par la filière d'études et le niveau d'études. La nature du travail personnel exigé et ses objectifs, la mise en concurrence des étudiants, les types de devoirs, les modalités d'évaluation, sont très différents d'une filière à l'autre. A l'université, les étudiants doivent organiser eux-mêmes leur travail personnel tandis que dans les filières sélectives, les étudiants sont conduits et contrôlés par l'organisation pédagogique. Si les étudiants inscrits en CPGE, en médecine, dans les écoles d'architecture et d'arts, ont en moyenne besoin de plus de 20 heures de travail personnel en semaine et durant le week-end en dehors des heures d'enseignement, les étudiants des STS et d'IUT n'en consacrent qu'entre 10 et 12 heures.

Les parts respectives du travail personnel et du temps passé à suivre l'enseignement ne varient pas seulement selon la filière mais aussi en fonction du niveau d'études. Dans l'ensemble, au niveau licence, l'investissement studieux est notamment organisé autour des heures d'enseignement suivies (23,4 h) alors que le temps passé à effectuer du travail personnel en semaine et en week-end s'élève à 17 h en moyenne. Au niveau master cet écart est plus serré (17 h d'enseignement et 18 h de travail personnel). Les variations concernant le temps scolaire "contraint" et le temps personnel d'études en dehors des enseignements permettent d'établir une distinction entre cinq groupes d'étudiants :

. Le premier groupe doit vivre un régime intensif en suivant beaucoup d'heures d'enseignement hebdomadaires (plus de 25 h) tout en ayant de nombreuses heures de travail personnel (plus de 20 h) durant la semaine et le week-end. Près de 10% des étudiants se trouvent dans ce groupe qui se caractérise par un rythme d'études très fort et une mobilisation individuelle exceptionnelle. Les étudiants des CPGE scientifiques suivent en moyenne 33,5 h hebdomadaires d'enseignement

auxquelles s'ajoutent 24 h de travail personnel (semaine et week-end). Les étudiants des CPGE littéraires ont en moyenne 30 h de cours et 25 h de travail personnel. Les étudiants de certaines écoles d'arts et d'architecture et ceux des écoles d'ingénieurs se trouvent également dans cette catégorie d'étudiant vivant un rythme de travail très intensif.

Tableau 4: Le travail personnel d'études (semaine et week-end)

	moins 10 h	10-25 h	plus 25 h	Total	Moyenne
Santé	14%	33%	53%	100%	31,3
Ecoles d'art	10%	39%	51%	100%	29,4
CPGE	6%	57%	38%	100%	24,2
IUFM	18%	56%	27%	100%	20,1
Droit, économie	28%	54%	17%	100%	16,6
Lettres, sciences humaines et sociales	34%	50%	16%	100%	15,6
Sciences	38%	47%	15%	100%	15,3
IFSI	35%	55%	10%	100%	14,2
IUT	51%	42%	7%	100%	11,6
STS	58%	35%	7%	100%	10,5
Ensemble	33%	47%	19%	100%	17,0

. Le deuxième groupe suit un nombre élevé d'heures d'enseignement (plus de 25 h) et une charge de travail personnel nettement plus faible que le premier groupe (environ 10 h et moins) en semaine et pendant le week-end. Ce groupe, qui comprend près de 15% du total des étudiants de l'enquête, est essentiellement composé des inscrits en IUT et en STS. Les étudiants d'IUT industriels ont en moyenne 30 h d'enseignement et doivent effectuer en moyenne 11 h de travail personnel (semaine et week-end). La même tendance s'observe chez les étudiants de STS industriels (31 h et 9 h) et de STS tertiaires (29 h et 11 h).

. Le troisième groupe a relativement peu de cours et de TD-TP hebdomadaires, mais doit effectuer beaucoup d'heures de travail personnel en semaine et pendant le week-end (8% du total). Les étudiants des disciplines de santé n'ont en moyenne que 18 h de cours, mais une charge de travail personnel qui atteint en moyenne 38 h (médecine) et 31 h (pharmacie) par semaine. Les étudiants de master de certaines disciplines universitaires, comme le droit, les sciences humaines, et les lettres, se trouvent dans cette catégorie.

. Le quatrième groupe suit relativement peu d'heures de cours et de TD-TP hebdomadaires (moins de 20 h) et effectue peu d'heures de travail personnel en semaine comme durant le week-end (moins de 10 h). Ce groupe est davantage présent parmi les étudiants de premier et de deuxième cycle des UFR à l'université (en particulier en lettres et en sciences humaines et sociales). Leur présence à l'université est relativement réduite et ils ne sont guère nombreux à travailler longtemps pour leurs études.

. Le cinquième groupe adopte un rythme moyen et assez équilibré entre les heures d'enseignement hebdomadaires (15-25 h) et le temps passé à effectuer du travail personnel d'études (10-20 h). Les étudiants inscrits en sciences ou en droit se trouvent dans ce groupe.

En dehors de ces cinq groupes d'étudiants, il faut souligner le cas des étudiants inscrits en troisième cycle, qui vivent un rythme de travail très différent des autres. Ils ne suivent normalement qu'un nombre très réduit de séminaires ou de cours (2,5 h en médecine, 1 h en moyenne en sciences ou en sciences humaines et sociales) tout en ayant une charge de travail

personnel très élevée, souvent supérieure à 25 h (30 h en sciences humaines, 26 h en médecine, 25 h en sciences et technologie).

Une donnée complémentaire et intéressante pour mieux saisir cette typologie et le contexte d'études des étudiants est la variation du temps d'études à l'intérieur de chaque filière. Les données de l'enquête 2010 révèlent que malgré la présence d'un clivage assez net entre les filières, il existe aussi des disparités importantes entre les étudiants à l'intérieur de chaque filière. Au niveau du premier cycle, les filières sélectives et professionnalisantes offrant un fort encadrement pédagogique (CPGE, IUT, STS, ISFI, Ecoles d'ingénieurs) connaissent une disparité nettement moins importante relative au temps d'études de leurs étudiants. Les coefficients de variation de ces filières oscillent entre 0,2 et 0,32. A l'opposé, le même indice demeure supérieur à 0,4 pour les filières universitaires (0,58 pour les étudiants en médecine). Les disparités les plus importantes s'observent au niveau du Master, reflétant une organisation pédagogique différenciée, comme la diversité des conditions et des situations vécues par les étudiants.

Le temps de travail personnel consacré aux études varie aussi fortement à l'intérieur des différentes filières. Les coefficients de variation sont supérieurs à 0,4, révélant l'existence des pratiques d'études et d'investissement personnel fortement différents chez les étudiants de chaque filière. L'homogénéité relative du temps d'enseignement observée dans le cas des étudiants inscrits dans les formations ayant un fort encadrement pédagogique ne se reproduit pas pour le temps réservé au travail personnel. Par exemple, bien que la moyenne du temps global consacré au travail personnel par les étudiants de CPGE soit très élevé (24 heures), près de 20% d'entre eux font moins de 15 h par semaine. De même, les étudiants de STS ont en moyenne 9 h de travail personnel en semaine et durant le week-end. Cependant, la durée du travail personnel d'études va au-delà de 15 h pour 16% d'entre eux. Ces disparités sont très fortes (supérieur à 0,65) dans le cas des étudiants inscrits à l'université, quelle que soit la discipline d'études.

La typologie des six groupes, et d'autres informations relatives au temps d'études, permettent de constater des disparités importantes entre les filières mais aussi au niveau intra-filière. On peut dire qu'« être-étudiant » ne signifie pas la même chose pour tout le monde et le métier d'étudiant n'est pas exercé de la même manière par les étudiants selon le type et le niveau d'études, la situation personnelle et l'investissement studieux. Lorsque l'organisation pédagogique le permet, certains étudiants choisissent un rythme davantage personnalisé d'études. De même, les étudiants qui n'ont pas pu valider leur année précédente tendent à adopter un rythme moins intensif. Les études supérieures peuvent ainsi occuper une place très variable dans la vie étudiante : tandis que pour certains, suivre une filière d'études est une activité exclusive, pour d'autres une partie variable de leur temps est consacrée aux études. Ces données montrent également que les étudiants ne le sont pas tous à plein temps. Compte tenu du temps investi pour les études, certains peuvent être considérés comme étudiants à temps partiel.

4. Le phénomène de l'absentéisme

En se référant aux réponses fournies par les étudiants, on peut dire que l'absentéisme (« contraint » ou « choisi ») ne constitue pas un phénomène très répandu, une minorité déclarant ne pas assister aux enseignements par choix ou par contrainte. Au total, 15% des étudiants des premier et deuxième cycles étaient dans l'impossibilité d'assister à certains enseignements. Les résultats d'une autre question sur le choix d'être absent (absentéisme volontaire) vont plus ou moins dans le même sens : seulement 8% déclarent faire le choix de ne pas assister à presque tous les enseignements ou être absent souvent, et 20% sont parfois absents. En accumulant les deux types d'absentéisme recensés dans l'enquête de l'OVE, on peut considérer que près des trois quarts des étudiants sont « assidus » et rigoureux en matière de suivi des cours et de TP-TD. Si l'on se base sur la semaine précédant l'enquête, près d'une personne sur trois a « séché » ses cours entre 1 et 3 heures (17%) ou entre 4 et 10 heures (16%). Seulement 5% d'entre eux déclarent avoir raté plus de 10 heures.

Tableau 5: L'absentéisme « choisi » selon la filière d'études (1^o cycle)

	tous ou souvent	parfois	excep/jamais	total	Heures moyennes absence semaine précédente l'enquête
CPGE	1%	6%	92%	100%	0,56
STS	2%	13%	85%	100%	1,51
IUT	4%	15%	81%	100%	1,52
IFSI	5%	21%	74%	100%	2
Sciences	8%	22%	70%	100%	2,35
Lettres, sciences humaines et sociales	9%	23%	68%	100%	2,69
Ecoles d'art	8%	28%	64%	100%	2,87
Droit, économie	12%	23%	65%	100%	3,46
Santé	23%	23%	54%	100%	4,05
Ensemble	9%	21%	70%	100%	2,5

Les comportements d'assiduité ou d'absentéisme chez les étudiants sont dissemblables selon la filière d'étude. Les écarts les plus marquants s'observent chez les étudiants ayant une très grande assiduité ainsi que chez ceux ne manquant jamais ou exceptionnellement leurs cours par choix (CPGE, STS, IUT) contre les étudiants inscrits dans les disciplines de santé, en droit et en sciences économiques, en lettres et en sciences humaines. La même tendance se reproduit chez les étudiants qui se voient dans l'impossibilité de suivre certains enseignements (en moyenne 15%) : plus de 2% pour les étudiants de STS et de CPGE, 7% dans les écoles d'ingénieurs, 13% en sciences et 15% dans les disciplines de santé, 20 à 25% en sciences humaines, sociales et lettres. Dans l'ensemble, l'assiduité est plus élevée dans les filières les plus encadrées et « contrôlées ».

Les deux types d'absentéisme sont différemment « justifiés » par les étudiants. Les raisons matérielles et organisationnelles sont invoquées pour justifier l'absentéisme « contraint », pour justifier la non assistance à certains cours. Parmi celles-ci, on trouve notamment les activités professionnelles (7%) et le chevauchement de cours (5%). Les autres raisons telles que « contraintes familiales », « problèmes de transport » ou « problème de santé » ne sont mentionnées que par une petite minorité (moins de 2%) des étudiants.

L'absentéisme « choisi » révèle souvent l'existence des stratégies mises en œuvre par les étudiants pour gérer leurs contraintes occasionnelles et leur emploi du temps. Plusieurs types de raisons expliquent la stratégie d'absentéisme « choisi ». Les deux premières raisons invoquées sont l'absence d'envie d'aller en cours (28% des étudiants) et la préparation d'un contrôle, d'un test ou d'un examen (28%). La contrainte de temps et le fait que certains cours ne correspondent pas à des matières importantes ont respectivement motivé 17% et 16% des étudiants à sécher certains cours. Ils sont nombreux à s'arranger pour échanger les notes de cours entre amis ou à se contenter des photocopies ou des ressources pédagogiques mises en ligne pour couvrir leur absence. Cette possibilité « alternative », utilisée par 36% des étudiants, semble être à la fois une raison en soi pour être absent ou permet de couvrir tout absentéisme.

Les données laissent à penser que plus une filière est exigeante et encadrée, plus ses étudiants adoptent un comportement rigoureux. Les étudiants les plus « ascètes » sont nettement plus nombreux au sein des filières sélectives et fortement encadrées (CPGE, IUT ou STS) où l'on tend à imposer une pédagogie plus sévère et contraignante empêchant les relâchements. Les variations observées selon la filière d'études renvoient aussi bien aux normes et à la culture institutionnelles, aux pratiques pédagogiques des enseignants, qu'aux conduites développées par les étudiants eux-mêmes. Dans un certain nombre de filières universitaires, l'assiduité des étudiants est moins sévèrement contrôlée. De même, pour un enseignement magistral, l'absence est plus facilement

« rattrapable », permettant à certains étudiants de « sauter » une partie des cours dispensés. Les étudiants en Médecine ont traditionnellement tendance à se procurer les supports de cours sans y aller, et à faire un travail personnel intensif en dehors des cours.

5. L'appréciation du contexte pédagogique

La variation des rythmes d'études traduit aussi la tension engendrée avec l'expérience lycéenne, en particulier pour les étudiants des deux premières années. Ils quittent l'univers conservateur lycéen caractérisé par un emploi du temps chargé en cours juxtaposés, une assiduité surveillée et obligatoire, la domination de la forme pédagogique homogène (classe d'élèves), un corps enseignant très présent et permanent tout au long de l'année, le contrôle de connaissances régulier et régulateur, un savoir scolaire bien délimité. Si l'organisation pédagogique de certaines filières (CPGE, IUT, STS ou écoles spécialisées) a une forte ressemblance avec celle vécue au lycée, la rupture est alors totale pour ceux qui vont à l'université où chacun bénéficie d'une certaine liberté de s'organiser et de se proposer un emploi du temps. Chaque filière constitue un espace-temps conçu et organisé différemment, donnant aux étudiants des cadres de travail radicalement différents. La liberté offerte à l'université oblige à inventer des marqueurs, tandis que le cadre coercitif et fortement organisé de certaines filières fait entrer les étudiants dans un processus de socialisation intensive. La diversité considérable des comportements observés dans les filières universitaires traduit des appropriations différenciées de l'espace-temps de formation.

L'analyse du travail d'études chez les étudiants gagne, en ce sens, à accorder un intérêt aux contextes spécifiques de chaque filière et à leur appropriation. La manière dont les enseignants organisent leur pédagogie et assurent les cours est une variable à prendre en considération dans l'analyse des comportements des étudiants. Les données de l'enquête permettent d'examiner l'impact du contexte pédagogique et l'évaluation des étudiants des deux premières années des filières supérieures en fonction de la formation suivie, sur leur comportement d'assiduité. Le tableau VI met en relation le degré de satisfaction de l'étudiant et le pourcentage des étudiants très assidus (qui ne manquent volontairement jamais un cours ou d'une façon exceptionnelle). Comme le révèle le tableau VI, plus l'étudiant se déclare « insatisfait » (note 1 ou 2), moins son assiduité est importante. À l'opposé, une plus grande satisfaction vis à vis des composantes du contexte pédagogique (note 4 ou 5) peut encourager des comportements rigoureux à l'égard des études. Parmi ces facteurs, il faut souligner le rôle de l'enseignant et sa pédagogie dans le choix d'études.

Tableau 6: Le pourcentage des étudiants assidus (en L1 et L2) selon l'appréciation portée sur le contexte pédagogique (1 signifie tout à fait insatisfait et 5 tout à fait satisfait)

	1	2	3	4	5
Entraide étudiante	63%	69%	72%	75%	77%
intérêt des cours	50%	57%	67%	76%	82%
disponibilité enseignante	57%	65%	69%	76%	83%
qualité pédagogique	58%	61%	69%	76%	82%
Jugement d'ensemble	46%	54%	67%	78%	85%
ambiance	63%	66%	71%	75%	77%

Lecture : 63% des étudiants qui sont tout à fait insatisfaits de l'ambiance sont assidus.

La relation entre les étudiants est un autre exemple rendant compte du contexte pédagogique. Une perception positive de l'ambiance et des relations avec les autres étudiants peut décourager l'absentéisme volontaire. Cette tendance est beaucoup plus nette dans le cas des filières universitaires offrant un cadre moins socialisant et plus relâché au début du parcours. L'anonymat vécu par les étudiants de ces filières augmenterait le risque l'absentéisme.

Conclusion

Les recherches sociologiques sur la manière d'étudier ou sur la vie studieuse des étudiants s'intéressent souvent à deux types de variables et facteurs : les variables "externes" concernant l'origine sociale de l'étudiant, son parcours antérieur ou ses conditions de vie ; les variables "internes" au contexte pédagogique et institutionnel de la filière d'études comme l'organisation pédagogique, les interactions ou encore l'expérience étudiante et son évaluation subjective du contexte pédagogique. L'interdépendance ou l'autonomie relative de ces deux ordres fait l'objet de beaucoup de débats et d'analyses. L'enquête de l'OVE apporte quelques éléments de réponse permettant de mieux appréhender l'impact de l'environnement d'études sur la manière d'être étudiant.

Le temps d'études et le travail personnel des étudiants occupent une place à dimension variable dans la réalité quotidienne de leur vie étudiante. Ils étudient, apprennent et organisent leur temps studieux dans des conditions dissemblables en fréquentant des types de matrices et de programmes très différents.

L'analyse des données relatives aux modalités et à l'organisation du travail d'études des étudiants met en lumière le poids prééminent de la matrice disciplinaire et la mobilisation de l'étudiant dans le contexte pédagogique de sa filière d'études. La socialisation disciplinaire ne gomme pas les variables « classiques » tendant à exercer leur impact durant le parcours scolaire à travers les différents « tris » effectués depuis l'école primaire. Selon l'origine sociale, le sexe ou le parcours scolaire antérieur, les étudiants n'ont pas une chance similaire d'accéder aux différentes filières de l'enseignement supérieur. Une fois arrivés à l'université, les caractéristiques socio-scolaires ne sont plus exclusivement déterminantes. Lorsque l'étudiant est passé à travers les mailles du filet de sélection, il se trouve devant un champ de possibles en vivant de nouvelles conditions individuelles, sociales et pédagogiques.

Les différents types d'études proposent ainsi des conditions d'études et des contextes pédagogiques hétérogènes. Le degré d'ascétisme scolaire est très lié au contexte et à l'organisation de la filière d'études. Ils tendent à vivre une socialisation « silencieuse » (Lahire, 2000), à géométrie variable, et une diversité notable de situations et de conditions d'études. Il s'agit d'intérioriser des sous-cultures disciplinaires constituées aussi d'implicites, auxquels l'étudiant se socialise par imprégnation dans l'environnement humain, pédagogique, et intellectuel tout en construisant une nouvelle identité, en assimilant les normes et les valeurs du monde académique en général et de sa filière d'études en particulier. Toute socialisation constitue un phénomène interactionnel et un processus d'acquisition de savoirs qui s'imposent au développement d'échanges et aux liens sociaux. La socialisation est un processus permettant à l'étudiant de construire ainsi son « Soi » en tant qu'étudiant.

Dès les premiers travaux sur les étudiants, la sociologie avait souligné l'emprise du contexte de chaque discipline sur les conduites adoptées. Becker et ses collègues (1961) avaient montré que les interactions entre étudiants à l'intérieur de la Faculté de médecine ou dans les lieux collectifs de vie constituent une trame à la fois pratique et existentielle indispensable à l'apprentissage d'une culture commune. Ces variations sont également bien mises en lumière par les différentes enquêtes menées en France (Erlich, 1998; Hermet, 2000; Lahire, 2000; Grignon et Gruel, 2000; Millet, 2003).

Une dimension importante de la socialisation étudiante concerne le processus intra-personnel, c'est-à-dire l'évaluation subjective et personnelle développée par l'étudiant quant à l'université et son contexte. L'image que l'étudiant a de son institution (établissement, département, filière d'études, cours) peut exercer une influence sur ses attitudes et pratiques. L'évaluation de l'environnement tend à se développer dans les interactions entre le monde intérieur du sujet et ses différents mondes sociaux. On peut parler d'un processus dialectique entre niveau inter-subjectif et

niveau intra-sujetif destiné à évaluer l'ordre social et symbolique du contexte dans lequel on vit. L'environnement d'études, la place accordée à l'étudiant et son statut effectif au sein du groupe d'apprenants influencent la prise de conscience de soi dans le cadre des activités universitaires (Paivandi, 2010). Un contexte pédagogique et social mal apprécié contribue à justifier la démobilisation, l'absence d'apprentissage, un échec ou un investissement minimaliste ou insuffisant.

Chaque étudiant aborde son environnement d'études à travers un processus interprétatif permettant d'identifier d'une manière individuelle ou collective des pistes d'actions possibles. Les interprétations conduisent à donner un sens aux normes et aux pratiques proposées par le contexte universitaire. L'efficacité et la pertinence de celui-ci doivent être perçues comme telles par les étudiants eux-mêmes. La perception de l'étudiant est un vecteur puissant de son engagement et de sa mobilisation et constitue la médiation entre le contexte et sa conception d'études développée et constitue un vecteur puissant de sa mobilisation.

Références bibliographiques

- Alava, S. & Romainville, M. (2001). Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition, *Revue française de pédagogie*, 136, 159-180.
- Arum, R. & Roksa, J. (2010). *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*. Chicago : University of Chicago Press.
- Astin, A. W. (1985). *Achieving educational excellence : A critical assessment of priorities and practice in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., Strauss, A. L. (1961). *Boys in White. Student Culture in Medical School*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studing*. Melbourne : Australian Council for Educational Research.
- Bloomer, M. & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: continuity and change in young people's dispositions to learning, *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Erllich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Hermet, I. (2000). *Engagement dans la recherche et rapport du sujet au savoir à l'Université. Genèse du choix de l'histoire et des mathématiques*. Thèse de doctorat, Université Toulouse-Le Mirail.
- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (Ed.), *Les conditions de vie des étudiants* (pp. 241-381). Paris: PUF.
- Mann, J. S. (2008). *Study, Power and the University*. Buckingham : SRHE et Open University Press.
- Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (Ed.) (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). Approche to Learning, in F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle, *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education* (pp. 39-58). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F. & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning : 1-Outcomes and process, *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 367-387.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Paivandi, S. (2010). *L'acte d'apprendre à l'université: perspective sociologique*. Texte d'HDR, Université Paris 8.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Vourc'h, R. (2009). Des vies diversement studieuses, in L. Gruel, O. Galland, G. Houzel (Ed), *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 275-290). Paris: PUR.

**LES COMPETENCES PEDAGOGIQUES DES ENSEIGNANTS-CHERCHEURS
ATTENDUES ET VALORISEES PAR L'INSTITUTION UNIVERSITAIRE:**

ESSAI DE FORMALISATION A L'UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES

Alice Salcin*, Frédéric Robert*

* Université libre de Bruxelles, {Alice.Salcin, Frederic.Robert}@ulb.ac.be

Mots-clés : *évaluation des enseignements, enquête, enseignant-chercheur*

Résumé. *L'Université libre de Bruxelles (ULB) mène actuellement une réflexion de fond concernant son système d'évaluation des enseignements. Nous exposons ici le résultat de deux enquêtes internes menées dans ce contexte, ainsi que plusieurs éléments d'interprétation et propositions du groupe de travail chargé d'instruire cette problématique. L'analyse de ces éléments ainsi que les réactions des enseignants permettent de formuler un certain nombre d'hypothèses (que nous espérons transposables à d'autres institutions) sur l'état d'esprit des enseignants. En particulier celle-ci : si la majorité des enseignants appellent de leurs vœux une évaluation de leur prestations pédagogiques, ces mêmes enseignants, à titre individuel voire même en tant que membres de commissions d'évaluation, se retrouvent relativement démunis quant aux moyens à utiliser dès que l'on sort des dispositifs d'enseignement les plus classiques.*

1. Introduction

Cette communication décrit les réflexions actuellement en cours à l'Université libre de Bruxelles (ULB) concernant l'évolution du dispositif d'évaluation des enseignants/enseignements, telles que vues par le groupe de travail chargé d'instruire cette problématique depuis 2009. Nous exposons plus précisément les résultats de deux enquêtes internes réalisées à ce sujet, ainsi que le système d'évaluation actuel et l'évolution qui en est envisagée, dans l'idée qu'un certain nombre de constats faits dans ce contexte sont généralisables à d'autres institutions.

La suite de cette communication est organisée comme suit: la section 2 décrit le contexte institutionnel à l'ULB ; la section 3 expose les résultats des deux enquêtes internes et l'analyse qui peut en être faite ; la section 4 analyse la procédure propre à l'ULB au regard de procédures d'autres institutions ou d'éléments provenant de la littérature ; la section 5 expose quelques éléments d'évolution ; et la section 6 conclut en tentant d'extraire de cet ensemble les principaux enseignements généralisables.

2. Contexte institutionnel

L'ULB est une université complète (dix facultés réparties en trois pôles : sciences humaines, sciences exactes et sciences de la santé) comptant en 2012 environ vingt-cinq mille étudiants. Depuis la fin des années 60, elle dispose d'un système d'évaluation pédagogique où chaque étudiant est invité à remettre, via un formulaire ad hoc (appelé « avis pédagogique »), une appréciation sur chacun des enseignements qu'il a suivis. La majorité de ces formulaires sont aujourd'hui complétés en ligne, annuellement voire semestriellement.

Les appréciations ainsi récoltées sont analysées au sein de chaque faculté par une « commission pédagogique » où les étudiants sont largement représentés (souvent la moitié des membres de la commission, en ce compris la présidence de celle-ci), les autres membres étant des enseignants ou des assistants-chercheurs.

Dans le principe, ces questionnaires « d'avis pédagogiques » contribuent à trois objectifs différents:

- donner un retour individuel à chaque enseignant sur la qualité de ses prestations pédagogiques,
- vérifier un certain seuil minimal de qualité, en particulier détecter les situations problématiques,
- valoriser l'investissement pédagogique comme élément d'évaluation dans le cadre des concours de promotion.

En conséquence, ils constituent un élément critique du fonctionnement de l'université, tant au niveau institutionnel qu'au niveau individuel.

Pour des raisons historiques, ainsi que pour respecter l'autonomie facultaire qui est une valeur chère à l'institution, chaque faculté a construit et administre sa propre procédure. Ceci implique un certain nombre d'inconvénients, parmi lesquels -outre une évidente redondance technique- la difficulté de comparer, sous l'angle des prestations pédagogiques, les dossiers individuels d'enseignants ou d'assistants postulant pour une promotion.

A l'occasion de la refonte de l'informatique administrative à l'échelle de l'université, un groupe de travail a été mis en place pour réfléchir à l'intérêt éventuel d'uniformiser certains aspects de ces procédures. Cette analyse est également l'occasion de se pencher sur les revendications de différentes composantes de l'université : les étudiants et les chercheurs souhaitent en effet une plus grande prise en compte et une plus grande comparabilité de l'évaluation pédagogique dans les procédures d'évaluation individuelle des enseignants.

3. Deux enquêtes internes

3.1 Résultats de l'enquête auprès des commissions pédagogiques

Le groupe de travail (« GT ») a mené en 2009 une enquête auprès des présidents des commissions pédagogiques. En voici les principales conclusions.

Alors qu'il n'existe pas de règlement unique clairement identifié au niveau de l'institution et que chaque faculté organise son propre système d'évaluation pédagogique, il apparaît néanmoins bien que les procédures mises en place dans chaque faculté sont comparables dans leur principe. On relève notamment un processus fondamental unique : les étudiants rendent un avis sur chaque enseignement via l'usage de questionnaires, et les réponses sont traitées par une commission pédagogique facultaire. Concrètement une telle commission assure les missions suivantes :

- traiter les réponses des étudiants avant de les renvoyer vers les enseignants,
- en cas de difficulté, provoquer un contact formel ou informel avec l'enseignant pour analyser la situation et y remédier,
- en cas de demande de promotion ou renouvellement, rendre un avis synthétique officiel sur les qualités pédagogiques de l'enseignant,
- s'assurer du bon fonctionnement de la procédure et la faire évoluer le cas échéant.

Le système est globalement bien accepté au niveau de l'institution et dans chaque faculté (voir   3.2) et son caractère systématique est vu comme un atout de l'institution. La littérature confirmant par ailleurs que la réalisation d'enquêtes auprès des étudiants est un moyen globalement adéquat pour évaluer les enseignements, et compte tenu des procédures utilisées, on peut considérer que ce système répond assez bien aux objectifs suivants :

- renvoyer à chaque enseignant les commentaires des étudiants,
- détecter les enseignements faisant l'objet d'un avis problématique et proposer des pistes de solution,
- en cas de demande de promotion, confirmer (ou non) un seuil minimal de qualité des prestations pédagogiques individuelles.

Pour autant, tout n'est pas forcément idéal. En premier lieu l'enquête du GT relève clairement un certain nombre de problématiques voire de difficultés communes à toutes les facultés :

- le taux de participation étudiante souvent jugé trop faible (mettant de ce fait en cause la possibilité d'exploiter concrètement la procédure),
- le choix et le nombre des critères constituant le questionnaire d'évaluation,
- le délai souvent jugé trop long entre la prestation de l'enseignant et la correction éventuelle par celui-ci du dispositif pédagogique concerné (parfois plus de douze mois),
- la nécessité de disposer de données sous-jacentes correctes (identification des enseignants, des prestations pédagogiques, etc).

Il s'agit là de difficultés classiques largement citées dans la littérature (Romainville & Coggi 2009), et qui trouvent ici une simple confirmation. Cependant, elles restent à ce stade partiellement non-résolues dans certaines facultés.

En deuxième lieu, si l'on compare les systèmes facultaires entre eux, on relève principalement des différences de périodicité de la procédure (6 mois, un an, parfois davantage pour certains enseignements), et surtout des formulaires variant entre un critère unique (critère de « satisfaction globale » avec possibilité de commentaires libres) et une vingtaine de critères. Mentionnons ici qu'à l'une ou l'autre exception près, seuls les cours et les travaux pratiques font l'objet de questionnaires. L'encadrement de dispositifs d'enseignement différents (projets, mémoires, stages, etc) est le plus souvent ignoré par les procédures actuelles.

La plus grande disparité se marque probablement dans la manière dont les commissions traitent les données brutes fournies par les étudiants et les exploitent pour formuler des avis synthétiques à destination de commissions « aval ». Le plus souvent, un traitement basique est appliqué sur les résultats bruts pour en extraire quelques indicateurs statistiques classiques (moyenne des réponses, etc). Il n'existe pas de procédure formalisée pour élaborer un conseil individualisé vers l'enseignant. Lorsque de telles recommandations sont formulées, elles sont donc élaborées le plus souvent « au cas par cas » par les commissions elles-mêmes.

En conclusion de son enquête, le GT estime que si le système actuel répond bien aux objectifs déjà cités précédemment, les objectifs suivants ne sont par contre que partiellement atteints :

- proposer à chaque enseignant des pistes précises et individuelles lui permettant de développer ses compétences en enseignement,
- proposer un suivi individuel,
- offrir une vision claire et partagée, au niveau de l'institution, des objectifs attendus dans l'exécution de la mission d'enseignement.

Un dernier point nous semble particulièrement intéressant à évoquer. Il ressort de l'enquête menée par le GT l'hypothèse que les critères de prise d'avis sont constamment modifiés par les commissions pédagogiques. En effet, il apparaît que :

- six commissions (sur dix) signalent des modifications majeures de leur procédure dans les années précédentes,
- en réponse à la question de savoir si ces modifications ont été efficaces : trois s'abstiennent pour cause de recul insuffisant et trois indiquent une réponse négative ou nuancée,
- six commissions (dont certaines différentes des précédentes) prévoient des modifications majeures dans les années suivantes.

Si l'on peut se réjouir du souci et des efforts des différentes facultés pour faire évoluer constamment leurs dispositifs, une analyse plus détaillée montre que les différentes facultés

aboutissent à des modifications parfois similaires (effort redondant) mais aussi parfois contradictoires (soit dans le temps soit entre facultés), sans pour autant arriver à apporter une réponse structurelle aux problématiques d  j citées. Pour expliquer cette situation, le GT fait l'hypothèse que les dispositifs oscillent au cours du temps entre deux pôles :

- un questionnaire comprenant « beaucoup » de critères : il permet une évaluation formative détaillée mais rend délicate la rédaction « objective » d'un avis certificatif plus synthétique et est supposé handicaper le taux de participation étudiante,
- un questionnaire plus laconique : il convient bien   une évaluation certificative et est supposé favoriser la participation étudiante, mais convient peu à une évaluation formative.

3.2 Résultats de l'enquête auprès des enseignants

Une seconde enquête interne d'origine différente, concernant les représentations qu'ont les académiques de leur métier d'enseignant, éclaire encore les résultats précédents. Elle a été proposée aux 1167 professeurs, dont 245 ont répondu (soit une représentativité de 1/3 des temps plein et 1/8e des temps partiels).

Parmi les 29 questions posées, quatre concernaient plus précisément les évaluations pédagogiques:

- 94% des répondants citent la prise d'avis auprès des étudiants comme le procédé le plus approprié pour permettre aux enseignants universitaires d'acquérir des compétences pédagogiques,
- Lorsque les répondants sont invités à proposer des critères qui permettraient d'  lire le ou la meilleur(e) enseignant(e), *l'évaluation des enseignements par les étudiants* est le critère le plus souvent cité (30% des répondants),
- Les répondants sont partagés quant au fait de savoir si les avis pédagogiques sont effectivement pris en compte lors des demandes de promotion (la procédure actuelle offre donc un certain flou de ce point de vue, à tout le moins en termes de ressenti des enseignants),
- Une large majorité (65%) des répondants estiment que les formulaires peuvent être améliorés.

Ajoutons qu'une large majorité des enseignants se disent très attachés à leur statut d'enseignant-chercheur, dans lequel ils voient une vraie complémentarité et une vraie spécificité de l'institution universitaire. Les propositions ci-dessus sont donc à attribuer à des professeurs et assistants qui ne désirent pas *uniquement* enseigner.

3.3 Première synthèse

Un premier constat qui émerge des résultats de ces deux enquêtes est que la prise d'avis auprès des étudiants pour évaluer les enseignements remporte une grande légitimité auprès des enseignants de terrain. L'administration de ces questionnaires par des commissions pédagogiques facultaires, de manière tout-à-fait systématique, est reconnue comme un bon moyen de s'assurer du bon fonctionnement des dispositifs d'enseignement (c'est-à-dire en d'autres termes de détecter les difficultés et d'y remédier). Et on peut estimer que cet objectif est globalement atteint. Par ailleurs les commissions pédagogiques ont visiblement   cœur de s'interroger constamment sur la qualité du système qu'elles mettent en place et n'hésitent pas   le modifier en espérant répondre aux problématiques classiques des évaluations pédagogiques auprès des étudiants.

A un second niveau de lecture, on peut relever un certain nombre d'éléments moins satisfaisants :

- outre les étudiants et les chercheurs dont nous avons d  j cité les revendications à la section 2, on constate qu'une majorité d'enseignants eux-mêmes souhaiteraient une évolution des questionnaires,
- alors que les commissions pédagogiques modifient régulièrement ces questionnaires, il semble que ces modifications ont peu d'impact réel sur la qualité globale du dispositif d'évaluation (laissant même penser parfois à des « aller-retours » dans les modalités de la procédure à cause de la tension existant entre l'aspect formatif et l'aspect certificatif),

- un certain nombre d'objectifs -et a priori précisément ceux qui ne relèvent pas du « contrôle » d'un seuil minimal de qualité mais bien davantage d'un « soutien » au développement personnel de l'enseignant-chercheur universitaire dans sa mission d'enseignement- ne semblent que modérément atteints.

4. Et ailleurs?

Outre l'enquête menée auprès des commissions pédagogiques, le GT a également consulté des sources externes (littérature citée en référence et systèmes mis en place dans d'autres institutions comme les universités de Lausanne ou de Montréal). Différents constats ont émergé de cet exercice.

4.1 Pratiques externes

Un premier constat consiste à relever en quoi les systèmes différent dans d'autres institutions. Sans prôner forcément une évolution de notre système actuel dans toutes les directions citées ci-dessous, celles-ci constituent des pistes de réflexion intéressantes dans le cas général.

En premier lieu : dans la majorité des facultés, les seules données prises explicitement en compte sont les avis émis par les étudiants. Or différentes pratiques sont proposées dans la littérature (Bernard, 1992, 2011) pour varier et recouper les sources d'information, en particulier :

- la récolte d'informations contextuelles auprès de la faculté ou de l'enseignant,
- l'évaluation (observation, supports) par les pairs,
- une auto-évaluation par l'enseignant (voire la présentation d'un dossier complet uniquement par celui-ci), dans le but d'inscrire les avis pédagogiques dans une perspective réflexive plutôt que justificative.

En second lieu : dans la majorité des facultés, les données relevées auprès des étudiants sont transmises à l'état brut aux enseignants. On peut relever comme pratiques externes :

- l'interprétation systématique des données par un conseiller pédagogique, dans une visée formative,
- la fourniture de documents aidant l'interprétation : « guidelines », points de comparaison pour l'année ou pour des cours similaires, etc,
- des questionnaires nettement plus détaillés.

On notera que l'ULB offre effectivement aux enseignants la possibilité de consulter des conseillers pédagogiques pour évaluer la qualité de leur enseignement, néanmoins cette possibilité est pour l'instant encore peu exploitée.

Enfin dans la majorité des facultés, les avis pédagogiques se rapportent à un enseignement apparemment interprété comme la prestation d'un individu (académique ou scientifique). Les avis pédagogiques ne sont pas ou très peu exploités, comme cela peut se faire ailleurs, dans le cadre d'évaluations de programmes ou d'enseignements moins classiques (projets, mémoires, etc.). On peut faire l'hypothèse que l'acte d'enseignement est vécu comme très individualisé, la constitution d'un programme consistant à juxtaposer un certain nombre d'enseignements, ce qui n'est pas forcément l'optique adoptée partout ailleurs.

4.2 Articulation avec les autres composantes du support à l'enseignement

Parmi les différences relevées avec les dispositifs proposés en externe, une différence importante qui mérite un traitement spécifique est la constatation qu'à l'ULB les trois éléments ci-dessous sont pour l'essentiel découplés :

- l'évaluation pédagogique (supportée par les procédures décrites dans cet article),
- la formation pédagogique,

- l'évaluation des enseignants au niveau institutionnel.

A contrario, la littérature préconise, non pas comme un but en soi mais davantage comme un critère de réussite de la mise en place d'un système d'avis pédagogiques, l'intégration de ces trois composantes en un dispositif unique et cohérent (Romainville & Coggi 2009). En particulier l'institutionnalisation au plus haut niveau (investissement important et visible du système par les autorités, dans les actes et les discours) du système d'avis pédagogique y est souvent présenté comme « clé de voûte » d'un tel système intégré.

4.3 A propos des résistances à l'évaluation pédagogique

Enfin les sources consultées soulignent que l'instauration et le fonctionnement de dispositifs d'évaluation pédagogique font en général l'objet de résistances importantes. Relevons en particulier (Romainville et Coggi, 2009):

- l'idée que le milieu universitaire n'est pas réfractaire en tant que tel aux évaluations détaillées et institutionnalisées, puisqu'il les pratique de longue date sur le plan scientifique,
- l'hypothèse que des résistances à l'évaluation pédagogique peuvent précisément naître du fait que les critères d'évaluation seraient peu clairs et/ou peu institutionnalisés,
- la constatation que les enseignants universitaires sont en général peu formés initialement à l'enseignement, et donc redoutent légitimement les évaluations de ce point de vue.

La synthèse des deux enquêtes internes d  j présentée au §3.3 nous semble s'inscrire fort bien dans ces hypothèses. Nous y voyons en particulier l'idée d'une évaluation tout-à-fait acceptée voire souhaitée dans son principe par les enseignants, tout en étant limitée dans ses modalités. Nous y relevons, comme conséquence, un certain paradoxe dans le fait que ce sont précisément les objectifs de « support aux enseignants » qui sont moins bien atteints par les procédures actuelles, alors même qu'une progression de ce point de vue pourrait apporter un certain confort aux enseignants et/ou un développement dans leur mission d'enseignement.

Les interactions que nous avons eues avec les différents acteurs du système nous amènent à formuler l'hypothèse que les enseignants adoptent volontiers, vis-à-vis de l'évaluation, une représentation fortement orientée vers la certification, voire en particulier vers la sanction lorsque les attentes ne sont pas rencontrées. En transposant cette vision à l'évaluation de leur propres prestations, on peut donc supposer qu'ils perçoivent le processus d'évaluation pédagogique comme susceptible de leur amener avant tout une sanction (ce qui est en effet possible dans les cas extrêmes) plutôt que comme susceptible de leur apporter un soutien ou encore des pistes de réflexion et d'action concrètes dans leur développement professionnel.

5. Propositions d'évolution et retour des facultés

Compte tenu des analyses précédentes, le GT a envisagé une série d'évolutions de la procédure actuelle, qui ont été proposées aux facultés. Bien que les discussions soient encore en cours, il nous semble intéressant d'analyser les messages renvoyés par les facultés concernant deux de ces évolutions potentielles:

- une éventuelle refonte des questionnaires d'évaluation des *enseignements*,
- l'instauration d'un canevas uniformisé pour l'évaluation des *enseignants*.

Ces propositions ont été exposées aux commissions pédagogiques facultaires, qui ont eu l'occasion de les examiner en détail et de les commenter. Les commissions ont ensuite été invitées à travailler collégialement sur des documents martyrs, en vue de dégager les consensus possibles et les points de discordance.

5.1 Questionnaires d'évaluation des enseignements

Concernant les questionnaires d'évaluation des enseignements pour une situation de cours classique (ici sans séances d'exercices ou de laboratoire), le GT a fait l'exercice de voir s'il était possible de proposer des critères communs aux différentes facultés. Sur base des documents transmis par les commissions pédagogiques, la liste suivante d'items a été synthétisée, qui regroupe en trois catégories les critères cités de manière transversale dans la majorité des questionnaires facultaires :

A. Le cours est globalement bien préparé
Les compétences/connaissances attendues à l'issue du cours ont été clairement annoncées (document papier ou électronique)
Les outils utilisés pour évaluer ces compétences/connaissances ont été clairement annoncés (document papier ou électronique)
Les outils d'évaluation sont cohérents avec les méthodes utilisées par l'enseignant et les compétences/connaissances attendues
Les supports sont suffisants, accessibles et pertinents
L'enseignement est bien situé dans le programme et suffisamment coordonné avec les autres enseignements du programme
B. Le cours est globalement bien dispensé
L'enseignant suscite l'intérêt pour le cours
L'exposé est clair
L'enseignant crée un climat propice aux apprentissages
L'enseignant est disponible pour ses étudiants
L'enseignant maîtrise la matière
C. Le(s) moyen(s) d'évaluation sont adéquats
L'évaluation correspond à ce qui a été annoncé
L'évaluation porte sur les compétences/connaissances effectivement enseignées
L'étudiant a eu accès à suffisamment d'informations pour comprendre le résultat de son évaluation

En elle-même cette liste regroupe des critères assez classiques, dont on peut bien entendu discuter la pertinence ou la formulation. Mis à part sur des questions de forme, elle n'a pas été fondamentalement remise en cause par les commissions pédagogiques. (Ceci est logique puisque les items initiaux avaient été fournis par ces commissions elles-mêmes.) On peut donc penser à ce stade que pour les acteurs concernés et la situation évoquée, elle constitue une base raisonnable de critères transversaux. Une liste similaire a été élaborée pour des cours avec travaux pratiques.

Un second exercice a été de confronter cette liste à d'autres dispositifs d'enseignement. Et de ce point de vue l'interaction du GT avec les facultés a mis en évidence que :

- alors que les facultés avaient été invitées à proposer des questionnaires pour évaluer d'autres situations d'enseignement (projets, mémoires, stages, etc), très peu d'autres situations ont été envisagées : les enseignants semblent donc fort démunis pour définir des critères d'évaluation s'appliquant aux situations d'enseignement différentes du très classique « cours »,
- dans les rares cas où un questionnaire différent a été proposé par une faculté pour évaluer une situation jugée a priori légitimement différente, au moins la moitié des critères étaient communs à la grille présentée ci-dessus. Pour prendre un exemple, on peut en effet estimer que le critère *annoncer clairement les objectifs/compétences visé(e)s* est transposable à de très nombreux dispositifs d'enseignement.

Les conclusions suivantes peuvent selon nous être tirées de ces exercices :

- sans aucunement remettre en cause l'idée d'utiliser des critères différents pour évaluer des situations d'enseignement différentes, on observe que les facultés ont tendance à considérer leurs dispositifs d'enseignement (y compris les plus classiques) comme étant très spécifiques, alors qu'elles utilisent dans les faits des critères en partie ou totalement communs à ceux d'autres facultés.
- lorsqu'il s'agit d'évaluer des dispositifs d'enseignement moins classiques (où a priori les différences seront précisément plus marquées entre les disciplines), les acteurs de terrain sont souvent fort démunis pour proposer des critères d'évaluation.

Une solution consiste selon nous à mettre en place une plus grande interaction entre les facultés pour qu'elles puissent s'échanger leurs pratiques. Il a par ailleurs été proposé d'élaborer des questionnaires se distinguant, non pas d'abord par les disciplines, mais en premier lieu par les dispositifs d'enseignement.

5.2 Grille d'évaluation individuelle

Un deuxième élément d'évolution est la définition d'une grille d'évaluation pédagogique unique pour toute l'institution. Cette grille serait l'interface entre les commissions pédagogiques et les commissions d'évaluation qui auront à juger de dossiers individuels d'enseignants issus d'une ou de plusieurs faculté(s). Elle doit donc être par nature générale tout en permettant de comparer des dossiers concernant les attentes fondamentales de l'institution.

Une telle grille est constituée, non pas de critères précis qui seraient trop rigides, mais d'un ensemble de « dimensions » par nature générales dans lesquelles peuvent s'insérer des critères plus spécifiques en fonction des situations (notamment les critères utilisés dans les questionnaires d'avis pédagogiques actuels). On notera que ce système permet aux différentes facultés d'utiliser en interne des évaluations tenant compte de leur spécificité tout en rendant leur avis final comparable au niveau central. En outre, il préserve la possibilité d'avoir des profils d'enseignants-chercheurs différents (en termes d'équilibre recherche/enseignement), et de les valoriser chacun en tant que tels.

Après examen de diverses grilles de ce type, et de leur compatibilité avec les questionnaires actuels d'avis pédagogiques, le GT a proposé les critères ci-dessous (directement inspirés des travaux d'Hughette Bernard, 2011).

L'évaluation pédagogique porte sur 5 *dimensions*, valables quelle que soit la situation d'enseignement :

- *A. Planification/préparation* : regroupe l'évaluation de toutes les tâches qui ont lieu avant la prestation d'enseignement, aussi bien en termes d'organisation que de contenu, de choix de méthodes, etc...    l'exclusion de l'*  valuation des apprentissages* qui relève de la dimension C,
- *B. Prestation* : regroupe l'évaluation des tâches d'enseignement qui ont lieu en interaction avec les étudiants, pendant la durée nominale de l'enseignement (cours oral, laboratoires, etc),
- *C. Evaluation des apprentissages* : regroupe l'évaluation des tâches liées à l'*  valuation des apprentissages*. Cette dimension est directement liée à la dimension A. Vu l'importance de l'évaluation dans le processus d'enseignement, elle constitue néanmoins une dimension spécifique,
- *D. Réflexivité / investissement pédagogique* : permet à l'enseignant d'exprimer sa propre analyse de la manière dont il mène sa mission d'enseignement (objectifs, méthodes, résultats, etc), et de valoriser les activités qu'il effectue pour développer ses compétences dans cette mission,
- *E. Travail en équipe / dispositifs concertés* : permet à l'enseignant de valoriser spécifiquement le travail en équipe réalisé dans le cadre de sa mission d'enseignement.

On notera que l'Université Catholique de Louvain (UCL), autre université belge francophone complète, réfléchit à une grille aux dimensions très similaires (Milgrom, Rauc  nt & Wauters 2011), celle-ci étant de plus assortie de « niveaux de compétence » dans chacune des dimensions.

Le travail par rapport à une grille d'évaluation exploitant ces dimensions est encore en cours. Un premier élément issu de l'interaction avec les facultés à ce sujet montre néanmoins déjà le souhait que les dimensions A, B et C d'une part (ayant trait globalement aux prestations directes de l'enseignant individuel devant les étudiants) et D et E d'autre part (ayant trait à la réflexivité de l'enseignant et à son investissement dans sa mission pédagogique) fassent l'objet d'un traitement différent. Il s'agit en effet de groupes de natures distinctes, ne fut ce que par le fait que seules les trois premières dimensions figurent dans les questionnaires d'avis pédagogiques adressés aux étudiants.

Un second élément est la crainte d'une normalisation trop grande du profil du « bon enseignant ». En d'autres termes, si les facultés soutiennent l'idée de définir des seuils minimaux de qualité sur les trois premières dimensions, elles refusent simultanément l'idée qu'on puisse, au delà de ces seuils, définir une gradation très précise qui rendrait en quelque sorte le développement des compétences de l'enseignant « mécanique » et « quantitatif ». Un travail de réflexion se poursuivra pour concilier ces différents aspects.

6. Conclusions

Nous avons décrit les réflexions actuellement en cours à l'Université libre de Bruxelles concernant une évolution potentielle du dispositif d'évaluation des enseignants/enseignements. Après avoir exposé les résultats de deux enquêtes internes, ainsi que des éléments de comparaison de notre système d'évaluation pédagogique avec des pratiques d'autres institutions, nous avons détaillé deux évolutions possibles : la refonte des questionnaires d'évaluation des enseignements, et l'instauration d'une grille d'évaluation pédagogique unique pour les enseignants. Quelles leçons peut-on tirer de ces réflexions ?

Au regard des pratiques existant dans d'autres institutions, le système actuellement en vigueur à l'ULB offre typiquement la possibilité d'une lecture double.

En offrant à tous les enseignants une évaluation systématique de tous les enseignements par tous les étudiants, et ce depuis 40 ans, ou encore en offrant aux étudiants une présence massive dans les commissions d'évaluation pédagogique des enseignants, l'ULB peut être vue comme pionnière en Europe dans le domaine de l'évaluation pédagogique. Le système étant décentralisé dans les facultés, il offre par ailleurs l'avantage d'une proximité avec les acteurs de terrain, et donc notamment d'une plus grande adhésion potentielle de ceux-ci, qui en sont fondamentalement les destinataires.

Néanmoins ce système souffre parfois encore assez nettement des difficultés classiques de l'évaluation pédagogique, et on observe aujourd'hui que les différents corps (  tudiants, professeurs, assistants) souhaitent faire évoluer ce système, en particulier vers une plus grande prise en compte de l'investissement pédagogique personnel. Or si des modifications fréquentes des questionnaires (qui sont les aspects les plus visibles de la procédure) ont lieu au niveau des différentes facultés, ces modifications ne semblent pas répondre complètement sur le long terme aux problématiques précédentes.

On peut encore remarquer que d'autres universités ont choisi des optiques différentes selon divers aspects parmi lesquels : la diversité des sources d'information, l'analyse individuelle des résultats des évaluations, l'intégration de conseillers pédagogiques à divers niveaux de la procédure, l'exploitation des résultats dans le cadre de l'évaluation de programme, l'intégration du dispositif d'évaluation avec le dispositif de formation, etc.

En guise de conclusion, nous commencerons par mettre en évidence le constat que nos enseignants trouvent tout-  fait légitime que soient évaluées leurs prestations pédagogiques. Ils estiment encore que prendre l'avis des étudiants à ce sujet constitue le principal moyen de réaliser une telle évaluation.

Ensuite si pour les dispositifs les plus classiques (cours avec ou sans exercices et/ou laboratoires), il semble relativement facile de trouver un consensus sur les critères d'évaluation à utiliser, on peut formuler l'hypothèse que les enseignants ont souvent tendance à percevoir leur dispositif comme très spécifique, ce qui n'est pas forcément confirmé à l'analyse des critères réellement utilisés. A contrario, pour les dispositifs d'enseignement moins classiques où leur spécificité disciplinaire se marque probablement bien davantage, les enseignants semblent nettement plus démunis pour définir des critères d'évaluation.

On peut encore formuler l'hypothèse que les enseignants perçoivent fort logiquement le processus d'évaluation pédagogique à travers leur propre représentation de l'évaluation. Or celle-ci étant encore souvent pensée avec un caractère certificatif fort (comprenant en particulier une notion de sanction en cas d'échec), l'évaluation pédagogique est encore souvent perçue avant tout comme une menace, ce qui paradoxalement peut freiner la mise en place de dispositifs d'évaluation à visée avant tout formative.

Enfin si les enseignants estiment légitime de s'assurer d'un seuil minimal de qualité, ils revendiquent également avec force la reconnaissance de leur individualité.

7. Références et bibliographie

- Bernard H. (1992), Processus d'évaluation de l'enseignement supérieur : théorie et pratique. Etudes Vivantes, Laval.
- Bernard H. (2011), Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ?, De Boeck, Bruxelles.
- Bernard, H., Postiaux, N. & Salcin A. (2000), Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement supérieur. *Revue des sciences de l'  ducation*, 26(3), 625-650.
- Milgrom E., Raucent B. & Wauters P. (2011), Vers une évaluation raisonnée des prestations et des performances en matière d'enseignement, *Actes du 6  me colloque de Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, Angers.
- Romainville M. & Coggi C. (2009), L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. De Boeck, Bruxelles.

RÔLE DES DIFFÉRENTS PARTENAIRES DE L'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT

Huguette Bernard*

Université de Montréal, Québec

Mots-clés : Évaluation de l'enseignement - Amélioration de l'enseignement – Grille d'analyse

Résumé. Nous ciblons cinq partenaires distincts mais étroitement liés qui interviennent dans le processus d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement universitaire: les étudiants qui évaluent, les professeurs qui sont évalués, les comités de programme qui analysent les résultats, les conseillers en enseignement supérieur qui aident à l'amélioration de l'enseignement et les administrateurs responsables de la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiants. Notre illustre notre propos de deux exemples réels de situations problématiques en enseignement universitaire. Dans le premier, les étudiants, suite à leurs évaluations répétées, considèrent que plusieurs aspects de l'enseignement seraient à améliorer et demandent à ce que la direction prenne des mesures. Dans le deuxième exemple, les étudiants estiment les séances de travaux pratiques ennuyeuses et pratiquement inutiles, commentaires qu'ils ont d'ailleurs écrits dans leurs évaluations depuis les trois dernières années.

L'évaluation de l'enseignement existe dans les universités nord-américaines depuis près d'un demi-siècle. Le moyen le plus utilisé est sans aucun doute le questionnaire élaboré à l'intention des étudiants (Seldin, 2006; Bernard, 1996; Donald, 1991; Donald et Saroyan, 1991). Mais après plusieurs décennies d'évaluation, certains auteurs dont Weimer et Firing Lenze (1991) s'étonnent du fait que les universités n'ont pas réalisé d'études afin de démontrer l'amélioration de l'enseignement suite aux évaluations étudiantes. Marsh (2007a) relève ce défi et procède à l'analyse des résultats des évaluations étudiantes sur treize ans et ne constate aucune progression manifeste. Pour lui, les retombées positives des évaluations n'ont pas été démontrées. Elles servent en effet très peu à confirmer l'amélioration de l'enseignement, sauf exception pour certains professeurs, et encore moins à démontrer l'amélioration de la formation des étudiants. Pourtant de nombreux établissements universitaires inscrivent ces deux buts dans leur politique d'évaluation de l'enseignement sans toutefois vérifier leurs atteintes et sans mettre en place les moyens nécessaires pour aider les professeurs à les poursuivre. Bernard, Postiaux et Salcin (2000) confirme cette réalité. En effet, plus de 80% des 1 300 professeurs interrogés sont d'accord pour dire que «leur université devrait entreprendre des mesures concrètes pour améliorer l'enseignement». De plus, un peu moins de la moitié indiquent que «les professeurs ne disposent pas des ressources nécessaires lorsque les résultats des évaluations indiquent des aspects à améliorer». Notre propos ciblera principalement le «chaînon manquant» de notre réalité universitaire : comment mettre en place des stratégies d'amélioration de l'enseignement suite aux évaluations?

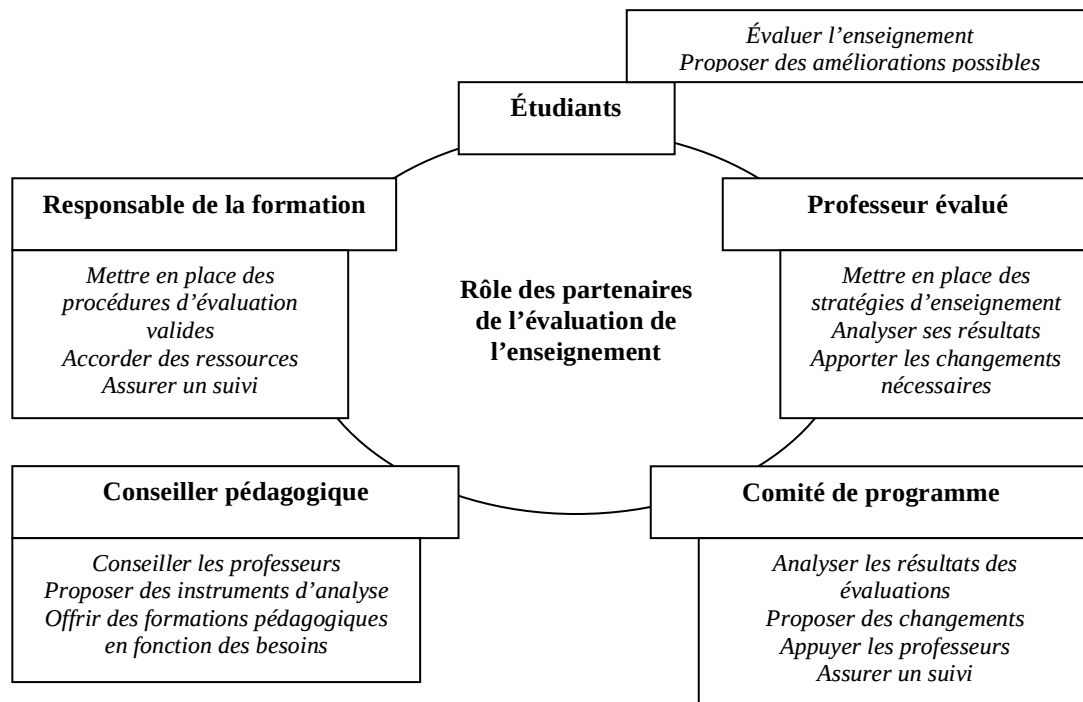
Nous ciblons cinq partenaires distincts mais étroitement liés qui interviennent dans le processus d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement : d'abord les *étudiants* qui évaluent, les *professeurs* qui sont évalués, les *comités de programme* qui analysent les résultats, les *conseillers en enseignement* supérieur qui aident à l'amélioration de l'enseignement et les *administrateurs* responsables de la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiants (Fig.1).

Nous croyons que les *professeurs* qui développent des dispositifs d'enseignement efficaces et adaptés à leur contexte, les mettent en pratique, analysent les résultats de leurs interventions et apportent les améliorations nécessaires ont un impact réel sur leur enseignement. Mais la qualité de l'enseignement et de la formation des étudiants ne peut reposer uniquement sur les épaules de quelques professeurs évalués. Nous considérons que tous les professeurs doivent être évalués, du moins pendant quelques années et à intervalle régulier et que les résultats de ces évaluations doivent être analysés fréquemment, au moins une fois l'an, par des *collègues* partenaires d'un même programme de formation afin de démontrer l'efficacité de l'évaluation.

* Huguette Bernard a été conseillère pédagogique à l'Université de Montréal et professeur à la faculté des Sciences de l'éducation de la même université.

Les compétences à développer par les comités de programme ciblent l'analyse des résultats des évaluations étudiantes en prenant en considération des informations objectives et valides et en tenant compte du contexte d'enseignement de chacun des professeurs évalués. Les collègues doivent de plus développer leur capacité à rétroagir de façon constructive et à collaborer activement aux changements nécessaires afin d'améliorer la formation des étudiants. Ce rôle leur est connu puisqu'ils l'exercent régulièrement lors de jugement d'articles, de demandes de subvention, d'attribution de prix d'excellence et autres. Pour décrire ces rôles, nous avons recours à plusieurs écrits afin de mettre en place des actions efficaces de collaboration entre pairs. Bernard (2011) et Van Note Chism (2007) offrent des moyens et décrivent des procédures d'évaluation et d'amélioration de l'enseignement.

Figure 1 – Rôle des partenaires de l'évaluation de l'enseignement



Dans ce même processus, nous ne pouvons faire abstraction de l'aide de *conseillers pédagogiques* comme acteurs importants de l'amélioration de l'enseignement et de la formation des étudiants. Plusieurs études, notamment celles de Penny et Coe (2004) et de Brinko (1991, 1993) soulignent l'importance de la rétroaction suite aux évaluations. Piccinin (1999) de son côté étudie l'impact des conseillers pédagogiques sur l'amélioration de l'enseignement. Rege Colet (2006) décrit des modèles d'interventions des conseillers pédagogiques. Forest (2009) présente une panoplie de stratégies d'amélioration de l'enseignement mises en place par les conseillers pédagogiques de l'École Polytechnique de Montréal : formation pédagogique des professeurs récemment engagés, rétroaction suite aux évaluations par les étudiants, élaboration de matériel d'enseignement (plans de cours, polycopiés, sites Web, examens, etc.), encadrement des comités de programme, etc. Toutes ces études convergent vers la nécessité de travailler avec des spécialistes en enseignement supérieur pour améliorer l'enseignement.

Enfin les *administrateurs*, responsables de l'enseignement et de la qualité de la formation, ont aussi un rôle important à jouer dans l'amélioration et la valorisation de l'enseignement. Des auteurs comme Bernard (2011), Paulsen et Feldman (1995) ainsi que Seldin et coll. (1990) proposent plusieurs stratégies allant de la reconnaissance officielle de l'enseignement par les hautes instances administratives au même titre que la recherche, la mise en place d'activités de soutien à l'enseignement, l'accessibilité à de ressources

humaines, matérielles et financières pour mieux réaliser leur mission, l'exercice d'un leadership proactif par les directions de départements, des études et des programmes, de même qu'une collaboration en enseignement au sein du corps professoral, etc. On constate, grâce à ces écrits que les dispositifs d'amélioration de l'enseignement sont nombreux et bien documentés.

Enfin, nous illustrerons notre propos à l'aide de deux exemples réels de situations problématiques en enseignement universitaire. Dans le premier exemple, les étudiants, suite à leur évaluation répétée, considèrent que plusieurs aspects de l'enseignement seraient à améliorer et demandent à ce que la direction prenne des mesures. Dans le deuxième exemple, les étudiants estiment les séances de travaux pratiques ennuyeuses et pratiquement inutiles, commentaires qu'ils ont d'ailleurs écrits dans leurs évaluations depuis les trois dernières années. Ils demandent au directeur d'intervenir. Nous utilisons ces deux exemples pour soutenir notre propos, mais croyons que toute évaluation de l'enseignement devrait être fréquemment suivie d'une analyse globale des résultats, de préférence par les comités de programme d'études responsables de la formation des étudiants et assistés, s'il le désire d'un conseiller à l'enseignement supérieur pour les aider dans leur démarche.

1. Première situation problématique

Dans la première situation problématique, les étudiants constatent que l'enseignement ne change pas suite aux évaluations répétées de tous les cours à tous les trimestres. Le directeur accepte de prendre en considération leur revendication et demande à un conseiller en enseignement supérieur d'analyser, de façon globale et non nominative, les résultats des évaluations des trois dernières années et de fournir un portrait de la situation.

Pour réaliser cette demande, le conseiller élabore une grille d'analyse des évaluations étudiantes qui permettra au comité de visualiser de façon macroscopique les forces et les faiblesses de l'ensemble des cours du programme d'études en regard des dimensions pédagogiques retenues dans le questionnaire d'évaluation de l'enseignement, soit *l'organisation des cours, les compétences pédagogiques, l'évaluation des apprentissages et l'appréciation générale* (Tableau 1).

Le but ultime de l'analyse et de l'interprétation d'un tel rapport d'ensemble des évaluations n'est pas de cibler des individus pour qu'ils s'améliorent, mais plutôt d'analyser la performance d'un programme et d'apporter les améliorations collectives jugées nécessaires et conviviales. De façon complémentaire, l'analyse collective d'un tel rapport trimestriel ou annuel vise l'amélioration de la formation des étudiants à travers l'amélioration du programme d'études à court, moyen et long terme.

C'est là une perspective originale et nécessaire, mais négligée par la quasi-totalité des universités depuis qu'existent des pratiques d'évaluation de l'enseignement. Probablement parce que la production et l'analyse régulière, en groupe, de rapports d'ensemble d'évaluation de l'enseignement vient changer la dynamique du paradigme individualiste universitaire séculaire pour un paradigme plus collégial et axé sur la collaboration et la transparence.

1.1 Présentation des résultats

Le rapport d'ensemble, illustré au tableau 1, se présente de la façon suivante : dans la première colonne, une liste codifiée et anonyme des cours évalués, dans la deuxième, le taux de réponses des étudiants exprimé en pourcentage, dans les autres colonnes, les résultats des évaluations présentés par dimensions (organisation, compétences pédagogiques et évaluation). On utilise des symboles pour exprimer les résultats (*, **, *, , ■). Leur signification est présentée dans la légende au bas du tableau. Selon le cas, le rapport d'ensemble pourra regrouper tous les cours évalués à chaque trimestre ou annuellement ou encore certaines dimensions, comme nous le verrons plus loin, afin d'en identifier les difficultés et d'y apporter des solutions, le plus rapidement possible.

Tableau 1 - Exemple d'un rapport d'ensemble d'évaluation de l'enseignement

Énoncés Cours	% rép.	Organisation Énoncés 1 à 4				Compétences pédagogiques Énoncés 5 à 9					Évaluation Énoncés 10 à 13			Appréciation Énoncé 14	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
101	55%	**	**	**		*	*	*	*	**	*			*	*
102	45%	**	**	**	*	*	*	*	*	**	*	*	*	*	*
103	50%	*	*	**			*	*		*		*		*	*
104	60%	*	*					*		*					
105	75%	**	**	**	*	**	**	**	**	**	*	**	*	**	**
...															
2 ^e année															
201	40%	**	**	*	*	**	**	**	**	**	*	*	*	*	**
202	35%	*		*						*					
203	37%	*	*	*			*	*		**		*			*
204	45%	**	**	*	*	**	**	**	**	**	*	**	*	*	**
205	30%	**	*		*	*	*	*	*	**	*	*		*	*
...															
3 ^e année															
301	40%	**	**	**	**	*	*	**	*	**		*		*	*
302	32%	**	*	*	*		*	*	*	**	*	*	*	*	*
303	38%	*	**	*		*	**	**		*		*		*	*
304	30%	*	*					*		*		*			
305	45%	**	**	**	**	**	**	**	**	**	*	**	*	**	**
...															

Légende : ** (supérieur à 80 %) ; * (entre 60 % et 79 %) ; (entre 50 % et 59 %) ; (inférieur à 50 %)

Pour répondre à la demande du directeur, ce sont les résultats de tous les cours évalués qui seront analysés pendant une période de trois ans. Pour illustrer la démarche, nous avons retenu 15 cours, cinq pour chacune des trois années de formation. L'analyse se fera d'abord de façon verticale par dimension, en respectant les énoncés du questionnaire en vigueur dans ce département (Tableau 2) afin d'identifier les points forts et les aspects à améliorer souvent communs dans plusieurs cours. Une analyse horizontale des résultats permettra d'identifier les professeurs très performants qui pourraient éventuellement venir en aide à leurs collègues qui réussissent moins bien, toujours dans l'optique d'améliorer la formation des étudiants.

Tableau 2 – Exemple de questionnaire d'évaluation des cours

Organisation 1. Le Plan de cours comprend tous les éléments nécessaires au déroulement du cours. 2. Le polycopié est présenté clairement. 3. Le manuel utilisé complète bien la matière enseignée. 4. La charge de travail excède les exigences réglementaires* (2 heures de travail personnel par heure de cours) Compétences pédagogiques 5. Les exposés du professeur sont clairement présentés.* 6. Les exemples utilisés favorisent la compréhension du cours. 7. Le professeur accepte volontiers de répondre à nos questions. 8. L'enseignement de ce professeur est stimulant.* 9. Le professeur démontre une maîtrise de la matière enseignée. Évaluation * 10. L'examen porte sur des aspects importants du cours. 11. Les directives pour la réalisation des travaux sont clairement présentées. 12. Les critères de correction sont clairs. 13. La rétroaction du professeur pendant la réalisation des travaux nous aide à progresser. Appréciation générale 14. J'ai réalisé des apprentissages significatifs dans ce cours.
--

* Énoncés et dimensions généralement cotés plus faiblement par les étudiants

1.2 Analyse et interprétation des résultats – interventions possibles

L'analyse verticale des résultats, transposés en symboles plutôt qu'en nombres ou en pourcentage, indique de façon générale, que les étudiants semblent apprécier *l'organisation des cours* (plans de cours, polycopiés disponibles, livres de références utilisés, charge de travail - énoncés 1 à 4). Par ailleurs, sur ce dernier aspect, la charge de travail est perçue excessive dans certains cours, notamment dans les cours de première année. Pour vérifier le bien fondé de ce résultat, il faudra vérifier dans les plans de cours, sous la rubrique *Évaluation*, la charge de travail des étudiants. Par ailleurs, l'analyse des commentaires des étudiants nous a permis de constater que bon nombre d'entre eux se plaignent que tous les examens sont présentés la même semaine, en même temps que la remise des travaux. Il faudra vérifier l'échéancier des évaluations dans les plans de cours et planifier un échéancier plus réaliste pour les étudiants.

Sur le plan des *compétences pédagogiques* démontrés par leurs professeurs, de façon générale, les étudiants apprécient la structure et la clarté des exposés des professeurs (énoncé 5), leurs interactions au moyen de questions, de discussions ou d'exercices qui les stimulent (énoncés 6-7-8). Il faut savoir que les énoncés 5 et 8, la clarté des exposés et le caractère stimulant des cours, sont souvent les énoncés cotés le plus faiblement sous cette dimension. Avec l'avènement des ordinateurs, la situation ne s'améliore pas. Il sera sans doute important d'intervenir sur ces aspects. Les exercices réalisés en classe pour bien faire comprendre les notions du cours, les discussions ou les études de cas sur des problématiques complexes pourraient favoriser la stimulation et la participation active des étudiants dans les cours, tout en leur permettant d'abandonner momentanément leur ordinateur. Concernant la structure et la clarté des exposés, ce sont l'utilisation en classe de manuels de cours ou de diapositives *Power Point* qui pourrait aider les professeurs. De plus, la consultation de documents rédigés à l'intention des professeurs, par des experts en enseignement supérieur, serait une aide précieuse pour préparer leurs exposés (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009; McKeachie, 2010). Quant à l'énoncé 9, les étudiants reconnaissent de façon générale la maîtrise de la matière enseignée de leurs professeurs – c'est d'ailleurs l'énoncé qui obtient les résultats les plus élevés. Par ailleurs, les auteurs, de plus en plus nombreux, considèrent que cet énoncé n'a pas sa place dans les questionnaires, indiquant que les étudiants n'ont pas la compétence pour juger la maîtrise disciplinaire de leurs professeurs.

Sur la troisième dimension, *l'évaluation des apprentissages*, les étudiants jugent les moyens utilisés de bon niveau (énoncé 10). Par ailleurs, ils apprécieraient qu'on leur communique plus clairement les exigences de réalisation des travaux ainsi que les critères de correction (énoncés 11-12). Dans leurs commentaires, les étudiants de première année se plaignent des exigences et des critères qui varient d'un professeur à l'autre.

Il serait effectivement important de s'entendre entre collègues d'un même programme en rédigeant des consignes uniformes, claires et complètes pour la rédaction des travaux. Il en serait de même pour l'élaboration de grilles de correction rendues disponibles aux étudiants. Dans la majorité des cas, les énoncés regroupés sous cette dimension obtiennent des résultats faibles et sont très critiqués des étudiants, d'où l'importance de corriger la situation.

Enfin, dans l'énoncé 14, les étudiants manifestent une appréciation générale plutôt positive vis-à-vis des *apprentissages réalisés* dans bon nombre de cours suivis. L'analyse horizontale des résultats nous en donne la raison, en effet dans notre exemple, si quatre professeurs obtiennent des résultats hautement positifs, trois autres éprouvent des difficultés importantes sur bon nombre d'énoncés. Il est donc suggéré que le conseiller pédagogique ou un ou deux professeurs, qui réussissent mieux, travaillent avec ces derniers afin de les aider à corriger leurs lacunes. Généralement, les directeurs sont seuls à posséder la clé des codes des cours et peuvent donc désigner, avec leur collaboration, les professeurs qui pourront assister ceux qui éprouvent des difficultés en l'absence d'autres ressources pédagogiques.

1.3 Réactions des professeurs et des étudiants

Au moment de la présentation des résultats des analyses, les professeurs manifestent leur soulagement devant de tels propos. Les problèmes soulevés sont mineurs. Rien ne ressort qui ne peut être réglé rapidement: oui, il faut revoir la charge de travail ainsi que l'échéancier des évaluations des apprentissages; oui, il faudra rédiger des consignes de rédaction des travaux et élaborer des grilles de correction. Les étudiants de leur côté sont étonnés des résultats de l'analyse de leurs évaluations. Les rumeurs laissaient entendre des problèmes pédagogiques beaucoup plus nombreux. Ils s'attendaient à des résultats beaucoup plus faibles. Que s'est-il passé?

1.4 Attention au taux de réponses des étudiants

Le problème est simple. Le taux de réponses des étudiants frôle à peine les 40% ou 45%, notamment dans les cours de 2^e et 3^e années. Les résultats sont-ils représentatifs de l'ensemble des appréciations étudiantes? Est-ce seulement ceux qui sont satisfaits qui ont pris la peine de répondre au questionnaire distribué en classe? Centra (1993) recommande un pourcentage de plus de 65% de réponses pour valider l'évaluation.

Cette situation n'est pas nouvelle. Le taux de réponses des étudiants pose de nombreux problèmes. L'expérience est davantage désastreuse lorsqu'on procède à une évaluation en ligne. Il faut aussi savoir que, si lors d'une première expérience d'évaluation, les étudiants répondent nombreux à cette opération, après quelques années leur participation diminue, notamment lorsqu'ils constatent aucun changement.

Pour augmenter le taux de réponse des étudiants, trois conditions sont nécessaires. 1) Il faut régulièrement rappeler aux étudiants l'importance de cette opération. Comment améliorer leur formation sans leur participation? 2) Il est aussi important de prévoir des rencontres fréquentes avec les étudiants afin de leur présenter une synthèse anonyme des résultats : les points positifs qu'ils ont soulevés ainsi que les aspects qu'ils souhaitent voir améliorer. 3) Enfin, il faudrait insister sur les changements qui seront apportés suite à l'analyse des résultats. De cette façon, on démontre à quel point leurs évaluations contribuent à l'amélioration de l'enseignement et interviennent sur la qualité de leur formation.

Lors de nos interventions, nous avons pu constater un effet appréciable de l'analyse et de la discussion des rapports d'ensemble sur la valorisation de l'enseignement dans les universités qui s'y adonnent de façon régulière. La transparence des résultats macroscopiques sur l'efficacité du programme encourage les professeurs dans leur mission d'enseignement. Les réussites individuelles deviennent plus communautaires et les difficultés davantage partagées. Le sens d'une imputabilité de groupe au niveau du programme augmente. Les étudiants qui sont informés des développements pédagogiques projetés sentent que leurs opinions émises dans les évaluations de l'enseignement servent de façon tangible à améliorer leur formation.

2. Deuxième situation problématique

La deuxième situation problématique cible le cas des séances de travaux pratiques que les étudiants considèrent ennuyeuses et jugent même inutiles. Suite à cette plainte, le doyen demande à un conseiller en

enseignement d'analyser les résultats des évaluations des séances de travaux pratiques des dernières années afin de vérifier le bien-fondé de ces critiques et d'identifier de façon plus précise les problèmes. En respectant le questionnaire utilisé (Tableau 3) dans cette faculté, les résultats sont transposés dans un tableau similaire à celui présenté précédemment (Tableau 1), que nous ne reproduirons pas.

Tableau 3 – Questionnaire d'évaluation des séances de travaux pratiques (laboratoires, ateliers, exercices, etc.)

Organisation 1. Les directives pour la réalisation des exercices pendant les séances de travaux pratiques sont claires. 2. Il y a des liens évidents entre la matière vue en classe et les séances de T.P. 3. La documentation d'accompagnement est claire et bien présentée. Supervision 4. Pendant les séances de travaux pratiques, les moniteurs répondent volontiers aux questions des étudiants. 5. Des commentaires constructifs sont donnés pendant la réalisation des exercices.	Évaluation 6. Les directives pour la réalisation des travaux (rapports de laboratoire) sont claires. 7. Les commentaires sur les travaux réalisés aident à corriger les erreurs. Appréciation 8. Les séances de travaux pratiques constituent une partie essentielle du cours.
--	---

2.1 Analyse des résultats

L'analyse des résultats des évaluations réalisées par les étudiants permet de mettre en évidence que *l'organisation* des séances de travaux pratiques semble défailante : les consignes de réalisation sont généralement inexistantes, les liens entre la théorie et la pratique très ténus et la documentation souvent incomplète (énoncés 1, 2, 3). À propos de *la supervision*, les étudiants indiquent que les moniteurs sont davantage intéressés à parler entre eux qu'à répondre à leurs questions et qu'au besoin ils ont recours à des démonstrations plutôt qu'à leur soumettre des pistes de solutions (énoncés 4, 5). Enfin, les étudiants mentionnent que les directives pour la réalisation des travaux sont peu claires et que les commentaires sur ces derniers sont pratiquement inexistantes (énoncés 6, 7). Il n'est donc pas étonnant de constater que les étudiants jugent ses séances de travaux pratiques inutiles. D'ailleurs, le taux de réponses aux questionnaires d'évaluation atteint à peine 30%. On peut donc penser que le taux de participation à ces activités est aussi très faible.

2.2 Interventions suggérées

Après la présentation de ces résultats au corps professoral, il est proposé de mettre sur pied un comité afin d'étudier en profondeur la situation et d'apporter des solutions aux problèmes identifiés - vérifier la pertinence de maintenir de telles séances, examiner le niveau des objectifs, la qualité des consignes de réalisation des travaux, le matériel existant, les liens avec les cours, la progression des apprentissages à réaliser, la qualité de la supervision ainsi que les modalités d'évaluation. Entre temps, chaque responsable voit ce qu'il peut modifier à court terme. Un conseiller pédagogique est disponible au besoin pour les aider.

À moyen terme, on suggère de rédiger un document pour l'ensemble des laboratoires dans lequel on décrira les objectifs visés, le matériel mis à la disposition des étudiants, le type de supervision offert, l'évaluation, la rétroaction et les critères de correction. De plus, on propose à chaque responsable d'élaborer des exercices, situations problèmes, études de cas, etc. stimulants afin d'encourager les étudiants à participer à ces séances de travaux pratiques et les aider à mettre en pratique les notions enseignées.

L'utilité des séances de travaux pratiques est rarement remise en question jusqu'au jour où elles disparaissent suite à quelques plaintes ou au taux de participation décroissant. Pourtant elles nous semblent indispensables à la formation des étudiants, si on sait respecter quelques conditions : procéder avec rigueur, viser des objectifs de haut niveau, présenter des réalisations stimulantes, favoriser une supervision adéquate et une rétroaction fréquente qui permettent de vérifier la progression des étudiants.

Conclusion

L'évaluation de l'enseignement, réalisée par les étudiants depuis plus de trente ans maintenant, atteint rarement les buts poursuivis, comme démontrée par la recherche. Si on encourage l'analyse individuelle des résultats par le professeur accompagné préférentiellement d'un conseiller pédagogique, peu d'études proposent l'analyse globale des résultats de ces évaluations, destinées avant tout aux différents programmes d'études. Nous avons illustré notre propos à l'aide de deux cas de situations problématiques mais nous croyons qu'il ne faut pas attendre de telles crises pour intervenir. Il serait beaucoup plus avantageux d'étudier les résultats annuellement afin d'identifier les points forts et les aspects à améliorer de l'ensemble des cours d'un même programme d'études. Une intervention fréquente, rapide et bien ciblée permettrait certainement d'atteindre le but ultime de l'évaluation de l'enseignement, celui de l'amélioration de la qualité de la formation des étudiants.

Références

- BERNARD, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer et valoriser l'enseignement supérieur*. Belgique : De Boeck.
- BERNARD, H. (1996). *Rapport sur les politiques et pratiques des établissements universitaires du Québec en matière d'évaluation et de valorisation de l'enseignement*. Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CREPUQ).
- BERNARD, H.; N. POSTIAUX et A. SALCIN (2000). Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI (3), 625-649.
- BRINKO, K.T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching. What is effective? *Journal of Higher Education*, 64 (5), 574-593.
- BRINKO, K.T. (1991). The interactions of teaching improvement. Effective practices for improving teaching. *New Directions for teaching and learning*, 48, 39-49.
- CENTRA, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DONALD, J.G. (1991). The commission of inquiry on Canadian university education: The quality and evaluation of teaching. *Revista Iglu*, 1, 157-173.
- DONALD, J. et A. SAROYAN (1991). *Assessing the quality of teaching in Canadian university*. Commission of Inquiry on Canadian University Education. Research Report.
- FOREST, L. (2009). Une approche intégrée d'évaluation, d'amélioration et de valorisation de l'enseignement dans une école polytechnique. In M. Romainville et C. Coggi, édit. *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles : De Boeck, 17-34.
- MARSH, H.W. (2007a). Do university teachers become more effective with experience? A multilevel growth model of students' evaluations of teaching over 13 years. *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), 775-790.
- MARSH, H.W. (2007b). Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective. In R.P. Perry et J.C. Smart, édit. *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective*. New-York: Springer, 319-394.
- McKEACHIE, W.J. (2010). *Teaching Tips*. 13e édition. Wadsworth, Cengage Learning.
- PAULSEN, M.B. et K.A. FELDMAN (1995). *Taking Teaching Seriously : Meeting the Challenge of Instructional Improvement*, ASH-ERIC Higher Education.
- PENNY, A.R. et R. COE (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74 (2), 215-253.
- PICCININ, S. (1999). How individual consultation affects teaching. In C. Knapper et S. Piccinin, édit. *Using consultants to improve teaching*. New Directions for Teaching and Learning, 79, 71-84.

- PRÉGENT, R.; H. BERNARD et A. KOZANITIS (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal (Québec): Presses Internationales Polytechnique.
- REGE COLET, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet et M. Romainville, édit. *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- SELDIN, P. et MILLER, J.E. (2009). *The academic portfolio. A practical guide to documenting teaching, research, and service*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SELDIN, P. et coll. (2006). *Evaluating faculty performance. A practical guide to assessing teaching, research, and service*. Bolton (Ma): Anker.
- SELDIN, P. et coll. (1990). *How administrators can improve teaching. Moving from talk to action in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- VAN NOTE CHISM, N. (2007). *Peer review of teaching. A sourcebook* (2e ed.). Bolton (Ma): Anker Publishing Co.
- WEIMER, M. et L. FIRING LENZE (1991). *Instructional Interventions: A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction*. Higher Education: Handbook of Theory and Practice, VII, Agathon Press.
- WOUTERS, P. (2011). *Valoriser la mission de formation à l'université par les dossiers d'enseignement*. Thèse présenté à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université Catholique de Louvain, Belgique.

QUELLES COMPETENCES L'INSTITUTION DOIT-ELLE DEVELOPPER POUR ASSURER UN SYSTEME D'EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS PAR LES ETUDIANTS A LA FOIS ETHIQUE ET UTILE ?

Ariane Dumont

* Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud, Suisse ariane.dumont@heig-vd.ch

Mots-clés : *EEE, éthique, évaluation*

Résumé. Cette communication a pour but de présenter la démarche d'EEE de la HEIG-VD du canton de Vaud en Suisse, à la fois son historique et son articulation en lien avec une démarche qui se veut éthique. Elle vise également à décrire comment l'institution a développé des ressources et mis en place des mesures afin d'en optimiser les effets dans une optique d'amélioration constante des prestations d'enseignement. Nous passerons en revue les différentes étapes de la mise en place de l'EEE à la HEIG-VD et nous nous attacherons à comprendre les problématiques qui en découlent afin d'illustrer nos propos.

