

L'évaluation des étudiants dans une logique de compétences



Enjeux et démarches

Xavier ROEGIERS

INSPE Lorraine, Septembre 2020



I. Former aujourd'hui dans l'enseignement supérieur

Le rôle de l'enseignement supérieur face aux évolutions sociétales

L'enseignement supérieur a pour mission de préparer les jeunes et les adultes à faire face aux exigences du métier, mais aussi à **penser, anticiper** et **réguler** les évolutions sociétales.

Plusieurs facettes sont à articuler.

Les 5 facettes à équilibrer dans un profil de sortie

1. la **facette de la culture générale** : le « savoir »
2. la **facette de la qualification** : adéquation à un référentiel métier et à un référentiel compétences ;
3. la **facette de la professionnalisation** : réflexivité, autonomie, anticipation, résolution de problèmes...
4. la **facette de la recherche** : formation – action - recherche
5. la **facette de la mise en projet humaniste** (qui articule réflexion sociétale et action...).

Le rôle de l'enseignement supérieur face aux évolutions sociétales

Une de ses difficultés est donc d'aller plus loin qu'une stricte formation professionnelle : ne pas être uniquement « efficace », mais faire sens.

Plus précisément, placer l'efficacité au service du sens.

Les 5 facettes à équilibrer dans un profil de sortie

Comment articuler ces différentes facettes ?
Comment se servir des compétences comme un tremplin pour mettre l'efficacité au service du sens ?

Pour y voir clair, il faut bien cibler ce que l'on entend par « approche par compétences », ou plutôt « **approches** par compétences ».



II. L(es) approche(s) par compétences

L'approche par compétences

Le recours aux compétences peut-il aider à mettre l'efficacité au service du sens ?

Tout dépend de ce qu'on entend par le terme « compétence », et la manière dont on l'active dans le parcours de formation.

On peut comprendre la compétence dans trois sens différents.

Des approches par compétences

- La compétence comme un **savoir-faire** («skill»):
ex. accorder le verbe au sujet, dribbler un adversaire...

Du non complexe évaluable

- La compétence comme une **qualité transversale** :
ex. faire preuve d'initiative, de créativité, de rigueur...

Du complexe difficilement évaluable

- La compétence comme **potentiel à pouvoir traiter une situation complexe en autonomie** :
ex. traduire tel type de texte dans telle langue, préparer et gérer un projet de classe...

Du complexe évaluable

Combiner le complexe et le concret

Exemple 1

- Calculer la quantité de glucides dans un menu (concret mais pas complexe)
- Se nourrir de manière équilibrée (complexe mais pas concret)
- Composer un menu à partir d'une liste d'aliments donnés (concret *et* complexe)

Combiner le complexe et le concret

Exemple 2

- Déterminer par le test de l'acidité si une roche est calcaire (concret mais pas complexe)
- Respecter son environnement (complexe mais pas concret)
- Planifier une campagne d'information sur un problème environnemental dans un contexte donné (concret *et* complexe)

Deux manières de comprendre « les compétences »

Si on exclut le « non complexe évaluable », qui est dépourvu de sens (cf la « P.P.O.), on trouve, dans l'enseignement supérieur, deux conceptions distinctes — mais complémentaires — de la compétence.

Ces deux conceptions déterminent d'emblée deux types d'approches curriculaires, basées sur des conceptions différentes du **profil de sortie de l'étudiant**, mais aussi sur les **modalités pédagogiques** et **l'évaluation des acquis**.

Deux manières de comprendre « les compétences »

1. Une conception qui fait d'emblée une large place au sens.

Le profil de sortie de l'étudiant est implicite.

La compétence y est une intention forte.

L'efficacité est recherchée dans un deuxième temps.

Logique de liste de compétences

Deux manières de comprendre « les compétences »

1. Développer et exercer sa pensée critique
2. Communiquer de façon adaptée
3. Exploiter l'information
4. Développer et exercer sa créativité
5. Résoudre des problèmes
6. Développer une relation non violente à soi, à l'autre et au groupe
7. Coopérer et travailler en équipe
8. Se donner des méthodes de travail efficaces

Deux manières de comprendre « les compétences »

2. Une conception qui articule d'emblée un profil de sortie évaluable et les questions de sens.

C'est l'approche par l'intégration des acquis.

