

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

Marc Luisoni*, Isabelle Monnard**

*Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), luisonim@eduf.fr.ch

**Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), monnardi@eduf.fr.ch

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

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

1. Contexte

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

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

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

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

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

2. Problématique

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

3. Méthode et résultats

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

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

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

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

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

4. Références

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

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

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

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