1. Contexte	Error! Bookmark not defined.
2. Historique de l'EEE à la HEIG-VD	2
3. Les valeurs associées à l'EEE et leur mise en œuvre à la HEIG-VD	3
Positionnement graphique de la démarche d'EEE selon le modèle Berthiaume à la HEIG-VD	6
4. La valorisation de l'enseignement et le développement professionnel à la HEIG-VD	7
4.1 La politique de valorisation de l'enseignement	8
4.2 Les pratiques de valorisation de l'enseignement	8
4.2.1 L'EEE	8
4.2.2 Le conseil pédagogique	9
4.2.3 Les ateliers de formation	10
4.2.4 La recherche pédagogique	10
5. Mesures de l'impact du système de valorisation de l'enseignement	10
5.1 Données sur le recours à l'EEE	11
5.2 Perception des enseignants face aux évaluations de leurs enseignements	12
6. Conclusion	12
7. Références	13

1. Contexte

Toute haute école suisse reconnaît le droit des étudiants à s'exprimer au sujet de l'enseignement reçu. La mise en place de systèmes d'EEE peut néanmoins fortement varier d'une institution à une autre. Nous nous intéresserons ici à examiner le cas de la HEIG-VD, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud qui a mis en place un système d'EEE depuis 1999, qui a à ce jour effectué plus de 6000 évaluations des prestations d'enseignement et qui intègre les résultats à la gouvernance de l'école. Les étudiants ont une posture de partenaires qui vise à les responsabiliser par la biais de l'évaluation de la formation qu'ils reçoivent (Bain 2006) non seulement dans le but

de favoriser leur engagement dans leur apprentissage mais également avec l'intention de tirer profit de leur expérience et ressenti pour améliorer la formation. Tous les acteurs du système, étudiants, professeurs, personnel chargé de cours, sont informés de la démarche qualité et de la responsabilité qui leur incombe d'adhérer au processus. La problématique en lien avec une démarche qui se veut éthiquement correcte est fortement mise en question par la transmission de données subjectives qui concernent un enseignement à des tiers, comme c'est le cas ici puisque les supérieurs hiérarchiques reçoivent les rapports d'EEE dans le respect de certaines conditions préalables toutefois. Comment éviter alors le piège du contrôle managérial et de la dérive possible de l'utilisation de ces informations personnelles à des fins stratégiques ? (Meirieu 1989). Afin que cette démarche aboutisse à un résultat constructif et conduise vers une amélioration des prestations d'enseignement et comme mesure de soutien à l'enseignement, il est indispensable de comprendre la part de contrôle de l'institution (Berthiaume 2011). Dans la politique institutionnelle de l'établissement qui nous intéresse, la direction et le conseil pédagogique considèrent comme incontournable d'avoir accès aux résultats des évaluations, avec l'obligation d'accompagnement pédagogique (Meirieu 1989). L'intégration de la démarche de l'EEE à la gouvernance de l'école implique donc une transparence irréprochable des processus qui repose sur quatre piliers : l'adhésion des enseignants à la démarche qualitative d'évaluation de leurs prestations, la responsabilité des étudiants à remplir les questionnaires et celle des enseignants à y réfléchir, la mise en place par la direction de ressources telles que le coaching pédagogique et l'offre de formation continue pédagogique.

2. Historique de l'EEE à la HEIG-VD

L'EEE a initié dès 1999 à l'EIVD (Ecole d'ingénieurs du canton de Vaud) qui a été regroupée la HEG (Haute Ecole de Gestion) dès 2004. Dès son lancement en 1999, l'EEE a fait partie d'une démarche institutionnelle à la demande de la direction. Dans un premier temps, aucune mesure d'accompagnement n'a été développée et seule la mesure de la satisfaction des étudiants par sondages électroniques faisait l'objet d'une démarche systématique. Dès sa mise en place en 1998, l'EEE a été un indicateur utilisé à la gouvernance de l'institution, ses résultats étant portés à la connaissance de la hiérarchie. Depuis 1999, le système a passablement évolué et de nombreuses mesures d'accompagnement ont été mises en place. Une personne à l'interne est responsable de la valorisation de l'enseignement qui dépend directement de la direction.

A l'image de ce qui s'est passé dans de nombreuses institutions HES de Suisse, la démarche est née d'une volonté de l'institution d'anticiper l'obligation d'évaluation telle qu'elle a été définie par le législateur. Dans un premier temps, la démarche s'apparentait plus à une approche de type contrôle qu'à une approche telle qu'elle se veut aujourd'hui, soit un levier de formation visant le développement professionnel des enseignants. A ses débuts, la mise en place des évaluations des enseignements par les étudiants s'est donc heurtée à une forte réticence de la part du corps enseignant. Le défi de cette démarche a encore été accentuée par un aspect subjectif sous-jacent, à savoir que la responsabilité de cette mise en œuvre reposait sur les épaules d'une femme dans un monde composé alors essentiellement de professeurs masculins peu enclins à accepter une remise en question de leurs pratiques par une femme, non ingénieure de surcroît.

La double posture de la personne responsable à la fois de la démarche qualité et en même temps professeur d'éthique au sein de cette même école a posé la mise en place de ce processus par un questionnement multiple qui se situe aux trois niveaux suivants, au niveau micro de la communauté des professeurs, méso de l'institution et macro de la politique et de l'économie : Comment dans ces conditions peu favorables mettre en place un système qui génère une plus-value pour l'institution et pour ses acteurs ? Comment instaurer un climat de confiance auprès des professeurs en sachant que les évaluations de leurs enseignements par les étudiants sont portées à la connaissance de leur direction et de leurs supérieurs hiérarchiques ? Comment saisir l'opportunité de ces évaluations pour provoquer un dialogue pédagogique constructif avec le corps enseignant ? Comment éviter le risque d'une instrumentalisation de ce processus par la direction de l'école ? Comment permettre à la communauté des professeurs d'y trouver un intérêt et comment la motiver à adhérer à la démarche ? Comment utiliser ce moyen pour responsabiliser les

étudiants dans leur processus d'apprentissage et dans leur vie professionnelle future ? Comment au niveau méso de l'institution éviter à long terme le piège d'une dérive toujours possible et donc d'une précarisation du statut d'enseignant ? Comment traduire le fonctionnement intime du système (niveau micro) au niveau macro (politique et économique) afin d'en favoriser une lecture positive et utile à l'ensemble du système ?

Ainsi que dans d'autres institutions d'enseignement supérieur, à la HEIG-VD les deux axes de contrôle et soutien coexistent côte à côte même s'ils ne sont pas pilotés par les mêmes personnes, toutefois les enseignants sont en principe bien informés des différences entre les deux types d'évaluation.

L'EEE à la HEIG-VD a débuté sous la forme de questionnaires en ligne et se pratique toujours de la même manière aujourd'hui. Si la HEIG-VD a continué sur ce mode, c'est principalement parce que les taux de réponses, bien que faibles, atteignent régulièrement les 60%. La culture de l'ingénieur qui prévaut dans une école de ce type, est probablement un facteur aidant à l'obtention d'un taux de réponses considéré comme suffisant, même si pour garantir que les réponses des étudiants soient réellement significatives, il faudrait obtenir au moins un taux équivalent ou supérieur à 65%. (Centra, 1993). Le système informatisé en vigueur depuis 1998 permet de garantir l'anonymat des répondants.

3. Les responsabilités éthiques en lien avec l'EEE et leur mise en œuvre

La prise de conscience par l'institution du lien du lien entre l'EEE et le développement professionnel peut devenir le levier pour soutenir le développement professionnel des enseignants (Berthiaume 2011). L'institution diminue ainsi la part de contrôle des prestations fournies pour s'attacher à développer des ressources d'accompagnement pédagogique et psychologique dans un contexte où les rôles sont clairement définis. La question de la définition d'une déontologie des évaluateurs devient alors incontournable et repose sur l'action d'inventorier concrètement les obligations qui leur incombent et de fournir ainsi des points de repère pour s'orienter dans un contexte de travail à la fois complexe et difficile. Une claire définition permet également de donner une identité et une légitimité professionnelle aux évaluateurs. Cela pourrait se résumer à la question philosophique selon Kant 'Comment dois-je faire pour bien faire ?'. Une déontologie d'évaluation doit donc énoncer des missions et décliner des valeurs professionnelles attachées à leur exercice (Prairat 2008). Les responsabilités éthiques des évaluateurs sont étroitement liées à une approche neutre et prudente caractérisée par une absence de préjugés. A cela s'ajoute la nécessité de se remettre en question et l'exigence d'être également évalué en tant que pair. Les devoirs des évaluateurs reposent sur trois notions fondamentales : le devoir de confidentialité, le devoir de transparence et le devoir d'accompagnement. L'accès à des informations personnelles et le traitement de données sensibles vont de pair avec la conscience constante du risque de dérives et de stigmatisation et donc l'obligation d'une confidentialité. Le devoir de transparence correspond à l'explicitation des règles et des critères avant l'engagement d'un nouvel enseignant, de même qu'une lecture accompagnée de ces mêmes éléments dès l'engagement d'un nouvel enseignant. Porter un regard sur les forces et les faiblesses d'un enseignement doit nécessairement s'accompagner d'une offre d'accompagnement pédagogique personnalisé ou de formation didactique. La HEIG-VD, s'est dotée d'une offre de formation pédagogique qu'elle offre gratuitement à son personnel enseignant dont l'avis est régulièrement sollicité afin de proposer des journées de formation judicieuses et utiles. Par ailleurs, les services d'un psychologue privé sont également offerts en cas de besoin. Tous les moyens sont mis en œuvre afin de stimuler la réflexivité et accompagner l'adaptabilité du personnel enseignant dans un climat de confiance et d'offre de ressources mais où toutefois une certaine forme de contrôle existe toujours (Paulsen 2002).

En raison de l'impossibilité de dissocier l'EEE d'un contrôle des prestations d'enseignement, la question d'une déontologie en matière d'évaluation est donc rendue urgente et complexe en même temps. Nous pensons que ce questionnement est à la fois essentiel et difficile à conduire, mais que sans cette démarche préalable, le dispositif d'évaluation ne pourra être pérenne et intégré par les acteurs du système dans lequel il est implanté. Ce questionnement doit nous conduire à réfléchir à

la manière dont on prend une décision, avec les quatre moments du repérage, de la délibération, de la décision et de l'évaluation de la pertinence (Fuchs, 1996). En effet, pour qu'un dispositif d'évaluation soit légitimement éthique, il faut non seulement qu'il respecte les règles d'une juste délibération, mais encore que la décision soit conforme à l'exigence éthique et qu'elle respecte les valeurs énoncées ci-dessus, de confidentialité, d'accompagnement et de transparence.

Dans le cas de la HEIG-VD, la part accordée à l'EEE est de plus en plus importante et reconnue, les enseignants sont amenés à discuter des feedbacks de leurs étudiants lors de l'entretien annuel avec leur supérieur hiérarchique, lequel va les encourager à adopter une posture réflexive dans un climat constructif. Le risque de précarisation du statu d'enseignant étant impossible à exclure, le conseiller pédagogique est parfois appelé par l'enseignant pour participer à ces entretiens afin de mettre en lumière la démarche pédagogique possible et souhaitable. La mise en place de l'EEE a rencontré de fortes résistances à ses débuts, notamment parce que certains enseignants jugent qu'en raison de la liberté académique, ils n'ont pas de comptes à rendre en matière d'enseignement (Younès 2009). Nous constatons grâce aux indicateurs mis en place que l'EEE est désormais fortement appréciée des professeurs car elle force la rupture de ce que Shulman (1993) nomme 'la solitude pédagogique de l'enseignant universitaire' qui ne partage que très rarement son expérience d'enseignement avec ses pairs.

Dans le cas de la HEIG-VD, une enquête interne a révélé que la majorité des enseignants considèrent désormais le principe de l'EEE comme souhaitable car cela leur apporte une forme de reconnaissance de la part non seulement de leurs étudiants, mais également du système. La demande d'évaluation de leurs enseignements par les professeurs eux-mêmes connaît une très forte augmentation d'année en année et représente à ce jour plus de la moitié des enseignements évalués. Même si en cas de très mauvais feedbacks répétés, des mesures de différents ordres peuvent être prises, notamment concernant la répartition des charges d'un enseignant, on peut affirmer que dans l'ensemble la démarche est perçue positivement par tous les acteurs du système et en particulier par les professeurs eux-mêmes et qu'elle conduit à une augmentation mesurable par des indicateurs de la performance qualitative de l'institution.

L'obligation d'évaluation selon les dispositions légales et les directives en vigueur génère donc une tension qui met potentiellement en conflit la question éthique et la démarche d'évaluation. En effet, le devoir d'évaluer pour les institutions conduit presque obligatoirement vers une posture de contrôle et de jugement alors que l'approche éthique recherche une posture de reconnaissance des différents acteurs du système. Comment dans ce contexte ambigu conduire une réflexion éthique tout en observant les contraintes liées à l'obligation d'évaluation ? La première étape dans le cas qui nous intéresse a été d'opter et de faire valider par l'institution une charte éthique en accord avec ses valeurs. Le but de cette démarche est de faire une distinction claire entre un dispositif d'évaluation qui met en priorité des standards universels uniformes et un dispositif d'évaluation situé, contextualisé où les acteurs sont reconnus comme des sujets différenciés et visibles pour eux-mêmes et pour le système dans lequel ils travaillent. A la racine de la conception du dispositif d'évaluation contextualisé, naît un questionnement éthique qui aborde les points sensibles et qui pourrait simplement se résumer par la question 'comment faire pour bien faire'. La posture de l'évaluateur impose une mise en lumière des responsabilités et des devoirs qui accompagnent cette fonction :

Les responsabilités éthiques des évaluateurs sont étroitement liées à une approche neutre et prudente caractérisée par une absence de préjugés. A cela s'ajoute la nécessité de se remettre en question et l'exigence d'être également évalué. Un évaluateur doit pouvoir être associé par ses pairs comme étant l'un des leurs, en l'occurrence, également un professeur avec une charge d'enseignement régulièrement soumis à l'appréciation des étudiants. L'évaluateur doit nécessairement occuper une posture neutre, à l'abri de décisions contractuelles en lien avec le secteur des ressources humaines de l'établissement et cela dans le but de lui offrir la possibilité de conserver une liberté de jugement indispensable à la conduite d'un processus basé sur la reconnaissance plutôt que sur le contrôle. Ainsi donc, ce rôle parfois ingrat et souvent difficile doit devenir un rôle d'accompagnateur conscient du respect des droits des évalués et de l'impact d'un dispositif d'évaluation sur la motivation et l'investissement professionnel.

Les devoirs des évaluateurs reposent sur des valeurs fondamentales qui s'apparentent à des devoirs : le devoir de confidentialité, le devoir transparence et le devoir d'accompagnement. En effet, l'accès à des informations personnelles, le traitement de données sensibles va de pair avec la conscience constante du risque de dérives et de stigmatisation et donc l'obligation d'une confidentialité garantie qui va permettre la construction d'une relation de confiance et de crédibilité de la part des acteurs du système. Le devoir de transparence correspond à l'explicitation des règles et des critères avant l'engagement d'un nouvel enseignement, de même qu'une lecture accompagnée de ces mêmes éléments dès l'engagement afin de permettre au nouveau professeur de prendre en considération cet aspect de sa pratique dès les premiers jours d'enseignement. L'évaluateur doit également être à l'écoute des peurs, identifier les résistances et répondre aux questions, notamment celles liées à une crainte toujours latente de la précarisation de statut. A nos yeux, le devoir le plus essentiel réside dans l'accompagnement et l'obligation d'offrir des ressources aux personnes évaluées. Porter un regard sur les forces et les faiblesses d'une prestation d'enseignement doit nécessairement s'accompagner d'une offre d'accompagnement pédagogique personnalisé ou de formation. Une fragilisation de la personne évaluée peut se produire occasionnellement, c'est la raison pour laquelle il est impératif de se doter d'un service d'écoute et de soutien, avec le recours à un psychologue extérieur à l'institution mais subventionné par celle-ci.

Le contexte influence la manière dont on procède à la mise en place d'un dispositif d'évaluation et au questionnement éthique qui devrait aller de pair. Ce contexte influence non seulement la manière dont on pose la question mais également celui qui la pose. On ne décide pas du questionnement éthique à coup de directives ou de lois mais bien plutôt en fonction de la relation à autrui et de la valeur que l'on y accorde.

La question éthique en matière d'évaluation est rendue urgente et complexe en même temps. Nous pensons que ce questionnement est à la fois essentiel et difficile à conduire, mais que sans cette démarche préalable, le dispositif d'évaluation ne pourra être pérenne et reconnu par les acteurs du système dans lequel il est implanté. Ce questionnement doit nous conduire à réfléchir à la manière dont on prend une décision, avec les quatre moments du repérage, de la délibération, de la décision et de l'évaluation de la pertinence (Fuchs, 1996). En effet, pour qu'un dispositif d'évaluation soit légitimement éthique, il faut non seulement qu'il respecte les règles d'une juste délibération, mais encore que la décision soit conforme à l'exigence éthique et qu'elle respecte les valeurs énoncées ci-dessus, de confidentialité, d'accompagnement et de transparence.

La phase de repérage de la mise en place d'un dispositif d'évaluation est un moment-clé où il faudra faire preuve de rigueur, éviter le piège de la confusion des plans et tout en respectant le cadre théorique et les obligations légales, distinguer ce qui relève ou non de l'éthique à l'intérieur du champ de questionnement. La deuxième phase qui verra l'élaboration d'un dispositif demandera prudence et sagesse de la part des concepteurs car pour parvenir à un consensus il s'agira de comprendre et désamorcer les peurs conscientes ou inconscientes, les résistances et le refus des règles d'argumentation. Lors de la troisième phase qui correspond au lancement de la démarche, les évaluateurs devront faire preuve de courage afin d'honorer concrètement les exigences éthiques et le consensus atteint lors de la deuxième étape. On pourrait imaginer que ces trois étapes satisfont une démarche évaluative éthique, ce serait une erreur, en effet, afin le cercle ne peut être bouclé sans passer par la dernière et peut-être la plus importante étape, celle de l'évaluation du dispositif lui-même et de la remise en question de celui-ci par les acteurs du système. C'est en effet lors de cette dernière étape que se crée la véritable confiance et que la viabilité peut se devenir pérenne. C'est à ce moment-là que l'on peut mesurer l'écart entre les intentions et la réalisation, c'est là aussi que l'on peut apprendre à apprendre et reconnaître la nécessité de se remettre en question afin d'améliorer l'ensemble du dispositif.

Parmi l'ensemble des valeurs associées au dispositif de valorisation de l'enseignement à la HEIG-VD, celles qui soutiennent l'EEE sont les suivantes : confidentialité, responsabilité et accompagnement. Selon nous, il est essentiel que ces principes reliés à des valeurs fondamentales soient inscrites dans la politique institutionnelle et en conséquence dans les pratiques qui y sont reliées. Mettre en place une approche de confidentialité que nous qualifions de partielle devrait

permettre à la démarche de l'EEE institutionnelle de se rapprocher d'une EEE directement reliée aux enseignants, laquelle favorise le développement professionnel (Berthiaume & al, 2011).

2. Positionnement graphique de la démarche d'EEE à la HEIG-VD

Nous avons mesuré notre politique d'EEE selon la grille opérationnelle critériée développée par Berthiaume (2011) et qui permet de représenter de manière graphique le positionnement d'une démarche EEE en fonction des quatre valeurs de confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité.

Nous avons comparé le positionnement de l'Université de Lausanne (schéma 1) à celui de la HEIG-VD (schéma 2)

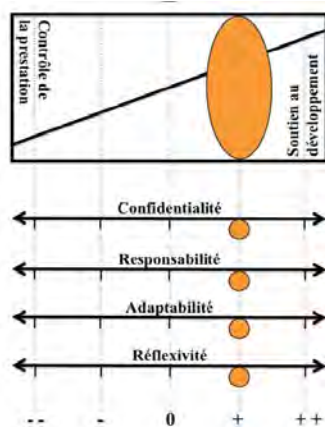


Schéma 1 : positionnement de la démarche d'EEE en vigueur à l'Université de Lausanne, Suisse.

Le schéma ci-dessus montre la représentation visuelle de l'orientation de l'EEE à l'UNIL, en fonction des quatre valeurs de confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité. Cette schématisation permet de visualiser un positionnement fort vers un soutien au développement professionnel.

Même s'il faut reconnaître les limites des valeurs descriptive et heuristique, cela permet de constater visuellement que la démarche d'EEE de l'UNIL est organisée de manière cohérente et vise à une optimisation des compétences professionnelles, ce qui n'est pas forcément le cas de toutes les institutions avec lesquelles l'UNIL collabore, notamment la HEIG-VD dont nous allons analyser les résultats ci-dessous.

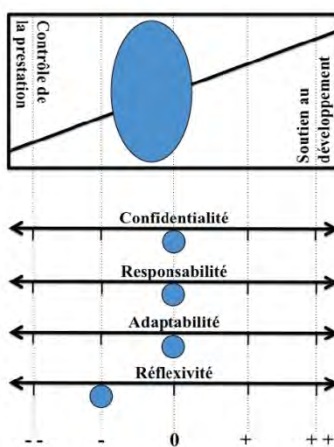


Schéma 2 : positionnement de la démarche d'EEE en vigueur à la HEIG-VD.

La grille critériée (Berthiaume & al) qui soutient donc les quatre valeurs de référence associée à l'EEE, confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité permet une comparaison visuelle des politiques de pilotage de la démarche de l'EEE entre institutions. Ainsi, le résultat de cette grille appliqué au dispositif d'évaluation de la HEIG-VD met en évidence la très nette part de contrôle de l'institution dans cette démarche. Si l'on reprend chacune de ces valeurs l'une après l'autre, on constate que dans l'ensemble aucune n'atteint la valeur maximale pour favoriser le soutien au développement professionnel. La confidentialité n'est pas absolue puisque les résultats sont portés à la connaissance de la direction de l'école. L'enseignant reçoit les résultats d'évaluation en premier, par la suite ils sont remis à son supérieur hiérarchique. Il est vrai que des mesures ont été prises afin de protéger les enseignants d'une instrumentalisation visant un renforcement du contrôle managérial. Avant d'être transmis, un rapport peut être discuté avec les conseiller pédagogique et l'enseignant a la possibilité de demander le retrait de commentaires négatifs, l'enseignant a également la possibilité de s'exprimer et de se positionner par écrit face à un rapport d'EEE. Cette approche vise deux objectifs, d'un côté utiliser l'obligation de transmission de données à la hiérarchie comme un levier pédagogique et d'autre part d'encourager cette même hiérarchie à prendre ses responsabilités dans les situations problématiques, par exemple en déchargeant un enseignant ou en lui attribuant des cours dans lesquels il excelle plutôt que d'autres dans lesquels son enseignement ne convainc pas.

La valeur de responsabilité concernant le processus d'évaluation se situe à mi-chemin puisque l'enseignant et l'unité chargée de l'EEE pilotent conjointement le processus. En effet, un enseignant peut demander une évaluation en tout temps et également avoir recours à une évaluation sur mesure, l'institution demande une évaluation en fin de semestre. La valeur d'adaptabilité se situe aussi entre le milieu de l'échelle et le premier plus puisque un questionnaire standard modifiable est mis à disposition de l'enseignant, relevons que l'enseignant peut également demander un questionnaire sur mesure en fonction de besoins spécifiques.

La démarche réflexive obtient un résultat plutôt décevant puisque en dépit de la motivation du conseil pédagogique à développer cet aspect du processus, peu de dispositifs aident l'enseignant à réfléchir et il n'a pas l'obligation de fournir une preuve de cette réflexion même s'il y est fortement encouragé. Une réflexion est en cours afin de consolider l'encouragement, voire l'obligation de réflexivité.

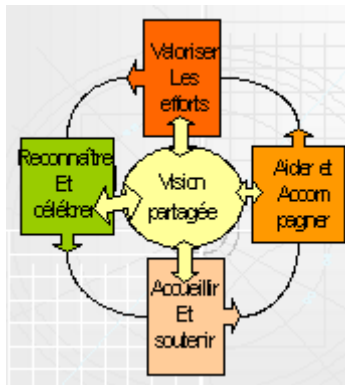
4. La valorisation de l'enseignement et le développement professionnel

Comme l'avons déjà développé ci-dessus, les valeurs qui accompagnent les politiques et les pratiques en matière d'EEE à la HEIG-VD visent avant tout à développer la valorisation de l'enseignement et dans la mesure du possible le développement professionnel des enseignants.

La banalisation du processus des évaluations des enseignements pas les étudiants a d'emblée été l'approche privilégiée pour deux raisons majeures, la première étant de dédramatiser l'importance accordée à ces évaluations et la seconde de récolter un maximum de données pour en permettre une lecture plus pertinente. Instaurer une culture de la mesure de la satisfaction des étudiants comme indicateur semestriel s'avère utile pour en diminuer l'impact émotionnel. Par ailleurs, mettre en lumière une problématique d'enseignement sur la base d'une demi-douzaine d'évaluations réparties sur deux ans et concernant jusqu'à une centaine d'étudiants, offre une base crédible dans un monde d'ingénieurs habitué à une réflexion de type factuelle pour instaurer un dialogue constructif avec les professeurs et suggérer à ceux-ci la mise en œuvre de mesures d'encadrement et de formation pédagogique.

L'approche scientifique en sciences de l'ingénieur est de nature à favoriser une prédilection pour les explications de cause à effet et les raisonnements linéaires qui visent la recherche de l'objectivité. Par conséquent, la subjectivité d'une démarche basée sur des perceptions d'étudiants encourage une résistance légitimée par une argumentation cartésienne de type à remettre en question tout le processus d'évaluation des enseignements et d'accompagnement pédagogique. Afin d'instaurer un climat de confiance de nature à encourager une attitude ouverte et collaborante auprès des professeurs, la direction de l'institution a affirmé une position forte de non-précarisation et de volonté d'offrir des ressources de formation et d'accompagnement.

Accueillir une situation pédagogique complexe et difficile, soutenir un contexte qui en favorise la prise en considération, accompagner et aider vers une solution, valoriser les efforts et reconnaître le chemin parcouru en favorisant l'autonomie, telles sont les étapes-clé pour viser l'excellence de l'institution en mettant l'humain au cœur des préoccupations.



Le schéma proposé ci-contre résume les quatre phases-clé de ce processus qui fonctionne sous forme cyclique : 1) identifier une éventuelle situation pédagogique problématique dans un climat de soutien et de confiance 2) accompagner vers des solutions co-élaborées avec les enseignants eux-mêmes 3) valoriser la remise en question et la réflexivité des enseignants 4) reconnaître et célébrer les progrès, notamment par l'attribution d'une attestation didactique ayant valeur professionnelle reconnue par les toutes les hautes écoles spécialisées de Suisse.

Schéma 3 : cycle de la valorisation de l'enseignement à la HEIG-VD.

Consciente que l'EEE ne peut suffire à la valorisation de l'enseignement et au développement professionnel des enseignants, la HEIG-VD n'a cessé de faire évoluer son système en y incluant une offre de formation toujours plus grande et variée, la possibilité d'avoir recours à un conseil pédagogique interne et externe, l'assistance d'un psychologue externe dont les frais de consultation sont remboursés dans une certaine limite.

L'objectif est de faire progresser le système, principalement dans le but d'augmenter la qualité d'apprentissage des étudiants, en travaillant à la fois sur le système lui-même et auprès des professeurs qui le composent et le font vivre.

4.1 La politique de valorisation de l'enseignement

Le système de valorisation de l'enseignement à la HEIG-VD repose à la fois sur des politiques et des pratiques qui visent à la fois le soutien au développement professionnel des enseignants mais également à un contrôle plus ou moins clairement reconnu de leurs prestations. L'enseignement est avec la recherche appliquée une des deux missions principales de la HEIG-VD.

Pour assurer la qualité de l'enseignement à moyen et long terme, elle souhaite vivement encourager l'auto-évaluation de la part du personnel enseignant. C'est une des raisons qui l'ont conduite à mettre en place une politique des appréciations des enseignements par les étudiants systématique et à offrir des outils de perfectionnement scientifiques et pédagogiques.

Le modèle mis en place à la HEIG-VD repose sur la cohérence systémique de quatre éléments principaux que l'on peut représenter graphiquement par l'assemblage de quatre pièces de puzzle : L'appréciation des enseignements par les étudiants, le conseil pédagogique, l'offre de formation didactique et scientifique et la motivation du professeur que l'on peut associer à sa réflexivité.

4.2 Les pratiques de valorisation de l'enseignement

4.2.1 L'EEE

Le processus du système d'appréciation des enseignements à la HEIG-VD mis en place dès 1999 vise une amélioration constante des prestations d'enseignement avec in fine l'amélioration de l'apprentissage par les étudiants. Il repose sur une base légale. Ce système s'articule autour de paramètres établis en matière de fréquence, de confidentialité et de feed-back. Fréquence des appréciations : deux campagnes annuelles ont lieu, soit une à la fin de chaque semestre. En cours d'année, des évaluations plus approfondies sont proposées aux professeurs et à la direction. On distingue deux types de campagnes d'appréciations, les campagnes partielles et les campagnes globales. Lors de campagnes partielles, les cours et laboratoires à évaluer sont

sélectionnés par les étudiants et les professeurs eux-mêmes. Lors d'appréciations globales, tous les enseignements sont évalués. Ce cas de figure intervient au minimum tous les deux ans, ou encore à chaque fois qu'un changement notoire intervient dans le processus de formation et de plan d'études.

Demande d'EEE : en cas de campagne partielle, les appréciations de l'enseignement se font à la demande des étudiants, des enseignants ou de la direction. Confidentialité pour les étudiants : les étudiants sont vivement encouragés à signer leurs commentaires. Seule la responsable qualité de l'enseignement connaît leur identité, laquelle ne sera jamais révélée sans leur autorisation. Confidentialité pour les professeurs : la personne responsable de la qualité de l'enseignement transmet dans un premier temps les rapports d'appréciation aux professeurs concernés. Les professeurs ont alors la possibilité de demander de retirer un commentaire d'étudiant ou de se positionner par écrit. C'est un moment-clé de l'EEE qui force en quelque sorte un contact entre le conseiller pédagogique et l'enseignant. C'est l'opportunité pour le conseiller pédagogique d'amorcer un accompagnement pédagogique qui perdura au-delà de la demande initiale. L'expérience prouve que cette étape permet de créer un lien entre les enseignants et le conseil pédagogique.

Un délai de deux semaines au minimum intervient avant que les rapports ne soient remis à la direction. Hormis le professeur, seuls la responsable qualité, le doyen du département concerné et le directeur ont connaissance du contenu des rapports d'appréciation.

Le feedback se situe à quatre niveaux distincts, celui des enseignants, des étudiant-e-s, du Conseil de direction et du Conseil de l'école.

Feed-back auprès des enseignant-e-s : les enseignant-e-s ne reçoivent que les rapports d'appréciation personnalisés les concernant, ceux-ci ne contiennent pas de noms d'étudiant-e-s. Par ailleurs, les enseignant-e-s sont fortement encouragés à en discuter avec les classes concernées. Ils ont la possibilité de demander au conseil pédagogique de faire une recherche quant aux auteurs des remarques. L'étudiant-e sera alors contacté-e, il ou elle aura le choix de donner de plus amples informations quant à son commentaire ou à ne pas s'exprimer. Son identité n'est jamais révélée. Cette possibilité de relier un étudiant à un professeur par l'intermédiaire d'un commentaire qui nécessiterait des explications demande beaucoup de précautions. Feed-back auprès des étudiant-e-s : ils sont informés que les professeur-e-s dont l'enseignement a été évalué ont reçu les rapports les concernant. Ils peuvent également consulter une synthèse globale de la campagne terminée sur le site de l'association des étudiants ou sur l'intranet de l'école. Les professeurs sont encouragés à restituer les résultats de l'EEE auprès de leurs étudiants lorsque cela est possible.

Feed-back au Conseil de direction : un rapport global du déroulement, des constats et du bilan de la campagne est présenté au Conseil de Direction par la responsable qualité de l'enseignement. Tous les rapports individuels sont remis au responsable hiérarchique concerné. L'indice de satisfaction globale de l'EEE y est présenté.

En tout temps, les enseignants ont la possibilité de demander une enquête individualisée sur mesure. Ils en font la demande à la responsable qualité qui se charge de construire et lancer l'enquête sur mesure en ligne. Il y a donc deux niveaux d'enquêtes possibles à la HEIG-VD : le niveau premier de base et le niveau plus approfondi personnalisé et sur mesure à la demande des enseignants.

4.2.2 Le conseil pédagogique

La HEIG-VD offre un conseil pédagogique interne et externe qui permet d'approfondir une problématique ou d'accompagner les enseignants dans une démarche pédagogique nouvelle.

L'enseignant y vient généralement seul, il peut parfois s'agir d'équipes d'enseignants qui font le choix d'une nouvelle approche d'enseignement conjointe pur laquelle ils souhaitent recevoir un conseil et ou un accompagnement.

Le lien entre l'EEE et le conseil pédagogique est très développé puisque les enseignants dont les résultats d'appréciation d'enseignement par leurs étudiants laissent percevoir une possibilité d'amélioration sont invités par le conseil pédagogique ou parfois par le supérieur hiérarchique à

entrer dans une démarche pédagogique réflexive. Les entretiens qui restent toutefois strictement confidentiels, débouchent parfois sur le recours à l'offre de formation professionnelle.

4.2.3 Les ateliers de formation

Le Service HES-SO de formation didactique établit une offre semestrielle de formation, conformément aux intentions suivantes qui sont d'une part de répondre au mieux aux besoins et attentes du corps enseignant et préparer celui-ci à remplir ses tâches d'enseignement et d'autre part à développer les échanges au sein du corps enseignant. L'offre inclut les aspects suivants : bases pédagogiques pour les enseignant-e-s néophytes ; approfondissements pour des enseignant-e-s expérimenté-e-s ; didactiques propres à différentes disciplines ; anticipation de l'évolution des tâches et des conditions d'enseignement.

En visant à contribuer à développer les échanges au sein du corps enseignant. Le service de formation didactique favorise l'échange de bonnes pratiques et la diminution du sentiment de solitude du professeur (Shulman 1993). Annuellement, entre 15 et 18 journées de formation didactique sont proposées aux enseignants de la HEIG-VD au sein de leur propre école. L'offre s'étend encore plus largement dans toute la Suisse romande en collaboration avec d'autres écoles partenaires. Les journées de formation sont prises en charge par l'institution, un préavis est néanmoins demandé par l'enseignant à son supérieur hiérarchique.

Tous ces ateliers sont généralement donnés en groupes d'une douzaine de participants et les animateurs cherchent constamment à s'adapter à leurs besoins et à leurs pratiques.

4.2.4 La recherche pédagogique

La recherche pédagogique est un facteur encore trop peu important pour le système de valorisation de l'enseignement et nécessite une réflexion de fond. Une volonté institutionnelle d'améliorer cette situation est toutefois présente et elle a conduit à la création d'un partenariat entre l'université de Lausanne et le conseil pédagogique de la HEIG-VD, la personne responsable étant devenue conseillère pédagogique associée à l'université de Lausanne depuis la rentrée académique 2011.

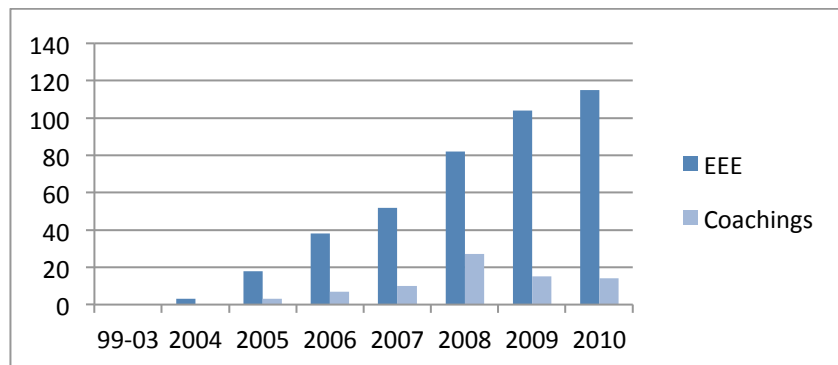
5. Mesures de l'impact du système de valorisation de l'enseignement

Nous précisons d'emblée que le calcul d'un retour sur investissement des mesures d'aide à la valorisation de l'enseignement est très limité. Un indice de satisfaction global a toutefois été développé depuis 2002. Afin de générer cet indice pour permettre aux professeurs de situer leur enseignement par rapport à l'ensemble des enseignements appréciés par les étudiants, une synthèse de tous les rapports d'enseignements individuels est effectuée. Après plusieurs années de campagnes d'EEE, la HEIG-VD a vu son indice de satisfaction global augmenter légèrement. Si nous comparons la question 'j'ai apprécié la façon d'enseigner' en 2002 et en 2007, nous constatons une progression de 4 dixièmes de cet indice qui a augmenté de 7 dixième en 8 ans. Depuis lors, cet indice a tendance à rester stable, même si on peut supposer 'une certaine complaisance de la part des étudiants lorsqu'ils remplissent ces questionnaires' (Nicole Rège-Collet, Congrès ADMEE 07), de plus, il serait assurément plus élevé si tous les enseignements étaient pris en considération lors des campagnes, or pour des raisons d'encouragement à la participation, leur nombre est réduit à ceux qui font l'objet d'une demande spécifique de la part des professeurs, des étudiants ou de la direction. En l'occurrence, il s'agit principalement des enseignements de nouveaux professeurs, des enseignements qui apparaissent pour la première fois sur le plan d'études ou encore des enseignements au sujet desquels les étudiants souhaitent s'exprimer, souvent pour des motifs d'insatisfaction

5.1 Données sur le recours à l'EEE

Depuis 2003, le conseil pédagogique de la HEIG-VD tient des statistiques sur l'EEE au sein de l'institution, elles permettent de dresser un portrait chiffré de son évolution. Nous présentons ici quatre indicateurs, soit la demande d'évaluation de leur enseignement par les professeurs, le nombre d'attestations didactiques délivrées, le taux de participation et l'indice de satisfaction.

Graphique 1 : nombre d'enseignements évalués à la demande des professeurs par année académique et nombre de coachings pédagogiques associés.



Selon le graphique ci-dessus, il apparaît une très nette augmentation des demandes d'évaluation de leur enseignement par les enseignants eux-mêmes. En parallèle, le nombre de coachings pédagogiques a fortement augmenté jusqu'en 2008 et il a ensuite un peu diminué pour se stabiliser. En termes de proportionnalité, on peut considérer qu'un peu moins de 10% des enseignants ont recours au coaching alors que près de la moitié demande à faire évaluer ses prestations d'enseignement.

Le nombre d'attestations didactiques délivrées est en progression constante pour atteindre le nombre de 120, ce qui correspond à plus de la moitié des enseignants sous contrat à durée indéterminée. L'obtention de l'attestation didactique se base sur trois critères, deux années d'enseignement au minimum avec une charge horaire hebdomadaire d'au moins quatre périodes d'enseignement, quinze journées de formation didactiques suivies ou une équivalence, et une recommandation de la direction sur la base de l'évaluation des enseignements par les étudiants.

Le taux de participation se situe régulièrement entre 40 et 60 pourcent, ce qui reste insuffisant (Centra 1993) et s'explique par le recours à des évaluations en ligne. En onze d'EEE, le nombre d'évaluations d'enseignement en ligne s'élève à plus de 6000, avec une estimation de 80000 données numérisées. Aux évaluations en ligne s'ajoutent une centaine d'évaluation approfondies également en ligne ou sur papier. Dans quelques cas, ce sont des focus groupes qui ont complété les évaluations standards.

L'indice de satisfaction global a pour but de permettre aux enseignants de situer leur enseignement par rapport à l'ensemble des enseignements appréciés par les étudiants, une synthèse de tous les rapports d'enseignements individuels est effectuée sous forme de rapports globaux. Après dix années de campagnes d'évaluations menées sur ce modèle, la HEIG-VD a vu son indice de satisfaction global augmenter légèrement. Si nous comparons la question 'j'ai apprécié la façon d'enseigner' en 2002 et en 2010, nous constatons une progression de 4 dixièmes de cet indice. Même si on peut supposer 'une certaine complaisance de la part des étudiants lorsqu'ils remplissent ces questionnaires' (Nicole Rege-Colet, Congrès ADMEE 07), cet indice d'abord en augmentation s'est stabilisé aux environs de 7.5 sur 10 et il serait assurément plus élevé si tous les enseignements étaient pris en considération lors de ce campagnes, or pour des raisons d'encouragement à la participation, leur nombre est réduit à ceux qui font l'objet d'une demande spécifique de la part des professeurs, des étudiants ou de la direction. En l'occurrence, il s'agit principalement des enseignements de nouveaux professeurs, des enseignements qui apparaissent

pour la première fois sur le plan d'études ou encore des enseignements au sujet desquels les étudiants souhaitent s'exprimer, souvent pour des motifs d'insatisfaction. Depuis plusieurs années, le nombre d'enseignants soumettant leurs enseignements à l'évaluation est en forte augmentation.¹ Parallèlement, le nombre d'enseignants désireux d'obtenir leur attestation didactique et suivant des formations pédagogiques est aussi en forte augmentation. Selon nous, cette progression peut s'expliquer de deux façons. Premièrement, par l'institutionnalisation de l'EEE dans une politique dans les HES (Hautes Ecoles Spécialisées). Deuxièmement par le fait que les enseignants sont de plus en plus nombreux à intégrer l'EEE à leur pratique enseignante et à leur développement professionnel.

6. Conclusion

Constat et bilan après dix ans d'EEE : évaluer un enseignement reste un sujet sensible. A cela s'ajoute la difficulté d'un travail sans relâche pour encourager les étudiants à remplir ces questionnaires afin d'obtenir des taux de réponses suffisamment représentatifs. La peur est souvent à l'origine d'une certaine méfiance de la part du corps professoral. L'usage et la manière de traiter les informations recueillies par le biais de ces enquêtes doivent faire l'objet d'une grande transparence de la part des instances supérieures de l'école. Seule une mesure récurrente et sur le long terme peuvent espérer apporter une vision objective d'un enseignement. Certes, lors de mise en évidence de problème grave, voire de dysfonctionnement potentiel relevé par des commentaires d'étudiants, ces évaluations donnent une piste pour entrer en matière avec d'autres moyens plus appropriés. Les dix années de recul nous montrent néanmoins que la force des évaluations des enseignements réside principalement dans l'usage que les professeurs en font par une auto-évaluation de leur enseignement. Dans la majeure partie des cas problématiques, une auto-évaluation et un réajustement de la part du professeur sans autre forme d'accompagnement ou de formation répondent aux attentes et aux besoins des étudiants. Le réel bénéfice des cette culture systématique des appréciations des enseignements par les étudiants ne réside pas tant dans le calcul d'un indice de satisfaction global que dans l'opportunité ainsi créée de mettre en questionnement une méthodologie d'enseignement et d'entamer un dialogue pédagogique avec les intervenants. Cette approche a le mérite d'impliquer tous les partenaires de l'école, professeurs, étudiants et direction dans une relation d'ouverture et de progrès en matière d'enseignement et de formation continue des enseignants et c'est à ce niveau qu'une dimension éthique intervient. La mesure récurrente de la satisfaction des étudiants doit obligatoirement être accompagnée d'une offre de soutien, de formation et d'encadrement pédagogique. Ce processus ne devient néanmoins efficient que si les partenaires concernés adhèrent pleinement à la démarche sans aucune forme de contrainte déguisée ou non. Un développement récent et inattendu de l'utilisation des données recueillies lors des processus de l'EEE a été constaté dans la détection précoce d'épuisement professionnel. Des indicateurs d'épuisement professionnel sont maintenant intégrés dans le cadre du conseil pédagogique. Ce type d'argument d'un ordre nouveau, ajoutés à ceux développés plus en détail ci-dessus, nous permettent de mettre en lumière deux hypothèses. La première est la volonté de maintenir, voire de renforcer une approche de contrôle de la part de l'institution et la seconde de développer en parallèle toujours plus de mesures d'accompagnement visant à l'optimisation des ressources mais aussi au bien-être des enseignants. Les valeurs associées au champ éthique s'apparentent davantage à des mesures d'offre d'accompagnement et de ressources de formation qu'à une diminution du contrôle managérial. Le paradoxe réside bien dans le fait que la part importante de contrôle a pour effet d'obliger une augmentation de mesures visant au mieux-être et au mieux-agir des enseignants.

¹ La plupart des institutions HES avec lesquelles la HEIG-VD collabore ont des résultats très inférieurs pour ce critère.

7. Références

- KOURILSKY Françoise, Du désir au plaisir de changer, Dumod 2007, 4^{ème} édition
- BAIN Kenneth, what the best college teachers do', Harvard Press, 2004
- BATESON Gregory, vers une écologie de l'esprit, Seuil, 1977
- LENHARD Vincent, Les responsables porteurs de sens, INSEPT Consulting 1998
- LENHARD Vincent BURATTI Laurent, le coaching, Dunod intereditions 2007
- WATZLAWICK Paul, The Language of Change: Elements of Therapeutic Communication, W W Norton, 1974
- RESUMES Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes, évaluations en tension, ADMEE 2008-03-10
- LAFORTUNE Louise, La formation continue de la réflexion à l'action, Presses de l'Université du Québec, 2001
- BEHRENS Mathis, la qualité en éducation : pour réfléchir à la formation de demain, Presses de l'Université du Québec, 2007
- LEVINAS Emanuel, Difficile liberté, Livre de poche, Paris, 1988
- FEDERATION FRANCOPHONE de Coachs professionnels, Agir en coach, ESF 2007
- SELDIN Peter. 1993. "Evaluating Teaching Portfolios for Personnel Decisions." Chap. 5 in *The Teaching Portfolio*, Bolton, MA: Anker Publishing.
- O'NEIL. Carol and WRIGHT Alan. 1997. *Recording Teaching Accomplishment: A Dalhousie Guide to the Teaching Dossier*, 5th ed. Halifax, NS: Dalhousie University Office of Instructional Development and Technology.
- James M. Lang and Kenneth R. Bain. 1996. "Recasting the Teaching Portfolio." *The Teaching Professor* (Dec.).
- WEBER, Joseph A. 1997. "Preparing the Portfolio: A Personal View." Pp. 28-31 in P. Seldin, *Successful Use of the Teaching Portfolio*, Bolton MA: Anker Publishing. William L. Perry. 1993. "Preparing the Teaching Portfolio: A Firsthand Report." In P. Seldin *The Teaching Portfolio*, 2d ed., Bolton MA: Anker Publishing.
- On Working with a Mentor: Linda Annis. 1993. Pp.19-25 in P. Seldin, *Successful Use of the Teaching Portfolio*, Bolton MA: Anker Publishing.
- GROSVERNIER Achille, Pour des institutions à visage humain, Polyrama 117, décembre 2002
- BERTHIAUME Denis, LANARES Jacques, JACQMOT C., WINER Laura, & ROCHAT Jean-Moïse, L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. Recherche et Formation, 2011
- CENTRA J.A, Reflexive faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness, San Francisco, CA :Jossey-Bass, 1993
- FUCHS Erich, Comment faire pour bien faire : une introduction à l'éthique, Labor et Fides, 2001

PRAIRAT Eirick, La Sanction en éducation, Que sais-je, 2003

Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Ed.), *La rédaction de textes, approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.

QUELLES MESURES DE SOUTIEN AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS SUITE A L'EVALUATION DE LEURS ENSEIGNEMENTS PAR LES ETUDIANTS (EEE) ?

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

* Université de Lausanne – jean-moise.rochat@unil.ch

** Université de Lausanne – denis.berthiaume@unil.ch

*** Université de Lausanne – jacques.lanares@unil.ch

**** Université de Lausanne – emmanuel.sylvestre@unil.ch

***** Université de Lausanne – amaury.daele@unil.ch

Mots clés : EEE, valorisation de l'enseignement, dispositifs de soutien au développement professionnel des enseignants

Résumé : Cette communication présente la démarche d'EEE de l'Université de Lausanne, son historique et sa logique, et décrit comment s'articulent les diverses mesures de soutien au développement professionnel des enseignants. Quelques mesures d'impact sur la pratique enseignante et l'expérience d'apprentissage des étudiants sont aussi présentées de façon à illustrer le propos.

1. Introduction et historique de l'EEE à l'UNIL

L'Université de Lausanne (UNIL) est une université pluridisciplinaire, elle compte aujourd'hui plus de 12'000 étudiants et environ 1'200 enseignants. La valorisation de l'enseignement fait aujourd'hui partie intégrante de la vision de sa Direction.

L'EEE est la première mesure concrète de développement professionnel des enseignants qui a pris corps à l'UNIL, ceci dès 1995. La démarche est née d'une volonté de quelques enseignants qui souhaitaient obtenir un feed-back détaillé sur leur pratique enseignante afin de se développer. Cet acte fondateur imprime encore son influence aujourd'hui, puisqu'il n'existe qu'une seule forme d'EEE à l'UNIL et qu'elle vise uniquement au développement professionnel des enseignants et non au contrôle de leurs prestations d'enseignement. Il s'agit donc d'une démarche bottom-up qui a le mérite d'intégrer tous les partenaires dans le processus. Nous pensons également que cette « unicité » de l'EEE est un point essentiel du succès de la démarche au sein de l'établissement (voir chiffres plus bas). En effet, dans de nombreuses institutions d'enseignement supérieur différentes formes d'EEE (contrôle et soutien) coexistent côte à côte. Il est donc tout à fait possible qu'un centre œuvrant pour une démarche de développement professionnel soit confondu avec un centre à qui l'on a attribué un rôle de contrôle. Une confusion qui, selon nous, risque de réduire l'adhésion globale des enseignants à la démarche.

Très rapidement après les premières EEE, un conseiller pédagogique a été engagé pour aider les enseignants à réaliser ces évaluations, mais surtout afin de leur apporter un appui pédagogique. Cet appui s'est manifesté en premier lieu sous la forme d'une aide à l'interprétation des résultats d'évaluation, mais également sous la forme de conseil pédagogique individuel. Ces séances de conseil ont toujours été confidentielles et ont permis de mettre en œuvre des améliorations face

aux problèmes soulevés par les étudiants. On peut donc constater que dès la mise en œuvre de l'EEE, les personnes en charge de la valorisation de l'enseignement ont pris conscience de la nécessité de doter l'EEE de mesure d'accompagnement, ceci pour favoriser le développement professionnel des enseignants.

L'EEE à l'UNIL a débuté sous la forme de questionnaires crayon-papier et se pratique toujours de la même manière aujourd'hui, afin de garantir un taux de réponse suffisant et pour préserver l'anonymat des réponses étudiantes, leurs commentaires étant systématiquement dactylographiés. En effet pour garantir que les réponses des étudiants soient significatives, il faudrait idéalement obtenir un taux de réponse d'au moins 65% (Centra, 1993). De plus, certains chercheurs postulent que l'évaluation sous forme de questionnaires crayon-papier génère des réponses plus valides que l'évaluation en ligne (Bernard, 2011). Ces recherches encouragent le CSE à poursuivre la pratique de l'EEE dans la voie actuelle.

Suite au lancement institutionnel de l'EEE, les enseignants ont rapidement exprimé leur souhait de pouvoir disposer de nouveaux types de questionnaires, en plus de celui destiné à évaluer les cours ex-cathedra. Ainsi, il existe aujourd'hui une dizaine de questionnaires standards permettant d'évaluer de manière détaillée les différents types d'enseignements donnés à l'UNIL.

Parallèlement au développement de l'EEE, les responsables de l'évaluation à l'UNIL ont identifié des principes ou valeurs concernant les politiques et les pratiques en matière d'EEE. Ce recours à des valeurs concerne l'EEE mais également tout les aspects ayant trait au développement d'une culture qualité au sein de l'institution. Ces valeurs permettent de garantir et stabiliser l'orientation « soutien au développement professionnel » de l'évaluation pratiquée à l'UNIL. Elles sont fondées sur des recherches dans le domaine (Bernard, Postiaux & Salcin, 2000 ; Paulsen, 2002 ; Piccinin, 1999), mais également sur des observations concrètes réalisées à l'UNIL (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Roachat, 2011).

2. Les valeurs associées à l'EEE et leur mise en œuvre à l'UNIL

Parmi l'ensemble des valeurs associées au dispositif de valorisation de l'enseignement à l'UNIL, celles qui soutiennent l'EEE sont les suivantes : confidentialité, responsabilité, adaptabilité et réflexivité. Selon nous, il est important que ces principes ou valeurs se retrouvent à la fois dans les politiques institutionnelles à l'égard de l'EEE et dans les pratiques qui y sont reliées. Il faudrait également veiller à réévaluer constamment l'ajustement entre les politiques et les pratiques, de manière à garantir la cohérence du système dans le temps (et par là son efficacité). Pour mesurer cette cohérence, nous avons mis en place, en collaboration avec des collègues européens et nord-américains, un outil d'analyse basé sur les quatre valeurs de l'EEE, (Berthiaume & al., 2011).

La confidentialité des résultats d'évaluation permet de rapprocher l'EEE institutionnelle d'une EEE directement pilotée par l'enseignant (Berthiaume & al, 2011). Pour que ce rapprochement soit effectif, l'enseignant doit avoir la certitude que les résultats lui appartiennent et que le service en charge de la production des résultats n'exerce aucune forme de contrôle à son égard. La confidentialité des résultats ne veut pas dire qu'ils ne seront pas communiqués par la suite, mais seul l'enseignant peut décider quand, comment et à qui il le fera.

Au niveau des politiques de l'UNIL, il est stipulé que dans le rapport d'autoévaluation qu'ils doivent remettre tous les six ans, les enseignants ne doivent pas inclure les résultats bruts, mais une analyse de ce qui semble bien fonctionner, de ce qui paraît moins bien se dérouler, ainsi que ce qu'ils ont fait pour remédier aux problèmes soulevés par les étudiants, ou pour renforcer les points positifs. Ils indiquent aussi comment ils ont communiqué leur propre analyse à leurs étudiants. Au niveau des pratiques, les résultats d'évaluation produits par le CSE sont envoyés directement et uniquement à l'enseignant. Les collaborateurs du CSE, qui ont connaissance de ces résultats, sont soumis au secret de fonction le plus strict.

La responsabilité permet d'éviter qu'un enseignant se désintéresse du processus d'EEE et qu'il accorde ainsi peu de valeur aux résultats issus de l'évaluation. Pour que l'EEE soutienne le développement professionnel, il est important qu'elle relève d'une stratégie personnelle (Berthiaume & al. 2011). La responsabilité implique ainsi qu'un enseignant a le choix de décider quand il désire pratiquer une évaluation et sur quel enseignement il désire la faire porter. Au niveau des politiques de l'UNIL, il est précisé que les enseignants sont libres de choisir les enseignements (cours ex-cathedra, séminaires, séances de travaux pratiques, etc.) les plus représentatifs de leur enseignement et de décider quand ils souhaitent les faire évaluer. De plus, l'EEE est inscrite dans les politiques comme une stratégie personnelle de développement professionnel. Au niveau des pratiques, les enseignants téléchargent les questionnaires depuis le site Web du CSE, les impriment en nombre suffisant et les distribuent en classe à leurs étudiants. Ils demandent ensuite à ce qu'un étudiant recueille les questionnaires complétés et les transmettent au CSE ; ceci afin de garantir que leurs réponses sont bien anonymes.

L'adaptabilité doit permettre à chaque enseignant d'adapter les outils de l'EEE à sa situation particulière et à ses projets de développement professionnel. En effet, chaque enseignant œuvre dans un cadre particulier, que cela soit en raison de son parcours professionnel, de la discipline dans laquelle il œuvre, ou encore de ses choix pédagogiques. Il est donc très important que la démarche d'EEE puisse s'adapter à tous les types de situations, plutôt que l'inverse ; il nous apparaît important de ne pas limiter les choix pédagogiques et professionnels des enseignants par la rigidité d'un outil d'EEE. Une trop grande rigidité risque également de nuire à la motivation intrinsèque des enseignants (Berthiaume & al., 2011). Néanmoins, il faut pouvoir s'assurer que les outils utilisés respectent une validité méthodologique élevée. Au niveau des politiques de l'UNIL en matière d'EEE, il est indiqué que les enseignants peuvent choisir librement l'un des questionnaires standards validés par le CSE, ou s'ils le désirent demander à ce qu'un questionnaire soit adapté à leur enseignement (ajout ou suppression de questions, voire même la création d'un nouveau questionnaire). Au niveau des pratiques, l'enseignant choisit librement le questionnaire qu'il entend utiliser pour évaluer l'un de ses enseignements. S'il désire modifier un questionnaire, il lui est demandé se s'adresser au CSE, pour garantir que les nouvelles questions soient valides, mais aussi pour que l'outil soit adapté au processus de traitement des résultats.

La réflexivité devrait permettre à chaque enseignant de retirer un maximum d'informations d'une EEE. Or comme la réflexion sur la pratique n'est pas une aptitude que tous les enseignants maîtrisent dès le début de leur carrière professionnelle (Berthiaume & al., 2011), il est nécessaire d'adopter des mécanismes, des procédures et des instruments qui aident les enseignants dans cette démarche, notamment pour qu'ils puissent s'approprier et utiliser les résultats d'une EEE. L'absence de tels mécanismes risque de les décourager et de réduire ainsi l'utilité qu'ils accordent à l'EEE. En effet les enseignants découragés risquent de ne pas faire appel aux résultats de l'évaluation pour leur développement professionnel. Il est donc essentiel d'accompagner les enseignants dans la démarche, soit par des documents favorisant leur réflexion sur leur pratique, soit par du conseil pédagogique. Et justement, Piccinin (1999) démontre qu'une EEE associée à du conseil a un impact beaucoup plus important sur les enseignants qu'une EEE où ils sont seuls pour analyser les résultats et trouver des solutions aux problèmes soulevés par les étudiants. Au niveau des politiques de l'UNIL en matière d'EEE, il est stipulé que les enseignants doivent fournir une analyse des résultats d'au moins trois évaluations sur une période de six ans. Ceci vise à les orienter vers une posture réflexive, plutôt que de les maintenir dans une posture de reddition de comptes. La posture réflexive devrait favoriser des échanges entre enseignants à propos de leurs enseignements. Sur le plan des pratiques, les enseignants reçoivent, en même temps que leurs résultats, différents documents pour faciliter leur interprétation, puis la mise en œuvre d'éventuelles améliorations. Parallèlement, les enseignants sont systématiquement invités à rencontrer un conseiller pédagogique du CSE pour discuter des résultats et, le cas échéant, mettre en œuvre des changements. En cas de résultats mitigés, un suivi plus poussé est réalisé par les collaborateurs du CSE.

3. La valorisation de l'enseignement et le développement professionnel à l'UNIL, un dispositif intégré

Comme l'avons déjà développé auparavant, les valeurs qui accompagnent les politiques et les pratiques en matière d'EEE à l'UNIL appartiennent à un ensemble de valeurs plus large. Cet ensemble s'articule autour d'un objectif commun : la valorisation de l'enseignement et le développement professionnel des enseignants. Conscients que l'EEE seule ne pouvait suffire à la valorisation de l'enseignement, au développement professionnel des enseignants et in fine à l'amélioration de l'apprentissage des étudiants, les responsables pédagogiques de l'UNIL ont rapidement mis en œuvre d'autres dispositifs pour compléter et améliorer le système formé à l'origine de l'EEE et du conseil pédagogique. En effet, certaines recherches montrent que l'EEE n'est pas forcément synonyme d'amélioration de l'apprentissage des étudiants (Centra, 1993), même additionnée de conseil pédagogique. De plus, soucieux de développer la dimension réflexive au sein de l'institution, les responsables pédagogiques de l'UNIL ont petit à petit développé un dispositif intégré de la valorisation de l'enseignement. Chacune des pratiques de valorisation de l'enseignement qui le composent remplit une fonction précise. Pour établir un panorama assez vaste d'activités destinées aux enseignants, ils se sont notamment inspirés des recherches de Åkerlind (2005) et celles dont découle le Professional Standard Framework au Royaume-Uni, le cadre national de qualification pour les enseignants du supérieur. Ces travaux montrent que le développement professionnel des enseignants dépend de l'orientation de chacun et de son stade de développement. Ainsi le développement professionnel des enseignants du supérieur serait favorisé par une approche multidimensionnelle, permettant la prise en compte des particularités de chaque enseignant.

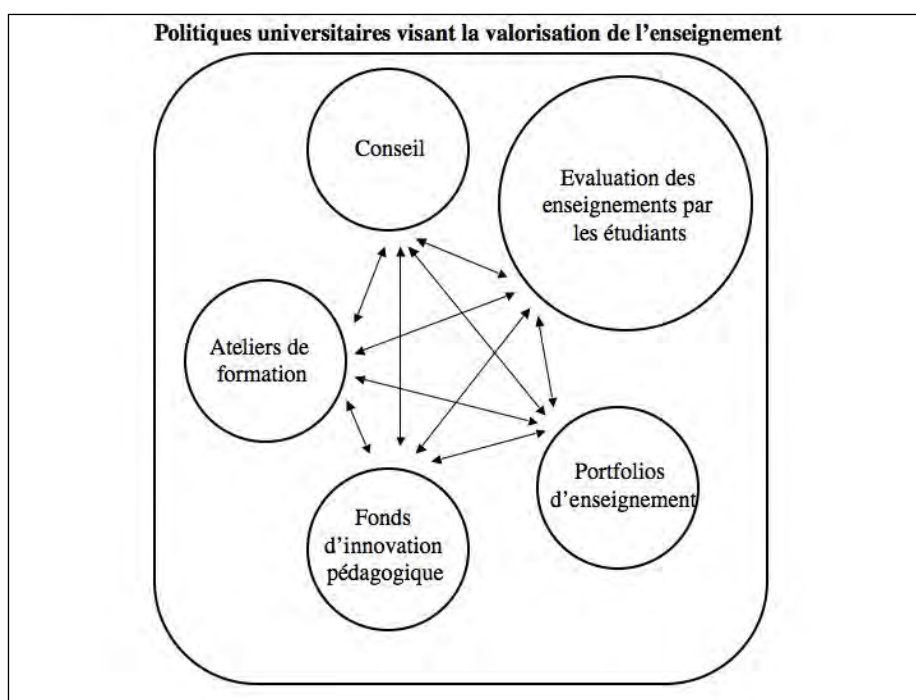


Schéma 1 : dispositif de valorisation de l'enseignement à l'Université de Lausanne.

Le graphique ci-dessus illustre le rôle prépondérant joué par l'EEE à l'intérieur d'un cadre établi par les politiques de valorisation de l'enseignement. L'EEE est actuellement la pratique de valorisation de l'enseignement la plus importante, puisque fréquente et partiellement obligatoire. En effet, les autres mesures sont soit facultatives, soit peu fréquentes (par exemple, le portfolio d'enseignement – ou rapport d'auto-évaluation - n'est réalisé que tous les six ans). Actuellement le

CSE participe à toutes ces pratiques (comme pilote principal, ou comme ressource conseil), ce qui en fait une particularité par rapport à d'autres institutions d'enseignement supérieur. Cette organisation favorise des liens étroits et multiples entre ces pratiques ; on peut donc légitimement parler d'un dispositif intégré de valorisation de l'enseignement. Selon nous, l'information et les personnes ressources (responsable du CSE, conseillers pédagogiques, experts externes, etc.) circulent librement au sein de ce système, ce qui tend à favoriser son développement, celui des conseillers pédagogiques, tout comme celui des enseignants qui y font appel.

3.1 Les politiques de valorisation de l'enseignement

Comme nous l'avons déjà mentionné, le système de valorisation de l'enseignement à l'UNIL repose à la fois sur des politiques et des pratiques. Elles sont une composante essentielle du système car elles garantissent que toutes les pratiques s'inscrivent bien dans un cadre qui vise le soutien au développement professionnel des enseignants et non pas le contrôle de leur prestation. L'importance de la valorisation de l'enseignement est d'ailleurs inscrite dans le plan stratégique de l'UNIL. Ces politiques permettent également aux conseillers pédagogiques de refuser de s'engager dans une pratique qui viserait autre chose que le développement professionnel des enseignants. Ainsi à quelques reprises, des acteurs importants de l'institution se sont adressés au CSE pour obtenir les résultats d'évaluation d'enseignants provenant de leur faculté, mais grâce aux politiques définies en accord avec la direction, il a été possible au CSE de refuser ces demandes, sans craindre des conséquences administratives. Une situation qui aurait certainement été tout autre si les pratiques n'étaient pas inscrites à l'intérieur d'un cadre délimité par des politiques claires.

Parmi les politiques de l'UNIL, il est demandé à tout enseignant de faire évaluer au moins un de ses enseignements tous les deux ans ; au-delà de ce seuil, le degré de participation est libre, suivant l'hypothèse que l'évaluation de tous les enseignements chaque année n'est pas nécessairement un scénario idéal, notamment en ce qui concerne l'adhésion des étudiants à la démarche et l'utilisation effective des résultats par les enseignants. Une autre politique importante pour la valorisation de l'enseignement exige des enseignants qu'ils fournissent un rapport d'auto-évaluation pour le renouvellement de leur contrat. Dans ce document rédigé à intervalle régulier, l'enseignant fait état de ses réalisations de recherche, d'enseignement et de service (administration). Pour l'enseignement, il décrit ses conceptions et ses pratiques de l'enseignement à la lumière de ses réalisations et des résultats provenant d'au moins trois EEE, sans nécessairement fournir les résultats bruts. Cette approche vise à favoriser le soutien du développement professionnel plutôt que le contrôle de la prestation puisque l'enseignant fait état de son utilisation des résultats d'EEE dans son processus de développement professionnel (Berthiaume & al., 2011)

3.2 Les pratiques de valorisation de l'enseignement

3.2.1 L'EEE

Nous ne procéderons pas ici à une description détaillée du processus de l'EEE, sachant que c'est l'objet des points 2 et 3. Nous voulons seulement souligner qu'actuellement l'EEE est une porte d'entrée essentielle vers le système de valorisation de l'enseignement de l'UNIL, puisque plus de 600 enseignants en réalisent au moins une par année. Mentionnons également que tous les conseillers pédagogiques du CSE œuvrent au processus d'EEE. Ils analysent fréquemment les commentaires rédigés par les étudiants afin d'en extraire les tendances principales puis les relient avec les résultats quantitatifs issus des questions fermées. À l'aide des informations ainsi obtenues, ils réalisent des synthèses pour aider les enseignants à se concentrer sur les aspects significatifs et non pas sur les seuls « incidents critiques ». Ainsi lors de leurs différentes interventions pédagogiques, ils peuvent aisément illustrer leurs propos avec des exemples concrets tirés des commentaires des étudiants. De même, s'ils identifient au fil des évaluations un problème concernant divers enseignements, ou divers cursus, ils sont en mesure d'organiser rapidement un

nouvel atelier portant spécifiquement sur ce problème, ou intégrer une réflexion sur ce sujet dans des formations existantes.

3.2.2 Le conseil pédagogique

Le conseil pédagogique offert par le CSE permet d'approfondir une problématique particulière, ou au contraire permet de consolider un scénario pédagogique intéressant. Un enseignant peut venir seul ou avec l'ensemble des membres de son équipe pédagogique ; cette dernière possibilité est maintenant de plus en plus encouragée au sein de l'institution, de manière à valoriser et développer une approche programme (Prégent, Bernard & Kozanitis, 2009). Le lien entre l'EEE et le conseil pédagogique est très développé à l'UNIL, puisqu'une partie importante des séances de conseil découlent directement d'une évaluation. Ainsi les enseignants dont les résultats d'évaluation laissent entrevoir des possibilités d'amélioration sont systématiquement invités à rencontrer un conseiller pédagogique pour un entretien strictement confidentiel. Conformément aux différentes valeurs adoptées par le CSE, les conseillers pédagogiques mettent tout en œuvre pour que ces entretiens se déroulent selon une approche de co-construction et évitent le plus possible les approches directives, toujours dans le but d'encourager au mieux la réflexion pédagogique des enseignants. Une séance peut facilement déboucher sur une formation pédagogique, ou sur un projet FIP et donne généralement lieu à une nouvelle évaluation à la suite de la mise en œuvre de changements.

De la même manière qu'avec l'EEE, les conseillers pédagogiques qui identifient un problème commun à plusieurs enseignants ou assistants peuvent en faire un sujet d'atelier, ou l'intégrer à d'autres formations.

Depuis 2011, un conseiller pédagogique additionnel s'est joint à l'équipe du CSE dans le but d'aider les membres de la communauté universitaire à développer les programmes d'études, ou à les décrire selon des acquis de formation (compétences).

3.2.3 Les ateliers de formation

Le CSE offre quatre types d'ateliers de formation à l'enseignement universitaire. L'activité principale en terme de formation concerne des ateliers de moyenne durée (trois jours ou trois jours et demi). Il s'agit ici d'ateliers de formation-réflexion destinés aux enseignants expérimentés et d'ateliers d'initiation à l'enseignement universitaire destinés aux doctorants-assistants. L'inscription à ces ateliers n'est jamais obligatoire, conformément au principe de responsabilité défendu par l'UNIL, néanmoins ils sont fréquemment remplis bien à l'avance, preuve qu'ils répondent à une demande réelle. Ainsi, depuis la création de ces ateliers (2007 pour les enseignants et 2006 pour les assistants) 110 enseignants et 260 assistants ont été formés.

D'autre part, le CSE organise, seul ou en collaboration avec d'autres universités de Suisse romande, des formations de courte durée. Il s'agit d'ateliers d'une journée ou d'une demi-journée sur des thématiques spécialisées (comme par exemple « l'examen oral »). De plus, le CSE organise également des ateliers-midi sur des thématiques spécialisées (comme par exemple « la notion de genre en enseignement »). Comme leur nom l'indique ces ateliers se déroulent sur le temps de midi et sont ouverts à tous les membres de la communauté universitaire. Ils sont davantage orientés sur l'information et l'échange de pratique entre les participants que les deux types de formation préalablement évoqués.

Un atelier de formation peut être suivi de la préparation d'un projet FIP, d'une EEE ou d'un conseil, puisque ces démarches sont fréquemment évoquées par les formateurs pour nourrir leurs exemples. Et comme ils sont conseillers pédagogiques au CSE, il leur est facile d'orienter les enseignants soucieux d'améliorer leur enseignement.

3.2.4 La recherche pédagogique

La recherche pédagogique est un facteur important pour le travail du CSE et pour le système de valorisation de l'enseignement. Deux aspects sont importants à mentionner à ce propos.

Tout d'abord la recherche pédagogique appliquée (projets FIP) selon la tradition du Scholarship of Teaching and Learning anglo-saxon (Cross & Steadman, 1996 ; Healey, 2000 ; Kreber & Cranton, 2000 ; Shulman, 2000 ; Weston & McAlpine, 2001). Cette pratique vise deux objectifs. Premièrement, favoriser l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques dans l'ensemble de l'université et deuxièmement, permettre aux enseignants de se développer en réalisant un projet, en consultant la littérature spécifique et en utilisant les résultats de la démarche. Les responsables d'un projet sont systématiquement accompagnés par des conseillers, et ce dès le dépôt du projet, de manière à guider leur travail tout en garantissant un impact sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. Chaque projet comporte généralement une évaluation et peut déboucher sur des séances de conseil ou des formations.

Deuxièmement, chaque conseiller pédagogique du CSE dispose de temps pour réaliser de la recherche. A cet effet, ils coordonnent des projets de recherche, consultent fréquemment des ouvrages de recherche en pédagogie et communiquent dans plusieurs colloques scientifiques chaque année. De cette façon, le système de valorisation de l'enseignement ne tourne pas en vase clos, se nourrit des découvertes les plus récentes en matière de pédagogie et diffuse également à l'extérieur.

3.2.5 Le portfolio d'enseignement (ou rapport d'auto-évaluation)

Le portfolio d'enseignement vise à permettre à l'enseignant d'intégrer ses apprentissages expérientiels dans un bilan synthétique et à faire preuve de sa réflexion à l'égard de ses enseignements. A cette fin, il utilise les résultats d'EEE ainsi que toute autre information acquise dans le cadre d'un atelier de formation, d'une séance de conseil ou d'un projet FIP. En fonction du bilan, l'enseignant pourra se tourner vers les autres pratiques de valorisation de l'enseignement qui lui sont offertes. Ce nouvel exemple, montre une fois encore, comment différentes pratiques de valorisation peuvent être reliées entre elles.

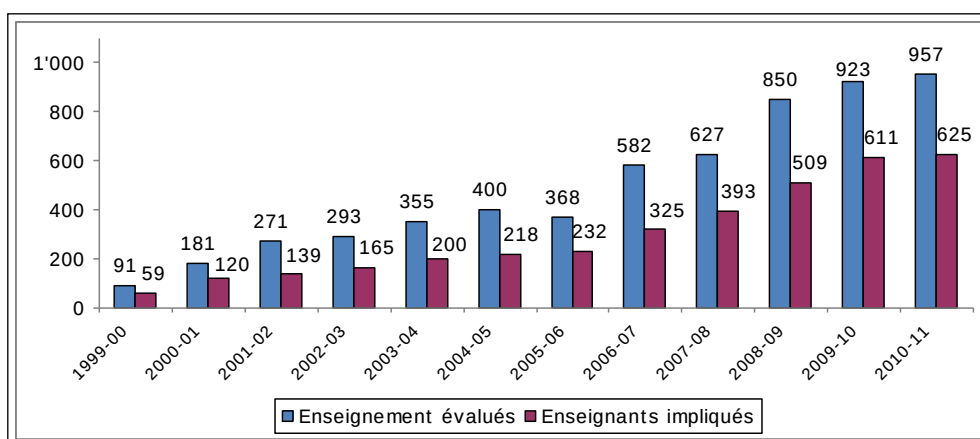
Après avoir présenté comment est articulé ce système, il est nécessaire de se pencher sur la question de son impact en termes de développement professionnel des enseignants, ou de l'apprentissage des étudiants.

4. Mesures de l'impact du système de valorisation de l'enseignement

Nous commencerons d'emblée par préciser que nous ne disposons pas aujourd'hui d'un instrument permettant de mesurer de manière globale l'impact du système de valorisation de l'enseignement à l'UNIL. Soulignons aussi que de nombreux chercheurs pensent qu'il n'est pas possible d'établir des relations strictes de cause à effet entre les pratiques visant à améliorer les compétences des enseignants et leur réel développement professionnel ou l'apprentissage des étudiants (Stes, 2008). Dès lors, nous nous efforcerons ici de mettre en relation l'amélioration de certains aspects liés au développement professionnel des enseignants, ou de l'apprentissage des étudiants avec certaines des pratiques énumérées ci-dessus.

4.1 Données sur le recours à l'EEE

Depuis sa création, le CSE tient des statistiques sur le recours à l'EEE au sein de l'institution. Nous présentons ici deux indicateurs, soit le nombre d'enseignements évalués par année académique et le nombre d'enseignants faisant évaluer au moins un enseignement par année.



Graphique 1 : nombre d’enseignements et nombre d’enseignants ayant adhéré au processus depuis 1999

Selon le graphique ci-dessus, il apparaît que depuis plusieurs années, le nombre d’enseignants soumettant leurs enseignements à l’évaluation est supérieur au nombre minimal exigé par la politique en la matière. Selon nous, cette progression importante de l’EEE depuis sa mise en place, peut s’expliquer de deux façons. Premièrement, par l’institutionnalisation de l’EEE dans une politique universitaire. Deuxièmement par le fait que les enseignants sont de plus en plus nombreux à intégrer l’EEE à leur pratique enseignante et à leur développement professionnel. Selon nous, ce « succès » repose sur le dispositif intégré de valorisation de l’enseignement au sein duquel se retrouve l’EEE et que nous avons présenté plus haut.

4.2 Perception des enseignants face aux évaluations de leurs enseignements

Suite à la présentation de ces chiffres globaux, il peut être intéressant de se pencher sur un niveau plus micro et individuel et tenter de comprendre comment les enseignants réagissent face aux résultats de l’EEE. Dans une enquête menée en 2009, Berthiaume et Lanarès (2009) ont contacté une cinquantaine d’enseignants et leur ont demandé de se prononcer sur l’impact de l’EEE sur leur propre enseignement. Environ la moitié d’entre eux ont fourni une réponse à cette question. Leurs réponses ont été analysées et nous permettent de montrer que ces enseignants utilisent les résultats d’évaluation comme des indicateurs tangibles de leur pratique d’enseignement, qu’ils leur permettent de réfléchir à l’organisation de leurs enseignements, ainsi qu’à la formulation des objectifs d’apprentissage.

4.3 Evolution de la qualité de l’enseignement

Pour l’EEE, le CSE utilise des questionnaires contenant des questions ouvertes et des questions fermées. Les questions fermées permettent de mesurer la satisfaction des étudiants par rapport à une vingtaine d’items. Pour guider les enseignants dans leur développement professionnel, nous avons depuis l’origine adoptée comme « cible qualité » un taux de satisfaction de 80%. Comme certains items apparaissent dans la grande majorité des questionnaires, nous avons pu les utiliser pour mesurer l’appréciation globale des étudiants sur leur expérience d’apprentissage (Berthiaume & Lanarès, 2009). Ces items sont les suivants : « objectifs du cours bien définis », « cours bien structuré » « réflexion personnelle stimulée » et « globalement ce cours vous apporte beaucoup ».

Afin d’évaluer une évolution au fil du temps, les résultats agrégés de 293 cours évalués en 2002-2003 ont été comparés avec des résultats extraits d’un échantillon de 85 cours évalués en 2008-2009. Cette comparaison a mis en évidence une augmentation significative de la satisfaction globale des étudiants entre 2002 et 2008, sur les différents aspects liés à leur expérience d’apprentissage (Berthiaume & Lanarès, 2009). Les chiffres sont soit restés constants, soit se sont

améliorés. L'agrégation des réponses semble également indiquer une satisfaction générale des étudiants quant à leur expérience d'apprentissage.

Afin d'obtenir une vision plus fine du processus, il serait très intéressant d'intégrer également des mesures sur l'évolution des résultats des étudiants aux examens ; malheureusement, le CSE n'a pas facilement accès à ces informations confidentielles. D'autre part, un élargissement de l'étude sur les taux de satisfaction aux items des questionnaires (davantage d'enseignements et davantage d'items) pourrait certainement amener des observations pertinentes.

5. Conclusion

Les arguments développés dans ce texte nous permettent de constater que le développement professionnel des enseignants et la valorisation de l'enseignement sont pris très au sérieux à l'UNIL. Cette importance apparaît dans les différentes politiques et pratiques de valorisation de l'enseignement. Ces politiques et ces pratiques sont bien corrélées entre elles et permettent de garantir la cohérence du système. En effet, les pratiques s'articulent à l'intérieur d'un cadre défini par des politiques institutionnelles et forment un dispositif intégré et orienté vers la valorisation de l'enseignement. Au sein de ce système l'EEE occupe actuellement une place prépondérante. Toutefois sans les autres pratiques cette démarche ne permettrait pas de réaliser pleinement son objectif de développement des compétences professionnelles des enseignants. De plus, pour garantir cette orientation, elle repose sur différentes valeurs définies dans les politiques institutionnelles et mises en œuvre au quotidien à l'UNIL. Il nous paraît également important de multiplier les types d'accès au système de valorisation de l'enseignement, de manière à ce que chaque enseignant puisse trouver au moment voulu des ressources correspondant à ses besoins spécifiques et à son niveau de développement professionnel.

Les différentes données recueillies sur certaines de ces pratiques permettent de mettre en lumière qu'elles se propagent à l'intérieur de l'institution et qu'elles ont des effets positifs sur le développement professionnel des enseignants et même sur l'expérience d'apprentissage des étudiants. De nouvelles données et des évaluations ciblées devraient permettre de mieux documenter l'impact global du système de valorisation, ou de le développer encore mieux et par là d'œuvrer toujours plus pour la valorisation de l'enseignement, condition nécessaire au bon développement professionnel des enseignants.

6. Références

- Akerlind, G. S. (2005). Academic growth and development: How do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1-32.
- Bernard, H. (2011). Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur?: Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques, De Boeck Supérieur.
- Bernard H. Postiaux N. & Salcin A. (2000). « Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVI, n° 3, p. 625-650.
- Berthiaume, D., Lanarès, J. (2009). « Evaluating teaching in order to foster the professional development of university teaching staff ». Présentation au colloque de l'OCDE portant sur la qualité en enseignement supérieur, Istanbul, Turquie, octobre 2009.
- Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L., & Rochat, J.-M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants. *Recherche et Formation*.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation. Enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Cross, K. P., & Steadman, M. H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Healey, M. (2000). Developing the scholarship of teaching and learning in higher education: A discipline based approach. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 169-189.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: the four levels* (3 éd.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the scholarship of teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476-495.
- Paulsen, M.B. (2002). « Evaluating teaching performance », in C. L. Colbeck (dir.), *New directions for institutional research : Evaluating faculty performance*, p. 5-18.
- Piccinin S. (1999). « How individual consultation affects teaching », in C. Knapper & S. Piccinin (dir.), *Using consultants to improve teaching*, p. 71-84.
- Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*, Presses inter Polytechnique.
- Shulman, L. (2000). *Fostering a scholarship of teaching and learning*. Unpublished manuscript, Athens, GA.
- Stes, A. (2008). *The impact of instructional development in higher education: Effects on teacher and students*, PhD dissertation, University of Antwerp, Antwerp.
- Weston, C., & McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. In C. Kreber (Ed.), *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching and learning* (Vol. 86). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE

INTRODUCTION DU SYMPOSIUM

Catherine Loisy*, Maryline Coquidé**

* S2HEP-EducTice, Institut français de l'éducation (IFÉ), École normale supérieure de Lyon (ENS), catherine.loisy@ens-lyon.fr

** UMR STEF – ENS de Cachan, Institut Français d'Éducation (IFÉ), ENS de Lyon, maryline.coquide@ens-lyon.fr

Mots-clés : *référentiels de compétences, évaluation en secondaire inférieur, diversité*

Le symposium a pris pour objet de recherche les compétences dans le système scolaire au niveau secondaire inférieur de deux pays européens, la Suisse et la France. Il a étudié la diversité des évaluations relatives aux compétences. Il a interrogé leurs transformations dans les transitions : celles entre différents documents institutionnels ou prescriptifs, celles des documents institutionnels aux pratiques d'enseignants.

L'idée de ce symposium a émergé au sein du séminaire OCEP (Observatoire, Curricula, Evaluations, Pratiques)¹ de l'IFÉ (Institut français de l'éducation, ex-INRP). Elaboré en 2009, OCEP est, actuellement, un projet inter-équipes de l'IFÉ qui étudie le sens des transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences en France. Conçu comme une expertise collective, il a pour objet de révéler, sur la durée, le sens des transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences (évaluations des compétences, reconfigurations curriculaires). OCEP s'intéresse notamment aux contenus, pratiques et usages des évaluations des apprentissages. L'introduction des compétences en éducation ne va pas, en effet, sans poser de questions (e.g. Dolz & Ollagnier, 2000), en particulier concernant leur évaluation (Allal, 2000).

Ce symposium, en offrant des présentations et des discussions élargies à d'autres chercheurs, a permis de croiser différentes postures (didactique, sociologique, psychologique) et différentes approches (en particulier culturelles et disciplinaires). Les cinq recherches présentées laissent voir une variété de pratiques et interrogent, à travers cette diversité, ce qui est sous-jacent dans la façon dont les institutionnels ou bien les enseignants, de façon individuelle ou collective, s'emparent de la notion de compétences notamment au niveau de l'évaluation. Ces recherches cherchent à mettre en évidence les éléments à l'origine de cette diversité. S'agit-il de différents modèles sous-jacents ? S'agit-il d'une diversité culturelle ? S'agit-il d'habitus disciplinaires ?

La première contribution, dont l'auteur est Viridiana Marc de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique de Neuchâtel (Suisse), interroge la correspondance entre les compétences définies dans les standards de formation suisses *HarmoS* et celles définies dans le cadre d'un référentiel d'enseignement régional dans le Plan d'études romand (PER). Elle constate qu'il n'est pas aisé de définir des principes communs et montre la nécessité de conduire une réflexion à plusieurs niveaux : standards nationaux, référentiels d'enseignement, compétences visées par le projet d'école, pratiques.

1. OCEP : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep>

Michèle Dell'Angelo de l'IUFM – Université Paris Est Créteil (France), Nathalie Magneron de l'IUFM Centre Val de Loire – Université d'Orléans (France) et Maryline Coquidé de l'IFÉ (Institut français de l'éducation) – ENS (École normale supérieure) de Lyon (France), étudient, dans le deuxième texte, les exercices proposés par le site institutionnel français *Éduscol* pour valider la compétence d'investigation en sciences. Les auteurs analysent ensuite les exercices et situations d'évaluation déposés sur des sites académiques, par des groupes disciplinaires de sciences de la vie et de la Terre et de sciences physique au collège. Elles observent une diversité qui peut notamment être attribuée aux modèles sous-jacents et aux habitus disciplinaires. Elles perçoivent des tensions entre situations d'apprentissage et d'évaluation, entre nécessité de mettre en place les compétences et autres attentes de l'institution qui ne sont pas modifiées (temps scolaire, notes, programmes scolaires...).