On est dans une optique « d'approche-programme », qui fait une large place au profil de sortie et qui aligne à ce profil de sortie les différentes dimensions du curriculum (contenus, modalités pédagogiques, évaluation...).

Logique de référentiels de compétences

L'approche par l'intégration des acquis

- La formation est organisée autour d'un **noyau de compétences évaluables**, fonction des activités clés du métier.

Exemple de compétence terminale pour l'assistant(e) social(e)

Face à tel type de situation complexe (*à circonscrire...*), l'étudiant(e) doit pouvoir mettre en œuvre l'ensemble du processus d'intervention (analyse de la situation sociale, élaboration de l'intervention, réalisation de l'intervention, évaluation).

L'approche par l'intégration des acquis

- Une compétence peut être découpée en plusieurs compétences parallèles (**noyau** de compétences).

Exemple de noyau de compétences terminales pour l'assistant(e) social(e)

Face à tel type de situation complexe (*à circonscrire...*), l'étudiant(e) doit pouvoir :

- (1) Analyser la situation sociale,
- (2) Elaborer l'intervention,
- (3) Réaliser l'intervention,
- (4) L'évaluer.

L'approche par l'intégration des acquis

Les énoncés de compétences répondent à plusieurs caractéristiques.

1. La compétence est définie du point de vue de l'étudiant et non de l'enseignant.
2. L'énoncé exprime un résultat attendu et non un processus de formation.
3. Il amène l'étudiant à mobiliser plusieurs connaissances et savoir-faire développés au cours de la formation : il ne cloisonne pas les intentions et les contenus.

L'approche par l'intégration des acquis

4. L'énoncé suggère des modalités d'évaluation compréhensibles de la même façon par tous.

5. Les énoncés sont en nombre réduit, pour garantir que chacun soit effectivement évalué : chaque compétence doit déboucher sur un dispositif d'évaluation spécifique.

Ceci pour éviter d'en rester à des déclarations d'intentions.

6. On a donc peu de compétences, mais qui constituent un cadre opérationnel : un véritable guide pour la formation et pour l'évaluation.

Les situations d'intégration

- Mais ce qui fait surtout la spécificité de l'approche par l'intégration des acquis est le fait que chaque compétence est liée à un ensemble de situations contextualisées que, au terme de la formation, l'étudiant devra pouvoir traiter de façon autonome.

La notion centrale devient celle de **situation d'intégration**, ou plutôt de **famille de situations d'intégration**, pour chaque compétence.

