



CENTRE DE FORMATION POUR LES SECTEURS INFIRMIER ET DE SANTE (de l'ACN)

Avenue Hippocrate, 91

1200 BRUXELLES

## EVALUER LES COMPETENCES DES ELEVES

**Pertinence de la situation concrète d'apprentissage dans le cadre  
du cours de formation sociale en cinquième technique de  
qualification**

EPREUVE INTEGREE  
présentée par SOKAY Valérie  
en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude Pédagogique  
Année académique 2009

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Christiane David qui m'a accueilli en stage et m'a accompagné tout au long de ce TFE. Ses conseils et son enthousiasme ont été très précieux pour moi.

Merci aux enseignants du CPSI pour leurs enseignements et le partage de leurs expériences. Un tout grand merci aux autres étudiantes de la formation CAP pour l'entraide, les échanges, la bonne humeur et les travaux de groupe.

Enfin, merci à ma famille, mes amis et collègues pour leur soutien durant l'élaboration de ce travail.

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION</b>	1
<b><u>CHAPITRE I : MON EXPERIENCE DE STAGE</u></b>	3
<u>1. Description de la situation pédagogique interpellante</u>	3
<u>2. Le programme et les compétences</u>	4
<i><u>2.1. Introduction au programme</u></i>	4
<i><u>2.2. Approche pédagogique générale</u></i>	5
<i><u>2.3. Le cours de formation sociale</u></i>	6
<u>2.3.1. Objectifs spécifiques</u>	6
<u>2.3.2. Indications méthodologiques</u>	6
<u>2.3.3. Les compétences</u>	7
<u>2.3.4. L'évaluation</u>	7
<u>3 Déroulement des séquences de cours</u>	8
<i><u>3.1. Les séquences d'apprentissage</u></i>	8
<i><u>3.2. L'évaluation</u></i>	8
<u>3.2.1. Contexte</u>	8
<u>3.2.2. Analyse et questionnement</u>	9
<b><u>CHAPITRE II: ELEMENTS THEORIQUES</u></b>	11
<u>1. Introduction</u>	11
<u>2. Pratiques pédagogiques différentes selon qu'on privilégie les savoirs ou les compétences</u>	11
<i><u>2.1. Les savoirs ou les compétences</u></i>	11
<u>2.1.1 Les savoirs</u>	12
<u>2.1.2. Les compétences</u>	12
<i><u>2.2. Contenu des séquences pédagogiques</u></i>	13
<u>2.2.1. Contenu des séquences pédagogiques dans une logique de transmission de savoirs</u>	13

<u>2.2.2. Contenu des séquences pédagogiques dans une logique d'acquisition de compétences</u>	14
<u>2.2.2.1. La réalisation de tâches</u>	14
<b>A) Didactique et tâches</b>	14
<b>B) Caractéristiques d'une tâche</b>	15
<b>C) Composantes d'une tâche</b>	16
<b>D) Étapes de la construction d'une tâche</b>	16
<b>E) Les familles de tâches</b>	16
<u>2.2.2.2. Le portfolio</u>	17
<u>2.3. L'évaluation</u>	17
<u>2.3.1. introduction</u>	17
<u>2.3.2. L'évaluation comme moyen de vérifier l'acquisition des savoirs</u>	18
<u>2.3.3. L'évaluation des compétences</u>	18
<u>2.3.3.1 Introduction</u>	18
<u>2.3.3.2 L'évaluation formative</u>	19
<u>2.3.3.3. L'évaluation sommative et certificative</u>	20
<u>2.3.3.4. Une évaluation authentique</u>	22
<u>2.3.3.5 Implication des étudiants dans l'évaluation.</u>	23
<u>2.3.3.6. Des épreuves critériées</u>	23
<b>A) Les critères</b>	23
<b>B) Les indicateurs</b>	25
<u>2.4. La notation et le bulletin</u>	25
<u>2.4.1. La notation et le bulletin dans l'acquisition des savoirs</u>	25
<u>2.4.2. La notation compatible avec l'évaluation des compétences?</u>	26
<u>2.5. Quels sont les élèves qui réussissent ou échouent?</u>	27
<u>2.5.1 Les élèves qui réussissent ou échouent lors d'évaluations traditionnelles</u>	27
<u>2.5.2. Les élèves qui réussissent ou échouent lors d'évaluation de compétences</u>	27
<u>2.6. Et l'enseignant dans tout cela?</u>	28
<u>2.6.1. L'enseignant dans le cadre d'un enseignement des savoirs</u>	28
<u>2.6.2 L'enseignant dans le cadre du développement des compétences</u>	28
<b><u>CHAPITRE III: MISE EN PRATIQUE</u></b>	29
<b><u>1) Introduction</u></b>	29
<b><u>2) Analyse des travaux proposés aux élèves durant mon stage</u></b>	29

<u>3) Construction d'une tâche</u>	30
<u>3.1. Les compétences</u>	30
<u>3.2. Familles de tâches</u>	31
<u>3.3. Étapes de construction de la tâche</u>	32
<u>3.4. La tâche</u>	33
<u>3.4.1. Situation d'apprentissage</u>	33
<u>3.4.2. Analyse</u>	34
<u>3.5. L'évaluation</u>	34
<u>3.5.1. Situation de travail proposée dans un cadre d'évaluation</u>	35
<u>3.5.2. Vérification de l'acquisition des compétences et des apprentissages</u>	35
<u>3.5.3 Une évaluation authentique</u>	36
<u>3.5.4 Et la note alors?</u>	37
<b>CONCLUSION</b>	40
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	42



## INTRODUCTION

Le décret «Missions» de 1997 définit pour la première fois les missions prioritaires de l'enseignement en Communauté Française. Il énonce les objectifs à atteindre et les compétences à développer. L'introduction de cette notion de compétence oblige les enseignants à repenser totalement leur approche pédagogique. Leurs pratiques doivent nécessairement évoluer afin de rendre les élèves responsables de leurs apprentissages. Un des objectifs du décret est: "amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle". Mais comment peut-on évaluer l'appropriation de ces savoirs et l'acquisition de ces compétences ? Comment faire pour que l'évaluation soit en adéquation avec les nouvelles pratiques pédagogiques? Est-il judicieux et réaliste d'évaluer une compétence au niveau formatif et sommatif? C'est tout ce questionnement qui est à la base de ce travail.

Étant donné ma formation d'assistante sociale, j'enseignerai essentiellement des matières sociales dans l'enseignement technique de qualification. C'est pourquoi, j'aborde dans ce travail l'évaluation des compétences des élèves dans ce type d'enseignement. Mon premier stage s'est d'ailleurs déroulé dans une classe de cinquième année technique de qualification où j'ai pris en charge un cours de formation sociale. Lors de ce stage, j'expérimente l'évaluation sommative. Avec le recul, je comprends que la manière dont j'ai abordé cette évaluation n'est pas cohérente avec mon approche pédagogique. En effet, je privilégie l'acquisition de compétences tout au long des séquences mais j'évalue essentiellement les connaissances des étudiants. Dès lors, comment puis-je être certaine de la bonne compréhension des concepts? Les élèves ont-ils compris ou étudié par cœur ?

Parallèlement, dans ma vie professionnelle, j'accompagne régulièrement des stagiaires. Je constate qu'un certain nombre de ceux-ci réussissent très bien au niveau théorique mais éprouvent énormément de difficultés à utiliser et mobiliser leurs savoirs dans la pratique. Ne vaut-il mieux pas vérifier que les élèves savent transférer leurs savoirs lors de situations concrètes ?

Dans ce travail de fin d'études, j'aborde donc la problématique de l'évaluation des compétences dans le contexte du cours de formation sociale dans l'enseignement technique de qualification. La première partie du travail est consacrée à mon expérience de stage. Je décris ma situation pédagogique interpellante. Je présente le programme et les compétences qui sont à travailler dans le cadre du cours de formation sociale. Je décris aussi brièvement mon parcours de stage au niveau des cours donnés et de l'évaluation. La deuxième partie du travail met en avant les différents éléments théoriques permettant de mieux cerner l'approche par compétences et apporte des pistes de solutions en ce qui concerne l'évaluation. Pour ce faire, je compare la pédagogie visant les savoirs et la pédagogie visant les compétences, notamment en terme d'évaluation. Dans la troisième partie et à la lumière des éléments théoriques, j'analyse la manière dont j'aborde les cours et l'évaluation lors de mon stage. Je fais des hypothèses et je propose des alternatives. Si c'était à refaire, comment est-ce que je m'y prendrais ? Quelles sont les pistes que je peux dégager pour ma pratique pédagogique en général ?



# CHAPITRE I : MON EXPERIENCE DE STAGE

## 1. Description de la situation pédagogique interpellante

J'ai réalisé mon premier stage dans une classe de cinquième année technique de qualification option sciences sociales. J'avais en charge le cours de formation sociale et les élèves étaient au nombre de vingt-trois. Lors des différents cours, j'ai privilégié les travaux de groupe. J'ai conçu les séquences de cours en fonction des trois compétences à travailler dans le cadre du cours : comprendre, réfléchir et produire. Les étudiants ont travaillé de manière individuelle mais également en groupe. Le travail en groupe leur a permis de confronter leurs conceptions et leurs opinions. Ils ont construit le contenu théorique du cours grâce à la lecture de textes et à la confrontation d'idées. Je leur demandais aussi de pouvoir expliquer aux autres étudiants en argumentant le plus possible. Le thème des cours était le "non marchand". Mon objectif était que les étudiants puissent comprendre la notion de non marchand et utiliser le vocabulaire spécifique de ce secteur (but non lucratif, subsides,...). Les élèves devaient également pouvoir situer le secteur non marchand dans la société belge et faire le lien avec des institutions qu'ils connaissaient ou avaient visitées dans le cadre de leur formation scolaire. Nous avons plus particulièrement étudié le cas des ASBL.

