

«EVALUER DES COMPETENCES EN FORMATION : UN DEFI»	1
1. COMMENT EVALUER UN MODULE SUR L'EVALUATION ?	1
1.1. DEFINITION	2
1.2. CONTEXTE	2
1.3. CONTENU	2
1.4. UN OBJET D'EVALUATION	3
2. UNE GRILLE POUR EVALUER	3
2.1. COMPETENCES	4
2.2. CRITERES	4
2.3. INDICATEURS	4
3. DISCUSSION	5
3.1. DES LIMITES	5
3.2. DES AVANTAGES	5
4. CONCLUSION	5
5. LA GRILLE EN QUESTION	7
BIBLIOGRAPHIE	8

«Evaluer des compétences en formation : un défi»

Faire cohabiter une évaluation fondée sur une approche par compétences et sur l'obligation d'attribuer une note ou une appréciation paraît pour le moins paradoxal. En effet, l'évaluation par compétences atteste (ou non) de la maîtrise de compétences, de manière dichotomique. En cela elle s'oppose à l'appréciation, qui qualifie la réussite selon une échelle de cinq valeurs. Si l'on ajoute à cette tension la volonté de construire un module interdisciplinaire cohérent, comment, dès lors, élaborer une grille qui tienne compte de tous ces paramètres dans un ensemble pertinent ? Ce chapitre présentera la grille d'évaluation qui a résulté de ces contraintes et de ces intentions et il en proposera un examen critique, en vue de son perfectionnement.

1. Comment évaluer un module sur l'évaluation ?

Evaluer des enseignants¹ en formation est un enjeu de taille. Le souci premier d'un évaluateur est souvent celui de l'objectivité. Puis viennent la cohérence des liens entre le cours et la certification et l'égalité de traitement. Ensuite, chaque formateur – ou groupe de formateurs – construit un système d'évaluation le plus adapté à son contexte.

Dans notre cas, il s'agit de préparer les futurs professionnels à évaluer leurs élèves par compétences et, en même temps, certifier leur propre maîtrise de compétences en lien avec l'évaluation, compétences tirées du référentiel de l'institution (Haute Ecole Pédagogique, 2004). Il faut donc relever le défi de la cohérence de l'articulation du contenu et de la certification. A cela s'ajoute le fait que la communication du résultat des étudiants est basé sur une échelle de notes (A à F)². Dans une logique dichotomique de construction de l'évaluation

¹ Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical et recouvre des termes génériques convenant aussi bien à des hommes qu'à des femmes.

² F sanctionne l'échec ; E, D, C, B et A qualifient la réussite (de E qui représente le seuil minimal à A qui désigne l'excellence).

par la maîtrise ou non de compétences, cette notation oblige l'évaluateur à faire un grand écart, tant pour le formateur qui certifie le module que pour le futur professionnel qui évaluera ses élèves.

1.1. Définition

La définition qui sous-tend ce travail, tant au niveau des formateurs que du discours de ceux-ci face aux étudiants, est celle de De Ketele (1989) :

« Evaluer signifie :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables
- et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route
- en vue de prendre une décision »

1.2. Contexte

Nous présentons ici un modèle d'évaluation dans le cadre d'un module interdisciplinaire dans la filière de formation de la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (Suisse), délivrant un *Bachelor of arts pour l'enseignement au degré préscolaire et au degré primaire*.

Le module interdisciplinaire BP306, intitulé *Certifier dans la scolarité / Diversifier en maths*, comprend trois unités de formation (UF) :

UF 1 - Modalités d'évaluation certificative	2 crédits ECTS
UF 2 - Difficultés d'enseignement et difficultés d'apprentissage en mathématiques	1 crédit ECTS
UF 3 - Champ conceptuel de la multiplication	1 crédit ECTS

Un crédit ECTS (**European Credit Transfert System**), dans le cadre de la HEP, représente 25 heures de travail, dont 12 périodes de cours de 45 minutes. Les trois séminaires sont donnés par trois formateurs, chacun étant issu d'une Unité d'Enseignement et de Recherche (UER) différentes. Pour l'UF 1, UER *Enseignement, apprentissage et évaluation*. Pour l'UF 2, UER *Pédagogie spécialisée* et pour l'UF 3, UER *Didactiques des mathématiques et sciences de la nature*.