Les situations d'intégration

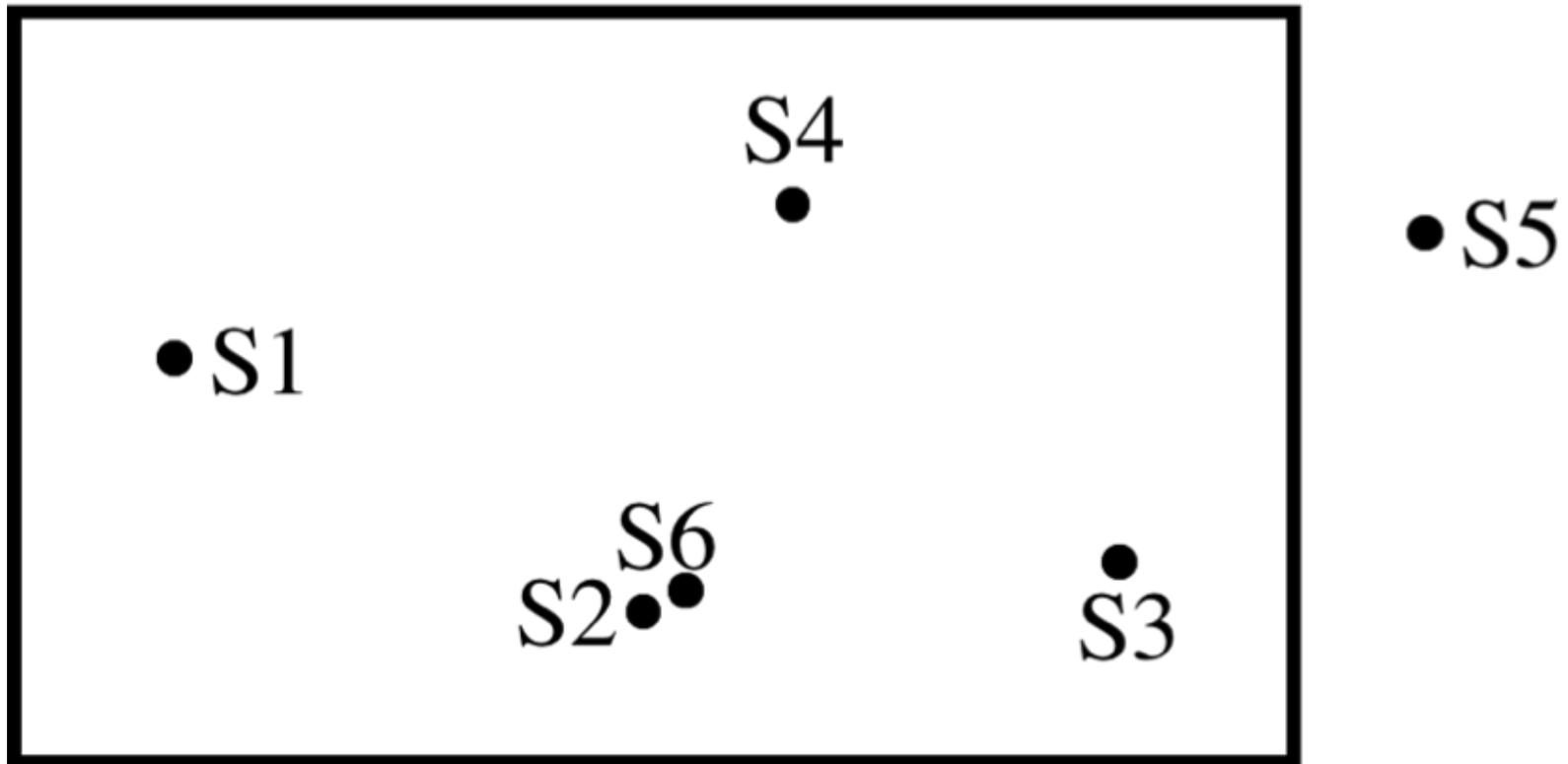
Concrètement :

- On énonce la compétence à atteindre, et on la concrétise à travers quelques situations d'intégration, suffisamment proches mais suffisamment différentes aussi.

Ex. L'étudiant doit pouvoir, en contexte, planifier un ensemble cohérent d'apprentissages intégrant l'urgence climatique.

Les situations d'intégration

Contour délimitant la famille de situations



Les situations d'intégration

Ensuite, on détermine les principales **ressources** qui vont alimenter cette compétence.

En formation, on développe les ressources, et on consacre des temps de formation pour

- (1) apprendre aux étudiants à intégrer ces ressources dans une situation d'intégration
- (2) évaluer l'étudiant en lui soumettant d'autres situations d'intégration de la même famille.

Les situations d'intégration

Les situations d'intégration constituent le point d'aboutissement de la formation, et sont associées au profil de sortie.

Les compétences dont on parle sont des compétences **situationnelles** : on est à tout moment dans un **binôme compétence-situations**

Les situations d'intégration

Attention de ne pas confondre deux types de situations :

- Les situations didactiques auxquelles le formateur fait appel pour installer les ressources (collectivement, en groupes...)
- Les situations d'intégration qui traduisent le profil de sortie et que l'étudiant doit être à même de traiter en autonomie : strictement de manière individuelle.

Les situations d'intégration

- Situations emblématiques du secteur concerné (Perrenoud, 2001)
- Exploitées pour l'apprentissage de l'intégration *et* pour l'évaluation.
- Enjeu = éviter de juxtaposer des contenus : apprendre à l'étudiant à pouvoir les articuler et à les mobiliser dans des situations complexes.
- Stage, mémoire, activité complexe interdisciplinaire (un projet, une recherche, etc.).
- Elles n'ont de sens que si un espace-temps de la formation leur est réservé.