Le dernier cours était consacré à une évaluation sommative afin de vérifier les connaissances des élèves par rapport à la matière que nous avons vue ensemble. La préparation de cette évaluation n'a pas été évidente. Je souhaitais privilégier la vérification de la bonne compréhension par rapport à l'étude par cœur. En effet, si les étudiants me répètent mot pour mot ce qui est dans le cours, je ne peux être certaine qu'ils ont véritablement compris. Néanmoins, il me semblait que la définition et l'explication du vocabulaire spécifique (ressources marchandes et non marchandes, personnalité juridique,...) devaient pouvoir être restitués. J'ai choisi de fonctionner avec une partie à cahier ouvert et une partie à cahier fermé. Lors de la partie à cahier ouvert, les élèves avaient accès à leur farde de cours ainsi qu'au dictionnaire. C'était leur bonne compréhension, réflexion et degré d'analyse des concepts qui étaient évalués. Au contraire de la partie à cahier fermé où fardes et dictionnaires devaient être rangés. Il s'agissait de restitution (définitions,...).

C'est de cette manière que procédait habituellement l'enseignante et je trouvais cela pertinent.

L'évaluation s'est déroulée sur une période de deux fois cinquante minutes. Les étudiants ont eu l'occasion de demander des précisions par rapport aux questions afin de bien comprendre ce que j'attendais d'eux. Tous les élèves ont eu le temps de répondre à toutes les questions. A la fin de la séquence de cours, certains étudiants m'ont confié qu'ils trouvaient la partie à cahier ouvert plus difficile que la partie à cahier fermé car cela leur demandait plus de réflexion et qu'il n'y avait pas de réponse type.

Pour la correction, j'ai réalisé une grille correctrice (cf annexe 1) avec les éléments devant absolument apparaître et la pondération au niveau points. Mon but était d'être la plus objective possible. N'ayant pas l'habitude, j'ai trouvé cet exercice de correction très long et fort complexe.

Lors d'une rencontre avec la maître de stage, nous en avons discuté et cela m'a permis d'aller plus loin dans ma réflexion. Je lui ai fait part de ma difficulté à corriger cette évaluation et de mon sentiment d'insatisfaction par rapport au déroulement global de celle-ci. Elle m'a fait prendre conscience que cette évaluation n'était pas en adéquation avec ce que j'avais proposé lors des séquences de cours. Je me pose des questions sur la légitimité d'une telle évaluation. Une évaluation de ce type peut-elle prétendre vérifier l'acquisition des compétences des étudiants ? Quelle est la place du savoir et de la compétence? La société a-t-elle besoin de personnes ayant beaucoup de savoirs théoriques ou plutôt des compétences ?

## 2. Le programme et les compétences

Il me semble utile de bien maîtriser les tenants et aboutissants du programme de Techniques sociales (troisième degré Technique de Qualification) afin de mieux comprendre ce qui doit être privilégié en termes d'apprentissages et d'évaluation.

### 2.1. Introduction au programme

La formation de Techniques sociales ne correspond pas à un profil de métier et permet seulement d'obtenir un Certificat d'études secondaires supérieures.

Contrairement à d'autres formations qui délivrent également un certificat de qualification permettant d'exercer un métier spécifique. Il s'agit d'une formation avec des cours généraux (mathématiques, français,...) et avec des cours d'avantage orientés vers le social (formation sociale, psychologie,...). Les élèves réalisent également un stage d'observation dans une institution à caractère social. Ce genre d'études peut par exemple préparer à des études sociales ou pédagogiques dans l'enseignement supérieur.

Le programme du cours de formation sociale est organisé sur deux ans (cinquième et sixième).

## 2.2. Approche pédagogique générale

Le programme propose de travailler essentiellement dans une logique où l'élève est acteur de ses apprentissages. Le professeur est un accompagnateur et doit veiller, en interdisciplinarité, à construire des situations concrètes d'apprentissage qui ont du sens et qui permettent aux élèves de se poser des questions. L'enseignant doit également organiser des activités d'intégration permettant le transfert des acquis et travailler par compétences en incluant au fur et à mesure plusieurs disciplines.

Les situations concrètes d'apprentissage sont des tâches concrètes à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les élèves franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver.

Une activité d'intégration est une activité qui a pour objectif d'amener l'élève à mobiliser plusieurs acquis (expérience, connaissances) qui ont fait l'objet d'apprentissages séparés. Le décret Missions (1997) propose la définition suivante de la notion de compétence : "aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches".

Toutes ces notions seront développées ultérieurement de manière plus approfondie.

## 2.3. Le cours de formation sociale

### 2.3.1. Objectifs spécifiques

Le cours de formation sociale favorisera :

- la capacité du jeune à mieux se situer dans la société et dans ses relations sociales ;
- l'analyse rigoureuse de phénomènes sociaux ;
- le repérage des ses valeurs et préjugés ainsi que ceux des cultures et sociétés ;
- la réalisation autonome de choix raisonnés en tant que citoyen responsable dans la société.

### 2.3.2. Indications méthodologiques

Le programme présente les savoirs (concepts, institutions,...), les savoir-être (citoyen responsable, méthodes de travail) et les savoir-faire (outils de communication, réflexion,..). L'articulation, la structuration et le transfert de ceux-ci permettent l'acquisition des compétences spécifiques de la formation sociale.

L'enseignant doit veiller à travailler en collaboration avec les autres professeurs de la section afin par exemple de traiter d'un sujet selon plusieurs approches.

L'enseignant variera le plus possible ses méthodes d'apprentissage:

- partir d'un fait, d'un phénomène pour dégager des concepts sociologiques;
- partir d'un concept, d'une structure sociale afin de l'analyser et de l'illustrer par des faits concrets ;
- partir de situations concrètes, vécues ou observées, de témoignages ;
- partir des motivations, besoins et intérêts des élèves, ...

L'étude des concepts, des institutions, ... n'est pas une fin en soi mais un moyen de permettre à l'étudiant de se poser des questions et de mieux appréhender la vie sociale. Certains concepts (délinquance, action sociale,...), méthodes (observation, enquête sociale,...), composantes (institutionnelles, juridiques,...) et secteurs (secteur médico-social, secteur de la sécurité sociale,...) doivent néanmoins être obligatoirement abordés.

### 2.3.3. Les compétences

En interdisciplinarité avec les autres cours de l'option groupée, le titulaire du cours de formation sociale veillera à développer la capacité de l'élève à :

\* observer, écouter, s'informer,...

\* envisager les composantes institutionnelles, socio-économiques,... d'un fait ou d'un phénomène

=> pour ce faire, l'étudiant sera amené à formuler une question pertinente face à un fait ou un phénomène et émettre des hypothèses par rapport à celle-ci. Il pourra travailler seul ou en groupe (collecte, traitement des informations et relations entre les informations traitées). L'élève structurera ces informations et formulera une réponse argumentée par rapport à la question posée.

\* découvrir certains outils et concepts sociologiques (identité culturelle, exclusion,...)

\* transférer ces concepts à l'analyse d'autres faits et phénomènes.

### 2.3.4. L'évaluation

Dans le programme, il n'est nullement mentionné comment l'enseignant doit s'y prendre pour évaluer l'acquisition des compétences des élèves. Je me suis donc référée au décret «Missions». Celui-ci renvoie à la commission des outils d'évaluation. Ces outils sont diffusés à titre indicatif auprès des établissements.

Pour la Commission des outils d'évaluation (2008) : "Les élèves doivent être familiarisés à un type d'évaluation correspondant aux types de tâches fréquemment abordées en situation d'apprentissage. L'exemple d'épreuve auquel les élèves sont confrontés n'est alors qu'une occasion de plus, dans un contexte d'évaluation particulier (évaluation formative, évaluation sommative, éventuellement une session d'examen), de montrer leurs compétences en accomplissant une tâche semblable à celles qu'ils ont dû accomplir en situation d'apprentissage. Cette tâche leur paraîtra familière, tout en n'étant « *ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre* »".

La commission veut proposer des outils par section, par matière et par sujet. Il s'agit de tâches complexes en lien avec les compétences, avec les documents en rapport et les critères d'évaluation. J'ai donc été voir ce qu'ils proposent comme outils pour les cours de sciences sociales.

Il y a des familles de tâches : questionner le réel, choisir, synthétiser, confronter et communiquer. Quelques thèmes sont développés en profondeur comme par exemple la discrimination raciale. L'enseignant peut s'en servir comme modèle afin de construire ses propres épreuves d'évaluation des compétences. Malheureusement, je constate que ces outils sont seulement pertinents par rapport aux cours de sciences sociales dans l'enseignement général et technique de transition. Il peut donc être intéressant de s'y référer mais il faut les adapter à ce qui est attendu en technique de qualification.