La troisième recherche est réalisée par Michèle Prieur et Gilles Aldon de l'IFÉ-ENS de Lyon et Alain Pastor de l'ENS de Lyon. Elle se situe en contexte naturel, dans deux collèges français. Les auteurs étudient les freins et les appuis à la mise en place du socle commun et l'interprétation des compétences par les acteurs. Ils montrent que l'intégration d'un paradigme d'enseignement fondé sur les compétences ne s'effectue que très marginalement dans les pratiques effectives d'évaluation. Les auteurs observent que les enseignants se centrent essentiellement sur l'évaluation et non sur la formation des compétences. Ils perçoivent des difficultés conduisant à l'évaluation de micro-capacités ou, à l'opposé, une surcharge de travail quand il y a véritablement élaboration de situations d'apprentissage prenant en compte le développement de compétences.

Les deux autres recherches concernent des approches plus individuelles de l'évaluation des compétences par les enseignants. Dans le cadre d'une recherche-développement, Karine Bécu-Robinault et Clotilde Mercier-Dequidt de l'IFÉ-ENS de Lyon, auteurs de la troisième contribution étudient les pratiques d'un groupe d'enseignants de sciences physiques en collège aux prises avec les prescriptions sur la validation des compétences. Elles observent que les enseignants sont perplexes face à la multiplicité des injonctions, souvent ressenties comme contradictoires, mais elles montrent aussi l'intérêt d'une conception collaborative de contenus d'enseignement pour la construction d'outils articulant démarche d'investigation et introduction d'une évaluation des compétences.

Dans une recherche sur l'identité numérique et l'orientation, Catherine Loisy de l'IFÉ-ENS de Lyon se penche sur le travail d'enseignants qui produisent des scénarios. Ceux-ci mettent en œuvre dans des classes et analysent des activités autour de compétences transversales, notamment « autonomie et initiative » et « maîtrise des techniques numériques de l'information et de la communication ». L'auteur considère la diversité observée dans l'évaluation des compétences, en relation avec les origines disciplinaires des enseignants et le niveau dans lequel ils enseignent, collège et lycée. Elle perçoit aussi diverses tensions entre les attentes de l'institution, mise en place des compétences et logique des programmes disciplinaires d'enseignement.

Sabine Kahn de l'Université Libre (ULB) de Bruxelles (Belgique), discutante du symposium, montre que, malgré les différences de contextes, les problèmes et les questions sont similaires à travers les pays, les niveaux scolaires et les disciplines quand il s'agit de viser l'acquisition de compétences par les élèves. Elle défend la nécessité de penser d'autres modalités d'évaluation et propose de mettre au travail le modèle d'évaluation en trois phases développé par les chercheurs de l'ULB.

Références

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.
- Dolz, J. & Ollagnier, E. (2000). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE

Contribution 1

STANDARDS DE FORMATION SUISSES : QUE DEVIENNENT CES COMPETENCES DANS UN REFERENTIEL D'ENSEIGNEMENT ?

Viridiana Marc*

* Conférence Intercantonale de l'instruction publique (CIIP) – viridiana.marc@ne.ch

Mots-clés : Standards de formation, référentiel d'enseignement, compétence

Résumé. Lorsqu'un état se dote de standards de formation et qu'il s'agit par ailleurs de s'assurer que les programmes scolaires sont effectivement cohérents avec ce premier référentiel, se pose la question de la correspondance des concepts sous-jacents, notamment en termes de compétence. Chaque référentiel propose des formulations qui montrent ses visées propres. L'adéquation d'un référentiel à l'autre conduit à comparer les termes utilisés, spécifiques, pour l'un à un référentiel évaluatif et, pour l'autre, à un référentiel d'apprentissage. Toutefois, n'existerait-il pas des liens entre les deux lorsque sont créées des évaluations associées au second ? Quels liens existent alors entre une évaluation de compétences à but de monitoring et une évaluation de compétences à visée diagnostique ?

1. Contexte

Composée de vingt-six cantons souverains, la Suisse se doit de dégager des terrains de coordination dans divers domaines, y compris celui de l'éducation. Pour ce faire, les ministres (Chefs de département) de chaque canton se réunissent en Conférences, suisse ou romande, pour explorer ces terrains d'entente. Ainsi, par une succession de concordats et de conventions, l'harmonisation scolaire se crée, chaque canton adhérant selon sa politique ou selon des résultats à des votations populaires.

1.1 La naissance de standards de formation

Le 21 mai 2006, le peuple suisse acceptait, avec une majorité très nette de 86%, les nouveaux articles constitutionnels sur la formation, obligeant les cantons à adhérer notamment à des conventions intercantionales relatives à l'éducation. Les cantons sont ainsi tenus, par la Constitution, de réglementer certains paramètres fondamentaux de leur système éducatif. Un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire est établi (concordat HarmoS) par la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP), réactualisant l'accord antérieur qui datait de 1970. HarmoS harmonise la durée des degrés d'enseignement (deux cycles primaires de quatre ans et un cycle secondaire de trois ans), leurs principaux objectifs, l'âge d'entrée à l'école – passant désormais à quatre ans révolus – et la durée de la scolarité obligatoire (passant à onze années d'école obligatoire). La majorité des cantons (15 sur les 26) adhère au concordat qui rentre alors en vigueur le 1^{er} août 2009, les cantons disposant de six ans pour le mettre en œuvre.

Parmi les articles du concordat portant sur les *Instruments de développement et d'assurance qualité*, sont annoncés des *Standards de formation*. Ils sont établis dans le but « d'harmoniser les

objectifs de l'enseignement dans l'ensemble du pays » et peuvent être soit des « standards de performance fondés, par domaine disciplinaire, sur un cadre de référence incluant des niveaux de compétence », soit « des standards qui déterminent des contenus de formation ou des conditions de mise en œuvre dans l'enseignement ». Pour commencer, des standards de performance ont été élaborés en 2003 pour chaque fin de cycle (élèves respectivement de 8 ans, de 12 ans et de 15 ans environ) par des groupes disciplinaires interrégionaux pour quatre disciplines, à savoir la *langue de scolarisation*, les *langues étrangères*, les *mathématiques* et les *sciences naturelles* (incluant également des éléments issus des sciences humaines). En 2008, une première version a été proposée. Il s'en est suivi une procédure d'audition et d'ultimes remaniements, permettant de stabiliser ces premiers standards nationaux ; ils ont alors été adoptés en juin 2011 par l'Assemblée plénière de la CDIP. Ces standards de performance (renommés à cette occasion *Compétences fondamentales*)² « constituent en quelque sorte le noyau de l'enseignement scolaire » ; « ne représentent ni la totalité du programme de la scolarité obligatoire ni la totalité du programme des disciplines concernées » ; « sont les aptitudes, les capacités et les savoirs fondamentaux que les élèves doivent acquérir » ; « leur acquisition est essentielle pour la suite du parcours de formation » et elles « sont intégrées dans les nouveaux plans d'études régionaux, qui définissent quant à eux la totalité des objectifs de formation »³.

Comme annoncé dans la Concordat HarmoS, le monitoring du système éducatif doit se faire à travers des tests de référence basés sur les standards. « Qui fixe des objectifs doit également vérifier qu'ils sont atteints et mettre à profit les résultats de cette mesure pour développer la qualité. La CDIP le fera à l'échelle suisse dans le cadre du Monitoring de l'éducation. La première évaluation, qui portera sur des groupes représentatifs de la population scolaire, aura lieu durant la période 2014–2017. Les résultats obtenus ne serviront pas à établir un classement des établissements, et du reste ne le permettront pas. »². Les délais sont reportés pour l'instant et les travaux relatifs à ces tests se concentrent sur la pertinence de développer une banque d'items nationale, soulevant des problèmes d'intégration de questions de test issues des trois régions linguistiques (allemand, français, italien).

1.2 Le développement d'un plan d'études régional

Parallèlement en Suisse romande, sous l'impulsion du canton de Berne (partie francophone), des travaux d'écriture d'un plan d'études commun débutent en 2005, associant les cantons de Neuchâtel, du Jura ainsi que de Fribourg. Ralliant peu à peu les autres cantons romands, ce projet est reconnu par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), le 20 septembre 2007, pour devenir le Plan d'études romand (PER). Celui-ci, soumis à des experts, fait ensuite l'objet d'une consultation à l'automne 2008. Des travaux d'amélioration sont entrepris à l'automne 2009 pour parvenir à une version finale du PER au printemps 2010.

Couvrant les onze années de scolarité obligatoire, ce plan d'études définit un projet global de formation de l'élève, précisant les enseignements-apprentissages à mener dans toutes les disciplines ainsi que les apports éducatifs complémentaires (santé, éducation citoyenne, éducation aux médias,...). Sa mise en application est prévue dans les classes dès août 2011, avec des variations selon les cantons et les années scolaires. Ceux-ci ont également la charge de réorganiser leurs structures scolaires en conformité avec le Concordat HarmoS.

2. L'élaboration des standards

Les prémisses à l'élaboration des standards nationaux sont d'une part la définition commune de la compétence selon Weinert (2001), « *Les capacités et aptitudes cognitives dont l'individu dispose ou qu'il peut acquérir pour résoudre des problèmes précis, ainsi que les dispositions*

2. Par souci de lisibilité du texte, le terme ne sera pas conservé dans les lignes suivantes.

3. Feuille d'information - Service de presse du Secrétariat général CDIP - 4 juillet 2011.

motivationnelles, volitives et sociales qui s'y rattachent pour utiliser avec succès et responsabilité les résolutions de problèmes dans des situations variables », et d'autre part la possibilité de développer des modèles de compétences dans chaque discipline ainsi que des niveaux de compétence. Les groupes disciplinaires élaborent, pour chaque fin de cycle, des *standards de performance*. Par exemple en mathématiques, le modèle de compétences croise des *aspects de compétence* et des *domaines de compétence* (domaines mathématiques) comme le montre la Figure 1.



Figure 1 : Modèle de compétences en mathématiques pour la définition de standards

Il est intéressant de constater que l'évolution des travaux d'élaboration des standards conduit à une définition portant, en mathématiques, sur plusieurs *aspects de compétence* et non plus à la seule définition de ce que serait le simple croisement d'un *domaine de compétence* et d'un *aspect de compétence* ; ceci dénote une conception relativement large de la compétence, mettant en œuvre plusieurs *aspects de compétence* simultanément. De plus, la distance prise par rapport à la définition initiale de la compétence selon Weinert est apparente ; il est, en effet, difficile de percevoir, dans les termes employés, des traces des éléments « *motivationnels* » et « *volitifs* » qui y figurent.

Ainsi, comme l'exemplifie pour les mathématiques la Figure 2, une *compétence fondamentale* se définit par un ensemble d'*aspects de compétences* décrits pour un *domaine de compétence*. L'analyse des termes employés montre essentiellement une description par un verbe d'action de l'élève, action *a priori* évaluable (par exemple, *connaître, reconnaître, placer, dénombrer, utiliser, décrire, traduire, expliciter, vérifier*) et, en cela, pertinente pour décrire un tel référentiel. Toutefois, la marge d'interprétation laissée pour chacune de ces actions suppose encore un important travail d'élaboration et d'ajustement de questions de tests qui s'y rapporteraient, qui plus est lorsque la correspondance linguistique et culturelle doit être assurée dans trois langues.

Il reste ainsi à clarifier les caractéristiques qui, idéalement, devraient compléter la description de ces *standards de performance* afin de créer des items de test ajustés constitutifs des *tests de référence* dans le but de monitoring du système suisse. Mentionnons toutefois que, pour la langue de scolarisation, quelques descripteurs accompagnent les standards. D'autres questions restent en suspens : la définition relativement large des compétences portant sur plusieurs *aspects de compétence* signifie-t-elle qu'un item de test devrait concerner plusieurs aspects à la fois, voire la compétence dans son ensemble ? Quel taux de réussite permettrait alors de considérer un item comme adéquat ?

Les élèves

SAVOIR, RECONNAÎTRE ET DÉCRIRE

- connaissent les chiffres, leur valeur positionnelle ainsi que les mots-nombres jusqu'à 100 et comptent jusqu'à 100;
- connaissent le nombre précédent et le suivant d'un nombre donné inférieur à 100;
- reconnaissent de petites quantités d'objets (≤ 5) sans compter;
- connaissent les complémentaires de 1 à 9 par rapport à 10;
- connaissent les sommes jusqu'à $5 + 5$.

Les élèves sont capables

APPLIQUER DES PROCÉDURES ET UTILISER DES TECHNIQUES

- de placer des nombres (< 100) sur la droite numérique;
- de dénombrer une quantité d'objets présentés de manière désordonnée (jusqu'à 20);
- de compléter un nombre jusqu'à la dizaine suivante dans le champ des nombres jusqu'à 100;
- d'effectuer des additions et des soustractions jusqu'à 100 sans échange dizaine-unités, en utilisant au besoin des décompositions additives, la commutativité ou l'associativité;
- de lire et de compléter un tableau simple à double entrée (par ex. 2 colonnes et 3 lignes).

UTILISER DES INSTRUMENTS ET DES OUTILS

- de lire et d'utiliser différentes représentations pour organiser des nombres (par ex. tableau des nombres jusqu'à 100);
- d'utiliser des regroupements d'objets pour les dénombrer.

PRÉSENTER ET COMMUNIQUER

- de décrire ou de présenter leurs propres solutions et leurs étapes de résolution pour être compris par leurs pairs.

MATHÉMATISER ET MODÉLISER

- de traduire un problème en une addition ou une soustraction, dans le champ des nombres jusqu'à 20 ou des dizaines jusqu'à 100.

ARGUMENTER ET JUSTIFIER

- d'expliciter un résultat en se référant à un calcul ou à une relation ($<$, $>$, $=$).

INTERPRÉTER ET ANALYSER DES RÉSULTATS

- de vérifier, sur demande explicite, la solution trouvée à une tâche arithmétique;
- de décider si un résultat donné peut représenter une solution acceptable.

EXPLORER ET ESSAYER

- de procéder, face à un problème, à des essais en vue d'envisager différentes solutions possibles.

Figure 2 : Exemple de *standard de performance* (ou *compétence fondamentale*) en mathématiques pour des élèves de 8 ans

3. L'élaboration d'un plan d'études régional

En Suisse romande, l'harmonisation de programmes d'enseignement pour certains cycles date de plus de quarante ans. Cette longue expérience a très certainement contribué à permettre à cette région l'aboutissement d'un Plan d'études romand (PER) commun pour toute la scolarité obligatoire, soit onze années de scolarité des élèves de 4 à 15 ans. Le fait est qu'au vu de la faible

harmonisation préexistante (si ce n'est par sous-région), le défi est de taille pour la Suisse alémanique qui se lance à son tour dans la définition d'un référentiel d'enseignement commun. L'observation de la prise en compte des standards suisses désormais stabilisés apportera un éclairage complémentaire sur les liens qu'il est possible d'envisager entre ces deux types de référentiels.

Basé sur une déclaration politique de 2003 de la CIIP, le PER a l'avantage de disposer d'intentions permettant de caractériser l'École visée dans le projet. Sa structure en trois entrées – *domaines disciplinaires*, *capacités transversales* et *Formation générale* – est valable pour les trois cycles de la scolarité obligatoire ; leur rencontre met en évidence le *projet global* de formation pour l'école romande. Les travaux de rédaction se sont d'abord fondés sur un plan cadre qui définissait des *objectifs d'apprentissage* formulés en termes de compétences très vastes (un par cycle et par axe disciplinaire comme l'illustre la Figure 3), et initialement rédigés par des didacticiens et formateurs. La description plus opérationnelle des enseignements-apprentissages à mener en classe est présentée dans la *progression des apprentissages* ; elle a été rédigée par des enseignants spécialistes de cycle et/ou de disciplines avec consigne de mettre en évidence les liens existants entre les différentes entrées du projet.

RÉSEAU DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE					
	Espace	Nombres	Opérations	Grandeurs et mesures	Modélisation
Premier cycle	MSN 11 Explorer l'espace... Mathématiques	MSN 12 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres naturels... Mathématiques	MSN 13 Résoudre des problèmes additifs... Mathématiques	MSN 14 Comparer et sérier des grandeurs... Mathématiques	MSN 15 Représenter des phénomènes naturels, techniques ou des situations mathématiques Mathématiques / Sciences de la nature
Deuxième cycle	MSN 21 Poser et résoudre des problèmes pour structurer le plan et l'espace... Mathématiques	MSN 22 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres rationnels... Mathématiques	MSN 23 Résoudre des problèmes numériques et multiplicatifs... Mathématiques	MSN 24 Utiliser la mesure pour comparer des grandeurs... Mathématiques	MSN 25 Représenter des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques Mathématiques / Sciences de la nature
Troisième cycle	MSN 31 Poser et résoudre des problèmes pour modéliser le plan et l'espace... Mathématiques	MSN 32 Poser et résoudre des problèmes pour construire et structurer des représentations des nombres réels... Mathématiques	MSN 33 Résoudre des problèmes numériques et algébriques... Mathématiques	MSN 34 Mobiliser la mesure pour comparer des grandeurs... Mathématiques	MSN 35 Modéliser des phénomènes naturels, techniques, sociaux ou des situations mathématiques Mathématiques / Sciences de la nature

Figure 3 : Réseau d'objectifs d'apprentissage du PER avec mise en évidence de ceux du cycle 1

Dans le cas des mathématiques, le réseau des *objectifs d'apprentissages* présente un axe *Modélisation*, commun également aux sciences de la nature. Le choix a été fait dans chaque discipline, d'intégrer cette dimension dans les autres axes avec une coloration spécifique à la discipline. Ainsi, pour les mathématiques, chaque progression commence par une description des « *Éléments pour la résolution de problèmes* » suivi de descriptions se rapprochant essentiellement de contenus mathématiques destinés à être mobilisés dans des situations de résolution de problème.

Associée à ces *objectifs d'apprentissage*, est précisée, pour le cycle, une série d'*attentes fondamentales*, considérées comme des incontournables pour tous les élèves ; elles visent à assurer la suite des apprentissages. Les formulations sont clairement associées à un référentiel d'enseignement. En effet, des termes spécifiques à des phases d'entrée dans des apprentissages (par exemple « découverte », « expérimentation », « sensibilisation ») annoncent le stade du

développement des apprentissages chez la majorité des élèves et, en l'occurrence, une non maîtrise de certains de ces éléments de connaissance chez tous les élèves. Les *attentes fondamentales* sont formulées pour être évaluables, sans toutefois que la forme de l'évaluation à y associer soit définie. Elles présentent donc des repères pour l'enseignant en cela qu'une marge confortable d'appréciation est laissée à son jugement professionnel ; par exemple, on peut y trouver une liste de calculs destinée à illustrer le niveau de difficulté attendu ou encore une indication de prise en charge relative de certains éléments de la résolution de problème (par exemple « *résout un problème en faisant appel à une ou plusieurs des composantes suivantes (...)* »).

La présence, dans un référentiel d'enseignement, d'*attentes fondamentales* est relativement inhabituelle sous cette forme et cette visée interroge les pratiques d'évaluation des enseignants. La marge d'interprétation semble, ici, encore plus grande que celle perçue dans les standards ; quelles seraient alors les caractéristiques des questions ou des épreuves qui permettraient aux enseignants de repérer des difficultés d'élèves relativement à ces attentes ? Faut-il réellement les préciser au risque d'entraîner essentiellement la capacité des élèves à réussir ces tests, voire à réduire les apprentissages à ces éléments alors que l'on vise le développement de compétences relativement larges.

La définition donnée dans le PER concernant la compétence énonce : « *la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.* ». Le fait d'annoncer la réalisation d'une tâche complexe comme trace de l'expression d'une compétence amène également la question de la forme et de la structure d'une épreuve. Dans le cas d'un référentiel d'enseignement, cette question est d'autant plus intéressante que l'effet modélisateur d'une épreuve qui présenterait des tâches complexes serait moins l'entraînement au test que la rencontre des élèves à des situations propices au développement des compétences visées.

4. Entre standards de formation et attentes fondamentales

Les travaux d'élaboration du référentiel d'enseignement en Suisse romande s'étant déroulés parallèlement à ceux définissant les standards de formation, se posent ensuite les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure le référentiel d'enseignement tient-il compte des *standards de performance* ?
2. Existe-t-il un lien aisément identifiable entre les *standards de performance* et les *attentes fondamentales* ?

Passée l'identification de formulations spécifiques à chaque référentiel, une première analyse permet de repérer des contenus cohérents, mais met également en évidence quelques écarts. Notamment, certains éléments relatifs à des connaissances peuvent être annoncés comme étant en cours de construction avec les élèves dans le PER alors qu'ils seraient testés à travers les standards nationaux.

Ce travail nécessite une identification fine et une mise en correspondance de chaque formulation. Or deux problèmes se présentent dans ce cas : le premier vient des regroupements des concepts qui suivent une logique d'apprentissage qui peuvent se distancer d'une logique évaluative ; le second est la pondération entre les éléments d'apprentissage qui est inexistante de part et d'autre à l'intérieur de ces référentiels. Ce second point est un enjeu important puisque des apprentissages relatifs à la maîtrise de certains outils pourraient, si cette dernière s'avérait trop exigeante dans les standards, nécessiter un temps de travail considérable, au détriment finalement du développement des compétences visées par le projet d'École. En d'autres termes, la marge d'interprétation est telle, autant pour les standards que pour les objets d'apprentissage, que la seule lecture des deux référentiels ne saurait suffire pour assurer un parfait ajustement.

Questionner le lien entre les *attentes fondamentales* et les *standards de formation* est légitime. Toutefois, il l'est aussi de disposer, pour les premières, de repères pour la régulation des apprentissages qui ouvrent, pour l'enseignant, des pistes de remédiation aux difficultés des élèves. Le rôle des secondes est autre puisqu'elles devraient permettre au système de recueillir des informations relatives au monitoring du système de formation. Les dangers d'une simple superposition des deux sont multiples, entre autres :

- induire chez l'enseignant l'idée que chaque élève doit atteindre les standards par la réussite de tests individuels, avec les dérives de *teaching to the test*, mises en évidence dans de nombreuses études ;
- réduire l'approche régulative que proposent les *attentes fondamentales* à un simple test, alors que cette approche est par ailleurs loin d'être stabilisée.

En conclusion, il semblerait nécessaire de conserver séparément des référentiels dont les visées sont respectivement l'enseignement-apprentissage et l'évaluation système. Toutefois, lors des premières mesures des standards nationaux, il s'agira d'interroger les éventuels apprentissages a priori trop faibles et de mener alors une réflexion à divers niveaux : faut-il réajuster le référentiel d'enseignement, et si oui, comment assurer l'équilibre des différents apports permettant de conserver les compétences visées par le projet d'École ? S'agit-il de réajuster le niveau attendu dans les standards nationaux ? Sont-ce les pratiques d'enseignement qui mériteraient des réajustements ?

Références et bibliographie

Feuille d'information – Service de presse du Secrétariat général CDIP - 4 juillet 2011

PER en ligne : www.plandetudes.ch

Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation. Bruxelles : De Boeck

Standards de performances : www.cdip.ch

Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE

Contribution 2

VARIETE DES SITUATIONS D'EVALUATION DE COMPETENCES EN SCIENCES

Michèle Dell'Angelo*, Nathalie Magneron, Maryline Coquidé*****

* UMR STEF, IUFM Ecole intégrée université de Créteil, michele.dellangelo@creteil.iufm.fr

** UMR STEF, IUFM Ecole intégrée Université d'Orléans, nathalie.magneron@univ-orleans.fr

*** UMR STEF, Institut Français d'Education ENS Lyon, maryline.coquide@ens-lyon.fr

Mots-clés : évaluation des compétences en sciences, démarche scientifique, sites institutionnels, collège.

Résumé. L'introduction du socle commun en France impose d'instaurer un nouvel outil d'évaluation des élèves, le livret de connaissances et de compétences. Nous étudions l'appropriation, par les enseignants de sciences, de la compétence « pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes ». Nous analysons les situations d'évaluation relatives au collège, proposées par le site ministériel Éduscol, ainsi que les situations de deux sites institutionnels académiques. Chaque activité a été analysée, dans sa forme et sur le fond. Les principaux résultats montrent que les situations proposées sur le site national Éduscol sont envisagées comme pouvant être utilisées aussi bien en termes d'apprentissage que d'évaluation. Les situations proposées sur les deux sites académiques, élaborées par des enseignants, représentent l'interprétation, par un groupe académique, de la mise en œuvre et de l'évaluation des capacités liées à la compétence étudiée. L'analyse de celles-ci permet de mettre en avant des différences d'interprétation de l'évaluation de cette compétence.

1. Introduction

Le socle commun de connaissances et de compétences, en France, impose d'instaurer un nouvel outil d'évaluation des élèves : un livret de connaissances et de compétences, envisagé comme un livret personnel de l'élève et destiné à suivre la maîtrise progressive de ses compétences (MEN⁴, 2006, 2007). Le livret de compétences doit aussi devenir un outil à partager par l'équipe d'enseignants, mais ceux-ci ont encore peu d'expérience collective dans les évaluations (Hasni et al., 2006 ; Houchot et al., 2007). La compétence 3 précise que les mathématiques, les sciences physiques, les sciences de la vie et de la Terre et la technologie doivent exercer des compétences et des connaissances communes permettant aux élèves d'avoir une représentation globale et cohérente du monde à la fin du Collège. Une longue introduction (p.1–8), commune à ces quatre champs disciplinaires, valorise une démarche d'investigation, similaire à celle qui est préconisée à l'école primaire. Sept moments essentiels sont identifiés dans cette démarche pédagogique : le choix d'une situation qui va permettre de formuler un problème ; l'appropriation du problème par les élèves ; la formulation de conjectures, d'hypothèses explicatives, de protocoles possibles ; l'investigation ou la résolution du problème conduite par les élèves ; l'échange argumenté autour

4. Ministère de L'Éducation Nationale

des propositions élaborées ; l'acquisition et la structuration des connaissances et la mobilisation des connaissances.

Les compétences sont conçues comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes, à mettre en œuvre dans des situations concrètes. Cette approche de « compétence » suit la terminologie européenne (DeSeCO, 2002), elle reprend qu'une compétence comprend plusieurs connaissances mises en relation, qu'elle s'applique à des situations et est orientée vers une finalité. On constate cependant qu'elle ne recouvre pas des composantes affectives et sociales qui sont souvent mis en avant par des psychologues du développement (Allal, 2007).

2. Questionnement

Notre étude fait partie d'un projet plus vaste qui vise à comprendre et à établir une gradation dans les attentes vis à vis des élèves des différents niveaux scolaires pour les compétences d'investigation scientifique, dans la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences.

Nous étudions ici les outils proposés aux enseignants de sciences pour la mise en œuvre de la compétence « *pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes* ». Quelles sont les activités fournies aux enseignants de physique-chimie et de SVT en termes d'activités d'apprentissage et en termes d'évaluation ? Y a-t-il des distinctions entre les situations d'apprentissage et celles d'évaluation ? Comment les sept moments pédagogiques, valorisant une démarche d'investigation, sont-ils présentés dans le cadre de ces situations ? S'agit-il de faire acquérir et/ou d'évaluer des éléments d'une investigation étape par étape, ou s'agit-il d'une acquisition et/ou évaluation globale ? Une réflexion sur « travailler en tâches complexes », en repérant des degrés de complexité tenant compte du contexte et des différents paliers (mentionnés dans la grille de référence et inscrits dans le socle commun), semble être au cœur de l'élaboration de ces évaluations⁵.

3. Méthodologie

De façon à appréhender comment des enseignants de physique-chimie et de sciences de la vie et de la Terre se sont appropriés des outils destinés à aider à mettre en œuvre des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation des compétences en sciences, nous avons analysé les situations d'évaluation relatives au collège, proposées par le site ministériel *Éduscol*, ainsi qu'un certain nombre de situations décrites sur deux sites institutionnels académiques (académie d'Orléans-Tours et académie de Créteil). Ces sites académiques, destinés aux enseignants et alimentés par des enseignants travaillant en relation avec un inspecteur, présentent en effet des productions locales de situations d'évaluation. Les analyses de ces sites ont été effectuées en 2010-2011, première année de la validation du livret de compétences. Seules un certain nombre de situations décrites sur les sites institutionnels et académiques seront analysées dans le cadre de cette présentation : celles en relation avec les thèmes de la matière et du vivant et centrées sur la compétence « *pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes* ». De même, seules les situations sur la matière du site de l'académie Orléans-Tours⁶ et celles sur le vivant du site de l'académie de Créteil⁷ seront exploitées.

Ainsi, sur les 17 situations issues du site *Éduscol*, seules deux concernent directement la matière. La première concerne la combustion, étudiée en classe de 4^{ème} et qui permet d'évaluer et/ou de

5. Novembre 2010 « vade-mecum ». Document d'appui. Palier 3 (fin de scolarité obligatoire). Compétence 3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. [Eduscol.education.fr/soclecommun](http://eduscol.education.fr/soclecommun)

6. <http://www.ac-orleans-tours.fr/physique/socle/exemples.htm>

7. <http://svt.ac-creteil.fr/spip.php?article4486>

travailler les capacités suivantes : formuler une hypothèse ; proposer une expérience ; mettre en œuvre un protocole expérimental ; suivre un protocole donné ; exprimer un résultat par une phrase correcte. La seconde porte sur le traitement des eaux usées en classe de 5^{ème}, elle permet de développer et/ou de vérifier l'acquisition des capacités suivantes : extraire d'un document les informations relatives à un thème de travail ; réaliser un graphique, un tableau, un schéma, une figure géométrique codée, un dessin technique ; exprimer un résultat, une solution, une conclusion par une phrase correcte. Sur les 5 situations proposées en SVT, toutes ont dans les capacités à évaluer en situation « *extraire des informations* » : ce peut être d'un document (2), d'un document numérique (1) ou bien d'un fait observé (2). Deux situations amènent à « proposer une expérience », une situation à « réaliser un graphique, un tableau, un schéma, une figure géométrique codée, un dessin scientifique ou technique en respectant des consignes et des conventions » et trois visent à « confronter le résultat au résultat attendu, valider ou invalider l'hypothèse ».

De même, sur les 37 situations relatives aux capacités liées à la compétence « *pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes* » décrites sur le site de l'académie Orléans-Tours, 12 concernent la matière. Parmi ces 12 situations, 5 proposent des activités d'apprentissage, 5 sont des situations d'évaluation et 2 présentent les deux types d'activités. Pour l'académie de Créteil la banque de situations complexes mises en ligne en novembre 2010 pour les SVT comporte une situation à proposer en cours de travail en 3^{ème}, sept situations d'apprentissage et/ou d'évaluation (1 en 6^{ème}, 2 en 5^{ème}, 3 en 4^{ème}, 1 en 3^{ème}), une situation en géologie en 5^{ème}.

Chacune des situations ou des activités proposées a été analysée dans sa forme et sur le fond. Quelles capacités sont attendues en termes de démarche d'investigation ? Quelles tâches sont demandées ? Avec quels outils ? A quels moments interviennent les investigations ?

4. Résultats

4.1 Site ministériel Éducol

Le livret de compétences, mis à la disposition des enseignants précise les éléments de la culture scientifique et technologique attendus comme acquis. Par exemple, pour une même compétence du livret « *pratiquer une démarche scientifique et/ou technologique* », trois dates d'acquisition sont à inscrire au palier 2 en CM2 (10 ans) pour trois éléments : 1. Pratiquer une démarche d'investigation, 2. Manipuler et expérimenter, formuler une hypothèse et la tester, argumenter, mettre à l'essai plusieurs pistes de solutions, 3. Exprimer et exploiter les résultats d'une mesure et d'une recherche en utilisant un vocabulaire scientifique à l'écrit ou à l'oral.

Au palier 3 en 3^{ème} (16 ans), ce sont 4 éléments : 1. Rechercher, extraire et organiser l'information utile, 2. Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes, 3. Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer, 4. Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté.

Cette validation de l'acquis en fin d'année apparaît déconnectée des situations proposées sur le site national Éducol qui affichent des enjeux de compétences beaucoup plus détaillés. Construites sur les bases du document de cadrage du site Éducol⁸, les activités proposées sont élaborées selon une même matrice, pour une préparation de séance et pour une évaluation (tableau 1). Le degré de compétence atteint est apprécié par le biais des « aides » (à la démarche, au savoir faire ou en connaissances) qui seront, ou non, fournies à l'élève. Leur introduction, ou non, permet ainsi d'appréhender un aspect dynamique de la construction des compétences.

⁸ Septembre 2009 « Socle commun de connaissances et de compétences ». Collège. Culture scientifique et technologique – Banque de situations d'apprentissage et d'évaluation » Éducol.

<http://eduscol.education.fr/cid47869/socle-commun-et-evaluation.html>

- Titre qui formule le sujet scientifique
- Classe visée
- Durée de la mise en œuvre de la situation proposée
- Situation-problème pour introduire thème de la situation d'apprentissage ou d'évaluation
- Support(s) de travail
- Consigne(s) donnée(s) à l'élève
- Domaines scientifiques de connaissances, capacités à évaluer en situation, indicateurs de réussite
- Connaissances et capacités (inscrites dans le programme)
- Aides ou « coups de pouce » fournis à la demande et au besoin
- Réponses attendues

Tableau 1 : Fiche « matrice » proposée sur le site *Éduscol*, destinée à aider les enseignants à élaborer des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation

Les situations qui sont proposées sont donc envisagées comme pouvant être utilisées aussi bien en termes d'apprentissage que d'évaluation. Il convient également de remarquer que les situations permettent d'évaluer plusieurs capacités à partir d'une mise en scène de départ, inventée ou issue de la vie quotidienne.

Sur les dix-sept situations du site, sept sont identifiées en sciences de la vie ou interdisciplinaires, 6 en physique-chimie (dont deux sur la matière). Sur les 5 situations proposées en SVT, toutes sont en relation avec les capacités « extraire des informations ». Deux situations amènent à « proposer une expérience », une situation à « réaliser un graphique, un tableau, un schéma, une figure géométrique codée, un dessin scientifique ou technique en respectant des consignes et des conventions » et trois visent à « confronter le résultat au résultat attendu, valider ou invalider l'hypothèse ». On constate que les situations présentées sont en relation avec des moments variés d'une investigation et l'absence d'une progressivité dans les compétences attendues.

4.2 Sites académiques

Les situations proposées sur les deux sites académiques ont été élaborées par des enseignants. Elles ont été construites et testées la même année que celles mises sur le site ministériel *Éduscol*. Elles représentent l'interprétation, par un groupe académique d'enseignants, de la mise en œuvre et de l'évaluation des capacités liées à la compétence « *pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes* ». Il conviendrait d'observer et d'analyser, par la suite, comment les enseignants modifieront ces situations en vue de les adapter.

Site académique d'Orléans-Tours

Les situations d'apprentissage et d'évaluation proposées sur le site de l'académie Orléans-Tours concernent les classes de 5^e et 4^e. Elles sont structurées sous forme de tableau :

- le nom des enseignants qui ont construit et testé les situations ;
- le niveau et les caractéristiques de la classe ;
- la partie du programme à laquelle appartient la situation ;
- les capacités travaillées ou évaluées ;
- une description des activités ;
- une plus-value.

Sur les douze situations, neuf portent implicitement sur une expérimentation. Il s'agit de faire preuve d'esprit critique par rapport à des résultats expérimentaux, de proposer un protocole expérimental, de présenter à l'aide d'un graphe des données expérimentales de les interpréter et de discuter de leur validité.

La présentation et la description des activités font apparaître un découpage d'une « *démarche scientifique* » : les activités présentées peuvent être situées uniquement au cours d'un moment

particulier. Par exemple, la réalisation d'un graphe à partir de données expérimentales se situe lors de l'expérimentation et, plus particulièrement, au cours de la mise en forme des données (fig. 1).

Professeur(e) et collègue :
Niveau et caractéristiques de la classe : 5ème Niveau faible dans l'ensemble
Parties du programme : Chimie
Compétence(s) travaillée(s) : F3 Réaliser un tableau, un graphique, un schéma expérimental en respectant les consignes
Organisation matérielle : Classe entière 25 élèves en moyenne
Activité 1 proposée : Lors d'une séance de TP, les élèves par groupe de 4 ont mesuré la masse de différents volumes d'eau à l'aide d'éprouvettes variées (valeur des divisions : 0,2, 5 et 1 mL). Un tableau comportant une partie des mesures de la classe est donné aux élèves. Le professeur propose aux élèves de représenter l'évolution de la masse de l'eau en fonction du volume. Il ne s'agit pas pour le moment de placer les points mais de préparer le graphique et de réfléchir aux points importants à ne pas oublier d'indiquer. Inévitablement les questions fusent. « Où met-on les mL ? », « C'est quoi l'échelle ? » Aucune indication n'est fournie. Certains élèves ne savent absolument pas par quoi commencer. Après un temps de réflexion individuelle sur le problème, les élèves se mettent en groupe. Chaque production (6 au total) est reproduite au tableau et commentée. Les éléments importants sont alors rappelés (nom des axes et des unités, échelle adaptée, titre). Une méthode à coller dans le cahier est distribuée, lue et commentée. L'échelle ayant été choisie, les élèves commencent alors à réaliser le graphique souhaité. Il sera corrigé par le professeur. Un exercice et le graphique à terminer constituent le travail à faire à la maison. Lors d'une autre séance, le graphique réalisé au tableau sera projeté et interprété (R2 et R7).
Plus-value : Les élèves travaillent dès le premier graphique avec des données entre lesquelles l'écart est irrégulier. La méthode pour réaliser un graphique est étudiée avant l'étude des changements d'états.

Figure 1 : Extrait des situations d'apprentissage et d'évaluation du site de l'académie Orléans-Tours

On constate que les situations de départ, les problèmes soulevés ne sont pas mentionnés. Cela pose la question de savoir s'il s'agit d'une investigation scientifique effective ou d'activités d'entraînement déconnectées de l'investigation elle-même. Ainsi, les activités proposées pour la recherche d'information, la réalisation d'un graphique, la précision d'une mesure ou bien encore la rédaction d'une conclusion, apparaissent plutôt comme des exercices de méthodologie qui pourraient correspondre, dans le cadre d'une investigation, à un besoin d'acquérir certaines capacités et donc à la nécessité pour l'enseignant de mettre en place des détours méthodologiques. Ceci, d'autant plus que pour chaque situation une seule capacité est mise à l'épreuve.

Site académique de Créteil

Les situations présentées en SVT par l'académie de Créteil se sont explicitement appuyées sur le canevas proposé sur le site *Éduscol*, en l'aménageant. Elles ont été proposées par des enseignants de SVT de l'académie, sollicités pour participer à un projet de conception d'une banque de situations. La mise en forme définitive a été effectuée par un groupe plus restreint autour de l'Inspecteur Pédagogique Régional. Ces documents sont structurés en deux parties : la première est destinée à l'enseignant et la deuxième correspond à une fiche élève.

La partie destinée à l'enseignant est intitulée « *préparer une situation complexe disciplinaire, situation d'apprentissage et / ou d'évaluation* ». Elle présente :

- le titre, la classe, la durée ;
- les objectifs et leur origine ;
- la place dans une progression ;
- ce que les élèves savent ;

- le choix et le scénario de la situation complexe ;
- les consignes à donner aux élèves ;
- les différents supports de travail ;
- les réponses attendues ;
- les critères de réussite ;
- des aides, « des coups de pouce ».

Cette présentation, avec la référence aux différents « documents et outils officiels » permet de pointer des difficultés rencontrées par les enseignants. Ainsi, les capacités requises dans le document « *Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3* », sont différentes, complémentaires, de celles du document « *décret d'application du socle commun* » 11 juillet 2006.

La seconde partie est la fiche destinée à l'élève. Sur celle-ci apparaît le nom de l'élève, la date, la classe, la discipline, le titre, un tableau présentant un bilan par rapport aux compétences évaluées (non acquis, à renforcer, acquis, expert), la situation-problème, les consignes, les critères de réussite et enfin les différents documents à exploiter. Remarquons aussi une difficulté dans l'utilisation des « coups de pouce ». Les enseignants, en tension entre une visée de construction d'une compétence et une demande constante à mettre des notes, ont transformé ici l'usage des « aides » en note (moins 1 point si l'élève demande un aide, moins deux points s'il en sollicite deux).

Par ailleurs, le relevé des capacités attendues dans chaque sujet fait apparaître que certaines d'entre-elles sont « travaillées » dans toutes les niveaux. C'est le cas, par exemple, pour la capacité « *Observer, recenser et organiser des informations* » (de la 6^e à la 3^e) et les capacités « *Exprimer et exploiter les résultats* » et « *Utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral* » (de la 5^e à la 3^e). Si ces trois capacités sont présentes, celles qui mettent en avant le travail d'expérimentation restent peu évoquées sur ce site. Ainsi, la formulation d'hypothèse est mentionnée 1 fois, la conception d'un protocole 2 fois et la réalisation d'expérience 1 fois.

Comparaison entre les deux sites académiques

Cette première analyse semble montrer que les capacités liées à une mise en activité pratique en SVT sur le site de Créteil sont peu sollicitées, contrairement aux activités proposées en Physique-Chimie sur le site de l'académie Orléans-Tours. Ce constat relève t-il uniquement de l'académie, ou bien met-il en avant des disparités entre deux disciplines considérées comme « expérimentales » ? Les situations, telles qu'elles sont présentées sur le site de Créteil, doivent permettre d'évaluer deux ou trois capacités en même temps. Par conséquent, l'atomisation en termes d'évaluation semble moins grande que pour les situations proposées sur le site de l'académie Orléans-Tours.

5. Discussion

L'analyse des situations proposées par deux académies concernant la compétence « *pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes* » semble mettre en avant des différences d'interprétation de l'évaluation des compétences sur différents points.

- Sur le nombre de capacité à évaluer au cours d'une situation. L'interprétation peut osciller entre une atomisation des évaluations et une évaluation globale d'une investigation liée à la compétence visée ;
- Sur le type d'activités proposées : des activités de recherche d'informations dans des documents, à la mise en œuvre d'expérimentation ;
- L'analyse des situations permet de constater des différences d'interprétation, pouvant être aussi d'origine disciplinaire (MEN IGEN PC, 2006 ; MEN IGEN SVT, 2007), de l'évaluation de cette compétence ;

- Sur les liens entre apprentissage et évaluation, les activités d'apprentissage pouvant varier de simples activités d'entraînement pour l'évaluation à des investigations, en passant par des détours méthodologiques.

Références et bibliographie

- Allal, L. & Mottier-Lopez, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- DeSeCo (2002) *Définition et sélection des compétences : fondements théoriques et conceptuels*. CERI. OECD. Novembre 2002. Disponible en ligne : <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco>
- Hasni, A., Lenoir, Y., & Lebeaume, J. (Ed.) (2006). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Houchot, A., Robine, F., Armand, A., Barrué, J-P., Chassaing, J-P., Lherete, A., Malleus, P., Michard, J-L., Ruget, C. & Séré, A.. (2007). Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis. Rapport de l'Inspection générale à monsieur le ministre de l'Education nationale. Rapport n° 2005-048 juin 2007, 60 pages. Disponible en ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>
- MEN (2006). Le socle commun de connaissances et de compétences. Paris. SCEREN : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>
- MEN (2007). Livret de connaissances et de compétences. Grilles de références : http://eduscol.education.fr/D0231/experimentation_livret.htm
- MEN (2007). Livret de connaissances et de compétences. Vade-mecum. Site Eduscol : eduscol.education.fr/soclecommun
- MEN IGEN PC (2006). L'enseignement de la physique et de la chimie au collège. Rapport, n° 2006-091, novembre 2006.
- MEN IGEN SVT (2007). Mettre les élèves en activité au collège pour les former, les évaluer, les orienter. Rapport n° 2007- 031, avril 2007.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE

Contribution 3

APPUI ET FREINS A L'EVALUATION DES COMPETENCES DU SOCLE : ETUDE DANS DEUX COLLEGES

Michèle Prieur*, Gilles Aldon, Alain Pastor*****

* EducTice-S2HEP, IFE-ENS de Lyon michele.prieur@ens-lyon.fr

** EducTice-S2HEP, IFE-ENS de Lyon, gilles.aldon@ens-lyon.fr

*** ICAR-ENS de Lyon, alain.pastor@ens-lyon.fr

Mots-clés : Socle commun, approche par compétences, évaluation des compétences, outils d'évaluation

Résumé. Entre 2009 et 2011, un dispositif d'OCEP⁹ a mené une étude qualitative dans deux collèges sur la place et les interprétations des compétences du Socle dans les pratiques enseignantes. L'analyse de ces observations montre que l'intégration d'un paradigme d'enseignement fondé sur les compétences ne s'effectue que très marginalement dans les pratiques effectives. La mise en place du socle se réduit le plus souvent à une phase de validation des compétences permettant de répondre à une injonction institutionnelle. Des appuis et des freins influençant l'évaluation des compétences du Socle sont dégagés de cette étude. Certains semblent trouver leur origine dans les disciplines, d'autres dans l'accompagnement des chefs d'établissement, d'autres encore dans les outils d'évaluation utilisés.

1. Introduction

En 2006, en France, un décret¹⁰ institue la maîtrise du Socle commun de connaissances et de compétences (Socle) par tous les élèves en fin de scolarité obligatoire. En 2009, l'Institut National de Recherches Pédagogiques (actuellement Institut Français de l'Éducation) met en place l'OCEP (Observatoire, Curricula, Evaluations, Pratiques)¹¹ qui vise à étudier, sur la durée, les transformations de la scolarité obligatoire liées à la mise en œuvre du Socle. Le Socle vise l'acquisition de compétences, ce qui, selon Tardif (1998), nécessite un changement de paradigme modifiant les conceptions des enseignants sur l'apprentissage et, de fait, sur les modalités d'évaluation. Entre 2009 et 2011, le dispositif MOSCo¹² de l'observatoire OCEP a étudié les freins et les points d'appui rencontrés par les enseignants de deux collèges, pour prendre en compte les compétences du Socle dans les enseignements et les évaluations des élèves.

9. Observatoire, Curricula, Evaluations, Pratiques

10. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006

11. <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep>

12. Mise en œuvre du socle commun : suivi des équipes éducatives de deux collèges : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/mosco>

2. La notion de compétences

Bien que la notion de compétence présente un certain flou dans la littérature pédagogique et didactique, Jonnaert (2004) souligne qu'il existe un certain consensus pour la définir : la compétence se situe du côté de l'action (mise en œuvre de tâche) et possède un ancrage dans une situation donnée (compétence située), enfin, elle nécessite un choix et une combinaison de ressources diversifiées (ressources internes et externes). Cette acception du terme de compétence, que nous adopterons dans la suite de notre texte, est suffisamment large pour ne pas se limiter à des aspects particuliers de l'apprentissage, et suffisamment précise pour être opérationnelle. En particulier, l'entrée dans une tâche complexe implique la mobilisation de ressources diversifiées appartenant ou traversant des champs disciplinaires distincts comme, par exemple, celles relevant de la compétence 7 du Socle « l'autonomie et l'esprit d'initiative ». De ce fait, l'enseignement fondé sur les compétences conduit à une modification profonde des « habitus » et un changement de paradigme, passant d'un paradigme d'enseignement centré sur le professeur et les contenus d'une discipline à un paradigme d'apprentissage qui fait le pari de la capacité des élèves à transformer les ressources mises à disposition en connaissances opérationnelles (Tardif, 1998). Les compétences dans le paradigme d'apprentissage prennent leur sens dans la possibilité laissée aux élèves de mobiliser dans des situations complexes des connaissances issues de ressources variées pouvant appartenir à différents champs disciplinaires. L'hypothèse que nous faisons est alors que travailler par compétences consiste à entrer dans la connaissance par le savoir-agir en situation : la compétence est située (relative à une situation), elle est fondée sur des actions et s'appuie sur des ressources.

3. Présentation du dispositif MOSCo et de la méthodologie

La problématique du dispositif MOSCo a consisté à observer les interprétations locales des prescriptions nationales en termes de mise en place de l'évaluation du Socle. Plus précisément, les questions auxquelles ce dispositif cherchait à répondre concernaient la prise en compte effective des compétences dans l'apprentissage et les évaluations des élèves et les pratiques collectives des équipes éducatives :

- Peut-on observer des changements de pratique liée à la mise en place du Socle du point de vue de l'approche par compétence, de la réussite de tous les élèves, du travail collectif ?
- Peut-on identifier des appuis et les freins à la mise en place du Socle, à l'échelle de l'établissement et dans la classe ?

Il s'agit d'une étude qualitative qui s'appuie sur l'observation de deux collèges de taille comparable, l'un se situant dans un environnement rural, l'autre dans une ville moyenne. Durant deux années, nous avons suivi les pratiques des enseignants à travers les cahiers de texte d'un environnement numérique de travail (ENT). Cette méthode s'est appuyée sur les hypothèses suivantes : le cahier de texte est une « mise en forme » de la pratique des enseignants, les usages permis par la version numérique sont susceptibles de donner davantage d'informations que la version papier. Etant donné que les deux collèges avaient participé à une expérimentation de cet ENT avant son implémentation dans l'ensemble de l'académie, nous faisons également l'hypothèse que la familiarité des équipes de professeurs avec l'outil permettrait de minimiser des biais liés à une méconnaissance de son fonctionnement. Un suivi des cahiers de texte numériques a concerné un échantillon d'une vingtaine de professeurs en français, langue vivante, sciences de la vie et de la Terre (SVT), sciences physiques et chimiques (SPC), Histoire et géographie, technologie, ayant au moins une classe de troisième et renseignant ce cahier de texte de manière significative. Une grille d'analyse de ces cahiers de texte permettait de suivre, à travers les descriptions des contenus de séances et des travaux donnés aux élèves, la place des compétences dans l'enseignement et les évaluations des élèves.

La collecte d'informations à partir de l'ENT présente l'intérêt de pouvoir suivre à distance, et de façon continue les pratiques des enseignants, cependant, elle en donne une image partielle et reconstruite : les informations portées dans le cahier de texte sont sélectionnées et mises en forme

pour « donner à voir » à la famille, l'élève, l'institution l'enseignement mis en œuvre. Aussi, les pratiques appréciées au travers de la « fenêtre d'observation » de l'ENT ont été complétées par des entretiens ciblés auprès de ces enseignants. Le croisement de ces deux corpus, informations apportées dans les cahiers de texte et lors des entretiens, a été analysé afin de caractériser les pratiques des enseignants concernés et dégager des profils d'enseignants. Une représentation focalisée sur trois indicateurs de ces pratiques (approches par compétences, réussite de tous les élèves et pratiques collectives) a été élaborée pour visualiser ces profils (fig. 1). En parallèle des entretiens avec les professeurs, des entretiens ont été réalisés auprès des équipes de direction pour confronter les pratiques enseignantes aux procédures d'accompagnement susceptibles de favoriser le travail collectif nécessaire à la coordination des enseignements et des apprentissages.

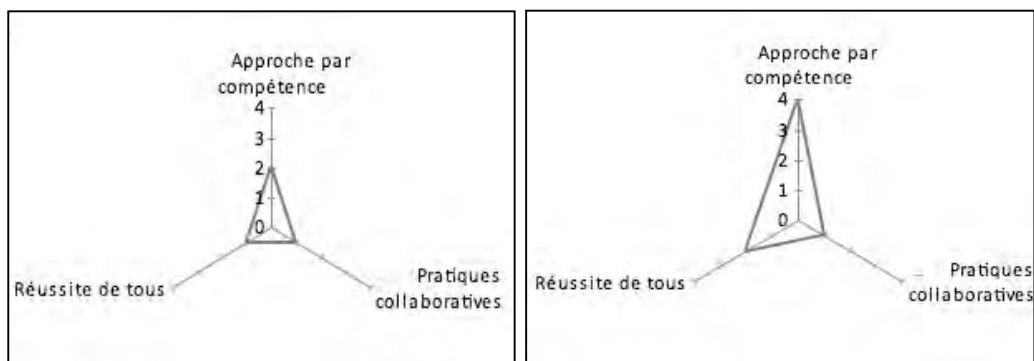


Figure 1 : Représentation schématique du profil d'un enseignant d'anglais (gauche) et du profil d'un enseignant espagnol (droite).

4. Principaux résultats

4.1 A l'échelle de l'établissement

Peu de changements

Les observations engagées montrent que la plupart des enseignants restent centrés sur un enseignement et une évaluation des savoirs de leur discipline guidés par les contenus disciplinaires des programmes : « moi, je me suis pas trop inquiété... enfin pour évaluer, je me pose pas trop de questions, [...] oui, les compétences, tout ce qui dépend du Socle, ça apparaît très clairement sur le manuel. » (entretien, professeur de mathématiques), « on est encore bien axé sur nos programmes, on a nos programmes à faire, on évalue en fonction des directives du programme... et pas vraiment encore dans le socle commun » (entretien, professeur de SPC), « Mais bien sûr qu'on fait le socle commun, on fait le programme ! » (entretien, professeur de mathématiques).

L'intégration d'un paradigme d'enseignement fondé sur les compétences ne s'initie que très marginalement chez les enseignants étudiés. Pour la minorité qui s'y conforme, l'évaluation des compétences est un moyen pour objectiver l'évaluation des élèves, les impliquer davantage dans leurs apprentissages en leur donnant la possibilité de s'auto-évaluer, de diagnostiquer leurs difficultés afin de leur proposer des remédiations ciblées. La volonté d'être au plus près des compétences effectivement développées par les élèves conduit certains d'entre eux à utiliser des critères de plus en plus fins entraînant une évaluation de « micro-capacités » responsable d'un éloignement des objectifs visés par une approche par compétences : « Ce qui serait pas mal dans le cadre du socle commun c'est qu'on pourrait imaginer que les items soient listés sur l'ENT, que le prof les valide ou les valide pas et que les élèves puissent consulter sur l'ENT. Oui, ça serait bien, ce serait une bonne chose. Encore faudrait il que les items existent, (rires) » (entretien, professeur de mathématiques). Ce glissement vers une pédagogie par objectif, dont le risque a été signalé par Perrenoud (2004) et Dauvisis (2007), entraîne pour l'enseignant une surcharge de

travail parfois responsable de découragement. De même, dans une perspective de raffinement de la validation en niveau de compétences, ce découragement apparaît rapidement : « *Au bout de combien de fois que le comportement est apparu ou est-ce que le même comportement est apparu dans plusieurs situation Il reste à définir quelque chose de très précis... c'est un travail de romain* » (entretien, principal). Pour certains, le Socle correspond à l'ensemble minimal de connaissances et de compétences à acquérir au collège. On voit alors apparaître un glissement dans lequel le processus de construction des compétences, l'apprentissage, s'efface au profit d'objectifs de performance qui placent inévitablement les élèves en situation de compétition dès lors que l'évaluation est confondue avec l'atteinte, ou pas, de la moyenne : « *Quand même, les compétences du socle commun c'est que ça peut permettre quand même de motiver les élèves très, très faibles, quoi. On leur donne un objectif. Ils ont un objectif : vous êtes très faibles ce sera difficile d'atteindre la moyenne, ce sera difficile d'être compétitif, mais enfin, vous pouvez avoir l'objectif suivant c'est essayer malgré tout d'assimiler ces compétences du socle.* » (entretien, professeur de mathématiques).

Des pratiques centrées sur la validation dans une perspective de pilotage

Dès 2009, avant qu'il ne soit nécessaire pour les élèves de maîtriser le Socle pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB), les équipes de direction des deux collèges ont accompagné leurs équipes éducatives. Elles se sont appuyées sur les conseils pédagogiques pour informer et animer des moments de réflexion sur l'évaluation des compétences, elles ont initié des groupes de travail ; comme l'exprime un principal « *cela avait été le grand chantier du conseil pédagogique* ». Pour ces chefs d'établissement, l'évaluation des compétences est un moyen efficace pour attester des performances des élèves ; les résultats de ces évaluations permettent de « *faire nos classes ou prévoir les groupes de soutien* ». Leur objectif est alors d'organiser la validation du Socle pour avoir des outils permettant de piloter leur établissement. Tous les enseignants des deux collèges ont complété le Livret Personnel de Compétences (LPC), et, pour une très forte majorité d'entre eux, la mise en place du Socle s'est réduite cette année à cette étape de validation des compétences en fin de classe de troisième.

Dans ces deux collèges, les principaux et leurs adjoints ont mobilisé leur équipe sur l'étape de la validation en appui sur l'outil institutionnel : le livret personnel de compétences (LPC). Dans cet outil, les sept compétences du Socle correspondent à des compétences très générales, découpées en domaines puis en items. L'objectif principal des enseignants est de se partager la validation des items en identifiant ceux qui sont en cohérence avec leur discipline et leur programme. Les compétences transversales 6 et 7, ne correspondant directement à aucun champ disciplinaire, sont confiées au conseiller d'orientation, au conseiller principal d'éducation ou encore aux professeurs d'EPS qui ne peuvent se « reconnaître » dans les autres compétences du Socle. Un sentiment de réussite et de satisfaction est obtenu lorsque le recouvrement, de l'évaluation des items de chaque enseignant, est minimal. La validation des items repose le plus souvent, soit sur une appréciation globale et subjective, soit sur les notes moyennes obtenues par l'élève aux différents trimestres, très peu s'appuient sur les grilles de référence du LPC ou sur tout autre outil constitué de descripteurs, de critères et d'indicateurs. L'un des chefs d'établissement souligne les limites à une telle évaluation du Socle : « *L'esprit du Socle c'était d'avoir une approche par compétence pour avoir une remédiation, cibler les difficultés et apporter des réponses. Si on se contente d'aller au global pour gagner du temps parce qu'on n'a pas les bonnes réponses finalement on n'aura rien gagné.* » (entretien, adjoint).

4.2 Etude de deux profils d'enseignant

Nous présentons ici le profil de deux des enseignants suivis ces deux années. L'un d'entre eux est un professeur d'arts plastiques (AP) débutant, titularisé la première année de notre observation. Il s'appuie sur sa formation initiale, sur les textes institutionnels et sur les préconisations de son IA-IPR pour construire son enseignement. L'autre est un professeur expérimenté de SVT enseignant depuis une dizaine d'années. Son expertise s'appuie sur la mobilisation de ressources diversifiées. Il prend connaissance et s'appuie sur des ressources institutionnelles telles que les instructions

officielles mais encore des formations, des rapports de l'inspection générale de SVT et les différents documents d'accompagnement proposés dans sa discipline dès 2010 pour mettre en œuvre la compétence 3 du Socle « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ». Il mobilise encore des ressources proposées par l'association des professeurs de biologie et de géologie. Dès septembre 2009, ces deux enseignants sont soucieux de répondre rapidement à la demande institutionnelle relative au Socle car « *On n'aura pas le choix* ». Ils s'impliquent fortement dans la réflexion conduite au sein de leur établissement, pilotée par leur principal ou le principal adjoint. Si ces deux enseignants partagent l'idée qu'une note « *ne veut rien dire* » et qu'une évaluation des compétences est plus objective, ils n'attribuent pas les mêmes finalités à l'évaluation et n'envisagent pas les mêmes procédures d'évaluation.

Pour le professeur d'AP, l'évaluation a pour objectif d'identifier les compétences maîtrisées par les élèves de façon à pouvoir certifier le plus objectivement possible les apprentissages réalisés. Il s'agit pour lui d'« *avoir des preuves* », de « *se méfier des impressions* ». Pour objectiver son évaluation, il multiplie les descripteurs de compétences à évaluer et identifie quinze « *compétences fines* » relevant de sa discipline. Soucieux de s'assurer de la stabilité des apprentissages, il se fixe comme objectif de les évaluer plusieurs fois au cours de l'année. Il déploie beaucoup d'énergie à explorer des outils informatiques pensant trouver dans l'outil, une solution à cette lourde gestion du suivi des élèves. Il explore le livret numérique de l'ENT avec le projet d'attribuer aux élèves une part active dans cette évaluation. Jugeant les procédures trop contraignantes et l'outil mal adapté, il se replie sur l'utilisation d'un tableur. Les fichiers de suivi ne sont ni partagés, ni communiqués aux élèves. En appui sur l'idée qu'une compétence se situe du côté de l'action, il centre toute une partie de son enseignement à l'évaluation des élèves en activité. Il ressent un sentiment d'insatisfaction lié au manque de temps à consacrer à l'évaluation individuelle de chaque élève : « *on leur consacre moins de 2 minutes chacun* », et au fait que les sollicitations des élèves, pour les aider dans la réalisation de leur tâche, viennent biaiser ses évaluations. Il regrette encore que le comportement des élèves le détourne de l'observation nécessaire à son travail d'évaluation « *pendant que l'on cadre certains élèves, ..., on ne peut pas se concentrer sur l'évaluation* ». Pour finir, il exprime le manque de sens que les élèves attribuent à cette nouvelle forme d'évaluation « *après avoir longuement expliqué l'évaluation par compétence, et avoir fait des rappels dans l'année, j'ai encore des élèves qui me demandent une "note", qui n'ont pas compris le système.* » Au bout de dix-huit mois, bien qu'initialement très volontaire, cet enseignant se sent assez découragé, isolé. Il considère que la gestion matérielle de cette évaluation est trop lourde « *pour être le plus parfait possible, il faudrait que j'aie des grilles en permanence et que je coche en permanence* ».

Pour le professeur de SVT, le Socle est une façon, pour lui et pour les élèves, d'identifier ce qui est acquis et ce qui reste à acquérir. Il pense que c'est un moyen de motiver les élèves en donnant plus de sens à leurs apprentissages. Engagé dans une évaluation des compétences de sa discipline et l'utilisation de « *grille de compétences* » depuis plusieurs années¹³, il souligne le risque d'atomiser les compétences en micro-capacités. Il a expérimenté le fait que cela induit une perte de sens pour les élèves, et une surcharge de travail pour l'enseignant. Il envisage aujourd'hui les compétences de façon plus globale, considérant qu'elles sont mobilisées lors de la mise en œuvre de tâches complexes : « *Avant on posait plein de petites questions. Maintenant c'est plus des grands problèmes. Ça n'a pas révolutionné mais ça me fait évoluer* ». La première année, en appui sur les préconisations de son IA-IPR et d'une formation suivie, il tâtonne à proposer des situations complexes. La deuxième année, il envisage des mises en situation progressives afin de permettre aux élèves de construire les procédures élémentaires à mobiliser dans la réalisation de tâches complexes. Concernant l'évaluation des compétences, il l'envisage comme un appui aux apprentissages et non pas uniquement comme une validation du Socle. Pour cela, il implique les

13. En 1995, les programmes de SVT de la classe de sixième précisent quatre grandes *compétences méthodologiques* à acquérir : « *s'informer, raisonner, réaliser et communiquer* ». B.O. n° 48 du 28 décembre 1995. Ces compétences méthodologiques sont ensuite reformulées et déclinées en une série de capacités expérimentales qui seront prises en compte dans les épreuves du baccalauréat de la série scientifique en 2005 B.O. n° 9 du 26 février 2004.

élèves dans l'évaluation en leur donnant des critères de réussite : « *L'autoévaluation, c'est pas mal, ça les guide, ça leur permet du coup d'être plus autonome avec des repères.* ». La deuxième année, fort de son expérience de l'année précédente, il choisit des critères plus généraux pour éviter le morcellement des compétences et éviter la perte de sens pour les élèves. Pour lui la compétence possède différents niveaux de complexité correspondant à différents niveaux d'autonomie des élèves : la compétence élémentaire mettant en jeu une procédure simple, la compétence permettant de respecter un critère général de réussite, la compétence correspondant à un item du Socle, ces trois niveaux de la compétence pouvant être rapprochés de ceux proposés par Rey (Rey *et al.*, 2003). Pour permettre à chaque élève de réaliser la tâche demandée, il met à disposition ou/et il propose en fonction des besoins de chacun, des « coups de pouce ». Il s'agit d'aide apportée aux élèves, soit pour mettre en œuvre des compétences élémentaires non suffisamment maîtrisées (exemple : comment réaliser un histogramme), soit pour les guider à identifier des procédures à mobiliser pour réaliser la tâche attendue (exemple : choisir un histogramme pour traiter les données). Pour suivre les apprentissages des élèves, il utilise des grilles de suivi et souhaiterait un outil partagé avec les élèves afin qu'ils puissent suivre leurs progressions au cours de l'année, mais également d'une année sur l'autre. Il s'appuie sur ce suivi, pour, en fin d'année, attester la maîtrise des items de la compétence 3 du Socle. Ayant initié seul ce travail la première année, il le partage la seconde année avec les autres enseignants de sa discipline et avec d'autres enseignants de SPC, et de technologie. Il souhaiterait au cours de l'année suivante pouvoir le partager avec l'équipe pédagogique d'une même classe pour que cette évaluation soit moins disciplinaire.

Ces deux enseignants ont pour objectif d'évaluer les compétences des élèves, mais les procédures de mise en œuvre et les finalités de ces évaluations sont cependant divergentes. Le professeur d'AP est centré sur des procédures de validation disciplinaire dont la mise en œuvre conduit à son découragement et à une perte de sens pour les élèves. Le professeur de SVT fait évoluer ses pratiques en modifiant ses situations d'enseignement et en mettant les évaluations des compétences au service des apprentissages, il s'ouvre progressivement à un travail collectif. D'autres études de cas, réalisées au sein du dispositif MOSCo, montrent que les enseignants sont le plus souvent en tension entre ces deux approches de l'évaluation des compétences.

5. Appuis et freins à l'évaluation des compétences

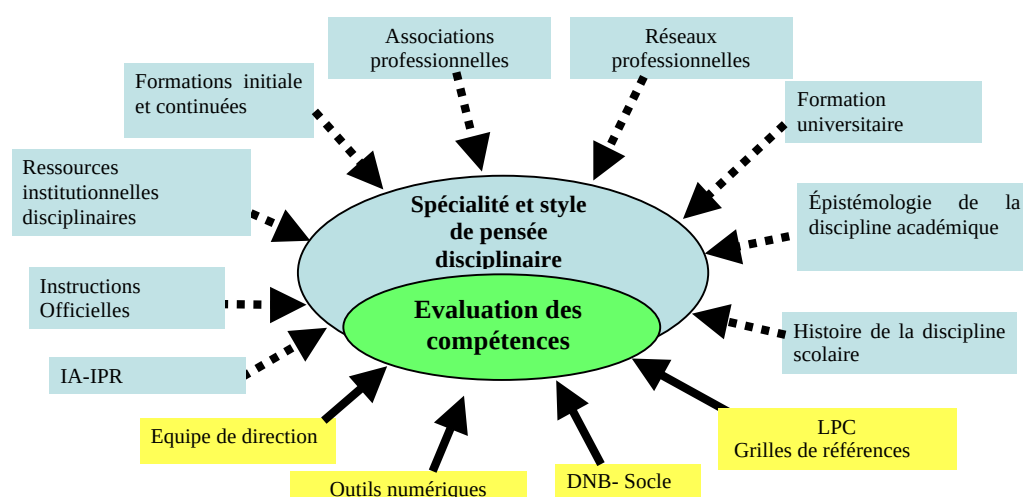


Figure 2 : Freins et appuis à l'évaluation des compétences dégagés par le suivi des deux collègues.

Les modalités d'évaluation des compétences par les professeurs suivis au sein des deux collèges permettent d'identifier un certain nombre de freins et d'appuis à un changement de paradigme de l'enseignement vers un paradigme de l'apprentissage, plaçant le développement des compétences

et leur évaluation au cœur des apprentissages des élèves. Après avoir présenté les freins exprimés par les enseignants, nous montrerons comment la discipline enseignée, les procédures d'accompagnement et de mise en œuvre à l'échelle de l'établissement et les outils mobilisés sont susceptibles d'aider ou de contrarier les processus d'évaluation des compétences (figure 2).

5.1 Des freins exprimés par les enseignants

Les enseignants sont très nombreux à exprimer des difficultés à mettre en œuvre le Socle. Ils se sentent peu armés pour ce changement de pratique et regrettent de ne pas être plus accompagnés par les corps d'inspection de leur discipline. De façon récurrente, ils expriment que ces nouvelles modalités d'évaluation sont responsables d'une surcharge de travail. Ils relatent encore les contraintes organisationnelles qui ne permettent pas la concertation nécessaire à la coordination des enseignements. Comme l'exprime un professeur de SPC « *Tant que ce n'est pas reconnu dans l'emploi du temps, c'est difficile* ». Certains enseignants racontent que les difficultés à travailler ensemble sont inhérentes aux habitudes de travail des enseignants du secondaire : « *Les enseignants ont du mal à travailler en équipe, c'est un métier individualiste* » (entretien, CPE), « *Ma vision du métier d'enseignant, on est tout seul dans sa classe, avec le temps on se donne des repères, une façon de faire, une façon d'être qui fait qu'après c'est beaucoup plus difficile de revenir à un travail en équipe* » (entretien, professeur de technologie). Ils expriment encore un manque de légitimité à évaluer des compétences qui ne relèvent pas directement de leur propre discipline. Les spécialités des enseignants (Lebeaume, 2008) les isolent dans l'enseignement de leur discipline et limitent les interactions possibles avec les autres disciplines.

Des enseignants pointent des incohérences dans les attentes institutionnelles. Ils ressentent comme disjointes les attentes des programmes disciplinaires et celles relatives au Socle. Selon eux, ces incohérences s'expriment jusque dans la certification du DNB qui prend en compte, à la fois des notes obtenues aux épreuves liées aux programmes disciplinaires, et l'attestation de la maîtrise des sept compétences du Socle. Ces ressentis participent au repli des enseignants suivis sur leurs pratiques existantes. Le Socle n'est alors envisagé que par le volet de sa validation en fin de troisième, car exigible par l'institution. Certains enseignants identifient cependant qu'une centration sur les procédures de validation, détourne l'évaluation des compétences de ses fondements premiers « *Le socle qui pourrait être un formidable outil de motivation et de valorisation des élèves est vidé de son sens pédagogique.* » (entretien, professeur d'histoire et géographie).

5.2 Freins et appuis liés à la discipline enseignée

Notre étude montre des liens entre les pratiques et la discipline enseignée. Une étude exploratoire, à partir d'un corpus diversifié (programmes, contenus des formations, presse professionnelle, forum professionnel, ...), nous a conduit à identifier différents facteurs participant à la construction d'une spécialité disciplinaire chez les enseignants du secondaire (Lebeaume, 2008). Ainsi, la formation initiale, les ressources institutionnelles, les corps d'inspection, les réseaux associatifs et professionnels, l'histoire de la discipline, ou encore l'épistémologie de la (ou des) discipline(s) académique(s) sont autant d'éléments susceptibles d'interagir pour construire et renforcer les spécialités disciplinaires des enseignants. Pour interpréter nos observations relatives à la mise en œuvre du Socle, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants de collège, spécialistes d'une discipline, développent un style de pensée (Fleck, 2005) qui influence la prise en compte des compétences dans les apprentissages et les évaluations des élèves (voir fig. 2).

Les enseignants de SVT par exemple, partagent l'idée que leur enseignement doit réserver des temps durant lesquels leurs élèves sont en activités pratiques afin de favoriser le développement de capacités expérimentales. Cette idée constitue un appui pour situer les compétences du côté de l'action et les prendre en compte dans les évaluations des élèves. Elle repose sur une longue tradition de l'enseignement des sciences naturelles, puis des SVT qui s'appuie notamment sur l'épistémologie des disciplines de référence comme la physiologie, la biologie (démarche

expérimentale), l'histoire de la discipline scolaire (des activités d'éveil à la démarche d'investigation), l'organisation du curriculum (salles spécialisées et personnel de laboratoire, groupes de travaux pratiques, épreuves des capacités expérimentales au baccalauréat). Cependant, le vocabulaire désignant les compétences dans les textes officiels de cette discipline scolaire a été assez mouvant au cours du temps. Après l'utilisation d'expressions comme *qualités de l'esprit*, *mémoire logique*, *savoir-faire*, *compétences méthodologiques*, c'est le terme capacité qui est retenu au cours des années 2000, il désigne alors une capacité le plus souvent relative à une tâche élémentaire et expérimentale. Pour l'enseignant présenté dans le paragraphe 4.3, ce style de pensée développé au sein des SVT constitue un levier pour construire une nouvelle représentation de la notion de compétence qui soit moins centrée sur la dimension expérimentale et qui permette d'envisager des compétences de niveau cognitif supérieur. D'autres observations ont montré cependant qu'il est susceptible de constituer des freins à une approche par compétences en donnant une impression de « déjà-là » ne nécessitant pas d'interroger ses pratiques. Comme l'exprime un autre enseignant de SVT « *Le Socle, ça ne change rien, c'est déjà ce que l'on fait.* ».

L'impression de « déjà-là » est observée aussi parmi les enseignants de langue étrangère en raison de la référence antérieure au *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) depuis le début des années 2000, et, depuis les années 80, de la familiarité avec la terminologie de l'approche communicative, voire les concepts sous-jacents à cette approche. Or, dans la période 1980-2000, l'approche communicative, telle qu'elle a été mise en œuvre, n'a familiarisé les enseignants qu'avec une version affaiblie des compétences, inspirée du cognitivisme : les quatre compétences (*skills*), écouter, parler, lire, écrire, sont envisagées comme des compétences générales, donnant lieu à un entraînement sous forme d'exercices peu contextualisés, plutôt qu'à des tâches ancrées dans des situations (Pastor & Coquidé, 2008). Cette familiarité superficielle de longue date constitue un obstacle à un enseignement visant des compétences ancrées dans les situations sociales. On observe par ailleurs des nuances entre langues enseignées : ainsi, chez les enseignants d'espagnol ou d'italien, une tradition didactique ancrée dans les contenus culturels conduit souvent à une conception plus « située » des compétences alors que les enseignants d'anglais se réfèrent à une conception plus abstraite de la communication. Ces observations réalisées dans le dispositif CESIA¹⁴ d'OCEP sont confirmées par l'échantillon réduit, observé dans le dispositif MOSCo, une nette différence d'approche entre des activités de type exercices, dominantes en anglais, et de type tâches plus complexes, dominantes en espagnol (figure 1).

Le style de pensée développé au sein d'une discipline a encore tendance à isoler les enseignants spécialistes d'une discipline et à constituer des freins au dialogue et la collaboration nécessaire à la coordination des apprentissages des élèves. Par-delà les difficultés d'organisation, bien réelles, qui expliquent cette situation, figure la difficulté à identifier de réels objets communs de travail : ainsi, entre enseignants de langue (française ou étrangère) et enseignants d'autres disciplines, le concept de texte (oral ou écrit) pourrait constituer un objet commun de travail, qui demeure fort insuffisamment exploité.

5.3 Freins et appuis liés aux procédures d'accompagnement à l'échelle de l'établissement

Si on observe des différences de pratiques liées à la discipline enseignée, les procédures d'accompagnement des équipes de direction sont assez semblables dans les deux collèges. Les équipes de direction jouent un rôle non négligeable pour relayer les textes institutionnels auprès des enseignants et organiser les procédures de validation. Cependant, ces équipes ont peu d'influence sur ce que les enseignants mettent en œuvre dans leur classe, les chefs d'établissement et leur adjoint ne se sentant ni légitimes, ni compétents pour accompagner l'évolution des pratiques d'enseignement nécessaire à une évaluation des compétences.

¹⁴ CESIA : « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et Socle commun : interprétations des acteurs » <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep/dispositifs/cesia>

Les modalités de validation du Socle, mises en place à l'échelle de l'établissement par les équipes de direction, ont pour conséquence de renforcer le cloisonnement des disciplines évoqué précédemment. Ces équipes ont initié, dès la première année, des groupes de réflexion qui ont été organisés par un jeu de correspondance entre les compétences du Socle et les disciplines scolaires, ainsi, par exemple, la compétence *maîtrise de la langue française* a été confiée aux enseignants de français. Cette organisation a conduit les enseignants à ne réfléchir aux modalités d'évaluation que d'une seule compétence du Socle. La deuxième année, lorsque dans un souci d'efficacité et de pragmatisme revendiqué, les chefs d'établissement demandent aux enseignants de se partager les items du Socle, on constate que les enseignants sélectionnent, presque exclusivement, les items correspondant à la compétence de leur groupe de réflexion de l'année précédente. Autrement dit, cette organisation de la validation du Socle conduit les enseignants à ne s'intéresser à la validation que d'une seule compétence du Socle et à négliger dans leur enseignement le développement de compétences qui sont pourtant mobilisées dans leur discipline. Si l'on considère que les compétences se construisent au travers d'une dynamique favorisant la mobilisation de différentes ressources dans des contextes divers permettant des « *re-spécifications successives de certaines opérations mentales ou de certaines conduites sociales* » (Allal, 1999), alors une approche strictement disciplinaire des compétences freine leur développement.

5.4 Freins et appuis liés aux outils mobilisés

De nouveaux outils et en particulier des outils d'évaluation sont mobilisés au sein des établissements pour accompagner la mise en œuvre du Socle. Ces outils constituent des aides, mais ils sont également parfois générateurs de difficultés. Si des outils de l'ENT facilitent la collaboration des équipes éducatives (espaces partagés, messagerie, etc.), d'autres outils, comme le cahier de texte, renforcent l'isolement des enseignants dans leur discipline (Prieur, 2011). Un cahier de texte numérique présente l'intérêt de mettre à disposition des informations, relatives à l'enseignement réalisé, à partir de supports diversifiés (textes mais également images, bandes sonores, films). Ces informations peuvent être consultées à distance, à tout moment. Un cahier de texte numérique constitue donc un outil intéressant pour communiquer aux élèves et aux parents l'enseignement conduit. Cependant, la structure de l'outil est organisée par discipline et l'espace réservé à l'enseignant d'une discipline ne peut pas être consulté par les autres enseignants de la même classe. L'outil informatique potentiellement facilitateur de la coordination des apprentissages des élèves possède une structure qui ne facilite pas la collaboration des enseignants. De même l'application informatique institutionnelle SCINET, qui centralise les données relatives à la validation du Socle au niveau national, présente ici un paramétrage académique qui ne permet pas d'engager un suivi de l'évaluation des élèves et ne permet pas aux différents enseignants d'une classe de consulter ce qui est évalué par ses collègues. Les équipes enseignantes qui souhaiteraient engager un suivi collaboratif des élèves doivent utiliser d'autres outils. L'un des collègues, qui a ainsi multiplié les outils, se heurte au problème de leur compatibilité (transfert des données d'un logiciel à l'autre) et au surplus de travail lié à leur prise en main et aux saisies multiples.

Comme nous l'avons montré dans le paragraphe 4.1.2, de nombreux enseignants de ces collèges sont confrontés au Socle uniquement par l'utilisation des outils institutionnels de validation (l'attestation de maîtrise des connaissances et compétences du LPC) et éventuellement d'évaluation (les grilles de références du LPC). Ce résultat nous a conduits à analyser la présentation des compétences dans ces outils. Les grilles de référence proposent des descripteurs qui explicitent les items du Socle et des indicateurs pour l'évaluation qui permettent aux enseignants d'appréhender la notion de compétences de façon concrète et de les outiller pour impliquer les élèves dans leur évaluation (Rogiers, 2004). Cependant, il existe une forte hétérogénéité de la présentation et de la description entre les compétences, voire dans les différents volets d'une même compétence, qui ne facilite pas l'implication d'un enseignant dans l'évaluation de plusieurs compétences. En conséquence, l'intérêt de cet outil est amoindri par le fait que les rédacteurs des différentes compétences ne se réfèrent apparemment pas à un cadre théorique ou à des principes méthodologiques communs.

6. Conclusion

Quatre ans après le décret du Socle, cette étude montre peu de changement dans les pratiques des enseignants des deux collèges suivis. En 2010-2011, première année de sa validation pour la certification du DNB, une forte proportion des enseignants répond par un contrat minimaliste dans une recherche maximale d'économie de moyens et sans modifier sur le fond leurs pratiques existantes, à ce qu'ils reçoivent comme une injonction institutionnelle. La centration sur les procédures de validation est renforcée par l'accompagnement des équipes de direction. Lorsque des changements de pratique sont observés, ils sont en tension entre une évaluation de micro-capacités entraînant une perte de sens dans les apprentissages, une surcharge de travail et l'élaboration de nouvelles situations d'apprentissage prenant en compte le développement de compétences. L'évolution des pratiques est le plus souvent le fruit de démarche individuelle qui nécessite de passer au collectif pour permettre des apprentissages plus efficaces. Dans le contexte étudié, on constate différents leviers pour accompagner ces évolutions comme le style de pensée développé au sein d'une discipline, l'accompagnement exercé par la direction de l'établissement et l'inspection, les outils mis à disposition des enseignants. Cependant ces appuis peuvent également se renverser et constituer des freins selon leurs modalités ou usages. Les outils institutionnels d'évaluation qui constituent l'appui essentiel des enseignants pour une entrée dans les compétences aurait gagné à être structurellement plus homogène. Mais définir des principes communs n'est pas une mince affaire, comme le montrent, par exemple, les difficultés rencontrées par le consortium HarmoS en Suisse. C'est cependant une condition pour établir la crédibilité d'ensemble de la démarche d'enseignement par compétences. Si le Socle est bien « commun », ne peut-on imaginer que la conception des outils pour sa mise en œuvre le soit aussi ?

Références et bibliographie

- Allal, L. (1999). Acquisition and évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation*, Vol. 2 (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Dauvisis, M.C. (2007). L'évaluation des compétences au risque des barèmes et des notes scolaires. In D. Lemaître et M. Hatano (Ed.). *Usages de la notion de compétence en éducation et formation* (pp. 75-92). Paris : L'Harmattan.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles-Lettres.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., Masciotra, D. (2004). *Contribution critique au développement des programmes d'études: compétence, constructivisme et interdisciplinarité*. Note de synthèse. Revue des sciences de l'éducation, 23-3, 667-696.
- Lebeaume, J. (2008). Les sciences et la technologie dans l'enseignement obligatoire : curriculums et spécialités enseignantes. In A. Hasni & J. Lebeaume (Ed.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique* (pp. 33-49). Sherbrooke Éditions du CRP et Lyon : INRP.
- Pastor, A. Coquidé, M. & al (2008). The Common Base for Knowledge and Skills in France: debates over the concept of "competence" and other obstacles. In C. Van Woensel (Ed.), *A toolkit for the European citizen. The implementation of Key Competences. Challenges and opportunities*. CIDREE 2008 Yearbook
- Perrenoud, P. (2004). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (4^{ème} édition)
- Prieur, M., & Steck, P. (2011). L'ENT : un levier de transformation des pratiques pédagogiques pour accompagner les apprentissages du socle commun ? Colloque international. *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Lyon : INRP.
- Rey, B., Carrette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?* Collection Pratiques & enjeux pédagogiques. Paris: ESF Éditeur.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE

Contribution 4

DES PRESCRIPTIONS OFFICIELLES SUR LA VALIDATION DES COMPETENCES A UNE EVALUATION FORMATIVE

Clotilde Mercier-Dequidt *, Karine Bécu-Robinault **

* UMR ICAR, CNRS – ENS de Lyon – Université Lyon 2, clotilde.mercier@ens-lyon.org

** UMR ICAR, CNRS – ENS de Lyon – Université Lyon 2, karine.robinault@ens-lyon.fr

Mots-clés : Démarche scientifique, autoévaluation, évaluation formative

Résumé. Les textes institutionnels publiés depuis 2005 imposent la mise en place de l'évaluation par compétences en lien avec un enseignement selon une démarche scientifique. Cet article présente un travail collaboratif mené par des chercheurs et des enseignants, dont l'objectif était de construire des contenus d'enseignements et des évaluations répondant à la fois aux contraintes institutionnelles et d'enseignement et s'appuyant sur des résultats de la recherche en didactique. Les outils conçus par le groupe permettent une évaluation par compétences s'intégrant aux séquences d'enseignement habituelles. Après avoir présenté ces outils d'enseignement et d'évaluation, nous présentons quelques résultats faisant état de leurs apports tant au niveau des élèves qu'à celui des enseignants.

1. Introduction

Depuis 2005, de profondes modifications de l'enseignement des sciences et des modalités d'évaluation des apprentissages sont proposées, en lien avec une européanisation, voire même une mondialisation de l'éducation. Ces réformes sont inscrites dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 (MEN¹⁵, 2005) ainsi que dans le décret du 11 juillet 2006 (MEN, 2006) sur l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences. De précédentes recherches menées sur les préparations des cours par l'enseignant (Bécu-Robinault, 2007) nous ont conduit à prendre en compte les difficultés liées à l'élaboration d'évaluations tout à la fois objectives au regard des possibilités d'apprentissage des élèves et prenant en compte les directives institutionnelles. Jusqu'à la publication du décret sur le socle commun, les références essentielles de l'enseignant préparant son cours étaient les textes officiels et éventuellement les documents d'accompagnement ; après cette publication, l'enseignant s'est vu enjoindre l'intégration des attitudes et des capacités dans ses évaluations traditionnellement centrées sur les connaissances. Cette profonde modification de la teneur de ces documents définissant les tâches à mener par les enseignants, ont modifié leur rapport à l'évaluation conduisant à un renouvellement des pratiques.

Dans le cadre de cette reconfiguration des injonctions officielles, nous avons élaboré un projet visant à proposer des outils d'enseignement et d'évaluation, s'appuyant sur les résultats de la recherche, respectant les contraintes d'enseignement et les prescriptions officielles. Dans le cadre de ce projet, nous avons souhaité étudier les utilisations possibles et les apports de ces outils.