Les ressources

- Les situations d'intégration ne peuvent s'envisager que si certaines **ressources** (Le Boterf) sont en place : savoirs, savoir-faire professionnels, savoir-être.

C'est là qu'on boucle la boucle en associant les contenus aux compétences : mise en cohérence, alignement.

L'approche par l'intégration des acquis

- Cette manière de voir peut, si on le décide, aller au-delà d'une formation professionnalisante, dans la mesure où elle peut prendre en compte des « méta-compétences professionnelles » (ex. réflexion sur le métier, recherche..)
 - L'intégration peut être disciplinaire ou interdisciplinaire



Le recours aux critères et aux indicateurs

La notion de critère

Ce qu'est un critère

Un critère, c'est :

4une qualité

4ce qui sert de base à une appréciation

4un point de vue sur lequel on se place pour évaluer, pour prendre une décision

Formuler un critère

Préciser la qualité :

4soit en utilisant un **substantif** qui est lui-même connoté positivement (adéquation, cohérence, précision, originalité,...)

4soit en utilisant un substantif auquel on ajoute un **complément** lui-même connoté positivement (emploi pertinent, interprétation correcte, production personnelle,...)

4soit en utilisant une **question** (La synthèse est-elle complète ? L'élève a-t-il travaillé proprement ?)

Les principaux critères

Critères minimaux

C1. Pertinence de la production

C2. Utilisation correcte des outils de la discipline

C3. Qualité / cohérence interne de la production

Critère de perfectionnement

- Qualité de la langue
- Caractère personnel de la production
- Présentation, etc.

La notion d'indicateur

Ce qu'est un indicateur

Un indicateur, c'est :

4 L'opérationnalisation d'un critère

4 Un indice observable

Exemples d'indicateurs

Exemples d'indicateurs

Exemple 1

Critère : *présentation correcte de la copie*

Indicateurs

4 *Absence de taches*

4 *Absence de ratures*

4 *Titres soulignés*

Indicateurs qualitatifs

Exemples d'indicateurs

Exemple 2

Critère : *utilisation correcte des outils mathématiques en situation*

Indicateurs

4 *Deux tiers des soustractions correctes*

4 *Deux transformations de grandeurs sur trois correctes*

Indicateurs quantitatifs

Exemples d'indicateurs

Exemple 3

Critère : *pertinence de la production*

Indicateurs

4 « *Il a répondu à la question sur les ordures ménagères* »

4 « *Sa production parle bien d'économie d'énergie* »

Indicateurs qualitatifs

La frontière entre le critère et l'indicateur

La frontière entre le critère et l'indicateur

Le **critère** est de l'ordre de la **compétence** (de la famille de situations). Il est général, et si possible, commun à toutes les compétences, voire à plusieurs disciplines.

L'**indicateur** est de l'ordre de la **situation**. Il est contextualisé.

Il existe certes des indicateurs génériques. Encore faut-il vérifier qu'ils soient réellement observables et précis.

La frontière entre le critère et l'indicateur

Parfois, selon le point de vue adopté, une même qualité peut être un critère ou un indicateur.

Exemple : *l'orthographe correcte* est un critère d'appréciation d'une production langagière par écrit (discipline « langue »), mais elle peut être un indicateur du critère *présentation correcte de la copie* dans une autre discipline.

Formuler un indicateur

Formuler un indicateur

Un indicateur doit pouvoir être relevé de la même façon par deux correcteurs différents.

Pour cela, il doit être formulé :

4 De façon **concrète** et **vérifiable** (« absence de taches » plutôt que « propreté »)

4 Si possible, de façon **quantifiable** (« 3/4 des mots orthographiés correctement » plutôt que « orthographe »)

4 De façon **simple**, même si toutes les nuances ne sont pas exprimées



2. Recourir aux critères et aux indicateurs dans la pratique

**La règle des 2/3
et la règle des 3/4**

Critère minimal et critère de perfectionnement

Un critère **minimal** est un critère à réussir pour prononcer la maîtrise de la compétence.

Exemple pour la compétence « nager en piscine »

C1 : équilibre (maintien de la tête hors de l'eau)

C2 : mobilité suffisante (se déplacer)

Un critère **de perfectionnement** est un critère souhaitable, qui fait la différence entre la maîtrise minimale d'une compétence et une maîtrise plus élaborée.