Les tâches, qu'elles soient d'apprentissage ou d'évaluation doivent pouvoir être regroupées en un «certain nombre» de grands ensembles présentant les mêmes caractéristiques. Le regroupement des tâches en familles doit permettre à l'élève qui a appris à exécuter une tâche d'une famille d'en effectuer d'autres de la même famille et ce, en toute autonomie puisque les unes comme les autres exigent la mobilisation des mêmes savoirs et savoir-faire et la mise en œuvre de la même démarche.

### 3 Déroulement des séquences de cours

#### 3.1. Les séquences d'apprentissage

Ces séquences pédagogiques ont eu lieu dans le courant du mois de novembre 2009. Tous les cours se sont déroulés en début de matinée, de 8h30 à 10h10. Je tiens à préciser que les élèves ont travaillé sur les compétences en début d'année afin de se les approprier. De ce fait, on parle dans ce cours de trois compétences : comprendre, produire et réfléchir. Le thème des cours était le secteur non marchand et plus particulièrement les ASBL. Un tableau récapitulatif de mes différentes séquences de cours se trouve en annexe (annexe 1).

#### 3.2. L'évaluation

##### 3.2.1. Contexte

L'évaluation (cf. annexe 2) s'est déroulée en deux temps : une partie à cahier ouvert et une partie à cahier fermé. La première partie était composée de questions de réflexion. Il y avait tout d'abord un petit texte parlant d'un mouvement de jeunesse flamand. Les étudiants devaient en dégager les éléments importants et dire de quelle type d'association il s'agissait.

Ensuite, je leur proposais un certain nombre d'organisations à replacer dans un tableau (secteur privé, secteur public, ressources marchandes, non marchandes et mixtes). Enfin, la dernière question était consacrée au statut des ASBL. La deuxième partie de l'évaluation (à cahier fermé) comportait des questions de restitution (définitions, comparaison entre des organisations,...).

Afin de corriger les évaluations le plus objectivement possible, j'ai réalisé une grille correctrice comprenant les éléments attendus et la pondération au niveau points (cf annexe 3). Mon objectif était d'être la plus "juste" possible et il me fallait pour cela définir un certain nombre de critères (éléments devant au minimum être présents,...).

### 3.2.2. Analyse et questionnement

Je me suis rendu compte qu'il aurait été nécessaire de penser à cette grille correctrice lors de la rédaction des questions. J'aurais alors automatiquement réajusté celles-ci. Comme je n'avais pas suffisamment anticipé, je me suis retrouvée avec des demi-points car j'estimais que certaines réponses n'étaient pas exactes mais pas tout à fait fausses non plus. Je suis parfois revenue en arrière après avoir corrigé d'autres copies. Il y a donc une certaine comparaison en fonction des réponses des autres étudiants. J'ai aussi constaté que certaines questions ne devaient pas être adéquates ou trop difficiles car la majorité des étudiants ne savait y répondre. D'autres questions ne me semblaient après coup absolument pas pertinentes : était-ce vraiment indispensable que les élèves puissent me citer trois mentions obligatoires devant figurer dans les statuts d'une ASBL? J'ai aussi été très frustrée par le fait de ne pas pouvoir ensuite discuter avec les étudiants de cette évaluation et des questions auxquelles ils ont mal répondu.

Cette problématique de l'évaluation m'a réellement interpellée et je me pose beaucoup de questions à ce sujet :

- une évaluation peut-elle être totalement objective ?
- l'évaluation doit-elle renseigner l'élève sur son niveau (et sur le fait de réussir ou non) ou doit-elle permettre de mettre le doigt sur ce qui n'est pas encore compris afin de rectifier le tir ?

- est-il nécessaire de demander aux étudiants de retenir un grand nombre d'informations dont ils n'auront pas nécessairement besoin ? N'en auront-ils pas oublié une grande partie dès que l'évaluation sera terminée ? Ne serait-il pas plus pertinent de leur donner les moyens de trouver ces informations si besoin est ?
- y-a-t-il des connaissances indispensables et d'autres non ?
- ne peut-on donner sens aux apprentissages autrement que par la notation ?
- les élèves vont-ils moins travailler si cela ne compte pas pour des points ?
- quelles sont les exigences légales au niveau de la notation ?
- comment puis-je faire autrement ?
- mon évaluation est-elle en adéquation avec ma manière d'enseigner ?
- mon évaluation tient-elle suffisamment compte des compétences à développer ?



## CHAPITRE II: ELEMENTS THEORIQUES

### 1. Introduction

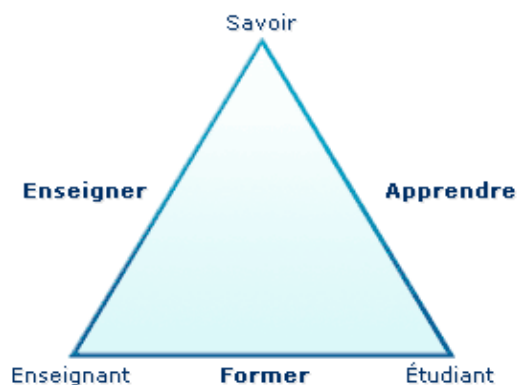
Afin d'aborder la problématique de l'évaluation des compétences des élèves, il est nécessaire de bien comprendre tout le processus pédagogique. En effet, il n'est pas possible d'analyser des pratiques évaluatives sans parler des conceptions d'apprentissage. On ne peut parler d'évaluation des compétences sans vérifier que la formation aille bien dans ce sens. Pour ce faire, je me propose de mettre en avant les éléments qui différencient la pédagogie visant l'acquisition des savoirs et la pédagogie visant l'acquisition des compétences. Cela permettra in fine de démontrer en quoi une évaluation des compétences est différente d'une évaluation des savoirs.

### 2. Pratiques pédagogiques différentes selon qu'on privilégie les savoirs ou les compétences

Avant de pouvoir prétendre évaluer les compétences des élèves, il me semble nécessaire de voir en quoi ma pratique s'inscrit ou non dans cette logique de compétences. La volonté est en tous les cas bien présente mais certains éléments sont certainement à améliorer; d'où l'intérêt pour moi de faire une comparaison avec les pratiques pédagogiques privilégiant les savoirs. La question est de comprendre ce que l'acquisition des compétences n'est absolument pas.

#### 2.1. Les savoirs ou les compétences

Le triangle de Jean Houssaye



### 2.1.1 Les savoirs

La pédagogie visant l'acquisition des savoirs est de type transmissif. C'est l'enseignant qui détient les savoirs et qui les transmet aux élèves. 11

Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye (1988) définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Il fait remarquer qu'en règle générale, toute situation pédagogique privilégie la relation de deux éléments sur trois du triangle pédagogique. Alors, le troisième fait le fou ou le mort. Dans le triangle de Jean Houssaye, la transmission des savoirs correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir. Les étudiants ne sont pas mis en situation de découvrir un savoir par eux-mêmes.

### 2.1.2. Les compétences

Selon Jacques Tardif (2006), le concept de compétence est encore fort flou. Dans certains écrits, la compétence est définie comme un savoir faire; alors que dans d'autres, elle est comprise comme un savoir agir. Parfois, le concept de compétence est confondu avec le concept d'objectif. Il est donc très important de définir clairement le concept de compétence afin de se référer à cette définition chaque fois que c'est nécessaire. Ne vaut-il dès lors pas mieux se référer à la définition officielle du décret «Missions» ? Article 5,1°: «La compétence est l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches». Roegiers donne également une définition fort proche: "Une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation problème qui appartient à une famille de situations". (Roegiers, 2000, p.107 ).

Les objectifs de l'approche par les compétences sont divers:

- l'accent est mis sur les compétences que l'étudiant doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité obligatoire plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner.
- Il s'agit de donner du sens aux apprentissages. L'élève doit pouvoir percevoir à quoi va lui servir ce qu'il apprend à l'école. Il faut donc éliminer les contenus matière à étudier par cœur et les savoir-faire vides de sens.
- Il s'agit de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes.

Selon (Denyer, Furnemont, Poulain et Vanloubeeck, 2004, p.74) : "Dans une pédagogie des compétences, au discours magistral se substitue une action magistrale qui consiste essentiellement à :

- orienter, rectifier, faire modéliser la démarche de résolution de la tâche ;
- fournir, faire trouver ou faire construire, selon les circonstances, les ressources nécessaires à cette résolution."

Dans le triangle de Jean Houssaye (1988), c'est l'axe étudiant-savoir qui est dominant. L'enseignant joue la place du mort durant l'acte pédagogique, mais il a préparé avant des situations d'apprentissage permettant de découvrir ou mettre en application des connaissances : études de cas, situations-problèmes, mises en situations...; l'étudiant apprend de lui-même en essayant et expérimentant grâce aux ressources mises à sa disposition.