15. Ministère de L'Éducation Nationale

2. Contexte d'enseignement et d'évaluation au collège en France

2.1 *La démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences physique et chimique au collège en France*

La démarche d'investigation est introduite dans les programmes du collège en 2005 avec l'objectif d'aider les élèves à développer un raisonnement scientifique. Sans que cette démarche soit présentée comme une norme, il est conseillé de la mettre en œuvre dans le cadre des cours de sciences le plus fréquemment possible. Quelques années après son introduction officielle, le programme d'août 2008 (MEN, 2008) précise n'imposer ni l'application systématique de la démarche d'investigation ni la manière de la mettre en œuvre dans la classe, toutes les notions à étudier dans le cadre du programme ne se prêtant pas forcément à l'investigation.

Dans l'introduction des programmes de sciences, la démarche d'investigation est décomposée en sept phases différentes : choix d'une situation, appropriation par les élèves, formulation d'hypothèses et de protocole par les élèves, investigation et résolution du problème, argumentation, structuration des connaissances et mobilisation des connaissances. Ces sept phases peuvent être sous la responsabilité de l'élève ou de l'enseignant selon le type d'activité proposé.

L'activité dans laquelle les élèves seront engagés peut conduire à des stratégies itératives entre les phases. Ces stratégies, à l'encontre d'une démarche linéaire, peuvent aider les élèves à prendre conscience des conceptions erronées éventuellement mises en œuvre avant l'activité.

Dans les faits, il s'avère que les démarches d'investigation sont très différentes d'un enseignant à l'autre, d'une situation à une autre et d'une connaissance à enseigner à une autre (Mathé, Méheut, & de Hosson, 2008).

2.2 *Le socle commun de connaissances et de compétences et son évaluation*

Toute modification des méthodes d'enseignement engendre par voie de conséquence une modification des modalités et des critères de l'évaluation. D'un point de vue institutionnel, dans la lignée des injonctions relatives à la démarche d'investigation, ont été publiés les textes du socle commun de connaissances et de compétences et les prescriptions relatives à l'évaluation par compétences.

De manière générale, la mise en œuvre des prescriptions relatives au socle commun vise :

- D'une part, à proposer aux élèves des activités en lien direct avec des situations de la vie quotidienne et exigeant un certain nombre de compétences, telles que « réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes », « raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer »... ;
- D'autre part, à évaluer les élèves par compétences de manière à ce que tous aient un niveau scolaire de base, leur garantissant une bonne insertion dans la société.

Depuis 2005, nous assistons à une émergence progressive d'un enseignement des sciences s'appuyant sur un modèle socioconstructiviste de l'apprentissage, sur la démarche d'investigation, et sur une nouvelle approche de l'évaluation, à savoir l'évaluation par compétences. De manière conjointe, nous avons donc assisté à l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage et d'un nouveau mode d'évaluation sur lequel il nous semble intéressant de nous pencher.

Les évaluations traditionnelles – évaluations diagnostique, formative et sommative – ne sont pas remises en cause et sont toujours mentionnées dans les textes officiels. Cela signifie que l'enseignant peut valider les compétences par le biais des évaluations habituellement pratiquées ou par d'autres biais. Il est par ailleurs précisé (MEN, 2011) que l'élève doit avoir eu un temps d'entraînement avant qu'une évaluation des connaissances ou des compétences ne lui soit proposée.

3. Cadre théorique

3.1 La démarche d'investigation

La démarche d'investigation telle que proposée dans les instructions officielles vise à donner aux élèves la possibilité de comprendre le mode d'élaboration des connaissances scientifiques. La structuration en étapes peut être discutée d'un point de vue épistémologique sur le fonctionnement des sciences physiques, à savoir la modélisation, mais également du point de vue des difficultés que les élèves rencontrent dans la construction de leurs connaissances en science. Les recherches en didactique ont montré que les élèves n'utilisent pas seulement les connaissances physiques lors de l'interprétation ou la prévision de phénomènes. D'autres formes de connaissances entrent en jeu, comme celles de la vie quotidienne, les théories naïves... Ces connaissances peuvent être mobilisées au même titre que d'autres, en fonction de la situation rencontrée, de la compréhension de l'élève des règles de fonctionnement de la science scolaire. Ces connaissances ont alors un statut de modèle implicite, l'élève ayant rarement eu l'occasion de formaliser les règles de fonctionnement de ce modèle. Ce que l'enseignant attend des élèves dans le cadre de l'enseignement des sciences physiques, est qu'il sache décrire, prédire puis expliquer le fonctionnement des objets et des événements à partir d'éléments relevant du monde des théories et modèles scientifiques, exprimés en langage de la physique. Il est important, dans cette perspective, d'aider les élèves à établir des relations entre les modèles élaborés en classe et les expérimentations réalisées, tout en prenant en compte les autres connaissances et expériences des élèves (Bécu-Robinault, 2004). Ainsi, il est nécessaire de discuter les protocoles expérimentaux au regard des idées initiales des élèves, de donner du sens aux résultats obtenus par rapport aux prévisions, de donner aux interprétations une dimension relative aux concepts en jeu. Il apparaît donc fondamental que la décomposition en étapes de la démarche d'investigation, ne se fasse pas au détriment du sens global de la démarche scientifique dans laquelle les élèves s'engagent.

3.2 L'évaluation et les compétences

L'évaluation

Afin de prendre du recul sur les prescriptions officielles concernant les évaluations, nous précisons les objectifs et les contraintes des évaluations selon les modalités choisies. L'évaluation est « *un jugement par lequel on se prononce sur une réalité donnée en articulant une certaine idée ou représentation de ce qui devrait être, et un ensemble de données factuelles concernant cette réalité* » (Hadji, 1989, page 56). Une évaluation peut être diagnostique, formative ou sommative. Pour G. Brézillon et F. Champault (2008, page 84), les évaluations diagnostiques « *sont des aides à la décision pédagogique* ». Pour enseigner, l'enseignant peut s'appuyer sur l'évaluation diagnostique ou utiliser une évaluation en tant que diagnostique pour faire un retour à l'élève. Rey et ses collaborateurs (Rey *et al.*, 2006) estiment qu'une évaluation ne peut être pertinente que si elle joue un rôle diagnostique.

Les activités des élèves peuvent également être prises en compte par le biais d'évaluations formatives s'inscrivant dans un processus d'accompagnement (Hadji, 1989). « *L'évaluation formative n'intervient pas en bout de course seulement et ne s'accompagne pas forcément d'une notation ; elle met davantage l'accent sur les procédures des tâches que sur les résultats* » (Nunziatti, 1990, page 57). Une évaluation formative permet à l'enseignant d'adapter les activités d'enseignement proposées aux apprentissages effectifs des élèves « *Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed-back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation* » (Campanale, 2001, page 22).

L'évaluation sommative correspond à ce que la plupart des enseignants pratiquent de manière traditionnelle dans leur classe sous forme de contrôles. Cette évaluation met l'accent sur les performances des élèves à la fin de chaque séquence de formation (Hadji, 1989 ; Campanale,

2001). Contrairement aux deux autres formes d'évaluation, l'évaluation sommative clôture une séquence par une note et n'a pas pour fonction d'apporter des éléments à l'enseignant pour modifier les contenus d'enseignement proposés précédemment.

L'évaluation doit remplir trois fonctions (Black, 1995) : l'assistance directe à l'apprentissage, la certification individuelle de chaque élève et la responsabilité des institutions et des enseignants par rapport à la société. Aucune des évaluations citées ci-dessus ne remplissant à elle seule ces trois fonctions il s'avère nécessaire de diversifier les évaluations proposées aux élèves.

Les compétences

Le fait que les textes officiels ne donnent pas une définition unique et claire du terme de compétence fait écho à la pluralité des définitions de compétence par les chercheurs eux-mêmes. Jonnaert (2002) indique qu'« *une compétence fait référence à un ensemble d'éléments que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès* ». Ces éléments font référence autant à des actions qu'à la mobilisation de savoirs. Pour Perrenoud (1997, page 7), une compétence est « *une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* ». Pour Rey (et al., 2003, page 15), « *une compétence est l'aptitude à accomplir une tâche* ». Enfin, pour Allal (2000, page 81), une compétence est un « *réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations* ». Cet aperçu rapide de ces différentes définitions fait émerger un certain nombre de points communs :

1. La compétence est reliée à l'action ;
2. Le déploiement d'une compétence est relié à une situation ;
3. Une même compétence peut servir dans des situations différentes ;
4. La compétence exige la mobilisation de nombreuses ressources d'ordres différents ;
5. La compétence va de pair avec l'efficacité dans l'exécution de la tâche ;
6. La compétence est le fruit d'un processus d'apprentissage, elle se développe avec l'expérience.

La définition de Bissonnette et Richard (2001, page 74) reprend ces différents points communs : « *Une compétence constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, 'mobilisables' de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne. La compétence ne représente pas un état, mais un processus, qui est d'ailleurs toujours perfectible parce qu'il résulte d'une démarche de construction* ». Cette définition peut être rapprochée de celle du décret du socle commun du 11 juillet 2006 : « *une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacité à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité* ». Ce rapprochement conduit à assimiler :

- « Savoirs » à « connaissances » ;
- « Savoir-faire » à « capacités » ;
- « Savoir-être » à « attitudes » ;
- « A l'école et dans la vie quotidienne » à « notre temps » ;
- « Démarche de construction » à « combinaison ».

Ainsi cette définition s'avère non seulement intégrante mais également éclairante dans le sens où elle précise les termes des textes officiels.

Il transparaît de la littérature que les compétences ont un caractère évolutif. Rey (et al., 2003), Jonnaert (2002) et Perrenoud (1997) ont traduit cette évolution en trois stades d'acquisition comparables :

- Premier niveau : l'élève apprend à répondre à une question précise. Cette décomposition en tâche élémentaire, présente des similitudes avec le modèle béhavioriste, même si Perrenoud s'inscrit dans un cadre constructiviste en associant ce premier niveau à la mise en œuvre d'un schème. Les élèves mettent en œuvre des automatismes et répondent aux sur la base de procédures acquises. C'est le niveau d'acquisition 1, ce que Rey appelle une procédure, et Jonnaert l'habileté.
- Deuxième niveau : face à une situation inconnue, l'élève devra choisir la procédure ou l'habileté ou le schème parmi ceux intégrés en mémoire. Cela passe par une appropriation de la situation dans laquelle il se trouve. Ce deuxième niveau correspond à ce que Rey appelle une compétence élémentaire avec cadrage, Jonnaert une capacité et Perrenoud un savoir-faire.
- Troisième niveau : l'élève, face à une situation inconnue, parvient à mobiliser la ou les connaissances en les combinant correctement pour résoudre un problème inconnu. C'est ce dernier niveau que Jonnaert et Perrenoud qualifient de compétences et que Rey définit comme une compétence complexe pour la distinguer de la compétence élémentaire.

Dans ces trois catégorisations, l'élève passe progressivement d'une tâche simple, pouvant être traitée sur la base d'automatismes, à une tâche complexe, nécessitant l'articulation et le choix de savoir-faire. Dans cette évolution, l'élève doit parvenir à maîtriser parfaitement les bases pour résoudre un problème complexe, en mettant en œuvre un raisonnement articulant différentes connaissances. Dans le cas de la compétence au troisième niveau l'intérêt porte non seulement sur les connaissances mais aussi sur la démarche de résolution.

3.3 Évaluation des compétences et changement dans le rapport évaluation – apprentissage

Traditionnellement, l'évaluation est un moyen de communication des résultats et des progrès de l'élève à l'institution et à la famille par le biais des bulletins. Au-delà de cette communication, l'évaluation est aussi un guide pour l'enseignant lors de la construction du cours. Par ailleurs, il est raisonnable de postuler que toute évaluation, en plus d'apporter des informations à l'enseignant, a un impact sur la manière dont l'élève perçoit son activité.

Si l'évaluation sommative est un bilan clôturant la phase d'apprentissage et d'enseignement, ne permettant plus, de ce fait, d'adapter l'enseignement dispensé, l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative peuvent être un outil au service des apprentissages permettant à l'enseignant de modifier les contenus proposés, de valoriser ou d'encourager les élèves (Younes, 2009). L'enseignant peut s'appuyer sur ces types d'évaluations pour gérer, dans la mesure du possible, les différences entre chacun de ses élèves (Black, 1995).

3.4 Questions de recherche

Suite aux demandes institutionnelles concernant l'enseignement des sciences et l'évaluation des élèves, il nous est apparu intéressant d'étudier, via un groupe de recherche collaborative mêlant des enseignants et des chercheurs, la mise en œuvre d'un enseignement :

- S'appuyant sur les résultats de la recherche en didactique ;
- Respectant les prescriptions officielles et les contraintes d'enseignement ;
- Et permettant une évaluation formative des compétences en classe de physique.

La finalité de l'évaluation faite en cours par l'enseignant est de parvenir à valider le livret personnel de compétences de chacun de ses élèves. Nous avons donc choisi de nous interroger sur l'utilisation de l'évaluation des compétences pour la validation de la compétence 3 « Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ». Enfin, nous pouvons nous interroger sur les apports de l'évaluation des compétences tant pour les élèves que pour les enseignants.

4. Des prescriptions officielles aux outils d'enseignement et d'évaluation

4.1 Premier outil : des activités selon une démarche scientifique/d'investigation

Afin de concevoir des activités en conformité avec les prescriptions sur les démarches d'investigation et les résultats de la recherche en didactique de la physique, nous avons explicité avec les enseignants un jeu de huit repères. Les cinq premiers repères sont liés à des résultats de la recherche, aujourd'hui largement partagés par la communauté de didactique des sciences. Ces repères concernent la prise en compte des conceptions, le travail collaboratif, l'articulation des connaissances naïves et scientifiques, la mise en relation des objets et des événements et avec les théories et modèles et enfin les coordinations de registres sémiotiques. Les trois derniers repères sont liés à des résultats propres à notre projet, liés à l'analyse de données prises dans des classes utilisant nos séquences. Ces repères concernent les compétences à mettre en œuvre dans les activités, la gestion de l'hétérogénéité et l'autoévaluation.

Nous avons choisi de proposer aux élèves des situations complexes, pour lesquelles une ou plusieurs disciplines peuvent être mises à contribution. Pour aborder ces situations complexes, les élèves devront mettre en œuvre une ou plusieurs compétences combinées (on se situe donc au deuxième ou troisième niveau de la compétence), avec l'aide ou non de l'enseignant.

A titre d'exemple, nous proposons l'activité suivante, proposée à des élèves de quatrième dans le cadre de l'enseignement d'optique¹⁶.

Le chemin le plus court est-il le meilleur ?

Un jour d'été, en plein soleil, pieds nus sur la plage, Philémon rêve de manger une glace. Il aimerait voir les parfums des glaces que propose le marchand. Pour cela il a la possibilité d'utiliser deux chemins différents, soit il peut couper à travers les dunes par le chemin le plus court mais ce chemin est formé de gros galets noirs, soit il peut marcher sur la plage formée de galets blancs.

1. Question : D'après vous, qu'est-ce qui pousse Philémon à choisir de passer par la plage ?

2. Protocole : Proposez un protocole qui permet de répondre à la question avec le matériel proposé.

3. Expérience : Après accord du professeur, réalisez vos expériences.

4. Observations : Notez vos observations.

5. Résultats : Votre réponse à la question 1 était-elle exacte ?

6. Conclusion : Que pouvez-vous conclure ?



Figure 1 : Exemple d'activité de quatrième

Nous pouvons analyser cette activité au regard de la définition de compétence de Bissonnette et Richard. Dans la première question, l'élève doit mobiliser ses connaissances initiales. Il s'agit de faire appel à un savoir intégré et accessible en mémoire. L'élève doit proposer un protocole accompagné souvent d'un dessin, ici tenant compte du matériel à disposition. Il s'agit ici de mettre en œuvre un savoir-faire important en physique, à savoir la sélection et la représentation des aspects pertinents de la réalité. Ces questions liées choix des représentations symboliques adaptées sont fréquentes dans l'enseignement de sciences physiques, ce qui permet de varier les contextes et de s'assurer progressivement d'une bonne maîtrise de ce savoir-faire. Par ailleurs, cette situation s'appuie sur un contexte compatible avec le matériel disponible à l'école et dans la vie quotidienne donc elle respecte le repère concernant l'articulation entre connaissances naïves et scientifiques.

16. Toutes les activités développées sont disponibles sur le site <http://pegase.inrp.fr>

4.2 Deuxième outil : des autoévaluations en lien avec les activités proposées

Il apparaît difficilement concevable d'évaluer les élèves sans les informer des critères d'évaluation. A ces fins, nous avons intégré à toutes les activités des temps d'autoévaluation. Ces temps permettent peu à peu aux élèves de développer des métaconnaissances relatives aux connaissances et compétences en jeu dans la situation. Les autoévaluations proposées sont étroitement articulées avec la situation. Une juxtaposition des autoévaluations successives permet à l'élève de voir ce qui, dans cette situation, est identique à d'autres situations déjà travaillées. En effet, même si l'autoévaluation évolue progressivement au cours de la scolarité d'un élève, simultanément aux types de tâches à traiter, les différents items mis en œuvre sont sensiblement les mêmes. Par ailleurs, les différents items mentionnés dans ces autoévaluations, en plus d'être en lien avec la situation, sont compatibles avec les items mentionnés dans des textes officiels. Cette compatibilité aide l'enseignant à effectuer un suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun (MEN, 2010). Dans le cadre de l'autoévaluation, chaque item pris individuellement correspond davantage à une compétence de premier ou second niveau, c'est-à-dire à une procédure automatisée ou une compétence élémentaire avec cadrage au sens de Rey (*et al.*, 2003). L'autoévaluation, dans sa construction et dans son utilisation, a essentiellement un rôle d'évaluation formative : les élèves sont informés des éléments d'évaluation et ont la possibilité de poser des questions quant aux étapes à mettre en œuvre dans une démarche scientifique telle que proposée dans l'activité.

4.3 Troisième outil : une grille d'évaluation¹⁷

Regroupement d'items

L'évaluation par compétences de l'ensemble des élèves d'une même classe selon les items de l'autoévaluation peut très rapidement devenir ingérable pour l'enseignant. Par ailleurs, si l'enseignant s'appuie uniquement sur les items très généraux du socle commun, il lui sera difficile d'évaluer ses élèves avec précision et objectivité.

Ainsi, pour faciliter l'évaluation des compétences des élèves en classe, nous avons choisi de créer des grilles d'évaluation en regroupant les items à évaluer. Ces regroupements d'items ont été opérés selon trois contraintes :

- La structure de chacun de ces quatre groupes doit avoir du sens du point de vue des démarches scientifiques ;
- L'évaluation de ces groupes ne doit pas perturber l'organisation habituelle de l'enseignement des sciences physiques ;
- Chacun de ces quatre groupes doit être adapté aux enjeux d'apprentissage selon les niveaux scolaires.

Nous avons ainsi constitué quatre groupes de compétences. Par exemple, le groupe 1, est constitué des items : émettre une hypothèse, proposer un protocole, faire un schéma, faire un dessin. Ce groupe peut être évalué dans le cadre de la mise en œuvre de l'activité proposée en exemple.

Dans le cadre de l'évaluation de chaque groupe de compétences, l'élève est au niveau 3 de la compétence selon Rey. En effet, pour résoudre la situation face à laquelle l'élève se trouve, il doit opérer des choix entre plusieurs procédures, déjà rencontrées dans des activités antérieures, et assembler des compétences élémentaires.

Modalités d'évaluation

Cette évaluation des compétences est faite à la demande des élèves au cours d'activités habituellement conduites en classe, sans adaptation des modalités de travail. Ces activités sont celles que les élèves doivent traiter dans le cadre de l'enseignement de physique, qu'ils soient

17. Un rapport fournissant une description complète des grilles, des modalités et des critères d'évaluation est disponible sur le site <http://ife.ens-lyon.fr/ife/ressources-et-services/ocep> dans la partie dédiée au projet sur le socle commun et l'évaluation des compétences en sciences physiques.

évalués ou non. Cela permet à l'élève de se sentir en confiance par rapport à ses modalités de travail habituelles (travail de groupe, dans la classe). Les thèmes abordés et les niveaux d'évaluation sont variés : ils concernent tout le programme de sciences physiques sur toute la scolarité du collège. Enfin, l'évaluation est adaptée au niveau des élèves et respecte la grille proposée par les textes officiels.

L'évaluation des compétences mises en œuvre se fait prioritairement par observation directe des élèves en situation. L'enseignant ne pouvant pas toujours être au plus près des élèves évalués, il peut, en complément de ses observations, demander des explications orales concernant les tâches réalisées, ou s'appuyer sur les traces écrites. La pluralité des modes de communication mobilisés permettra à des élèves en difficulté avec l'écrit de reproduire ou de décrire leurs actions en références directes aux objets manipulés et aux phénomènes observés. Le passage par l'oral permet également à l'enseignant de comprendre comment l'élève construit peu à peu du sens à ce qu'il est en train de faire. L'enseignant peut également demander à l'élève de reformuler sa réponse de manière à la préciser ou la rectifier. Enfin, il peut s'appuyer sur la formulation de l'élève pour reformuler à son tour et apporter d'autres mots de vocabulaire pas toujours maîtrisés par l'élève.

Critères d'évaluation

Pour évaluer ces compétences, nous avons convenu de formuler des critères et des échelles d'appréciation sur la base de 4 contraintes :

1. Formuler des critères comportant un verbe d'action permettant d'apprécier la qualité des compétences évaluées ;
2. Les critères regroupent essentiellement les aspects positifs recherchés ;
3. L'appréciation s'effectue en cochant dans la colonne la catégorie souhaitée ;
4. L'échelle doit être claire pour l'enseignant tout comme pour l'élève, car elle servira de point de repère si difficultés sont éprouvées. Pour cela, nous avons choisi des critères similaires à ceux des autoévaluations proposées aux élèves.

5. Résultats

Afin d'étudier les effets de ces outils sur les pratiques enseignantes, nous avons procédé régulièrement à des entretiens avec les enseignants du projet. Ces entretiens ont été transcrits et analysés. Nous reproduisons dans cette partie quelques résultats obtenus.

5.1 Apports pour l'enseignant

Ce type d'évaluation des compétences ne remet nullement en cause la nécessité d'évaluer les élèves par le biais d'évaluations traditionnelles – diagnostique, formative et sommative. Bien au contraire, l'évaluation des compétences, telle que proposée dans ce travail, s'avère complémentaire aux évaluations classiques. En effet, ces évaluations ne révèlent pas des difficultés d'élèves jusqu'alors insoupçonnées, mais il semblerait qu'elles permettent aux enseignants de mieux comprendre l'origine de ces difficultés. Un enseignant déclare « *j'arrive mieux à comprendre les obstacles qu'ils rencontrent pour mener un raisonnement* ». L'évaluation des compétences, telle que proposée, permet d'explicitier les relations établies ou non par les élèves entre les différentes étapes des démarches scientifiques suivies. Par ailleurs, grâce aux discussions menées avec les élèves lors des évaluations, les enseignants ont pu relever les difficultés que les élèves ont à établir une conclusion en s'appuyant sur leurs observations et les résultats d'une expérience.

Les enseignants déclarent que leurs échanges avec les élèves ont évolué : « *je vais plus vers les élèves, ce n'est pas une demande systématique, il y a moins de bras levés, cela change la demande de l'élève* ». A noter que ce ne sont pas les évaluations qui modifient les échanges mais l'intégralité des outils conçus (activité – autoévaluation – évaluation). Les élèves étant engagés dans des activités dont ils perçoivent le sens global, ils sont moins demandeurs d'aide ponctuelle, ce qui rend l'enseignant plus « disponible » pour traiter des difficultés relatives aux étapes de la démarche scientifique encore non acquises, aider les élèves à mettre en œuvre un modèle...

Ce type d'évaluation apporte à l'enseignant un autre regard sur les bulletins trimestriels. Ainsi, les commentaires sur les bulletins vont au-delà des informations concernant la qualité du travail de l'élève et de son comportement. Grâce aux outils d'évaluations mobilisés, l'enseignant peut, par exemple, fournir des indications concernant la manière dont l'élève peut progresser en lien avec les étapes de la démarche scientifique non encore maîtrisés.

5.2 Apports pour l'élève

Par cette méthode de travail, l'élève, plus ou moins à l'aise en sciences, se sent plus impliqué et concerné par les activités proposées et évaluées en cours. Ici encore, c'est l'ensemble activité – autoévaluation – évaluation qui rend l'élève plus actif dans son travail. En effet, les élèves s'investissent davantage comme s'ils avaient « *une mission* » mentionne un enseignant. Par ailleurs, ils ont davantage conscience de ce qu'ils doivent faire et ce non seulement grâce à la démarche scientifique qui leur est proposée mais aussi grâce au retour nécessaire lors des autoévaluations sur les démarches suivies et à l'évaluation des capacités par l'enseignant.

5.3 De l'évaluation à la validation

L'évaluation est une étape préalable à la validation qui est faite progressivement au cours de la scolarité d'un collégien. Les échelles d'évaluation, et donc la validation, sont en lien avec un niveau de maîtrise potentiellement attendu en fonction de l'âge des élèves. Pour les enseignants du projet, si l'élève a été validé sur une capacité lors de la cinquième, cette validation n'est pas remise en cause en troisième. Un enseignant fait remarquer que « *ce qui a été validé en cinquième a le même poids que ce que l'on évalue en troisième* ». Nous pouvons supposer que, avec ou sans la pratique, les capacités validées en cinquième sont encore « acquises » par les élèves.

Lors des entretiens, l'ensemble des enseignants a mentionné l'importance du pilotage de l'évaluation au niveau de l'établissement. En effet, pour que ce type d'évaluation ait un sens pour les élèves, il faut qu'il y ait une certaine homogénéité des pratiques d'évaluation au sein de l'établissement. Si tel n'est pas le cas, chaque enseignant ayant des demandes spécifiques plus ou moins contraignantes et non forcément reconnus par ses collègues, il arrive fréquemment que les élèves ne demandent plus à être évalués. De fait, s'il n'y a pas d'homogénéité des pratiques d'évaluation, les élèves peuvent s'interroger sur le caractère « légitime » de ce nouveau type d'évaluation ne faisant pas l'unanimité au sein de l'équipe pédagogique.

Le dernier point que nous avons pu noter est le poids tout à fait relatif, voire négligeable, de l'évaluation lors de la validation officielle des compétences. Il semblerait, lors de la première année d'expérimentation, que l'évaluation faite en cours soit peu ou prou annihilée par les outils informatiques liés à la validation officielle. En effet, ceux-ci ne tiennent pas forcément compte du détail des évaluations d'une part, ils ne permettent pas les doubles validations par différents enseignants d'autre part. Cette négation des informations liées à l'évaluation lors de la validation est encore aujourd'hui un élément démotivant pour un enseignant qui a choisi de s'investir dans l'évaluation des compétences.

6. Conclusion

La multitude de textes parus depuis 2005 concernant les méthodes d'enseignement et d'évaluation ont suscité beaucoup d'émoi chez les enseignants, rendus perplexes par la multiplicité des injonctions souvent ressenties comme contradictoires. Une analyse de l'ensemble de ces documents, articulée à un projet de conception collaborative de contenus d'enseignement, nous a permis de montrer qu'il est possible de construire des outils articulant de manière cohérente la démarche d'investigation et l'introduction d'une évaluation des compétences.

Le suivi des enseignants partenaires du projet nous indique qu'il est important de produire un ensemble cohérent d'activités pour les élèves et d'outils pour les enseignants. En effet, notre

travail a permis de constater que l'ensemble proposé – activité, autoévaluation, évaluation par compétences – permet aux élèves de se sentir plus concernés et, de fait, de s'investir davantage, de mieux comprendre ce que l'enseignant de sciences physiques attend d'eux en termes d'apprentissage... Par ailleurs, ce nouveau type d'évaluation permet à l'enseignant de comprendre plus facilement l'origine de certaines difficultés d'élèves et de proposer en conséquence des activités de remédiation ou de procéder à des adaptations des activités.

Par ailleurs, le système d'autoévaluation couplé aux évaluations à la demande permet à l'élève d'une part d'avoir des indications concernant sa progression et, d'autre part, d'éviter de l'enfermer dans un échec lié à une évaluation effectuée de manière arbitraire par l'enseignant.

Une des difficultés non encore résolue de ce mode d'évaluation est liée à son utilisation réelle lors de la validation finale des items du socle commun de connaissances et de compétences. Les enseignants que nous avons suivis dans ce travail nous ont également fait part des difficultés rencontrées à maintenir la motivation des élèves du fait des équipes pédagogiques encore trop souvent peu investies dans l'évaluation du socle commun. Afin de nuancer ce manque de motivation des équipes pédagogiques, précisons que les résultats présentés ne concernent que la première année de l'évaluation obligatoire des compétences à la fin du collège. L'évolution des outils développés au sein de notre projet, en lien avec le développement des évaluations par compétences faites dans d'autres disciplines, serait à étudier.

Références et bibliographie

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.
- Bécu-Robinault, K. (2007) Modélisation et investigation autour d'une séquence d'électrocinétique : introduction d'une analogie pour expliquer. In L. Morge & J.-M. Boilevin (Ed.), *Séquences d'investigation en physique-chimie* (pp. 117-129). CRDP Auvergne : Scérén.
- Bécu-Robinault K. (2004). Raisonnements des élèves et sciences physiques. In E. Gentaz & P. Dessus (Ed.), *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation* (pp. 117-132). Paris : Dunod.
- Bissonnette, S. & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Montréal : Chenelière.
- Black, P. (1995). Les enseignants peuvent-ils utiliser l'évaluation pour améliorer l'apprentissage ? *Didaskalia*, 6, 99-114.
- Brézillon, G. & Champault, F. (2008). Les évaluations diagnostiques en France : le diagnostic, une notion et une exploitation en classe qui évoluent depuis 1989. In G. Baillat (Ed.), *Evaluer pour former* (pp. 83-98). Bruxelles : De Boeck.
- Campanale, F. (2001). Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. *Cours sur l'évaluation - IUFM de Grenoble*. www.mapreps.com/evaluationcampeval.pdf (consulté le 14 février 2012).
- Hadj, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu - Des intentions aux outils*. Paris : ESF.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétence et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Mathé, S., Méheut, M., & de Hosson, C. (2008). Démarche d'investigation au collège : quels enjeux ? *Didaskalia*, 32, 77-116.
- MEN (2005). Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale, n°18, Paris. Loi n°2005-380 du 23 avril 2005.
- MEN (2006). Bulletin Officiel de L'Éducation Nationale, n°29, Paris. Décret du 11 juillet 2006.
- MEN (2008). Bulletin Officiel spécial de L'Éducation Nationale, n°6, Paris.
- MEN (2010). Document d'appui : Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun – Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, Paris.

- MEN (2011). Grille de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, Paris.
- Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques : Apprendre*, 280, 48-64.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école* (Paris : ESF.).
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation* (De Boeck.).
- Younes, N. (2009). Communication aux journées *De la culture commune au socle commun*. Lyon, 18-19 novembre 2009.

SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET LEUR MISE EN PLACE

Contribution 5

VARIETE DANS L'EVALUATION DE COMPETENCES TRANSVERSALES

Catherine Loisy*

* Institut français de l'éducation (IFÉ), École normale supérieure de Lyon, catherine.loisy@ens-lyon.fr

Mots-clés : évaluation des compétences, orientation, identité numérique

Résumé. Cette contribution interroge la variété des évaluations des compétences dans le cadre d'une recherche qui concerne la mise en place d'activités pédagogiques visant à faire construire par les élèves les compétences à s'orienter et des compétences informatique et Internet. Les données étudiées sont les critères d'évaluation, les situations d'évaluation et l'implication des élèves dans leur évaluation. Ces résultats sont analysés en prenant pour cadre les logiques à l'œuvre, logique de régulation versus logique de sélection. Les différences observées sont analysées en termes de niveau scolaire, d'exigences institutionnelles relatives à la validation des compétences, de discipline d'enseignement, d'âge et de genre des participants à la recherche.

1. Introduction

En France, depuis la fin du XX^e siècle, la notion de compétence est entrée dans les programmes d'éducation et s'impose progressivement. Le B2i® (Brevet informatique et Internet) atteste de la maîtrise des outils multimédia et de l'Internet depuis 2000¹⁸. Depuis 2006, le Socle commun de connaissances et de compétences¹⁹ (socle commun) définit ce que les élèves doivent « savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » ; ainsi, l'orientation, longtemps décidée par le système scolaire en France, est apparue dans les compétences attendues des élèves avec la mise en place du socle commun. Depuis 2011, les élèves de collège doivent faire valider les compétences du socle commun pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB). Cet article prend pour objet des activités pédagogiques visant le développement des compétences à s'orienter et des compétences numériques d'élèves du secondaire dans le cadre du projet INO²⁰ (Identité numérique et orientation) et interroge la variété des évaluations dans les trois classes ayant participé au projet.

Dans le projet INO, deux compétences sont visées. La compétence 7 du socle commun « *L'autonomie et l'initiative* » mentionne que l'élève doit s'impliquer dans ses apprentissages et particulièrement dans la construction de son orientation ; il doit se donner « *les moyens de réussir* »

18. <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>

19. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. SCEREN : <http://media.education.gouv.fr/file/46/7/5467.pdf>

20. La recherche INO fait partie d'un projet d'accompagnement du programme Pairform@nce dans le cadre d'une convention entre l'Institut français de l'éducation (IFÉ) et le ministère de l'éducation nationale (MEN). Pairform@nce (<http://national.pairformance.education.fr/>) est un programme national français de formation continue des enseignants qui permet de partager des parcours de formation.

sa scolarité et son orientation, de s'adapter aux évolutions de sa vie personnelle, sociale et professionnelle ». Les enjeux sont à relier au contexte sociétal et notamment à l'environnement considéré comme mouvant (Pelletier & Dumora, 1984 ; Loisy *et al.*, 2011b). L'élève doit développer une connaissance de soi articulée à la construction de ressources sur les formations et les métiers. Au collège, les équipes éducatives l'accompagnent dans cette activité en apportant les informations nécessaires et en mettant en place les situations pédagogiques qui permettent de construire la compétence.

Dans la société, l'informatique et l'Internet sont entrés dans le quotidien, et de nouvelles questions émergent régulièrement avec le développement des potentialités des technologies. Ainsi, les activités des usagers dans les réseaux sociaux produisent des représentations qui leur donnent une certaine visibilité ; on parle d'identité numérique. Pour contrebalancer la part passive de traitement des traces de ces activités, Merzeau (2010) suggère d'encourager la participation active à la production de l'identité numérique et de renforcer le projet d'habiter l'espace numérique. Même si l'identité numérique ou la présence numérique n'apparaissent pas explicitement dans le B2i®, il s'agit de compétences que les personnes doivent construire dans le contexte de la société.

2. Fondements théoriques

Le cadre général de cette recherche est la psychologie du développement. Dans la théorie de Piaget, l'activité humaine est une activité de transformation d'objets qui a pour corolaire la transformation du sujet en vue de son adaptation à l'environnement. Cette théorie permet, encore aujourd'hui, de comprendre l'apprendre (Jonnaert, 2011). Le sujet est « *à la fois sujet d'activités productives au quotidien et sujet d'activités constructives, par lesquelles il modèle ses systèmes de ressources et de valeurs, ses domaines, situations et conditions d'activités pour le futur* » Rabardel (2005/2009, page 13). L'activité productive est celle qui est orientée vers la transformation des objets ; l'activité constructive est celle qui vise à produire des moyens pour une activité future (Rabardel et Samurçay, 2003). Les grandes théories du développement admettent par ailleurs que le développement s'accomplit dans un environnement par nature social ; les interactions sociales, même si elles n'ont pas un statut théorique fort dans sa théorie, sont largement décrites dans les travaux de Piaget (*e.g.*, Piaget et Inhelder, 1947) et elles occupent une place centrale dans les travaux de Wallon (1959) et de Vygotski (1934/1985) pour qui elles jouent un rôle structurant sur le système cognitif et son développement. Pour soutenir son action de transformation des objets de son environnement, le sujet développe des instruments qui médiatisent ses trois types de rapports au monde : rapport aux objets de connaissance ; rapport à soi-même ; rapport à autrui.

2.1 Démarche portfolio et e-portfolio

Le cadre théorique général permet de penser que, pour soutenir la construction d'instruments, les dispositifs d'apprentissage doivent soutenir la construction des trois types de rapport au monde en permettant aux apprenants d'agir sur des objets, dans un environnement social, en articulation avec une réflexion. La production d'un portfolio et la construction d'une démarche portfolio s'inscrivent dans ce cadre.

1. Le portfolio est à la fois production d'un « objet-portfolio » que la personne conçoit et fait évoluer dans le temps et construction d'une démarche de réflexion sur l'objet :
 - Il y a production de l'objet et construction de connaissances sur cet objet ;
 - Les dimensions pragmatiques, orientées vers l'action, et épistémiques, orientées vers la connaissance des objets, sont soutenues dans cette activité. Layec (2006) montre comment des étudiants se forment aux méthodologies et outils tout en pilotant leur démarche portfolio.
2. La principale fonction du portfolio est l'analyse réflexive de son auteur sur lui-même (Allal, 2000), pour cela, il faut que l'apprenant dispose d'espaces privés où sa réflexion puisse se déployer sans crainte de jugement :
 - Il y a un travail de production sur soi et de construction de soi ;
 - Les médiations réflexives, orientées vers la connaissance et la gestion de soi, sont soutenues pendant la production du portfolio et la construction de la démarche portfolio.

3. Le portfolio sert de support dans des échanges constructifs (Mottier-Lopez & Tessaro, 2006), pour cela, il faut ménager des possibilités d'échanges à différents niveaux, avec différents acteurs ; les espaces semi-publics permettent à des personnes choisies d'être partie prenante de l'activité et d'organiser des échanges constructifs.
- Il y a production de relations à autrui et construction de ces relations ;
- Le portfolio participe de médiations interpersonnelles orientées vers la gestion des rapports à autrui.

Le choix du portfolio numérique ou e-portfolio est justifié par le fait qu'on s'intéresse à l'identité numérique. L'e-portfolio offre des avantages en termes de maniabilité, de format de données qu'on peut stocker (images, documents sonores...), de facilité d'organisation de ces données, d'annotation, d'ouverture à des publics plus ou moins élargis, etc. Cependant, il faut garder à l'esprit qu'il a l'inconvénient d'induire une centration sur la présentation plus que sur la dimension réflexive (Quéré, 2000 ; Vermersch, 2000 ; Loisy, *et al.*, 2011a).

2.2 Autour de la notion de compétence

Une définition développementale de la compétence

Selon Allal (2000), une compétence est un réseau de ressources intégré et fonctionnel. Parce qu'il est fonctionnel, ce réseau peut, dans des familles de situations, être mobilisé en actions ayant une finalité. Cette définition permet de rendre compte de trois caractéristiques de la compétence :

- Son caractère pérenne : il est assuré par l'organisation en réseau, c'est-à-dire en un système de connaissances conceptuelles et procédurales inter-reliées.
- Son caractère opératoire : la compétence, soutenue par des schèmes opératoires, s'actualise en situation.
- Son caractère spécifique : la compétence est propre à une famille de situation.

La figure 1 présente de manière schématique la définition de la notion de compétence retenue.

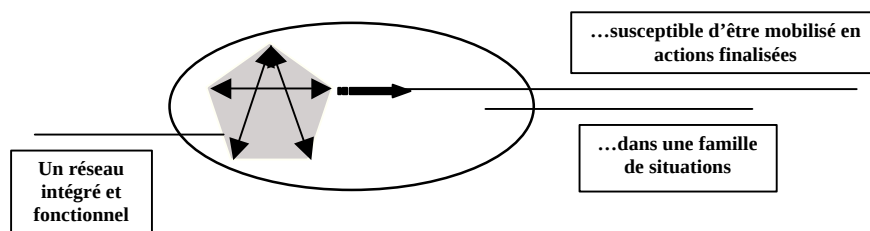


Figure 1 : Représentation de la compétence selon Allal (2000).

Pour que les compétences puissent se construire et se mobiliser, les connaissances conceptuelles, procédurales, etc. doivent être articulées ; les situations d'actualisation doivent être réelles et adaptées aux objectifs visés ; ces situations doivent être spécifiques par rapport à ce qui est visé.

L'évaluation des compétences

Si la question de l'évaluation n'était pas première dans le projet, elle a été très vite posée par les enseignants. Deux logiques peuvent sous-tendre l'évaluation, la logique d'appréciation souvent associée à la sélection et la logique de régulation des apprentissages. Dans la logique d'appréciation sociale, l'évaluation porte sur le produit ou le résultat de l'apprentissage. C'est une évaluation-contrôle (Vial, 1997) à visée certificative qui a lieu à la fin des apprentissages ou parfois, dans le milieu scolaire, de manière impromptue. L'enseignant cherche à mesurer quelque chose, à vérifier ce qu'il attend ; le plus souvent il note. Dans la logique de régulation des apprentissages, l'évaluation porte sur le processus d'apprentissage. C'est une évaluation formative (Allal, 1979) à visée transformatrice qui a lieu pendant les apprentissages. L'enseignant cherche à réguler les apprentissages des élèves, il les guide et cherche à faire en sorte que son action

d'enseignement porte ses fruits. L'enseignant évalue, mais il apprend également à l'élève à s'auto-évaluer. L'auto-évaluation permet une autonomie accrue (Allal, 1999).

Il existe deux grandes modalités d'évaluation (Allal, 2000), l'évaluation normative et l'évaluation critériée. L'évaluation normative se réfère à un barème établi par comparaison de performances. La loi normale s'applique naturellement aux phénomènes résultant de la superposition d'un grand nombre d'événements ; ainsi la performance d'un enfant peut être comparée à celle de l'ensemble des enfants ayant le même âge. Or, les enseignants réaliseraient inconsciemment un ajustement de leur enseignement et de leurs évaluations qui amènerait les performances de leurs élèves à se répartir selon une courbe de Gauss (effet Posthumus, 1947), ce qui introduit un biais du fait que la moyenne de la classe n'est pas représentative de la performance normale à un âge donné. Pour évaluer ce que les élèves savent faire sans tomber dans ce biais, c'est-à-dire indépendamment les uns des autres, une solution consiste à définir les critères d'évaluation, en décrivant ce que l'on va observer, les conditions dans lesquelles se dérouleront les évaluations et les critères de réussite. Même si l'évaluation critériée ne permet pas d'échapper totalement au risque normatif, ce travail d'explicitation donne plus de clairvoyance sur les enseignements et offre un autre avantage : les critères peuvent être transmis aux apprenants et leur fournir une direction de travail.

Une évaluation articulée au modèle de la compétence, devrait se passer dans une situation réelle et objectivée, qui conserve sa spécificité par rapport aux objectifs visés, et dans laquelle les ressources mobilisées (connaissances conceptuelles, procédurales, etc.) sont articulées et non pas dissociées.

2.3 Cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences dans le projet INO

Les fondements théoriques permettent de dégager modalité et logique de l'évaluation souhaitables dans le projet. Le projet vise à faire construire des instruments cognitifs pérennes et actualisables dans des situations de la vie quotidienne, c'est-à-dire qui dépassent l'ici et maintenant de la classe, susceptibles d'adaptation en fonction des buts poursuivis dans un contexte changeant, tant au niveau du numérique qu'au niveau de la société. Le cadre général amène à préconiser la production du portfolio et la démarche qui l'accompagne dans les classes. Le portfolio est adapté à la construction de compétences puisqu'il s'agit de mettre les apprenants en activité dans des situations proches du réel et finalisées. L'évaluation porterait sur les instruments en construction c'est-à-dire sur la démarche associée à l'e-portfolio et non sur le produit final « objet-portfolio ».

Pour leur faire construire des compétences, il est attendu que les enseignants mettent leurs élèves en activité dans des situations spécifiques en relation avec la construction de leur projet et leur permettant de percevoir les objectifs visés, construction de leur identité numérique et de leur orientation. L'évaluation des compétences doit s'effectuer dans des situations où il y a également mobilisation de compétences (Wiggins, 1989) ; l'évaluation devrait se dérouler dans des situations impliquant la mobilisation des compétences construites pendant le projet.

Une évaluation normative paraît peu adaptée dans le cadre de la démarche portfolio qui vise un développement sur le long terme, il est donc préférentiellement attendu que les enseignants envisagent des critères d'évaluation, voire qu'ils les co-construisent en interactions avec leurs élèves. Allal et ses collaborateurs (Allal *et al.*, 1998) défendent l'idée que le portfolio soutient une évaluation s'inscrivant dans une logique de régulation des apprentissages, notamment du fait qu'il permet des auto-évaluations et des évaluations mutuelles entre élèves. Les auteurs proposent des pistes pour les outils d'évaluation comme des commentaires de l'élève sur ses productions, des questionnaires auto-évaluatifs renseignés par l'élève, des résumés d'entretiens de co-évaluation, des traces d'échanges ou de présentation décrivant productions et démarches d'apprentissage. Pour réguler les apprentissages, l'évaluation devrait porter sur l'activité pendant le projet, en impliquant les élèves dans leur évaluation, en favorisant les interactions sociales pendant l'évaluation.

L'évaluation attendue dans le projet devrait donc prendre pour objet la démarche associée à l'e-portfolio, dans des situations qui mobilisent les compétences construites pendant les phases formatives, articulant les ressources cognitives, mais également affectives (l'implication) et sociales (interactions). Une analyse du scénario produit dans une des classes pendant le projet a révélé que les dimensions constructives du projet étaient perçues par une enseignante qui s'en était emparée pour mettre en place une pédagogie réellement socioconstructiviste (Loisy *et al.*, 2010). Les enseignants ont demandé une formation sur l'évaluation ; le cadre théorique de l'évaluation a été présenté à mi-projet ; on peut donc affirmer que les participants ont eu les mêmes références et le même cadre pour organiser leurs évaluations

3. Méthodologie

3.1 Population et tâches

Le projet se déroule dans l'enseignement secondaire ; quatre praticiens participent lors de la première année du projet, un professeur d'anglais [55]²¹ un professeur de lettres modernes [40] dans un lycée, un professeur de technologie [40] dans un collège et une conseillère d'orientation psychologue (COP) [55] dans le même collège. Le lycée est un gros lycée général et technologique d'une ville moyenne qui accueille des élèves de toutes catégories socioprofessionnelles ; les enseignantes mettent en œuvre le projet dans deux classes de seconde de vingt-quatre et vingt-cinq élèves ; elles considèrent que l'équipement informatique est important. Le collège est un collège important d'une petite ville fréquenté par des élèves des classes sociales moyenne et peu favorisée ; de nombreux élèves sont boursiers et une grande partie de la population vit en milieu rural ; l'enseignant et la COP mettent en œuvre le projet dans une classe de cinquième de vingt-sept élèves ; ils considèrent que l'équipement informatique est correct.

Les travaux de recherche sont menés en collaboration étroite entre les chercheurs et les équipes en établissement. Les chercheurs expliquent le projet, mais ils ne prescrivent pas les activités à mener en classe, leur organisation, les rôles des acteurs, les outils, etc., sauf pour ce qui concerne l'utilisation d'e-portfolios avec les élèves. Il s'agit de construire le problème « Comment permettre aux élèves de développer conjointement la compétence à s'orienter et des compétences relatives à l'identité numérique dans les classes ? ». Deux questions guident le travail d'élaboration, mais il :

- Qu'est-ce, pour un élève de l'enseignement secondaire, que s'approprier des ressources sur les métiers et les formations ? Comment accompagner cette appropriation ?
- Qu'est-ce, pour un élève de l'enseignement secondaire, que développer une attitude réflexive autour de la construction de son identité ? Comment accompagner ce processus réflexif ?

Il existe des différences au niveau des exigences institutionnelles entre les deux et selon le niveau d'enseignement ; l'orientation est une compétence attendue au collège avec un accompagnement de l'équipe éducative dont les enseignants, alors qu'elle ne l'est pas explicitement au lycée ; l'identité numérique n'apparaît pas explicitement dans les référentiels de compétences.

Pour construire ce problème, une grande latitude est laissée aux praticiens. Ils peuvent choisir d'utiliser l'environnement numérique support des portfolios de leurs élèves avec lequel ils se sentent le plus à l'aise ; ils ont toute liberté pour produire leur scénario et les ressources afférentes ; ils peuvent s'appuyer sur leurs pratiques pour construire le projet qu'ils vont mettre en œuvre dans une classe. L'équipe de recherche met en place un dispositif d'accompagnement des enseignants ; un site collaboratif dans lequel l'équipe échange ses productions et questions ; des séances de travail collectives régulières ; diverses modalités d'analyse de pratique. Lorsqu'ils demandent à être formés sur la question de l'évaluation, un apport est donné aux enseignants sur les logiques et les modalités de l'évaluation et l'équipe de recherche propose qu'un travail collectif

21. Les âges approximatifs des praticiens sont indiqués dans les parenthèses carrées.

soit fait sur la construction de critères d'évaluation ; là encore, aucune prescription de contenus n'est donnée.

3.2 Recueil de données

Les données recueillies pour la recherche sont de deux types. Les premières sont les contributions des praticiens liées aux activités de classe ; préparations du projet et des activités à mener en classe, diaporamas support des présentations de leurs travaux pendant le séminaire. Ces données sont recueillies tout au long du projet en séminaire d'équipe ou sur le site collaboratif. Les secondes données sont les représentations des participants recueillies lors de deux séries d'entretiens et par un questionnaire. Les séries d'entretiens sont conduites à deux reprises, deux mois après le lancement de la recherche et à la fin de la première année. Le questionnaire-bilan est proposé à la fin du projet.

3.3 Méthode d'analyse

Le matériel recueilli, de nature verbale, a été l'objet d'un travail à visée compréhensive. L'ensemble a été découpé en unités informationnelles ayant un sens global unitaire qui ont ensuite été classées par catégories qui sont en relation avec les objectifs de l'analyse. Il s'est ensuite agi de regarder systématiquement si les unités étaient spécifiques à certains participants ou si elles revenaient dans les productions de plusieurs d'entre eux.

Le présent article est centré sur l'analyse des données qui concernent l'évaluation des compétences. Il cherche à repérer les indicateurs relatifs aux évaluations mises en place par les participants autour du projet. Les résultats suivants sont exposés : 1) les objets sur lesquels portent les évaluations ; 2) les données relatives aux critères d'évaluation ; 3) les données relatives aux situations dans lesquelles se sont déroulées les évaluations ; 4) les données sur l'implication des élèves dans leur évaluation. Une fois ces indicateurs repérés, il s'agit ensuite d'en faire une analyse en vue d'inférer les logiques à l'œuvre, logique de régulation *versus* logique de sélection.

4. Résultats

Dans la classe de collège, les élèves n'ont pas produit de portfolios individuels. Ils ont travaillé sur le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations et sur le Passeport Orientation Formation (*Web-classeur*) développé par l'Onisep²², travail déjà piloté précédemment par l'enseignant, du fait qu'il est officiellement impliqué dans l'évaluation de la compétence à s'orienter au niveau de son établissement. C'est la première activité ; les activités sur la connaissance de soi sont réalisées par la suite et conduites par la COP. L'équipe de recherche n'a pas accès à des productions en ligne des élèves, mais seulement au travail de préparation Seul, l'enseignant de technologie est impliqué dans l'évaluation ; bien qu'engagée dans le projet, la COP n'y participe pas.

Dans les deux classes de lycée, les élèves ont produit un blog implanté sur Google site, environnement choisi par l'équipe d'enseignantes. Les blogs contiennent les productions des élèves portant sur les deux thématiques de la recherche, identité numérique et orientation. Les enseignantes de lycée ont commencé par mettre en place des activités sur l'identité numérique articulées avec la mise en place des blogs. L'équipe de recherche a accès au travail préparatoire des enseignantes et aux productions des élèves. Les enseignantes évaluent les compétences de leurs élèves. En anglais, le projet est présenté comme permettant de renforcer les compétences disciplinaires car les productions des élèves sont en anglais. En français, les activités sur la connaissance de soi et sur les métiers sont articulées avec les activités conduites dans la discipline (le portrait dans la littérature, les métiers de l'ombre dans le théâtre). Les enseignantes travaillent ensemble sur le projet, elles se réunissent régulièrement, laissent des comptes-rendus de leurs

22. <http://www.onisep.fr/> (visité le 19 mars 2010)

réunions sur le site collaboratif de l'équipe, coordonnent leurs approches, ce qui explique que dans la suite de la présentation, les résultats des deux classes de lycée sont souvent présentés ensemble.

4.1 Les objets sur lesquels portent les évaluations

En classe de collège, avec le professeur de technologie, l'évaluation porte sur la maîtrise des outils numériques en vue de la validation des compétences du B2i®. Concernant l'orientation, les élèves renseignent des fiches sur les métiers qui ont été réalisées par l'enseignant, en allant recueillir des informations dans le Web-classeur. Par ailleurs, l'enseignant a pour habitude d'évaluer les compétences à s'orienter en prenant pour objet un diaporama que les élèves produisent en fin d'année sur un projet de métier ; le démarrage tardif de la recherche INO ne lui a pas permis de faire faire ce travail, mais l'équipe a vu un diaporama d'élève réalisé l'année précédente. Aucune donnée n'a été recueillie sur l'évaluation des activités sur la connaissance de soi. En fin d'année, l'enseignant réalise une évaluation des progrès relatifs au B2i® des élèves et la leur transmet pour qu'ils en prennent conscience.

Dans les deux classes de lycée, les évaluations portent d'une part sur les compétences disciplinaires mobilisées dans le cadre du projet, d'autre part sur des compétences transversales²³. Le travail dans la discipline est intégré au projet, ainsi en anglais *« j'avais fixé un certain nombre de points de grammaire qui étaient en accord avec la démarche du projet »*, en lettres, le travail sur le portrait est articulé au travail disciplinaire sur les portraits dans la littérature, le travail sur les métiers commence par une étude des métiers de l'ombre au théâtre. L'évaluation des compétences disciplinaires s'explique par le fait qu'il faut rassurer les élèves *« je pense qu'ils n'ont pas complètement compris cette façon d'apprendre intégrée à une démarche... il fallait que je fasse des pauses en leur disant voilà où on en est /²⁴ pour leur faire voir que je savais où on en était »* ; *« j'ai évalué ça parce que c'est la seule évaluation qui est en fait comprise »*. Les enseignantes se sentent également plus outillées pour évaluer les compétences de la discipline que les compétences transversales *« on n'a pas les outils pour les évaluer / ça veut dire que les élèves sont frustrés parce qu'on ne les gratifie pas / de leur investissement et de leurs progrès en tant que citoyens »*. Malgré ces difficultés, elles mentionnent l'évaluation de compétences transversales comme le travail de groupe pour lequel elles évaluent les compétences de collaboration et de communication ; *« trouver la façon dont j'apprends le mieux »* ; l'autonomie pour laquelle elles rencontrent des difficultés pour évaluer les progrès des élèves en tant que citoyens ; la créativité.

4.2 Données relatives aux critères d'évaluation

Concernant les critères d'évaluation, la production qui a été lancée lors de la réunion de travail sur l'évaluation n'a pas abouti. Niveau lycée, il n'est pas fait mention de critères d'évaluation dans les documents ; les enseignantes notent d'ailleurs dans le questionnaire-bilan, à propos de leurs difficultés *« Manque de critères et d'expérience »*, mais les objectifs et la fiche d'évaluation ont été transmis aux élèves, ce qui signifie qu'il y a eu en amont une réflexion sur l'évaluation.

Niveau collège, l'enseignant de technologie dit *« on s'est fixé des critères qu'on n'a pas indiqués aux élèves »*. Ces critères n'ont pas été mis à disposition de l'équipe.

4.3 Données relatives aux situations dans lesquelles se sont déroulées les évaluations

Le troisième point est celui de la situation dans laquelle se déroule l'évaluation. Au collège, l'enseignant évalue les productions des élèves hors de la présence des élèves ; cette évaluation porte sur les réponses des élèves aux questions posées sur les fiches qu'il a réalisées pour guider l'activité des élèves dans le Web-classeur. L'enseignant envisageait une évaluation du diaporama sur un projet de métier *« ce qu'on souhaite, c'est évaluer justement cette production »*, mais

23. Le mot « transversal » est à entendre au sens de non disciplinaire.

24. Les signes // indiquent des temps de pause dans les discours.

comme cela a été écrit précédemment, cette activité n'a pas pu être réalisée l'année du projet. La COP a fait réaliser des activités sur la connaissance de soi ; il n'y a pas eu d'évaluation lors de cette activité, faute de temps dit-elle en entretien par binôme²⁵. Une évaluation en situation est mentionnée « *l'évaluation formative / c'est vous ne passez pas par la note / c'est-à-dire vous avez une activité et puis vous la corrigez / on corrige avec le groupe / avec les élèves / comme par exemple la réalisation d'un guide d'interviews professionnelles* » ; cette évaluation porte sur une production, celle du guide d'entretien avec les professionnels que les élèves vont rencontrer.

Au lycée, l'enseignante d'anglais cherche à comprendre comment les élèves ont travaillé « *comprendre comment eux ils ressentaient // et comment moi je comprenais la façon dont ils ont travaillé* ». Elle trouve que les sites des élèves valorisent leur travail « *alors la différence entre ça avec projet et ça sans projet c'est que sans projet ce serait resté dans les fins-fonds des cahiers de notes et avec ce projet / le résultat des travaux évalués était... ce qui était visible sur les sites des élèves // et ça c'était quand même assez sympa* ». Une évaluation globale du projet est réalisée dans les deux classes en fin d'année « *une évaluation globale des compétences transversales c'est-à-dire tout ce qui est sociabilité / travail en groupe... créativité / culture / design puisqu'il y avait des sites Web et tout ça... on a essayé de faire quelque chose qui a été valorisant* ».

4.4 Données sur l'implication des élèves dans leur évaluation

Il n'y a pas eu d'autoévaluation au collège, mais la COP dit en entretien individuel « *je m'étais dit qu'on aurait pu leur soumettre aussi une fiche d'autoévaluation / et puis on contribuait aussi à la partie autoévaluation et connaissance de soi / mais on n'est pas forcément allés jusqu'au bout* ». Dans le discours de l'enseignant, l'évaluation apparaît toujours associée à la note, à la correction, ou à l'évaluation de fin de cursus, il dit « *l'évaluation c'est un constat* », et il note les productions des élèves, mais des paradoxes peuvent être relevés dans son discours « *je suis pas sûr que développer cette compétence par la note /// à mon avis il y a peut-être d'autres solutions* ».

Au lycée, il y a eu autoévaluation dans les deux classes. Des notes sont mises en interaction avec les élèves « *j'ai pris les élèves les uns derrière les autres / j'ai regardé leur site Web et puis j'en ai discuté avec eux et on a mis des notes d'un commun accord* ». En lettres, les élèves travaillent souvent par groupe pour la réalisation des activités pendant lesquelles ils échangent sur leurs apprentissages. En fin de projet, le professeur de lettres a mis en place une autoévaluation lors de laquelle les élèves font le point sur leurs apprentissages dans la discipline, sur les compétences informatique et Internet qu'ils ont construites, sur le développement de leur autonomie. L'évaluation porte également sur le projet lui-même puisque les élèves doivent évaluer si « *Le travail INO a été suffisamment en lien avec le travail en classe* » et « *Le travail de groupe est facilité par ce type de projet* ».

5. Analyse des résultats

En résumé, dans la classe de collège qui participe au projet, l'évaluation est réalisée par l'enseignant et non par le binôme qui co-intervient sur le projet avec les mêmes élèves. L'évaluation porte sur les productions des élèves (fiches renseignées lors d'activités dans le Web-classeur). Il y a une évaluation des progrès des élèves, mais celle-ci a lieu en fin d'année seulement et est réalisée par l'enseignant ; il montre toutefois les résultats qu'il obtient aux élèves pour qu'ils constatent leurs progrès. L'enseignant dit que des critères ont été produits, mais ces critères n'ont pas été transmis aux élèves, ni à l'équipe de recherche. Aucun signe d'une évaluation en situation n'est repérable dans les documents liés à la classe ou dans les discours. Lorsqu'elle existe, l'implication des élèves dans l'évaluation concerne une production commune et non le processus d'apprentissage et de développement. Il semble donc que dans ce cas l'évaluation n'apparaît pas comme étant incorporée au processus d'apprentissage. Bien que l'enseignant dise

25. Le terme *binôme* est parfois employé pour désigner une équipe travaillant dans le même établissement.

« *cette année on est surtout passé par des évaluations formatives* », les évaluations qu'il met en place semblent s'inscrire davantage dans une logique d'appréciation que dans une logique de régulation des apprentissages, la seule mention faite à une évaluation de progrès arrive d'ailleurs en fin d'année, alors même qu'à ce moment-là il n'est plus possible d'agir sur le processus d'apprentissage et de développement. Cependant l'existence même de cette volonté de mettre le progrès en évidence peut être considérée comme l'amorce d'une réflexion sur une évaluation plus formative.

Dans les classes de lycée, deux évaluations coexistent, une évaluation des productions dans la discipline et une évaluation du processus pour les compétences transversales. La première est argumentée par le fait que le contexte institutionnel l'impose ; les élèves veulent savoir où ils en sont par rapport aux programmes et le projet ne va pas sans leur créer des inquiétudes auxquelles les enseignantes sont confrontées « *on sait pas comment on va s'en tirer l'année prochaine parce que si on tombe sur un prof normal* ». Les enseignantes disent avoir rencontré des difficultés avec la définition des critères d'évaluation, alors même qu'elles ont transmis la fiche d'évaluation aux élèves, ce qui laisse à penser que la difficulté peut provenir de l'interprétation du terme « critère » insuffisamment défini collectivement au sein du groupe de recherche. Les données recueillies laissent à penser qu'il y a eu tentative d'évaluation en situation, mais ceci resterait à confirmer car les données ne sont pas suffisamment précises sur ce point. Dans les deux classes, les élèves ont été incités à évaluer leurs progrès. Il y a eu des activités de groupe soutenant l'évaluation mutuelle notamment par le professeur de lettres. Au vu de ces résultats, il nous semble possible d'affirmer que dans les classes de lycée, l'évaluation du projet s'inscrit dans une logique de régulation des apprentissages et du développement.

6. Discussion et conclusion

Les différences observées entre les trois enseignants peuvent s'expliquer par les contextes dans lesquels ils enseignent et par les contraintes institutionnelles liées à ces contextes. Au collège, a) les élèves ont 12-13 ans et du fait du collège unique le public est hétérogène ; ces élèves sont perçus comme peu autonomes ; b) l'enseignant a en charge l'évaluation des compétences du B2i® et des compétences à s'orienter des élèves ; ces contraintes institutionnelles interviennent indirectement dans l'activité de l'enseignant aux prises avec le projet. Au lycée, a) les élèves ont 15-16 ans et ont été orientés vers les filières longues ; ils sont perçus comme relativement autonomes ; b) les enseignantes mettent en œuvre le projet dans leurs enseignements disciplinaires, et si, comme on le voit, les contraintes institutionnelles pèsent sur l'évaluation qu'elles mettent en place dans les enseignements liés aux disciplines, elles jouissent d'une plus grande liberté au niveau du projet INO.

Concernant d'autres facteurs explicatifs, les données ne permettent pas de dire qu'il y ait des différences liées à l'âge des participants. Nous remarquons que la COP a une vision éclairée sur l'évaluation, mais comme elle n'a pas été amenée à la pratiquer, on ne peut pas avancer d'argument sur ses pratiques. Concernant le genre, il apparaît que les trois femmes sont plus partantes pour une évaluation active et formative que l'enseignant. Pour toutes ces caractéristiques, du fait qu'il s'agit d'études de cas, nous ne pouvons pas tirer de conclusions, mais seulement faire des observations.

Bien que la recherche INO ne soit pas centrée sur l'étude des évaluations mises en place par les participants, les données recueillies montrent des résultats intéressants. Alors qu'ils sont dans une situation d'accompagnement similaire, les attentes de l'équipe de recherche ne sont pas perçues de la même manière par tous les participants. En particulier, pour ce qui concerne l'évaluation, les logiques à l'œuvre semblent fortement ancrées dans les pratiques. Si des voies de transformation sont possibles, il resterait à les confirmer ; ces objectifs sont visés dans la seconde phase de la recherche INO. Il semble qu'une étude plus approfondie des dimensions de l'activité mériterait d'être conduite.

Références et bibliographie

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conception psychopédagogique et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud, *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 129-156). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover, B. Noel (Ed.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz, E. et Ollagnier, (Ed.) *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 77-95). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S., Cochet-Kaesler, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20, 5-31.
- Jonnaert, (2011). Sur quels objets évaluer des compétences ? *Education et Formation*, e-296, « Développer et évaluer des compétences dans l'enseignement supérieur : réflexions et pratiques », 31-43.
- Layec, J. (2006). *Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif*. Paris, France : L'Harmattan.
- Loisy, C., Breton, H. & Mailles-Viard Metz, S. (2011a). E-portfolio et orientation : quel(s) accompagnement(s) pour la construction du parcours professionnel ? *Revue Internationale des Technologies de l'Enseignement Supérieur*, 2011, Vol. 8 (1-2), éditeurs G. Gueudet, G. Lameul et L. Trouche.
- Loisy, C., Mailles-Viard Metz, S. & Bénech, P. (2010). Scénarios pour l'identité numérique et la construction de l'orientation. In M. Sidir, E. Bruillard et G.-L. Baron, *Acteurs et Objets Communicants. Vers une éducation orientée objets ?* (pp. 224-236). Lyon : INRP.
- Loisy, C. & Mailles-Viard Metz, S., Bénech, P. (2011b). Enjeux et fonctions d'un e-portfolio pour l'infusion de la problématique de l'identité numérique et de l'orientation dans les enseignements disciplinaires. *Actes du colloque OUFOREP, Outils pour la formation, l'éducation et la prévention*.
- Merzeau, L. (2010). La présence plutôt que l'identité. *Documentaliste - sciences de l'information*, 47-1, 32-33.
- Mottier-Lopez, L. & Tessaro, W. (2006). Entretiens de co-évaluation instrumentés par un portfolio : pour quelle réinterprétation de la progression des compétences professionnelles ? *Actes du 19ème colloque international de l'ADMEE-Europe*.
- Pelletier, D., & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In D. Pelletier & R. Bujold (Ed.). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi, Québec : Gaëtan Morin.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. In J.-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch (Ed.) *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 147-170). Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005/2009). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel et P. Pastré (Ed.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès Editions.
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2003). Artifact mediated Learning. In Y. Engeström et M. Hasu (Ed.), *New Challenges to research on Learning*. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum.
- Vermersch, P. (2000). Approche du singulier. In J.-M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch (Ed.) *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 239-256). Paris : Presses Universitaires de France.
- Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*, textes fondateurs et commentaires. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales.
- Wallon, H. (1959). La psychologie génétique. *Enfance*, 12 (3-4), 220-231.
- Wiggins, G. (1989). Teaching to the (authentic) test. *Educational Leadership*, 46 (7), 41-47.

**SYMPOSIUM : REGARDS CROISES SUR LES REFERENTIELS DE COMPETENCES ET
LEUR MISE EN PLACE**

Contribution 5

LES COMPETENCES : APPRENTISSAGE ET EVALUATION

Sabine Kahn*

* SSE, Université Libre de Bruxelles, skahn@ulb.ac.be

Mots-clés : *compétences, référentiels, acquisition des compétences, évaluation des compétences*

Résumé. *La question des compétences est une question vive dans nombre de pays industrialisés. Les échanges de ce symposium ont montré l'existence de problèmes et de questions similaires à travers les pays, les niveaux scolaires et les disciplines qui visent l'acquisition de compétences par les élèves. Pourquoi des référentiels de compétences ? Qu'est-ce qu'être compétent ? Comment faire acquérir des compétences et comment apprécier la maîtrise de compétences des élèves ?*

Le Symposium « Regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place », qui s'est tenu durant le 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe à l'initiative de Catherine Loisy et Maryline Coquidé, a été propice aux échanges autour de cinq recherches contrastées tant dans leur objet, leur terrain que dans leur approche ou leur échelle.

Diversité des objets. Deux recherches portent sur les questions d'enseignement-évaluation des sciences à l'école secondaire française, tandis qu'une autre, située également dans le collège français, s'appuie sur l'ensemble des disciplines enseignées à ce niveau de la scolarité. Une autre encore traite d'un champ nouvellement introduit dans l'enseignement : celui de « l'identité numérique et l'orientation ». Enfin, une étude s'intéresse à la déclinaison des standards de formation suisse dans un référentiel d'enseignement régional : le Plan d'études romand (PER).

Diversité des approches. Si l'une des recherches se situe à un niveau général global du phénomène de l'enseignement-apprentissage puisqu'elle œuvre dans la rencontre entre deux référentiels, les autres recherches sont plus immergées dans le terrain scolaire. Dans une approche écologiste, deux recherches tentent de comprendre comment les enseignants, et même une conseillère d'orientation-psychologue (COP), intègrent la question des compétences dans leurs pratiques professionnelles. Une recherche collaborative a œuvré à l'élaboration de séquences d'enseignement-apprentissage en sciences. Dans cette investigation collaborative, les chercheurs ont pris en compte les demandes institutionnelles de validation de compétences qui pèsent sur l'activité enseignante avec les différents paliers du Socle commun de connaissances et de compétences (?) à valider. Enfin, une recherche se situe à l'interface entre l'univers des référentiels et l'univers de l'enseignement, puisque les chercheurs y proposent une analyse des situations d'évaluations de compétences mises à la disposition des enseignants du collège sur des sites institutionnels, l'un émanant du Ministère français, les autres de deux académies²⁶.

Pendant, ces diversités sont traversées par des similitudes et des problèmes communs. Similitudes car sans l'introduction des compétences dans les systèmes éducatifs, le symposium aurait donné lieu à d'autres contenus et d'autres échanges. Il est donc loisible de s'interroger sur le

26. L'administration scolaire française est découpée en unités territoriales nommées académie.

phénomène nouveau que constituent les référentiels de compétences. Que servent-ils ? A quoi servent-ils ? Pourquoi ont-ils été introduits par les décideurs politiques de la quasi-totalité des pays dits industrialisés ? Ces questions, et d'autres, constituent la trame de fond de la recherche de Viridiana Marc, pour le cas de la Suisse.

Similitudes, encore. Comment s'acquièrent les compétences ? Comment l'acte d'enseignement contribue-t-il à les faire acquérir ? Ces questions sont particulièrement au centre de la recherche de Michèle Prieur et Gilles Aldon. Similitudes, enfin, autour de la question de l'évaluation des compétences traitée sous des angles divers par chacune des cinq recherches. Toutes s'accordent sur le constat que l'approche par compétences est fondamentalement problématique et dérangeante.

C'est autour des trois similitudes évoquées que va s'articuler le développement de ce texte.

1. Des référentiels de compétences : pour quoi ? pour qui ?

1.1 Les compétences

Les opposants des compétences accusent ces dernières de faire rentrer l'entreprise et l'idéologie libérale à l'intérieur de l'école. Or l'origine de la notion de compétence est ailleurs. La compétence est d'abord le champ ou le territoire sur lequel peuvent exercer certains professionnels (ou leurs attributs). On parle ainsi de la compétence d'un notaire, d'un tribunal, etc. En 1955, le linguiste Chomsky a introduit l'expression compétence linguistique dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il définit la compétence linguistique comme un système fixe de principes génératifs qui permet de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue et, à l'inverse, de reconnaître spontanément une phrase qu'il entend comme appartenant à cette même langue, même s'il est incapable de dire pourquoi. L'objectif de Chomsky était de combattre le behaviorisme linguistique selon lequel le langage s'apprend par essais/erreurs, conditionnement, renforcement. La notion de compétence est rentrée tardivement dans le monde du travail. Elle vient en réponse à la demande de plus d'autonomie des « travailleurs » (Zarifian, 2001). En pénétrant le champ de l'enseignement scolaire, d'abord par la voie de l'enseignement professionnel, la compétence s'est détachée de certains des attendus qu'elle porte dans le monde professionnel. Pour l'institution scolaire, il ne s'agit pas d'identifier les compétences nécessaires à la « prise en main » d'un poste de travail. Il ne s'agit pas, non plus, de repérer les compétences qu'un sujet peut démontrer dans le cadre d'un entretien d'embauche, ni de faire le bilan des compétences « amassées » par un sujet à travers ses expériences scolaires et extrascolaires, afin de valoriser ses acquis de l'expérience. En s'emparant de cette notion, l'École s'asservit-elle au grand capitalisme financier pour lequel elle ne serait plus qu'une fabrique de ressources humaines, ainsi que le soupçonne Angélique del Rey (2010) ? Rien ne semble moins certain. La visée de l'École n'est-elle pas de former des individus citoyens, capables de penser par eux-mêmes et de pouvoir agir même face à des situations complexes ? Autrement dit, de former des élèves compétents.

1.2 Les référentiels de compétences

Comme évoqué, ci-avant, l'attendu scolaire a changé. Il ne suffit plus d'enseigner aux élèves des savoirs procéduraux (je sais faire) et des savoirs déclaratifs (je sais que), il faut qu'ils puissent mobiliser ces savoirs et les mobiliser dans des tâches complexes. Si l'ensemble des savoirs enseignés par l'école compose une liste « infinie », en revanche l'ensemble des compétences forme une liste beaucoup plus réduite car chaque compétence digne de ce nom est sous-tendue par des savoirs et des savoir-faire. Quand, par exemple, il s'agit d'adapter le contenu d'un texte au destinataire et à l'effet recherché, l'élève doit choisir ce qui convient à des situations relativement variables et dont certaines peuvent être tout à fait nouvelles pour lui. Il en va de même quand il doit « dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu » ou « savoir quand et comment utiliser les opérations [arithmétiques] élémentaires ». Il s'agit là de répondre à des gammes de situations ouvertes où l'élève est appelé à affronter des cas auxquels il n'a pas été systématiquement

entraîné. Il est cependant troublant de constater que les référentiels de compétences sont constitués d'un ensemble un peu « hétéroclite », dans lequel se côtoient des compétences qui peuvent être qualifiées de complexes, comme par exemple celles évoquées ci-dessus, et des compétences qualifiées d'élémentaires comme le fait de savoir effectuer, à la demande, des opérations standardisées et automatisables ; il est possible de les appeler « compétences », mais nous préférons les appeler « procédures de base ». Nous nous en expliquerons ci-après dans le texte. Les référentiels de compétence ont des intitulés différents selon les pays et leur contexte. En France, c'est « Le socle commun de connaissances et de compétences » ; en Belgique, « Les socles de compétences », en Suisse, « Les standards de formation » et le « Plan d'étude roman » en Suisse, etc. Mais quels qu'en soient les dénominations, ces documents ont vocation à fédérer : fédérer les systèmes d'enseignement des différents cantons suisses, fédérer les différents réseaux scolaires belges, mais aussi contribuer à faire société dans des pays où échecs scolaires et décrochages amorcent ou sont susceptibles d'amorcer des phénomènes de « fractures sociales ». Il faut continuer à vivre ensemble, à partager une culture, et l'École reste l'institution (et peut-être la seule) dans laquelle peut encore se construire cette culture commune.

Par ailleurs, le lecteur des actes du symposium pourra constater que la Suisse est en train de se doter de standards de performances et de contenus de formation (Viridiana Marc), c'est-à-dire d'assigner à son système scolaire des objectifs précis à atteindre. Un système de vérification externe doit même contrôler l'atteinte des objectifs fixés. Des groupes de travail sont actuellement occupés à mettre au point des dispositifs d'évaluation. La première campagne d'évaluation aura lieu durant la période 2014–2017. Tandis que du côté français et du côté belge, la situation est plus floue puisqu'il est simplement annoncé que « le "socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » (France) ou que « Les socles de compétences » présentent les compétences de base à exercer, puis à maîtriser parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études (Belgique). Et bien que la France et la Belgique se soient dotées d'un système de pilotage de leur propre système éducatif et d'instruments d'évaluations externes de leur système, les résultats des évaluations externes sont peu (voire pas) pris en compte par les décideurs politiques. C'est ce que montrent les recherches de Xavier Pons (2011) pour la France. En revanche, la Suisse, qui est en train de se doter d'un système de « monitoring » de son système scolaire, semble vouloir suivre et réagir aux résultats des évaluations des performances des élèves.

2. Comment s'acquièrent les compétences ? Comment l'acte d'enseignement contribue-t-il à les faire acquérir ?

Si nous prenons l'exemple du *Socle Commun* de connaissances et de compétences français et des *Socles* belges, nous voyons qu'ils proposent quelques grandes compétences, mais que celles-ci se détaillent, au sein du texte, en un grand nombre de compétences de rang inférieur. On a ainsi affaire à une multiplicité d'énoncés de compétences, dont on pourra mesurer la diversité à partir de quelques exemples. Précisons que nous ne libellons pas ici tous les types de compétences mentionnés dans les référentiels, mais qu'il est possible de se référer à d'autres textes pour en avoir une « typologie » exhaustive (comme par exemple, Kahn et Rey, 2009).

1. Effectuer à la main un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille normale ;
2. Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot ;
3. Adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché ;
4. Saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique.

Dans ces exemples, on peut constater des compétences impliquant des actes cognitifs très différents. En ce qui concerne les compétences 1 et 2, ou « procédures de base », elles se ramènent à l'exécution de procédures en réponse à des consignes. Les compétences 3 et 4, ou « compétences complexes », exigent de l'élève qu'il choisisse les procédures de base indispensables pour

résoudre un ou des problèmes posés par une tâche scolaire complexe. L'élève doit choisir à bon escient et combiner les procédures qu'il connaît pour répondre à la situation nouvelle. Par exemple, « adapter son écrit au destinataire et à l'effet recherché » nécessite que l'élève mobilise simultanément un nombre important de procédures (relevant des choix lexicaux, de la syntaxe de la phrase, de l'orthographe, de la grammaire textuelle, des anaphores, de la ponctuation, de l'usage des temps verbaux, de l'organisation du message, etc.) Autrement dit, il doit « mobiliser » des procédures de base qu'il maîtrise et, pour cette raison, nous les appelons « compétences avec mobilisation ». C'est cette deuxième catégorie qui est, de loin, la plus représentée dans les textes officiels français.

C'est par l'entraînement que l'élève peut automatiser les « procédures de base » (savoirs procéduraux). Les exercices scolaires, par exemple, en permettent l'automatisation. Mais si cette automatisation est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour permettre la résolution des problèmes posés par une tâche complexe et inédite. Et c'est là que le bât blesse ! Car si l'École sait bien faire automatiser procédures et savoirs déclaratifs en faisant faire aux élèves des gestes répétitifs, des exercices, des fiches, des mémorisations de listes, de textes, etc. Elle ne sait pas, en revanche, leur enseigner la mobilisation. Alors que les élèves doivent devenir compétents, personne ne peut dire, de façon certaine, comment les amener aux compétences.

Dans le cadre de leurs travaux, des chercheurs ont mis des élèves face à des tâches complexes et inédites. Les analyses statistiques des travaux des élèves, ainsi que l'analyse des vidéos de groupes d'élèves confrontés aux épreuves, ont permis de repérer des passages nécessaires à la résolution de la complexité en milieu scolaire. Il s'agit du *cadrage* de la situation, soit le fait d'en repérer les traits pertinents. Cette pertinence est une double pertinence : à la fois dans le monde scolaire et à la fois pour la résolution de la tâche. Il s'agit ensuite de la *mobilisation*, soit le fait de repérer, dans les outils cognitifs disponibles, ceux qui permettront de résoudre le ou les problèmes posés dans l'énoncé de la tâche. Puis, il y aura la *combinaison* des procédures entre elles pour trouver « un schéma » - toujours original puisque la tâche est inédite pour le sujet- de résolution de la tâche. L'élève compétent doit ensuite en faire la démonstration sous la forme attendue par l'école, souvent un texte dans lequel est exposée et justifiée la démarche de résolution de l'élève. Comment contribuer à conduire les élèves à cet ensemble qui compose la compétence (cadrer, mobiliser, combiner, exposer, justifier) ?

S'il est probable que la question restera encore longtemps posée, il est cependant possible d'avancer un certain nombre d'« évidences ».

- Si on veut que les élèves puissent aborder et surmonter la complexité inédite, il paraîtrait nécessaire de leur proposer des situations d'apprentissage qui partent de tâches qui comportent ces caractéristiques.
- Si on veut que les élèves puissent aborder et surmonter la complexité inédite, il paraîtrait nécessaire que le climat de classe soit propice à la possibilité de tâtonnements, d'essais, d'erreurs, d'hypothèses, sans crainte d'être moqué, jugé, sermonné.
- Si on veut que les élèves puissent adopter le cadrage adéquat au contexte scolaire, il paraîtrait nécessaire que les enseignants disent, répètent et rappellent que l'école est un lieu particulier où ce qui vaut est différent de ce qui vaut dans la vie domestique. Ainsi toutes les activités scolaires sont d'abord et avant tout « prétextes » à apprentissage. Il y a dans chaque activité un usage second à l'effectuation de la tâche impliquée.

Les classes les plus performantes en matière d'évaluation des compétences sont, effectivement, celles dont les élèves sont régulièrement encouragés par leurs enseignants à se confronter à des situations complexes (Carette, 2008).

3. Evaluer les compétences ?

La compétence d'un individu s'exprime face à des tâches ou des situations complexes et inédites. Par conséquent, pour apprécier la compétence d'un élève il faut le mettre face à une tâche

comportant les caractères de complexité et de nouveauté nécessaires. Par ailleurs, on sait que pour venir à bout de la complexité l'élève doit mobiliser des savoirs procéduraux qu'il maîtrise. Donc, il est nécessaire de s'assurer que ces savoirs procéduraux ont été, ou devraient avoir été, enseignés à l'élève. Ces deux premiers caractères de l'évaluation de compétences sont directement tirés de la multitude de définitions de la compétence en milieu scolaire, définitions données par les chercheurs et, pour certaines, reprises par les textes scolaires programmatiques. En effet, toutes les définitions de la compétence scolaire mettent en avant la question de la mobilisation de savoirs ou de savoir-faire face à la complexité d'une tâche.

Des chercheurs de l'ULB (Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance, Sylvie Vanlint et Sabine Kahn) ont mis en avant un troisième caractère nécessaire de l'évaluation de compétences en milieu scolaire : son caractère diagnostique. Bref, habitée par ce projet l'équipe évoquée ci-avant a proposé un « modèle » d'évaluation de compétences qui respecte ces trois caractéristiques.

Il est apparu aux chercheurs qu'une des voies possibles consistait à évaluer en plusieurs temps :

- Temps 1 : pour saisir la capacité de cadrage de la situation, de mobilisation et de combinaison des procédures pour venir à bout de la tâche (compétences),
- Temps 2 : un temps intermédiaire pour saisir la capacité de l'élève de mobiliser une seule procédure pour venir à bout de tâche complexe initiale découpée.
- Temps 3 : pour saisir si l'élève possède ou non les connaissances et procédures qu'il faudrait mettre en jeu dans le temps 1.

Ainsi le système d'évaluation des chercheurs est composé de :

- **Phase 1** : On demande aux élèves d'accomplir une tâche complexe, exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle.
- **Phase 2** : On propose à nouveau aux élèves la même tâche. Mais cette fois, la tâche complexe est découpée en tâches élémentaires, dont les consignes sont explicites et qui sont présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation de la tâche complexe globale. Mais il appartient à l'élève, pour chacune de ces tâches élémentaires, de déterminer la procédure à mettre en œuvre parmi celles qu'il est censé posséder.
- **Phase 3** : On propose aux élèves une série de tâches simples décontextualisées qui correspondent aux procédures impliquées dans la résolution de la phase 1. Les consignes sont celles qui sont utilisées ordinairement dans les situations d'apprentissage des procédures élémentaires qu'on propose à l'école.

4. En conclusion

De Ketele et Gérard (2005) ont démontré que les techniques classiques de validation ne sont pas pertinentes pour apprécier les compétences des élèves. Il est d'ailleurs regrettable qu'une grande partie des épreuves d'évaluations externes, bien que fiables et valides du point de vue éducatif, ne présentent pas le caractère de pertinence pointé par De Ketele et Gérard.

Par conséquent, il est nécessaire de penser d'autres modalités d'évaluation et nous avons vu, dans ce symposium, que cette question occupe enseignants et chercheurs. Ce modèle d'évaluation des compétences en trois phases est une tentative de réponse à cette épineuse question. Il reste à améliorer, il reste à en exploiter mieux les possibilités diagnostiques, il reste du travail à faire. La question des compétences est dérangeante et problématique, mais nous n'avons pas d'autres alternatives si nous voulons que notre École donne, à nos élèves, du pouvoir sur le monde.

Références et bibliographie

- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-95). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question, *Revue française de pédagogie*, n° 162, 81-93.
- Chomsky, N. (1955). *The logical structure of linguistic theory*. New York : Plenum. Published in 1975.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.M. (2005), La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 28, n° 3, 1-26.
- del Rey, A. (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Kahn, S. & Rey, B. (2009), Travailler par compétences, qu'est-ce que cela change vraiment ? In J.-M. Zakhartchouk (Ed.), *Travail par compétences et socle commun* (pp. 24-29). Amiens : SCEREN-CRDP, Académie d'Amiens.