Exemple C3 rapidité C4 élégance C5 variété des nages

La règle des 3/4

Les critères minimaux ont un poids minimum de $\frac{3}{4}$ de la note.

Autrement dit, les critères de perfectionnement ne peuvent pas totaliser plus de $\frac{1}{4}$ des points.

La règle des 2/3

On donne à l'élève au moins 3 occasions indépendantes de vérifier chaque critère.

Le critère est considéré comme maîtrisé lorsque 2 occasions sur 3 au moins sont réussies.

2 occasions sur 3 réussies : maîtrise **minimale** du critère

3 occasions sur 3 réussies : maîtrise **maximale** du critère

La combinaison de la règle des 2/3 et de la règle des 3/4

L'élève qui a la maîtrise minimale (2/3 des points) des critères minimaux (3/4 des points) obtient la moitié des points au moins.

$$2/3 \times 3/4 = 1/2$$

Il est déclaré compétent.

Différentes façons de traduire la règle des 2/3

1. Une situation ouverte, avec une production suffisante pour avoir 3 occasions de vérifier chaque critère
2. Une situation fermée, dans laquelle chaque question est une occasion de vérifier un critère
3. Une situation avec trois consignes, ou trois questions, qui toutes sont du niveau de complexité visé, et qui toutes vérifient chaque critère.
4. Trois situations

Le nombre de critères de correction

Idéalement, 3 ou 4 critères maximum

Par exemple, trois critères minimaux et un critère de perfectionnement

Le nombre de critères de correction

Pourquoi limiter le nombre de critères ?

- 4 Pour garantir que les critères soient indépendants les uns des autres
- 4 Pour améliorer la visibilité des élèves et des enseignants à leur propos
- 4 Pour garantir un meilleur accord (un trop grand nombre de critères nuit à la convergence des notes)
- 4 Pour éviter de décourager les enseignants

! Toutefois, n'avoir qu'un critère n'a pas de sens...

Le nombre d'indicateurs

Tout comme il faut limiter le nombre de critères, il faut limiter le nombre d'indicateurs.

Une dizaine, voire une quinzaine d'indicateurs par situation apparaît comme une base de travail réaliste.
Cela fait 3 à 5 indicateurs par critère.

Si on tient compte de la règle des deux tiers, cela fait un indicateur (maximum deux) par occasion et par critère.

La notion de grille de correction

La notion de grille de correction

Une grille de correction est un outil d'appréciation de la maîtrise des critères par l'élève (à travers sa production complexe).

On a toujours intérêt à développer des **grilles de correction opérationnelles**, c'est-à-dire des grilles qui, situation par situation, indiquent clairement quand l'indicateur est déclaré réussi.

La notion de grille de correction

	CM1 (pertinence)	CM2 (utilisation correcte des outils)	CM3 (cohérence)	CP4
Consigne / question 1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	0/1 ou 1/1
Consigne / question 2	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	
Consigne / question 3	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	1 indicateur 0/1 ou 1/1	
	/ 3	/ 3	/ 3	/ 1

Les étapes de la conception des épreuves

Les étapes du travail de conception (ébauche)

- Concevoir une situation de fin de 3^e année, et de 2^e année, à titre de point de repère.
- Réguler le référentiel de compétences
- Préciser les critères d'évaluation et construire les grilles d'évaluation (quelques indicateurs).
- Concevoir les situations de fin de 1^e année.
- Les pré-expérimenter
- Construire le référentiel d'évaluation

Les étapes du travail de conception (ébauche)

- Préciser les paramètres des familles de situations
- Identifier les savoir-faire professionnels relatifs à chaque année
- Dégager les principales ressources relatives à chaque SFP
- Construire le référentiel de formation
- Elaborer quelques situations d'apprentissage de ressources
- Expérimenter les différents référentiels (sur une année scolaire)

Bibliographie

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

Ladrière, J. (1984). *L'Articulation du sens*. Paris : Éditions du Cerf.

Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider la formation professionnelle*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2010). *Des curricula pour la formation professionnelle initiale*. Bruxelles : De Boeck.

Ziegler, J. (2007). *L'empire de la honte*. LGF/Livre de poche.