Et les savoirs dans tout cela ? Les savoirs et savoir-faire sont placés dans la perspective de l'acquisition des compétences. Il y a une possibilité de dérive par rapport à cela : l'exclusion des savoirs ne pouvant être liés à une pratique. Mais y-a-t-il du sens à transmettre un savoir qui ne sera pas mobilisé dans l'exercice d'une compétence ? Il faut voir cela sous un autre angle. Chaque savoir peut constituer une ressource pour résoudre une tâche complexe (relevant d'une compétence déterminée). Si l'on veut réellement enseigner en terme de compétences, il est donc nécessaire de travailler à partir de tâches. Selon (Denyer et al., 2004, p.78) : "l'apprentissage de la résolution de tâches complexes ne peut pas faire l'impasse sur l'acquisition des ressources nécessaires à cette résolution". L'enseignant peut aussi faire une pause lors de la résolution de la tâche afin de faire le point sur les ressources mobilisées et théoriser un savoir. "Dans un travail axé sur les compétences, c'est le problème qui organise les connaissances, non le discours. Cela donne inévitablement lieu à une présentation émietlée des savoirs théorisés". (Denyer et al., 2004, p.79).

## 2.2. Contenu des séquences pédagogiques

### 2.2.1. Contenu des séquences pédagogiques dans une logique de transmission de savoirs

L'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances, essentiellement sous forme d'exposé.

Le rôle de l'enseignant est aussi important avant son intervention dans sa préparation de cours que pendant celle-ci. L'étudiant reçoit le contenu de formation que l'enseignant lui propose, de manière construite et pensée. Il y a peu d'échanges entre eux. Son apprentissage s'effectue lors de l'écoute et de sa prise de notes.

## 2.2.2. Contenu des séquences pédagogiques dans une logique d'acquisition de compétences

### 2.2.2.1. La réalisation de tâches

Comme nous l'avons vu, travailler les compétences implique de proposer aux étudiants de réaliser des tâches. Je voudrais tout d'abord signaler que je parle parfois en terme de tâche ou de situation complexe; il s'agit en fait de la même réalité. Durant mon stage, j'ai moi-même proposé aux élèves des situations comme point de départ de l'apprentissage. Mais, les situations proposées étaient-elles des tâches à proprement parlé? Avant d'aller plus loin dans l'analyse, il me paraît nécessaire de mieux comprendre l'intérêt de ces situations complexes et les caractéristiques de celles-ci.

Il faut donc imaginer des tâches, apprendre aux élèves à les résoudre (acquisition et mobilisation des ressources) et faire émerger chez eux une réflexion métacognitive<sup>1</sup> sur les conditions de succès de l'action.

La tâche est un moyen pour faire réaliser des apprentissages. La tâche est "une situation complexe, contextualisée et signifiante qui contraint les élèves à traiter de l'information et qui nécessite la réalisation d'une production clairement précisée" (Morissette, 2002, p.83). La motivation des élèves est d'avantage stimulée par la résolution de tâches même si celles-ci ne sont pas un remède miracle.

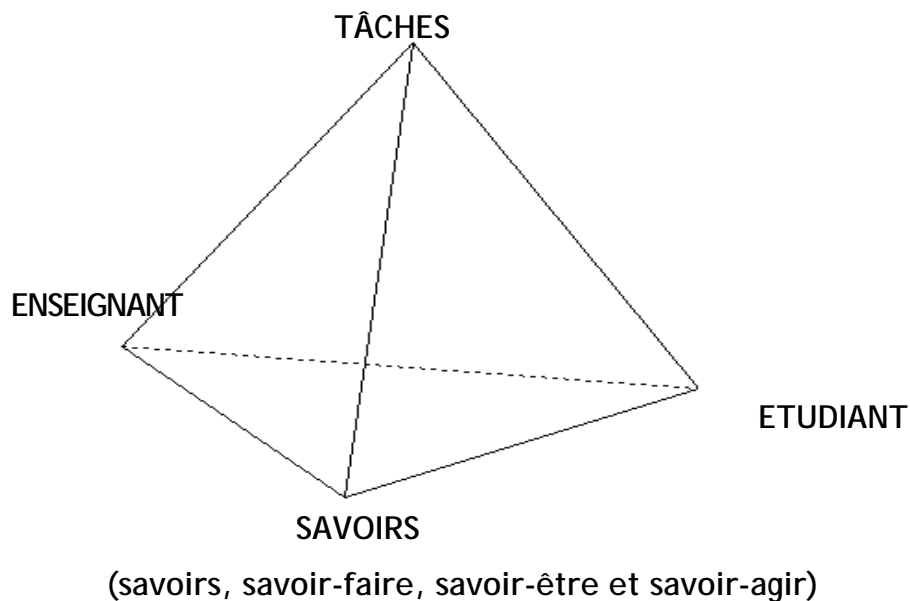
### **A) Didactique et tâches**

Dès lors que l'on a compris l'importance de proposer des tâches complexes aux élèves, on remet obligatoirement le triangle de Jean Houssaye (1988) en question. Il ne peut suffire à caractériser de manière satisfaisante les situations d'apprentissages proposées aux étudiants. Il est nécessaire d'intégrer la notion de tâche, ce qui permet de transformer le triangle en une forme pyramidale.

---

<sup>1</sup> Réflexion verbalisée ou non sur son action

Je reprends l'idée de Jean-Michel Baudoin (1999) mais je propose un schéma un peu différent:



Je peux formuler l'hypothèse qu'il y aura probablement une des composantes qui sera moins présente. L'enseignant peut par exemple avoir une place un peu en retrait par rapport à l'étudiant qui mobilise ses différents savoirs afin de résoudre une tâche. Ce n'est pas un problème en soi dans l'approche par compétences. L'essentiel du travail de l'enseignant se situant dans la préparation des tâches. Il doit néanmoins être attentif à ne pas avoir une attitude trop passive.

### ***B) Caractéristiques d'une tâche***

- elle est **complexe** (organisation et orchestration des ressources). Ces ressources pouvant être de nature différente: de l'ordre du savoir, du savoir-faire ou du savoir-être. Elles peuvent aussi être d'origine différente: ressources internes et ressources externes;
- elle est **finalisée**: orientée vers l'action et avec un but concret (même fictif);
- elle est **interactive** (apprendre, c'est interagir avec le milieu);
- elle est **ouverte** (démarche et produit attendu pas entièrement définis);
- elle est **inédite** car le contexte est différent même si la tâche appartient à la même famille;

- elle est **construite** car orientée vers des objectifs d'apprentissage bien précis (ne reflète pas toute la complexité de la réalité);
- elle est **adidactique** car l'énoncé de la consigne n'induit pas la démarche à suivre.

### **C) Composantes d'une tâche**

- un contexte;
- un ou plusieurs problèmes à résoudre;
- une production attendue et précisée;
- des consignes (durée, longueur, ...);
- des contraintes (obstacles pour que les élèves ne passent pas à côté de l'apprentissage visé);
- des informations permettant de réaliser la tâche.

### **D) Étapes de la construction d'une tâche**

Morisette (2002, p.111) nous propose les étapes de la construction d'une tâche:

- choisir et définir l'objet d'apprentissage;
- repérer les conceptions des élèves (surtout les fausses);
- faire une banque de situations (trouver des contextes);
- choisir un contexte signifiant pour les élèves;
- trouver un problème qui requiert les apprentissages visés;
- définir les ressources matérielles et sociales indispensables à l'apprentissage;
- rédiger la tâche et la présenter aux élèves;
- étape supplémentaire recommandée: déterminer toutes les ressources que les élèves doivent mobiliser (savoirs, savoir-faire, compétences, attitudes) pour distinguer ce qui est de l'ordre de l'apprentissage ou du réinvestissement de connaissances acquises antérieurement. Cela permet aussi d'évaluer.

### **E) Les familles de tâches**

Il s'agit de situations équivalentes qui mobilisent une compétence ou un ensemble articulé de compétences.

Durant mon stage, je n'ai jamais travaillé à partir de familles de tâches. Les mêmes compétences étaient systématiquement mobilisées. Qu'est-ce que cette manière de faire aurait pu m'apporter en terme d'observation de l'évolution des élèves? Cela aurait-il permis un travail plus en profondeur?

Le degré de maîtrise d'une compétence ou d'un ensemble articulé de compétences ne peut être observé que par inférence<sup>2</sup>. C'est en mettant l'étudiant face à des situations de la même famille que l'on peut observer la manière dont il mobilise ses ressources (savoirs, savoir-faire, ...).

#### 2.2.2.2. Le portfolio

Le portfolio permet de rassembler de façon structurée tout ce qui permet de suivre le parcours de l'élève:

- ses productions;
- les analyses de son travail, en particulier des tâches qu'il a réalisé;
- des notes chiffrées portant par exemple sur des tests évaluant les savoirs et savoir-faire. *Certains pays comme le Québec expérimentent d'avantage des instruments de type "portfolio".* Il s'agit généralement d'un dossier papier même si la version électronique a également fait son apparition. Il est une aide à l'apprentissage et/ou une source d'information pour la validation des acquis. Il semble cependant qu'il soit plus adéquat dans le sens d'une aide à l'apprentissage. On peut difficilement noter une production qui est sensée être personnelle mais qui ne l'est pas toujours.

Je ne développerai pas la notion de portfolio dans ce travail car ce n'est pas le sujet. Néanmoins, c'est un outil auquel je m'intéresserai sûrement plus tard car il peut sans doute être un élément supplémentaire dans l'optique d'un travail par compétences.

### 2.3. L'évaluation

#### 2.3.1. introduction

Étymologiquement, évaluer veut dire: extraire la valeur de. L'évaluation est au cœur des contradictions du système éducatif. Elle prend souvent le sens

---

<sup>2</sup> Dédution de ce qui n'est pas écrit dans le texte en utilisant les éléments d'information du texte et ses propres connaissances sur le sujet.

de "notation" et peut être perçue comme la "paye" des élèves.