ENSEIGNER AU PRISME DU GENRE : UNE COMPÉTENCE A ACQUERIR ET A RECONNAÎTRE

Muriel Salle*

* Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM de Lyon
muriel.salle@univ-lyon1.fr

Mots-clés : genre, compétences professionnelles des enseignants, formation initiale des enseignants, formation continue des enseignants

Résumé. Les premières actions pour la promotion de l'égalité entre filles et garçons dans le domaine scolaire en France remontent à la décennie 1980. Mais c'est en 2000 que l'Éducation nationale s'engage, à l'occasion de la signature d'une convention interministérielle, dans la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, convention repensée et élargie en 2006. C'est à cette date que le premier référentiel de compétences visant à fixer un cadre commun national à la formation des maîtres est publié. Une nouvelle version de ce texte de cadrage est ensuite proposée en 2010. On interroge ici les référentiels de 2006 et de 2010 du point de vue des problématiques du genre et de la mixité. Quels sont les changements qui sont intervenus entre ces deux dates ? On montrera que, en dépit des politiques d'affichage, la question de la mixité des sexes dans le cadre scolaire tend à redevenir un impensé de la formation des enseignant-e-s.

Introduction

A l'heure où, en France, les modalités de la formation des enseignants connaissent des bouleversements sans précédent dont on mesure encore mal les conséquences, il semble pertinent et nécessaire de proposer un bilan de l'approche par compétences dans le cadre de cette formation, et d'évaluer cette dernière au prisme du genre. En quoi l'approche par compétences modifie-t-elle les cadres de la formation des maîtres ? Quelle est la place réservée aux problématiques du genre et de la mixité dans le cadre scolaire ? Peut-on considérer qu'enseigner au prisme du genre est une compétence, et comment la faire reconnaître ? S'il est difficile pour l'instant de faire un véritable bilan des changements récents introduits dans la formation des enseignant-e-s en France, on peut cependant souligner les liens qui existent entre ces changements et le choix de l'approche par compétences. Par ailleurs, la question de l'égalité des sexes à l'école, et les problématiques afférentes de la mixité et du genre apparaissent comme centrales dans les préoccupations de l'Éducation nationale française depuis un nombre d'années suffisamment significatif pour que l'on puisse mesurer les effets de cette politique ambitieuse, mais sans doute souvent plus velléitaire de réellement volontariste. On croisera la question du genre et celle des référentiels de compétences enseignants pour souligner combien enseigner avec ce prisme est une compétence professionnelle réelle, qui doit être construite tout au long de la formation, initiale et continue. L'analyse comparée des référentiels de compétences du maître (version 2006 et version 2010) permettra de souligner la progressive dilution des résolutions initialement prises, qui est manifeste dans les réécritures qui succèdent aux textes initiaux.

1. Apparition des référentiels de compétences enseignants en France

Cette nouvelle manière d'envisager le métier s'est imposée dans les textes officiels en 2006. Un premier référentiel de compétences paraît alors au *Bulletin officiel* (Bulletin officiel du 28 décembre 2006). Cette notion de « compétences » qui réfère communément à l'ensemble des connaissances et des habiletés requises pour accomplir des activités, fait alors irruption dans le monde de l'Éducation nationale française. Il s'agit ainsi de « fixer un cadre commun national pour la formation des maîtres » (Bulletin officiel, 2006), de doter les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) qui l'assument d'un « cahier des charges ». Un tel cadre n'existait-il pas jusqu'à lors ? La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Loi d'orientation, 1989) précise seulement dans son article 17 que « *dans le cadre des orientations définies par l'État, ces instituts conduisent les actions de formation professionnelle initiale (et continue) des personnels enseignants. Celles-ci comprennent des parties communes à l'ensemble des corps et des parties spécifiques en fonction des disciplines et des niveaux d'enseignement* ». Aucun texte de type « référentiel de compétences » n'y est adjoint.

C'est semble-t-il un contexte européen plus tardif qui explique l'apparition de la notion, en l'occurrence la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur dans laquelle la France s'est engagée depuis 2000, dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne et du Processus de Bologne. La législation européenne affirme ainsi que « *les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance* » (Recommandation 2006/962/CE). Elle définit 8 compétences clés qui doivent être acquises tant par les jeunes au terme de la période obligatoire d'enseignement et de formation les préparant à la vie d'adulte, que par les adultes au cours de leur vie, dans le contexte d'un processus de développement et d'actualisation. Le référentiel de compétences du maître, défini en France en 2006, s'inspire très largement de ce texte. C'est essentiellement le principe d'égalité qui se trouve au cœur de cette réflexion, les compétences ainsi définies constituant ce qu'on pourrait appeler un « socle commun », partagé par tous au sein de l'espace communautaire. Notons d'emblée que cette importation, dans le monde l'éducation français, de la notion de « compétence » est donc relativement tardive. Le premier référentiel de compétences pour les enseignants apparaît en effet 6 ans après que les québécois Gérard Boutin et Louise Julien ont pour la première fois dénoncé « l'obsession des compétences » (Boutin & Julien, 2000).

Cette approche par compétences est née de la rencontre entre le monde de l'entreprise et celui de l'éducation. Elle doit satisfaire à une double attente du premier qui cherche à rationaliser ses coûts de formation tout en demandant une main d'œuvre adéquatement formée. Et elle entre en résonance pour le second avec une pédagogie par objectifs inspirée du behaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme. C'est le gouvernement américain qui adopte le premier l'approche par compétences pour mener à bien une réforme de son système éducatif, apparue indispensable à la suite du rapport intitulé *A nation at risk*, qui avait fait grand bruit lors de sa publication en 1983. Il semble alors indispensable de rompre avec une éducation axée seulement sur les résultats (*outcome-base education*), la performance et l'excellence. On veut désormais prendre en compte :

- des standards de contenus – c'est-à-dire se poser la question suivante : « qu'est-ce que l'étudiant-e doit être capable de réaliser ou d'accomplir ? »
- des standards de performance (*benchmarks*) – ce qui revient à se poser la question : « quels sont les repères qui permettent d'explicitier un standard de contenu au regard d'un niveau de formation ? »

Après les États-Unis, la communauté anglophone a rapidement suivi le mouvement, puis le monde francophone via le Québec et la Suisse, avant que l'Europe toute entière n'emboîte le pas de ce mouvement de réforme pédagogique baptisé « approche par compétences » (APC).

Dans quel contexte la notion de « compétences » a-t-elle fait son apparition dans le monde éducatif français ? Pourquoi se met-on à en parler en 2006 seulement ? D'abord, le vote de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, dite « loi Fillon », qui réforme en profondeur le système éducatif français. Ce texte implique de grands changements pour la formation des enseignant-e-s.

Jusqu'à récemment, ces dernier-e-s étaient formé-e-s dans le cadre d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (ou IUFM), créés à la suite de la loi Jospin de 1989. Apparus en 1990-1991, ces IUFM remplacent les écoles normales d'instituteur-trice-s qui formaient les enseignant-e-s du primaire, les centres pédagogiques régionaux en charge des professeur-e-s de collèges et lycées, et les écoles normales nationales d'apprentissage où se formaient les professeur-e-s de lycées professionnels. Ces nouveaux établissements ont pour vocation de rapprocher la formation professionnelle, jusqu'alors cloisonnée, de ces différents corps d'enseignants intervenant dans le même domaine de l'enseignement obligatoire, primaire et secondaire. À l'époque, seuls les États-Unis disposaient, avec les *schools for education*, d'un système comparable de formation des enseignants. Mais depuis 2006, et conséquemment à la loi Fillon, les IUFM sont rattachés à une université. Ils perdent donc leur autonomie et deviennent des écoles internes à l'université, au même titre que les IUT par exemple.

Alors qu'ils remplissaient précédemment 3 grandes fonctions : la préparation aux concours de l'enseignement, mais aussi la formation initiale des enseignant-e-s ayant tout juste réussi leur concours (enseignant-e-s stagiaires pendant un an au début de leur carrière) et formation continue, mais ne délivraient pas de diplômes, les IUFM proposent aujourd'hui des formations diplômantes de niveau master (bac+4 et bac+5) permettant l'accès aux concours de l'enseignement (le niveau requis pour l'accès à ces concours ayant été relevé pour s'aligner sur les standards européens). Selon l'académie et l'université de rattachement choisie, ces formations portent des noms différents et n'offrent plus les mêmes contenus ou conditions de stage. Les IUFM n'ont par ailleurs plus l'exclusivité de la formation des enseignants. L'offre de formation ainsi proposée s'étant largement diversifiée, il est apparu nécessaire de définir un certain nombre de « compétences », en l'occurrence 10, considérées comme indispensables pour exercer le métier d'enseignant.

2. Une politique ambitieuse de formation aux questions de genre

C'est dans ce contexte révolu que l'Éducation nationale a mené une politique assez ambitieuse de formation aux questions du genre et à l'égalité des sexes. En France, l'enseignement est légalement mixte depuis 1975, même si dans la réalité filles et garçons fréquentent les bancs des mêmes établissements depuis beaucoup plus longtemps. Imposée pour des raisons plus pragmatiques qu'idéologiques, cette éducation commune des filles et des garçons n'a longtemps pas été réellement pensée, même si des chercheuses et des chercheurs ont montré depuis longtemps déjà que mixité ne rimaient pas avec égalité. Dès les années 1960 les chercheuses féministes ont souligné comment le système éducatif, et en particulier la mise en place non réfléchie de la mixité, discriminait les filles, et amenaient garçons et filles à construire un rapport au savoir différent (Mosconi, 1994). Le constat à ce sujet est donc déjà ancien : le premier ouvrage de Nicole Mosconi sur la question date de 1989 (Mosconi, 1989) et les sociologues Christian Baudelot et Roger Establet encouragent les filles à en sortir depuis 1992 (Baudelot & Establet, 1992). L'idée finit par faire son chemin jusqu'aux instances ministérielles, et une convention est signée en 2000 en vertu de laquelle l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Lyon est déclaré IUFM pilote en matière d'éducation à l'égalité entre filles et garçons. La constitution d'un tel cadre conventionnel n'a cependant pas empêché le vote, peu médiatisé certes, d'une loi remettant en question le principe de la mixité en 2008¹. Cela fait donc déjà plus de 10 ans que la

¹ Loi n°2008-496 du 27 mai 2008. Art.2 : « Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur le sexe est interdite en matière d'accès aux biens et services et de fourniture de biens et services. Ce principe ne fait pas obstacle (...) à l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe ».

question des stéréotypes de sexe en contexte scolaire est ainsi interrogée, et que des actions de formation permettant aux futur-e-s et aux jeunes enseignant-e-s d'être sensibilisé-e-s aux problématiques du genre et de la mixité sont mises en œuvre. A l'IUFM de Lyon, on considère qu'enseigner avec le prisme du genre est une réelle compétence professionnelle, que l'on s'attache à construire tout au long du processus de formation, tant au niveau initial qu'en cours de carrière.

La notion de « compétences » a de nombreuses définitions, au point qu'on a pu la qualifier tout bonnement de « concept flou » (Ruano-Borbalan, 1998). On retient dans le cadre de cette analyse celle que propose Gérard Boutin. Les compétences sont « un ensemble relativement stable et structuré de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances, que des personnes ont acquises par la formation et l'expérience et qu'elles peuvent actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par l'entreprise » (Boutin, 2004). Il paraît indéniable qu'enseigner au prisme du genre relève bien « de pratiques maîtrisées, de conduites professionnelles et de connaissances ». La formation des enseignant-e-s en IUFM reposait effectivement sur ces 3 piliers que sont la pratique de terrain (pour les nouveaux recrutés dans le cadre de leur stage, pour les autres dans le cadre de leur pratique professionnelle quotidienne), les conduites professionnelles (également acquises sur le terrain, et régulièrement partagées avec d'autres enseignant-e-s dans le cadre de l'analyse de pratique proposée aux jeunes enseignant-e-s), et les connaissances (acquises dans le cadre de l'université ou à l'IUFM à l'occasion de la préparation des concours).

Depuis la réforme, la pratique de terrain a pris une place accrue pour les jeunes enseignant-e-s, qui sont désormais à temps plein dans leurs classes et ne bénéficient plus d'un accompagnement hebdomadaire comme c'était précédemment le cas au cours de leur année de prise de fonctions. Impossible donc désormais de veiller dans le cadre de l'analyse de pratique à ce que les conduites professionnelles et les pratiques soient conformes au souci de respect de l'égalité des sexes. Il paraît donc plus indispensable que jamais que les enseignant-e-s reçoivent une formation initiale sur le sujet assez importante pour nourrir leur pratique, et qu'ils actualisent régulièrement ces acquis initiaux dans le cadre de la formation continue. Cette actualisation peut passer par une formation continue adaptée, mais ce n'est guère d'actualité dans les temps de rigueur budgétaire que nous connaissons actuellement. Cette compétence peut donc être actualisée, si l'on en croit la définition ci-dessus, « sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par l'entreprise », en l'occurrence l'Éducation nationale. C'est dire l'importance des textes de cadrage et autres déclarations d'intentions, à l'instar des lettres de rentrée qui sont adressées en septembre à l'ensemble des personnels par le Ministère, qui doivent être le lieu de la réaffirmation du souci de l'égalité des sexes et de l'éducation au genre à tous les niveaux du cursus scolaire, de la maternelle à l'université. Ainsi « valorisées par l'entreprise », on peut espérer que ces compétences en matière de genre, de gestion de la mixité et d'égalité des sexes soient amendées et réaffirmées, même si cela ne saurait remplacer la mise en œuvre de procédures de formation continue régulières et efficaces.

3. Les questions de genre dans le référentiel de compétences des enseignants

Le référentiel de compétences des enseignants est donc un texte essentiel, l'occasion d'affirmer les valeurs qui sont celles de l'entreprise Éducation nationale. A la lecture de ce texte, peut-on dire que, au-delà des déclarations d'intentions, le ministère a veillé à ce que les compétences requises pour que soit dispensée aux élèves de France une éducation égalitaire du point de vue de la différence des sexes, soient inscrites noir sur blanc ? Dans le contexte qu'on a précédemment exposé de libéralisation de la formation des enseignant-e-s, cette liste de compétences est essentielle. Elle doit servir à la fois aux étudiant-e-s en formation se destinant aux métiers de l'enseignement, pour lesquels elle fait office de but à atteindre, mais aussi aux partenaires de la formation des maîtres (de plus en plus nombreux et dispersés) afin qu'ils élaborent leurs actions de formation et évaluent les enseignant-e-s et, plus généralement, à l'institution, pour évaluer les enseignant-e-s et leur proposer des actions de formation tout au long de leur vie professionnelle. À preuve, ce référentiel de compétences est opposable lors de l'inspection des enseignants par leur hiérarchie dans leurs classes. Or, que ressort-il de l'analyse des référentiels de compétences de

2006 et de 2010 en matière d'égalité des sexes, de mixité et de genre ? Les enseignants doivent-ils être compétents en la matière ? Et quel est le niveau d'exigence requis sur ces sujets ?

Dans le référentiel de 2006, modifié et amendé en 2010, plusieurs éléments paraissent plaider en faveur d'une formation renforcée sur les questions de genre et de mixité. Ainsi, parmi les principes de la formation professionnelle des maîtres, l'ouverture sur l'environnement économique et sur la société française est un point important, et notamment la capacité à « comprendre la diversité culturelle de la France d'aujourd'hui pour contribuer à la construction d'une culture commune à tous les élèves ». C'est tout l'intérêt des éléments de formation dispensés aux étudiant-e-s puis aux enseignant-e-s sur ce qu'on pourrait qualifier de « questions de société » : la laïcité, l'interculturalité, la mixité (ethnique, sociale, des sexes), et bien sûr les problématiques de genre. Le référentiel de 2006 mentionne d'ailleurs explicitement toutes ces questions. Mais c'est la diversité culturelle qui est explicitement envisagée, bien davantage que la diversité des sexes. Comme souvent, l'égalité républicaine, mentionnée explicitement et à raison comme une valeur clé au début du référentiel, s'entend au neutre, prétendument universel.

Si l'on poursuit l'analyse du référentiel, où se trouve la question de l'égalité des sexes et de l'éducation au genre ? D'abord, et sans surprise, dans la première des compétences des enseignant-e-s qui consiste à « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Il est alors précisé que le « refus de toutes les discriminations », mais aussi la « mixité » et l'« égalité entre les hommes et les femmes » sont des principes qui doivent être connus des enseignant-e-s. Ces connaissances doivent être traduites en attitudes, mais dans ce passage des unes aux autres la spécificité de la mixité des sexes disparaît. Outre cette première compétence, c'est la compétence n°6 qui concerne plus particulièrement notre propos, à savoir « prendre en compte la diversité des élèves ». L'analyse comparative des référentiels de 2006 et de 2010 ne fait pas ressortir de différence majeure entre ces deux dates pour cette compétence n°6. Sur le long terme, on s'accorde donc sur l'essentiel. « Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves ». La formulation reste cependant très générale. Mixité, certes, mais quelle mixité ? Il n'est pas certain qu'il s'agisse de la mixité des sexes. C'est plutôt d'une mixité au sens large qu'il est ici question. Si l'on poursuit la lecture, cette définition très générale de la mixité se confirme. « Il (le professeur) sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers ». Derrière l'idée de diversité qui se fait jour ici, au-delà du terme de « mixité », ce n'est pas tant des différences entre filles et garçons qu'il est question que de l'intégration dans le cadre scolaire d'élèves en situation de handicap, ou plus généralement de la gestion de l'hétérogénéité du niveau des classes. Cela doit, évidemment, être un souci essentiel pour tout enseignant. Il ne s'agit pas ici de le contester. Mais on peut cependant déplorer que la question de la différence des sexes et de sa gestion égalitaire en classe n'apparaisse pas en tant que telle dans le référentiel de compétences.

La mise en œuvre de la compétence n°5 – « Organiser le travail de la classe » – peut aussi être l'occasion d'une réflexion sur la gestion des filles et des garçons en classe. Il convient en effet pour le professeur de « faire progresser tous les élèves d'une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société », une exigence particulière étant accordée à la question des « comportements ». Dans sa dernière version, le référentiel de compétences est largement amendé pour ce qui est des connaissances afférentes à cette compétence n°5. Il ne s'agit plus seulement pour le professeur de « maîtriser des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits ». En effet, partant du principe que « l'école est partie prenante dans la formation des futurs citoyens », le référentiel souligne qu'« elle doit dispenser les règles du vivre-ensemble, inciter à la tolérance et au respect d'autrui », ce qui suppose bien sûr qu'elle soit « elle-même un lieu où la violence est exclue ». Il paraîtrait ici intéressant d'apprendre aux futur-e-s enseignant-e-s que ce sont des interactions différenciées qui se nouent entre enseignant-e-s et élèves selon le sexe des un-e-s et des autres (Chaponnière, 2006). Une formation à la question des violences sexistes et sexuelles dans le cadre scolaire paraîtrait

également se justifier, et de questionner la mixité, de la « mettre en crise, et non en cause » (Léchenet, 2011 ; Liotard, 2004).

L'analyse de la compétence n°6 permet également de mettre le doigt sur un changement, moins anecdotique qu'il ne peut y paraître, entre le référentiel de 2006 et celui de 2010. Alors que celui de 2006 précise que le professeur « connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive », celui de 2010 y ajoute les apports des « neurosciences ». Là encore, rien n'indique qu'il faille, pour les enseignant-e-s, connaître la diversité sexuée des mécanismes d'apprentissage (si tant est qu'elle existe d'ailleurs), mais cette apparition des neurosciences pourrait être inquiétante du point de vue des questions de genre. En effet, si l'on s'est accordées à écrire ici, et tout au long de ce propos, que le genre permet de dépasser la distinction entre sexe biologique et sexe social, la convocation des neurosciences va au contraire dans le sens d'un retour au biologique. Comme le souligne Catherine Vidal, à la lumière des connaissances actuelles en neurosciences, on serait tenté de croire que les vieux préjugés sur les différences biologiques entre les hommes et les femmes ont été balayés. Ce n'est manifestement pas le cas : médias et ouvrages de vulgarisation prétendent que les femmes sont « naturellement » bavardes et incapables de lire une carte routière, tandis que les hommes sont nés bons en maths et compétitifs. Ces discours laissent croire qu'aptitudes, émotions, et valeurs reposent sur des structures mentales immuables depuis les temps préhistoriques. On est ici très loin de l'idée que nous défendons, selon laquelle les comportements sexués sont des modèles construits culturellement et historiquement. Entre la version de 2006 et celle de 2010, les connaissances et attitudes devant être maîtrisées par les enseignant-e-s n'ont par ailleurs pas évolué, à cette exception près : il s'agit principalement pour l'enseignant-e d'avoir des éléments de connaissance en sociologie et en psychologie pour pouvoir « tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ». Quelles attitudes cela implique-t-il ? Une attention particulière accordée à la préservation de l'égalité et de l'équité entre élèves, la nuance entre ces deux notions devant toutefois, à mon avis, faire l'objet d'un travail plus approfondi au cours de la formation des enseignant-e-s. Le maître doit par ailleurs s'assurer que « chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre ». C'est dire la nécessité d'une formation à la notion d'altérité et aux questions de mixité, dans la mesure où les interactions différenciées selon le sexe ont une influence sur l'image de soi des élèves. Les filles attribuent ainsi plus volontiers leurs succès à leur travail et à la chance, cependant que pour les garçons les échecs sont plus à mettre sur le compte de la malchance ou du manque de travail cependant que leurs réussites leur paraissent révélatrices de leurs compétences. Ces différences sont aussi liées à la discipline enseignée, partant du principe que les filles sont meilleures en lecture et les garçons en mathématiques. L'élève dont les choix professionnels ne correspondent pas aux stéréotypes a ainsi une moindre estime de lui-même. Tous ces éléments doivent être connus des enseignant-e-s pour qu'ils et elles soient en capacité de mettre pleinement en œuvre la compétence n°6. Or, la question de la mixité des sexes n'est jamais explicitement mentionnée, et ce n'est pas le souci de l'égale réussite des garçons et des filles qui animent les rédacteurs de ce référentiel de compétences, en dépit de l'injonction du code de l'éducation qui précise que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes »². Les nouvelles capacités exigées des enseignant-e-s en 2010 le montrent bien : les élèves restent substantif neutre et la « conception des aides personnalisées », de même que la mise en œuvre de « l'accompagnement personnalisé » ne sont pas l'occasion d'une réflexion approfondie sur les modalités du « faire apprendre ensemble » pour les filles comme pour les garçons. La seule catégorie d'élèves ici spécifiée est celle des « élèves handicapés ou malades ». Enfin la compétence n°7 qui consiste à « Évaluer les élèves » est également exempte de tout approche genrée, alors même que de nombreux travaux ont montré qu'elle avait une importance majeure en situation d'évaluation. Marie Duru-Bellat parle ainsi d'un double standard « aussi bien en matière d'évaluation des comportements qu'en matière d'exigences pédagogiques » (Duru-

² Article L. 121.1 du *Code de l'éducation* modifié par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

Bellat, 1990). Les évaluations différenciées des enseignants se reflètent dans les notes (différenciées selon les disciplines, selon qu'elles sont connotées plus féminines ou plus masculines).

Au total, l'analyse des deux référentiels de compétence des maîtres de 2006 et 2010 montre donc paradoxalement combien la mixité des sexes demeure un impensé de notre système scolaire actuel, cependant qu'elle est partout présente. Pour chaque compétence du référentiel on aurait pu envisager une approche de genre, mais « dans une société laïque et une école laïque, le principe numéro un consiste à considérer l'élève comme neutre, c'est-à-dire sans religion, sans appartenance sociale et sans sexe. L'idée de base est qu'il ne faut pas faire de différence entre les élèves, sous peine de créer des inégalités » (Dafflon-Novelle, 1990 : 132). Envisager une approche différenciée des élèves sans penser la différence des sexes dans la salle des classes n'est évidemment pas possible. Peut-être est-ce là une compétence transversale dont il faudrait que s'enrichisse une future version du référentiel de compétences des maîtres. L'école n'est pas neutre. Les institutions scolaires et de formation prennent activement part à la construction d'individus répondant aux rôles sexués traditionnels. « La question des inégalités entre filles et garçons et entre femmes et hommes devant l'éducation reste essentielle pour qui veut comprendre et combattre les inégalités liées au sexe et permettre aux êtres humains de se construire comme des personnes affranchies des limitations qui leur sont imposées par des stéréotypes sexués » (Fassa *et alii*, 2010 : 4). Il paraît toujours nécessaire de réfléchir aux pratiques qui permettraient de rendre l'éducation égalitaire, et de remplir donc pleinement cette fonction de l'enseignement, qui est aussi une compétence : l'éducation à la citoyenneté.

Conclusion

Il est donc bien nécessaire de former les enseignant-e-s au genre, comme y invitait déjà en 2010 l'éditorial de la revue *Nouvelles questions féministes* consacrée aux « Perspectives féministes en éducation ». Mais faut aussi qu'enseigner avec le prisme du genre soit reconnu comme une compétence professionnelle à part entière. Le bilan de la Convention interministérielle française sur l'égalité entre filles et garçons dans le système éducatif de 2000, reconduite en 2006, a montré combien, en dépit des ambitions affichées, la formation du corps enseignant sur ce thème est largement restée lettre morte. La même frilosité est de mise en Suisse romande, comme le montre Isabelle Collet. Et l'on peut s'inquiéter des conséquences de la réforme récente de la formation des enseignant-e-s sur la valorisation des principes de la mixité et de l'égalité des sexes par l'Éducation nationale, faute de sensibilisation suffisante des professeur-e-s. L'inscription de cette compétence au sein des référentiels apparaît comme un levier efficace et qu'il est désormais nécessaire d'actionner pour en finir avec cette situation. En dépit de la nécessité conventionnelle d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif, aucune obligation d'intégration du genre dans le cadre de la formation des enseignant-e-s n'est actuellement prévue. Mais, à n'en pas douter, l'inscription de cette compétence au sein d'un référentiel opposable ferait efficacement changer les choses.

Références et bibliographie

- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles*. Paris : Seuil.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41.
- Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences, son impact sur l'éducation et la Formation des enseignants*, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bulletin officiel du 28 décembre 2006. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon-Novelle (Dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* (pp. 127-144). Grenoble : PUG.

- Dafflon-Novelle, A. (Dir.) (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*. Grenoble : PUG.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan.
- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M. et Ollagnier, E. (2010), Éducation et formation : enjeux de genre. *Nouvelles questions féministes*. Vol 29 (2). 4-15.
- Gauthier-Rieucaud, D. (Ed.) (2004). *Filles, garçons. Actes du colloque Les violences sexistes à l'école, comment éduquer au respect mutuel ?*. Montpellier.
En ligne : www.ac-corse.fr/INOR/docs/Colloque_Rennes.pdf
- Léchenet, A. (2011). Les violences sexistes à l'école. *Cahiers pédagogiques*. 2. 487. 50.
- Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.
En ligne : <http://www.iufm.fr/connaitre-iufm/presentation/loi-orientation-1989.html>
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*. Paris : PUF.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A Nation at Risk: The imperative for Educational Reform*. En ligne : <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html>
- Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil, du 18 décembre 2006, sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal officiel L 394 du 30 décembre 2006).
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm
- Ruano-Borbalan, J.-C. (Ed.) (1998). *Éduquer et former*. Paris : Éditions Sciences Humaines.

**« ANNULER LES EFFETS DU GENRE DANS SA DISCIPLINE », UNE NOUVELLE
COMPÉTENCE POUR LES ENSEIGNANTS. LE CAS DE LA BIOLOGIE**

Isabelle Collet *

** Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève
isabelle.collet@unige.ch*

Mots-clés : *genre, compétences professionnelles des enseignants, formation initiale des enseignants*

Résumé. *L'importance de former les enseignant-e-s à la question du genre n'est plus à démontrer. Depuis 1995, le Département de l'instruction publique du Canton de Genève a fait de l'égalité entre les femmes et les hommes l'une de ses priorités. Le référentiel de compétences de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) (en cours d'élaboration) intègre cette question dans plusieurs de ses domaines. Cette communication présente une action de formation en didactique de la biologie qui a pour objectif de rendre les enseignant-e-s en formation (EEF) critiques quant à la manière dont leur discipline est didactisée. A la fin du cours, au moment de la restitution, il s'est avéré que les EEF avaient du mal à voir les manifestations du genre, tant dans la culture juvénile que dans les manuels et supports de cours. Si les EEF sont intéressé-e-s par la question, ils et elles restent encore peu armé-e-s pour « dé-genrer » leur discipline.*

1. La formation des enseignant-e-s au genre : une volonté politique

En France comme à Genève, l'éducation conjointe des filles et des garçons s'est installée sans avoir été réellement pensée sur le plan pédagogique, sans avoir été couplée avec un projet de société ou un projet d'égalité entre les sexes (Lelièvre & Lelièvre, 1991 ; Prost, 1983). En outre, l'exemple de la Suisse montre qu'on peut maintenir longtemps une éducation non égalitaire et pourtant mixte. Par exemple, jusqu'en 1982, le Canton de Vaud a pratiqué un barème différencié selon le sexe pour entrer dans le secondaire : pour les filles, la barre était placée plus haut, sous prétexte qu'elles sont mûres plus tôt que les garçons. En 1981, si la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) recommande une même éducation à l'égard des garçons et des filles, quatorze cantons enseigneront encore différemment aux garçons et aux filles dans le primaire jusqu'en 1993.

A Genève, une volonté politique allant dans le sens d'une formation des enseignant-e-s aux questions de genre a été énoncée dès 2005 par le Chef de l'Instruction publique du Canton qui a fait de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école une de ses priorités¹. A l'occasion de la mise en place de la nouvelle formation des enseignant-e-s du secondaire, et de la création d'un Master en enseignement, une formation sur le genre a été rendu obligatoire au sein de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), qui accueille les futurs enseignant-e-s du primaire et du secondaire.

¹ <http://www.ge.ch/dip/priorite12.asp>

2. Cadre théorique

Les sciences de l'éducation nous enseignent toute l'importance de la prise en compte du genre dans la pratique du métier d'enseignant (Mosconi, 1994 ; Duru-Bellat, 1990) et plaide pour une introduction de la question du genre dans le cursus de formation (Baurens, 2010). Le référentiel de compétences encore en cours d'élaboration de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) du canton de Genève, fait référence à cette question dans plusieurs domaines, et en particulier, pour ce qui nous concerne dans cette communication, dans le *Domaine 4 : les fondements du système éducatif* : « Prendre en compte la diversité des élèves en termes d'origine socio-économique, de sexe et culture et les accueillir avec bienveillance et sans discrimination ».

L'égalité de traitement dans les écoles romandes, pourtant récente, semble aujourd'hui tout à fait acquise pour les enseignant-e-s en formation (EEF) de l'IUFE. L'étude exploratoire menée par Collet & Grin (2011) nous montre que si les EEF reconnaissent que des inégalités subsistent entre les hommes et les femmes dans la société, ils et elles pensent que l'école n'en est pas la cause. Ils / elles en rejettent la responsabilité vers un certain nombre d'entités immatérielles qui nous surplombent et contre lesquelles l'enseignant-e ne peut rien telles que l'Etat, le monde du travail, la société en général, les mentalités, les traditions, etc. Cette étude montre également que les EEF ont tendance à prendre tel quel le contenu des manuels ou autres outils pédagogiques qu'ils et elles ont à leur disposition, pensant que la question du sexisme y a été réglée. Or, nous savons que si bien des progrès ont été faits dans ce domaine, c'est encore loin d'être le cas (Detrez, 2006 ; Tisserant & Wagner, 2008).

Pour les EEF, la question du genre en classe est souvent très abstraite, d'autant plus que, dans leur grande majorité, ils et elles sont convaincu-e-s de se comporter de manière tout à fait identique avec les garçons et filles. En outre, ils/elles interrogent très peu leur discipline sous l'angle du genre, ce qui nous renvoie cette fois à la première compétence du *domaine 1 : l'acte d'enseigner* qui demande de : « Se situer en tant qu'expert-e de sa discipline d'enseignement, exerçant un rapport critique à son égard, connaissant son histoire, ses méthodes, ses moyens d'enseignement, ses plans d'études et la progression prévue des élèves ». Les quatre éléments cités ne sont pratiquement jamais critiqués au moyen d'une approche genre, au point par exemple qu'une EEF a pu nous dire que si les femmes ne sont pas plus citées en Histoire, « c'est parce qu'elles n'y ont pas fait grand'chose ».

Quelle est cette compétence que nous tentons de construire ? Dans quelle mesure y parvenons-nous ? Selon Perrenoud (1997), une compétence suppose la mobilisation en contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples ressources cognitives. Il va s'agir de prendre une décision judicieuse, de résoudre un problème, d'agir adéquatement, alors qu'on est dans l'action. En outre, cette compétence sera considérée comme acquise par les personnes au cours de leur formation si elles peuvent l'« actualiser, sans apprentissages nouveaux, dans des conduites professionnelles valorisées par l'entreprise » (Boutin, 2004). Nous pouvons déjà faire l'hypothèse que si les EEF pourront être formé-e-s à mobiliser en contexte leurs toutes nouvelles connaissances sur le genre dans des situations précises, similaires à celles vues en atelier, ils auront de la peine à les actualiser et à les transposer dans d'autres circonstances.

3. Méthode

Afin de former les EEF à détecter l'influence du genre dans le matériel pédagogique, un dispositif de formation de deux heures a été mis en place avec tous les EEF en didactique de la biologie (environ 40 personnes). Cette intervention s'inscrit dans une séquence didactique sur la lecture des schémas. Au cours de cette séquence, les formateurs attirent l'attention des EEF sur le fait que pour un-e élève, des bulles d'air sous un microscope peuvent être l'élément le plus saillant à observer, tant qu'il ou elle ignore ce qui, en théorie, doit être observé. L'enseignant-e, qui se focalise sur le résultat attendu, la tâche qu'il ou elle connaît, ne verra peut-être même plus ces bulles d'air, perçues comme des artefacts fréquents et facilement identifiables.

Nous allons utiliser cet exemple pour montrer comment les théories pré-existantes sur les sexes peuvent fausser les illustrations en biologie. Nous commençons par présenter aux EEF des planches anatomiques tirées de l'ouvrage de Thomas Laqueur (1992), sur lesquelles des appareils génitaux féminins ont été représentés.

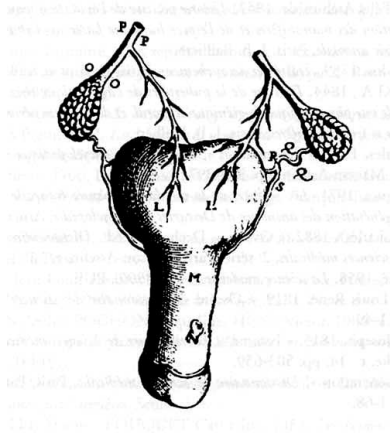


Figure 1 : Appareil génital féminin, André Dulaurens, *De dissectione*, Paris, 1600

Sur ce schéma, André Dulaurens explique qu'il observe les « vases spermatiques préparans (PP), dont une partie aboutit aux testicules des femmes (OO) » ainsi que « les vaisseaux éjaculatoires » (QQ) qui aboutissent à la Matrice (M). Laqueur (1992) explique que si Dulaurens a pu représenter ainsi l'appareil génital féminin, alors qu'il dessinait d'après dissection, c'est parce qu'il était convaincu, comme d'autres anatomistes de son époque (Vésale...) que l'appareil génital féminin était la version interne de l'appareil génital masculin, comme un doigt de gant qui peut se retourner. Ce sont donc bien des croyances sur le sexe qui ont abouti à une illustration et à l'utilisation d'un vocabulaire totalement androcentré, malgré une confrontation au réel grâce à la dissection. De sorte que l'on peut dire que la théorie sur les sexes empêchait le savant du XVII^e siècle de considérer que les femmes avaient une anatomie spécifique, alors que les différences sont manifestes pour nous, qui sommes équipés aujourd'hui d'une autre théorie.

Pour la suite du travail, nous allons demander aux EEF de se livrer à une analyse genrée des supports pédagogiques en usage dans le secondaire, à partir de cinq dossiers qui ont été constitués sur des thèmes du programme :

- la puberté,
- les muscles,
- les mouvements ou les réflexes,
- l'appareil génital,
- les Hommes ou les humains.

Dans chaque dossier, figuraient un texte historique de préférence lié à l'histoire romande (par exemple, les propos de Pierre de Coubertin sur la participation des femmes et des noirs aux Jeux olympiques), des illustrations issues de manuels ou d'ouvrages utilisés en classe, des éléments de la culture juvénile (si possible en phase avec l'actualité genevoise, comme l'exposition du « zizi sexuel » de Titeuf) et, éventuellement, un exemple de cours (voir ci-dessous).

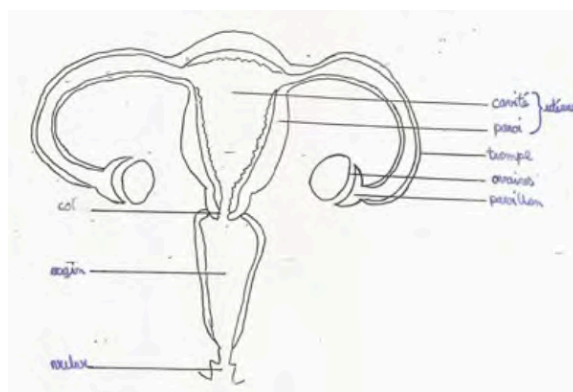


Figure 2 : Appareil génital féminin, tiré d'un cahier de 4^e

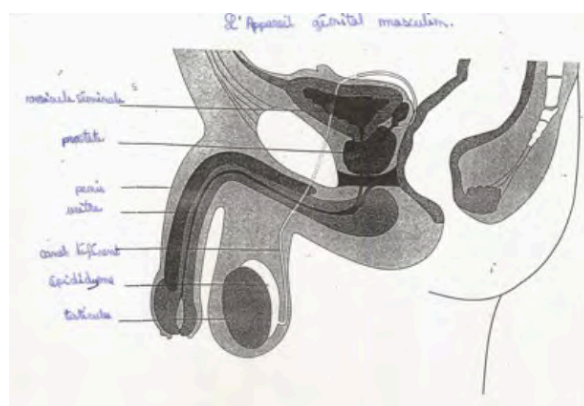


Figure 3 : Appareil génital masculin, tiré d'un cahier de 4^e

Par exemple, ces deux illustrations des appareils génitaux féminins et masculins sont des images fréquemment utilisées en classe. On constate cependant que la représentation de l'appareil masculin est non seulement de meilleure qualité (plus détaillée, avec des niveaux de gris) mais aussi qu'elle est située dans le corps. Alors que le schéma de l'appareil reproducteur féminin, qui est un simple dessin au trait, ne donne aucune indication d'échelle et aucun indice sur l'endroit du corps où il se situe. Ces schémas ont été mis en parallèle avec un texte sur l'histoire de la médecine relatant la croyance, qui perdura de l'Égypte ancienne au XIX^e siècle, en un appareil génital féminin migrateur. Ainsi Hippocrate expliquait que les maladies mentales des femmes étaient dues à l'absence de relations sexuelles qui privait l'utérus d'humidité, ce qui le poussait à partir à la recherche de cette humidité. Il se déplaçait alors dans le corps, comprimant au passage l'hypocondre (provoquant étouffements, crises convulsives), le cœur (induisant anxiété ou oppression), le foie (à l'origine de suffocation hystérique) et la tête (provoquant des convulsions).

Un autre dossier portant sur *les muscles* présentait un bilan exhaustif des images illustrant ce type de chapitre dans les manuels. La quasi-totalité des personnes représentées étaient des hommes en train de faire du sport ou de gonfler leurs muscles très développés. Dans le Larousse, « L'aventure du vivant » de 2006, ouvrage très utilisé dans les classes à Genève, on peut voir dans un encart, une photo de femmes asiatiques en train de sourire. Ces illustrations étaient mises en lien avec plusieurs extraits de Detrez (2006) qui analyse des livres documentaires sur le corps destinés aux enfants, dont celui-ci : « Si les filles ont des muscles, ce ne sont pas les mêmes, ou en tout cas, elles n'en font pas le même usage... Enfin, il n'est pas anodin de remarquer que sur une même page, à côté d'un haltérophile aux biceps proéminents, le recours au féminin est utilisé pour

illustrer et situer le stapedius, muscle de l'oreille dont il est bien précisé qu'il est "le plus petit de nos muscles" ».

L'objectif de ces différents dossiers était d'amener les EEF à comprendre, d'une part, que les savoirs, tels qu'ils sont didactisés, ne sont pas neutres au regard du genre mais que ces biais sont souvent invisibles car ils vont dans le sens de nos croyances sur la différence des sexes (Marro, 2010) et sur des stéréotypes sexués qui imprègnent notre société. D'autre part, les EEF devront réaliser que les élèves envisagent ces savoirs au travers du prisme de leur culture (juvénile ou familiale) qui est, elle aussi, fortement genrée. Ainsi, dans le curriculum caché de leur cours de biologie (Forquin, 1985), s'insèrent des éléments qui ne sont pas scientifiques, qui vont à l'encontre des valeurs que souhaite promouvoir l'Instruction publique, mais qui sont transmis tout de même dans l'échange didactique. D'où l'importance de *dégenrer* la discipline.

Une fois l'analyse des dossiers faite, la question posée aux EEF était : « Comment l'enseignant-e peut-il/elle se dégager des représentations genrées qui biaisent les illustrations en biologie ? ». A la fin de la séance, les EEF devaient proposer une analyse du dossier et envisager des pistes pour la classe.

4. Résultats et discussions

Si les EEF ont été intéressé-e-s par le dispositif, il est avéré qu'ils/elles en sont resté-e-s au stade de la découverte (voire, de la stupéfaction). Certains groupes ont eu besoin de notre aide pour faire émerger les représentations genrées à l'œuvre dans leur dossier. Il nous a semblé manifeste que la plupart des EEF n'avait jamais pensé à *porter un regard critique* attentif au genre (cf. compétence du domaine 1) sur les contenus d'enseignements.

Toutefois, certaines personnes ont pu aller plus loin qu'une simple prise de conscience, en particulier parce qu'elles ont fait un lien avec des connaissances antérieures plus générales sur le genre. Par exemple, voici le rendu d'un groupe qui avait un dossier intitulé : « Où se trouve l'utérus ? »

dimin de cours $\begin{cases} \sigma \text{ très élaboré} \\ \text{♀ simple} \end{cases} \parallel *$

La reproduction humaine

- * Didier 122 et 123 versus Belin p 104
- images plus proches de la réalité qui peuvent aider l'élève à dépasser ses représentations initiales.
- ③D, couleurs, plusieurs vues de l'organe.

Figure 4 : Dossier « Où est l'utérus », extrait de la synthèse

Ce groupe a fait une synthèse assez riche dont seul un extrait est présenté ici. Il a comparé différentes illustrations proposées aux élèves, constatant que la manière dont les corps des hommes et des femmes sont représentés peut conduire à des représentations partielles voire erronées de la réalité. C'est avec un œil nouveau qu'il se propose de faire un choix d'illustrations, en particulier

en multipliant les vues de l'organe et en utilisant des représentations en trois dimensions, qui sont plus proches de la réalité.

En revanche, voici ce qu'a produit un autre groupe à partir du dossier sur les muscles :

- Les muscles
- 1) Les femmes sont physiologiquement moins résistantes que les hommes
 - 2) la puissance musculaire est associée à l'homme
 - 3) l'effort physique est associée à l'homme
 - 4) l'adresse et l'élégance associée à la femme

Figure 5 : Dossier « Les muscles », synthèse

Tout d'abord, le groupe a ressenti le besoin de réaffirmer ce qui leur semble être une évidence : « Les femmes sont physiologiquement moins résistantes que les hommes. » Or, outre le fait que cette assertion mériterait d'être discutée (parle-t-on de la force musculaire ? de l'endurance ? des agressions dues au milieu extérieur ?), là n'est pas la question. Le fait que, en moyenne, les hommes peuvent lever des poids plus lourds que les femmes ou courir plus vite (et là encore, on pourrait discuter de quels hommes et de quelles femmes, et déterminer quel pourcentage de cet écart est dû à un meilleur entraînement) n'empêche pas les femmes d'avoir des muscles et d'en faire usage. Le groupe d'EEF a constaté une disparité dans les représentations, mais en est resté là, probablement impressionné par le déterminisme biologique qui l'a empêché de réellement critiquer les images.

A l'exception du premier groupe présenté ici, on peut dire que tous les autres en sont restés au stade d'une prise de conscience, avec parfois des tentatives de fonder en nature certains traits de personnalité ou de minimiser l'importance du phénomène.

5. Conclusion

Suite à cet atelier, nos conclusions rejoignent celles de Progin et Müller (2012), exposées lors du symposium ADMEE « Conjuguer savoirs et compétences professionnelles : un défi pour les formations à l'enseignement secondaire et leurs formateurs ». Si on constate un développement progressif d'une grille de lecture genre chez les EEF ainsi qu'une prise de conscience de l'importance de l'influence du genre dans leur discipline, peut-on vraiment affirmer que nous sommes en train de construire une compétence ?

Il nous semble évident qu'un temps d'assimilation est nécessaire pour la plupart d'entre eux avant de pouvoir envisager la transposition dans la classe. Si nous sommes capables de constater la prise de conscience, il est extrêmement difficile de mesurer l'apprentissage réalisé et encore plus la capacité des enseignant-e-s à actualiser cette compétence pour revenir à Boutin (2004). Tout au plus, nous pouvons dire avec Progin et Müller (2012) que nous avons semé les graines d'une compétence *genre* qui permettrait de *prendre en compte la diversité de sexe pour accueillir les élèves sans discrimination*.

6. Bibliographie

- Baurens, M. & Schreiber, C. (2010), Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école, *Nouvelles Questions Féministes*, 2(19), 72-87.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 1(81), 25-41. En ligne : <http://www.cairn.info/revue-connexions-2004-1-page-25.htm>
- Collet, I. & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants... *Les Cahiers pédagogiques*, (487), 29-30.
- Détrez, C. (2006). Il était une fois... le corps, la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants. *Sociétés contemporaines* (59-60), 161-175.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Forquin, J-C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Éducation* (5), 31-70.
- Freire P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, Paris : Maspero
- Laqueur, T. (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard.
- Lelièvre, F. & Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan.
- Marro, C. (2010). *La dépendance-indépendance à l'égard du genre*. Habilitation à diriger des recherches soutenue en juin 2010. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Mathieu, N-C. (1997). Le sexe social. *Sciences et avenir*, HS (avril), 52-56.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir, la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Progin, L. & Müller, A. (2012). Les dimensions transversales en formation des enseignants du secondaire : analyse d'un dispositif. 24^e colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg
- Prost, A. (1983). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930* T.4. Paris : Nouvelle Librairie de France.
- Tisserant, P. & Wagner, A-L. (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*. Metz : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'égalité.

FAIRE APPRENDRE ENSEMBLE LES FILLES ET LES GARÇONS EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : UNE COMPETENCE DIFFICILE A CERNER ?

Sigolène Couchot-Schiex*

* Université Claude Bernard Lyon 1, IUFM de Lyon
sigolene.couchot-schiex@wanadoo.fr

Mots-clés : *élèves, mixité des sexes, apprentissage, compétence des enseignants stagiaires, Education Physique et Sportive*

Résumé. *Enseigner une discipline scolaire tout en mettant en œuvre des situations d'apprendre ensemble qui garantissent l'égalité des sexes semble une compétence complexe à construire. Des observations in situ et des entretiens d'auto-confrontation menés auprès de 4 enseignant-e-s novices en Education Physique et Sportive du second degré en France, montrent que la compétence à gérer les apprentissages en mixité est difficile à identifier et à réguler en situation. L'analyse de ces situations d'enseignements peut être croisée avec le modèle CompAS (Parmentier et Paquay, 2002) afin d'aider les enseignant-e-s à identifier les indicateurs mis en cause. Des préoccupations jugées prioritaires par les enseignant-e-s semblent masquer la compétence à gérer les élèves des deux sexes selon les valeurs d'égalité, faisant de celle-ci une compétence tacite.*

.

1. Du vivre ensemble à l'apprendre ensemble

Faire apprendre ensemble les filles et les garçons est une compétence qui n'est pas toujours interrogée par les enseignant-e-s. La cohabitation des sexes à l'école apparaît désormais « naturelle », considérée comme un allant de soi. C'est oublier qu'il n'en a pas toujours été ainsi dans le système scolaire français tant pour le primaire que pour le secondaire. Aujourd'hui, après une trentaine d'années, le système de formation des maîtres est porteur d'injonctions institutionnelles concernant la mixité des sexes, la lutte contre les stéréotypes, les discriminations sexuées etc... Il s'agit incontestablement d'une avancée pour plus d'égalité des sexes, de respect mutuel et de recherche de valeurs communes. Il n'en demeure pas moins difficile de faire entendre cette dimension de l'égalité des sexes dans l'enseignement.

Les enseignant-e-s accèdent souvent en premier lieu à la question du « vivre ensemble ». En effet, les premières expériences d'enseignement montrent rapidement des comportements différenciés des filles et des garçons, comportements facilement observables. Le texte qui fait référence et auquel les enseignant-e-s s'attachent, est celui du socle commun des connaissances et des compétences¹. En effet, le « pilier » 6 compétence sociale et civique mentionne par exemple l'extrait suivant : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective. ».

¹ Le socle commun des connaissances et des compétences, décret du 11 juillet 2006

L'implication des contenus d'enseignement-apprentissage et du traitement didactique est beaucoup plus rarement envisagée comme alimentant potentiellement cette compétence. Or, en Education Physique et Sportive (EPS), comme dans d'autres disciplines, les savoirs, savoir-faire, et attitudes spécifiques sont à envisager dans leurs conséquences sur la gestion de la mixité. C'est pourquoi, au-delà du « vivre ensemble » c'est *l'apprendre ensemble* que nous proposons de questionner dans les situations d'apprentissage de cette discipline scolaire².

2. Cadre théorique

Nous retenons des compétences professionnelles, la définition proposée par Perrenoud : « capacité à mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières » (1997). D'une manière générale, dans la situation d'enseignement-apprentissage (SEA), l'enseignant-e mobilise des ressources internes : cognitives, affectives, motrices etc... et externes pour faire face à la tâche complexe que constitue la SEA. Cette tâche toujours singulière ne peut pas se reproduire à l'identique même si l'enseignant-e prévoit de réutiliser la même tâche ; il est connu que le nouveau groupe d'élèves modifiera pour partie les réponses apportées par l'enseignant-e à cette SEA. Il/elle est donc amené-e à re-construire ou ré-inventer sans cesse la manière dont il/elle mobilise les savoirs, savoir-faire et attitudes à sa disposition. D'une manière plus spécifique, la compétence à gérer la mixité dans la classe amène l'enseignant-e à prendre des décisions dans l'urgence d'une situation réelle comportant des aléas de diverses nature et complexité. Notre propos s'intéresse alors à la mobilisation potentielle des ressources élaborées antérieurement de manière à faire face à un problème complexe, dans une situation singulière à fort enjeu symbolique, celui de l'égalité des sexes dans les apprentissages scolaires en classe mixte. Cette mobilisation semble se construire au fur et à mesure des expériences rencontrées à la manière d'un processus complexe (Le Boterf, 2008, 2010).

Quelles connaissances sur l'égalité des sexes à l'école les enseignant-e-s peuvent-ils construire ? Depuis plus de vingt ans, les travaux de recherche en la sociologie de l'éducation française ont montré la pertinence de cette question. Les recherches initiales comme celles de Mosconi (1989) ont contribué à démontrer que la mixité des sexes à l'école relève d'un « faux semblant » car si on a longtemps imaginé que l'unité de lieu et de temps était favorable à la mixité, celle-ci n'en est restée qu'au stade chimique du « mélange » des sexes dont les effets inégalitaires ont ensuite été démontrés. Les recherches scientifiques sont aujourd'hui inscrites pour beaucoup dans le cadre des *gender studies*. Des travaux spécifiques à l'Education Physique et Sportive s'intéressent aux problématiques de genre et à la mixité des sexes dans l'éducation. Nous citerons ici, pour mémoire, les travaux pionniers de Davis et Louveau, Combaz... poursuivis dans les années 2000 par Terret et Cogérino au sein d'une Equipe de Recherche Technique en éducation (ERTé) qui a contribué à observer et analyser le terrain de l'EPS par le prisme du genre. C'est en effet à travers les éléments les moins visibles du curriculum que l'on qualifie de curriculum caché, que se transmettent les valeurs et les normes notamment sexuées. Parmi ces vecteurs de transmission on trouvera par exemple : la sélection des contenus, les pratiques de référence, les supports de cours, les modalités d'apprentissages, les interactions enseignant-e/élèves etc... . Une analyse en termes de stéréotypes sexués et de discrimination (sexisme) permet d'établir des constats significatifs autant que récurrents. Les études qui mettent en évidence ces constats sont nombreuses.

3. Méthodes

Nous avons mené une étude de terrain en EPS auprès de 4 enseignant-e-s stagiaires du secondaire (collège et lycée) s'adressant à des élèves de 12 à 18 ans. Nous avons observé deux séances menées par chaque enseignant-e (deux femmes et deux hommes) dans deux activités physiques contrastées du point de vue de la connotation sexuée de l'activité et du point de vue de la

² Référentiel de compétence des maîtres. Bulletin Officiel n°1 du 7 janvier 2008.

compétence à construire pour les élèves. Les activités physiques et sportives (APSA) sont catégorisées selon différents critères. Pour ce qui nous intéresse, les APSA relèvent de la connotation sexuée selon la dominante de la pratique concernée : certaines sont dites plutôt féminines et d'autres plutôt masculines. Les quatre enseignant-e-s stagiaires ont tous/toutes été observé-e-s en danse ou acrosport (APSA connotées féminines) et dans une autre APSA. Les observations ont été réalisées *in situ* appuyées par des enregistrements vidéo qui ont permis des entretiens d'auto-confrontation consécutifs à la séance observée. Ces entretiens étaient orientés par le ciblage de moments cruciaux repérables dans la séance où nous avons pu déterminer qu'il se jouait un problème relevant de *l'apprendre ensemble en mixité*. Plus tard dans l'année, des entretiens semi-directifs ont permis de vérifier la cohérence des données observées et l'évolution du processus d'élaboration de la compétence à prendre en compte la gestion de la mixité dans la SEA. L'enjeu était de mieux comprendre comment s'élabore la compétence chez les enseignants novices. Pour les experts (Wittorski, 1998) les professionnels se développent en se confrontant à la pratique grâce aux actions menées, par la résolution de problèmes professionnels pour lesquels ils sont amenés à trouver des solutions, par une réflexion dans et sur la pratique ainsi que le propose Schön (1983).

Certes notre étude conserve les restrictions d'usage liées aux études de cas: les observations réalisées auprès d'un échantillon réduit sont à considérer dans leur singularité et ne permettent pas de conclure à des résultats généralisables. Il s'agit maintenant de croiser la question de la mixité dans la situation d'enseignement-apprentissage avec un modèle permettant l'analyse en termes de compétence grâce aux opérations effectuées ou à effectuer par l'enseignant-e. Dans l'outil CompAS développé par Parmentier et Paquay (2002), ces opérations cognitives sont identifiées ainsi :

- Identifier le problème posé,
- Organiser les activités d'apprentissage,
- Exploiter les ressources y compris les acquis antérieurs,
- Agir / interagir,
- Réfléchir / évaluer,
- Structurer / intégrer.

Ces opérations sont des activités cognitives permettant la construction du sens et la possibilité de transfert vers d'autres situations.

4. Résultats

Dans le meilleur des cas, notre étude rend visible des éléments d'une compétence à « faire apprendre ensemble » les filles et les garçons en EPS en construction, en cours d'élaboration. On peut relever une évolution entre la première séance observée pour chaque enseignant-e et la dernière quelques mois plus tard (4 séances pour un-e enseignant-e au total). Cette évolution observée est également confirmée par les entretiens de fin d'année. Comment analyser ce processus ?

4.1 Remarques générales

Il semble que certaines opérations cognitives présentes dans le modèle CompAS sont absentes chez les enseignant-e-s. Par exemple, le problème posé est rarement identifié par l'enseignant-e. Nous ne sommes guère étonnées car ainsi que nous l'avons dit en préambule, la gestion des élèves en mixité est considérée comme « naturelle », comme un allant de soi. Aussi, les enseignant-e-s stagiaires n'en font pas une préoccupation. D'autres problèmes sont considérés comme prioritaires, cruciaux pour son enseignement. Ce sont surtout les opérations cognitives de l'agir/réagir qui centrent l'activité de l'enseignant-e. En effet, ils sont très préoccupés de l'activité des élèves censée conduire aux apprentissages. Quand elle existe, la préoccupation à faire apprendre ensemble en mixité est portée par un volontarisme personnel de l'enseignant-e mais ne se réfère guère à des connaissances qui ont pu être apportée en formation. Cette construction du

sens porté par les valeurs personnelles liées à la mixité des sexes fait écran aux valeurs professionnelles qui devraient être sollicitées par tout enseignant. Les valeurs personnelles et professionnelles ne sont pas de même niveau, elles sont porteuses d'une faille, d'un biais qui s'imisce entre l'agir des élèves et l'agir de l'enseignant-e.

4.2 Etude de cas avec une enseignante

Prenons un exemple avec une jeune stagiaire qui enseigne en lycée. Lors des entretiens, elle nous amène à reconnaître les enjeux qu'elle juge prioritaires et qui visent à permettre aux élèves d'éprouver du plaisir dans la pratique physique, à valoriser les interactions filles/garçons par des formes d'échanges de compétences, d'expériences, d'entraide et de coaching. Les interventions anticipées de l'enseignante, à travers sa conception des séances mettent en évidence la présence d'un projet commun dans chaque groupe et d'un outillage concerté pour l'observation mutuelle des élèves. L'activité réelle de l'enseignante au cours de la leçon est importante : elle est en fusion avec la classe, circule sans cesse dans les ateliers dans lesquels elle dynamise les échanges, démontre... . Les formes de travail qu'elle utilise pour mettre les élèves en activité sont variées : en classe entière, en ateliers, en alternance, en parallèle.

Les interventions de l'enseignante stagiaire témoignent d'une primauté du commun qu'elle fait vivre autour des valeurs d'égalité et de complémentarité. Ces valeurs s'expriment au travers d'une mise en synergie des différences entre les élèves, d'un choix de contenus organisés par les fondamentaux de l'APSA, du refus ou de l'évitement de la technique qui oblige à classer les élèves. L'évaluation finale devient alors problématique car (trop) discriminante. Ces modalités d'intervention permettent aux élèves de vivre des formes de regroupement variées, avec des interactions filles/garçons dont le but commun devient le médiateur, des outils d'observation qui sont ensuite discutés, un partage de compétences mutuelles. Les relations entre les deux sexes sont construites autour de la notion de plaisir, le climat de la classe est serein et sécurisé permettant que s'expriment des émotions. L'apprentissage moteur n'est pas une priorité ; pour l'essentiel, les élèves réactualisent les apprentissages acquis antérieurement. On peut donc dire que cette enseignante prend en compte la dimension sexuée et la met en œuvre dans un *vivre ensemble*. On observe que des obstacles demeurent pour ce qui relève de *l'apprendre ensemble*.

5. Discussion

Cette compétence spécifique nécessite de passer d'un implicite « naturel » à un explicite réflexif et structurant en exerçant un esprit critique professionnel. Prendre en compte *l'apprendre ensemble* des filles et des garçons implique de remettre en cause un implicite, une situation pensée comme naturelle, sans problème, justifiée par la situation elle-même avec laquelle elle se confond « c'est comme ça... », « il n'y a pas de problème » ; à une compétence explicite, mise en mots, cernée, circonscrite, qui structure une meilleure visibilité des connaissances et de leurs applications en situation, organisation, sélection des connaissances.

Il n'existe pas de SEA neutre. Au cœur de chaque situation d'enseignement-apprentissage : l'enseignant-e par ses actions, ses décisions, les dispositifs et modalités d'apprentissage qu'il/elle met en œuvre génère des conséquences, des effets sur les apprentissages en mixité. Le volontarisme de l'enseignant-e est une condition favorable mais non suffisante à la mise en place d'une mixité réfléchie susceptible de produire des effets favorables quant aux apprentissages des élèves des deux sexes dans une unité de temps et de lieu, d'objets didactiques. Cela nécessite de passer d'une position personnelle (une vision sexuée du monde) mise en œuvre dans une situation professionnelle (à l'école, dans la classe) à une position professionnelle qui trouve des cohérences avec la situation personnelle (convergeant avec les valeurs et orientations de l'enseignement apprentissage de l'enseignant-e). Ces valeurs sont issues des acquis et des ressources antérieures portées par l'enseignant-e en tant que sujet (intégration subjective). Il y a donc nécessité de les mettre en lien, de les structurer pour les intégrer dans des perspectives définies dont les buts et finalités ne se limitent pas aux injonctions ministérielles, mais qui peuvent s'inscrire dans un

projet d'équipe, d'établissement... de manière à permettre une évolution positive de l'égalité des sexes dans les espaces d'éducation et de formation.

6. Bibliographie

Couchot-Schiex, S., Coltice, M., Cogérino, G. (2009). Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité. *Carrefours de l'éducation*, 74, 171-184.

De Romainville, M. (1998). *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*. Bruxelles : De Boeck.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Editions d'Organisation.

Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF

Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le CompAS

Pastré, P., (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives, *Éducation permanente*, 139, 13-35.

Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Éducateur*, n° 10, 24-28.

Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences, *Éducation permanente*, 123.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Terret, T., Cogérino, G. & Rogowski, I. (2006). *Pratiques et représentations de la mixité en EPS*, Paris : Éditions EPS.

Wittorski, R. (1998). La compétence au travail. *Éducation permanente*, 135, 2. 57-69.

**SYMPOSIUM - L'ÉVALUATION DE TÂCHES COMPLEXES EN MATHÉMATIQUES :
QUELS OUTILS POUR UN MEILLEUR DIAGNOSTIC ?**

Géry Marcoux* & Annick Fagnant **
(Organisateurs du symposium)

Isabelle Demonty^{3*} & Virginie Dupont^{4*}, Christophe Dierendonck^{5*} & Annick Fagnant,
Nathalie Loye^{6*}, Géry Marcoux* et Marc Vantourout^{7*}**
(Communicants)

Marcel Crahay^{8*} & Bernard Rey^{9*}
(discutants)

* Université de Genève (Suisse) - Gery.Marcoux@unige.ch

** Université de Liège (Belgique) - afagnant@ulg.ac.be

^{3*} Université de Liège (Belgique) - isabelle.demonty@ulg.ac.be

^{4*} Université de Liège (Belgique) - virginie.dupont@ulg.ac.be

^{5*} Université du Luxembourg (Luxembourg) - christophe.dierendonck@uni.lu

^{6*} Université de Montréal (Canada) - nathalie.loye@umontreal.ca

^{7*} Université Paris Descartes (France) - marc.vantourout@parisdescartes.fr

^{8*} Universités de Genève (Suisse) et de Liège (Belgique) - Marcel.Crahay@unige.ch

^{9*} Université Libre de Bruxelles (Belgique) - brey@ulb.ac.be

Mots-clés : *Tâches complexes – Mathématiques – Evaluation diagnostique*

Résumé. *La notion de compétence occupe une place importante dans le champ scolaire de la majorité des pays francophones. En mathématiques, il est reconnu que la résolution de problèmes constitue en soi l'expression singulière d'une compétence. Le symposium comportait cinq communications, issues d'autant de pays francophones (Belgique, Canada, France, Luxembourg, Suisse) qui, par des focus différents, ont tenté d'affiner les modes de compréhension et d'explication des difficultés éprouvées par les élèves face à la résolution de tâches complexes en mathématiques. Le présent texte reprend le cadrage introductif du symposium et un résumé de chacune des interventions.*

1. Cadrage du symposium (Géry Marcoux & Annick Fagnant)

La notion de compétence occupe une place importante dans le champ scolaire de la majorité des pays francophones. De nombreux courants existants en Sciences de l'Éducation 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'Éducation, il est reconnu que la résolution de problèmes constitue en soi l'expression singulière d'une compétence (Crahay, Verschaffel, De Corte & Grégoire, 2005). Ce sera le premier point d'ancrage de nos échanges.

Dans ce domaine plus spécifique, les références épistémologiques restent toutefois nombreuses et renvoient à des approches différentes avec des méthodologies diverses sur des objets riches et

multiples. Aussi, est-il nécessaire de cadrer d'avantage le propos en déterminant avec plus de précisions l'enjeu de ce symposium.

Sur la base de références diverses (didactique des mathématiques, psychologie cognitive, psychodidactique des maths, psychologie ergonomique, psychopédagogie,...) propres aux ancrages scientifiques justifiés par chacun des communicants et de leurs choix méthodologiques (analyse de tâches, analyse de productions, questionnaires d'enquête, hiérarchisation d'attributs, utilisation du modèle de Rasch, analyses par cluster,...), nous aborderons la question essentielle : quels outils pour un meilleur diagnostic en mathématiques ?

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

Le texte qui suit présente le résumé des cinq communications dans l'ordre dans lequel elles ont été présentées lors du symposium. Chacune d'elles, par des focus différents, a tenté d'affiner les modes de compréhension et d'explication des difficultés éprouvées par les élèves face à la résolution de tâches complexes en mathématiques.

2. Un diagnostic oui, mais lequel ? (Nathalie Loye, Université de Montréal)

La présente étude s'intéresse à la perception des enseignants relativement aux besoins et aux difficultés rencontrées par les élèves en mathématique dans les centres de formation professionnelle de la grande région de Montréal au Québec. En effet, ces derniers sont actuellement aux prises avec un taux d'échec et d'abandon élevé, particulièrement dans les programmes incluant des compétences et des contenus mathématiques. Ainsi, cette étude constitue le point de départ à l'élaboration d'épreuves en mathématique ayant le pouvoir de diagnostiquer les besoins et les difficultés afin, dans un deuxième temps, de proposer des solutions pour aider les élèves risquant de décrocher.

Lorsqu'un sujet répond à un item dans un test ou résout un problème ou une tâche complexe en mathématique, il doit posséder une ou plusieurs habiletés, des connaissances, des savoir-faire et éventuellement des stratégies, que nous pourrions étiqueter sous le dénominateur générique commun d'attributs. Dans une approche diagnostique, ce sont alors les niveaux de maîtrise ou d'appropriation de ces attributs qui sont dignes d'intérêt, plutôt que la note finale du sujet. Il est pourtant souvent difficile d'observer ces attributs directement, surtout lorsque le nombre de sujets qui passent l'épreuve est grand, et encore plus lorsque l'instrument utilisé est constitué, en tout ou en partie, d'items à choix de réponses pour faire face à la correction d'un grand nombre de copies. Intuitivement, il semble possible de déduire la présence ou l'absence de ces attributs à partir des réponses ou des actions des sujets.    l'échelle de la salle de classe, cette déduction peut être le fruit d'une approche analytique basée sur l'observation des traces laissées sur la copie, ou de l'élève en action. Elle est alors réalisée au cas par cas, notamment en utilisant des critères d'évaluation dans des grilles descriptives détaillées. Sur une plus grande échelle, lorsque l'évaluation est réalisée avec un test, des modèles statistiques de classification diagnostique MCD ont été développés (voir par ex. Loye, 2010; Roussos, et al., 2007; Tatsuoka, 2009) afin d'estimer le degré de maîtrise d'attributs reliés aux items d'un test, à partir du patron de réponses de chaque sujet.

Pour élaborer des tests ayant le pouvoir de réaliser un diagnostic relativement à une liste d'attributs, la démarche doit respecter plusieurs étapes (Loye, et al., 2011) dont la première consiste à définir quels attributs devraient faire l'objet d'un diagnostic. S'il existe une littérature abondante sur le sujet dans le domaine de la mathématique (Par exemple, Birenbaum, et al., 1993; Birenbaum, et al., 2004; Hartz, 2002; Loye, 2008; Milewski & Baron, 2002), la participation des enseignants des centres de formation professionnelle est essentielle pour cibler, dans les divers programmes, les attributs qu'ils jugent utiles de diagnostiquer précocement chez leurs élèves afin d'être en mesure de leur offrir une rémédiation ou une formation adaptée efficaces, et de les amener à résoudre correctement des problèmes complexes.

Les participants à cette étude sont des enseignants en mathématique, ou dont la discipline repose sur des notions mathématiques, ainsi que des conseillers pédagogiques travaillant dans plusieurs centres de formation professionnelle de la grande région de Montréal. Les données sont récoltées à l'aide d'un questionnaire en ligne. La liste des attributs incluse dans ce questionnaire provient d'une analyse systématique des attributs issus de la littérature (Loye, 2008). Le questionnaire a de plus été révisé par deux enseignantes en mathématique qui participent régulièrement à l'élaboration des tests de sélection en mathématique pour plusieurs centres de formation professionnelle de Montréal.

Le questionnaire comporte trois ensembles de questions. Le premier ensemble vise à récolter des informations contextuelles sur la situation professionnelle du répondant (fonction, cours, programme, type de clientèle) ; le second s'intéresse à la perception générale des répondants relativement aux besoins et aux difficultés des élèves en mathématique. Enfin, le troisième porte sur le niveau perçu des difficultés des élèves en lien avec les divers contenus mathématiques (par exemple : concepts et opérations de base sur des fractions) et sur l'utilité de diagnostiquer les faiblesses des élèves relativement à une liste d'attributs (par exemple : utiliser des figures, tableaux, graphiques ; comprendre les problèmes posés sous forme de phrases, etc.). Une question ouverte sur la description des besoins en matière de test diagnostique en mathématique clôture le questionnaire.

Les données récoltées font l'objet d'une analyse descriptive, puis sont analysées à l'aide d'un modèle de Rash. L'objectif est de placer sur une même échelle de mesure les divers contenus et attributs mathématiques. Les réponses fournies à la question ouverte sont traitées séparément. Les résultats prennent la forme d'une hiérarchisation des attributs et des contenus mathématiques et constituent ainsi le point de départ à une démarche d'élaboration d'épreuves diagnostiques en mathématique adaptées aux besoins du milieu de la formation professionnelle.

3. Situations complexes en mathématiques : que proposent les diverses approches figurant dans la littérature pour évaluer des compétences ? (Marc Vantourout, Université Paris Descartes)

1. Pour répondre à l'objectif proposé aux participants du symposium, il nous semble que l'analyse des situations, tâches ou épreuves (peu importe la terminologie) soumises aux élèves constitue une entrée intéressante.

En adoptant le point de vue de la psychologie ergonomique, nous appréhendons l'enseignant-évaluateur comme un pourvoyeur de tâches complexes (quand il s'agit de compétences) d'enseignement et d'évaluation. Fabriquer, transformer ou utiliser tout simplement des situations constitue l'une des deux principales facettes de l'activité de l'évaluateur, l'autre étant leur évaluation ou correction (là aussi, peu importe la terminologie).

Nous formulons les questions abordées lors de la communication ainsi : Peut-on utiliser les situations complexes que l'on trouve dans la littérature scientifique pour construire des évaluations en mathématiques ? En quoi et à quelles conditions leur utilisation permet-elle d'accéder à une meilleure compréhension des difficultés des élèves ? Notons que ce questionnement véhicule l'hypothèse implicite selon laquelle ces situations pourraient aider les enseignants à réaliser leur activité d'évaluateur.

Le rattachement à la thématique du colloque repose sur une idée largement partagée dans la littérature : l'indissociabilité des notions de « compétences » et de « tâches/situations complexes ».

2.1. La première partie de la communication sera plutôt théorique sans toutefois négliger la dimension empirique. Nous présenterons les approches psycho-didactiques en mathématiques (APDM, voir 2.2) dont relèvent nos travaux dans le domaine de l'évaluation. Nous les confronterons à d'autres approches dont nous rappellerons les principales finalités afin de ne pas tomber dans des débats inutiles. Notons que certaines de ces approches, qui s'ignorent actuellement, auraient beaucoup à tirer les unes des autres car elles traitent toutes finalement des processus d'apprentissage et d'enseignement de contenus disciplinaires identifiés (nous pensons, par exemple, à la didactique des mathématiques (DDM) qui semble « ignorer » les travaux des psychopédagogues belges). Nous aimerions pouvoir également contribuer à des rapprochements bénéfiques.

La confrontation s'organisera autour d'aspects et préoccupations partagés ou non par les diverses approches : l'analyse des tâches, l'analyse a priori des situations, leur complexité, sens, authenticité, réalisme, dimension concrète ainsi que la question de la mathématisation et modélisation. C'est en « psycho-didacticien » convaincu de l'utilité de certains concepts et résultats empiriques de la DDM dans le domaine de l'évaluation – donc avec des critères inspirés de nos préoccupations – que nous mettrons en parallèle les approches retenues. Outre les approches (APDM, DDM) déjà mentionnées, nous nous intéresserons aux propositions de Rey, Carette et coll. (2003), des psychopédagogues belges (Crahay, Verschaffel & coll., 2005) ainsi qu'à celles des méthodologues canadiens et belges (par exemple, Scallon, 2004).

2.2. Dans ce paragraphe, nous indiquons quelques éléments théoriques et réflexions qui seront présentés lors de la communication. Avec Maury (2002) qui se fonde sur des arguments de nature épistémologique et pragmatique, nous faisons figurer dans les APDM des auteurs tels Vergnaud (1983, 1990), Levain (1997), Brun (1979, 1994) et Julo (1995). Ceux-ci, en réalisant des travaux fondés empiriquement, ont montré que « l'apport des psychologies cognitives est indiscutable, au moins en ce qu'elles nous éclairent sur les rapports personnels aux savoirs ou conception des sujets » (Maury, 2002). Les APDM s'inscrivent dans une perspective fonctionnaliste et postulent que l'étude du fonctionnement cognitif du sujet individuel en situation est essentielle pour l'enseignement et l'évaluation (Vantourout & Maury, 2006). La notion de conception est ici centrale car elle intègre une analyse du savoir (objectif  ) et des connaissances (parfois implicites) du sujet en situation. Les APDM, grâce aux analyses de la tâche et a priori (empruntées respectivement à la psychologie et à la DDM) complétées par des analyses des productions et procédures d'élèves, permettent de construire des situations qui ont vraiment du sens du point de vue des mathématiques (Fabre, 1999) et d'appréhender des questions liées à la modélisation et à la régulation. Notons que d'autres (Rey & coll., 2003) adoptent partiellement, au moins au niveau « théorique », des positions extrêmement proches des nôtres et de celles des psychopédagogues belges.

3. Dans la deuxième partie, qui sera la plus importante lors de la communication, nous nous centrerons sur quelques situations complexes tirées de travaux renvoyant aux approches mentionnées. Deux questions essentielles orientent les analyses en cours : celle de la validité des contenus et celle d'une véritable évaluation des compétences (voir le paragraphe précédent). L'analyse intègre également des éléments auxquels « tiennent » les auteurs des différentes approches (par exemple, l'authenticité, le réalisme) au risque d'en « négliger » d'autres (les connaissances en jeu, l'anticipation des procédures, la validité des contenus). Pour constituer un corpus centré sur des contenus identifiés (APDM obligent), nous avons retenu des situations, pouvant être proposées à des élèves de 5^e-7^e années (CM2-5^e en France), où est impliquée la proportionnalité. Certaines de ces situations ont été soumises à des sujets afin de disposer d'éléments relatifs à leur résolution et de confirmations quant à la validité de leurs contenus. Un premier résultat, très général, concerne la nécessité de bien distinguer les situations à orientation « psychologique » et « pédagogiques », qui ne prennent pas toujours en compte les contenus, et celles à orientation « didactique ».

4. Pour la partie discussion, nous nous appuyons sur des points qui orientent nos travaux passés et actuels.

Nous pensons que les APDM fournissent un cadre adéquat pour une véritable évaluation des compétences. En effet, elles permettent, au-delà d'un simple intérêt pour la performance, la réalisation d'une analyse extrêmement fine des compétences dans leur dimension cognitive (Vergnaud, 2001 ; Crahay, 2006). Elles pourraient favoriser le développement de pratiques de régulations reposant sur une meilleure compréhension des productions d'élèves. Les APDM pourraient également contribuer à doter les enseignants d'outils de régulation afin qu'ils s'engagent dans une évaluation à visée formative de situations complexes en mathématiques (Brun, 1979 ; Vantourout, 2004 et 2007).

4. La mesure des compétences des élèves face à la résolution d'une tâche complexe en algèbre élémentaire : l'apport d'indicateurs issus des recherches centrées sur les difficultés spécifiques des élèves en algèbre (Isabelle Demonty & Virginie Dupont, Université de Liège)

Depuis quelques années déjà, la Communauté française de Belgique propose aux enseignants de mathématiques des outils d'évaluation des compétences élaborés en référence au modèle d'évaluation des compétences développé par Rey et al. (2003). Ce modèle se décline en trois phases d'évaluation représentant chacune un degré de compétences. La première phase permet d'évaluer le troisième degré de compétences, assimilé aux « compétences complexes » : l'élève doit « savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe » (Carette, 2007a). La deuxième phase d'évaluation propose aux élèves de résoudre la même tâche complexe, découpée cette fois en tâches élémentaires. Ici, ce sont les compétences du deuxième degré qui sont évaluées. Enfin, la dernière phase correspond à l'évaluation d'une série de tâches simples décontextualisées. On évalue ainsi le premier degré de compétences qui correspond aux « compétences élémentaires » aussi appelées « procédures ».

Cette approche permet aux enseignants de voir dans quelle mesure des lacunes apparaissent à l'un des trois niveaux suivants: se situent-elles au niveau des procédures (compétences de 1^{er} degré), de la mise en œuvre de celles-ci dans des situations cadr  es (compétences de 2^e degré) ou de l'exploration complète et autonome d'une situation inédite (compétences de 3^e degré) ? L'approche proposée rend cependant peu compte des difficultés spécifiques des élèves face à la résolution d'un problème mobilisant des compétences algébriques élémentaires. De nombreuses études se sont intéressées à cette problématique (voir Demonty, 2005 pour une synthèse des travaux menés dans ce domaine). La modélisation de problèmes algébriques est souvent assimilée à une traduction d'un énoncé en langage mathématique. Pour Julio (1995), « cette manière d'analyser la démarche de modélisation est celle du mathématicien qui sait résoudre le problème et ne correspond pas à ce qui se passe au niveau des processus cognitifs » (p. 65). Schmidt et Bednarz (2002) précisent cette idée dans le contexte des problèmes algébriques. Selon ces auteurs, lorsqu'un élève appréhende un tel problème selon une logique arithmétique, il mobilise des grandeurs connues présentées dans l'énoncé et organise sur cette base une séquence d'opérations qui aboutira, en fin de parcours à la réponse du problème. Il procède ainsi du connu vers l'inconnu, en s'appuyant constamment sur des repères empruntés au contexte. Dans l'approche algébrique, la démarche de pensée est très différente : le raisonnement s'appuie dès le départ sur une quantité inconnue souvent représentée par un substitut symbolique. A partir de celui-ci, l'élève reconstruit, sous la forme statique de l'équation, les relations stipulées dans le problème. Par la suite, l'équation est résolue, sans qu'il n'y ait à ce moment de repères empruntés en contexte.

Si, dans la tâche complexe, l'élève est libre d'utiliser l'approche de son choix, la décomposition du problème en sous-problème le plonge d'  mbl  e dans une approche algébrique du problème, semblable selon les termes de Julio (1995) «    celle du mathématicien qui sait déjà résoudre le problème ». Comment l'élève parvient-il à tirer profit de cet éventuel changement d'approche de la situation ? Quels indicateurs fournir aux enseignants pour les aider à mieux comprendre les difficultés spécifiques des élèves face à ce type de problèmes ? Telles sont les questions abordées

dans notre communication. Elle se propose de présenter et de discuter des résultats découlant de la passation d'un outil centré sur la résolution d'un problème d'algèbre élémentaire. Cet outil a été soumis auprès de 167 élèves de 3^e année de l'enseignement secondaire général issus de 8 écoles en Communauté française de Belgique. Ces élèves ont répondu à un questionnaire en deux phases distinctes : 20 minutes pour résoudre la tâche complexe « le cadeau collectif » issue des outils d'évaluation et 50 minutes pour résoudre les 2^e (tâche décomposée) et 3^e (procédures) parties de l'outil. Le choix de tester cet outil d'évaluation destiné aux élèves du premier degré de l'enseignement secondaire auprès d'élèves de 3^e secondaire s'explique par le fait que nous voulions garantir que cette matière ait été travaillée dans toutes les classes. Par la suite, les épreuves ont été corrigées en respectant les critères fournis par les concepteurs de l'épreuve.

Si l'épreuve centrée sur les procédures élémentaire est réussie par une majorité d'élèves, il n'en va pas de même pour les deux autres épreuves. Certains élèves réussissent même mieux la tâche complexe que sa décomposition en sous-problèmes. Comment expliquer ce paradoxe ? Un retour à l'analyse des productions de ces élèves fait apparaître que bon nombre d'entre eux ont réussi à résoudre la tâche complexe selon une démarche arithmétique. Ils se sont avérés par la suite incapables de tirer profit de la décomposition du problème pour appréhender algébriquement cette fois la situation. Après avoir présenté les résultats découlant de cette analyse, notre intervention envisagera des indicateurs permettant aux enseignants d'appréhender les difficultés des élèves dans la transition entre une démarche arithmétique et algébrique de résolution de problèmes. Se pose également la question de l'intérêt de la décomposition du problème en sous-problèmes dans des contenus où manifestement diverses démarches de réflexion peuvent être mise en œuvre pour résoudre la tâche complexe sans que des procédures algébriques évaluées dans la troisième partie de l'outil n'aient dû être mobilisées.

5. Evaluer des compétences en mathématiques dans le cadre d'une épreuve externe à large échelle : tâches complexes, tâches décomposées et tâches simples : quel pouvoir informatif ? (Christophe Dierendonck, Université du Luxembourg & Annick Fagnant, Université de Liège)

La notion de « compétence » a pris une place considérable dans la plupart des référentiels européens. On attend aujourd'hui des élèves qu'ils soient capables de mobiliser, de façon intégrée, différentes ressources pour accomplir une tâche, généralement qualifiée de complexe (Carette, 2007 ; De Ketele & Gérard, 2005). Si l'intérêt de mettre l'accent sur la « mobilisation » est généralement partagé, force est de constater que les élèves éprouvent d'importantes difficultés face à ces tâches complexes.

Le modèle « en phases » proposé par Rey et al. (2003) et le « modèle » d'évaluation des ressources impliquées dans les tâches complexes au départ de tâches élémentaires indépendantes proposé par Crahay et Detheux (2005) sont deux approches visant à mieux comprendre les difficultés éprouvées par les élèves face aux tâches complexes. Le premier objectif de l'étude que nous avons menée est de voir dans quelle mesure il est possible de combiner ces deux démarches d'évaluation et d'analyser leur pouvoir informatif complémentaire.

Un autre débat actuel en matière d'évaluation concerne les « divergences » entre les nouveaux modèles d'évaluation des compétences et les évaluations externes, nationales ou internationales, « classiques » qui, selon plusieurs auteurs, n'évalueraient pas réellement des compétences (Carette, 2007a,b ; De Ketele & Gérard, 2005).

Si l'on part d'une définition des compétences acceptant un niveau de « complexité » des tâches comme nécessitant « l'identification, la mobilisation et l'intégration de plus d'une procédure (...), une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution » (Dierendonck & Fagnant, 2010, p. 13, définition actualisée), il est alors possible d'insérer des évaluations de compétences au sein d'une épreuve externe « classique » dans la

mesure où elles ne seront pas trop « consommatrices » en temps et pourront coexister avec d'autres types d'items d'évaluation. C'est à ce niveau que se situe le deuxième objectif de l'étude.

Dans le cadre des évaluations externes à large échelle menées en octobre 2009 et 2010 en troisième secondaire au Luxembourg, nous avons exp  rim  nt   un dispositif d'évaluation distinguant quatre types de tâches visant à apporter des informations diagnostiques : des tâches complexes de référence, des tâches complexes décomposées, des tâches élémentaires décontextualisées et des tâches élémentaires présentées dans un autre complexe problématique. En plus de ces tâches-cibles, les épreuves comprenaient une variété de tâches évaluant des compétences de 1^{er}, de 2^e ou de 3^e degré de façon à couvrir le plus largement possible (en fonction des contraintes temporelles, deux heures de cours de 50 minutes au maximum) les domaines de contenu investigués (   savoir les « nombres et opérations » et les « figures du plan et de l'espace »).