1.3. Contenu

Après avoir étudié les principes fondamentaux de l'évaluation et posé un regard sur les évaluations diagnostique et formative pendant les deux premières années de formation, les étudiants travaillent, dans ce module de troisième année, autour de l'évaluation certificative. L'UF1 alterne les apports théoriques (Roegiers, 2004 ; Barlow, 2003 ; Beckers, 2002 ; Etat de Vaud, 2008) et l'élaboration, en groupes d'étudiants, d'une évaluation certificative en mathématiques. Ce travail est réalisé sur la base d'une tâche complexe (Bloom, 1956) et d'une mécanique de construction par imbrication des compétences, des critères et des indicateurs, inspirée par Roegiers (2004, pp. 69-80).

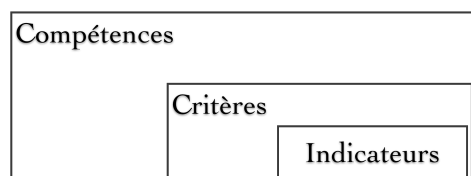


Figure 1

L'UF3 présente le champ conceptuel de la multiplication. Par un travail en ateliers, les étudiants sont amenés à construire une grille conceptuelle pour la multiplication, la division et la proportionnalité, et à comprendre et utiliser la typologie de Vergnaud (1996). Ces deux éléments seront les outils d'analyse pour le travail certificatif.

L'UF2, quant à elle, développe l'analyse des difficultés potentielles des élèves dans le travail de certification, en s'appuyant sur Houdement (2003) et Henriques (2003). Cette partie du module est dévolue à des formateurs issus de la pédagogie spécialisée. Le regard particulier apporté dans ce cadre est très riche pour les étudiants, qui sont de futurs enseignants de classes dites « ordinaires », mais qui n'excluent évidemment pas les élèves en difficultés.

Il n'y a donc pas de liens apparents entre ces trois UF avant la certification.

1.4. Un objet d'évaluation

Pour la certification du module, les étudiants élaborent un dossier comprenant un test significatif de fin de cycle scolaire, permettant de certifier chez les élèves des compétences dans le champ de la multiplication et une analyse argumentée et référencée. Là, le travail est individuel.

« Concevoir un nouveau test significatif pour évaluer les compétences des élèves à la fin d'un cycle en mathématiques, dans le champ conceptuel étudié (UF 3).

Argumenter, en référence à au moins trois cadres théoriques, les liens existant entre la compétence, les critères, la tâche et les indicateurs ainsi que les liens avec l'échelle (UF 1).

Identifier et discuter les difficultés que les élèves sont susceptibles de rencontrer au cours de ce test (UF2).

Proposer des améliorations réalistes et pertinentes en regard de l'une des UF au moins:

- Pour les UF 1 & 3, les propositions d'améliorations concernent le test, la grille d'évaluation ou l'échelle.

- Pour l'UF 2, les améliorations concernent des propositions d'actions que l'enseignant peut exercer en amont du test pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés.

Le travail est individuel et doit être rendu sous la forme d'un dossier comprenant deux documents :

Document 1 : test réalisé, selon la Loi Scolaire et le Règlement d'application ainsi que selon le cadre général de l'évaluation (accompagné de sa résolution).

Document 2 : texte portant sur l'argumentation et la réflexion ainsi que sur les propositions d'amélioration. »

Consignes pour la certification du module BP306

2. Une grille pour évaluer

Partant de la même logique de construction, les formateurs³ ont construit une grille d'évaluation qui reprend l'imbrication *Compétences > Critères > Indicateurs*.

³ A l'origine du module interdisciplinaire, trois formateurs ont pensé et élaboré l'articulation des UF et ont construit la grille présentée. Il s'agit d'Aline Galland, Jean-Michel Favre & Luc-Olivier Bünzli.

2.1. Compétences

Les trois compétences sont tirées du *Référentiel de compétences professionnelles* (HEP, 2004).

- En lien avec l'UF 1 : *Compétence n° 5 : Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves*
- En lien avec l'UF 2 : *Compétence n° 7 : Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves/étudiants présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap*
- En lien avec l'UF 3 : *Compétence n° 4 : Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des étudiants et du plan d'études*

2.2. Critères

Les trois critères choisis sont les critères les plus fréquents, proposés par Roegiers (2004, pp. 189, 200, 215). Ils présentent l'avantage d'être suffisamment généraux pour correspondre aux trois compétences :

- La pertinence
- L'utilisation correcte de outils
- Le caractère complet du travail

2.3. Indicateurs

Le critère est une qualité que l'on attend d'un travail. Mais il reste relativement général. On l'affine donc par des indicateurs, qui « doivent être au nombre de trois au minimum, afin de donner à [l'étudiant] trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chaque critère » (Roegiers, 2004, p. 188). Le nombre de critères, lui, peut varier entre un et cinq. Mais, en général, on évite « de dépasser 3 ou 4 critères pour évaluer une production » (ibid. p. 189). Un des modèles théoriques pourrait donc être le suivant :