Elle est à la fois un élément de motivation (justification et récompense face au travail accompli) et en même temps vient sanctionner l'échec. Comme mentionné dans la description de ma situation interpellante, j'ai ressenti que mon évaluation allait à l'encontre de mon objectif pédagogique et de mes convictions par rapport à l'inutilité de l'étude par coeur. Simplement, je ne voyais pas comment faire autrement. La comparaison entre l'évaluation traditionnelle et l'évaluation par compétences me permettra de me positionner de manière plus claire.

### 2.3.2. L'évaluation comme moyen de vérifier l'acquisition des savoirs

L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication de hiérarchies d'excellence. Les élèves sont comparés, puis classés, en vertu d'une norme d'excellence, définie dans l'absolu ou incarnée par l'enseignant et les meilleurs élèves." (Perrenoud, 1998, p.8). L'évaluation traditionnelle a aussi comme fonction de certifier les acquis à l'égard des tiers (parents, employeurs,...). L'évaluation n'est pas comprise comme un moyen de réguler les apprentissages. Les erreurs que font les étudiants durant l'évaluation ne sont pas exploitées. Ils savent uniquement qu'ils n'ont pas répondu à ce qu'on attendait d'eux. Les apprentissages s'arrêtent quand commence l'évaluation.

### 2.3.3.L'évaluation des compétences

#### 2.3.3.1 Introduction

Selon de Ketele (1989) , "Évaluer 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".

De plus en plus de recherches mettent en avant les avantages de l'évaluation formative et un grand nombre d'intervenants en éducation se rallient à cet avis.



Cependant, on remarque que ce concept vient souvent s'ajouter au système déjà en place sans changer la structure ou l'organisation du système et sans que les enseignants ne transforment profondément leurs habitudes, leurs croyances et leurs compétences. Si l'enseignant fait des changements importants dans ses pratiques d'enseignement sans modifier ses pratiques évaluatives, la contradiction sera tôt ou tard flagrante. Une conception différente de l'apprentissage mène vers une conception différente de l'évaluation. L'axe des compétences exige entre autres, que l'évaluation des apprentissages rende compte d'un développement étalé dans le temps et d'un parcours continu de formation. Souvent, les modalités auxquelles recourent les enseignants ne constituent qu'une suite d'évaluations singulières qu'ils relient d'une façon subséquente l'une à l'autre.

L'évaluation par compétences a des limites. Comment peut-on prendre en compte la progression des apprentissages des élèves? Comment peut-on représenter systématiquement un parcours de formation tenant compte d'une complexité croissante? Comment documenter rigoureusement les apprentissages stabilisés, les apprentissages en voie d'acquisition et les apprentissages encore à acquérir? Chaque évaluation permet à l'étudiant et au professeur de voir où l'élève en est dans son développement. Chaque évaluation s'inscrit dans la continuité de la précédente et crée les fondements de la suivante.

### 2.3.3.2 L'évaluation formative

Selon le décret "Missions", l'évaluation formative est: "effectuée en cours d'activité et vise à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève, elle se fonde en partie sur l'autoévaluation".

En effet, l'évaluation du produit de l'apprentissage, comme simple mesure des écarts entre une norme attendue et un résultat ne donne pas à l'élève les moyens de s'améliorer. L'élève est donc ici véritablement acteur de sa progression et le développement de son autonomie est favorisé.

L'évaluation formative peut-être mise "au service" de l'évaluation certificative. La réflexion sur l'évaluation formative a peut-être été trop

pensée comme une alternative à l'évaluation certificative?

La certification des acquis reste une institution. L'évaluation formative peut être perçue comme un moyen d'améliorer l'évaluation certificative ou l'utiliser comme un tremplin pour construire une alternative crédible à l'évaluation certificative. La première solution peut à terme préparer à la seconde.

"Rares sont ceux qui s'opposent résolument et ouvertement à une pédagogie différenciée<sup>3</sup> ou à une évaluation formative. Ils n'y adhèrent toutefois qu'à condition qu'elles soient données "par dessus le marché" sans compromettre aucune des fonctions traditionnelles de l'évaluation, sans toucher à la structure scolaire, sans bouleverser les habitudes des parents, sans exiger de nouvelles qualifications des enseignants" (Perrenoud, 1998,p14).

#### 2.3.3.3. L'évaluation sommative et certificative

Selon Roegiers (2004): "L'évaluation certificative est le reflet des valeurs de notre société. Elle est le trait d'union entre l'école et la vie active. Elle se matérialise à travers un diplôme qui est la reconnaissance officielle des acquis. Les apprentissages ne sont pas visibles aux yeux de la société, le bulletin et la note oui".

Deux caractéristiques des pratiques d'évaluation en Communauté Française:

- l'enseignant a toujours été seul responsable de l'évaluation;
- notre mode d'évaluation est sommatif (pas un contrôle final mais l'addition de notes obtenues aux contrôles, travaux et examens).

Le décret tente de changer la première pratique en préconisant (mais aucune obligation) des épreuves produites par la Commission des outils d'évaluation. Le but étant de permettre un minimum d'homogénéité entre les écoles. Mais le décret ne s'attaque pas au deuxième problème alors qu'il découle directement des objectifs et de la pédagogie mis en place. «La certification des compétences peut-elle, par ailleurs, s'accommoder de la forme que revêt la certification actuelle? Autrement dit, la certification d'une compétence peut-elle correspondre à l'addition de notes périodiques et de notes d'examens. Si on répond oui à cette question, c'est que l'on considère qu'une compétence peut-

---

*3 démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes, d'atteindre par des voies différentes, des objectifs communs et ultérieurement, la réussite éducative*

être maîtrisée après quelques semaines d'apprentissage.

On est alors en contradiction avec le fait qu'il est nécessaire de répéter les tâches pour construire la compétence.

De plus, est-il possible d'ajouter des niveaux intermédiaires de maîtrise et un état final (examen de fin d'année)? Cela voudrait dire que les résultats de début d'apprentissage valent autant que ceux qui se situent en fin d'apprentissage. L'ordre dans lequel réussites et échecs se succèdent est-il sans importance?» (Denyer et al., 2004, p. 103). Je peux donc conclure que certifier par un simple système sommatif convient pour une pédagogie transmissive de savoirs car il permet de mesurer la quantité de savoirs engrangés mais n'est pas dans la logique d'une pédagogie centrée sur les compétences. Ne faudrait-il pas prévoir un bilan valide en fin de parcours? En effet, les apprentissages dont fait état le bulletin ne sont pas définitifs et pourront encore être améliorés. Mais est-il juste de tout miser sur une seule épreuve? Faut-il noter les différentes tâches? Mais dans ce cas, on ne tient de nouveau pas compte du caractère évolutif de l'apprentissage.

Le décret prévoit des épreuves sommatives à la fin des séquences d'apprentissage. Afin de vérifier la qualité de ces épreuves sommatives, il convient de vérifier qu'elles sont valides. Il faut mesurer ce qu'on prétend évaluer, en l'occurrence des compétences (pas des connaissances). Il paraît logique de proposer des tâches finalisées et complexes tout comme pendant l'apprentissage. Il faut néanmoins tenir compte du fait que la réussite ou non de la résolution d'une tâche peut tenir:

- à la capacité ou non à orchestrer les ressources pourtant présentes;
- à la présence ou pas d'une maîtrise suffisante des ressources.

Une évaluation devrait dès lors fournir des indications sur les ressources ainsi que sur leur orchestration. Il n'est pas possible de mesurer les savoirs et savoir-faire et prétendre que leur somme représente la compétence. On ne peut non plus mesurer que le résultat de la démarche. Comment dès lors tenir compte de l'évaluation des ressources et de celle des compétences? Faut-il proposer une évaluation scindée en évaluant les savoirs et savoir-faire d'une part et les niveaux de compétences atteints lors de tâches complexes mobilisant d'autres ressources d'autre part? Et selon quelle pondération?

Faut-il au contraire utiliser l'évaluation semi-intégrée qui évalue le niveau de compétence mais aussi les ressources en posant des questions de restitution durant la même épreuve?

Tout en sachant que ces questions de restitution vont aider l'élève à organiser son savoir et donc rendre la tâche moins complexe?

L'évaluation à travers des situations complexes apporte une réponse au problème de la pertinence des épreuves d'évaluation, dans la mesure où elle est l'image du type de performance exigée de la part de chaque élève au terme de sa scolarité, à savoir en dehors de l'école.

Dès lors, un bon système d'évaluation devrait être:

- pertinent: représentatif d'un profil à acquérir par l'élève;
- valide: relever l'information que l'on a décidé de relever et distinguer l'essentiel de l'accessoire (lié à la confection de l'épreuve);
- fiable: permettre de recueillir l'information dans de bonnes conditions (pas l'enseignant qui induit ou inspiration des réponses de son voisin);
- efficace: doit aider à prendre des décisions;
- réaliste: épreuves faciles à élaborer, correction et attribution de la note aisées;
- visible: permettre d'informer les différents acteurs du système.

Implication active de l'apprenant dans l'évaluation

#### 2.3.3.4. Une évaluation authentique

Une évaluation est authentique lorsque l'élève est placé dans un contexte le plus proche possible de celui où s'exerce l'apprentissage.