Dans les deux épreuves, la présence d'un nombre suffisant d'items (et leur indépendance) a autorisé l'utilisation d'un modèle de réponse à l'item (le modèle de Rasch) permettant d'analyser, sur une échelle commune, le degré de difficulté des tâches et le niveau de compétence des élèves. Les résultats, corroborés dans les deux études, permettent de tirer trois constats principaux : (a) on n'observe pas de hiérarchie stricte entre les quatre types de tâches, (b) les tâches décomposées présentent un niveau de difficulté assez proche de celui des tâches complexes et (c) de nombreuses tâches élémentaires en contexte présentent un niveau de difficulté moindre que celui des tâches décomposées. Si le guidage et la décomposition des tâches complexes posait déjà question en matière d'enseignement (on n'apprend pas aux élèves à développer un « savoir-mobiliser » en faisant l'analyse de la situation à leur place et en leur indiquant le type de ressources adéquates), nos résultats conduisent à questionner son apport réel sur le plan diagnostique. Par ailleurs, dans la mesure où l'information fournie par l'évaluation des compétences de 2^e degré dans des situations indépendantes les unes des autres ne conduit pas aux mêmes constats que l'évaluation de ces « mêmes » compétences de 2^e degré dans des tâches décomposées, une épreuve « en phases » qui n'évaluerait ces compétences de 2^e degré que dans des tâches décomposées conduirait à sous-estimer, pour un nombre non négligeable d'élèves, le niveau de maîtrise de ces compétences.

Par ailleurs, une analyse complémentaire croisant les résultats obtenus par les élèves aux quatre types de tâches proposées démontre assez nettement que les élèves se comportent différemment de ce que l'on attend a priori d'un modèle diagnostique en phases supposées hiérarchiques. La diversité des résultats observés plaide pour l'intérêt d'épreuves constituées d'un nombre suffisants d'items et d'items suffisamment variés pour avoir le plus de chances de « saisir » les compétences réelles des élèves. Bien que des analyses complémentaires soient nécessaires pour mieux cerner le réel pouvoir diagnostique des épreuves proposées, les premiers résultats nous semblent témoigner de l'intérêt du modèle utilisé (combinant les apports de Rey et al. 2003 et de Crahay & Detheux, 2005) et, *a contrario*, du « danger » à évaluer les compétences uniquement dans quelques tâches complexes, même décomposées selon un modèle « en phases ».

Le texte complet de cette communication est accessible dans les Actes du 24^e colloque de l'Adm  -Europe.

6. Modèle dérivé du modèle en 3 phases de Rey, Carette, Khan et Defrance : un pouvoir explicatif augmenté ? (Géry Marcoux, Université de Genève)

A l'heure actuelle, dans le monde scolaire, évaluer les compétences des élèves reste problématique. La difficulté réside peut-être, en partie, comme l'ont déjà souligné Rey, Carette, Defrance et Khan (2003), dans le fait que l'expression même d'une compétence nécessite de manière confondue l'utilisation d'automatismes et la capacité d'adaptation à la nouveauté. Dans la pratique enseignante, si l'enseignement à l'acquisition d'une procédure, en terme d'action standardisée, et son évaluation peuvent sembler ne pas présenter de difficultés insurmontables, il

en va tout autrement de la compétence ! En effet, dans l'évaluation (comme dans l'enseignement) d'une compétence, l'élément central n'est plus la capacité à répondre de façon adéquate à une forme de signal prédéterminé (une consigne explicite qui attend une action standardisée précise), mais la capacité du sujet d'analyser une situation "inédite" afin de choisir dans son répertoire des procédures qu'il pense adéquates (quitte à devoir les adapter) et d'organiser leur exécution selon un ordre a priori non défini. Autrement dit, se contenter d'indicateurs dichotomiques du type "fait" ou "non fait" suivant un modèle linéaire unique de résolution n'aurait qu'un intérêt relatif pour l'enseignant et/ou l'évaluateur. Ce qui importe plus, c'est l'observation et l'analyse du/des processus de résolution utilisé(s) et son/leur adéquation à la tâche proposée dans une visée scolaire.

Comment rendre compte de la non utilisation ou de l'utilisation entière ou partielle ou encore erronée de ces processus par le sujet ? Une première possibilité consiste à confronter le sujet    une tâche complexe et à analyser ses traces écrites pour observer voire inférer les processus utilisés et ainsi aller au-delà du simple constat. Une autre consiste à proposer plusieurs prises d'informations sur un même objet ; ce que proposent les modèles à phases tels que celui de Rey *et al.* (2003). Dans ce cas, si on adopte une position radicale, le constat ne se base plus sur les inférences issues de l'analyse des traces à disposition, mais sur des mises en relation entre des observables dans les différentes phases. Ainsi, pour le modèle en 3 phases de Rey *et al.* : la phase 1 (où le sujet est confronté à une tâche complexe qui exige la mobilisation d'un nombre significatif de procédures et d'éléments de savoir qu'il est censé posséder) se borne à établir un degré de réalisation ou d'avancement du sujet dans la réalisation de la tâche ; la phase 2 (où le sujet est confronté à la même tâche complexe mais avec étayage) procède de l'observation de l'utilisation ou non de procédures à un niveau inférieur (dans des tâches partielles qui composent la tâche complexe) ; la phase 3 (où le sujet est confronté à une batterie de procédures de bases impliquées dans la tâche globale et censées automatisées) constate la maîtrise ou non de ces procédures de base par une cotation binaire sur base d'une série d'items (réussi ou non). Il s'agit alors de comparer ce que le sujet a fait dans les 3 phases. L'inférence ne se fait plus alors sur la base de l'analyse des traces dans les différentes phases mais sur le rapport entre ces phases.

Un intérêt du modèle en phases réside donc sur le plus grand nombre d'observables sur lesquels l'enseignant et/ou l'évaluateur peut se baser. Toutefois, à notre sens, ce modèle n'empêche pas les inférences, et plus encore, il propose, nous semble-t-il, des indicateurs qui ne permettent parfois qu'une explication faible et peu robuste des processus évoqués. Tenant compte des apports récents concernant la résolution de problèmes (e.g. : Barouillet, P. & Camos, V. 2006 ; Clément, 2009 ; Crahay, Verschaeffel, De Corte & Grégoire, 2005), nous avons dès lors repris l'outil en 3 phases de Rey *et al.* pour en proposer un dérivé tant du point de vue de la conception des phases que de la correction de celles-ci. Sur la base d'une étude menée dans le courant 2009-2010 auprès d'élèves de l'enseignement obligatoire du canton de Genève [  ge moyen : 10 ans], nous présentons ce modèle dérivé et nous discutons ses avantages et limites, la pertinence de nouveaux indicateurs (distinction faits déclaratifs-habilités, indices de compréhension type1-type2,...) ainsi que leur portée concernant la compréhension fine des processus de résolution de problèmes arithmétiques.

Références

- Barouillet, P. & Camos, V. (2006). *La cognition mathématique chez l'enfant*. Marseille : Solal.
- Birenbaum, M., Kelly, A. E., & Tatsuoka, K. K. (1993). Diagnosing knowledge states in algebra using the rule-space model. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(5), 442-459.
- Birenbaum, M., Tatsuoka, C., & Yamada, T. (2004). Diagnostic assessment in TIMSS-R : Between-countries and within country comparisons of eighth graders' mathematics performance. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 151-173.
- Brun, J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques. In L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, (pp. 203-215). Berne : Peter Lang.

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

- Brun, J. (1994). Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France – Hommage    Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, (pp. 67-83). Grenoble : La Pensée Sauvage   ditions.
- Carette, V. (2007a). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation. *Education-Formation*, 286, 51-61.
- Carette, V. (2007b). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation*. 30(2), 49-71.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en   ducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Crahay, M. & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (1), p. 57-76.
- Crahay, M., Verschaffel, L., De Corte, E. & Grégoire, J. (Eds.).(2005). *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Clément E. (2009). *La Résolution de problèmes :    la découverte de la flexibilité cognitive*. Paris : A. Colin.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le Travail humain*, 74(1), 1-30.
- Demonty, I. (2005).La transition entre l'arithmétique et l'algèbre dans le contexte de la résolution de problèmes. In M. Crahay, L. Verschaffel, E. De Corte & J. Grégoire (Eds.), *Enseignement et apprentissage des mathématiques. Que disent les recherches psychopédagogiques ?* (151-170). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en   ducation*, 28(3), 1-26.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. *Le Bulletin de l'ADMEE-EUROPE*, 2010/1, 5-20.
- Everitt, B. (1993). *Cluster analysis*. New York : Wiley.
- Fabre, M. (1999). Situations-problèmes et savoir scolaire. Paris : Presses Universitaires de France.
- Gille, B. (1978). *Histoire des techniques*. Paris : Gallimard.
- Hartz, S. M. (2002). *A Bayesian framework for the unified model for assessing cognitive abilities: Blending theory with practicality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana-Champaign, IL.
- Julo, J. (1995). Représentation des problèmes et réussite en mathématiques. Un apport de la psychologie cognitive à l'enseignement. Rennes : presses universitaires.
- Levain, J.-P. (1997). Faire des maths autrement – Développement cognitif et proportionnalité. Paris : L'Harmattan.
- Loye, N. (2008). *Conditions d'élaboration de la matrice Q des modèles cognitifs et impact sur sa validité et sa fidélité*. Unpublished doctoral thesis, University of Ottawa, Ottawa.
- Loye, N. (2010). 2010, odyssée des modèles de classification diagnostique (MCD). *Mesure et évaluation en   ducation*, 33(3), 75-98.
- Loye, N., Caron, F., Pineault, J., Tessier-Baillargeon, M., Burney-Vincent, C., & Gagnon, M. (2011). La validité du diagnostic issu d'un mariage entre didactique et mesure sur un test existant. Dans G. Raîche, K. Paquette-Côté et D. Magis (Eds), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*, volume 2 (pp. 11-30). Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maury, S. (2001). Didactique des mathématiques et psychologie cognitive : un regard comparatif sur trois approches psychologiques. *Revue française de pédagogie*, 137, 85-93.

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

- Milewski, G. B., & Baron, P. A. (2002). *Extending DIF methods to inform aggregate reports on cognitive skills*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, New Orleans.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'  cole : apprentissage et   valuation*, Bruxelles : De Boeck.
- Roussos, L., DiBello, L., Stout, W., Hartz, S., Henson, R. A., & Templin, J. (2007). The fusion model skills diagnosis system. In J. P. Leighton & M. J. Gierl (Eds.), *Cognitive diagnostic assessment for education: Theory and applications* (pp. 275-318). New York, NY: Cambridge University Press.
- Scallon, G. (2004). L'  valuation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.
- Schmidt, S & Bednarz, N. (2002). Arithmetical and algebraic types of reasoning used by pre-service teachers in a problem-solving context. *Canadian Journal for Mathematics, Service and Technology Education*, 2(1), p.67-90.
- Tatsuoka, K. K. (2009). *Cognitive assessment: An introduction to the rule space method*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Vantourout, M. (2004). Etude de l'activité et des compétences de professeurs des écoles et de professeurs de mathématiques dans des situations « simulées » d'évaluation à visée formative en mathématiques. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris V.
- Vantourout, M. & Maury, S. (2006). Quelques résultats relatifs aux connaissances disciplinaires de professeurs stagiaires dans des situations simulées d'évaluation de productions d'élèves en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32/3, 759-782.
- Vantourout, M. (2007).   tude de l'activité évaluative de professeurs stagiaires confrontés à des productions d'élèves en mathématiques : quel r  f  rent pour l'évaluateur ? *Mesure et évaluation en   ducation*, 30(3), 29-58.
- Vergnaud, G. (1983). Introduction. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 4/1, 9-25.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 10/2,3, 133-170.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G & Achouche, M. (Eds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, (pp. 43-51). Bruxelles : De Boeck.

L'EVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPETENCES SCOLAIRES : QUELQUES ELEMENTS A CLARIFIER

Géry Marcoux

Université de Genève, Gery.Marcoux@unige.ch

Mots-clés : évaluation diagnostique, compétence scolaire, tâche complexe, modèle d'évaluation, savoir-mobiliser.

Résumé. Qu'est-ce qu'une tâche ou une situation complexe ? Dans quelle mesure le découpage de la tâche complexe dans le modèle d'évaluation des compétences en trois phases de Rey, Carette, Defrance et Khan (2003) répond-il aux attentes en matière d'évaluation des compétences ? Comment assurer la fiabilité et la validité des informations recueillies au cours d'une évaluation des compétences ? Telles sont les trois questions auxquelles ce texte tente d'apporter des réponses. L'enjeu de ce travail de clarification n'est pas in fine de mieux comprendre les écrits singuliers des auteurs susmentionnés mais bien de voir comment les compétences scolaires peuvent être évaluées et, partant, quels types de compétences sont proposés aux enseignants de développer chez leurs élèves.

1. La notion de compétence chez Rey, Carette, Defrance et Khan (2003) en lien avec Rey (1996)

Pour aborder la notion de *compétence* pour Rey et ses collaborateurs, une première entrée consiste à partir de sa définition et de ses trois degrés, énoncés comme suit : (Rey *et al.*, 2003, p.33)

- Une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but.
- *Compétence de premier degré* : Savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli, après entraînement. Appellation : compétence élémentaire ou procédure.
- *Compétence de deuxième degré* : Savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche non connue. Appellation : compétence élémentaire avec interprétation (ou cadrage) de la situation
- *Compétence de troisième degré* : Savoir, parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe. Appellation : compétence complexe.

Très vite, celui qui aura lu le livre conviendra que ces définitions sont peu satisfaisantes en elles-mêmes ; que le reste du texte vient bien souvent compléter et préciser la pensée des auteurs. Mais, paradoxalement, si une lecture minutieuse du texte permet des éclaircissements, elle soulève aussi ici ou là quelques ambiguïtés dont les origines et explications sont peut-être à chercher dans l'écrit antérieur de Rey (1996). Dès lors, nous proposons de présenter rapidement les trois manières pour cet auteur d'envisager la notion de compétence dans son écrit de 1996 pour ensuite établir des relations possibles avec l'écrit de 2003.

1.1 La conception de la notion de compétence chez Rey (1996)

Dans son livre, Rey présente trois manières de penser la compétence (pp.25-47) :

- La *compétence-comportement* comme « réponse automatique à un stimulus » (p.39).

- La *compétence-fonction* comme « faculté à organiser des actes connus en vue d'un but préalablement établi » (p.39).
- La *compétence pouvoir d'escient* : comme « pouvoir qu'a l'homme d'adapter ses actes et ses paroles à une infinité de situations inédites » (p.46).

S'il semble bien que c'est l'étude des référentiels scolaires, des textes officiels et des divers écrits sur la notion de compétence qui l'amène à présenter la compétence déclinée sous les deux modes compétence-comportement et compétence-fonction, c'est bien la 3^{ème} qui trouve grâce et intérêt à ses yeux. Deux éléments préalables concernant les missions attribuées à l'école obligatoire peuvent expliquer ce choix de l'auteur. En effet, pour Rey, hier et aujourd'hui (Rey, 2011), l'intérêt c'est d'abord, comme l'énonçait clairement Delval dans la préface du livre de Rey (1996), le *plus tard de l'école* (p.11) et plus précisément la scolarisation sous l'angle de ce « qui permet à des élèves singuliers d'accéder à une pensée universelle, celle-là même sans doute que la philosophie nomme le Bien, le Beau et le Vrai, que d'aucuns nomment la solidarité, le goût ou la raison » (p.11). Ce premier précepte s'accompagne d'un second : le combat contre l'*inégalité scolaire* (p.142) et *culturelle* (p.207). Cette lutte passe par l'importance pour (voire l'obligation de) l'école d'*explicit* et de *faire acquérir systématiquement* (p.142) ou pour le dire autrement de mettre à jour les implicites qu'engendrent les inégalités et les enseigner pour lutter contre la pédagogie du don et ce dans le but d'atteindre le premier précepte.

C'est ce point qui amène, pensons-nous, Rey en 1996 à formuler avant tout la compétence comme un construit qui relève du *pouvoir d'escient* (p.46). Fondée en partie sur la conception de Chomsky (compétence linguistique), dont il rejette le caractère innéiste, et par extension à Descartes, la compétence est alors « la capacité du sujet humain à produire des énoncés et des actes qui soient adéquats à une situation, sans être toutefois les effets mécaniques de stimuli inhérents à elle » (p.69). La compétence y est donc avant tout pensée comme générale et transversale. En ce sens, elle est différente de la compétence-fonction qui, intimement liée par l'auteur à la pédagogie par objectifs (voir le lien fait avec Hameline 1990 cité par Rey 1996, p.32), consiste pour le sujet à sélectionner et organiser un ensemble d'actes pris dans un répertoire déjà connu et maîtrisé, en vue d'un but définissable en terme technique ou social (partant également scolaire) (p.69). Cette dernière est alors pensée comme spécifique à la tâche ou au type de tâches qu'elle permet d'accomplir. Ainsi ce qui différencie la compétence-pouvoir d'escient de la compétence-fonction aux yeux de Rey, c'est que non seulement cette dernière contient toutes les qualités de la précédente mais en plus, et avant tout, elle est capacité à décider du but à atteindre, à juger de son opportunité et des moyens à utiliser voire à inventer pour l'atteindre.

Mais si l'école obligatoire est en partie visée sur un plus tard de l'humain (Amener l'Homme à la Raison), elle est aussi contrainte par ce qu'elle est et ce qui la compose. Elle est à la fois finalité extrascolaire et finalité scolaire, visée transversale et visée spécifique ! C'est peut-être cette tension du monde scolaire qui crée difficulté dans la compréhension et la mise en relation de l'écrit de Rey en 1996 avec celui de 2003 publié avec ses collaborateurs. Pour mieux comprendre, tentons de mettre en lien les différentes compétences définies par Rey (1996) et par la suite avec son équipe (2003).

1.2 Les trois degrés de compétence (2003) et les trois conceptions de Rey (1996)

1.2.1 La compétence-élémentaire (Rey et al., 2003) et la compétence-comportement (1996)

Si l'on reprend la définition de la *compétence élémentaire* (p.26) ou *compétence de premier degré* (p.33) comme le fait de « savoir exécuter une opération (ou une suite prédéterminée d'opérations) en réponse à un signal (qui peut être, en classe, une question, une consigne, ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté) » (p.26), on retrouve une concordance forte avec la compétence-comportement définie par Rey (1996). Et dans les deux cas, il est remarquable d'observer que si les auteurs y accolent le nom de compétence, ils s'interrogent à la suite sur la pertinence de ce choix. Ainsi pour une part, Rey reprend en 1996, dans le second chapitre (pp.49-

70) cette notion sous le nom de *compétence-élément* ou *micro-compétences* mais s'interroge rhétoriquement en conclusion « si un comportement isolé a encore assez de sens pour mériter le nom de compétence » (p.70). Pour une autre part, en 2003, concernant cette notion, les auteurs signalent également qu'« on pourrait d'ailleurs refuser le nom de "compétence" à ce premier degré, car on n'y trouve pas encore la confrontation avec une situation nouvelle. C'est pour cela que nous préférons parler dans ce cas de "procédure élémentaire" ou de "procédure automatisée" » (Rey *et al.*, 2003, p.26).

Si les deux présentations renvoient, comme nous le pensons, au même concept, à quoi tient-il que dans les deux cas (1996 et 2003) les auteurs y accolent le nom de compétence pour aussitôt s'en distancer ? Nous avançons deux hypothèses : une raison pragmatique et une autre épistémologique. La première peut tenir au fait que cette conception semble déjà présente dans les référentiels, les textes officiels et les prescrits dans le domaine qu'ils analysent. Ils s'obligent dès lors à la reprendre mais s'en distancient dès qu'ils le peuvent. La seconde raison peut être plus idéologique. En effet, comme ils le reconnaissent en 2003, « Dans la littérature nord-américaine, on parle parfois à ce propos d'"habiletés" » (p.26). Pourtant, ils évitent d'user de ce terme. De notre analyse, il ressort qu'il n'est pas exclu, qu'à leurs yeux, cette dénomination (*habileté*) au même titre que celle d'*automatisme* renvoie trop explicitement à la psychologie vis-à-vis de laquelle ils ont quelques soupçons (Rey, 1996, p.202 ; Rey *et al.*, 2003, p.16). Quoi qu'il en soit, cet emploi ou accollement malheureux entraîne, à nos yeux, une première ambiguïté possible sur ce qu'il faut fondamentalement entendre par compétence pour ces auteurs.

1.2.2 Les compétences de 2^e et 3^e degrés : des compétences hybrides ?

Si une proximité forte peut-être établie entre compétence de premier degré et compétence-comportement, les quatre autres conceptions (pouvoir d'escient, compétence-fonction, compétences de 2^e et 3^e degré) sont, à nos yeux, au cœur des difficultés possibles de compréhension et peut-être à l'origine d'ambiguïtés conceptuelles.

Ce qui caractérise ces quatre conceptions, et partant ce qui les différencient des deux précédentes, c'est *le choix de l'action par le sujet*. Mais dans le même temps, nous l'avons vu, elles ne sont pas équivalentes l'une à l'autre ; elles se distinguent sur certains points et se chevauchent sur d'autres. Si l'on reprend la définition de la compétence de 3^e degré telle que définie plus haut : « Savoir, parmi les procédures qu'on connaît, choisir et combiner celles qui conviennent à une situation ou à une tâche non connue et complexe » (issu de Rey *et al.*, p.33) et qu'on la met en rapport avec la définition que les auteurs en donnent quelques pages avant : « capacité à répondre à des situations complexes et inédites par une combinaison nouvelle de procédures connues ; et non pas seulement à répondre par une procédure stéréotypée à un signal préétabli » (Rey *et al.*, p.26), on peut s'interroger. Ces deux définitions sont-elles équivalentes ? Ce qui est clair, c'est que dans le deuxième cas, on est proche de la définition de la compétence pouvoir d'escient telle que définie par Rey en 1996. Mais, dans la première, il n'est pas exclu que l'on puisse se laisser tenter à y voir ce que Rey définit comme une compétence-fonction. Bien sûr, nous retrouvons dans cette définition l'idée de choix par le sujet en fonction d'un jugement sur une situation inédite mais ce qui n'apparaît pas (ou plus) explicitement, c'est l'idée d'*adaptation* des procédures les unes aux autres. Cet oubli peut introduire une ambiguïté pour le lecteur peu averti ou trop rapide car, à nos yeux, il est fondamental dans la distinction des deux compétences fonction et pouvoir d'escient. Nous retrouvons la même interrogation concernant la définition de la compétence de 2^e degré. Mais dans le cas présent, la question se pose autrement. Si nous retrouvons une caractéristique liée au pouvoir d'escient : « l'idée de choix par le sujet en fonction d'un jugement sur une situation inédite » (p.25) ; le choix de « celle qui convient » (p.33) « parmi les procédures qu'on connaît » (p.33) peut également introduire l'idée de la compétence-fonction.

Aussi, si dans le livre de 2003, une distinction claire est établie entre compétence de 2^e et 3^e degré sur le nombre de procédures à convoquer, il est moins évident de déceler la part de compétence-pouvoir d'escient qui y incombe. Il nous semble que le lecteur naïf peut parfois oublier (ne fusse

qu'à la lecture des pages résumés : p.33, 92, 125, 149-150 et 151-153) qu'en arrière fond il y a, à notre avis, une visée de Rey et ses collaborateurs pour une compétence-pouvoir d'escient.

C'est en effet cette idée que l'on retrouve dans le texte de 2003 lorsque l'auteur principal et ses collaborateurs précisent que seuls, à leur yeux, *méritent vraiment le nom de compétence* (Rey *et al.*, p.128) les deux degrés de compétences (*compétence avec interprétation de la situation* et *compétence complexe*) dans lesquels :

[...] il y a un moment décisif qui est le choix d'une ou plusieurs procédures convenant à une situation nouvelle ou, pour le dire autrement, la mise en rapport de procédures connues du sujet avec la situation, la mise en concordance, l'adéquation, la mesure du bon escient, le jugement de pertinence, etc.(p.128)

Dès lors, si l'on peut comprendre que dans un souci de simplification et de vulgarisation (rappelons que le livre de 2003 est avant tout un outil pour enseigner), les auteurs synthétisent, à destination des enseignants, dans une page résumé du chapitre 1, la compétence comme « le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but » (p.33), il n'est pas exclu que cette réduction entraîne une perte de sens pour le moins essentielle.

En effet, on peut considérer dans un premier temps que cette définition renvoie aux trois éléments qui fondent leur notion de compétence : une disposition à faire (1) adéquate (2) en lien avec une finalité (3). Mais dans un second temps, il faut peut-être reconnaître que le choix de mots, en apparence, simples pour décrire un concept complexe peut entraîner la confusion par une réouverture sur le champ des possibles. Ainsi, alors que Rey s'est évertué dans son livre de 1996 à circonscrire avec précision la notion de compétence, cette dernière définition (celle de 2003, p. 33) fait oublier « le pourquoi » de ce concept. Ce n'est pas qu'il est absent de leur texte, mais il n'est peut-être pas autant mis en avant. Il faut lire (ou relire) avec minutie la conclusion (pp.151-153) pour comprendre qu'il est en lien avec les *intentions éducatives* et les *missions de l'école*, qu'il est, dans le monde scolaire, visée d'une *capacité à aborder et à résoudre des problèmes* humains, plus encore, visée d'une *autonomie intellectuelle* (Rey, 1996, p. 144 ; Rey *et al.* 2003, p.45).

Ce faisant, le sens perçu de l'action ne peut être seulement celui de l'enseignant mais aussi et surtout doit être celui de l'élève. C'est ce sens perçu par le sujet qui lui permet « de s'affronter efficacement à une situation inattendue » (p.13), qui fait que la compétence « s'exprime par l'adéquation, non pas d'une opération à une situation, mais plutôt d'une personne à une situation » (p.13). On comprend alors que le caractère *inédit* ne renvoie pas nécessairement à l'extraordinaire de la situation mais à la notion d'*interprétation nécessaire* et le caractère *complexe* non à celui de difficulté mais plutôt d'*adaptation*. Cette prise en compte permet d'expliquer peut-être le type de tâches proposées par les auteurs dans leur modèle et la difficulté de leur évaluation.

2. Les notions de « tâche » et de « situation »

Si les termes de *situation* et plus encore de *tâche* parcourent de façon évidente le livre de Rey *et al.* (2003), nous en avons déjà aperçus quelques exemples ci-dessus, ils étaient déjà tous les deux bien présents dans celui de Rey en 1996. Plus encore, c'est sans doute là qu'ils sont les mieux définis. Pour comprendre leur sens, il faut non seulement se référer à la définition qu'ils en donnent mais aussi aux origines où ils les puisent pour ensuite les comparer avec d'autres possibles et tenter d'en faire une synthèse.

2.1 Tâche

La définition de la *tâche* donnée par les auteurs dans le texte de 2003 a l'avantage d'être explicite : « une tâche est une action humaine qui a une utilité, une finalité » (p.14). Elle peut se réduire à une action ou s'étendre à une combinaison d'actions mais dans tous les cas, elle se différencie du comportement par sa finalité perçue par le sujet, qui constitue son unité, au sens qu'elle a en termes de « fonction au sein des activités socialement reconnues d'une culture donnée » (p.15).

Cette distinction comportement - tâche trouve une origine dans le texte de 1996 (p.33) en lien avec la distinction compétence-comportement versus compétence-fonction : un premier indice pour notre réflexion. L'ajustement du concept fait par l'auteur, dans le cadre de la formation professionnelle et l'analyse du travail, sur base de l'écrit de Malglaive (1990), est sur ce point éclairant. De même la finalité perçue par le sujet trouve également une origine dans la conclusion du livre de 1996 (pp.199-208) lorsque l'auteur explique que si la tâche peut être considérée comme « le travail demandé par l'enseignant » (p.205), il n'en demeure pas moins que pour être considérée comme telle, elle doit aussi et nécessairement être perçue par le sujet « comme une activité légitime au sein d'un apprentissage dont il sera le bénéficiaire » (p.205), comme « à sa portée, soit parce qu'il la voit comme objet d'application d'une compétence qu'il possède déjà, soit parce qu'il pense pouvoir, à l'occasion même de cette tâche, construire la compétence qui convient, etc. » (p.205).

2.2 Situation

En ce qui concerne le terme de *situation*, nous partirons également des éléments donnés dans le texte de Rey et ses collaborateurs (2003) pour mieux circonscrire cette notion. Pour ce faire, deux passages nous semblent essentiels à analyser : *L'interprétation ou "cadrage des situations"* (pp. 136-138) et *Les "situations-problèmes"* (pp.145-148).

Pour préciser leur conception de la *situation*, Rey et ses collègues font appel aux *recherches en didactiques* (p.8). La définition qu'ils font leur correspond d'abord au sens de *situation-problème* d'Arsac, Germain et Mante (1988, cité par Rey *et al.*, p.145). Ses caractéristiques peuvent se résumer comme suit. C'est une situation d'apprentissage scolaire, au sens d'un problème global, qui doit amener les élèves à remettre en cause par eux-mêmes leurs conceptions (p.146) acquises préalablement à l'école et partant, idéalement, à construire leur propre savoir (p.146). Ce faisant, elle n'est en rien une tâche destinée à évaluer (p.146).

Cette idée de situation qui renvoie au versant apprentissage se retrouve déjà dans Rey (1996) dans la lignée des travaux de Develay (1992) et Meirieu (1987, 1989, 1990). Mais ce qu'apporte Rey dans le texte de 1996 qui sera repris en 2003 (pp. 136-138), c'est l'idée que la situation est de prime abord pour le sujet « un ensemble indistinct non délimité » (Rey *et al.*, p.137) duquel il fait émerger des éléments et par là même la circonscrit à ses yeux dans l'espace et dans le temps (Rey, 1996, p.18, p.161 ; Rey *et al.*, p.137). Ainsi, « le sujet qui aborde une situation complexe construit le problème qu'il se pose, en fonction du sens qu'il donne à la situation » (Rey *et al.*, p.138). Ce sens donné témoigne de ce que Rey appelle l'*intention* ou la *visée* (Rey, 1996, p.161) à l'origine du *cadrage* (Rey, 1996, p.161 repris sous forme synthétique en 2003) de la situation par le sujet. Ce sont ces intentions qui font prendre en compte certains aspects et en négliger d'autres (Rey, 1996, p.161). Ainsi, l'intention détermine non seulement les aspects à prendre en compte dans la situation, mais aussi les limites mêmes de la situation, ce qu'elle englobe et finalement en quoi elle consiste (Rey, 1996, p.161). Il n'y a pas *une* situation objective qui pourrait être diversement interprétée, mais autant de situations que d'intentions ; chaque intention constitue sa situation (Rey, 1996, p.161). En ce sens, l'intention intervient sur la situation avant même que celle-ci ne soit identifiée, constituée et délimitée comme telle. (Rey, 1996, p.162). Ce qui fait conclure Rey : « Il n'y a pas de situation qui préexiste à l'acte de visée. Il y a l'infinité du monde et de ses caractères. C'est le sujet qui opère un cadrage et constitue par là en objet tel ou tel ensemble de données » (Rey, 1996, p.162).

2.3 Tâche et situation : quelles différences ?

Répondre à cette question sur base du texte de 2003 n'est pas totalement évident car le propos des auteurs peut parfois paraître ambigu. Pour exemple :

D'abord, elle [la situation-problème] habitue les élèves à s'affronter à des situations nouvelles et complexes. Il s'agit, à vrai dire, de situations plus difficiles que les situations nouvelles et

complexes qui servent à évaluer les compétences. Car dans ces dernières, l'élève n'a pas à inventer de nouvelles procédures ou de nouveaux concepts ; il a seulement à choisir et combiner des procédures qu'il est censé maîtriser. (Rey *et al.*, p.147)

De même dans le texte de 1996, une difficulté persiste dans la compréhension du terme situation au regard de la distinction *situation* et *contexte* (pp.183-184). Toutefois, en mettant en perspective le texte de 2003 avec celui de 1996, il n'est pas exclu que la notion de *tâche* ait un rapport non négligeable avec la *compétence-fonction* alors que la *situation* renvoie mieux à la *compétence-pouvoir d'escient*. En effet, la notion de situation avec les caractéristiques présentées ci-dessus sous-tend l'idée d'adaptation face à une forme d'inconnu, de décision d'un but à atteindre, de jugement de l'opportunité de ce but et d'invention des moyens pour y arriver ; ce qui correspond assez bien à l'idée de la compétence « pouvoir d'escient » (Rey, 1996,p.39) A l'inverse, la tâche, par ses caractères supposés préétablis, détermine le sens qu'elle a pour le sujet et donc la mise en œuvre de telle ou telle procédure. Toutefois, une difficulté subsiste dans cette distinction que Rey reconnaît par ailleurs lorsqu'il énonce que : « Bien sûr, à l'école, les situations sont souvent épurées et artificielles ; elles ont été conçues volontairement par le maître de façon à présenter justement, en saillie, le trait à prendre en compte pour savoir quelle compétence mettre en œuvre » (Rey, 1996, p.159).

Une deuxième distinction, qui semble faire sens et que nous pointons suite aux propos ci-dessus, verse la *situation* plutôt du côté des *apprentissages* et la *tâche* du côté des *évaluations*. Ainsi, considérant le texte de 2003 (p.145), on peut appeler *tâche nouvelle et complexe* (p.145) ce qu'on appelle communément *résolution de problème*. « Il s'agit alors d'un problème (en mathématiques ou dans d'autres disciplines) pour lequel les élèves possèdent les savoirs et savoir-faire nécessaires ou, comme nous disons, les procédures de base nécessaires. Mais c'est à eux de les sélectionner et de les combiner pour [le] résoudre » (p.145). Prise dans ce sens elle « peut très bien constituer une épreuve d'évaluation » (p.145).

3. Les implications sur l'évaluation

Dans son livre de 1996, Rey ne s'intéresse pas directement et explicitement à l'évaluation des compétences mais plutôt à les définir et à proposer des pistes pour leur apprentissage. Toutefois, s'il ne s'y intéresse pas formellement, son texte propose des éléments-clés en ce qui concerne les implications qui émergent dans le texte de 2003 et la thèse de Carette (2006). A l'inverse, dans le livre de 2003, le concept d'évaluation devient central. Il est non seulement présent dans le titre de l'ouvrage mais couvre également deux chapitres spécifiques soit 90 pages des 148 qui composent le texte.

L'entrée la plus simple pour comprendre la pensée des auteurs consiste à partir de la présentation de l'épreuve en 3 phases qu'ils synthétisent dans un point : *Evaluer des compétences : L'essentiel* (p.92)

Phase 1 : On propose aux élèves une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures que les élèves doivent posséder. Il est préférable que cette tâche soit pluridisciplinaire et fonctionnelle.

Phase 2 : On propose la même tâche complexe, mais découpée en tâches élémentaires, présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour réaliser la tâche globale. L'élève doit choisir, parmi les procédures qu'il connaît, celle qui convient à chacune de ces tâches élémentaires.

Phase 3 : On demande aux élèves d'accomplir les procédures exigées dans les phases précédentes, mais sous une forme décontextualisée et au moyen de la consigne utilisée ordinairement en classe.

Dans un premier temps, nous nous proposons de nous arrêter quelque peu sur la première phase. En effet, celle-ci est capitale puisqu'elle est celle qui est censée « évaluer l'acquisition de

compétence au sens fort de ce terme » (p.44) correspondant aux compétences de 3^e degré évoquées plus haut dans ce texte. Aussi, s'il est à remarquer que les auteurs utilisent le terme de *tâche*, il n'est pas pour autant évident de déceler de prime abord dans cette définition si les auteurs visent l'évaluation de compétences au sens de *pouvoir d'escient* ou de *compétence-fonction*. Les indices sont sans doute à chercher dans l'implicite des termes de *complexe*, *choix* et *combinaison* mais il faut alors les entendre dans les sens évoqués plus haut. Ce qui n'apparaît pas dans cette définition de la phase 1 (p.46 et p.92) mais bien à d'autres moments du texte sur celle-ci c'est non seulement la notion d'*inédit*, de *nouveaux pour eux* (p.44), d'*inattendu* (p.44) *de la tâche* mais aussi l'élaboration par l'élève seul (p.50) d'une *démarche originale* (p.45) *inédite* (p.52). Sur cette base alors, ce que cherchent à évaluer les auteurs serait bien la compétence-pouvoir d'escient, celle qui permet de rendre « le monde intelligible » (p.48), celle qui régit « l'autonomie intellectuelle » (p.45).

Si l'on suit cette idée, on peut comprendre leur modalité de correction de la phase 1 qui cherche à apprécier la démarche d'« organisation des éléments de savoir, des savoir-faire et des attitudes » (p.52) utilisée par l'élève pour accomplir la tâche et « leur adéquation à cette tâche » (p.52) au sens de « choix à bon escient » (p.52). A cette fin, les auteurs tentent d'établir « une mesure quantitative du degré d'avancement d'un élève dans la réalisation de la tâche » (p.52) comprenant la chronologie des opérations et leur organisation mutuelle » (p.52). Ce souhait explique également la distinction fine qu'ils ébauchent entre « tâche réellement complexe » et « habillage de compétences » (p.123) et par là-même renforce notre soupçon de chercher à évaluer le « pouvoir d'escient » avant la « compétence-fonction ».

Un dernier point concerne les caractères pluridisciplinaire et fonctionnel attendus pour cette phase. Si une intention annoncée est le sens plus important pour l'élève attribué aux tâches globales (p.45), deux autres raisons, en lien avec le « pouvoir d'escient », semblent fonder ce choix : éviter toute forme d'applicationnisme et viser un au-delà du scolaire. En effet, concernant le premier point, comme ils le soulignent au moins explicitement en deux endroits du texte, ils veulent « éviter les étiquetages disciplinaires perceptibles par les élèves [...] qui les incitent à des automatismes sans véritable réflexion » (p.48, p.122) ; et pour le second point, les amener « à réfléchir à des situations qui ne sont pas marquées disciplinairement » (p.48). Ces propos sont alors, à notre sens, à mettre en rapport avec la conclusion de Rey (1996, p.208) et plus particulièrement l'anecdote attribuée à Perret-Clermont¹ (p.207) sur la difficulté pour l'élève à transférer sa pratique et donc l'importance à la lui enseigner. C'est d'ailleurs peut-être cette dernière importance qui crée aussi difficulté dans le choix de la forme de la phase 1 et qui explique leur propos :

Pratiquement, il est souvent nécessaire que la tâche globale proposée dans la phase 1 de l'épreuve soit prédécoupée, dès cette phase, en deux ou trois sous-tâches. D'une certaine manière un tel découpage paraît contrevenir au caractère global et complexe que doit avoir cette tâche. Mais il est pratiquement indispensable, faute de quoi la tâche de départ peut donner lieu à des stratégies de résolution très diverses, parmi lesquelles certaines pourraient bien contourner l'usage de toute procédure apprise à l'école. (p.49)

Il pourrait alors être compris comme la difficulté à allier évaluation de la compétence au sens fort (tâche globale complexe) et volonté d'apprentissage nécessaire d'une *visée instruite* (Rey, 1996) (orientation vers un usage appris à l'école).

¹ Rey y relate le fait, relevé par Anne-Nelly Perret-Clermont, qu'« il arrive fréquemment qu'un enfant ne sache plus utiliser des procédures pourtant bien connues de lui, dès qu'il n'est plus dans sa classe avec son instituteur. Si on insiste en lui demandant comment il s'y prend d'habitude en classe, il s'étonne : « Ah ! C'est ça qu'il faut faire ? » Il est surpris d'avoir à appliquer là la pratique ordinaire réservée à ses yeux à un autre moment et à un autre lieu. » (Rey, 1996, p.207)

En ce qui concerne la phase 2, la compréhension de ses formes et modes de correction peuvent aussi trouver sens sur base du texte de Rey (1996). En effet, si la définition proposée par les auteurs (reprise ci-avant) fait lien direct avec la compétence de 2^e degré, dans les faits et les propos même des auteurs, certaines ambiguïtés subsistent. Comme nous avons tenté de le montrer plus haut, il n'est pas exclu que cette phase 2 à l'image de la définition des compétences de 2^e degré navigue entre la compétence-fonction et celle de pouvoir d'escient. C'est peut-être pour cette raison qu'on peut trouver au sein de la même définition de la phase 2 à la fois l'idée de « Tâches élémentaires dont les consignes sont explicites » (p.46) et de « [...] il appartient à l'élève [...] de déterminer la procédure à mettre en œuvre [...] » (p.46). Cette ambiguïté peut aussi trouver son sens dans les propos des auteurs :

Dans certains cas, toutefois, la sous-tâche de la phase 1 n'est pas décomposable en tâches élémentaires. C'est le cas, par exemple, quand cette sous-tâche consiste à écrire une lettre. Dans ce cas, on peut se contenter de proposer la sous-tâche telle qu'elle a été présentée dans la phase 1, mais on aide l'enfant, par exemple en le questionnant sur la réalisation ou en lui proposant un modèle. On est ainsi dans une activité plus scolairement guidée que dans la première phase. (p.50)

Ces propos reflètent étrangement ceux de Rey (1996), en rapport avec le pouvoir d'escient, sur la difficulté, voire l'impossibilité, de décomposer certaines tâches intellectuelles en dessous d'un certain niveau sous peine de perdre le sens (p.200) et par sa proposition de l'exemple, de la vertu du modèle (p.206).

Enfin, la 3^e phase correspond effectivement à la définition des auteurs de la compétence-élémentaire ou compétence-comportement chez Rey (1996) présentées plus haut dans le texte. Nous retrouvons là ce que, pour notre part, nous préférons appeler les habiletés.

Ayant pris en compte ces caractéristiques concernant les 3 phases, nous terminons en abordant deux éléments en lien avec ces phases : le *caractère relatif des degrés* (Rey *et al.*, 2003, p.27) et la notion de *hiérarchie entre les phases* (Rey *et al.*, 2003, p.105). Concernant le premier, on comprend mieux que si les auteurs visent la compétence pouvoir d'escient fondée sur les caractères neufs ou non de la tâche et de la combinaison à effectuer pour l'individu, une tâche neuve au départ ne l'est plus dès qu'elle est répétée et elle peut même devenir une routine si elle est régulière. C'est la répétition et la routine qui font disparaître la notion d'interprétation nécessaire et d'adaptation. Pour le second point, ce qui peut mettre le lecteur en difficulté sous ce vocable, c'est ce que l'on peut entendre par hiérarchie. En effet, comment peut-on établir une relation de hiérarchie entre des phases qui, comme nous l'avons vu et du propos même des auteurs, sont « de nature[s] différente[s] » (p.105) ? C'est peut-être tout simplement que cette hiérarchie tient plus aux « niveaux de difficultés hiérarchiquement différents » (p.105 et p.125) qu'à une hiérarchie même qui existerait entre les degrés de compétences.

4. Le caractère diagnostique et les qualités métriques

Ce cinquième point nous amène à expliquer pourquoi, d'après nous, l'évaluation est nécessairement diagnostique pour Rey et ses collaborateurs. Pour rappel, il n'est pas neuf pour l'école d'évaluer les élèves sur des problèmes différents de ceux explicitement vus en classe, mais dans ces cas, l'idée sous-tendue est qu'il s'agit de problèmes qui demandent le choix et la combinaison de procédures connues dans une visée de compétence-fonction. En effet, il y a eu, au moins dans l'esprit des enseignants, traitement spécifique en classe de ce type de problèmes (ou famille de situations) et l'élève est sensé en posséder l'algorithme de résolution. Pour l'enseignant, lors de l'évaluation, face au problème donné, l'élève n'a qu'à repérer dans l'habillage de la tâche les caractéristiques nécessaires à l'application et la résolution de l'algorithme qu'il soit simple ou complexe. Les critères d'évaluation sont alors la réussite ou non de la tâche qui peut être complétée par un état de maîtrise de l'algorithme nécessaire pour résoudre le problème.

Mais nous l'avons vu, il nous semble que ce que Rey et ses collaborateurs proposent d'évaluer va plus loin que cette compétence-fonction. En effet, plus qu'un *repérage* (Rey *et al.*, p.136) des éléments nécessaires à l'application d'un algorithme appris et sensé maîtrisé, leur conception de la compétence *pouvoir d'escient*, et partant des compétences qu'ils cherchent à évaluer, relève d'une *interprétation* de la situation (au sens de délimitation au sein d'un ensemble non prédéterminé) et d'une *adaptation* (voire d'une *création*) des procédures (en lien avec Bergson dans Rey, 1996, p.61 et Bruner dans Rey, 1996, p.62). En d'autres mots, des problèmes « pour lesquels on n'a pas préalablement fait apprendre de réponse standardisée par les élèves » (Rey *et al.*, 2003, p.27).

Il semble dès lors que ce qu'il faut comprendre avant tout dans le sens de saisir « la démarche qu'adopte l'élève dans l'accomplissement d'une tâche intellectuelle et les opérations successives qu'il exécute dans ce but » (Rey *et al.*, 2003, p. 9) ne se contente pas des premiers critères cités pour la compétence-fonction mais aussi et surtout l'évaluation des critères d'interprétation, d'adaptation et de création. Pour le dire autrement, alors que les tests classiques (compétence-fonction) s'intéressent à saisir l'état de maîtrise dans la combinaison adéquate de procédures nécessaires à la résolution du problème, l'évaluation d'une compétence authentique prend également en compte la capacité à interpréter, à s'adapter et à créer si nécessaire. C'est peut-être ce que renferme le concept de *mobilisation à bon escient* (p. 36). Ce qui rejoint à notre sens le propos des auteurs quand ceux-ci déclarent :

Par suite, une évaluation de compétence doit s'atteler à mesurer la mobilisation des savoirs et savoir-faire par l'élève. C'est la manière dont les élèves vont utiliser leurs savoirs et leur savoir-faire pour résoudre une situation complexe qui nous permettra de déterminer leur compétence (Rey *et al.*, 2003, p.36).

Mais comment évaluer ? Cette question renvoie aux questions métriques de l'évaluation de compétences. Comme nous l'avons signalé plus haut, si ce n'est quelques principes qui peuvent nous guider dans la compréhension de cette question, il n'est pas possible de trouver de réponses précises sur ce sujet dans le livre de Rey (1996). De même, si dans le livre de 2003, qui rappelons-le, a pour ambition d'être avant tout un « outil pour enseigner », deux chapitres traitent spécifiquement de l'évaluation des compétences dans une perspective diagnostique, c'est bien dans le chapitre 4 (pp. 153- 191) de la thèse de Carette (2006) que l'on trouve le plus d'éléments concernant les qualités métriques concernant l'évaluation des compétences.

Dans ce chapitre, Carette, comme De Ketele et Gérard (2005), estime que « les techniques de validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par compétences sont à inventer, avec d'autres postulats que ceux de la théorie classique des scores » (Carette, 2006, p.165). Pour lui, « la théorie des scores utilisée dans la majorité des épreuves d'évaluation internationales ou nationales présente des limites importantes qui la rendent non pertinente dans une réelle approche par compétences » (Carette, 2006, p.165) et même « peuvent difficilement revendiquer d'évaluer des compétences dans le sens fort du terme » (Carette, 2006, p.167). Pourquoi peuvent-ils tenir de tels propos ? Certainement parce qu'au moins jusque-là les évaluations qui prétendaient évaluer des compétences n'évaluaient sans doute pas plus que des compétences-fonction. Pourquoi ? Parce que leurs critères d'évaluation tournaient principalement voire exclusivement autour de la mobilisation des ressources au sens de présence et maîtrise des procédures ainsi que d'adéquation de la combinaison nécessaire pour résoudre le problème. Or, évaluer la compétence au sens fort de Rey et ses collaborateurs (c'est-à-dire le pouvoir d'escient) ne peut être égal à l'évaluation de la somme des micro-compétences, compétences-élémentaires ou compétences-comportement. Ou, pour le dire autrement, évaluer la compétence ne peut se résumer à évaluer les sous-unités de la tâche, mais doit également prendre en compte la gestion de la complexité. En ce sens, le savoir-mobiliser n'est pas seulement le savoir organiser, mais c'est aussi et surtout le savoir interpréter, le savoir s'adapter, le savoir créer si nécessaire. Dès lors, si l'on veut évaluer l'acquisition de compétences au sens fort du terme, de nouveaux critères doivent être pris en compte et deviennent même centraux. Sans ces éléments, les épreuves évaluent au mieux des compétences-fonction,

mais pas la compétence pouvoir d'escient, ce qui autorise Carette à dire que les premières ne sont pas valides (Carette, 2006, p.168).

Mais une autre question se pose alors : peut-on mesurer ces critères ? Tout dépend de ce qu'on entend par mesure et de ce que l'on souhaite faire de cette mesure. Dans leur livre de 2003, Rey et ses collaborateurs proposent une grille de correction (p.52) qui s'établit comme suit :

8	Tâche totalement réussie
7	
6	
5	
4	Moitié de la tâche
3	
2	Entrée dans la tâche
1	Essai sans rapport avec la tâche demandée
0	Feuille blanche

Dans une visée d'évaluation du pouvoir escient, on comprend bien ce qu'ils tentent d'évaluer : c'est le savoir-mobiliser au sens de « cadrage » de la situation qui à nos yeux comprend les nouveaux critères évoqués ci-dessus. Mais très vite, dès qu'ils tentent d'affiner leurs critères, on s'aperçoit avec eux de leur difficulté à ne pas retomber dans les critères d'évaluation classiques (voir les échelles d'évaluation proposées pour l'épreuve *Jardinage* (pp.69-71) et l'épreuve *Les murs de la classe* (pp.89-91 - Pour exemple en annexe). De plus, en faisant émerger le concept de « cadrage » à prendre en compte dans l'évaluation, ils interrogent, et plus spécialement Carette dans sa thèse, la notion de fiabilité. Comment assurer (voire certifier) que ce qui pour Rey (1996) est une opération singulière puisse se reproduire avec certitude « à un autre moment, avec un autre outil, par une autre personne » (Carette, 2006, p.168)

Ces interrogations, couplées à la conception forte que ne devrait être évalué que ce qui est enseigné (sinon il y a rupture du contrat didactique et surtout créations d'inégalités), amènent logiquement Rey et ses collaborateurs à proposer un outil nécessairement diagnostique. Ce dernier terme, directement issu de leur lecture de Vandeveld (1982) et De Landsheere (1992), définit bien alors leur volonté d'offrir aux enseignants un outil qui permet de recueillir auprès des élèves de l'information sur ces critères à des fins didactiques (faire acquérir des compétences).

De ce fait, les épreuves évaluant des compétences doivent être diagnostiques et permettent aux enseignants et aux chercheurs de récolter des informations pertinentes concernant les capacités des élèves à mobiliser les éléments de savoir et les procédures qu'ils possèdent. (Rey et al., 2003, p.43)

5. Conclusion

Arrivé au terme de notre analyse, il nous semble intéressant de faire le point sur ce que nous a apporté la mise en lien des textes évoqués. Nous avons vu que le texte de Rey et ses collaborateurs (2003) pouvait comprendre quelques ambiguïtés dans sa compréhension. Pour nous, la lecture complémentaire du livre de Rey (1996) permet d'éclairer et de préciser l'implicite qui peut amener le lecteur non averti à faire fausse route. Le cas le plus symptomatique est sans nul doute ce que les auteurs entendent réellement lorsqu'ils parlent de compétence. Comme ils le précisent fort justement en conclusion :

La "compétence", dans son sens d'origine qui est juridique, c'est le droit de juger. Autrement dit, les vraies compétences utilisables dans la vie personnelle et professionnelle ne seront jamais des recettes applicables mécaniquement. Elles exigent de pouvoir interpréter des situations constamment nouvelles et elles appellent une compréhension en profondeur de la réalité. (Rey et al., 2003, p.152)

En ce sens, ce qu'il faut entendre par compétence renvoie, pour nous, à la définition que Rey proposait du « pouvoir d'escient ». C'est ce qui se cache au cœur de la définition du 3^e degré de compétence, mais également partiellement au sein du 2^e degré. Mais cette conception semble problématique dans sa transposition en phases d'évaluation. On navigue alors entre la compétence pouvoir d'escient et la compétence-fonction. Et il n'est pas exclu que finalement le modèle d'évaluation proposé puisse mieux correspondre à une distinction : évaluation compétence-comportement (comprenant habiletés et/ou automatismes) – évaluation compétence-fonction – évaluation pouvoir d'escient.

Quoi qu'il en soit, ces interrogations, difficultés et incertitudes légitimes dans leur recherche d'évaluer un nouvel « attendu » (Carette, 2006, p.8) mêlées à leur conception forte de l'importance de l'égalité scolaire ne pouvaient les contraindre qu'à proposer un outil d'évaluation nécessairement diagnostique.

En éclairant la notion de compétence sous ce jour nouveau, ils ont attiré l'attention sur le sens véritable du « savoir-mobiliser ». Ce dernier n'est pas seulement à comprendre comme une capacité à organiser des éléments connus, mais bien plus fondamentalement comme un savoir interpréter, un savoir s'adapter et un savoir créer si nécessaire.

Aujourd'hui, leur modèle est utilisé par plusieurs équipes de chercheurs en francophonie. La question que nous posons est qu'ont-ils fait de celui-ci ? Il nous semble en effet que les ambiguïtés soulevées à la seule lecture du texte de 2003 ont amené certains, sous le couvert du modèle en 3 phases, à n'évaluer pas plus que des compétences-fonction. D'autres ne l'utilisent plus dans sa fonction initiale à double titre (un outil diagnostique pour faire acquérir - évaluer des compétences pouvoir d'escient) mais en ont fait un outil de recherche qui a l'appréciable qualité d'augmenter le nombre d'observables sur un même objet et ainsi de réduire les inférences. Tout cela n'est pas condamnable en soit et on pourrait même y voir quelques intérêts. Cependant, passant sous silence, délibérément ou non, l'élément essentiel du modèle original, certains passent peut-être à côté de ce qu'il est important d'évaluer alors que d'autres participent involontairement ou non à une réduction des types de compétences qui sont proposées aux enseignants de développer chez leurs élèves.

6. Références

- Carette, V. (2006). *Recherche des caractéristiques de la pratique de l'enseignant pouvant favoriser la construction des compétences des élèves à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université libre de Bruxelles.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- De Landsheere G. (1992). *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*. Paris : P.U.F.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (2011). Situations et savoirs dans la pratique de classe, *Recherche en Education* (article accepté à paraître).
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vandeveld, L. (1982). *Aider à devenir*. Bruxelles : Editions Labor.

ANNEXE

Cycle 10 - 12 Les murs de la classe - Echelle d'évaluation Phase 1 - Tâche 1 : Ecriture d'une lettre

8	5 aspects contenus 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases 80 % orthographe
7	5 aspects contenus 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases - de 80 % orthographe
6	5 aspects contenus critères formes et/ou phrases non respectés
5	Manque 1 aspect contenu 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases 80 % orthographe
4	Manque 1 aspect contenu Critères formes et/ou phrases non respectés
3	Manque plus de 1 aspect contenu 3 éléments sur 5 = forme 2 erreurs maximum = phrases 80 % orthographe
2	Manque plus de 1 aspect contenu critères formes et/ou phrases et/ou orthographe non respectés
1	Essai sans rapport avec la tâche
0	Feuille blanche

Critères

Aspect Contenu Obligatoire

- Le pourquoi de la lettre
 - a. repeindre la classe
 - b. pour faire une surprise à l'institutrice
 - c. pendant son absence (du 2 au 6 avril)
 - d. demande d'autorisation
- e. Le nom de la classe

Aspect forme

- Présentation générale de la lettre
- Destinataire
- Date
- Formule d'ouverture
- Formule de fermeture

Aspect phrase

- Délimitées
- Correctes grammaticalement

Orthographe

- 80% correctes

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

**EVALUER DES COMPETENCES EN MATHEMATIQUES DANS LE CADRE D'UNE
EPREUVE EXTERNE A LARGE ECHELLE AU DEPART DE TACHES COMPLEXES,
DE TACHES DECOMPOSEES ET DE TACHES ELEMENTAIRES :
QUEL POUVOIR INFORMATIF ?**

Christophe Dierendonck* et Annick Fagnant**

* Université du Luxembourg – christophe.dierendonck@uni.lu

** Université de Liège – afagnant@ulg.ac.be

Mots-clés. *Tâche complexe – Mathématiques – Evaluation à large échelle – Evaluation diagnostique*

Résumé. *En vue d'aider à cerner les « forces » et les « faiblesses » en mathématiques d'élèves de l'enseignement secondaire, un dispositif expérimental intégrant des tâches évaluant des compétences a été testé dans le cadre de deux épreuves d'évaluation externe (2009 et 2010) au Luxembourg. Les épreuves comportaient des tâches complexes, des tâches complexes décomposées et des tâches nécessitant l'application directe des ressources impliquées dans ces tâches complexes (cf. modèle d'évaluation en phases de Rey et al., 2003), mais aussi des problèmes élémentaires indépendants évaluant la capacité à mobiliser ces mêmes ressources dans d'autres contextes. Elles comprenaient également d'autres items permettant de couvrir de manière plus large les domaines mathématiques investigués. Dans les deux épreuves, la présence d'un nombre suffisant d'items (et leur indépendance) a autorisé l'utilisation d'un modèle de réponse à l'item (modèle de Rash) qui permet d'analyser, sur une échelle commune, le degré de difficulté des tâches et le niveau de compétence des élèves. La combinaison des informations issues des divers types de tâches permet d'éclairer les difficultés des élèves face aux tâches complexes.*

1. Introduction

La notion de « compétence » a pris une place considérable dans la plupart des référentiels européens de formation. On attend aujourd'hui des élèves qu'ils soient capables de mobiliser, de façon intégrée, un ensemble de ressources internes et externes pour accomplir des tâches complexes voire inédites (Beckers, 2005 ; Carette, 2007 ; De Ketele & Gérard, 2005 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003). Si l'intérêt de l'approche par compétences est bien d'avoir replacé le concept de « mobilisation » au centre du débat éducatif, le recours à des tâches d'une grande complexité pour évaluer la compétence des élèves a conduit à plusieurs paradoxes. Parmi ceux-ci, nous en développerons trois en guise d'introduction de la présente étude.

Le premier paradoxe pose la question de la validité et de la fiabilité des épreuves d'évaluation composées d'un nombre forcément restreint de tâches complexes, étant donné le temps nécessaire à leur résolution. Sur le plan de la validité, on peut s'interroger sur le fait d'évaluer les élèves sur la base de tâches qui n'ont peut-être pas fait l'objet d'un réel apprentissage et qui sont sans doute trop ciblées pour permettre de couvrir le curriculum enseigné. Sur le plan de la fiabilité des informations récoltées, on rappellera que plus on dispose d'items qui évaluent ce que l'on souhaite mesurer, plus la mesure que l'on prend devrait être précise (Laveault & Grégoire, 1997) et ce, quel que soit le modèle de mesure utilisé (théorie classique des tests ou théorie de réponse à l'item).

Le deuxième paradoxe se situe au niveau de l'impact que peuvent avoir ces épreuves d'évaluation. Il s'avère en effet que très peu d'élèves parviennent à fournir une réponse convaincante face à ce type de tâches très complexes (Rey et al., 2003). Le danger est donc de considérer, au départ de ces quelques tâches complexes, qu'un élève n'est pas compétent et de sanctionner ainsi son

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

parcours scolaire, alors qu'il maîtrise certainement par ailleurs un certain nombre de connaissances et d'habiletés.

Le troisième paradoxe est lié à la difficulté d'établir un diagnostic des difficultés des élèves au départ de quelques tâches complexes. Non seulement il est probable qu'un nombre important d'élèves ne parviennent même pas à entrer dans les tâches étant donné leur complexité, mais, sans prise d'informations sur la démarche de résolution adoptée par les élèves, il devient impossible d'identifier précisément leurs lacunes face à de telles tâches. S'agit-il d'une mauvaise interprétation de la tâche à réaliser, d'une difficulté de mobilisation, d'un problème de coordination/intégration de plusieurs procédures ou de plusieurs étapes de résolution, de ressources élémentaires non maîtrisées, de simples erreurs de calcul, ... ?

Dans cet article, nous désirons apporter des éléments de réponse à ces trois paradoxes en rendant compte d'un dispositif d'évaluation qui a été expérimenté à large échelle, qui est fondé sur une définition moins exigeante de la complexité et qui tente d'apporter un éclairage relatif aux difficultés rencontrées par les élèves face aux tâches complexes.

2. Méthode de la recherche

2.1. Une définition moins exigeante de la complexité

Dans les modèles d'évaluation construits en référence à l'approche par compétences (voir notamment Rey et al., 2003 ; de Ketele et Gérard, 2005), les tâches ou les situations complexes sont définies à partir d'un niveau de complexité ultime : la résolution de ces tâches nécessite la mobilisation et l'intégration d'un grand nombre de ressources internes et/ou externes et donc beaucoup de temps. Pour que l'évaluation puisse couvrir plus largement le domaine de contenu investigué, nous avons suggéré d'adopter une définition plus raisonnable de la complexité des tâches d'évaluation qui s'inscrivent en référence à l'approche par compétences. Ainsi, une tâche/une situation serait considérée comme complexe à partir du moment où elle nécessite l'identification, la mobilisation et l'intégration de plus d'une procédure apprise et qu'elle nécessite dès lors une interprétation (ou un cadrage) de la situation et une organisation de la démarche de résolution (Dierendonck et Fagnant, 2010a, p. 13, définition actualisée). Cette définition moins ambitieuse de la complexité autorise selon nous l'élaboration d'évaluations constituées d'un nombre suffisant d'items pour s'assurer de la fiabilité des données récoltées et permettre une analyse statistique robuste.

Tenant compte des avancées de certains dispositifs d'évaluation des compétences, nous avons conçu un design expérimental qui s'appuie pour partie sur les travaux de Rey et al. (2003) et pour partie sur ceux de Crahay et Detheux (2005).

2.2. Les principes repris du modèle de Rey et al. (2003)

Rey et al. (2003) distinguent des compétences de 1^{er} degré qui consisteraient essentiellement à appliquer des procédures dans des situations fermées ; des compétences de 2^e degré qui feraient appel à la notion de mobilisation mais qui n'impliqueraient qu'un seul type de ressources et enfin, des compétences de 3^e degré qui nécessiteraient la mobilisation intégrée de différentes ressources. Sur la base de cette distinction, les auteurs développent un modèle d'évaluation des compétences en trois phases (Carette, 2007). En phase 1, les élèves sont confrontés à une tâche complexe exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures. En phase 2, on leur propose la même tâche complexe, mais découpée cette fois en tâches élémentaires présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies. En phase 3, on leur soumet une série de tâches simples décontextualisées correspondant aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe.

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

2.3. Les principes repris du modèle de Crahay et Detheux (2005)

Partant de l'hypothèse que la maîtrise isolée des procédures n'est pas suffisante pour résoudre des problèmes complexes impliquant l'intégration (mobilisation et coordination) de celles-ci, Crahay et Detheux (2005) ont développé un dispositif expérimental permettant de mieux cerner les forces et les faiblesses des élèves face aux tâches complexes. Plutôt que de proposer une décomposition de la tâche complexe comme dans le modèle de Rey et al. (2003), ils proposent d'évaluer isolément les procédures dans des tâches indépendantes qui sont proposées aux élèves un autre jour que la tâche complexe elle-même.

Dans leur article, les auteurs décrivent deux problèmes complexes proposés à 1436 élèves de grade 6. Chaque problème complexe implique la maîtrise de plusieurs procédures inscrites au programme de l'  cole primaire en Communauté française de Belgique. La maîtrise de chacune des procédures impliquées dans la résolution des deux problèmes complexes a été testée sous des formes de questionnement s'apparentant à des problèmes élémentaires impliquant la mobilisation d'une seule procédure (*compétence de 2^e degré selon Rey et al., 2003 – que nous nommerons « tâches élémentaires en contexte » dans la suite du texte*) ou sous la forme de tâches décontextualisées faisant directement appel à l'application de la procédure visée (*compétence de 1^{er} degré ou procédure selon Rey et al., 2003 – que nous appellerons « tâches élémentaires décontextualisées » dans la suite du texte*).

A titre illustratif de l'épreuve de Crahay et Detheux, un exemple de tâche élémentaire en contexte (SF1.3.) et un exemple de tâche élémentaire décontextualisée (SF 1.4.) sont présentées dans la figure 1.

SF 1.3 <i>Une voiture a parcouru 440 km à la vitesse moyenne de 80 km/h. Elle est partie à 8 h 35. À quelle heure est-elle arrivée à destination ?</i>
SF 1.4 9 h 49 min + 2 h 28 min = h min 15 h 17 min + 51 min = h min

Figure 1 : Exemples de tâches élémentaires proposées par Crahay & Detheux (2005)

2.4. L'élaboration d'un dispositif d'évaluation incluant quatre types de tâches

Pour résoudre une tâche complexe et faire preuve de compétence, l'élève doit être capable de mobiliser les ressources adéquates, de les mettre en œuvre correctement et de les combiner si nécessaire. Dans une perspective diagnostique, on peut donc élaborer des tâches présentant différents niveaux de complexité. De manière spécifique, nous avons voulu exp  rimer un dispositif d'évaluation de la compétence des élèves à résoudre un problème de géométrie nécessitant un « cadrage » de la situation, la mobilisation de plus d'une ressource ou procédure apprise et la coordination de plusieurs étapes de résolution. Concrètement, nous avons distingué quatre types de tâches qui, combinées au sein d'un même dispositif d'évaluation, pourraient apporter des informations diagnostiques intéressantes : des tâches complexes de référence, des tâches complexes décomposées, des tâches élémentaires décontextualisées et des tâches élémentaires présentées dans un autre contexte problématique.

L'objectif de l'étude est de rendre compte du potentiel diagnostique d'un tel dispositif d'évaluation en tentant de répondre aux questions suivantes :

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

- (1) Les différents types de tâches se positionnent-ils de manière hiérarchique du point de vue de leur difficulté ?
 - a. Ce positionnement hiérarchique est-il absolu ou des tâches dites élémentaires peuvent-elles présenter un degré de difficulté aussi élevé qu'une tâche complexe ?
 - b. Les tâches élémentaires présentées dans un autre contexte problématique apportent-elles des informations complémentaires aux informations fournies par les tâches complexes décomposées ? Autrement dit, l'évaluation des compétences de 2^e degré dans des situations indépendantes les unes des autres fournit-elle d'autres informations sur la maîtrise de ces compétences que leur évaluation dans des tâches décomposées ?
- (2) L'intégration d'un tel dispositif d'évaluation au sein d'une épreuve d'évaluation externe à large échelle peut-elle déboucher sur un diagnostic précis et individualisé des lacunes et des forces des élèves ?

2.5. Le dispositif d'évaluation intégré aux épreuves standardisées de grade 9 au Luxembourg

Au Luxembourg, des épreuves d'évaluation externes et standardisées sont soumises chaque année aux élèves de grade 9 en mathématiques et en langues (allemand et français), et ce dans trois types d'enseignement (ES, EST, PR). En 2009, une première étude exploratoire a été menée au départ d'une tâche complexe, d'une tâche décomposée et de quelques tâches élémentaires proposées en contexte ou non (quelques exemples sont proposés en annexe). Les résultats ont été analysés dans le type d'enseignement secondaire général (ES, N= 1769) uniquement (Dierendonck & Fagnant, 2010b). En 2010, un design expérimental plus complexe a été élaboré, avec ancrage commun entre les types d'enseignement (ES, Est et PR, N = 6399) et des parties spécifiques à chacune d'elles.

En plus des tâches-cibles décrites au point précédent, ces épreuves comprenaient une variété de tâches évaluant des compétences de 1^{er}, de 2^e ou de 3^e degré de façon à couvrir le plus largement possible (en fonction des contraintes temporelles, deux heures de cours de 50 minutes au maximum) les domaines de contenu investigués (à savoir les « nombres et opérations » et les « figures du plan et de l'espace »).

3. Résultats

Les données ont été analysées à l'aide du modèle de réponse à l'item (MRI) à un paramètre (modèle de Rash)¹ au moyen du logiciel Conquest. Pour cette analyse, les tâches complexes ont été recodées 1 (réponse finale correcte) ou 0 (réponse finale incorrecte) tant dans leur format initial (tâche complexe de référence) que dans leur format décomposé (dans ce cas précis, seule la réponse à la dernière sous-tâche a été considérée pour l'analyse MRI).

Les résultats sont présentés en deux étapes correspondant aux deux questions de recherche mentionnées précédemment : la première traite de la hiérarchisation des tâches et sera analysée sur l'ensemble de l'épreuve externe en confrontant les résultats obtenus en 2009 (en ES) et en 2010 (dans les trois types d'enseignement, grâce à la procédure d'ancrage) ; la deuxième traite du potentiel diagnostique des épreuves, en confrontant les résultats des différentes tâches évaluant la mise en œuvre des mêmes procédures dans des tâches de complexité différente.

¹ Pour rappel, la particularité des MRI est de placer sur une même échelle le niveau de difficulté des items et le niveau de compétence des élèves. Concrètement, la compétence d'un élève est définie en fonction de l'item pour lequel il a une probabilité de réussite de 50%. Sur le schéma, les élèves sont situés en vis-à-vis des items pour lesquels ils ont une probabilité de réussite de 50% ; ils ont donc une probabilité inférieure à 50% de réussir les items plus difficiles (situés plus haut sur le graphique) et une probabilité supérieure à 50% de réussir les items plus faciles (situés plus bas sur le graphique). Les sujets situés en haut du graphique sont donc les sujets les plus performants ou qui ont le niveau de compétence le plus élevé.

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

3.1. *Comment les différents types de tâches se positionnent-ils du point de vue de leur difficulté ?*

A titre illustratif, la figure 2 et synthétise les résultats de l'analyse MRI obtenus avec les données de l'épreuve standardisées 2009 (ES). La présentation des fichiers de sortie a été retravaillée pour faire ressortir l'appartenance des items aux quatre types de tâches précédemment décrits. La tâche complexe « judo », la tâche parallèle décomposée « menuisier »² et les tâches élémentaires évaluant isolément les procédures impliquées dans la tâche complexe (en contexte ou hors contexte) sont identifiées dans le schéma par leur nom respectif et par un encadré. Deux autres tâches complexes sont également identifiées (cercle et étoile), ainsi que les autres tâches conceptuellement liées.

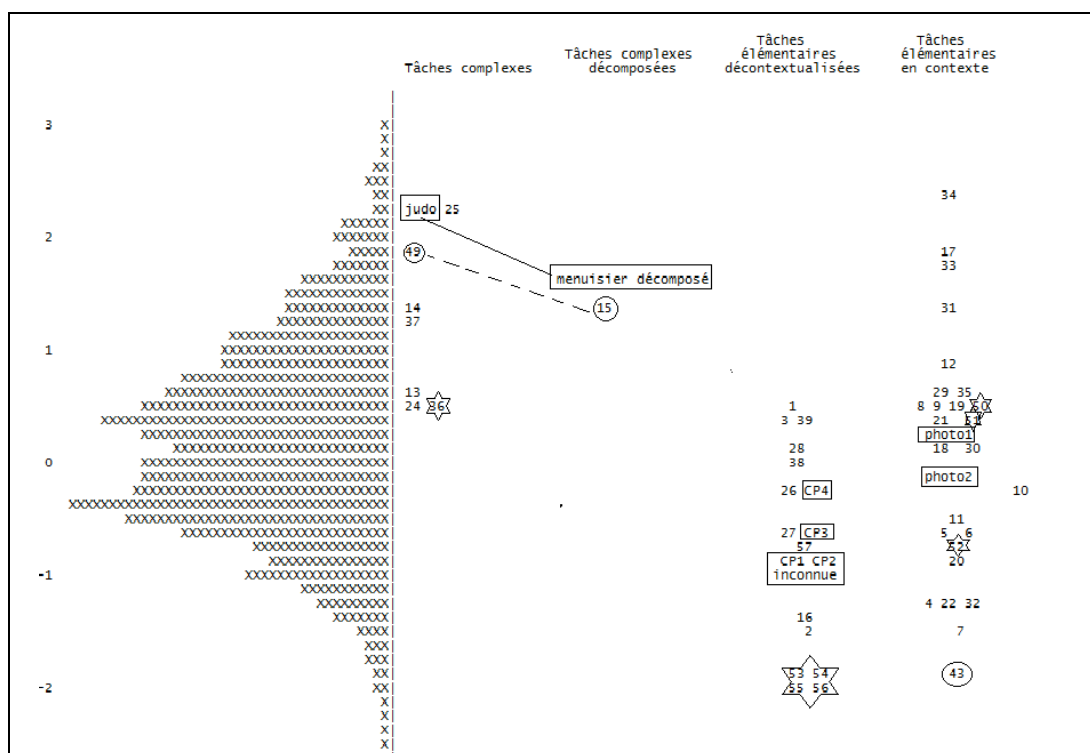


Figure 2 – Résultats en ES dans l'épreuve de 2009 (chaque 'X' représente 2.9 cas)

Les résultats de l'épreuve de 2010 (ES, EST et PR) présentent une distribution comparable à celle de l'épreuve de 2009 et permettent de tirer trois constats principaux :

- (1) On n'observe pas de hiérarchie stricte entre les quatre types de tâches. En effet, si les tâches les plus difficiles de l'épreuve sont des tâches complexes, quelques tâches élémentaires en contexte se situent sensiblement au même niveau de difficulté. Par ailleurs, toutes les tâches complexes ne présentent pas un niveau de difficulté extrêmement élevé et certaines apparaissent aussi difficiles que plusieurs tâches élémentaires (essentiellement en contexte) ;
- (2) Les tâches décomposées présentent un niveau de difficulté assez proche de celui des tâches complexes, ce qui laisse entendre que la décomposition aide finalement assez peu les élèves ;

² Les tâches « judo » et « menuisier » sont des tâches complexes qui impliquent la mobilisation intégrée de deux procédures mathématiques : (1) calculer la longueur d'un côté d'un carré au départ de son aire (judo) ou de son périmètre (menuisier) et (2) déduire la longueur d'un segment au départ de la longueur de deux autres segments (judo et menuisier).

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

- (3) De nombreuses tâches élémentaires en contexte présentent un niveau de difficulté moindre que celui des tâches décomposées. Plus particulièrement, les tâches élémentaires en contexte qui évaluent isolément les procédures impliquées dans la tâche complexe « judo » ou « menuisier » présentent un niveau de difficulté nettement inférieur à celui des tâches décomposées correspondantes.

3.2. D'un diagnostic global à un diagnostic spécifique

Les données synthétisées dans la figure 2 permettent d'établir un premier diagnostic qui porte sur la façon dont une population scolaire (en l'occurrence les élèves d'ES de grade 9 au Luxembourg) parvient à résoudre différents types de tâches plus ou moins complexes. Moyennant quelques adaptations de cette figure, ce diagnostic peut également être formulé à l'échelle d'une classe ou d'un élève en particulier (cf. Dierendonck & Fagnant, 2010b). Au départ de ce corpus de données, il semble intéressant de se concentrer sur les tâches les moins bien réussies par les élèves et d'identifier le type de tâches à travailler en priorité avec eux.

A partir de l'analyse MRI et d'un jugement opéré sur la nature des processus demandés par chaque item, on pourrait également définir différents niveaux de compétence (par exemple « niveau socle avancé », « niveau socle », « niveau en dessous du socle ») et situer ainsi les élèves par rapport à ces niveaux en procédant comme dans les analyses des épreuves PISA. Cette démarche de « standards setting » serait une autre façon de dresser un constat global sur le niveau de compétence des élèves en mathématiques et aurait l'avantage de concrétiser, au travers d'items, ce qui est réellement attendu des élèves (et des enseignants) en termes d'évaluation des socles de compétences.

Une autre possibilité est d'analyser plus finement les tâches complexes de référence pour lesquelles nous avons conçu le dispositif incluant quatre types de tâches en observant comment les élèves ont répondu à chacune d'elles. A titre d'illustration, nous avons conduit une telle analyse auprès des 2869 élèves de la filière d'enseignement technique (EST) en 2010 en croisant les résultats obtenus à la tâche complexe « judo », à sa tâche parallèle décomposée « menuisier » et aux 7 tâches élémentaires en contexte ou hors contexte censées évaluer de manière isolée les ressources et procédures sollicitées par la tâche complexe (tableau 1).

		Tâche complexe décomposée « Menuisier »	Tâches élémentaires décontextualisées (TED) et contextualisées (TEC)
Tâche complexe « Judo » 2869 élèves EST	Echec 2782 (97%)	Echec 2410 (86%)	→ 629 élèves (26%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 382 élèves (16%) réussissent 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 436 élèves (18%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 963 élèves (40%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC
		Réussite 372 (14%)	→ 178 élèves (48%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 47 élèves (12%) réussissent 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 96 élèves (26%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 51 élèves (14%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC
	Réussite 87 (3%)	Echec 52 (60%)	→ 39 élèves (75%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 7 élèves (13%) réussissent 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 5 élèves (10%) réussissent 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 1 élève (2%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC
		Réussite 35 (40%)	→ 33 élèves (94%) réussissent 3 ou 4 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 1 élève (3%) réussit 3 ou 4 TED et 0 ou 1 TEC
			→ 1 élève (3%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 2 ou 3 TEC
			→ 0 élève (0%) réussit 0, 1 ou 2 TED et 0 ou 1 TEC

Tableau 1 - Croisement des résultats aux différents items liés à la tâche complexe « Judo » et à la tâche décomposée « Menuisier » pour les élèves de l'EST (données 2010)

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

Les résultats, détaillés dans le tableau 1, permettent de tirer quelques constats qui démontrent assez nettement que les élèves se comportent différemment de ce que l'on attend *a priori* d'un modèle diagnostique « en phases » supposées hiérarchiques :

- 1er constat : seuls 3% des élèves (87 sur 2869) réussissent la tâche complexe « Judo ». Même avec une définition simplifiée de la tâche complexe (la tâche nécessitait de mobiliser et d'intégrer deux procédures et d'organiser une démarche de résolution en trois étapes), celle-ci reste sensiblement « hors de portée » des élèves de la filière d'enseignement technique. Par ailleurs, ils sont moins de la moitié à réussir les tâches élémentaires connexes (33 sur 87 réussissent la tâche décomposée « Menuisier » et la majorité des tâches élémentaires tandis que 7 sur 87 échouent à la tâche décomposée « Menuisier », mais réussissent la majorité des tâches élémentaires) ;
- 2e constat : 14% des élèves qui échouent à la tâche complexe « Judo » réussissent la tâche complexe décomposée « Menuisier », mais 60% des élèves qui réussissent la tâche complexe « Judo » échouent à la tâche complexe décomposée « Menuisier ». Autrement dit, non seulement l'aide apportée par la décomposition semble relativement négligeable, mais cette décomposition imposée paraît même déstabiliser une part importante d'élèves. En outre, parmi les élèves qui réussissent la tâche grâce à la décomposition, seuls 48% réussissent également une majorité de tâches élémentaires ;
- 3e constat : la réussite de la majorité des tâches élémentaires (en contexte ou non) ne suffit pas à réussir la tâche complexe « Judo » (au total, 29% des élèves sont dans ce cas - 629+178+39) ou à réussir la tâche décomposée « Menuisier » (au total, 24% des élèves sont dans ce cas : 629+39). Ces résultats témoignent de l'importance de proposer des tâches évaluant des compétences de 2e degré en dehors de la décomposition de la tâche complexe ;
- 4e constat : au total, environ 15% des élèves (382+48+7+1) semblent maîtriser les tâches élémentaires décontextualisées (TED) alors qu'ils échouent aux tâches élémentaires contextualisées (TEC). A l'inverse, ils sont environ 19% (436+96+56+1) à réussir les tâches élémentaires en contexte (TEC), mais pas les tâches décontextualisées (TED), ce qui complique encore davantage le type de diagnostic à poser ;
- 5e constat : sur les 2410 élèves qui échouent à la tâche complexe « Judo » et à la tâche complexe décomposée « Menuisier », 40 % ne résolvent quasi aucune tâche élémentaire décontextualisée ou contextualisée, ce qui témoigne clairement de leur non maîtrise des procédures élémentaires. A ces élèves s'ajoutent encore quelques 52 cas particuliers (environ 2% des élèves) qui ne semblent pas maîtriser ces tâches élémentaires alors qu'ils ont réussi la tâche complexe décomposée (51 élèves) ou la tâche complexe non décomposée (1 seul élève).

Pour encore éclairer les résultats, on peut s'intéresser aux pourcentages de réussite observés aux différentes tâches élémentaires du dispositif d'évaluation (tableau 2).

Types de tâches	Tâches	% de réussite	Types de tâches	Tâches	% de réussite
Tâches élémentaires décontextualisées	Tableau 1	36	Tâches élémentaires en contexte	Cadre	31
	Tableau 2	37		Record	60
	Tableau 3	31		Distance	57
	Tableau 4	38			
	Tableau 5	23			
	Tableau 6	36			
	Inconnue	55			
	Formule	44			
	Représentation	55			
	Vocabulaire	73			

Tableau 2 - Pourcentages de réussite aux tâches élémentaires évaluant les ressources et procédures impliquées dans la tâche complexe « Judo/Menuisier » (épreuve 2010 – Résultats des élèves de l'ES)

Au niveau des tâches élémentaires, déterminer la longueur d'un côté d'un carré au départ de son aire (« Cadre ») est plus complexe qu'au départ de son périmètre (« Record »). Par contre, dans les tâches décontextualisées, le niveau de difficulté des questions est relativement équivalent, qu'il

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

s'agisse de calculer la longueur d'un côté d'un carré au départ de l'aire ou du périmètre ou de rechercher l'une de ces deux mesures au départ de la longueur d'un côté (l'ensemble des tâches « Tableau »). Par ailleurs, rappelons que 60% des élèves qui ont réussi la tâche complexe « Judo » ont échoué à la tâche complexe décomposée « Menuisier », ce qui pourrait laisser supposer que, dans ce cas, c'est le calcul de la longueur au départ du périmètre qui pose le plus de difficulté aux élèves. Finalement, on peut s'interroger sur le réel parallélisme des tâches « judo » et « menuisier », mais cela nécessiterait des analyses complémentaires. Enfin, le problème « Distance » et la tâche élémentaire décontextualisée « Inconnue » sont les deux items qui évaluent la capacité des élèves à déduire une longueur au départ de deux autres. Ces deux tâches sont réussies respectivement par 57 et 55% des élèves alors que l'on aurait pu penser qu'il s'agirait des tâches élémentaires les plus complexes puisque l'erreur la plus courante dans la tâche complexe « Judo » est d'aboutir à la réponse « 3 » qui correspond à une erreur se situant à ce niveau précis³. Ces résultats rejoignent ainsi un des constats de l'étude de Crahay et Detheux (2005) montrant que, dans les tâches complexes, les élèves omettent souvent de mobiliser une procédure qu'ils maîtrisent par ailleurs. Ils montrent également la complexité de cerner les difficultés spécifiques des élèves et pointent les limites diagnostiques d'une épreuve qui ne couvrirait pas le champ de compétences investigué avec suffisamment d'items et avec des items suffisamment variés.

Soulignons pour terminer – mais ce n'est pas l'objet du présent article – que pour autoriser un réel diagnostic pouvant aider les enseignants à cerner les forces et les faiblesses de leurs élèves, il conviendrait de dépasser les tendances globales et de conduire une analyse d'items au niveau individuel⁴. Conçues dans cette optique, les évaluations externes permettraient sans doute de fournir des informations diagnostiques utiles aux enseignants, qui en semblent d'ailleurs demandeurs selon une étude réalisée en 2010 au Luxembourg (Dierendonck & Fagnant, 2010c).

4. Discussion

Pour Carette et Dupriez (2009), l'évaluation de réelles compétences nécessiterait de « mettre l'élève devant une feuille blanche » (p. 39) ; les épreuves « classiques » ne rempliraient pas cette exigence en proposant de nombreuses questions ouvertes à réponses courtes ou des questions fermées en vue de permettre une correction aisée (et rapide) et de soumettre aux élèves un nombre important d'items. De notre point de vue, ce dernier argument (le format de la réponse) ne permet pas réellement de différencier le niveau de complexité ou non d'une tâche (ceci dans le domaine des mathématiques tout au moins) et ne constitue pas non plus un frein à une première forme d'évaluation diagnostique de ces compétences. En effet, Loye (2005) précise que si l'observation des sujets en activité de résolution de problèmes ou l'analyse des traces de leurs démarches de résolution devraient permettre d'inférer leurs démarches (et donc leurs processus cognitifs), d'autres approches plus économiques et plus objectives (comme des questions à choix à multiples ou des questions à réponse brève, codées de façon dichotomique) permettent également de réaliser ce type d'inférence. En nous accordant sur cette position (possibilité de proposer des questions à réponse brève à corriger de façon dichotomique) et sur notre définition « simplifiée » des tâches complexes, nous avons tenté d'évaluer le pouvoir diagnostique d'une épreuve visant à évaluer plusieurs degrés ou niveaux de compétence.

Les résultats observés montrent que la hiérarchisation des tâches ne dépend pas uniquement du degré de compétence considéré (selon la terminologie de Rey et al., 2003), mais que d'autres facteurs interviennent comme, sans doute, les contenus impliqués (la difficulté des procédures en jeu ou la familiarité des élèves avec celles-ci) et la formulation-même des tâches pouvant par

³ L'élève calcule correctement la longueur d'un côté de la salle (12 m) et la longueur d'un côté du tatami (9 m) mais déduit la largeur du chemin en soustrayant simplement les deux nombres (sa réponse correspond alors à deux largeurs de chemin).

⁴ A ce niveau, on pourrait compléter le feed-back par une analyse de la tâche complexe décomposée, pour voir où se situent spécifiquement les erreurs des élèves. Cette analyse pourrait en effet être réalisée au départ du dispositif mis en place dans la mesure où les réponses à chacune des sous-questions ont été encodées, avant d'être recodées sur base de la réponse finale en termes de « 1 » ou « 0 » pour l'analyse MRI.