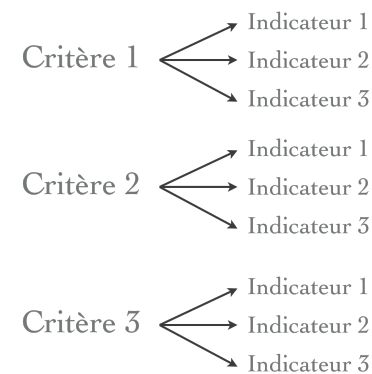


Figure 3

Prolongeant cette idée (la règle des 2/3), nous avons profité de l'intervention des trois formateurs pour élaborer une grille qui croise les critères avec les compétences, donc les trois regards différents (voir Figure 3). Chaque évaluateur a établi la liste de ses indicateurs pour chaque critère. Celui-ci est validé par l'obtention d'au moins deux indicateurs sur trois, ou au moins trois sur quatre, selon leur nombre.

3. Discussion

C'est à partir de là que notre travail est innovant ... et qu'il montre ses limites.

3.1. Des limites

Si, dans la théorie, ce modèle paraît adéquat, nous nous sommes rapidement heurtés au problème de la note. Dans un logique d'évaluation par compétences, il aurait suffi de faire un « décompte vertical » et un « décompte horizontal » des critères pour vérifier la maîtrise des compétences : minimum 2/3 dans chaque colonne et 2/3 dans chaque ligne. A partir de là, nous aurions pu déclarer les étudiants compétents ou non. Mais nous devons attribuer des notes, comme nous l'avons décrit plus haut. Pour celui qui est insuffisant (au moins une fois 1/3 sur une ligne ou une colonne), il n'y a pas de problème : il sera sanctionné par un F. De même pour le seuil minimal : celui qui obtient 2/3 partout décrochera un E. Mais il s'agira de qualifier la réussite de ceux qui font mieux ! Osons dire que cette tension nous a pris beaucoup de temps, a provoqué de nombreuses discussions et a été à l'origine de beaucoup d'essais. Finalement, nous nous sommes mis d'accord sur le principe de ne pas attribuer de notes intermédiaires B et D, et de nous contenter de n'utiliser que les appréciations A, C et E pour les réussites, ce qui a pour effet de limiter le nombre de notes possibles. Il est évident que cette situation ne résout pas la tension et n'est pas totalement satisfaisante, mais c'est notre manière de « faire le grand écart » dans cette collision de systèmes trop différents pour cohabiter aisément.

Une autre limite à mettre en exergue, c'est le temps que prennent les corrections. En qualité d'évaluateur « partiel », il est difficile de se contenter de ne lire qu'une partie du dossier. Ainsi, nous multiplions le travail par trois plutôt que de se le répartir. C'est un choix facile à faire au départ, porté par l'enthousiasme de la collaboration. Un choix plus difficile à assumer en période d'examen et de corrections...

3.2. Des avantages

Cette grille (*Figure 3*) offre l'avantage de ne pas avoir besoin d'évaluer à trois moments répartis dans le temps pour que les étudiants prouvent leur maîtrise des compétences travaillées. De plus, les regards proposés embrassent l'entier des contenus du module, offrant une complémentarité intéressante autour d'un seul objet d'évaluation. Les étudiants ont ici l'occasion de créer des liens significatifs entre les principes de l'évaluation, une des disciplines scolaires et les difficultés potentielles des élèves.

La grille comprend des indicateurs quantitatifs et des indicateurs qualitatifs. Ceux-ci sont également indépendants les uns des autres, dans la meilleure mesure possible. Elle répond en cela à un bon nombre de qualités mises en avant par les théoriciens de l'évaluation.

Par ailleurs, ce mode d'évaluation nous a obligés à élaborer et à construire ensemble ce module, ses contenus et sa grille et son échelle. De plus, nous nous réunissons pour mettre la note finale, ce qui nous permet d'échanger nos difficultés, nos errances et nos joies, et de remettre chaque fois notre système en discussion, dans le but de l'améliorer.

4. Conclusion

L'évaluation par compétences fait couler beaucoup d'encre. La riche littérature sur le sujet prouve que le concept est encore à travailler. La critique est parfois vive (Crahay, 2006), certaines notions, comme par exemple la *famille de situations*, ne sont pas encore stabilisées. Il est fort intéressant d'entrer dans ce débat, de tenter des applications concrètes, de faire discuter des futurs professionnels et de partager avec les collègues formateurs qui sont confrontés aux mêmes interrogations. Dans un autre chapitre de ce même volume, le questionnement de Noël Cordonier porte la discussion sur un autre niveau, plus méta, à

propos de la recherche (effrénée ?) d'objectivité, de la confiance et de la responsabilité que l'expert doit assumer.