##### Caractéristiques:

- inspirée des situations de la vie de tous les jours;
- permettant de comprendre ou de résoudre un problème;
- signifiant et motivant;
- dans la continuité des situations d'apprentissage;
- enchâssée dans l'apprentissage, c'est à dire une tâche qui n'est pas construite spécifiquement pour l'évaluation.

##### Conséquences de l'évaluation authentique sur l'évaluation des compétences:

- tâches contextualisées;

- problèmes complexes plus ou moins ambigus et flous;
- utilisation fonctionnelle de connaissances provenant de plusieurs disciplines;
- pas de contrainte de temps;
- l'évaluation est dans le processus d'apprentissage;
- les élèves développent d'avantage de compétences;
- l'autoévaluation fait partie de l'évaluation;
- les critères de correction donnent des informations sur l'acquisition des compétences évaluées;
- la correction ne tient compte que des erreurs importantes dans l'optique de la construction des compétences.

#### 2.3.3.5 Implication des étudiants dans l'évaluation.

Il existe trois manières d'impliquer l'élève dans l'évaluation:

- l'autoévaluation (l'élève évalue sa propre production en se servant éventuellement d'une grille d'évaluation);
- l'évaluation mutuelle: deux ou plusieurs étudiants évaluent leurs productions respectives avec éventuellement une grille d'évaluation;
- la coévaluation: l'élève confronte son autoévaluation avec celle réalisée par son enseignant

#### 2.3.3.6. Des épreuves critériées

Afin de corriger les interrogations, j'ai réalisé (avec un succès plutôt mitigé) une grille corrective. C'était vraiment très fastidieux et peu concluant. Il est donc intéressant de voir comment je peux travailler en terme de critères dans le cadre d'une évaluation des compétences.

Lorsque l'objectif de l'évaluation est de vérifier la maîtrise ou non ainsi que le niveau de la compétence, il est intéressant de s'appuyer sur des critères.

#### **A) Les critères**

Les critères devraient être:

- pertinents (en mesurant les composantes essentielles de la tâche ou de la famille de tâches)
- indépendants (l'échec pour un critère n'entraîne pas automatiquement l'échec pour un autre); L'élève ne devant pas non plus être pénalisé deux fois pour une erreur

- peu nombreux (cela permet de construire une grille d'évaluation praticable )

- hiérarchisés (en tenant compte des critères minimums et des critères de perfectionnement)

Un critère peut être un critère de perfectionnement dans un premier temps et être un critère minimal à un autre moment (dans l'année ou la classe supérieure). Un critère peut disparaître au fil du temps (devient par exemple un prérequis). Il peut être minimal ou de perfectionnement selon qu'il s'agit d'une évaluation certificative ou d'orientation (viser une option).

Les critères sont stables par rapport à une compétence donnée ainsi que par rapport à une discipline. Le recours aux critères permet de diagnostiquer de manière plus efficace les difficultés rencontrées par l'élève (en vue de la remédiation). Il faut communiquer les critères à l'élève car il sait mieux orienter son effort et cela le rend plus autonome (permet une autoévaluation). Certains enseignants ont tendance à multiplier les critères pour apprécier le plus finement possible une production. Or, la pratique montre qu'il est plus juste d'utiliser un petit nombre de critères car:

- temps de correction fort long (risque que le professeur ne les utilise pas tous)
- il est utile de prendre en compte les critères pendant les apprentissages (potentiel de l'étudiant et de l'enseignant à prendre en compte de manière spontanée les critères dans les apprentissages)
- il y a un risque de dépendance des critères entre eux (élève sanctionné plusieurs fois pour la même erreur)

Il vaut mieux un petit nombre de critères et des grilles de correction précises (détaillées sur base d'indicateurs).

En matière de résolution de tâches complexes, faut-il seulement évaluer le produit ou tenir également compte du processus? Si on veut évaluer les deux, il faut des critères de processus et des critères de produit.

Louise Belair (1999) propose un certain nombre de critères:

- 1) Pertinence: adéquation par rapport à ce qui est demandé;
- 2) Profondeur: utilisation des notions de la discipline;
- 3) Extension, transfert et intégration: recours à une gamme étendue de concepts, d'outils et de stratégies;

- 4)Précision: clarté et concision;
- 5)Cohérence: organisation logique de la production;
  
- 6)Langue: respect des règles et des conventions de la langue;
- 7)Autonomie: initiative, choix réfléchis;
- 8)Originalité: apport d'idées différentes de la norme conventionnelle.

Cette liste est un bon point de départ mais demande à être adaptée à chaque discipline et à ses exigences spécifiques.

Mais comment pondérer les différents critères? Certains spécialistes préconisent d'attribuer trois quart des points aux critères minimums et le quart restant aux critères de perfectionnement. Comment juger que les critères minimums sont atteints de façon satisfaisante, parfaite ou imparfaite? Faut-il estimer que la compétence n'est pas acquise si un des critères minimaux n'est pas atteint?

### ***B) Les indicateurs***

Il est utile de prévoir un ou plusieurs indicateurs afin d'opérationnaliser les critères. L'indicateur est l'indice observable du critère. Prenons l'exemple d'un exercice où les étudiants doivent lire six articles afin d'en sélectionner trois qu'ils trouvent les plus pertinents afin d'émettre des hypothèses par rapport à un fait social. Pour le critère pertinence, on pourra avoir comme indicateur que la sélection ou le rejet des articles est correcte. Pour le critère cohérence, on vérifiera si cette sélection ou ce rejet est valablement motivé.

## **2.4. La notation et le bulletin**

Il s'agit là d'un point important car j'ai un peu de mal à me situer par rapport à cela. De plus, les auteurs de livres sur l'évaluation des compétences n'ont pas toujours un avis très clair et tranché.

### **2.4.1. La notation et le bulletin dans l'acquisition des savoirs**

Traditionnellement, on retrouve dans le bulletin d'un étudiant la moyenne des notes qu'il a obtenu sur un trimestre ou sur l'année scolaire. L'étudiant peut grâce à ce système se situer par rapport à l'ensemble de la classe. Il y a très peu de commentaires dans un bulletin traditionnel. En définitive, c'est le conseil de

classe qui décide si l'élève a réussi ou non.

#### 2.4.2. La notation compatible avec l'évaluation des compétences?

Il s'agit là d'une question vraiment fondamentale. Certains auteurs pensent que la notation de l'évaluation des compétences n'est pas idéale mais qu'il n'y a pas moyen de faire autrement. D'autres spécialistes estiment qu'il faut dépasser ce système de notation, même s'il peut y avoir des résistances.

Il apparaît en tous les cas qu'une évaluation traditionnelle n'est pas en adéquation avec l'évaluation de compétences. *Le système de bulletin actuel n'a généralement pas pour fonction d'informer* l'étudiant (et ses parents) de l'évolution de ses apprentissages et éventuellement des remédiations nécessaires. Comment une note chiffrée peut-elle encore se justifier? La maîtrise d'une compétence exige un temps certain et celui-ci peut varier d'un élève à l'autre. De plus, il n'est guère pertinent de faire la moyenne des notes pour refléter un niveau de maîtrise global des compétences. Un élève peut avoir de bons résultats en début d'année et de moins bons ensuite. Si on fait la moyenne, il peut réussir alors qu'il n'a pas acquis la compétence. La situation inverse étant également possible.

Il s'agit d'être inventif afin d'évaluer en même temps le processus tout au long de l'année ainsi que les compétences en fin de parcours. Il est intéressant de mettre en avant le fait que légalement la certification du parcours scolaire se fait à deux moments: au terme du premier degré et en sixième année des humanités. Entre ces deux moments, c'est à la direction et au corps professoral de définir la manière dont se déroulent les moments d'évaluation. Nous sommes clairement entre deux logiques et il y a peu de prescriptions légales au niveau de l'évaluation sommative. L'évaluation est souvent laissée à l'appréciation du professeur. Un certain nombre d'initiatives intéressantes ont été rapportées:

- plus de notes mais des appréciations (acquis, en voie d'acquisition, lacunes, non acquis);
- évaluation et notation à partir d'un portfolio ou portefeuilles de compétences;
- bilan de compétences en fin d'année (tâche complexe, présentation d'un travail personnel ou de groupe);
- autoévaluation ou coévaluation;
- bulletin de compétences à la place du bulletin traditionnel permettant de faire le point sur les acquis et sur ce qui est à améliorer (commentaires à la place



des notes).

## 2.5. Quels sont les élèves qui réussissent ou échouent?

L'évaluation par compétences permet-elle aussi de contrer les nombreux échecs? En effet, j'ai l'impression qu'un certain nombre d'élèves sont mis en échec alors qu'ils ont incontestablement un bon potentiel.

### 2.5.1 Les élèves qui réussissent ou échouent lors des évaluations traditionnelles

Roegiers (2004) démontre que certaines réussites, tout comme certains échecs sont clairement abusifs. Lors d'évaluations traditionnelles, un élève scolaire qui étudie et qui a réussi à s'adapter à l'environnement scolaire aura certainement de bons résultats même s'il n'est pas certain qu'il puisse mobiliser ses savoirs dans des situations de la vie courante. Un élève ayant quelques connaissances et un peu de chance par rapport aux questions posées lors de l'évaluation réussira tout juste (surtout si la moyenne de la classe est faible). Un élève curieux et désireux d'apprendre mais qui n'est pas scolaire et pas suffisamment adapté à l'environnement scolaire sera probablement mis en échec alors qu'il a un potentiel indiscutable.