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

exemple rendre plus ou moins « opaque » le contenu impliqué et les procédures à mobiliser. Autrement-dit, on peut supposer qu'il existe également différents niveaux de complexité du « cadrage » nécessaire pour dégager les procédures à mobiliser.

Un constat interpellant est que l'information fournie par l'évaluation des compétences de 2^e degré dans des situations indépendantes les unes des autres ne conduit pas aux mêmes constats que l'évaluation de ces « mêmes » compétences de 2^e degré dans des tâches décomposées. En effet, sur l'échelle issue de l'analyse de rash, les tâches complexes décomposées se situent à un niveau de complexité nettement supérieur à celui des tâches indépendantes évaluant ces « mêmes » compétences de 2^e degré. Autrement dit, si les seules tâches évaluant des compétences de 2^e degré étaient des tâches décomposées, on aurait sans doute sous-estimé, pour un nombre non négligeable d'élèves, le niveau de maîtrise de ces compétences⁵.

Par ailleurs, l'absence de hiérarchie stricte entre les différents types de tâches et les résultats mettant en lumière le faible pouvoir « aidant » apporté par la décomposition invitent à interroger le pouvoir diagnostique présumé du modèle de décomposition en phases de Rey et al. (2003). Ce dernier constat (faible pouvoir « aidant » de la décomposition) nous a surpris dans la mesure où les résultats d'une étude pilote que nous avons soumise en 2009 à 176 élèves (filière ES) en vue de tester une procédure inspirée du modèle d'évaluation en trois phases de Rey et al. (2003) et menée au départ de deux tâches « complexes » laissait supposer un apport intéressant de la décomposition proposée en phase 2 (on passait par exemple de 20 % à 48% de réussite pour le problème « Menuisier »). Les résultats obtenus aux évaluations externes sont nettement moins encourageants quant à l'aide apportée par cette décomposition. Pour expliquer ce constat, on précisera que, lors de l'étude pilote, une information importante était fournie en classe aux élèves : les élèves ne recevaient la tâche décomposée que s'ils avaient échoué à la tâche complexe. Ces derniers étaient non seulement informés de leur échec à la tâche complexe de référence, mais ils savaient par ailleurs que dans un second temps on leur proposerait à nouveau la tâche mais dans un format décomposé en sous-questions guidant leur démarche et ayant pour objectif affirmé de les aider à résoudre la tâche. Ce constat mériterait d'être approfondi pour voir dans quelle mesure il s'agit d'un « biais d'échantillonnage » (l'étude pilote n'était nullement représentative) ou s'il s'agit d'un « biais de procédure de passation » qui soulèverait alors d'autres questionnements quant aux possibilités d'utiliser ou non des tâches décomposées dans des épreuves externes à large échelle, notamment en exploitant les potentialités du testing adaptatif par ordinateur.

Plus globalement, la diversité des résultats observés plaide pour l'intérêt d'épreuves constituées d'un nombre suffisants d'items et d'items suffisamment variés pour avoir le plus de chances de « saisir » les compétences réelles des élèves dans le domaine de contenus investigué. Bien que des analyses complémentaires soient nécessaires pour mieux cerner le réel pouvoir diagnostique des épreuves proposées, les premiers résultats nous semblent témoigner de l'intérêt du modèle proposé (combinant les apports de Rey et al. 2003 et de Crahay & Detheux, 2005) et, *a contrario*, du « danger » à évaluer les compétences uniquement dans quelques tâches complexes, même décomposées selon un modèle « en phases ».

Références

- Beckers, J. (2005). Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences un allié de l'équité à l'école ? *Les cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 21&22, 41-63.
- Carette, V. (2007). L'évaluation au service de la gestion des paradoxes liés à la notion de compétence. *Mesure et évaluation*. 30(2), 49-71.

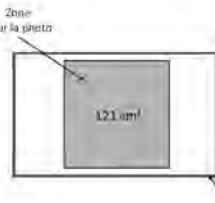
⁵ Pour nuancer ces propos, rappelons toutefois que nous avons recodé les tâches complexes décomposées sur la base de la réponse finale uniquement et qu'une analyse fine des sous-questions impliquées dans ces tâches complexes aurait probablement permis de nuancer « en partie » le constat d'échec (« en partie » seulement, dans la mesure où l'imbrication des sous-questions, conduit généralement une proportion non négligeable d'élèves à « abandonner » la tâche...).

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

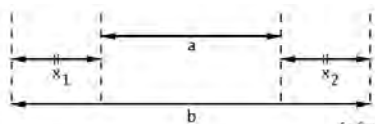
- Carette V., Dupriez V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et Evaluation en Education*, 32 (3), p. 23-45
- Crahay, M. & Detheux, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? (Résolution de problèmes complexes et maîtrise de procédures mathématiques). *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (1), p. 57-76.
- De Ketele, J.-M. & Gérard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010a). Quelques réflexions autour des épreuves d'évaluation développées dans le cadre de l'approche par compétences. *Le Bulletin de l'ADMEE-EUROPE*, 2010/1, 5-20.
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010b). *Monitoring du système scolaire et évaluation des compétences en mathématiques: une étude exploratoire en vue de donner un feedback diagnostique aux enseignants*. Communication orale au 22e colloque international de l'Admée-Europe. Evaluation des curriculums et des programmes d'éducation et de formation. Du 14 au 16 janvier 2010, Braga (Portugal).
- Dierendonck, C. & Fagnant, A. (2010c). *Comment les épreuves externes d'évaluation des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants de l'enseignement secondaire au Luxembourg ?* Actes du congrès international de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation. Du 13 au 16 septembre 2010, Genève (Suisse) <http://www.unige.ch/aref2010/index.html>.
- Loye, N. (2005). Quelques modèles de mesure. *Mesure et Evaluation en Education*, 28(3), 51-68.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissages et évaluation*. Bruxelles, De Boeck.

Annexes

Un exemple de tâche complexe (« Judo ») et de tâche élémentaire en contexte (« Cadre »)

Le club de judo <i>Sudoku</i> organise un tournoi. La salle est de forme carrée et a une aire de 144 m². On veut placer un tapis (tatami) carré d'une superficie de 81 m². Le tatami est placé exactement au milieu de la salle. Il est donc entouré d'un chemin d'une certaine largeur.  Le dessin n'est pas à l'échelle. Quelle est la largeur de ce chemin? La largeur de ce chemin est de m.	Charles a construit un cadre pour la fête des pères. Au milieu du cadre, il a prévu une zone spéciale pour placer les photos. Cette zone de forme carrée a une aire de 121 cm².  La figure ne respecte pas les dimensions réelles. Quelles sont les dimensions de la plus grande photo que l'on peut placer dans la zone prévue à cet effet ? Les dimensions maximales sont : cm sur cm.
--	--

Deux exemples de tâches élémentaires décontextualisées (« Tableau » et « Inconnue »)

Complète le tableau suivant. <table style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Longueur d'un côté du carré</th> <th style="text-align: center;">Périmètre du carré</th> <th style="text-align: center;">Aire du carré</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">121 cm²</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">9 cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm²</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">64 cm²</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">11 cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm²</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">64 cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm²</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">.... cm</td> <td style="text-align: center;">44 cm</td> <td style="text-align: center;">.... cm²</td> </tr> </tbody> </table>	Longueur d'un côté du carré	Périmètre du carré	Aire du carré	 cm	 cm	121 cm ²	9 cm	 cm	 cm ²	 cm	 cm	64 cm ²	11 cm	 cm	 cm ²	 cm	64 cm	 cm ²	 cm	44 cm	 cm ²	a vaut 12 cm et b vaut 18 cm. x₁ et x₂ sont égales.  La figure ne respecte pas les dimensions réelles. Quelle est la longueur x₁ ? La longueur de x₁ est de cm.
Longueur d'un côté du carré	Périmètre du carré	Aire du carré																				
.... cm	 cm	121 cm ²																				
9 cm	 cm	 cm ²																				
.... cm	 cm	64 cm ²																				
11 cm	 cm	 cm ²																				
.... cm	64 cm	 cm ²																				
.... cm	44 cm	 cm ²																				

EVALUER EN SITUATION PROFESSIONNELLE : COMMENT VOIR LA PENSÉE DANS L'ACTION ?

Claire Tourmen*

Agrosup Dijon, Institut Eduter, Unité Propre de Recherche Développement Professionnel et Formation, claire.tourmen@educagri.fr

Mots-clés : compétences ; activité ; raisonnements ; didactique professionnelle.

Résumé. *Evaluer des compétences sur base d'une mise en situation fait courir le risque aux évaluateurs d'en rester au niveau observable de l'activité, en méconnaissant sa dimension cognitive – plus difficilement observable. Pourtant, l'observation d'une évaluation sur base d'une mise en situation nous a permis de comprendre les différents moyens par lesquels des évaluateurs peuvent faire de la pensée et des raisonnements en cours d'action un objet d'enquête à part entière. Et ne pas en rester à l'évaluation de la performance visible.*

Les pratiques d'évaluation en situation professionnelle sont en développement dans de nombreux univers. On pourrait croire que, pour évaluer des compétences, il suffit de dire à quelqu'un de faire quelque chose et d'être attentif aux actions qu'il réalise (gestes, paroles...), voire à ses seuls résultats (performance), comme cela se pratique souvent sur les lieux de travail (Dejours, 2003). Or plusieurs auteurs soulignent qu'il s'agit là d'une dérive de l'évaluation des compétences, qui, en en restant à ce qui est visible de l'activité, méconnaît sa richesse et ses fondements, la pensée qui est indissociable de l'action. Selon Vergnaud (2001), « l'évaluation de la compétence appelle non seulement l'analyse du résultat de l'activité, mais aussi celle de son organisation ». C'est ce que Vergnaud appelle « la descente vers le cognitif ». Toutefois, la prise en compte de la dimension cognitive de l'activité - invisible - pose des questions méthodologiques : comment peut-on la rendre visible et l'observer ? Peut-on même l'évaluer ? Comment des évaluateurs s'y prennent-ils ?

1. Une recherche sur l'évaluation en situation professionnelle

Afin d'avancer sur ces questions, nous avons, en collaboration avec Sylvie Deblay (Eduter Ingénierie), mis en place une recherche auprès d'enseignants en lycées agricoles, qui a permis d'entrevoir la diversité des pratiques d'évaluation en situation professionnelle mises en place et d'en observer plus précisément une.

Nous avons ainsi enregistré et film   une épreuve pratique d'évaluation –    visée certificative - sur une matinée complète, dans un lycée agricole. Il s'agissait d'une épreuve de zootechnie bovine qui a eu lieu dans l'  table du lycée. Nous avons enregistré l'ensemble de l'épreuve (qui a ensuite été intégralement retranscrite) et réalisé des entretiens avec les évaluateurs (une enseignante et un professionnel) avant et après l'épreuve, ainsi qu'avec un échantillon d'élèves de seconde professionnelle (« production animale ») soumis à cette évaluation (4 élèves). Les élèves étaient face à une tâche prescrite dans une situation donnée. Ils devaient tous réaliser un geste technique - déplacer un animal et l'attacher avec un licol - et, dans un deuxième temps, tirer un sujet au sort (parmi une liste de 11 sujets) et le réaliser. Les sujets consistaient en des tâches d'exécution de soins des animaux (tonte, écornage...¹) et en des tâches de diagnostic (appréciation de l'état de santé du troupeau ou d'un animal, par exemple).

¹ Partiellement simulées pour certaines.

Les observations et interactions ont été analysées à l'aide d'un cadre théorique de didactique professionnelle. Nous avons aussi mobilisé la théorie des interactions de tutelle de Bruner (1983) pour analyser les actes d'étayage des évaluateurs, ainsi que la thèse de Chakroun (2009) qui en a proposé l'extension à une situation d'évaluation en VAE. Nous avons enfin puis   dans la littérature sur l'évaluation un cadre pour analyser la façon dont les évaluateurs ont construit leurs jugements, sur base de quels critères et indicateurs (Tourmen et Figari, 2006).

2. Résultats : des évaluateurs actifs dans le cours d'action

Dans cette situation, les évaluateurs n'en sont pas restés à la partie visible de l'activité, ce qui nous a permis d'analyser la manière dont ils ont tenté d'accéder à la façon dont leurs élèves pensaient pour finalement l'évaluer.

Si les évaluateurs passaient du temps, silencieux, à observer l'activité des élèves, ils ont également sollicité à plusieurs reprises son explicitation, en sollicitant des verbalisations proches de celles décrites par Vermersch (1996). Par exemple, ils demandaient au candidat : « *Et pourquoi toi tu disais ça veut dire qu'ils ont été vaccinés ?* », ou encore : « *Je suis d'accord. A quoi tu le vois ?* ». Les évaluateurs ont enfin posé, à de nombreuses reprises, des questions de connaissance sur la situation présente et élargie, de type : « *Les gros chiffres c'est quoi ?* », « *comment il s'appelle le service vétérinaire ?* ».

Les évaluateurs n'en sont pas restés à cette posture distante de l'activité des élèves. Ils sont aussi souvent intervenus dans le cours d'action. Ce constat a déjà été fait par Mayen (2005) et Chakroun (2009), notamment dans le cas de jurys de Validation des Acquis de l'Expérience. Tous deux ont témoigné d'un étonnement devant la fréquence des interventions des évaluateurs sur le cours d'action des évalués.

Comment les évaluateurs sont-ils intervenus ? Tout d'abord, ils sont intervenus à quelques reprises par le biais de gestes, agissant directement sur la situation (par exemple en tapant sur le derrière d'une vache pour aider l'élève à la faire se déplacer). Mais ils sont majoritairement intervenus par le biais de paroles, par des questions et des relances visant à soutenir et inciter les raisonnements des élèves, mais aussi parfois entraver et réorienter en cas de mauvais raisonnements de leur part. On constate ainsi que les évaluateurs intervenaient davantage lorsque l'activité des élèves était bloquée ou en difficulté, ce qui confirme la finalité d'étayage d' une majorité d'interventions.

Leurs interventions visaient donc plusieurs finalités, à la fois étayer l'activité des élèves (aider, débloquer) et en même temps la révéler (rendre visible, pousser à aller plus loin), ou, comme l'a dit l'enseignante, « *voir ce qu'ils ont dans leur tête* ». L'  tayage des évaluateurs portait donc à la fois sur les gestes physiques observables (   de rares reprises) et plus souvent sur les gestes de pensée et de parole (ou raisonnements). Ils poussaient les élèves à raisonner, mais aussi soutenaient le raisonnement ou alors l'entraient et le r  orientaient quand il s'avérait faux ou non pertinent.

3. Différents actes d'  tayage

En complément des travaux de Bruner (1983), Vergnaud (1994) et Chakroun (2009) sur la tutelle et les actes d'étayage, nous allons présenter une catégorisation de ces actes d'étayage – ici à visée évaluative. Nous avons ainsi pu identifier les actes d'étayage suivants :

1. Encouragements à poursuivre (proche de l'enrôlement, du maintien de l'orientation et du contrôle de la frustration chez Bruner, 1983) : validations, « *Okay, très bien, c'est bon, merci, respire un coup* », « *T'inquiète pas, tout va bien se passer* » ;

2. Signalement d'éléments de situation pertinents (cf. Bruner, 1983) : « *Au niveau de la queue aussi y'a un endroit qui te donne une indication sur l'état d'engraissement ?* » ou incitations élargir le diagnostic pour « faciliter les inférences en situation » (Vergnaud, 1994) : « *qu'est-ce que tu regardes d'autres à part ici ?* » ;
3. La référence à d'autres situations pour susciter des raisonnements d'analogie (ici avec la situation de l'élève fils d'agriculteur) : « *Et le véto quand il vient chez toi au mois de décembre il appelle pour faire la... ?* », ou encore : « *et les chevaux, ils bougent pas ?* » ;
4. Des apports/rappels de connaissances et des « apports d'éléments conceptuels » qui « fonctionnent comme un support » (Chakroun, 2009, Introduire un nouveau facteur, ou Vergnaud, 2003, « faire émerger les concepts et théorèmes pertinents ») : « *faut pas que ce soit une grosse barrique au v  lage* », « *tu me diras à quel moment normalement du cycle de reproduction est-ce qu'on cherche plutôt cette note là* » (introduction du concept de cycle de reproduction) ;
5. Des leçons tirées de ce qui a été fait et dit, des reformulations : « *Ca veut dire qu'on cherche une note maximum d'engraissement au v  lage ?* », ici pour pousser le raisonnement jusqu'à l'absurde et montrer l'erreur, ou encore pousser à tirer les conséquences de ce qui vient d'être dit « *donc ça veut dire que pour une note de 4, elle reprend de l'état à quel moment ?* » ;
6. L'invitation à se mettre dans une certaine posture (Chakroun, 2009), ici celle de l'agriculteur, ou encore à faire comme si (on était en situation réelle) : « *dis toi que c'est un animal que t'as vu ce matin au moment de la traite quand tu vas pour rassembler tes animaux c'est un animal où, il a pas son comportement habituel faut que tu cherches si il a un problème de santé, qu'est-ce que tu vas regarder...* » ; de la même manière, l'invitation à puiser dans l'expérience vécue : « *Si tu as l'habitude chez toi de faire un nœud, je te demande pas forcément de me refaire le nœud que le monsieur il t'a montré, hein, si t'as l'habitude d'en faire un tu fais celui qui te va* » ou l'expérience à venir ;
7. La précision et le rappel des consignes (cf. le maintien de l'orientation chez Bruner, 1983) : « *Sachant que tu fais comme si tu allais la piquer donc tu te mets dans les conditions de sécurité pour la piquer là où il faut* », « *Tu compareras les deux animaux* », « *donc c'est la note de combien ?* ».

Comme l'avait aussi observé Chakroun, « le membre du jury pose une brique et regarde ce que le candidat en fait », notamment quand le candidat est dans situation d'impasse ou de blocage (2009, p. 157). L'enseignante/évaluatrice tient à « *ne pas se fonder uniquement sur l'évaluation de l'action* ». Les interventions, « *  a permet de visualiser, de rendre visible comment les élèves réfléchissent dans leur tête* ». Elle installe aussi la possibilité d'un « *feed-back* » du milieu, ce qui serait sinon impossible dans ce type d'épreuve sur du vivant.

La manière dont les élèves raisonnent est donc bien un objet d'enquête à part entière. On peut dire que les évaluateurs utilisent 3 modes d'accès à la pensée dans l'action : 1) des inférences à partir de l'observation des actions, 2) un questionnement d'explicitation qui ne cherche pas à intervenir dans le cours d'action, et 3) un étayage qui fonctionne comme un soutien aux raisonnements mais aussi comme un révélateur.

4. La prise en compte de critères multiples pour évaluer l'activité visible mais aussi invisible des élèves

Nous avons enfin analysé la manière dont les évaluateurs ont évalué le niveau de compétence des élèves. Ils ont pris en compte leur activité visible mais aussi invisible lors des délibérations. Nous allons présenter les critères et indicateurs pris en compte par les évaluateurs et les discuter au regard des théories de l'activité.   tant donné que nous n'avons pas réalisé d'entretien d'auto

confrontation avec les évaluateurs, nous n'avons pas pu accéder à une partie d'entre eux – celle qui n'a pas été énoncée – et qui nous échappe. Nous ne disposons que de ceux qui ont été énoncés dans les délibérations.

Si l'on se rapporte aux théories de l'activité (Vergnaud, 2001), les critères pris en compte dans le cas observé portent sur différentes dimensions de l'activité (visibles et invisibles) :

1. La performance ou réussite de l'activité,
2. La réalisation de l'activité in situ (conformité à des gestes attendus, rapidité d'exécution, fluidité et aisance...),
3. L'organisation de l'activité (raisonnement, choix, connaissances mobilisées ou énoncées, pertinence de l'adaptation à la situation...).

On retrouve pris en compte des critères de pertinence, de rapidité et de fluidité des raisonnements, de justesse des connaissances énoncées et mobilisées ainsi que la justesse des mots pour le dire (*« elle utilisait des mots très généraux »*), de pertinence des prises d'information... Comme le montre ce propos du professionnel évaluateur : *« on le voit hein il avait de la jugeote pour l'état corporel et tout il est pas avec des euh machin ainsi de suite il regarde on voit qu'il regarde quoi »*. Ce qu'il appelle la *« jugeote »* est ainsi un concept en acte permettant d'évaluer la pensée en action/ dans l'action, comme celui de *« fluidité »*.

5. Conclusion

La pensée est un processus culturel et les raisonnements ne sont pas uniquement privés, c'est une affaire sociale et professionnelle. Ces résultats vont dans le sens des analyses de Perrenoud (2004) qui soulignait que *« le fonctionnement intellectuel est dans une large mesure invisible et il ne suffit pas d'observer des faits et gestes pour le reconstituer. L'évaluateur a besoin d'observer l'élève au travail de près, durant un bon moment, dans des phases décisives. Il doit pouvoir accéder à sa pensée, l'interviewer, avancer et confirmer des hypothèses qu'il infère de la conduite observable des manières probables de raisonner »*. L'expertise de l'évaluateur consiste alors à 1) *« inventer des situations propices »* et 2) *« savoir ce qu'elles mettent en évidence »*. L'enseignant devient un *« observateur professionnel des élèves au travail »* avant d'être un *« compteur de points »* ou un *« correcteur de travaux écrits »*.

Tout ceci interroge sur l'équité de l'évaluation. En effet, on pourrait reprocher aux évaluateurs d'aider certains élèves plus que d'autres. On peut toutefois mobiliser une autre conception de l'équité et objecter que l'évaluation *« consiste à utiliser toutes les ressources disponibles pour la formation d'une zone de développement de l'expérience »* (Chakroun, 2009, p. 200). La mise à l'épreuve des élèves consiste alors à leur *« tendre des perches »* pour voir jusqu'où chacun peut aller et s'il sait s'en saisir, ce qui serait aussi un indice du développement (Mayen, 2005).

6. Bibliographie

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. Paris : PUF.
- Chakroun, B. (2009). La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, soutenue à l'Université de Bourgogne le 24 novembre 2009.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA   ditions.
- Mayen, P. (2005). L'évaluation des compétences : un pari sur l'avenir. Actes du Séminaire des responsables de formation – CNFEPJJ – *« La compétence est-elle mesurable ? »*, Vaucresson, mai.
- Perrenoud, P. (2004). Evaluer des compétences. *L'Educateur, n   spécial « La note en pleine évaluation »*, mars, 8-11.

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

- Tourmen C., Figari G. (2006). La r  f  rentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches en France et au Québec. *Mesure et Evaluation en Education*, 29-3, 5-25.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. *Recherches en didactique des mathématiques*, 30, 177-191.
- Vergnaud, G. (2001). Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences. In Figari, G., Achouche, M. (  ds). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 43-51.
- Vermersch, P. (1996). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris: Esf.

EVALUATION DE LA COMPETENCE PROFESSIONNELLE, TRAVAIL REEL ET FORMATION INITIALE

Jean-François Métral*

Agrosup Dijon, Institut Eduter, Unité Propre de Recherche Développement Professionnel et Formation, jf.metr@agrosupdijon.fr

Mots-clés : Formation professionnelle initiale ; évaluation de la compétence ; didactique professionnelle.

Résumé. *Peut-on évaluer la compétence professionnelle d'étudiants engagés dans un dispositif de formation professionnelle initiale par la voie scolaire ? Parmi les éléments recueillis dans deux établissements préparant des étudiants au Brevet de Technicien Supérieur en Industries Agroalimentaires, le stage en entreprise et les séances dans les ateliers de transformation alimentaire des établissements ont retenu notre attention. En effet, si nous définissons la compétence professionnelle comme la capacité à faire face aux situations professionnelles, et donc au travail réel, nos données montrent que les étudiants en découvrent diverses facettes dans ces deux situations. Cependant nos observations montrent aussi que : les modalités d'évaluation du stage ignorent ce travail réel ; la posture d'étudiant adoptée par les apprenants lors des séances sur l'exploitation technologique du lycée transforme leur action et ce que l'on peut évaluer de leur compétence professionnelle. Malgré ces limites, ces deux situations jouent un rôle majeur dans « l'auto-évaluation » de leur compétence par les étudiants et, de là, dans l'orientation que prend leur itinéraire scolaire et professionnel à l'issue du BTS.*

La formation professionnelle initiale française affiche dans ses finalités prescrites (Code de l'éducation, code rural, arrêtés, référentiels de diplômes...) la préparation de ses apprenants à l'insertion professionnelle et à l'exercice d'un ou plusieurs métiers, emplois ou fonctions. Que des compétences professionnelles puissent se construire et être évaluées en formation initiale, même professionnelle, ne va pas de soi. Pour la plupart des professionnelles, « ce n'est pas à l'école que l'on apprend son métier ». Certains chercheurs mettent eux-mêmes en avant le doute qui subsiste. Wittorski (2008, p. 111) évoque ainsi la « critique traditionnellement adressée à la formation (notamment initiale) selon laquelle elle ne préparerait pas suffisamment à l'insertion sociale et professionnelle ». Ce point de vue est renforcé par de nombreux rapports d'audits (parlementaires ou autres) qui, en France, ont pointé du doigt l'inefficacité de la formation professionnelle au regard de ses finalités, en particulier en ce qui concerne la formation initiale¹.

Pour appréhender le processus de professionnalisation d'apprenants engagés dans une formation professionnelle initiale, nous avons conduit entre en 2007 et 2009, un projet de recherche longitudinal dans des établissements préparant des étudiants à un Brevet de Technicien Supérieur en Industries agroalimentaires (BTS IAA) en formation initiale par la voie scolaire. Le BTS IAA, diplôme du Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire français, affirme son ambition de préparer ses futurs titulaires aux « emplois de techniciens supérieurs dans les professions des industries alimentaires » (Décret 89-201, art. 4). Il « atteste » que « ses titulaires sont aptes à exercer les emplois de technicien supérieur dans les professions (...) des industries agroalimentaires », l'emploi-type visé étant

¹ Voir : Dayant, J.L. (2008). Le régime français de formation professionnelle continue. Enjeux, acquis, voies de réformes. Document pour le Groupe de travail « Formation professionnelle » du Conseil d'orientation de l'emploi sur la formation ; Rapport d'information à l'assemblée nationale n°1298 de décembre 2008 déposé par la commission des affaires culturelles et sociales et présenté par F. Guégot en conclusion des travaux de la mission sur la formation tout au long de la vie qui préconise de rapprocher l'école du monde de l'entreprise;...

décrit dans le référentiel professionnel de ce diplôme. S'y ajoute le fait que les examens, organisés dans un cadre national, visent à valider les acquis du candidat par rapport à tout ou partie du référentiel caractéristique du diplôme (89-201- art 12), dont le référentiel professionnel. Cela implique donc que, dans le dispositif de formation mis en place, existe des situations dans lesquelles la compétence professionnelle relatives à l'emploi visé pourra être travaillée, se déployer et faire l'objet d'une évaluation.

A partir de données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche, l'objectif de cette communication est de s'interroger sur la possibilité d'évaluer la compétence professionnelle d'apprenants engagés dans un dispositif de formation professionnelle initiale par la voie scolaire. Quelles situations de formation existantes servent ou pourraient servir à cette évaluation ? Qu'est-ce que les caractéristiques de ces situations permettent ou non d'évaluer ? Qu'est-ce que les acteurs participant à l'évaluation des apprenants engagés dans ces situations évaluent ? La question posée est celle de l'incidence du cadre scolaire et de la posture des évaluateurs et des évalués sur l'évaluation réalisée.

Deux situations des dispositifs de préparation au BTS IAA ont retenu mon attention du fait de leur fidélité avec les situations professionnelles visées : le stage en entreprise ; les séances dans les ateliers des exploitations technologiques de transformation alimentaire des établissements. Dans un premier paragraphe, je reviendrai sur l'approche de la compétence dans une perspective de didactique professionnelle. J'analyserai ensuite des données relatives à la situation de stage en entreprise puis aux séances sur les ateliers technologiques pour apporter des éléments de réponse aux trois questions posées ci-dessus. Je conclurai en montrant que, même si des questions restent en suspens quant à la transférabilité de ce qui est évalué dans ces situations vers les situations professionnelles, elles constituent des références pour les étudiants en leur permettant « d'auto-évaluer » leur compétence.

1. La compétence professionnelle : faire face aux situations professionnelles

Pour la didactique professionnelle, être comp  t  nt pour un professionnel, c'est pouvoir faire face à un ensemble de situations professionnelles, et, par extension, de classes de situations, plus ou moins complexes, constitutives de son emploi ou métier (Leplat, 1991 ; Vergnaud 1990, 1996 ; Pastré, 2004 ; Ferron et al., 2006). Cette dimension située de la compétence a au moins deux implications. D'une part, la compétence réside dans la capacités à faire avec la variabilité et la diversité qui distinguent les multiples formes d'une classe de situations, « toujours identiques et toujours différentes » (Mayen, 2004). D'un poste à un autre, les conditions du travail, pour deux situations de la même classe, peuvent être différentes. Dans une situation singulière, même proc  duralis  e et contrainte fortement par un système technique, chaque occurrence de la tâche peut varier par rapport à un état « normal » (variations de l'état de fatigue et d'attention de celui qui travaille, du produit à fabriquer, des clients...). D'autre part, « ce qu'une personne peut faire dans une situation donnée est fonction des ressources et contraintes de la situation et du rapport que la personne entretient avec celle-ci. Les caractéristiques de situation peuvent, en effet, limiter ou inhiber les capacités d'action, les mobiles propres à une personne (ce qui la motive) ou bien, à l'inverse, ouvrir des voies d'investissement (...), fournir des ressources matérielles, instrumentales, des aides d'autrui par lesquelles les compétences sont développées » (Ferron & al., 2006, p. 15-16). Agir avec et sur le réel du travail est donc au fondement de la compétence du professionnel.

Cependant, cela ne revient pas à nier qu'il y a du générique dans les situations. Toute situation comporte un certain nombre de traits génériques qui l'assimilent aux autres situations de la même classe, permettent la reconnaissance de la classe de situations et donc l'orientation et l'organisation de l'action dans la situation (Mayen, Metral, Tourmen, 2010). Cette conceptualisation dans l'action est au fondement de l'action comp  t  nte (Vergnaud, 1990, 1996, 2010 ; Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). L'action est à entendre en tant que processus psychologique qui se déploie en vue de la

résolution d'une tâche, c'est à dire de l'atteinte d'un but dans des conditions et avec des exigences déterminées (Barabanchtchikov, 2007). Elle reste donc invisible pour une part essentielle.

Développer ou Evaluer la compétence suppose alors que les situations de formation et d'évaluation intègrent une part du travail réel (niveau de complexité ; variabilité et diversité ; place à des activités diverses et pas seulement espace d'application de manières d'agir stéréotypées » ; ...) (Ferron et al., 2006). Cela suppose aussi que les modalités et critères d'évaluation ne s'en tiennent pas aux traits de surface de l'action (les traits observables de l'action et le résultats en particulier) mais prennent en compte les conceptualisations sous-jacentes. Enfin, les caractéristiques de ces situations de formation et d'évaluation ne doivent pas limiter ou inhiber l'investissement des personnes qui y agissent.

Sur la base de cette approche de la compétence, que montre l'analyse des données recueillies concernant les situations de stage en entreprise et les séances sur les ateliers technologiques à propos de ce qui y est évaluable et évalué de la compétence professionnelle visée par le diplôme ?

2. L'évaluation des stages en entreprise :   valuation « scolaire » et travail réel.

Le stage en entreprise, d'une durée de 12    16 semaines, est réalisé dans une entreprise du secteur agro-alimentaire correspondant à la spécialité choisie par le candidat (il existe 3 spécialités : industrie laitière, industrie des viandes et industrie alimentaire). Il comporte un « *stage ouvrier* » de 4 semaines maximum et la réalisation d'une étude portant sur « *un problème de la vie professionnelle* ». Mais, alors que le stage est une occasion pour beaucoup d'étudiants de se frotter à certaines conditions de leur futur activité professionnelle, l'évaluation des actions qu'ils y déploient et ce qu'elle révèle de leur compétence professionnelle en devenir fait l'impasse sur le réel du travail.

2.1 Découvrir le réel du travail en stage

Les stages réalisés par les étudiants s'avèrent très différents les uns des autres : dans des entreprises très différentes (de l'entreprise appartenant à un groupe international à la ferme traditionnelle transformant sa production laitière) ; dans des secteurs d'activité différents (production de fromages, de biscuits, de légumes sous vide... ; conditionnement de lait, de vin ; analyse alimentaire...); des types d'activités différents (analyse, production, gestion de la qualité, expérimentation...).

L'analyse d'entretiens avec les stagiaires et leurs maîtres de stage montre que les étudiants sont souvent amenés à participer aux tâches productives de l'entreprise. Mais les tâches qui leurs sont confiées sont diverses : prendre en charge un poste d'opérateur à la réception des matières premières, en fabrication, à l'emballage des produits finis... ; gérer une fabrication fromagère, boulangère... ; assurer le nettoyage des ateliers... Ces tâches et les positions qu'ils occupent dans le travail collectif ne correspondent pas toujours à ce qui est visé par le diplôme. Cependant, cette participation leur donne l'occasion d'observer, voire de se faire expliquer, la répartition des rôles entre les professionnels engagés à leur côté, les actions que ceux-ci déploient, et parfois de réaliser ces actions (avec une autonomie plus ou moins grande).

S'y ajoute la découverte de la réalité du travail et de l'entreprise. Plusieurs de ceux avec lesquels je me suis entretenus évoquent la fatigue physique liée aux horaires, aux charges à déplacer, au rythme de travail, aux conditions difficiles (température et humidité par exemple)... Si certains s'intègrent sans difficultés dans des équipes, d'autres découvrent le stress au travail et une fatigue psychologique : tâches répétitives et monotones ; ambiance détestable entre les employés ou entre hiérarchie et employés, voire tensions directes entre certains employés et le stagiaire ; manque de

reconnaissance du travail accompli de la part des professionnels (« même pas un sourire » me dira un élève).

A travers cela, les étudiants se confrontent aux conditions et exigences réelles de certaines des tâches professionnelles visés par le BTS IAA et des actions attendues d'eux. Comment cela est-il pris en compte dans leur évaluation ?

2.2 Une évaluation « scolaire » qui gomme le réel du travail

Le référentiel diplôme² (p. 22) précise que l'on attend du stagiaire une observation et une participation à « *plusieurs situations professionnelles parmi celles décrites dans le référentiel professionnel* », « *une analyse et une critique des structures et du fonctionnement de l'entreprise, de son insertion dans son environnement socioprofessionnel* » et la réalisation d'une étude portant sur « *un problème de la vie professionnelle, pour lequel [l'élève] élabore des éléments de réponse* ». A travers cela, les objectifs du stage résident dans la « *connaissance³ pratique des divers aspects de la filière agro-alimentaire choisie* » associée à « *la concrétisation des liens entre la théorie et la pratique* ». Ainsi, de manière paradoxale, alors que c'est bien la maîtrise des situations professionnelles correspondant au métier visé qui semble constituer la finalité du BTS IAA au regard du décret 89-201, l'objectif du stage ne réside pas dans l'acquisition, même partielle, de cette maîtrise pratique, mais dans une connaissance de ces situations, de l'entreprise et de la filière dans laquelle elles prennent place.

Les modalités générales de l'évaluation mise en œuvre sont similaires dans les trois dispositifs, en lien direct avec la prescription (rapport écrit ; soutenance orale de 15 minutes suivie de 30 minutes de questions ; évaluation selon la grille d'évaluation nationale). Ces modalités précisent que « *l'expérience vécue et acquise au cours des stages⁴ constitue le support de cette épreuve écrite et orale* » (référentiel de certification, p.197). Pourtant, le maître de stage, principal « témoin » de cette expérience vécue, n'intervient pas dans l'évaluation certificative. Le jury est constitué par « *deux enseignants et un professionnel du secteur considéré, ayant si possible une expérience en qualité de maître de stage* » (p. 198). De plus, les enseignants présents ont, dans les faits, une connaissance très variable, et parfois très limitées, du milieu professionnel en général, des emplois visés, et, plus encore, du contexte et de l'entreprise dans laquelle le stage a été effectué. S'y ajoute des critères d'évaluation, énoncés dans la grille d'évaluation nationale du stage (voir tableau n°1), qui ne correspondent que de façon très floue et indirecte aux « *activités professionnelles et (...) situations fonctionnelles susceptibles d'être occupées par les titulaires de ce type de BTSA* » décrites dans le référentiel professionnel.

Partie écrite
Capacité à construire un rapport clair, lisible, selon un plan cohérent et comportant une bonne répartition entre le texte (maximum 50 pages) et les annexes (justifiées) (...)
Capacité à présenter et à analyser le contexte technique, socio-économique, institutionnel et commercial dans lequel se situe le projet.
Capacité à présenter le travail réalisé et à argumenter sur : la démarche ; les étapes, difficultés et moyens pour les surmonter ; les résultats.
Capacité à évaluer l'impact de l'activité à laquelle l'élève a participé et ses prolongements (...).
Partie orale
Capacité à présenter le rapport en 15 min en mettant en avant les éléments jugés essentiels pour provoquer l'intérêt du jury et engager le débat.
Capacité à mettre en valeur l'étude réalisée et son argumentaire par une utilisation adaptée de

² C'est la version de septembre 1995 qui constituait le référentiel diplôme du BTS IAA en vigueur au moment des observations. En septembre 2009, le diplôme a été rénové et s'intitule désormais BTS « Sciences et technologie des aliments ».

³ Souligné par moi.

⁴ Souligné par moi.

moyens d'expression et de communication.
Capacité à argumenter et à débattre avec le jury : ��coute et compréhension des questions ; réponses pertinentes et argumentées ; implication personnelle et maîtrise du projet ; analyse critique des résultats ; intégration du thème du rapport dans un contexte plus général.

Tableau n  1 : Synthèse des critères de la grille nationale d'évaluation certificative des stages en BTS IAA.

En, effet, ils concernent beaucoup plus la partie analyse et compréhension de l'entreprise et du problème de vie professionnelle traité par l'étudiant que la réalité des actions professionnelles qu'il aura réalisées au quotidien... Aucune évaluation de la capacité à faire face à une ou plusieurs situations professionnelles décrites dans le référentiel professionnel n'est prévue de manière explicite.

En lien avec cette prescription, l'observation de ce qui se passe lors des soutenances orales, montre que la présentation orale de l'élève, le questionnement et l'argumentation évaluative par le jury s'appuient sur le rapport de stage et se centrent sur la présentation de l'entreprise (organisation...), du contexte et du thème d'étude. Elles se tournent vers des connaissances et des raisonnements technico-économiques (en proportion variable selon les jurys et ce qu'ils trouvent dans le rapport de stage). Selon les jurys, quelques questions portent parfois sur les conditions de réalisation de l'étude et ses difficultés : les ressources à disposition pour réaliser l'étude (matériel d'analyse, ouvrages...) ; le temps dégagé sur le temps de travail ; leur encadrement par les maîtres de stage (qui va d'une quasi-absence d'encadrement à un encadrement très structuré)...   l  ments que le jury prend alors, dans certains cas, en considération dans son évaluation.

De manière générale, l'observation des soutenances de stage révèle que « *L'observation et la participation aux situations professionnelles* » (attendues dans le référentiel, mais absente de la grille d'évaluation), le travail et ses difficultés, les tâches à réaliser et les actions déployées ainsi que les conditions de leur réalisation ne sont pas (ou très peu)   voqu  es. En définitive, le réel du travail, que rencontre les stagiaires lors de leur stage en entreprise, ce réel dont la prise en compte sera au fondement de leur compétence professionnelle, apparaît « effacé » lors de l'évaluation, tant dans les critères de celle-ci que dans les éléments qui servent de support à cette évaluation par le jury.

3. Les séances de formation dans les ateliers technologiques :   valuer la compétence professionnelle en situation « scolaire » ?

Dans les établissements du Ministère de l'agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire français, un centre constitutif à part entière, les exploitations technologiques, « *assurent l'adaptation et la formation aux réalités pratiques, techniques et économiques* » (Code Rural français). Tout en ayant une vocation pédagogique, elles sont des unités de production dont l'orientation, la conduite et la gestion, se r  f  rent aux usages et pratiques commerciales des professions concernées.

Je m'appuierai sur des observations des apprenants et des formateurs lors de séances dans les ateliers des exploitations technologiques de transformation alimentaire de deux établissements. Ces observations ont été consignées sous forme de prises de notes doublées d'enregistrements audios et, parfois, de la réalisation de vidéos. Je les ai complétées par des entretiens (formels ou informels) avec les formateurs et avec plusieurs étudiants. L'analyse de ces données montre que ces situations constituent des espaces dans lesquelles les étudiants vont pouvoir déployer des actions proches de celles qu'ils auront à déployer dans leur futur activité professionnelle. De plus les moyens d'évaluation mis en place par les formateurs vise la dimension professionnelle des actions des étudiants. Cependant, pour ces derniers, ces situations restent « scolaires », ce qui semble avoir une incidence sur leurs actions et, de là, sur ce qui peut être évalué de leur compétence professionnelle.

3.1 Le « réel du travail » en contexte « scolaire » ?

Dans les établissements servant de terrain de recherche, les exploitations transforment entre 1 et 1,5 millions de litres de lait par an. Chacune des exploitations fabrique et commercialise différents produits (fromages à pâte press  e cuite, non cuite, à pâte molle, yaourts, produits frais, beurre...). Les productions sont réalisées dans des ateliers séparés par type de produits et gérées par des formateurs différents. Certains de ces produits s'inscrivent dans des Appellations d'Origine Contrôlées définies par un cahier des charges strict, là où d'autres produits correspondent à des technologies « standards » de l'industrie laitière.

Véritable « entreprise dans le lycée », comme l'écrivent les formateurs de l'un des établissement, l'exploitation technologique présente une fidélité importante avec les situations de travail visées par le diplôme, dont une grande part de la complexité est conservée. Chaque atelier a été conçu avec une fidélité importante des ressources (matériels utilisés, procédures...) et des conditions de production (température, humidité, bruit...) au regard des situations rencontrées dans les petites et moyennes entreprises du secteur des industries laitières. On y trouve tous les matériels d'une chaîne de fabrication classique (tuyauteries d'alimentation en lait, cuves de fabrication, système de soutirage des cuves et de moulage des fromages sous vide, presses pneumatiques pour presser le caillé...). L'automatisation des procédés de fabrication est variable selon les ateliers. Les adaptations didactiques des équipements sont très limitées. Nous pouvons citer la taille des cuves, parfois réduite au regard de celles des entreprises du secteur, afin de permettre à plusieurs apprenants de conduire des fabrications en parallèle malgré le volume de lait peu important par atelier (au regard des volumes industriels). Enfin, tous les outils permettant le suivi de la fabrication sont présents : matériels nécessaires à la réalisation d'analyses de routine en physico-chimie (thermomètre, pH-mètre...) ; fiches et cahier de suivi de fabrication et poste d'ordinateur connecté au système de gestion de la traçabilité ; instructions de travail ; plan de nettoyage...

La fabrication de chaque atelier est assurée de manière conjointe par un formateur et deux à cinq apprenants selon les semaines. Un des formateurs joue le rôle de « coordinateur pédagogique » et gère les passages des étudiants sur les différents ateliers et autres lieux (caves, laboratoire, traitement des laits...) pour que chacun y soit passé à plusieurs reprises durant sa formation. L'ensemble des tâches de la fabrication leur est confiée, sans ordre chronologique définie et sans considération particulière au regard de leurs complexités relatives. Au sein des différents ateliers, chaque formateur organise les tâches à réaliser en différents postes (gestion de la fabrication en cuve, moulage, nettoyage, soins en cave, préparation des ferments pour le lendemain, enregistrement des résultats d'analyse du jour...). Au fil de la semaine, il réalise un roulement de manière à ce que chaque étudiant soit passé au moins une fois sur chaque poste. Les formateurs associent plusieurs postes à gérer pour un même étudiant, qui devra, par exemple, gérer en parallèle le suivi d'une cuve de fabrication et la fabrication de ferments pour le lendemain, ou encore gérer deux cuves successives (qui sont décalées dans le temps de 15 minutes ou plus). En agissant sur la répartition des tâches et sur le décalage temporelle entre les différentes cuves de fabrication, le formateur aménage la situation pour permettre un apprentissage de la gestion en parallèle de plusieurs tâches, qui, selon l'un d'entre eux, constitue une difficulté récurrente des élèves : « *difficulté ? ben le deuxième jour, c'est de tout gérer en même temps quoi. De tout surveiller en même temps.* » (un formateur de l'atelier B). Enfin, sur les deux années, j'observe que l'encadrement par la plupart des formateurs laisse de plus en plus d'autonomie aux étudiants dans la réalisation des tâches.

Les fabrications différentes, dans plusieurs ateliers, gérées par des formateurs différents permettent aux étudiants d'être confrontés à une certaine forme de diversité des situations. Les modalités d'encadrement des étudiants différent en fonction des formateurs. Les étudiants y utilisent différents matériels, mettent en œuvre différentes technologies de fabrication, dont certaines utilisent des matières premières standardisées là où d'autres imposent de gérer la variabilité du lait cru en fabrication. Les formateurs ne se privent pas de réaliser des comparaisons entre les matériels, les technologies, les procédés de fabrication... ou de questionner les élèves à ce propos.

De plus, les séances réparties sur les deux années de formation rendent les variations des caractéristiques de ces situations de production inévitables. Les formateurs s'en saisissent à certaines occasions pour les mettre en mots à destination des formés. Ils leur donnent ainsi accès à des éléments de variabilité des situations professionnels : « *depuis quelques semaines le lait est moins riche en matières protéiques parce que les vaches mangent du foin* ».

Les tâches qui relèvent d'une gestion plus globale de l'exploitation technologique leur sont confiées de manières diverses selon l'établissement. Ainsi, dans une seule des deux exploitations, les apprenant prennent en charge la gestion et la coordination inter-atelier. Pour cela, l'atelier de réception, traitement et distribution des laits (et de traitement des sérums), tâches auxquelles s'ajoute la gestion du nettoyage en place des circuits, est intégré au parcours des apprenants. Par contre, dans aucun des deux ateliers, des tâches telles que la gestion des productions à réaliser au cours de la semaine, la gestion des stocks de matières premières et de produits finis ou encore la maintenance des équipements ne leur sont confiées. Toutefois cela est cohérent au regard de l'analyse du référentiel diplôme qui montre que ce qui est visé en priorité dans cette formation concerne la gestion de la fabrication du produit.

Ainsi, les étudiants devront faire face aux différentes tâches qui leur sont confiées. Leurs actions devront prendre en considération la variabilité des conditions de fabrication sur les deux années de formation et des conditions de réalisation diverses des tâches du fait des particularités de chaque atelier, de chaque produit fabriqué et des aménagements de postes organisés par les formateurs. C'est donc une part essentielle du réel du travail auquel ils sont confrontés dans ces situations « quasi-professionnelles » se déroulant au sein de leur établissement scolaire. Comment les formateurs prennent-ils cela en compte dans les évaluations qu'ils mettent en place ?

3.2. Situation « quasi-professionnelle » et évaluation de la compétence professionnelle ?

Au sein des tâches prescrites aux formateurs des ateliers technologiques, on retrouve la nécessité, liée au contexte scolaire, de porter un jugement évaluatif sur chaque apprenant. Comment évaluent-ils les élèves ? La dualité de la situation dans laquelle se trouvent les formateurs les amène à articuler les modalités, critères et indicateurs d'évaluation de types scolaires et professionnels, sous des formes plus ou moins formelles.

En ce qui concerne l'évaluation formelle, les modalités mises en place correspondent à des modalités scolaires classiques : interrogation écrite en fin de semaine et/ou compte rendu de la semaine de fabrication écoulée à remettre aux formateurs, parfois orientés sur un thème donné (hygiène, qualité, technologie...) et accompagnés de questions et d'exercices. Les formateurs y testent :

- Des connaissances « académiques » (exemple : « *Faire le schéma de la micelle de caséine* ») ;
- L'assimilation des connaissances plus « professionnelles » qui ont été abordées au cours de la semaine voire depuis le début de la formation : « *Quelles caractéristiques [du fromage] vont évoluer pendant l'affinage et dans quel sens ?* » ;
- La réalisation de calculs qui correspondent à ceux dont les élèves se servent pour gérer certains aspects de la fabrication (exemple : calculs des quantités de matières premières à mélanger pour obtenir les caractéristiques souhaitées des produits finis).

Progressivement, en deuxième année, sont parfois introduites des « mini-études de cas », sollicitant des raisonnements à partir de situations types que les élèves peuvent avoir à gérer en fabrication : « *On a 3 cuves empr  sur  es avec les caractéristiques suivantes : 1) pH=6.65, T  C=36  C ; 2) pH=6.65, T  =32  C ; 3) pH=6.65, T  C= 55  C. Que se passe-t-il ? Et pourquoi ?* ». En définitive, bien que la forme de l'évaluation conserve les traits d'une évaluation scolaire, les éléments évalués sont donc référés aux situations professionnelles et à différentes dimensions des actions (raisonnements, ressources à mobiliser...) que les étudiants devront y déployer.

D'autres types d'évaluations, plus ou moins formelles, pourraient être qualifiées de plus « professionnelles ». Les formateurs cherchent, en effet, à se rapprocher des modalités et des critères utilisés dans monde professionnel. Ces évaluations s'appuient sur l'observation par le formateur de chaque étudiant au cours de sa semaine de fabrication. Cette forme d'évaluation se manifeste tout d'abord de manière très informelle. Tout au long de la semaine, les formateurs adressent des commentaires aux apprenants au fil des actions que ceux-ci réalisent durant la fabrication : « *Il faut apprendre à gérer ses priorités* » [reproche à un élève qui est parti nettoyer du matériel alors que son fromage est en cours de moulage]. Ils leurs posent également des questions de connaissances, de raisonnements... en lien avec les actions en cours : « *La présure, c'est quoi ?   a vient d'où ?* ». Ces commentaires et questions, qui surviennent de manière simultanée à l'action ou juste à sa suite, portent sur un ensemble de dimensions de l'action en situation professionnelle qui semblent correspondre à des critères de la compétence attendue du professionnelle.

Pour formaliser ce qu'il a observé en situation, le formateur remplit en fin de semaine une grille d'évaluation pour chaque apprenant. Le tableau n  2 présente les critères d'évaluation utilisés dans ces grilles.

Exploitation de l'établissement A	Exploitation de l'établissement B
1) Comportement professionnel dans son ensemble : respect des horaires, respect des autres, respect du produit. Esprit d'équipe.	1) Ponctualité 2) Respect des consignes 3) Travail fourni
2) Respect des règles d'hygiène et de sécurité	4) Hygiène-sécurité
3) Qualité et rapidité d'exécution : habilité, précision, rigueur, remise en état du poste de travail ...	5) Gestion du temps, rapidité 6) Maintien du poste en ��tat 7) Efficacité
4) Respect des plans de contrôle : fiche de fabrication, documents qualité...	

Tableau n  2 : Critères d'évaluation de la partie « pratique » des semaines en atelier technologique dans les exploitations des deux établissements.

Le formateur y portent un ensemble de commentaires qui restent assez succincts et très globaux comme le montre le tableau n  3 ci-dessous.

Commentaires concernant	Exemples de commentaires adressés à des élèves
Le résultat des actions réalisées par l'étudiant	Reste à maîtriser la programmation Fiche de fab[rication] non terminée
L'organisation de l'action	Problème d'enchaînement des opérations Attention à prévoir les actions à temps
Le respect des règles de fabrication	Attention au port de la charlotte quand on a les cheveux longs
Des qualités attendues	Manque de recul Autonomie (ne pas trop attendre des autres) - Pas assez d'initiatives
Le comportement de l'étudiant	Travail sérieux Manque d'implication Net relâchement en 3��me semaine
Les connaissances	Très bonne mise en application de vos connaissances en pratique

Tableau n  3 : Exemples de commentaires adressés aux élèves via les fiches d'évaluation hebdomadaire (commentaires recueillis sur les fiches d'évaluation).

A cela s'ajoutent, en fonction du temps disponible, des restitutions orales aux étudiants en fin de journée ou de semaine. Elles reprennent ce qui sera indiqué dans la fiche d'évaluation en l'appuyant parfois sur des éléments concrets que le formateur a observés.

Les dispositifs d'évaluation mis en place apparaissent donc comme une manière, pour les formateurs, de prendre en compte le travail réel et les actions réalisées dans ces situations pour évaluer la compétence professionnelle des étudiants. Mais, comme je vais le montrer, le contexte scolaire conserve une résonance dans les actions des étudiants.

3.2 *Evaluation de la compétence professionnelle dans une situation perçue comme scolaire ?*

De l'avis de tous les élèves, les séances sur les ateliers de fabrication constituent un élément essentiel de leur formation. Mais l'analyse des entretiens que j'ai eus avec onze d'entre eux⁵ révèlent le statut ambig   des séances sur les ateliers : ni situations scolaires, ni situations professionnelles.

Le contenu des entretiens montre que fabriquer quelque chose, qui de plus sera vendu, différencie ces séances dans les ateliers des situations scolaires habituelles, que l'un des étudiants qualifie de « TP bidons » « *dont on ne se rend pas compte à quoi ils pouvaient servir* ». La plupart ont le sentiment que les formateurs leur donnent des responsabilités (limitées cependant), ce qui est loin d'être fréquent, selon eux, dans les autres situations du dispositif de formation.

Cependant, plusieurs éléments viennent troubler le tableau, en précisant pourquoi ces séances ne sont pas des situations professionnelles du point de vue des étudiants. Le premier réside dans le but des séances sur les ateliers : les étudiants disent qu'ils sont là pour apprendre, alors qu'en entreprise, ils sont là pour produire. De plus, plusieurs conditions en font des situations perçues comme scolaires : on peut r  ater une production ; il y a toujours un formateur pour vérifier derrière nous ; il y a des tâches scolaires à réaliser (compte-rendu, évaluation de fin de semaine...) ; le rythme attendu est moindre que celui en entreprise ; on travaille avec ses camarades de classe que l'on connaît. Certaines exigences en matière d'hygiène, jugées trop contraignantes par rapport à celles des entreprises, sont aussi perçues comme liées au contexte scolaire (objectifs d'apprentissage ; moyens financiers et temporels plus importants qu'en entreprise). S'y ajoutent les tâches qui ne leur sont pas confiées, « l'absence » de problèmes à résoudre, une fréquence que certains jugent insuffisante pour pouvoir appréhender la variabilité de la matière première. Ces différences leur apparaissent de façon plus marquées à la suite de leur stage en entreprise.

De ce fait, ils ne s'y considèrent pas comme des professionnels et y adoptent plutôt un comportement d'étudiant. L'un d'eux dit par exemple que beaucoup cherchent avant tout à finir le plus tôt possible (ce que nos observations confirment) ; un autre dit, en comparant atelier et entreprise, « *enfin je trouve qu'à l'  cole on voit plus le côté de la note* » et que si on loupe une fabrication c'est pas grave, c'est l'  cole. Cette posture d'étudiant semble donc avoir un impact sur les actions déployées. De là se pose la question de ce qui est évaluée de la compétence de ces étudiants sur la base des séances dans les ateliers. De manière plus générale, cela interroge sur l'évaluation de la compétence professionnelle d'individu à partir de situations de formation, avec le présupposé (plus ou moins explicite) de sa transférabilité vers le milieu professionnel.

⁵ J'ai réalisé une analyse du contenu du discours ainsi recueilli en appuyant sur une grille construite à partir de du cadre théorique (voir tableau n  3 page ??). L'objectif était de cerner les dimensions de ces situations et des actions qu'y déploient les apprenants telles qu'elles apparaissent dans le discours qui m'était adressé. J'ai alors mis en parallèle les corpus ainsi traités pour les 11 étudiants afin d'en extraire les récurrences mais aussi les différences.

4. Conclusion : Situations scolaires mais auto-évaluation de sa compétence professionnelle ?

L'analyse de deux situations du dispositif de formation du BTS IAA proches des situations professionnelles, le stage en entreprise et les séances dans les ateliers technologiques, montre l'intérêt mais aussi la difficulté et les limites de l'évaluation de la compétence professionnelle d'étudiants à partir des actions qu'ils déploient dans les situations d'un dispositif de formation initiale. Si le stage constitue un moment de rencontre avec le travail réel, les modalités d'évaluation peuvent gommer ce que l'étudiant a dû mettre en oeuvre pour y faire face, autrement dit, effacer des traces essentielles de sa compétence de futur professionnel. Si les séances dans les ateliers technologiques confronte l'étudiant aux tâches principales et à une part de variabilité et de diversité des situations professionnelles visées par le diplôme, la perception scolaire qu'il en a transforme en partie les actions qu'il va y déployer.

Les évolutions récentes de la prescription concernant le BTS IAA, devenu en 2009 « BTS Sciences et Technologie des Aliments », semblent viser davantage l'évaluation de la compétence professionnelle à partir d'une prise en compte accrue du travail réel des étudiants dans les situations de stage en entreprise et les séances sur les ateliers technologiques. Ainsi, l'une des épreuves certificatives s'appuie désormais sur un dossier dans lequel l'étudiant doit décrire et analyser deux situations professionnelles vécues au cours de la formation, intégrant les éventuels imprévus et difficultés rencontrées. Reste que la composition du jury pour cette épreuve renouvée indique qu'il ne sera composé que d'enseignants qui, au regard de ce que j'ai observé, ont une connaissance de la réalité du travail très hétérogène.

Pour autant, malgré ces limites, ces situations jouent un autre rôle qui semble tout aussi fondamentale en ce qui concerne la compétence des futurs professionnels. Certes ceux-ci pointent tout ce qui différencie ces situations « scolaires » des situations professionnelles. Pourtant, à l'issue de leur formation, lorsqu'ils évoquent ce qu'ils se sentent ou non capables de faire sur le plan professionnel, une grande partie fait référence à des situations vécues en stage en entreprise ou dans les ateliers et/ou aux « jugements évaluatifs » des professionnels et des formateurs qui les y encadrent. C'est sur cette base qu'ils « auto-évaluent » leur capacité à faire face aux situations professionnelles qu'ils pourraient rencontrer, telle que la gestion de la fabrication de tel ou tel produit, la gestion d'une ligne de fabrication, l'encadrement d'opérateurs. Le stage, les passages dans les ateliers et l'autonomie qui leur est progressivement laissée dans ces situations, « *donne quand même une idée de ce qu'on est capable de faire ou pas seul* » (un étudiant) à la sortie du BTS ou après quelques semaines d'adaptation. Cela ne signifie pas qu'ils se sentent tous en mesure de faire face au réel du travail et aux situations constitutives des emplois visés. Mais cela leur donne des repères sur la base desquels ils appuient leur réflexion pour envisager la suite de leur itinéraire, soit vers des formations complémentaires, soit vers une insertion professionnelle rapide : est-ce que je me sens capable de travailler immédiatement ? Est-ce que je suis en mesure de faire face aux tâches qui constituent les emplois auxquels je peux avoir accès et/ou ceux qui m'intéressent en particulier ? Cela étaye parfois, pour eux, la nécessité de poursuivre leurs études en fonction de capacités qu'ils s'attribuent au regard de celles qu'ils pensent nécessaires pour accéder à et/ou exercer un certain type d'emplois. Faut-il que je poursuive encore ma formation une année ? plusieurs années ? Dans quelle formation qui me permettra de travailler les points pour lesquels je m'estime encore trop juste ? : « *Ch: aujourd'hui toi tu as le sentiment d'être un d'être une professionnelle ? - Etudiant : euh pffff / non, non non quand même pas. J'ai encore plein de trucs à apprendre. C'est d'ailleurs pour ça que je fais une licence. (...) J'ai envie d'acquérir encore des connaissances /de me / entre guillemets de me faire, d'avoir des bagages pas qui me sert à rien.* »

Cela montre à quel point le réel du travail ne doit pas demeurer un impensé (voir un « nié ») de la formation professionnelle initiale : dans ce qu'il ouvre comme possibilité pour la construction et « l'animation » de situations de formation et d'évaluation de la compétence des étudiants ; dans sa participation à la constitution du sentiment, chez les étudiants, d'être prêt (ou non) à s'insérer dans

le monde du travail, à prendre en charge les tâches constitutives des emplois accessibles et    en supporter les conditions et exigences ; dans la part qu'il prend dans l'élaboration et les orientations de leur itinéraire scolaire et professionnel.

5. Bibliographie

- Barabanchtchikov, V. (2007). La question de l'activité dans la psychologie russe. In V. Nosulenko et P. Rabardel (Eds), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine* (pp. 41-81). Toulouse : Octares.
- Ferron O., Humblot J.-P., Mayen P. & Bazile J. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS. Rapport de recherche de l'unité propre Développement professionnel et formation, Département des Sciences de la formation et de la communication. Dijon : Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon.
- Leplat J. (1991). Compétences et ergonomie. In R. Amalberti, M. De Montmollin, & J. Thereau (Eds.), *Modèles en analyse du travail* (pp. 263-278). Mardaga : Liège.
- Mayen, P., Métral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-45.
- Pastré P. (2004). Introduction. Recherche en didactique professionnelle, in Samurçay R. & Pastré P. [dir.], *Recherches en didactique professionnelle* (pp.1-13). Toulouse : Octares.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). La didactique Professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2010). *Activité, schème, situation*. Document de travail remis lors de l'intervention de G. Vergnaud au séminaire Travail, Apprentissage et formation, 24 juin 2010, Agrosup, Dijon.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-117.

EVALUATION DES COMPETENCES ET DOCUMENTS DE REFERENCE POUR LES ENSEIGNANTS : UNE COHERENCE A CONSTRUIRE

Walther Tessaro

Université de Genève
walther.tessaro@unige.ch

Mots-clés : évaluation interne, référentiel, transposition curriculaire

Résumé. Ce texte présente une perspective historique critique de l'évaluation des apprentissages des élèves genevois d'école primaire. Dans la chronologie des événements, trois problématiques liées à l'évaluation des compétences ont été retenues. Elles sont, selon nous, significatives des changements survenus ces dernières années dans le canton de Genève. Après quelques éléments contextuels, nous analysons un document qui a changé sensiblement les pratiques enseignantes, en essayant d'articuler objectifs et compétences. Nous nous penchons ensuite sur le curriculum enseigné et les liens entre types de tâches et niveaux d'objectifs. Avant quelques éléments conclusifs, nous rendons compte de résultats de recherches qui montrent comment les pratiques évaluatives peuvent orienter les prescriptions en la matière, dans un processus transpositif ascendant.

1. Contexte général

A la fin du 20^e siècle, des projets de réforme scolaire ont été conçus puis mis en œuvre en Suisse romande. Un mouvement enthousiaste, porté par une riche littérature scientifique a incité politiques, responsables scolaires, enseignants et parents à vouloir changer l'école. Les innovations ont été menées sur plusieurs fronts. Ainsi, l'organisation des cycles pluriannuels ou l'instauration d'une dynamique de collaboration au sein des établissements côtoyaient-elles la volonté de changer fondamentalement les modalités d'évaluation des apprentissages.

La complexité des réflexions concernant l'évaluation des apprentissages a convaincu l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) à créer un groupe de travail intercantonal chargé d'aborder l'évaluation sous l'angle de l'Appréciation du travail des élèves (ATE). Conjointement au projet suisse d'examen de la Situation de l'école primaire (SIPRI), une recherche est menée par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) entre 1980 et 1986. Des groupes de travail mettent à l'épreuve un projet d'innovation fondé sur la collaboration entre différents partenaires de l'école.

A la fin des années 1980, un réseau consacré à l'évaluation scolaire est créé par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). L'objectif du Centre est de promouvoir la recherche en éducation sur le plan national et notamment d'encourager le dialogue entre les partenaires scolaires. Les rapports de ce Centre donnent une vue d'ensemble des projets menés en Suisse (Vögeli-Mantavoni, 2000).

En 1993, une Commission romande « Evaluation formative et différenciation de l'enseignement » est créée en vue de favoriser les échanges et la coopération intercantonale. Après un premier rapport sur l'état de la réflexion et des réalisations récentes dans les cantons en matière d'évaluation du travail scolaire (Wirthner, 1994), la Commission présente une conception commune pour la scolarité obligatoire (Weiss, 1996). Cette conception est envisagée comme un guide pour les changements entrepris ou à venir en Suisse romande. Les auteurs préconisent notamment la limitation de l'évaluation certificative à quelques moments clés de la scolarité, le

développement de l'EF et de l'auto-évaluation, la création de repères et d'aides pour les enseignants, ainsi qu'une meilleure formation (initiale et continue) à l'évaluation.

2. Dans le canton de Genève

On retrouve ces propositions dans le document fondateur de la rénovation de l'école primaire à Genève, qui apporte plusieurs changements dans les pratiques évaluatives. Le passage d'une progression annuelle à une organisation en cycles d'apprentissage doit permettre le renforcement de l'évaluation formative et de l'évaluation informative, ainsi que l'introduction de démarches portfolio. Ces changements créent une demande considérable de formation continue de la part des établissements scolaires. Beaucoup de *projets d'école*, alors en phases de conception ou de mise en œuvre, ont souhaité inclure ces domaines dans leur formation continue collective. En quelques années, la quasi-totalité des écoles primaires du canton a ainsi participé à des séminaires dont le contenu portait sur le champ de l'évaluation. L'effort de communication et l'augmentation de l'offre de formation continue tentent de répondre aux craintes suscitées par les nombreux changements. Les propos relayés en formation continue par les enseignants dans cette étape de généralisation confirment que la question de l'évaluation des apprentissages scolaires constitue un enjeu majeur de toute réforme (Alliata, Dionnet, Ducrey, Guignard, Jaeggi, Nidegger, Osiek, & Saada, 2003).

La rentrée scolaire 2000-2001 est marquée par le début de l'extension progressive de la rénovation. Elle correspond à l'introduction du classeur *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise* (DIP, 2000), qui devient le document de référence pour les enseignants. Il regroupe les *compétences* à développer à l'école primaire, des activités d'évaluation illustrant les *attentes* de fin de cycles et enfin les *plans d'études* disciplinaires. Ce classeur va modifier sensiblement les pratiques enseignantes sur le plan de l'enseignement et de l'évaluation. La hiérarchisation des objectifs s'apparente aux trois niveaux de compétences définis par Rey, Carrette, Defrance et Kahn (2003). La compétence prioritaire, nommée *objectif-noyau*, est déclinée en *composantes* et en *objectifs spécifiques*, qui fixent les exigences minimales en termes de compétences de fin de cycle.

3. Niveaux d'objectifs et catégories d'activités

Les plans d'études n'orientent que globalement les enseignants dans la façon d'organiser la progression des apprentissages. Ce sont les moyens d'enseignement qui contribuent, de façon variable par ailleurs, à cette étape du processus de transposition didactique. Ainsi, même si le nouveau document de référence genevois représente une aide importante pour les enseignants, ces derniers doivent continuer à réfléchir notamment à la nature et à la caractéristique des activités qu'ils souhaitent mettre en place d'une part, à l'organisation des activités entre elles pour la progression de leur enseignement d'autre part.

Dans une publication issue d'une recherche du programme national suisse, Allal et ses collègues définissent deux grandes catégories d'activités d'enseignement/apprentissage, qui peuvent être considérées comme deux pôles d'un continuum: l'activité spécifique et l'activité complexe (Allal, Béatrix Köhler, Rieben, Rouiller, Saada-Robert & Wegmuller, 2001). La première est définie comme étant centrée sur l'acquisition d'un savoir ou savoir-faire à l'aide de tâches relativement fermées, « décontextualisées ». La seconde vise l'élaboration d'une compétence dans une situation relativement ouverte, impliquant des démarches d'exploration, de recherche, de résolution de problèmes, d'expression personnelle. Les tâches y sont « authentiques », contextualisées.

La planification de l'enseignement demande notamment de réfléchir à l'articulation entre ces deux types d'activités. Plusieurs modes de structuration du curriculum peuvent être identifiés, qui rendent compte de façons différentes de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. Avec l'arrivée des nouveaux moyens de mathématiques au cycle élémentaire, dans les années 1990, les

enseignants ont été confrontés à un nouveau type de curriculum. Toutes les activités proposées sont complexes, de type résolution de problème, et souvent à réaliser en interaction avec des pairs. Elles sont structurées en curriculum « globalisant », l'enchaînement de ces situations complexes devant permettant de construire en même temps des savoirs plus spécifiques comme les algorithmes ou la décomposition des nombres. En formation continue, les enseignants ont très vite relevé la nécessité d'aborder les savoirs et savoir-faire en jeu dans des activités plus spécifiques, de façon « décrochée ». Ces activités peuvent dès lors être complémentaires et inscrites dans des démarches différenciées d'enseignement.

Les séquences didactiques romandes COROME de français expression, organisées en genres textuels, répondent, elles à un curriculum de type « spiralaire ». Cette organisation, présentée par Bruner (1960), propose d'introduire la complexité dès le début d'une séquence d'activités d'apprentissage. Elle s'inscrit dans une perspective vygotskyenne, où l'enseignement précède le développement. Une première situation de production engage les élèves dans une activité complexe de communication. Elle est suivie d'activités spécifiques regroupées en modules, portant sur des savoirs langagiers particuliers. La seconde production permet de mobiliser les ressources travaillées dans les différents modules dans une nouvelle situation de communication du même genre textuel. C'est sur celle-ci que porte en principe l'évaluation sommative des apprentissages des élèves en expression écrite.

Dans cette situation complexe, il s'agit d'évaluer la compétence prioritaire qui est de « produire un texte d'un genre donné ». Pour cela, l'élève doit mobiliser les ressources nécessaires travaillées lors de la séquence didactique. Afin de l'aider, il a à sa disposition le guide de production qui reprend en partie les constats effectués lors des modules d'enseignement. Si, dans une définition largement acceptée de la compétence, il s'agit d'évaluer quelles ressources sont mobilisées par l'apprenant, il y a ici une simplification de la tâche dans la mesure où une partie de ces ressources, celles relatives au contenu et à l'organisation, sont précisées dans le guide. Cependant, ce sont ces mêmes ressources qui permettent à l'élève d'effectuer un lien entre les modules et la situation complexe et donc d'y donner du sens. Elles permettent aussi à l'élève de s'auto-évaluer et de s'autoréguler.

4. Un intérêt prononcé pour l'évaluation

Avec la mise en place du nouveau référentiel d'enseignement/apprentissage et d'évaluation, un fort accent est mis par l'institution scolaire sur l'évaluation des apprentissages. Cependant, la quantité des documents de référence proposés aux enseignants ne suffit pas à les rassurer.

Une première recherche du SRED a établi un état des lieux des directives, des instructions et des normes fournies aux enseignants pour évaluer les apprentissages de leurs élèves (Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard & Nidegger, 2005). Les chercheurs y soulignent le nombre important de documents en matière d'évaluation produits à l'intention des enseignants et donc l'importance accordée par le Département à cet objet. Ils soulignent enfin l'organisation très centralisée dans l'élaboration et la diffusion de ces documents. Ils relèvent aussi l'importance accordée par l'institution scolaire à la communication d'une évaluation essentiellement qualitative. Cette mission est assumée en grande partie par un nouvel outil, le portfolio, dont la double visée, formative et informative, a entraîné parfois une certaine confusion (Gilliéron Giroud, 2007).

La seconde étude a récolté et analysé les pratiques déclarées des enseignants en matière d'évaluation des élèves (Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry, 2006). Dans celle-ci, sept enseignants primaires sur dix affirment avoir suivi une formation continue en évaluation entre 1999 et 2003, 80% de ceux-ci estimant que cette formation leur a été utile. Dans l'ensemble, les pratiques semblent avoir évolué vers une utilisation de critères plus précis et une communication plus systématique de ces derniers aux élèves. Enfin, plus d'un tiers des enseignants primaires estiment que leurs pratiques ne correspondent pas toujours aux attentes institutionnelles, évoquant

notamment un manque de moyens et de clarté des demandes. Ceci malgré une volonté affirmée de mieux informer les enseignants et les familles.

Dès 2007, plusieurs aménagements importants du système évaluatif ont pour conséquence l'apparition de nouveaux outils et documents. Cette augmentation a comme conséquence, pour les enseignants, la difficulté d'articuler les différentes composantes du référentiel d'évaluation. En mathématiques, par exemple, le *Plan d'études romand*, les objectifs du classeur *Objectifs d'apprentissage* et les *moyens d'enseignement* répondent à des logiques conceptuelles et temporelles différentes (Conne & Brun, 1999).

5. Des pratiques aux prescriptions : un mouvement transpositif ascendant

Classiquement, la transposition didactique est vue comme un mouvement *descendant*, allant des pratiques sociales de référence aux contenus enseignés dans la classe. Or le travail des ergonomes a mis en évidence la diversité des sources de prescriptions, dont certaines qui ne sont pas officielles. Des analyses de contenu des documents officiels traitant de l'évaluation des compétences et connaissances (Tessaro, Jeannet, Favre Marmet & Pamm Wakley, 2010) a mis en évidence l'influence qu'ont joué les pratiques de terrain dans ce domaine, progressivement modélisées dans les actions de formation continue. Ce mouvement participe à une perspective *ascendante* de la transposition curriculaire (Mottier Lopez & Tessaro, 2010): ce sont les formateurs en évaluation qui ont été les agents de cette transposition, prenant ainsi une part active à la production des structures.

Deux exemples illustrent ce mouvement transpositif ascendant : *la progression des élèves dans leurs apprentissages* et *le jugement professionnel des enseignants en évaluation*. Trois moments différents ont été choisis, correspondant chaque fois à un basculement du cadre réglementaire ou législatif et à des changements conséquents dans le contenu des directives et des documents d'évaluation.

5.1 La progression des élèves dans leurs apprentissages

En 2001, interviennent plusieurs modifications du cadre réglementaire: la scolarité primaire se compose dorénavant de 2 cycles de 4 ans, le bulletin scolaire comporte un *bilan de progression* tout au long du cycle et un bilan certificatif libellé en termes d'atteinte d'objectifs à la fin de chaque cycle. Ce bulletin est accompagné d'un dossier d'évaluation qui illustre la progression d'élève.

Les formateurs en formation continue dans le champ de l'évaluation produisent un nouveau document de formation car ils se rendent compte, au contact avec les enseignants, qu'il y a nécessité de définir la notion de progression. Ce document tente notamment de clarifier l'ambiguïté existant entre la progression *personnelle* de l'élève et la progression *par rapport aux objectifs* de fin de cycle. Peu de temps après, une partie du contenu de ce document de formation est insérée dans l'aide-mémoire destiné aux enseignants, qui est un document d'accompagnement institutionnel.

5.2 La progression des élèves dans leurs apprentissages

Une démarche similaire a lieu pour la notion de *jugement professionnel en évaluation*. En 2005, un nouveau bulletin scolaire apparaît, résultat d'un compromis politique. Les notes chiffrées attribuées en fin d'année scolaire, globales, ne sont plus le résultat d'une moyenne arithmétique. Ce changement de bulletin nécessite une formation continue intensive pour aider les enseignants à affiner leur jugement professionnel en évaluation.

Parallèlement, une recherche visant à mieux comprendre comment s'exerce et se développe le jugement professionnel des enseignants dans l'évaluation des apprentissages est menée pendant

l'année scolaire 2005-2006 (Lafortune & Allal, 2008). L'étude est centrée sur les pratiques conduisant aux informations inscrites dans le bulletin scolaire transmis périodiquement aux familles. Elle montre que les procédures d'évaluation sont appliquées de la même manière à l'ensemble des élèves d'une classe. Mais les témoignages permettent de mettre en évidence qu'une des fonctions essentielles de ce jugement professionnel est d'assurer l'adaptation des procédures aux situations singulières, notamment lorsqu'il y a une hésitation entre deux notes. L'enseignant examine alors de plus près les sources d'information, il recherche des indications supplémentaires, il ajuste sa manière de combiner les informations (Allal & Mottier Lopez, 2008).

Durant la première année de mise en œuvre de ce nouveau bulletin scolaire, se fait ressentir le besoin de créer un document de formation afin de préciser les éléments de pondération pour former son jugement professionnel et ainsi justifier son bien-fondé. Il s'agit de donner des éléments suffisamment utiles et opérationnels aux enseignants. Comme dans l'exemple précédent, une grande place est accordée à la définition et la justification de la notion dans la directive qui fait suite, ceci afin d'anticiper les réactions critiques concernant cette notion et les risques de dérives dans sa mise en pratique.

6. En conclusion

Trois axes de discussion apportent une conclusion temporaire à notre réflexion.

6.1 *Entre cohérence et rupture : une cohérence à tout prix vaut-elle mieux qu'un changement de paradigme ?*

Une vision forcément fédératrice du curriculum, qui peut parfois perdre de son sens : la hiérarchisation des objectifs conviendrait mieux à certaines disciplines. En Français, la composante *structuration* est-elle à séparer de celle *communication* ?

6.2 *Entre intentions et actions : face à des changements d'envergure, quelles ressources pour les enseignants ?*

Dans des périodes de changements importants, quantitativement ou qualitativement, les aides apportées aux enseignants ne sont souvent pas anticipées et se réduisent à des documents sans accompagnement, des directives diffusées parfois sans concertation. Se pose ici de façon concrète le problème de l'articulation entre les différents niveaux de responsabilités (Direction générale, service de formation continue, conseillers pédagogiques, directions d'établissements).

6.3 *Entre égalité des acquis et sélection : comment concilier l'atteinte des objectifs fondamentaux par (presque) tous les élèves et un système précoce de filières ?*

Depuis le milieu du 20^e siècle, l'école publique romande « tangué » entre, d'une part, une volonté de promouvoir et maintenir l'égalité des acquis et, d'autre part, un attachement à des structures sélectives et discriminantes. Le contraste entre les intentions poursuivies par les innovations et les difficultés concrètes de leur mise en œuvre ne s'explique pas seulement par un manque de temps, de formation ou d'instruments. L'école et la société restent profondément ancrées dans des fonctionnements et des représentations qui favorisent une reproduction sociale et un maintien des privilèges. Le retour à des formes d'évaluation et d'organisation pédagogiques plus traditionnelles, attestent de cette difficulté à accorder intentions et actions.

7. Références

- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Allal, L., Béatrix Köhler, D., Rieben, L., Rouiller, Y., Saada-Robert, M. & Wegmuller, E. (2001). *Apprendre l'orthographe en produisant des textes*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Alliata, R., Dionnet, S., Ducrey, F., Guignard, N., Jaeggi, J.-M., Nidegger, C., Osiek, F., & Saada, E. (2003). *A la fin de la 6^e primaire. Enquête auprès de la volée 2000 des élèves de 6P. Acquis et compétences des élèves, représentations des parents et des enseignants*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. New York : Vintage.
- Conne, F. & Brun, J. (1999). La notion de compétences de phénomènes transpositifs dans l'enseignement des mathématiques. In J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.), *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 95-114). Bruxelles : De Boeck.
- Gilliéron Giroud, P. (2007). *Le dossier d'évaluation dans la scolarité obligatoire du Canton de Vaud. Intentions et mise en œuvre*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
- Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*. (2000). Genève : Département de l'instruction publique.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). Evaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 29-56.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N. & Nidegger, C. (2005). *EVALEPCOPO – Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire : analyse de documents*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Nidegger, C. & Viry, G. (2006). *EVALEPCOPO – Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Tessaro, T., Jeannet, C., Favre Marmet, A & Pamm Wakley, V. (2010). *Entre pratiques d'évaluation en classe et textes institutionnels : l'analyse d'un mouvement transpositif*. Actes du congrès AREF, Université de Genève, septembre 2010.
- Vögeli-Mantovani, U. (2000). *Mehr Fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Rapport de tendance no 3. Aarau : CSRE (une version abrégée de ce rapport, traduite en français, est disponible à l'IRDP-Neuchâtel).
- Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens*. Rapport no 2. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.
- Wirthner, M. (1994). *Evaluation. Point de la situation et questions*. Rapport no 1. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique.

L'APPORT DE L'ÉVALUATION DE PROGRAMME DANS UN PROCESSUS DE CHANGEMENT : UN INCONTOURNABLE

Eric Dionne

Université d'Ottawa
eric.dionne@uottawa.ca

Mots-clés : Programme, Réforme, Changement, Évaluation

Résumé. Le Québec, tout comme bien d'autres pays ou juridictions, a profondément modifié son système éducatif au cours des dernières années afin de mieux préparer les prochaines générations à faire face aux réalités du vingt-et-unième siècle. Le succès de la mise en application de cette réforme de l'éducation introduite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) est encore difficile à estimer mais on peut d'ores et déjà identifier de nombreux obstacles qui en ont, au mieux, ralenti la mise en œuvre ou, au pire, en ont largement limité la portée. Ce texte présente une réflexion critique sur les apports de la théorie des programmes dans un tel processus de renouvellement des programmes et comment les lumières de la théorie des programmes peuvent nous éclairer sur certaines dérives ou certains écueils associés à la réforme de l'éducation au Québec.

1. Introduction

Le Québec a vécu au cours de la dernière décennie une vaste et ambitieuse réforme¹ de son système éducatif. Il ne s'agit pas d'un évènement inusité puisqu'au Québec, tout comme c'est le cas pour la majorité des autres états ou juridiction, il est commun de remanier –plus ou moins en profondeur– les assises du système éducatif afin de l'ajuster aux besoins sociétaux qui eux, sont en constante évolution. De façon générale, du moins au Québec, ces remaniements surviennent environ tous les 10 ou 15 ans. À ces moments, la même question refait surface : dans quelle mesure les changements proposés trouvent-ils écho à l'échelle de la salle de classe ? Autrement dit, jusqu'à quel point assiste-t-on à des changements véritables qui affectent de façon significative la qualité des apprentissages de chacun des élèves ? Ce texte se veut une réflexion sur la dernière réforme du système éducatif québécois vue sous l'angle de la théorie et de l'évaluation des programmes. Au fil des prochains paragraphes, je tenterai de faire la démonstration que plusieurs des écueils qui ont entravé la mise en application de cette réforme auraient pu être écartés en s'appuyant sur une théorie des programmes plus solide et rigoureuse. Il ne s'agit donc pas de discuter des fondements théoriques de cette réforme mais plutôt de réfléchir sur les conditions d'élaboration, d'implantation et de mise en œuvre de cette réforme.

Avant d'aller plus loin, il est important de mentionner que nous savons, hélas, encore bien peu de choses sur le niveau d'implantation réel de cette réforme. En effet, très peu de recherches font état soit des conditions d'implantation ou des changements réels que ce renouveau devait apporter comme le soulignent par exemple Bélair et Dionne (2009). Toutes recherches permettant de recueillir des données empiriques sur la situation réelle de l'implantation des changements sont donc les bienvenues.

¹ Dans le cadre de ce texte, nous utiliserons de façon équivalente les expressions « réforme » et « renouveau pédagogique ». La deuxième appellation a été introduite par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) afin, selon nous, essentiellement d'adoucir la perception des enseignants face aux changements qu'il proposait.

Cette réflexion critique est organisée de la façon suivante. Dans un premier temps, nous ferons état, brièvement, des principaux fondements de cette réforme québécoise en les situant dans le temps sous la forme d'une chronologie des événements. Il s'agira d'une section essentiellement descriptive. Dans un second temps, nous présenterons un modèle de conception et d'évaluation de programme. Finalement, nous ferons une analyse critique de certains événements qui se sont déroulés au Québec à la lumière du modèle théorique que nous aurons préalablement illustré. Nous tâcherons alors de faire ressortir autant les aspects positifs que les aspects plus négatifs associés à la démarche d'implantation du renouveau. En guise de conclusion, nous tenterons bien humblement de présenter certaines recommandations sous la forme de pratiques exemplaires qui illustrent des actions positives que nous avons pu repérer dans le cadre du processus de conception et d'implantation du changement. Nous présenterons également les pratiques à éviter que nous aurons aussi eu l'occasion d'observer ou d'inférer. Comme le souligne Fullan (2001), nous ne prétendons pas que ces recommandations soient nécessairement généralisables à d'autres systèmes, mais peut-être pourront-elles servir d'inspiration.

2. Une chronologie des événements

La dernière réforme, surnommée en cours de route « renouveau pédagogique² » a permis de modifier en profondeur le paysage éducatif québécois en introduisant de nombreux changements. Moults documents ministériels (MELS, 1994 ; 1997 ; 2001 ; 2002 ; 2003a ; 2003b) font état de ces changements et le lecteur³ intéressé par ces sujets pourra les consulter afin d'obtenir les renseignements escomptés. Ceci étant dit, nous pouvons faire mention des changements les plus importants à savoir :

- modification du cadre législatif (loi 180) ;
- élaboration de programmes d'études basés sur l'approche par compétences ;
- réaffirmation de l'importance de l'évaluation formative ;
- intégration des disciplines ;
- segmentation des parcours scolaires en « cycle » de deux ou trois ans plutôt qu'en « année scolaire ».