Dans le cadre de notre module interdisciplinaire, nous réexaminons chaque année notre mode d'évaluation. L'expérience de quatre ans nous a déjà appris que nous ne serons jamais pleinement satisfaits. Mais le défi est là : conserver toujours une ouverture d'esprit et l'humilité de ceux qui savent qu'ils n'ont pas fini d'apprendre.

5. La grille en question

Regards / Critères	Élaboration d'un test évaluant une compétence dans le champ conceptuel de la multiplication (Compétence 4)	Argumentation de l'adéquation du test en lien avec une évaluation de compétences dans le champ conceptuel de la multiplication (Compétence 5)	Regard réflexif sur le test en lien avec les difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves (Compétence 7)
	LOB	ALG	JMF - NAG
Pertinence 2/3	<ol style="list-style-type: none"> 1) La compétence, les critères, la tâche et les indicateurs sont en lien avec le champ conceptuel défini 2) La compétence visée est identifiée et précisée au travers de critères 3) Les indicateurs sont précisés en lien avec chaque critère (3 au minimum) 4) Il y a adéquation entre niveau scolaire et complexité du test 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les liens entre les éléments sont mis en évidence : a. compétence et critères, b. critères et indicateurs, c. critère et échelle 2) La complexité du test est identifiée 3) L'argumentation se réfère à des cadres théoriques 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Des difficultés susceptibles d'être rencontrées par les élèves sont identifiées et discutées. 2) La discussion fait référence aux contenus développés dans le cours. 3) Des liens avec les textes proposés en lecture sont réalisés.
Correction (exactitude) 2/3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Le choix de la compétence visée est correct en fonction du PEV 2) La tâche recouvre le champ conceptuel défini 3) Les outils mathématiques sont corrects par rapport au système de numération 4) Le corrigé du test est exact 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les références théoriques sont exactes 2) Les liens entre les différents éléments sont corrects 3) L'argumentation est exacte 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les liens entre les difficultés et la tâche sont adéquats. 2) L'argumentation proposée est convaincante dans son ensemble. 3) Les références théoriques sont exactes.
Complétude 2/3	<ol style="list-style-type: none"> 1) Le test contient tous les éléments nécessaires à l'évaluation de la compétence (situation, supports, consigne, critères, indicateurs, échelle) 2) Tous les éléments de la grille conceptuelle sont correctement analysés 3) Toutes les étapes opératoires sont correctement analysées en regard de la typologie de Vergnaud 4) Selon choix : Les propositions d'amélioration sont pertinentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Trois références théoriques sous-tendent l'argumentation 2) Tous les liens sont argumentés 3) La notion de tâche complexe est explicitée 4) Selon choix : Les propositions d'amélioration sont pertinentes 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Les difficultés identifiées réfèrent à au moins deux catégories distinctes. 2) La discussion intègre et articule l'ensemble des difficultés identifiées. 3) Deux références théoriques sous-tendent de manière explicite l'argumentation. 4) Selon choix : Les propositions d'action à réaliser en amont du test sont pertinentes.
Minimum à atteindre	2/3	2/3	2/3

Figure 3

Bibliographie

- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux: ESF éd.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : the classification of educational goals*. New York: D. McKay.
- Clivaz, S., Cordonier, N., Gagnon, R. & Kazadi, C. (2008) L'évaluation des compétences relatives à l'acte d'enseigner. Perspectives didactiques. In Lafortune, L. *et al.* (2008). *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement : deux regards, l'un québécois et l'autre suisse*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de compétence. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110
- De Ketele, J.M. (1989) L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- Etat de Vaud (2008). *Cadre générale de l'évaluation. Procédures et dispositions légales et réglementaires en relation avec l'évaluation*. Lausanne: Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire (DGE0). Consulté le 5 juin 2009 dans http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/CGE.pdf
- Haute Ecole Pédagogique (2004). *Formation des enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Lausanne: Direction de l'enseignement.
- Henriques, A. (2003). *L'arithmétique apprivoisée*. Genève: Montreux: Impr. Corbaz.
- Houdement, C. (2003). La résolution de problèmes en question. *Grand N*,
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Vergnaud, G. (1996). La théorie des champs conceptuels. In Brun, J. (Ed.). (1996). *Didactique des mathématiques*. Lausanne: Paris : Delachaux et Niestlé.