### 2.5.2. Les élèves qui réussissent ou échouent lors des évaluations de compétences

Les élèves scolaires ont beaucoup moins de chance de bien réussir si ce sont les compétences qui sont évaluées. Il s'agit selon Roegiers (2004) de «faux forts». Ils ont intégrés des savoirs mais ne peuvent les transférer dans une autre situation qui ne soit pas exactement la même. Il existe évidemment des «vrais forts» qui ont intégré un certain nombre de savoirs et qui peuvent naturellement transférer leurs acquis. Les «faux faibles» sont des élèves non scolaires qui ne sont pas toujours capables de restituer leurs acquis mais qui font souvent preuve de bon sens et qui sont curieux de nature. Ces ceux-là que l'évaluation par compétences peut avantager par rapport au système traditionnel. Ils n'ont peut-être pas une grande connaissance théorique mais savent où trouver l'information et comment la traiter en pratique. L'évaluation qui sera mise en place sera différente selon l'objectif qu'on se donne: évaluer des savoirs ou des compétences. L'enseignant doit être attentif à ces différents profils d'élèves

afin de permettre à chacun d'évoluer.

## 2.6. Et l'enseignant dans tout cela?

La conception que l'enseignant a de son rôle dans une pédagogie traditionnelle ou dans la pédagogie visant des compétences est fort différente. Mais dans la pratique, cela se traduit comment?

### 2.6.1. L'enseignant dans le cadre d'un enseignement des savoirs

L'enseignant est perçu comme celui qui détient le savoir et qui le transmet. C'est également lui qui donne les points et qui peut dès lors être tenu pour responsable de la réussite ou de l'échec.

### 2.6.2 L'enseignant dans le cadre du développement des compétences

L'enseignant a un rôle d'accompagnateur. Anne Jorro (2009) propose au professeur d'être «un ami critique». Il s'agit d'être bienveillant (regard, écoute, paroles, valorisation,...). L'ami critique n'est pas juge même s'il a une fonction de contrôle des acquisitions. Il s'agit en fait plus d'une attitude générale. Cela se joue aussi bien au niveau du langage verbal que non verbal.

## CHAPITRE III: MISE EN PRATIQUE

### 1) Introduction

Il apparaît clairement que pour travailler les compétences avec les élèves, il est nécessaire de partir de situations concrètes et complexes, autrement dit travailler en terme de tâche. Il me semble intéressant d'analyser la manière dont j'ai préparé les séquences de cours, y compris l'évaluation, à la lumière des éléments théoriques. Il s'agit de comprendre en quoi les exercices que j'ai soumis aux étudiants n'avaient pas toutes les qualités d'une tâche. Cela me permet aussi de réfléchir à une tâche complexe que j'aurais pu proposer aux élèves. Pour cela, je construis des familles de tâches à partir des compétences visées dans le programme. Ensuite, je suis pas à pas la démarche afin de construire une tâche complexe. Après, j'élabore une évaluation qui aurait d'avantage été en adéquation avec l'évaluation des compétences. Enfin, j'élabore une grille permettant d'analyser le degré d'acquisition des compétences dans cette évaluation en particulier tout en sachant qu'elle pourra aussi me servir de manière plus générale.

### 2) Analyse des travaux proposés aux élèves durant mon stage

Pendant mon stage, j'ai proposé aux élèves différents exercices afin d'appréhender le secteur du non marchand. Il s'agissait essentiellement de travaux de groupe. Ce type de démarche a pour avantage principal de mettre les étudiants au travail. Ils sont plus actifs par rapport à leurs apprentissages. Néanmoins, il m'apparaît aujourd'hui que ces travaux n'avaient pas toutes les qualités d'une tâche complexe.

Afin d'illustrer ce propos, je me propose d'analyser une activité que j'ai proposée aux élèves. Cette activité s'est déroulée pendant quatre périodes de cours (cf annexe 4). Les élèves doivent dans un premier temps comprendre et expliquer à l'aide de panneaux les termes liés au secteur non marchand. Ils sont ensuite amenés à défendre, selon un tirage au sort, une organisation (ASBL, association de fait, fondation d'utilité publique ou ONG) lors d'un débat dans la classe.

Au niveau des caractéristiques d'une tâche:

Complexité: cet exercice ne présente pas une grande complexité. Les ressources sont données dès le début de l'exercice.

Les élèves ne doivent pas faire de recherches ou juger de la qualité et de l'adéquation de la documentation.

Finalité: cette situation tend vers un but concret même s'il est fictif.

Interactivité: le travail de groupe permet cette interactivité.

Ouverture: il y a une petite ouverture car le produit attendu n'est pas entièrement défini mais il est encore trop orienté.

Construction: elle est orientée vers des objectifs d'apprentissage bien précis.

Adidactique: dans ce cas, la tâche n'est absolument pas adidactique. La consigne précise très exactement la marche à suivre. C'est à mon sens la plus grande lacune de cet exercice.

#### **Au niveau des composantes d'une tâche:**

Contexte: il est bien présent dans cet exercice.

Problème(s) à résoudre: il n'y a pas à proprement parlé de problème à résoudre. Il s'agit plutôt d'une production.

Les consignes: elles ne sont pas suffisantes au niveau de l'écrit (combien de lignes pour expliquer un terme,...).

Les contraintes: elles n'ont pas été utiles dans mon exercice à cause d'un manque de complexité de la tâche et des consignes trop évidentes par rapport à la marche à suivre.

Les informations permettant de réaliser la tâche: elles sont mêmes trop nombreuses.

### 3) Construction d'une tâche

#### 3.1. Les compétences

Comme je l'ai précisé précédemment, j'ai construit mes cours sur base des compétences qui avaient été travaillées avec cette classe en début d'année. N'ayant pas assisté à ce cheminement et à cette négociation, il me semble aujourd'hui plus opportun de construire ma tâche en fonction des compétences qui se trouvent dans le programme du cours de formation sociale en cinquième et sixième techniques de qualification. En bref, l'étudiant devra développer sa capacité à:

- observer, écouter, s'informer;
- envisager les composantes institutionnelles, socio-économiques d'un fait;
  
- découvrir certains outils et concepts sociologiques;
- transférer ces concepts à l'analyse d'autres faits et phénomènes.

### 3.2. Familles de tâches

Des familles de tâches ont été élaborées par la commission des outils d'évaluation en ce qui concerne les cours de sciences sociales en humanités générales et techniques de transition. Rien à ce jour n'a été prévu pour les cours de formation sociale en technique de qualification. Cette étape me semble néanmoins importante à partir du moment où l'on décide de travailler les compétences au travers de situations d'apprentissage. En ce qui concerne l'évaluation des compétences, il est normal d'évaluer des compétences qui ont déjà été travaillées en classe. Le concept de familles de tâches a donc tout son sens.

Par rapport à la première compétence «observer, écouter, s'informer», il me semble qu'il s'agit là de la compétence de base et qu'elle sera mobilisée dans chaque situation d'apprentissage.

La deuxième compétence met en avant l'étude et l'analyse d'un fait ou d'un phénomène en vue d'envisager ses composantes institutionnelles, socio-économiques,... L'étudiant doit pouvoir formuler et vérifier une hypothèse ainsi qu'argumenter sa réponse. Il me semble que c'est fort proche de ce qu'appelle la commission des outils d'évaluation «questionner le réel».

La troisième compétence part au contraire des outils et des concepts sociologiques. A partir de ces outils et concepts, l'étudiant sera amené à se documenter, à réfléchir, à confronter son avis et sera capable d'argumenter ses positions. Personnellement, il me semble qu'il faut ajouter à cela l'étude des structures sociales et des composantes institutionnelles, juridiques,... à partir du moment où le point de départ de la réflexion n'est pas un fait ou un phénomène. J'appellerai cette famille de tâche «se positionner».

La quatrième compétence m'apparaît être une super-compétence puisqu'il s'agit pour l'étudiant de transférer les concepts vus à d'autres faits et phénomènes. J'irai même plus loin en disant que cela peut aussi comprendre la capacité à comparer et à faire des liens entre les structures sociales. Je

nommerai cette famille de tâche «faire des liens».

Il va de soi pour moi que toutes ces familles de tâches requièrent d'autres «compétences de base» telles que: observer, s'informer, travailler individuellement et en groupe, confronter son avis, respecter les idées de l'autre, synthétiser, communiquer,...

Toutes ces «compétences de base» pourront et devront être travaillées si nécessaire. On ne peut par exemple pas demander à un élève de présenter une production sous forme de schéma s'il n'a jamais appris ce qu'était un bon schéma.

Voici donc mes trois familles de tâches classées selon moi de la moins complexe à la plus complexe. Il me paraît judicieux de travailler la complexité de manière graduelle.

**Familles de tâches:**

- 1) Se positionner
- 2) Questionner le réel
- 3) Faire des liens

**3.3. Étapes de construction de la tâche**

Je construis ma tâche selon les étapes que propose Morisette (2002, p.111).

Objet d'apprentissage: le secteur du non marchand (fonctionnement, acteurs, associations).