Les changements apportés au cadre législatif (loi 180) ont eu pour effet, entre autres, de décentraliser les pouvoirs vers les écoles. Ces dernières ont dû introduire des « conseils d'établissement » formés de différents acteurs (parents, enseignants, personnel non enseignant, etc.) qui ont pour mandat de mieux définir le cadre éducatif à l'intérieur de l'école. Aussi, les directions d'école se sont vues investies de nouveaux pouvoirs décisionnels qui étaient auparavant centralisés dans les commissions scolaires. En définitive, les écoles ont obtenu davantage de pouvoirs dans le but de répondre de façon plus personnalisée aux défis auxquels elles doivent faire face dans leur communauté respective.

Le choix de faire reposer les nouveaux programmes non pas sur l'approche par objectifs mais sur l'approche par compétences représente sans doute l'élément le plus évocateur de cette réforme.

² Il est intéressant de constater que le MELS a, au cours de l'implantation de la réforme, décidé d'abandonner le terme « réforme » pour le remplacer par « renouveau pédagogique ». Ce changement d'appellation est d'ailleurs survenu lors de l'implantation des nouveaux programmes au secondaire là où la résistance au changement était la plus intense. On peut penser que ce changement « stratégique » visait à adoucir la portée des changements proposés et ainsi faire en sorte d'atténuer la vive résistance au changement qui sévissait alors chez les enseignants du secondaire. Pour la suite de ce texte, nous conserverons l'expression « renouveau pédagogique » pour des fins de clarté même s'il s'agit, dans notre esprit, d'un terme équivalent à « réforme ».

³ Dans ce texte, le masculin est employé à titre épique dans le seul but de faciliter la lecture.

Le tableau 1 qui suit présente un condensé des différentes étapes ayant mené le Québec à la mise en place du renouveau pédagogique. À la lecture de ce tableau, on peut distinguer deux grandes étapes. La première étape a lieu dans les années quatre-vingt-dix et est caractérisée par une vaste opération de réflexion et de consultation. C'est à ce moment que deux rapports particulièrement déterminants pour la suite des événements sont déposés : le rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo) et le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé). Dans le premier cas, le rapport Corbo a permis d'alimenter la réflexion dans le cadre des États généraux sur l'éducation et dans le second cas, il s'agit de différentes propositions dont certaines ont émané de ces mêmes États généraux. En définitive, plusieurs des événements décrits à la section 2 sont les résultats de cette phase de réflexion et de consultation. La deuxième étape se distingue, quant à elle, par l'action. En effet, les années 2000 sont le théâtre de l'élaboration et de l'implantation des programmes d'études qui visent à mieux définir la nature et l'amplitude des changements auxquels les acteurs du domaine pédagogique sont conviés. Cette mise en application qui touche les acteurs sur le terrain (enseignants, directeurs d'école, conseillers pédagogiques, etc.) débute d'abord au primaire pour ensuite atteindre le secondaire. Un report d'une année a d'ailleurs lieu lors de la transition primaire-secondaire afin de donner davantage de temps aux différents acteurs de planifier les nombreux changements proposés. Au cours de cette deuxième étape, on voit différentes initiatives visant à faciliter la mise en application du renouveau. À titre d'exemple, le Ministère met en place au milieu des années 2000 un projet « d'expérimentation » du renouveau pédagogique visant à obtenir des informations sur la mise en œuvre des nouveaux programmes pédagogiques. Des écoles dites « ciblées » ont pour mandat de faire différents essais à caractère pédagogique (ex. développer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), expérimenter ces situations avec des élèves, développer des outils d'évaluation, etc.). Dans la chronologie des événements, on peut remarquer que la Politique en évaluation des apprentissages et le Plan de mise en œuvre de cette Politique sont apparus relativement tardivement alors que la mise en œuvre du renouveau pédagogique était déjà bien amorcée.

Année	Évènement
1994	Préparer les jeunes au 21 ^e siècle, rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (rapport Corbo)
1995	États généraux sur l'éducation
1997	Groupe de travail sur la réforme du curriculum (rapport Inchauspé)
1998	L'École tout un programme, énoncé de politique éducative
1999-2003	Appropriation et application du programme de formation de l'école québécoise (primaire)
2002-2009	Appropriation et application du programme de formation de l'école québécoise (secondaire) Différentes expérimentations : Écoles ciblées, écoles désignées par leur commission scolaire, écoles volontaires
2003	Dévoilement de la Politique d'évaluation des apprentissages et du Plan de mise en œuvre de la politique d'évaluation des apprentissages

Tableau 1 : Chronologie des événements lors de la mise en œuvre et l'implantation de la réforme de l'éducation au Québec.

3. Une théorisation des programmes

Afin de jeter un regard critique sur la mise en œuvre du renouveau pédagogique, il devenait important de croiser les observations avec un modèle théorique de conception et d'évaluation de programme. En ce sens, de nombreux auteurs présentent différentes suggestions et ce, dans plusieurs domaines de l'activité humaine (éducation, santé, etc.). En examinant ces différentes suggestions, et plus particulièrement les composantes des modélisations, il est d'ailleurs possible de dégager de nombreux points communs. Par exemple, Nadeau (1988) présente une modélisation de la démarche évaluative en mettant en évidence les étapes qui suivent : (1) l'analyse des besoins, (2) la planification du programme, (3) l'implantation du programme, (4) l'amélioration du programme et (5) la certification du programme. Dans le domaine médical, Kern, Thomas et Hugues (2009) suggèrent, quant à eux, une démarche en six étapes consistant à : (1) identifier le problème général et les besoins généraux associés à la situation dans le domaine de la santé, (2) identifier plus précisément les besoins, (3) énoncer les buts et les objectifs, (4) dresser l'inventaire des stratégies pédagogiques, (5) réaliser l'implantation du programme, et (6) évaluer la démarche et obtenir des rétroactions afin d'améliorer le programme. Les six étapes du modèle de Kern *et al.* sont d'ailleurs toutes interreliées éliminant ainsi la perception de linéarité pouvant être associée parfois à ce genre de modélisation. Dans le cadre de ce texte, le modèle de Ridde et Dagenais (2009) a été retenu et il nous servira de grille de lecture afin de discuter de la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Le modèle de ces auteurs reprend essentiellement les composantes mises de l'avant dans les modèles de Nadeau (1988) et de Kern *et al.* (2009). La figure 1 illustre les composantes du modèle de Ridde et Dagenais. Ainsi, on retrouve les étapes générales déjà discutées précédemment (planification, mise en œuvre, pérennisation, évaluation). L'illustration présentant un fil torsadé dont chacun des brins évoque l'une des composantes de la démarche illustre bien le caractère non linéaire inhérent à cette démarche. Aux fins de notre réflexion, nous avons choisi ce modèle en raison de sa pertinence et de sa simplicité.

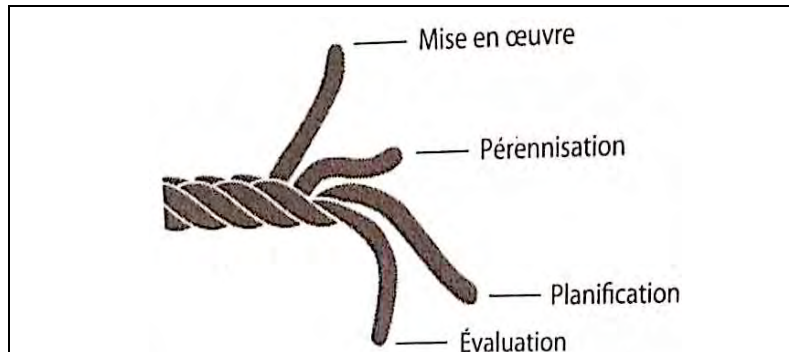


Figure 1 : Composantes d'un programme (Ridde et Dagenais, p. 18, 2009)

4. Le renouveau pédagogique sous la loupe de la théorie des programmes

Cette section représente le cœur de notre texte puisque nous discuterons des observations que nous avons faites au sujet du renouveau pédagogique sous la loupe de la théorie des programmes proposée par Ridde et Dagenais (2009). Pour ce faire, nous discuterons des quatre étapes proposées par ces derniers (planification, mise en œuvre, pérennisation, évaluation). Pour chacune d'elles, nous présenterons des observations ou des réflexions qui illustrent soit des pratiques exemplaires ou soit des pratiques que nous jugeons à éviter.

4.1 La planification

Dans la chronologie des événements entourant la naissance de ce renouveau pédagogique, la phase de planification prend effet, comme nous l'avons vu précédemment, dans les années 90. Durant cette phase de planification, nous avons retenu quatre aspects qui méritent d'être discutés à savoir : (1) la contribution des différents acteurs au processus de réflexion-action, (2) la planification de la formation des praticiens, (3) la planification des changements associés à l'évaluation des apprentissages et (4) la planification des difficultés rencontrées. Nous discuterons de chacun de ces aspects en apportant des exemples qui illustrent notre propos.

Lors de la phase de réflexion, on peut souligner la décision du MELS de mettre à contribution de nombreux acteurs afin de discuter des changements qui devaient se réaliser dans le système éducatif. Par exemple, lors de la conception des programmes d'études, des acteurs pédagogiques d'horizons variés ont été mis à contribution. Des équipes de rédaction « restreintes », composées souvent d'enseignants, de conseillers pédagogiques ou de direction d'école avaient pour mission de faire les recherches et de produire les premières ébauches des documents. Ces équipes restreintes étaient d'ailleurs chapeautées par les instances du MELS et un petit comité d'experts universitaires qui avait la responsabilité d'assurer la cohérence au travers des différentes équipes restreintes des différentes disciplines. Dans toutes les disciplines (mathématiques, science et technologie, français, etc.), un comité d'experts universitaires disciplinaires composés surtout de professeurs d'université avait pour mandat d'assurer la qualité des contenus didactiques. Un comité de rédaction dit « élargi » composé, quant à lui, d'enseignants, de conseillers pédagogiques et de direction d'école avait pour mission de valider les travaux de l'équipe de rédaction restreinte. Ceci illustre le fait que la réflexion entourant les programmes ainsi que la rédaction de ces derniers ne se sont pas réalisées en vase clos comme cela avait été le cas par le passé. Par contre il est étonnant, et surtout pour le secondaire, compte tenu des enjeux importants associés à l'évaluation pour cet ordre, de constater que les spécialistes en évaluation n'ont pratiquement pas été consultés lors de cette étape. En effet, ils ont surtout été mis à contribution pour la rédaction de la Politique en évaluation. Nous reviendrons sur ce dernier aspect un peu plus tard.

Si une chose était facilement prévisible dans le cadre de ce renouveau pédagogique, c'est la nécessité de former adéquatement les enseignants et différents acteurs (ex. conseillers pédagogiques, directeurs, membres du personnel non enseignants, etc.) du monde scolaire. En effet, l'intensité des changements proposés ne faisait planer aucun doute sur ce besoin. Or, force est de constater que le modèle de formation des enseignants a peu évolué et est demeuré axé sur le principe des « agents multiplicateurs ». Le Ministère a formé certaines personnes dans chacune des commissions scolaires et ces derniers avaient le mandat de former, à leur tour, leurs collègues dans leur milieu respectif. Certaines universités ont développé des programmes⁴ visant à palier certaines lacunes mais ces initiatives s'adressaient et s'adressent toujours aux volontaires qui acceptent de se perfectionner. Compte tenu de l'ampleur des changements proposés, on peut se questionner sur cette stratégie puisque l'approche des agents multiplicateurs, quoi qu'intéressante, demeure somme toute incomplète. Entre autres, les travaux de Lafortune et Deaudelin (2001) ainsi que ceux de Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2001) offrent des perspectives différentes en misant sur une approche socioconstructiviste basée sur l'accompagnement des praticiens. Durant l'étape de la planification, il aurait certainement été avisé de proposer différents modèles de formation continue pouvant être proposés aux individus sur qui reposait le fardeau de diriger ces formations dans les commissions scolaires.

La planification des changements associés à l'évaluation des apprentissages représente certainement un maillon faible lors de l'étape de la planification. Ceci est d'autant plus vrai pour l'ordre du secondaire où les questions portant sur l'évaluation des apprentissages suscitent

⁴ L'Université de Montréal offre, par exemple, un microprogramme en évaluation des compétences qui s'adresse aux enseignants et aux conseillers pédagogiques qui souhaitent apprendre à mieux évaluer des compétences en contexte scolaire.

pratiquement toujours de grandes émotions chez les praticiens. Il est étonnant de constater que malgré les enjeux importants associés à l'évaluation des apprentissages, ces derniers aient été si peu pris en compte. Il faut cependant préciser qu'en général peu de recherches ont permis de mieux comprendre ou d'étayer les modalités permettant de rendre compte de compétences. À cet égard, les travaux de Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) demeurent encore aujourd'hui parmi les rares travaux qui nous alimentent à ce sujet. Au Québec, le modèle d'évaluation de Rey *et al.* a été expérimenté par Dionne (2010) bien des années après l'initiation de la phase de planification. Pourtant, Scallion en 2004 nous mettait déjà en garde sur la nécessité de se pencher sur la question de l'évaluation des tâches complexes puisque cela était appelé à devenir un enjeu majeur compte tenu des fondements de la réforme québécoise.

Lorsque l'on souhaite apporter des changements majeurs à une organisation ou un système, le succès ou l'échec repose souvent sur la capacité à identifier les sources de résistance au changement afin de les atténuer, voir les éliminer, lorsqu'elles se manifestent. Autrement dit, il faut s'assurer de bien planifier les difficultés potentielles qu'on est susceptible de rencontrer. À ce sujet, le MELS a décidé de mettre en place des écoles dites « ciblées » ayant pour but « de suivre l'évolution de la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au secondaire » (MELS, 2008, p. 1). On peut saluer l'idée d'un tel projet visant à documenter le processus d'implantation avant l'heure puisque ces écoles avaient le mandat « d'expérimenter » la réforme deux ans avant l'application officielle. Malheureusement, nous avons obtenu que bien peu de données sur les résultats de cet essai dans 15 écoles. En effet, le rapport publié par le MELS fournit des données principalement sur la perception des élèves et des enseignants. Il offre bien quelques recommandations sur les conditions favorisant la mise en œuvre mais ces recommandations demeurent générales et prévisibles. La question qui se pose est : n'aurait-il pas fallu mettre en place des activités de recherche plus nombreuses et mieux structurées afin de mieux comprendre le processus de mise en œuvre ? Il aurait été possible de le faire, car pratiquement à la même période, Potvin et Dionne (2007) publiaient les résultats d'une recherche-action visant aussi à documenter la mise en œuvre du programme de science et technologie au premier cycle du secondaire. Ces derniers ne se sont pas attardés sur les perceptions mais bien sur les difficultés à implanter un programme intégré de science et technologie formulé par compétences.

4.2 La mise en oeuvre

En ce qui concerne la mise en œuvre, deuxième grande étape dans la chronologie des événements que nous avons vue à la section 2, nous allons discuter des trois aspects qui suivent : (1) les considérations politiques, (2) la tergiversation concernant le format du bulletin et (3) les stratégies de communication du MELS.

Il ne fait aucun doute que la variable politique joue un rôle important dans un processus de changement qui affecte une organisation ou un système. Un climat serein et des actions qui démontrent un contrôle de la situation sont alors d'une importance capitale et témoignent d'un *leadership* assuré. Certains événements nous laissent à penser que le *leadership* exercé par le MELS a parfois laissé à désirer. Lors de la mise en œuvre du nouveau pédagogique au secondaire, le Gouvernement du Québec et la Centrale des Syndicats du Québec (CSQ) étaient en négociation pour le renouvellement de la convention collective. À ce moment, l'un des moyens de pression de la part des enseignants consistait à boycotter les activités associées à la réforme de l'éducation. Afin de prévenir les représailles (sic), le MELS a d'ailleurs décidé de ne pas mentionner les noms des auteurs qui ont participé à l'écriture des programmes ce qui donne une idée du climat qui régnait alors. Cet événement illustre bien l'importance d'une pensée systémique dans la mise en œuvre de programmes. Il ne fait aucun doute que d'avoir devancé les négociations ou les avoir retardé aurait certainement aidé à la mise en œuvre en offrant une paix sociale nécessaire dans un tel contexte de changement. Une autre illustration des carences en matière de *leadership* consiste au report de la réforme lorsque sa mise en œuvre a atteint le secondaire. Ce report a été perçu par bien des enseignants comme un frein à sa mise en application. Le

changement de vocabulaire (la « réforme » est devenue le « renouveau ») a certainement aussi donné le signal que la réforme qui s'annonçait un *tsunami* serait plutôt une vaguelette. Nous reviendrons dans un instant sur la question de la communication.

Le format du bulletin utilisé au secondaire a été un sujet de discussion important et a possiblement occulté d'autres sujets bien plus importants associés à l'évaluation des apprentissages des élèves. En effet, le débat sur le format du bulletin a occupé une place importante alors que d'autres questions fort importantes ont été moins « popularisées ». Cela a fait en sorte de réduire les questions d'évaluation au seul format de bulletin alors que bien des questions pertinentes sont demeurées (et demeurent encore) sans réponse : combien de situations d'évaluation pour rendre compte d'une compétence ? Comment rendre compte au moyen d'un score unique d'un ensemble de compétences ? Avec quels outils les enseignants pourront-ils mieux baliser leur jugement ? D'ailleurs, les récentes éditions des colloques annuels, autant canadiens qu'européens, de l'ADMÉE ont abordé ces questions soulignant ainsi leur importance et les nombreux travaux qu'elles nécessitent encore aujourd'hui afin de mieux les documenter. On peut également ajouter que le débat sur le format du bulletin cache peut-être la difficulté de passer d'approches pédagogiques basées sur la transmission des connaissances vers des approches pédagogiques basées sur le développement de compétences. Bref, on peut penser que le débat sur le format du bulletin présente possiblement plus un symptôme qui cache des difficultés plus importantes à comprendre et à mettre en oeuvre des programmes basés sur le développement de compétences. Cette seule question mériterait certainement que des chercheurs s'y attardent.

Enfin, nous terminerons cette section en glissant un mot sur les stratégies de communication du MELS. Nous avons déjà mentionné le changement de vocabulaire lorsque le MELS a remplacé l'expression « réforme » pour « renouveau pédagogique ». Il ne fait aucun doute que la seconde expression est plus digeste et certainement moins agressive que la première. Une réforme suggère l'idée du *tabula rasa*, de repartir à neuf, de changer nos pratiques actuelles pour de nouvelles pratiques. Renouveau pédagogique suggère plutôt de refaire du « neuf » avec du « vieux », de ne pas tout jeter, à la limite de recycler... Le changement de vocabulaire s'est réalisé lors de l'arrivée de la réforme au secondaire. Le moment n'est pas aléatoire. En effet, la résistance au changement était beaucoup plus forte au secondaire qu'au primaire. On peut également supposer que les changements exigés auprès des enseignants étaient plus importants pour ceux du secondaire que ceux du primaire. Cela pourrait expliquer, en partie, pourquoi les enseignants du primaire ont abordé la réforme avec moins de réticence. Ceci dit, le changement de vocabulaire a aussi envoyé le signal que la réforme ne survivrait pas au secondaire. En effet, le MELS a souhaité, et c'est un choix qui se défend, uniformiser les changements (même structure des programmes du primaire au secondaire, termes pédagogiques unifiés, approche par cycle, etc.) qu'il proposait. En modifiant le terme réforme, cela ne pouvait faire autrement que de lancer un message contradictoire aux acteurs du monde de l'éducation. Le débat entre les « connaissances » et les « compétences » est aussi un bon exemple d'une gestion discutable de la communication ministérielle. Lorsque la réforme s'implantait au primaire, on peut dire que le terme « connaissance » n'était pas très populaire dans les instances ministérielles. On supposait alors que de se référer aux connaissances allait discréditer ou donner moins d'importance aux « compétences ». Au primaire, cette situation est demeurée viable mais pas au secondaire. Avec l'arrivée de la réforme au secondaire, le MELS a d'ailleurs changé son discours pour parler à nouveau de l'importance des connaissances dans un développement de compétences. N'aurait-il pas fallu s'en tenir à un discours transparent et sans équivoque sur la place des connaissances dans une approche par compétences à partir du primaire jusqu'au secondaire ? La clarté et la compréhension sortent rarement gagnantes d'un tel jeu de chat et de souris.

4.3 La pérennisation

Dans son excellent livre intitulé « Stop aux réformes scolaires » Legendre (2002) défend l'idée que les « réformes » ne devraient pas se réaliser de façon ponctuelle mais plutôt de façon continue.

Autrement dit, le système éducatif devrait s'autoréguler. Il s'agit d'une idée tout à fait valable, mais qui sous-estime, à notre avis, les influences de la sphère politique. Au niveau politique, les modifications, les changements, les ajustements, sont souvent perçus comme des faiblesses qui supposent que des mauvaises décisions ont été prises et doivent ainsi être corrigées. Ceci n'est évidemment pas nécessairement le cas puisque de nombreuses variables connues et parfois inconnues peuvent exiger un certain recadrage, ce qui est tout à fait normal dans un processus d'implantation de programme ou de politique. Il n'est donc pas étonnant, comme nous le mentionnions au début de notre texte, que les réformes surviennent périodiquement tous les 10 ou 15 ans. Cela s'explique probablement par la difficulté des systèmes à s'autoréguler et à s'adapter aux changements sociétaux, pédagogiques ou autres. Qu'en sera-t-il pour le présent renouveau pédagogique ? Il est difficile de se prononcer pour l'instant mais il semble exister peu de mécanismes d'évaluation. Il sera difficile d'apporter des modifications au système si on ne peut compter sur des données pertinentes et fiables pour prendre des décisions. La question de l'évaluation sera d'ailleurs discutée dans la section qui suit.

4.4 L'évaluation

Comme nous l'avons mentionné dans la section précédente, pour prendre des décisions éclairées il faut être en mesure de se baser sur des données à la fois pertinentes, valides et fiables. Dans le cas qui nous occupe, il faut être en mesure de savoir quelles sont les retombées réelles de ce renouveau pédagogique. Or, à ce sujet, certains écueils sont particulièrement flagrants. D'abord, nous n'avons pas de données « pré » renouveau sur lesquelles nous pourrions nous baser pour établir des comparaisons. Pourtant, l'occasion était belle de recueillir ces données. Les écoles ciblées n'auraient-elles pas pu être un terrain intéressant pour les recueillir ? Le MELS aurait pu également mettre à profit la communauté des chercheurs universitaires afin de l'épauler dans cette entreprise. Il aurait également été possible de mettre en place des dispositifs de recherche permettant d'assurer le monitoring du renouveau et de recueillir des données qui auraient pu justement servir aux décideurs pour prendre les décisions qui s'imposaient et qui s'imposent peut-être encore aujourd'hui. Il est quand même étonnant de constater que nous n'ayons, encore aujourd'hui, qu'une idée très intuitive des effets de ce renouveau.

5. Conclusion

Il ne fait aucun doute que la mise en place de la réforme ou du renouveau pédagogique a été une entreprise à la fois ambitieuse et colossale. C'est bien connu, les besoins en éducation sont abyssaux. Il y aura, hélas, toujours des élèves qui nécessiteront davantage de ressources, d'aides ou d'attention et c'est pourquoi les systèmes doivent continuellement s'adapter aux nouvelles réalités, qu'elles soient sociales ou pédagogiques. Mais même en réalisant les meilleures réformes, il y aura toujours des besoins à combler ou des situations à améliorer pour le mieux-être des élèves. Nous pensons que ces changements doivent être non seulement planifiés mais inscrits dans un cadre théorique. La théorie des programmes permet justement d'offrir un tel cadre. Celui-ci est rarement parfait mais telle la cane pour l'aveugle, elle peut permettre aux décideurs et aux différents acteurs de prendre des décisions mieux appuyées et de mieux prédire l'imprévisible.

On peut supposer que nous assisterons, dans une dizaine d'années, à une autre réforme du système éducatif québécois. Les lignes qui suivent présentent quelques recommandations ou avertissements qui pourraient aider ceux et celles qui auront à piloter cette nouvelle réforme. D'abord, les changements proposés devraient s'inscrire dans une théorie des programmes. Ce faisant, il serait possible de dessiner un plan précis des changements à apporter tout en fixant des cibles finales et intermédiaires claires qui pourraient être communiquées à tous les intervenants concernés. On ne prend jamais l'avion sans savoir où on va et sans savoir comment on va atterrir, il devrait en être de même lorsqu'on met en place une réforme. Ensuite, l'idée de recourir à des écoles ciblées était une très bonne idée mais qu'il aurait fallu mieux développer et exploiter. Ne serait-il pas logique

d'expérimenter d'abord à plus petite échelle les changements proposés avant de les étendre à tout le système éducatif ? Non seulement serait-il alors possible de recueillir des données pertinentes, valides et fiables sur les conditions réelles d'implantation mais cela aurait certainement un impact positif sur la résistance au changement des enseignants. Des données tangibles recueillies sur des terrains pédagogiques standards représentent certainement des arguments intéressants qui pourraient supporter les arguments uniquement théoriques ou philosophiques. La stratégie de formation des enseignants devrait aussi être repensée et examinée avec attention. Plus les changements proposés sont importants, plus il faut tenir compte de la formation des enseignants. Encore une fois, des expérimentations en contexte réel pourraient certainement fournir des données intéressantes qui pourraient aiguiller les décideurs sur les meilleures stratégies de formation des enseignants.

6. Références

- Bélair, L. et Dionne, E. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Dionne, E. (2010). L'évaluation des compétences scientifiques en salle de classe : Rapport de recherche d'une nouvelle méthode d'évaluation dans un contexte à enjeux critiques. Sarrebruck, Allemagne : Les Éditions Universitaires Européennes.
- Kern, D.E., Thomas, P.A. et Hughes, M.T. (2009). *Curriculum development for medical education : a six-step approach*. Baltimore : The Johns Hopkins University Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^{ième} éd.). New-York: Teachers College Press.
- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). Accompagnement socioconstructiviste, pour s'approprier une réforme en éducation. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2001). La formation continue, de la réflexion à l'action. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal: Guérin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^{ième} siècle, rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école, rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire : Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003a). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2003b). *Plan de mise en oeuvre de la politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec.

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

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). Écoles ciblées : Recherche sur la mise en œuvre du Programme de formation de l'école québécoise au premier cycle du secondaire. Québec : Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M. (1988). *L'évaluation de programme : Théorie et pratique* (2^{ième} éd.). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*. Bruxelles : DeBoeck.
- Ridde, V. et Degenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, P. et Dionne, E. (2007). Realities and challenges of educational reform in the province of Quebec: Exploratory research on teaching science and technology. *McGill Journal of Education*, 42(3), 393-410.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: ERPI.

DISCUSSION : COMMENT ARTICULER POLITIQUES ET PRATIQUES D'ÉVALUATION?

Linda Allal*

* Université de Genève, linda.allal@unige.ch

Mots-clés : politiques scolaires, pratiques d'évaluation, compétences

Résumé. Après avoir relevé des points de convergence entre les trois communications du symposium, un apport spécifique de chaque communication est mentionné et assorti de quelques interrogations critiques. En conclusion, plusieurs questions sont proposées pour un débat général et des orientations de recherche sont évoquées.

1. Points de convergence entre les communications

On constate plusieurs points de convergence entre les trois communications dans ce symposium :

- Les réformes et rénovations menées dans les trois systèmes scolaires (canton de Genève en Suisse romande, Communauté française de Belgique, province de Québec au Canada) se révèlent assez instables ; on relève des changements de cap politique successifs, un manque de cohérence entre différents référentiels et types d'épreuves, des tergiversations et reculs face aux mouvements d'opposition aux réformes.
- On constate aussi une augmentation inquiétante de la pression sur les enseignants : une prolifération des référentiels, une multiplication du nombre d'épreuves externes, une rigidification des exigences relatives à l'évaluation sommative.

Une observation plus positive : les problèmes rencontrés ont conduit à une prise de conscience de la complexité de l'évaluation des compétences, ce qui est peut-être une condition nécessaire pour l'émergence d'une approche d'évaluation plus réaliste et plus efficace, basée sur une conceptualisation des compétences en adéquation avec les exigences de l'éducation en milieu scolaire.

2. Apports spécifiques des communications

Pour chaque communication, je relèverai un apport spécifique qui me semble particulièrement important, en y associant quelques interrogations critiques.

2.1 Communication de Walther Tessaro

Walther Tessaro a décrit et illustré un *mouvement transpositif ascendant* selon lequel des pratiques élaborées à la base, par des formateurs travaillant en collaboration avec des enseignants, se trouvent intégrées dans des documents officiels et donc dans les politiques d'évaluation du canton de Genève. Face à la tendance à envisager un mouvement inexorablement descendant (des politiques aux pratiques, cf. le titre de ce symposium), il est très important, je pense, de mettre en évidence et de soutenir des mouvements ascendants. L'intégration d'apports ascendants dans les politiques scolaires pourrait accroître la pertinence et la crédibilité des politiques d'évaluation et, en même temps, promouvoir la reconnaissance sociale de la profession enseignante en tant que partenaire à part entière dans les réformes scolaires.

Interrogations au sujet de cette communication :

Les exemples de transposition ascendante datent des années 2001 et 2005. Y a-t-il des exemples plus récents ? La rigidification des directives officielles en matière d'évaluation sommative (cf. directives adoptées depuis 2007 dans l'enseignement primaire genevois) peut-elle étouffer la transposition ascendante ? Ou ce genre de mouvement trouvera-t-il toujours un moyen pour se faire entendre ?

2.2 Communication d'Eric Dionne

En analysant les réformes menées au Québec, Eric Dionne propose un autre déplacement de perspective : ce n'est pas en référence aux théories de l'évaluation des compétences en situation de classe qu'on pourra piloter une réforme ; pour bien comprendre l'implantation d'une réforme visant à promouvoir l'évaluation des compétences, il faudrait une *théorie de l'évaluation des programmes*.

Interrogations au sujet de cette communication :

La théorie citée (Ridde & Dagenais, 2009) ne paraît pas très élaborée. Est-elle à la hauteur de l'ambition énoncée ? L'ouvrage de Shadish, Cook et Leviton (1991) offrait, à mon avis, une vision bien étoffée de différentes théories de l'évaluation des programmes.

En préconisant des « expérimentations rigoureuses en contexte réel », quelles sortes de démarches sont envisagées ? quelle conception de l'expérimentation : celle du *randomized control trial* ou celle du *design experiment* (Cobb et al., 2003) ? Dans une expérimentation rigoureuse, y a-t-il une place pour des mouvements transpositifs ascendants ?

2.3 Communication de Dominique Lafontaine

Sur la base de son expérience dans la Communauté française de Belgique, Dominique Lafontaine introduit encore une réflexion interpellante : les politiques d'évaluation des compétences, et leurs traduction en référentiels et en épreuves externes, devraient se situer dans la *zone proche de développement des enseignants* en matière d'évaluation. Cela implique que le changement des pratiques évaluatives se réaliserait davantage par tuilage que par rupture. Des épreuves externes centrées sur une conception trop ambitieuse des compétences à acquérir risquent d'augmenter les inégalités de réussite entre les élèves.

Interrogations au sujet de cette communication :

On voit bien les problèmes qui peuvent résulter si les épreuves externes sont trop éloignées des pratiques des enseignants, mais si les épreuves sont trop proches des pratiques existantes, aucune évolution des pratiques ne pourra s'amorcer. On ne voudrait pas promouvoir l'égalité entre élèves par des pratiques que les cantonnent tous dans un même niveau de médiocrité. Comment définir la distance avec les pratiques actuelles des enseignants qui serait optimale pour faire évoluer leur pratiques et qui pourrait soutenir une égalité fondée sur une progression de tous vers des acquis mieux adaptés au monde futur ?

3. Questions de débat général

En conclusion, je voudrais relever quatre questions qui traversent les communications et qui peuvent orienter un débat général sur l'évaluation des compétences en situation scolaire.

1. Comment concevoir les compétences à construire dans le contexte scolaire en cohérence avec la visée de culture générale de l'école (ce qui est différent de la visée professionnalisante des formations où le concept de compétence a été initialement défini) ?

2. Quel équilibre et quelles relations instaurer entre l'évaluation globale des compétences et l'évaluation centrée de leurs composantes (connaissances, procédures, autres ressources) ? Quels choix faire dans le cadre des épreuves externes ? dans les évaluations effectuées par les enseignants en classe ?
3. Comment intégrer les apports des savoirs professionnels des enseignants en matière d'évaluation dans les politiques officielles d'évaluation ?
4. Quelles méthodes faudrait-il envisager pour l'évaluation de la mise en œuvre des politiques et pour l'étude de l'évolution des pratiques d'évaluation en classe ? Comment coordonner des recherches fondées sur l'expérimentation et l'enquête avec des recherches collaboratives auxquelles participent des enseignants et des formateurs ?

La poursuite des travaux sur l'évaluation des compétences devrait tenter, à mon avis, de mieux préciser les différences entre les modèles qui peuvent fonder les évaluations externes des compétences et les modèles qui peuvent rendre compte et orienter les pratiques évaluatives des enseignants en situation de classe. En contraste avec les modèles scientifiques de la mesure auxquels il faut faire appel pour bâtir des épreuves externes valables, la modélisation des pratiques évaluatives des enseignants met en évidence l'importance du jugement clinique face à la singularité des situations d'élèves et le rôle de la triangulation dans les jugements évaluatifs (Allal, 2009 ; Allal & Mottier Lopez, 2008, 2009). Aussi cherche-t-on ces dernières années à reconceptualiser les concepts de fiabilité (Smith 2003) et de validité (Moss, 2003) dans un sens qui correspondrait aux pratiques d'évaluation en classe. Je soutiens donc l'idée que l'évaluation des compétences des élèves en situation scolaire doit s'appuyer sur deux approches complémentaires mais fondamentalement différentes.

Par ailleurs, l'évaluation de la mise en œuvre des politiques d'évaluation des compétences exigera non seulement des théories relatives aux démarches évaluatives qui conviennent à cet objet, mais plus largement des théories relatives au processus du changement et à l'accompagnement du changement. Le dernier ouvrage de Fullan (2008) nous propose, à ce propos, « six secrets du changement » à ne pas ignorer.

Références

- Allal, L. (2009). Pratiques évaluatives des enseignants face aux méthodologies des recherches évaluatives portant sur le système scolaire. In L. Mottier Lopez & M. Crahay (Eds.), *Evaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 29-45). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : Apports et implications de l'étude genevoise. In L. Lafortune & L. Allal (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 223-239). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A. Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13.
- Fullan, M. (2008). *The six secrets of change*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Moss, P. A. 2003. Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13-25.
- Shadish, W. R., Cook, T. C. & Leviton, L. C. (1991). *Foundations of program evaluation : Theories of practice*. Newbury Park, CA, Sage.
- Smith, J. K. 2003. Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 26-33.

DES POLITIQUES AUX PRATIQUES D'ÉVALUATION EN BELGIQUE FRANCOPHONE : LA COHERENCE EN QUESTIONS

Dominique Lafontaine

Université de Liège, dlafontaine@ulg.ac.be

Mots-clés : politiques d'évaluation, épreuves externes, pratiques d'évaluation (maximum 5 mots-clés)

Résumé. *A la fin des années 1990, la Belgique francophone a connu une évolution rapide de la politique scolaire en matière d'évaluation. En une quinzaine d'années, on est ainsi passé d'un système dont l'évaluation externe était totalement absente à un dispositif au maillage relativement serré. Dans cet article, nous présenterons les modèles auxquels peuvent être rattachés les différents dispositifs et outils d'évaluation en présence. La question de leur influence sur les pratiques d'évaluation en classe sera ensuite examinée. Nous concluons en interrogeant la cohérence sous des angles multiples : cohérence de la politique d'évaluation, cohérence entre politiques et pratiques d'évaluation, entre enseignement et évaluation, sur fond de débats vifs autour de l'évaluation des/par compétences.*

1. Introduction

Cet article porte sur les liens entre politiques d'évaluation en Belgique francophone et pratiques d'évaluation en classe. Dans un premier temps, nous nous attacherons à fixer rapidement les balises temporelles qui jalonnent la mise en place progressive d'une politique d'évaluation en Belgique francophone. Dans un deuxième temps, nous présenterons les modèles auxquels peuvent être rattachés les différents dispositifs et outils d'évaluation en présence. La question de leur influence sur les pratiques d'évaluation en classe sera ensuite examinée. Nous concluons en interrogeant la cohérence sous des angles multiples : cohérence de la politique d'évaluation, cohérence entre politiques et pratiques d'évaluation, entre enseignement et évaluation, sur fond de débats vifs autour de l'évaluation des/par compétences.

2. Emergence d'une politique d'évaluation : repères temporels

En 1991, un rapport de l'OCDE consacré au système d'enseignement belge épingle deux faiblesses particulières de ce système – les taux de redoublement très élevés et les énormes disparités de performances entre établissements ; le même rapport pointe l'absence de culture et de politiques d'évaluation :

« Dans le système belge d'enseignement, qui repose sur des équilibres subtils, les autorités centrales responsables n'ont guère eu de moyens de préciser la qualité exacte de l'enseignement et d'évaluer sur des critères acceptés par tous, les performances réelles des différents établissements et de leurs élèves » (OCDE, 1991).

On se trouve donc, au début des années 1990, devant un vide évaluatif (en termes de politiques), un tout à l'évaluation interne et un éparpillement des exigences lié notamment à l'existence de multiples réseaux et pouvoirs organisateurs.

Ce rapport va provoquer un sursaut et dès 1994, le secrétaire général de l'Administration du Ministère de l'Education prend l'initiative de mettre sur pied un premier dispositif unifié d'évaluations externes non certificatives. Ces évaluations sont dites diagnostiques : elles interviennent en début d'année, n'ont pas de portée certificative et aident l'enseignant à identifier

les acquis et les difficultés des élèves, dans une perspective de régulation de son enseignement. Le dispositif est léger : il porte à l'époque sur le français et les mathématiques et ne concerne qu'un niveau d'étude par année.

En 1997 est promulgué un texte légal capital pour le système éducatif, le « décret Missions ». Ce décret définit les missions prioritaires (finalités) du système éducatif en Communauté française de Belgique et institue des référentiels de compétences communs pour l'ensemble des établissements, par-delà les programmes d'études propres aux différents pouvoirs organisateurs. Ce texte pose donc les jalons législatifs qui rendent possibles évaluations externes et pilotage. Dès lors qu'il existe désormais un prescrit commun, il devient possible et légitime de mesurer si les élèves possèdent les acquis attendus aux différents paliers de leur scolarité.

Par ailleurs, sans faire référence au dispositif d'évaluations externes préexistant, le même Décret instaure des commissions chargées de produire des outils d'évaluation qui seront diffusés « à titre indicatif » dans les établissements. Le Décret parlait à ce propos de « batteries d'épreuves étalonnées », ce qui aurait pu laisser présager le développement de « banques d'items » à des fins plutôt certificatives. On verra ultérieurement ce qu'il en est advenu.

Quelques années plus tard, le Décret du 27 mars 2002 vient renforcer la politique d'évaluation et de pilotage du système éducatif. Une Commission de pilotage rassemblant des représentants de tous les acteurs du monde éducatif est créée et les évaluations externes non certificatives (ci-après EENC) sont désormais inscrites dans un cadre légal. En 2006¹ et en 2009, le dispositif d'évaluations externes se trouve consolidé et renforcé par décret, en même temps qu'est prévu un développement progressif d'épreuves externes certificatives (EC) à la fin du primaire, au 1er degré du secondaire et en fin de secondaire.

Le dispositif complet est aujourd'hui celui-ci ; les évaluations internationales ont été incluses dans le tableau pour donner un aperçu général de la « pression » évaluative.

S6			Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	Tess	
S5				Lecture		Langues en S5 + une matière et une année à définir	Lecture	une matière et une année à définir	
S4			Sciences		Math.				
S3									
2e com/compl	Lecture-prod. écrit	Math.	CE1D Sciences-Eveil	CE1D Lecture-prod. écrit	CE1D Langues Math.	CE1D Sciences-Eveil	CE1D Lecture-prod. écrit	CE1D Langues Math.	
2e diff.	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
			CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	
1re diff		CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	CEB	
P6	CEB	CEB	CEB	CEB Langues	CEB	CEB	CEB Langues	CEB	
P5	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
P4									
P3									
P2	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	Sciences-Eveil	Lecture-prod. écrit	Math.	
2006-2007		2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015

¹ Décret du 2 juin 2006, modifié le 30 avril 2009.

Source : Service du pilotage, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

En une quinzaine d'années, la Belgique francophone est donc passée d'un système où n'existait aucune évaluation externe commune à un système où les évaluations externes standardisées occupent une place importante. Deux particularités sont à pointer. Si les évaluations externes sont désormais nombreuses, elles s'inscrivent dans ce que l'on peut appeler un pilotage « bienveillant ». D'une part, les évaluations externes non certificatives (les plus nombreuses) sont sans enjeux pour les élèves et il est explicitement interdit de s'en servir pour évaluer les enseignants et les établissements. D'autre part, les évaluations externes certificatives, dont les enjeux sont un peu plus importants, ont été instaurées de manière progressive, sur une base volontaire, en veillant à associer les enseignants à leur élaboration. Leur arrivée sur le terrain s'est donc faite d'une manière que l'on peut qualifier de relativement « douce », à l'opposé de nombre de réformes antérieures perçues comme imposées par les politiques et déposant les enseignants de leur professionnalité.

3. Modèles d'évaluation en présence

Les épreuves d'évaluation externes certificatives et non certificatives ainsi que les outils élaborés par les « commissions d'outils » instaurées par le décret Missions (1997) sont tous coordonnés par un même service, le Service général du pilotage du système éducatif. Les dispositifs sont décrits en détail sur le site <http://www.enseignement.be> ; tous les outils et épreuves sont accessibles et téléchargeables au départ de ce site. Notre propos n'est pas ici d'entrer dans le détail de ces dispositifs, mais de caractériser à grands traits à quels modèles ils se rattachent, ceci afin de mettre en évidence d'éventuelles tensions entre les différentes évaluations.

En schématisant, on peut dire que deux modèles sont en présence. Les évaluations externes se rattachent au premier modèle, tandis que les outils des commissions se rattachent au second.

3.1. *Epreuves externes certificatives et non certificatives*

Pour rappel, les épreuves externes² ont pour finalités le diagnostic, le bilan des acquis des élèves et/ou la régulation de l'enseignement (Lafontaine, 2006). Elles sont élaborées selon les théories scientifiques de la mesure éprouvées, font appel à des procédures standardisées, font l'objet de traitements statistiques et d'une validation empirique de la qualité psychométrique. Elles comportent un nombre d'items important, parmi lesquelles des QCM, mais aussi des questions ouvertes le plus souvent à réponse courte, parfois élaborées. Elles évaluent principalement des compétences de 2^e degré et des procédures (selon le modèle de Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003), plus rarement des compétences de haut niveau (choisir et combiner des procédures). Ces épreuves concernent toutes les écoles et tous les enseignants du niveau concerné. Le service de pédagogie de l'Université de Liège dirigé par M. Crahay et ensuite D. Lafontaine apporte son soutien aux évaluations externes non certificatives depuis leur création ; les épreuves certificatives ne font pas appel aux services d'experts universitaires.

3.2. *Epreuves des commissions d'outils*

La finalité de ces épreuves est toute différente. Celles-ci ont avant tout une valeur d'exemple, comme indiqué sur le site <http://www.enseignement.be>
« Les outils d'évaluation, conçus pour les élèves de la première étape (2^e année primaire) et de la deuxième étape (6^e année primaire), constituent des exemples concrets d'une évaluation de compétences ».

² Les évaluations internationales s'inscrivent dans le même modèle.

Les commissions se sont mises en place progressivement à partir de 2001, avec pas mal de tâtonnements au démarrage. Pour baliser le travail des commissions, il a été fait appel à des experts universitaires : l'équipe de l'Université libre de Bruxelles (Vincent Carette, Sabine Kahn et Bernard Rey) pour le primaire, Jacqueline Beckers de l'Université de Liège pour le secondaire. Les « batteries d'épreuves étalonnées » du Décret sont ainsi devenues des « modèles » d'épreuves destinés à aider les enseignants à construire des épreuves d'évaluation de compétences. Elles sont diffusées à titre informatif sur le site <http://www.enseignement.be>

Ces outils proposent une évaluation des compétences, qui fait appel à des tâches complexes et inédites, d'une manière sensiblement distincte au primaire et au secondaire. Dans le primaire, les outils sont construits selon le modèle en 3 phases de Carette et Rey ; les outils comportent donc une perspective diagnostique. Dans le secondaire, les épreuves sont basées sur le concept de famille de tâches (dans l'enseignement général) ou de situations professionnellement significatives (dans l'enseignement professionnel) (Beckers) et n'ont pas de portée diagnostique.

Les épreuves ne sont pas étalonnées ; selon le site [enseignement.be](http://www.enseignement.be), les outils du primaire « ont été testés dans des écoles appartenant aux différents réseaux ». Pour le secondaire, rien n'est précisé à cet égard. On peut raisonnablement avancer que la validation empirique est limitée, et se fait à petite échelle.

4. Les pratiques d'évaluation en classe : usages en lien avec les épreuves externes et outils

Le moment est venu de se pencher sur la question de l'usage ou de l'appropriation par les enseignants de ces différentes épreuves et outils mis à leur disposition. Pour ce faire, nous nous fonderons sur trois sources : les rapports élaborés par l'inspection (2009 et 2010), accessibles sur le site <http://www.enseignement.be>³, les données recueillies par le questionnaire bilan envoyé par le service du pilotage après chaque campagne d'évaluations externes non certificatives (Lafontaine et Dierendonck, 2008) et une enquête d'Ouzzine, citée par Carette & Dupriez (2009).

Selon les rapports de l'inspection primaire et secondaire, « les travaux de la commission des outils d'évaluation qui n'existent pas encore pour toutes les disciplines et tous les niveaux restent peu connus et donc peu utilisés. Même dans les disciplines dans lesquelles ces outils sont davantage connus, la proportion d'utilisation reste faible ».

Quelles épreuves servent dès lors de référence aux enseignants ?

Selon Ouzzine, cité par Carette & Dupriez (2009), « les épreuves auxquelles les enseignants se réfèrent le plus étaient, pour les instituteurs primaires, les épreuves certificatives de fin de l'école primaire » (p. 41).

Selon Carette (2006, 2008), « l'évaluation des compétences telles que suggérée à travers les outils produits par les commissions d'outils d'évaluation, reste fort éloignée des pratiques effectives de la majorité des enseignants » (p. 42).

En bref, et sans réelle surprise, les épreuves les plus influentes seraient les épreuves certificatives fin du primaire, avec un possible effet en retour sur les pratiques : ce sont des épreuves à enjeux pour les élèves, les plus proches des pratiques d'enseignement, par définition et par nécessité. On ne peut en effet certifier d'une manière équitable que ce qui a été enseigné à tous les élèves, d'une manière suffisamment égale.

On sait par ailleurs que les épreuves externes non certificatives jouissent d'un succès d'estime auprès des enseignants (Lafontaine & Dierendonck, 2008) : même si ces épreuves n'ont pas

³ Voir <http://www.enseignement.be/index.php?page=24234>

d'enjeux réels pour les élèves, elles font l'objet d'une large diffusion, toutes les classes y participent, elles s'accompagnent enfin d'un suivi rapproché (résultats, pistes didactiques, suivi par l'inspection et les conseillers pédagogiques, dans le cadre de la formation continue) ; tous ces aspects contribuent à asseoir leur légitimité.

A côté de cela, on note une diffusion et utilisation restreinte – mais sans doute en augmentation – des outils produits par les commissions. Ceux-ci sont les seuls à représenter une approche « orthodoxe » de l'évaluation par compétences qui implique la mobilisation de ressources pour faire face à des tâches ou situations complexes et inédites.

Ceci nous amène inévitablement à poser la question de la cohérence entre ces différents outils et épreuves d'évaluation.

5. La cohérence en questions

Avant de poser la question de la cohérence des politiques, il n'est sans doute pas inutile de souligner qu'interviennent dans le contexte du système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, différents experts de l'évaluation assez connus internationalement : l'équipe Carette et Rey (Université libre de Bruxelles), Jacqueline Beckers et Dominique Lafontaine (Université de Liège, mais équipes et conceptions en partie différentes) et enfin l'équipe du BIEF (Université catholique de Louvain) autour de Xavier Roegiers, François-Marie Gerard et Jean-Marie De Ketele⁴. Ces différents experts ont des conceptions que l'on peut dire, en une première approche, opposées de l'évaluation de compétences. Il ne fait pas de doute qu'à ces oppositions d'idées se conjuguent des enjeux de partage de territoires, de ressources et d'influences dont il serait vain de nier l'existence.

5.1. Des épreuves non pertinentes ?

Dans ce contexte « électrique », certains auteurs mettent en avant une forme d'incompatibilité entre épreuves externes et évaluations de compétences : « Pour les épreuves externes non certificatives et l'épreuve certificative de fin de primaire, l'évaluation des compétences ne semble pas se démarquer fondamentalement des épreuves inspirées de la pédagogie par objectifs » (Carette & Dupriez, 2009, p. 38). Dans le même esprit, De Ketele & Gerard (2005) soulignent que des épreuves comme PISA⁵, « sont fiables et valides, mais ne sont pas pertinentes par rapport à l'approche par compétences et donc par rapport aux finalités des systèmes éducatifs conçus dans cet esprit » (p. 5).

Ces auteurs ont tendance à mettre en avant l'opposition de modèles : dès lors que l'on a recours au modèle classique ou scientifique de la mesure (validité, fidélité, représentativité, standardisation, items nombreux) qui s'appuie sur l'assomption selon laquelle la compétence peut être mesurée via différents items, il n'y aurait pas d'évaluation de compétences « digne de ce nom ». De Ketele, Gerard et Roegiers, en particulier, dénoncent régulièrement la non-pertinence des évaluations externes. Ceci nous amène à questionner à notre tour la question de la non-pertinence. Si non-pertinence il y a, par rapport à quoi les évaluations externes se révèlent-elles non pertinentes ?

Ces évaluations externes, on l'a vu, ont pour finalités d'évaluer ou de certifier les acquis des élèves, en relation, bien entendu, avec le prescrit, formulé en termes de compétences. Le prescrit légal et commun (référentiels) se prononce donc sur les finalités, avec une définition « soft » ou « molle » de la compétence qui ne prend pas d'option sur la question devenue brûlante dans les

⁴ Dont on n'a pas parlé jusqu'ici, mais qui prônent une approche par compétences « orthodoxe » et une approche évaluative en cohérence avec cette approche.

⁵ Il nous semble que l'on peut, sans trahir la pensée de ces auteurs, considérer que ce qu'ils avancent à propos des épreuves PISA s'applique aussi aux évaluations externes.

années 2000 des tâches complexes et inédites. Le prescrit ne se prononce pas sur les méthodes d'enseignement susceptibles d'amener les élèves aux compétences visées ; il est même impossible qu'il en aille ainsi, en vertu de la loi sur le Pacte scolaire de 1959, qui dit que « chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques ». Il nous paraît dès lors difficile, si ce n'est par un artifice rhétorique qui relève de l'argument d'autorité, de disqualifier les épreuves externes certificatives et non certificatives au motif qu'elles ne seraient pas pertinentes « par rapport à l'approche par compétences et donc par rapport aux finalités des systèmes éducatifs conçus dans cet esprit » (De Ketele & Gerard, 2005) (c'est nous qui soulignons). Le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, jusqu'à nouvel ordre, vise certes des compétences (et des savoirs)⁶, il n'a pas opté pour une approche méthodologique par compétences et encore moins pour la forme la plus affirmée de cette approche.

5.2. Des politiques d'évaluation ambiguës ?

Compte tenu de ce qui précède, il nous est difficile de suivre l'analyse proposée par Carette & Dupriez (2009) qui, constatant que les responsables de l'enseignement mettent à la disposition des enseignants des épreuves externes et des outils traduisant toutes à leur manière les « attendus », émanant du même service du pilotage, considèrent que l'« on peut s'interroger sur les messages quelque peu contradictaires transmis par ces différentes épreuves » (Carette & Dupriez, 2009, p. 39) et soulignent sur cette base l'ambiguïté des politiques en matière d'évaluation mises en œuvre par le service du pilotage. A nouveau, au nom de quoi peut-on considérer qu'il y a ambiguïté ?

Les épreuves et outils peuvent certes, dans une optique de chercheurs, être conçus comme relevant de modèles ou d'approches différentes, voire contradictoires. Mais n'est-ce pas aller un peu vite en besogne que d'en tirer des conclusions quant aux politiques de l'administration, qui s'inscrivent dans une autre logique que la référence à des modèles théoriques ?

L'objectif du service du pilotage est double : vérifier ou aider à certifier les acquis des élèves (via les épreuves externes) et proposer des exemples d'évaluation de compétences (via les outils produits par les commissions). Il doit, dans la poursuite de ces objectifs, tenir compte d'un certain nombre de contraintes (temps de passation limité, correction rapide par des enseignants non formés à cet effet) et de ce que sont les pratiques d'évaluation habituelles des enseignants. Il serait en effet inadmissible, dans le cas des épreuves certificatives, et sans doute inadéquat, dans le cas des épreuves non certificatives, d'évaluer les élèves à l'aide d'épreuves ne correspondant que de très loin aux épreuves auxquelles enseignants et élèves sont accoutumés.

Or que sait-on des pratiques d'évaluation en classe ? Peu de choses, car il n'existe pas d'enquête récente sur le sujet. Si l'on en croit le rapport de l'inspection, les évaluations portent souvent sur les savoirs et procédures et rarement sur des tâches nécessitant la mise en œuvre de compétences. « *A quelques exceptions près, l'évaluation de compétences est peu présente et les épreuves souvent éloignées de ce qui est prescrit dans les Socles de Compétences. Ainsi, en français, constate-t-on dans les épreuves d'évaluation une prédominance accordée aux outils (grammaire) le plus souvent sans lien avec les compétences relevant du lire, de l'écrire, du parler et de l'écouter* » (Rapport de l'Inspection, 2009-2010).

5.3. Quelle cohérence privilégier, en théorie et en pratique ?

Les épreuves externes et le modèle de la mesure sur lequel elles s'appuient sont parfois présentés comme « en retard », « dépassés », non pertinents en référence à l'approche par compétences et par une extension que nous jugeons abusive, aux référentiels ; selon cette vision, les épreuves externes seraient un obstacle à la mise en place de l'approche et de l'évaluation des compétences.

⁶ Comme l'indique le titre des référentiels pour les Humanités générales et technologiques, qui s'intitulent « Compétences terminales et savoirs requis ».

Dans la perspective qui est la sienne, le service du pilotage se doit de proposer des épreuves d'évaluation externes qui obéissent à une double contrainte : d'une part, ne pas s'éloigner d'une manière radicale des épreuves habituellement pratiquées par les enseignants, d'autre part évaluer non seulement des savoirs et procédures, mais aussi des compétences, en conformité avec les référentiels. A cela s'ajoutent les exigences classiques de validité et de fidélité. En ce qui concerne les outils, qui constituent des modèles d'évaluation de compétences, il peut s'affranchir du premier type de contrainte, dans la mesure où leur utilisation est libre et choisie : s'en saisissent les enseignants qui le souhaitent. A condition qu'ils soient utilisés en classe à des fins formatives ou diagnostiques, l'exigence de validité ou de fidélité peut aussi se relâcher quelque peu.

6. En conclusion : peut-on dépasser les oppositions d'école et comment ?

Plutôt que de mettre en avant la rupture de modèle entre épreuves externes et outils (vision de chercheurs), plutôt que de les concevoir comme un frein ou un obstacle, il nous semble possible de concevoir les épreuves externes comme un premier jalon sur le chemin d'une évaluation des compétences, en insistant sur la complémentarité⁷ ou la graduation entre les épreuves et les outils. Ce faisant, on s'inscrit dans une perspective dynamique et constructive plutôt que dichotomique, qui est à nos yeux moins stérile et davantage porteuse d'ouverture.

Dans cette perspective, les épreuves externes se situeraient dans la zone de développement proche des enseignants, ce qui est sans doute souhaitable dans l'impulsion d'une dynamique de changement. Les enseignants seraient d'autant plus disposés à les adopter qu'elles tiennent compte d'un certain nombre de contraintes pratiques du métier d'enseignant (temps d'administration et de correction raisonnables).

Si l'on reprend l'exemple des évaluations en français dans le primaire, les épreuves s'ordonneraient selon un continuum savoirs-compétences qui irait des pratiques d'évaluation en classe les plus traditionnelles (souvent centrées sur les outils de la langue) aux outils des commissions qui font souvent intervenir la lecture de plusieurs documents pour écrire un texte ou résoudre un problème. Entre les deux, on trouverait l'épreuve externe certificative, qui évalue à la fois les compétences lire-écrire-parler-écouter et la maîtrise des outils de la langue, et les épreuves externes non certificatives qui portent davantage sur les compétences et moins sur les outils. Dès lors que les élèves sont, dans ce dernier cadre, invités à lire des textes entiers d'un certain degré de complexité, voire un album entier (en 2^e année primaire), il nous paraît peu justifié, ou excessivement dogmatique, de considérer qu'il n'y a pas d'évaluation de compétences du tout. Comprendre un texte nouveau est une situation complexe et inédite et l'élève doit bien, pour faire face aux tâches demandées, mobiliser des savoirs et connaissances tels que ses habiletés grapho-phonétiques, sa connaissance du vocabulaire, des genres et types textuels, sans oublier ses connaissances antérieures liées au sujet traité.

Existe-t-il, en l'état de la science, d'autres manières de réduire l'opposition de modèles ou la distance entre épreuves externes et outils des commissions ? Commençons par formuler une question qui est rarement mise sur la table : les outils des commissions pourraient-ils ou devraient-ils se rapprocher des épreuves externes, plus classiques, moins conformes à une évaluation de compétences au sens fort du terme ? N'en déplaise aux tenants de ce courant, la réponse est dans une certaine mesure oui. Les outils produits par les commissions auraient tout avantage à se

⁷ Jacqueline Beckers, lors de son intervention dans le cadre d'une table ronde, a également souligné la complémentarité entre épreuves externes et outils d'évaluation.

soumettre davantage à l'épreuve des faits⁸. Il ne s'agit pas ici d'inciter à la mise en œuvre de modèles statistiques sophistiqués, tels que les modèles de la réponse à l'item, mais, plus simplement, de soumettre les épreuves à des échantillons d'élèves en sorte que l'enseignant qui les utilise puisse avoir un point de référence en termes de pourcentage de réussite. Tester si les critères d'évaluation sont utilisés d'une manière cohérente d'un correcteur à l'autre, en particulier par des correcteurs enseignants qui ne sont pas les concepteurs des outils, donnerait d'intéressantes indications susceptibles de renforcer la confiance que l'on peut attendre de tels outils (fiabilité).

Inversement, les épreuves externes pourraient-elles et gagneraient-elles à se rapprocher des modèles d'évaluation de compétences ? La réponse par l'affirmative s'impose aussi. Dans une certaine mesure, il serait intéressant d'insérer dans les épreuves externes une ou des tâches qui seraient plus complexes. En revanche, il paraît difficile, compte tenu des exigences de validité, de fidélité et d'équité dont ce type d'épreuves peut difficilement faire fi, de changer radicalement d'approche, autrement dit de basculer dans une évaluation de compétences au sens fort du terme.

En effet, comme le souligne Bain, les évaluations externes ne peuvent faire fi de la congruence entre enseignement et évaluation. « *Evaluer des compétences complexes, c'est bien, encore faut-il que les élèves aient reçu l'enseignement adéquat!* » (Bain, 2008, p. 140).

Par ailleurs, les tenants de l'approche par compétences eux-mêmes (Beckers, 2005; Gerard, 2007) posent comme conditions à la mise en œuvre d'évaluations des compétences par tâches complexes et inédites le fait d'une part que l'ensemble des ressources aient été apprises par les élèves, d'autre part que les élèves aient été confrontés à d'autres situations de même niveau de complexité et appartenant à la même famille de situations.

Enfin, comme le souligne Chenu (2012), « le problème de l'objectivité et de la validité du concept de familles de situations n'est pas prêt d'être solutionné » (p. 52). Au terme d'une étude expérimentale et clinique portant sur la manière dont les individus regroupent les situations en famille dans le domaine de la bureautique, Chenu conclut que « non seulement les personnes n'utilisent pas les mêmes critères pour examiner les choses, mais en plus, les critères retenus ont des poids différents » (p. 51). La question de la généralisabilité reste donc entière.

En conclusion, plutôt que d'opposer les modèles et de jouer la carte de la pertinence contre celle de la validité et de la fiabilité, il nous paraît important de réaffirmer que toute épreuve ou outil d'évaluation doit répondre, au moins dans une certaine mesure, à ces trois exigences. Dans cette perspective, les outils d'évaluation gagneraient à faire davantage ou plus souvent l'objet d'une validation empirique de base (essai de terrain sur un échantillon suffisant, contrôle de la fidélité entre correcteurs du terrain, contrôle de l'équivalence des tâches supposées appartenir à la même famille...). De leur côté, les épreuves externes non certificatives, dans l'optique d'un travail dans la zone de développement proche des enseignants, pourraient progressivement incorporer des tâches plus complexes d'évaluation des compétences. En procédant ainsi par « tuilage »⁹, la distance qui sépare les épreuves et les outils se trouverait réduite, et le passage des unes aux autres moins laborieux.

⁸ Hébert, Valois et Frenette (2008), au terme d'une revue de la littérature approfondie anglophone et francophone, ont mis en évidence que « les études empiriques ayant abordé la validité d'outils alternatifs d'évaluation des apprentissages à l'enseignement primaire et secondaire au moyen de stratégies de validation dites « classiques » apparaissent absentes de la littérature francophone », alors que « la recension de la littérature anglo-saxonne a révélé que quelques chercheurs s'y sont intéressés ». (p. 5-6).

⁹ L'expression est de Linda Allal, discutante dans le symposium.

Références

- Bain, D. (1999). De l'évaluation aux compétences : mise en perspective de pratiques émergentes. In J. Dolz & E. Ollagnier (Eds). *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 129-145). Bruxelles : De Boeck, coll. Raisons éducatives.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 132, 81-94.
- Carette, V. & Dupriez, V. (2009). La lente émergence d'une politique scolaire en matière d'évaluation des élèves. Quinze ans de transformations en Belgique francophone. *Mesure et évaluation*, 32 (3), 23-47.
- Chenu, F. (2012). *L'évaluation des compétences. De la méthodologie de la réflexivité garante de la transférabilité aux perspectives ouvertes par la didactique professionnelle*. Université de Liège, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- De Ketele, J.-M. & Gerard, F.-M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation*, 28 (3), 1-27.
- Gerard, F.-M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes : nécessités théoriques et exigences du terrain. *Actes du colloque international « Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs »*. Montréal : Oré, 1-15.
- Hébert, M.-H., Valois, P. & Frenette, E. (2008). La validation d'outils alternatifs d'évaluation des apprentissages : progressiste ou rétrograde ? *Actes du 20^e Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation en Europe*, Université de Genève.
- Lafontaine, D. (2006). « D'un dispositif d'évaluations externes centré sur l'enseignant à un dispositif centré sur l'établissement : quelles mutations pour quels objectifs ? ». *Actes du 19^e colloque international de l'Admécé*, 11-13 septembre 2006, Luxembourg (en ligne sur le site <http://jemacs.uni.lu/>).
- Lafontaine, D., & Dierendonck, C. (2008). Comment les évaluations externes des acquis des élèves sont-elles perçues par les enseignants en Communauté française de Belgique et en Suisse romande ? In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux & A. Perréard Vité (Éds.). *Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes: évaluations en tension. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe*, Université de Genève. <http://hdl.handle.net/2268/19535>
- OCDE (1991). *Les systèmes éducatifs en Belgique : similitudes et divergences*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Ouzzine, A. (2009). *Analyse de l'influence des épreuves externes d'évaluation de compétences sur les pratiques d'évaluation*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles. Mémoire de maîtrise complémentaire en pédagogie universitaire et de l'enseignement supérieur.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Dany Laveault, Université d'Ottawa

Mots-clés : *Compétences, politiques, pratiques d'évaluation, évaluation formative, alignement*

Résumé. *L'introduction de l'approche par compétences dans les programmes d'étude en Belgique, en Suisse et au Canada (Québec) a soulevé au cours des dernières années plusieurs questions sur la problématique d'un passage réussi des politiques aux pratiques, notamment en ce qui regarde l'évaluation. Plusieurs facteurs entrent en jeu pour déterminer la capacité d'un système éducatif à se réguler et à assurer un passage harmonieux des politiques aux pratiques : le degré d'alignement et de cohésion interne, le degré de cohésion externe et l'intégration du formatif dans un cadre global d'évaluation. Cet article présentera un modèle articulant ces trois composantes et décrira quelques scénarios types de passage des politiques aux pratiques.*

1. L'approche par compétences

L'approche par compétences, tant au niveau de la pédagogie que de l'évaluation, relève d'intentions généreuses : fixer et évaluer des cibles d'apprentissage qui vont au-delà de l'acquisition de connaissances ou d'habiletés et qui portent sur l'intégration et la mobilisation de celles-ci dans des contextes significatifs. Ces intentions ont été suivies de politiques mises en œuvre de différentes façons et avec plus ou moins de succès. Le fait que l'approche par compétences ait été introduite presque en même temps dans plusieurs pays francophones constitue une occasion exceptionnelle de retour sur les politiques et sur les défis accompagnant leur mise en œuvre, particulièrement en ce qui concerne les changements de pratique d'évaluation en salle de classe. C'est d'ailleurs dans une perspective semblable que l'OCDE a débuté l'examen des cadres d'évaluation des pays membres afin de mieux articuler et documenter leur rôle et faire le lien avec l'amélioration des résultats scolaires (OCDE, 2011). Aucun pays francophone n'a encore participé.

Des telles études sont utiles pour évaluer comment les politiques d'évaluation répondent de façon cohérente aux besoins des acteurs et permettent de renforcer l'utilisation des résultats pour améliorer l'acquisition des compétences. Ce texte de cadrage se situe dans l'esprit de telles études et cherchera à évaluer les politiques et leur mise en œuvre dans le cadre de l'introduction de l'approche par compétences. Il est suivi d'études portant sur la Belgique, le Canada (Québec) et la Suisse, trois pays ayant des systèmes d'éducation décentralisés ayant adopté l'approche par compétences. L'ensemble de ces articles fait suite au symposium tenu dans le cadre du colloque annuel de l'ADMÉE-Europe, dont ces Actes présentent les principaux travaux.

L'introduction de l'évaluation de compétences en salle de classe au cours des 10 dernières années relève d'une entreprise complexe et de changements importants qui rendent plus que jamais nécessaire aujourd'hui une réflexion et un suivi de l'efficacité des politiques éducatives. Le but des articles issus de ce symposium est de présenter globalement les défis que présente l'harmonisation des politiques et des pratiques en matière d'évaluation. Les réformes les plus récentes, surtout lorsqu'elles ont été accompagnées de collectes de données valides et qu'elles ont donné lieu à des ajustements appropriés, ont contribué et contribuent encore à développer nos connaissances sur les facteurs prévalant dans la réussite de politiques et de leur implantation au point où Fullan (2009) parle de « professionnalisation des réformes éducatives ».

L'accroissement de nos connaissances dans le domaine de l'implantation de nouvelles politiques devrait faire en sorte que l'introduction de changements dans les systèmes éducatifs ne devrait plus

avoir ce caractère abrupt et irrégulier, mais faire partie d'une capacité accrue du système éducatif à se réguler de façon continue. Parmi les facteurs d'appréciation de la capacité d'un système éducatif à se réguler et à effectuer un passage harmonieux des politiques aux pratiques en matière d'évaluation, je retiendrai les trois suivants :

1. L'alignement et la cohésion interne du cadre d'évaluation.
2. La cohésion externe du cadre d'évaluation.
3. L'intégration de l'évaluation formative dans le cadre d'évaluation.

2. Alignement et cohésion interne

Parmi les principaux défis auxquels est confrontée l'implantation de politiques, l'alignement des pratiques sur les politiques à tous les niveaux du système éducatif – salle de classe (micro), établissement (méso), juridiction locale ou nationale (macro) – est cruciale pour plusieurs raisons :

- En salle de classe, un bon alignement assure que les élèves à chaque niveau ont l'opportunité de faire les apprentissages qui les prépareront à réussir aux niveaux suivants. L'alignement sur le curriculum agit comme une boussole qui indique ce qui est requis pour une progression harmonieuse des apprentissages. Si l'enseignant est libre du choix des modalités d'enseignement, les contenus des objectifs d'apprentissage sont généralement prescrits. En effet, la maîtrise des prérequis s'avère être l'un des meilleurs, sinon le meilleur prédicteur de la réussite des élèves (Vienneau, 2011), et la tâche des enseignants n'est aucunement facilitée lorsque les contenus à enseigner et leur degré d'approfondissement ne font pas l'objet d'un minimum de coordination adéquate entre enseignants à tous les niveaux.
- Au niveau du système, un bon alignement assure une certaine cohérence entre les enseignants et entre les établissements. Il fait en sorte que l'élève puisse passer plus aisément d'un niveau à un autre ou encore d'un établissement à un autre. Au niveau de la notation, l'alignement assure la validité de contenu des évaluations, sans laquelle la régulation du système éducatif et de l'évaluation des élèves serait beaucoup plus difficile.

Au niveau de leur cohésion interne, les systèmes éducatifs disposent de plusieurs moyens pour assurer l'alignement de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves sur les programmes d'études. On peut les regrouper en deux catégories :

- Les alignements descendants ou « top-down » se fondent sur l'élaboration d'examens uniformes externes pour assurer que les résultats d'apprentissage des élèves soient conformes aux attentes des programmes d'études. Les effets de ce type d'alignement sur la qualité de la pratique dépendent en grande partie de la validité des résultats aux examens uniformes, mais aussi de l'interprétation, du suivi et du caractère contraignant des résultats obtenus. Par exemple, le suivi des résultats peut être décentralisé, comme c'est le cas lorsque l'élaboration de plans d'amélioration par un établissement se fait en concertation avec tous les enseignants. Il peut également être fortement centralisé lorsque les résultats font l'objet d'un classement rendu public et que le suivi est assuré par un organisme externe de surveillance ou d'inspection.
- Les alignements ascendants ou « bottom-up » se fondent sur l'harmonisation (« social moderation ») de la conception d'examens et de l'interprétation des résultats par des équipes d'enseignants, dont le travail peut être validé soit par consensus mutuel, soit par un organisme de référence externe (Wyatt-Smith & Klenowski, 2010). Ce type d'alignement contraint les enseignants à partager leur interprétation du programme d'études et à échanger sur leurs niveaux d'exigence, ce qui peut dans certains cas contribuer au perfectionnement professionnel. L'uniformité des épreuves est sans doute élevée au niveau local, mais probablement plus variable à un niveau régional ou national, ce qui réduit les possibilités de classement des établissements. Le type de suivi peut également être plus ou moins centralisé, selon que des services d'inspection et d'évaluation des établissements assurent un contrôle de la qualité et que des mesures appropriées sont mises en place pour corriger toute situation problématique au niveau des résultats.

3. Cohésion externe

Si la qualité de l'alignement assure une certaine cohésion interne des cadres d'évaluation des systèmes éducatifs, celle-ci n'est pas suffisante pour que l'implantation de nouvelles politiques se traduise par de meilleures pratiques d'enseignement et une amélioration des résultats d'apprentissage. Le cadre d'évaluation d'un système éducatif doit posséder une cohésion externe qui dépend d'un certain nombre de conditions de départ :

- La qualité du curriculum est fondamentale, notamment pour tout ce qui concerne l'application des théories de l'apprentissage et de l'enseignement (James, 2006).
- La validité de contenu ainsi que la validité conceptuelle des résultats aux épreuves uniformes, est requise pour tout ce qui concerne l'alignement et l'opérationnalisation des objectifs d'apprentissage en des termes concrets.
- La crédibilité des nouvelles politiques auprès du personnel enseignant joue également un rôle, surtout lorsque celles-ci représentent des changements importants par rapport à des habitudes déjà bien établies. De plus, l'introduction des politiques doit tenir compte de la capacité des différents acteurs à s'adapter au changement d'où l'importance que les objectifs poursuivis par de nouvelles politiques se situent dans la zone proximale de développement des acteurs.
- La validité de conséquence des résultats permet enfin d'optimiser les impacts positifs et de réduire les effets non désirés. Par exemple, l'introduction de dispositifs d'évaluation externe pour mieux suivre l'évolution des résultats d'un système éducatif peut donner lieu à une emphase exagérée sur les matières évaluées à l'externe ou encore à un déséquilibre entre le temps consacré en salle de classe à l'apprentissage et celui consacré à l'évaluation.

Un certain équilibre est donc nécessaire entre cohésion interne et cohésion externe du cadre d'évaluation d'un système éducatif. Les deux sont nécessaires à l'évolution harmonieuse du système éducatif et à sa capacité d'atteindre ses objectifs dans un contexte social plus large.

4. Intégration de l'évaluation formative dans un cadre global

Au cours des trente dernières années, le modèle de la régulation s'est avéré particulièrement fécond parmi les chercheurs francophones en évaluation des apprentissages (Allal, 2010; Allal et Mottier Lopez, 2005; De Ketele, 2006; Perrenoud, 1998; Cardinet, 1986). Il est associé aux ajustements et à l'adaptation de l'enseignement et de l'apprentissage pour assurer une meilleure progression des élèves. Si la métaphore de la boussole peut le mieux rendre compte du rôle de l'alignement dans le passage des politiques aux pratiques, celle du GPS est sans doute sa contrepartie la plus appropriée pour exprimer le pilotage du système éducatif vers les objectifs en direction desquels tous les efforts sont alignés.

L'évolution de notre conception de l'évaluation de concert avec la notion de régulation a fait en sorte que les distinctions traditionnelles entre évaluation formative et sommative se sont graduellement estompées. Si l'apprentissage des élèves est la mission centrale des systèmes d'éducation, alors toute information à quelque niveau que ce soit pouvant mieux servir cette mission est pertinente. Il n'y a pas lieu alors de distinguer entre évaluation sommative qui est de l'ordre des moyens employés pour rendre compte des apprentissages, de l'évaluation formative qui est de l'ordre des intentions de l'évaluation (De Ketele, 2006; Harlen, 2005). L'une comme l'autre peuvent avoir des effets désirables ou non sur l'apprentissage des élèves. Même si l'intention de départ est la progression vers des objectifs d'apprentissage, les « réglages » des choix effectués et l'opérationnalisation des décisions prises à tous les niveaux peuvent entraîner des dysfonctionnements ou des dérives (Laveault, 2007) d'où l'importance dans tout système régulé d'une surveillance continue et d'un feed-back à tous les niveaux.

Si pendant longtemps le concept de régulation a eu pour principal objet d'étude l'apprentissage de l'élève lui-même, ce n'est plus autant le cas maintenant avec la prise de conscience que l'enseignant est un sujet apprenant faisant lui-même partie d'un système éducatif qui est une organisation apprenante, tant au niveau de la salle de classe (micro), de l'établissement (méso) que

d'une juridiction locale ou nationale (macro). L'évaluation des élèves est une source d'information à prendre en compte pour faire progresser non seulement les élèves, mais aussi les enseignants, individuellement et collectivement, dans leur rôle de soutien de l'apprentissage des élèves.

L'évaluation des élèves, tant celle que l'enseignant fait en classe que celle qui provient de l'extérieur, est une source de développement professionnel continu pour les enseignants. Un manque de concordance entre les deux peut être l'occasion de sains déséquilibres cognitifs, de remettre en question de fausses assurances et d'entrer dans une forme de « dialogue constructif avec les données » plutôt que dans le déni ou une forme d'attribution causale externe. Au niveau du système éducatif lui-même, l'étude de cas aberrants peut servir à déclencher une remise en question des priorités ou des pratiques en cours lorsque, par exemple, la réussite des élèves d'un même établissement présente des fluctuations ou écarts importants entre les matières ou à l'intérieur d'une même matière (Laveault, 2009).

5. Mise en œuvre d'une politique d'évaluation

La mise en œuvre d'une politique d'évaluation nécessite un cadre évaluatif qui comporte simultanément des degrés élevés de cohésion interne, de cohésion externe et d'intégration du formatif pour assurer la régulation en continue de ses différentes composantes et ce, à tous les niveaux de prise de décision du système éducatif. La figure 1 illustre le déploiement d'un tel cadre évaluatif dans le temps au moyen des trois axes : cohésion externe (X), cohésion interne (Y) et temps (Z). Cet espace en trois dimensions permet de situer trois plans :

- Le plan YZ est celui de la fidélité du cadre évaluatif dans le temps. Une bonne cohésion interne se traduit par une grande concordance dans la représentation que les acteurs à tous les niveaux se font des objectifs du système éducatif ainsi que par une généralisabilité accrue au niveau de l'action et des résultats des élèves. Une forte cohésion interne assure la répliquabilité des résultats et ce, en dépit des changements au niveau des équipes d'enseignants, des cohortes d'élèves ou au niveau de l'administration. C'est le cas lorsque l'équipe d'un établissement scolaire parvient à reproduire de bons résultats année après année et ce malgré des changements au niveau de la composition du personnel enseignant ou encore de la population des élèves. Ceci suppose une culture d'évaluation et un plan d'amélioration de l'établissement bien connu et mis en œuvre de façon continue. Au niveau de la classe, une cohésion interne élevée peut contribuer à réduire les écarts entre les élèves ou encore entre les établissements mais à elle seule, elle ne peut parvenir à accroître l'efficacité du système éducatif, ni à élever le niveau de rendement des élèves.
- Le plan XZ est celui de la validité du cadre évaluatif dans le temps. Une bonne cohésion externe assure que les décisions et les choix s'appuient sur des modèles théoriques pertinents et ont un impact positif sur l'apprentissage des élèves. De plus, ces choix et ces décisions tiennent compte de la capacité du système éducatif à les assimiler de façon constructive, à générer les accommodations nécessaires, bref à s'adapter. C'est pourquoi un autre facteur de cohésion externe découle de la crédibilité des choix et des décisions qui sont prises ainsi que de la capacité des acteurs à s'adapter au changement. Des changements qui se situent en dehors de la zone de confort des acteurs ou qui heurtent trop brusquement les habitudes bien établies à chaque niveau d'organisation risquent de demeurer sans effet. L'évolution de la cohésion externe dans le temps réside dans la capacité du système éducatif à introduire des innovations et des méthodes plus efficaces en s'assurant que les conséquences positives surpasseront les conséquences négatives sur les apprentissages des élèves. Par exemple, l'introduction d'épreuves externes pour recueillir des données sur l'évolution du système éducatif peut avoir pour effet de démobiliser les enseignants ou encore de provoquer un rétrécissement du curriculum limité aux aspects des programmes qui sont évalués. Un suivi est donc nécessaire pour assurer un effet globalement positif que tout changement introduit à quelque niveau que ce soit du système éducatif.
- Le plan XY est celui de la régulation du cadre évaluatif dans le temps. La régulation repose sur la capacité du système éducatif à suivre son évolution dans le temps au moyen d'une évaluation continue et d'y apporter les correctifs nécessaires. C'est le mécanisme de pilotage

nécessaire pour assurer une évolution harmonieuse entre cohésion interne et externe. L'intégration du formatif dans le cadre évaluatif permet un meilleur contrôle qui peut éventuellement se traduire par une plus grande autonomie et une capacité d'autorégulation élevée à chaque niveau du système éducatif. Par exemple, tout ne peut être explicité au niveau des programmes d'études, les programmes de perfectionnement continu des enseignants sont limités dans leur capacité à diffuser des éléments importants de réforme et des ajustements doivent être faits par les enseignants eux-mêmes compte tenu de la réalité de leur salle de classe. Un niveau élevé d'autorégulation est nécessaire pour que le cadre évaluatif tienne compte de la diversité des besoins, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants ou des établissements. Un système qui ne parvient pas à s'autoréguler risque d'être peu différencié et moins bien adapté aux réalités locales. Un système qui se caractérise par un niveau élevé d'autorégulation mise davantage sur le jugement professionnel des acteurs à tous les niveaux, fonctionne comme une organisation apprenante et accommode une certaine diversité des pratiques.

Figure 1. Dimensions de mise en œuvre d'un cadre évaluatif

Pour illustrer le modèle de mise en œuvre du cadre évaluatif, quelques scénarios simples sont illustrés au moyen de trois vecteurs dans la figure 1.

dispositif ou encore suite à des efforts importants de communication et de développement professionnel, est parvenu à assurer un niveau élevé de concordance entre les acteurs et un niveau de répliquabilité élevé. Ceci peut se produire lorsqu'un programme d'études, même peu pertinent et comportant des lacunes, se trouve implanté avec une certaine fiabilité, même s'il ne s'appuie que partiellement sur des théories d'apprentissage valides ou encore sur la capacité des acteurs à le mettre en œuvre adéquatement.

- Le scénario B (plan XZ, vecteur en traitsillés longs). Ce vecteur représente un cadre évaluatif qui a acquis en peu de temps une cohésion externe élevée, mais dont la généralisabilité et la répliquabilité demeurent faibles. Un tel scénario est envisageable lorsque l'introduction d'une nouvelle politique d'évaluation est crédible et se situe dans la zone de développement des acteurs du système. Dans un tel cas, les impacts positifs l'emporteront rapidement sur les impacts négatifs et donneront lieu à une plus grande généralisabilité des résultats à condition que la formation initiale et le perfectionnement continu des enseignants assurent à moyen et à court terme une certaine pérennité aux améliorations de la pratique introduites par le cadre évaluatif.
- Le scénario C (plan XY, vecteur en trait soutenu). Ce vecteur représente un cadre évaluatif qui a pour point de départ dans le temps un niveau élevé de cohésion interne et de cohésion externe. La projection du vecteur sur les axes X et Y indique des valeurs élevées pour ces deux composantes et la faible hauteur du vecteur par rapport à Z indique une durée très courte. Ce vecteur est représentatif des cadres évaluatifs hautement différenciés à l'intérieur desquels un niveau élevé d'autorégulation existe déjà, ce qui favorise la continuité des stratégies d'enseignement et d'évaluation efficaces et la transmission de celles-ci à tous les niveaux du système éducatif. Un tel cadre évaluatif possède les qualités attendues d'une organisation apprenante capable à la fois de s'adapter aux changements tout en assurant le maintien et la promotion de stratégies efficaces.

6. Conclusion

L'évolution de chaque pays faisant l'objet de cette étude fait ressortir les difficultés dans la mise en place de changements, dans le passage des politiques aux pratiques. Il y est question des solutions élaborées ainsi que du degré de succès des initiatives. D'ores et déjà, une lecture des situations des différents pays fait ressortir plusieurs contraintes susceptibles d'entraver la mise en œuvre d'une approche par compétences :

- Il y a d'abord la difficulté d'aligner des interventions à différents niveaux d'organisation afin d'assurer la cohésion du système éducatif et faire en sorte que les représentations des intentions de l'approche par compétence soient partagées par tous les acteurs et que les efforts soient concertés.
- Il y a ensuite un nécessaire équilibre entre évaluations internes et évaluations externes, chacune répondant à des besoins différents et faisant appel à des exigences de validité et de fidélité spécifiques en rapport avec la notion de compétence.
- Il y a également le défi qui consiste à mieux articuler évaluations-bilans et évaluations continues, à intégrer l'évaluation formative dans un cadre global d'évaluation qui vise ultimement à développer chez l'élève des compétences à évaluer ses apprentissages et à accroître son autonomie.
- Enfin, la communication des progrès des élèves en termes de compétences à différents moments et à des destinataires particuliers soulève parfois des difficultés imprévues.

C'est en impliquant l'enseignant et l'élève dans des environnements éducatifs riches en évaluation que les compétences en ce domaine, tant celles de l'enseignant que des élèves, pourront le mieux se développer. Les articles de la Belgique (Communauté française), de la Suisse (Genève) et du Canada (Québec) traiteront de ces questions au moyen de l'analyse des approches éducatives et de la synthèse des résultats de recherche et d'évaluation menées dans chaque pays sur l'implantation de l'approche par compétences.

Références

- Allal, L. (2010). Assessment and the regulation of learning . In : P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 3, 348-352. Oxford Elsevier.
- Allal, L. and Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. In OECD (Eds.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (pp 241-264). Paris: OECD.
- Cardinet, J. (1986). *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- Fullan, M (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *The Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- James, M. (2006) Assessment, teaching and theories of learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*, (pp. 47-60). London: Sage,.
- Laveault, D. (2009). L'amélioration de l'efficacité du système éducatif : sur quels indicateurs s'appuyer? In X. Dumay & V. Dupriez (Eds.), *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*,. (p. 177-194). Bruxelles : De Boeck .
- Laveault, D. (2007). De la régulation au réglage : étude des dispositifs d'évaluation favorisant l'autorégulation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, (pp. 207-234). Bruxelles: De Boeck.
- OECD (2011). *Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Common Policy Challenges*. Paris : OECD, 10 pages. Disponible en ligne à : http://www.oecd.org/document/56/0,3746,en_2649_39263231_44567992_1_1_1_1,00.html (Accédé pour la dernière fois en janvier 2012).
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a Wider Conceptual Field. *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, 5(1), 85-102.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques, 2^e édition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, La Chenelière éducation.
- Wyatt-Smith, C., Klenowski, V. & Gunn, S. (2010) The centrality of teachers' judgement practice in assessment : a study of standards in moderation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 59-75.