Conceptions des élèves: j'ai pu remarquer lors du premier cours que de nombreux élèves avaient une conception erronée du secteur non marchand. Pour eux, ce sont essentiellement des bénévoles qui travaillent dans les institutions du non marchand et celles-ci ont comme seule ressource les subsides (interdiction de bénéfice).

Banque de situations: création d'une institution, rapport sur une institution existant déjà, présentation du secteur non marchand à d'autres personnes (élèves de la classe inférieure,...).

Contexte signifiant de la tâche: à la fin de leurs études, les étudiants ont reçu une bourse afin de mettre sur pied un projet social et ils doivent donc créer de A à Z l'institution qui permettra de le réaliser.

Problème(s) permettant l'acquisition des apprentissages visés: les élèves devront comprendre le fonctionnement du secteur et devront comparer les différents types d'institutions (ASBL, ONG, Association de fait, Fondation) afin de sélectionner celle qui est la plus adéquate selon leur projet. Ils seront obligé de se renseigner sur les éléments légaux, sur la manière d'obtenir les subsides,...

Ressources matérielles et sociales: documentation, accès à internet et à la bibliothèque, recours à des personnes extérieures (faisant partie du secteur).

Ressources à mobiliser:

- observer, se documenter;
- travailler en groupe, respecter les autres, trouver un consensus;
- prérequis au niveau du circuit économique, de l'État fédéral,...
- organisation, esprit de synthèse;
- capacité à différencier le principal de l'accessoire;
- ...

Famille de tâches: se positionner

### 3.4. La tâche

Je suis maintenant en mesure de proposer aux étudiants une tâche complexe grâce au découpage de la tâche (étapes) et en tenant compte des caractéristiques et composantes d'une tâche.

#### 3.4.1. Situation d'apprentissage:

Vous avez maintenant terminé avec succès vos études de sciences sociales. Durant vos études et/ou vos stages, vous avez été interpellés par une problématique sociale. Vous décidez donc de créer une association dans le cadre du secteur non marchand. Vous formerez un groupe de travail avec trois autres étudiants. Vous êtes responsables de la création de cette institution du début du projet à la mise en place. Vous devez donc envisager les aspects

légaux, les obligations auxquelles vous serez soumis, le statut des différentes personnes participant à la vie de l'institution,...

Votre projet devra être bien réfléchi afin de tenir dans la durée. Vous avez à votre disposition de la documentation, un accès à internet et à la bibliothèque. Vous pouvez avoir recours à des personnes extérieures (en concertation avec le professeur).

Afin de mettre sur pied cette association, vous disposez de six fois cinquante minutes (trois périodes de deux fois cinquante minutes). Vous produirez un document (minimum deux pages, maximum quatre pages) par groupe relatant tout votre parcours pour mettre sur pied cette institution et vous serez attentif à justifier et à argumenter vos choix. La forme de ce document est libre mais doit être très soignée. Vous veillerez à synthétiser vos démarches en mettant en avant les éléments incontournables à prendre en compte pour créer et faire durer une telle institution. Vous garderez dans votre farde tous les éléments qui vous ont permis d'aboutir à cette production. Chaque personne du groupe devra être capable de donner de plus amples explications sur n'importe quel aspect du projet.

#### 3.4.2. Analyse

Cette exemple montre bien qu'en pratique il n'est pas possible de travailler et d'évaluer des compétences sans mobilisation des différents savoirs. J'aime bien l'idée de parler en terme de savoirs susceptibles d'être développés. En créant une tâche, je peux imaginer, notamment grâce aux étapes de sa construction, quels sont les savoirs qui seront mobilisés. Si tous les savoirs que je désirais mobiliser ne le sont pas, c'est que ma tâche n'est pas suffisamment construite ou que les contraintes permettant de ne pas passer à côté des apprentissages ne sont pas assez nombreuses.

#### 3.5. L'évaluation

Afin d'être cohérente avec ce que je leur propose de réaliser comme situation d'apprentissage durant les cours, je me dois d'évaluer leurs compétences à l'aide d'une situation faisant partie de la même famille de tâches. Je me suis tout d'abord demandée comment je pouvais passer d'un exercice de groupe à une évaluation individuelle. C'est sûrement possible mais



j'ai préféré privilégier le travail de groupe. En effet, cette évaluation fait partie en tant que telle de l'apprentissage des élèves.

Dès lors, il me semble utile de continuer à favoriser les conflits socio-cognitifs<sup>4</sup>.

En outre, le professeur a la possibilité d'utiliser l'autoévaluation afin d'une part, de permettre à l'étudiant de réfléchir sur sa démarche et d'autre part de l'évaluer sur ses compétences.

Voici donc une situation que je pourrais donner afin d'évaluer l'apprentissage des élèves. Il s'agit d'une tâche de la même famille que celle vue en classe mais nécessitant un moindre coût au niveau du temps.

### 3.5.1. Situation de travail proposée dans un cadre d'évaluation

Un de vos amis désire constituer une association afin d'organiser des activités pour sensibiliser les voyants à ce que vivent au quotidien les malvoyants et non voyants. Il a déjà pris des renseignements et a entrepris certaines démarches. Il vous demande votre aide afin de vérifier que sa démarche est la bonne.

Par groupe de quatre personnes, vous étudierez avec attention le projet de votre ami. Vous lui apporterez votre aide par rapport aux démarches à entreprendre. Vous le conseillerez par rapport aux obligations légales.

Vous produirez un document par groupe de minimum une page et de maximum deux pages. Vous présenterez les différentes étapes de manière synthétique (par exemple sous forme de schéma). L'important est que votre ami connaisse toute la procédure ainsi que les institutions et personnes auxquelles il doit s'adresser. Vous disposez de deux fois cinquante minutes. Des livres et articles ainsi que votre farde de cours (ou portefeuilles de connaissances) sont à votre disposition.

### 3.5.2. Vérification de l'acquisition des compétences et des apprentissages

Afin de vérifier que les objectifs en terme d'apprentissage sont bien rencontrés, il m'est nécessaire de construire une grille reprenant les critères et les indicateurs permettant de vérifier l'acquisition ou non des compétences ainsi

---

<sup>4</sup> élément de la théorie de l'apprentissage qui suppose la confrontation d'au moins deux points de vue concernant un problème. Cette confrontation conduit au **développement cognitif**. Il faut qu'il y ait désaccord entre les points de vue (conflit) et que ce désaccord soit dépassé pour aboutir à une nouvelle réponse qui sera commune.

que le degré de maîtrise de celles-ci. Cette grille est évidemment valable dans le cadre d'une évaluation formative mais peut-être adaptée pour une évaluation sommative si l'on attribue une pondération pour chaque indicateur.

Au vu de ma réflexion et de mes lectures sur la notation, je choisis de ne pas mettre de points; je m'en expliquerai plus tard.

Grille permettant l'évaluation des compétences et des apprentissages

<b>Critères</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Acquis/non acquis/ en voie d'acquisition</b>	<b>Commentaires</b>
<b>1) Pertinence</b>	* Toutes les étapes nécessaires sont mentionnées * Les instances et personnes ressources sont pertinentes * Choix judicieux en terme de ressources		
<b>2) Cohérence</b>	* Les étapes sont mentionnées dans un ordre logique		
<b>3) Profondeur</b>	* Justification du choix du type d'institution * Utilisation correcte du vocabulaire et des concepts		
<b>4) Précision</b>	* Clarté et concision * Respect des consignes au niveau du nombre de pages		
<b>5) Langue</b>	* Respect des règles et des conventions de la langue		
<b>6) Originalité (critère bonus)</b>	* Apport d'idées différentes de la norme conventionnelle		

Pour moi, cette grille doit être distribuée aux étudiants. Cela leur permet de savoir exactement ce que l'enseignant attend d'eux. Après chaque évaluation, l'enseignant peut remettre à l'étudiant la grille complétée. Cela lui permet de pointer avec précision les points encore à travailler. L'avantage d'une telle grille, c'est que les éléments positifs sont aussi pointés. Lors d'une évaluation traditionnelle, seules les erreurs sont mentionnées. Et bien souvent, aucun commentaire ne permet à l'élève de comprendre son erreur. En définitive, les conceptions erronées restent. Dans le cadre d'une évaluation des compétences à l'aide d'une grille critériée, l'étudiant est amené à tout moment (y compris dans le cadre d'une évaluation) à remettre en question ses conceptions.

### 3.5.3 Une évaluation authentique

Cette situation d'apprentissage correspond bien à ce qui est visé lorsqu'on parle d'évaluation authentique: situations concrètes, problème(s) à résoudre, tâche signifiante, dans la continuité des situations d'apprentissage et enchâssée dans l'apprentissage. Deux éléments peuvent encore être améliorés: la contrainte temps et l'utilisation fonctionnelle de connaissances provenant de plusieurs disciplines.

Les élèves ne devraient pas être pénalisés parce qu'ils ont besoin de plus de temps pour réaliser une tâche. Or, dans le système scolaire, l'enseignant est souvent pris par le temps et par la peur de ne pas pouvoir aborder tout le programme qu'il s'était fixé. Par ailleurs, que faire avec les étudiants plus rapides? Je propose de jouer sur la solidarité et de leur demander de donner des explications aux autres étudiants. Il peut aussi être intéressant de leur proposer des tâches plus complexes afin d'atteindre une plus grande maîtrise.

Je pense qu'il est encore assez rare de voir une même évaluation pour plusieurs disciplines. Je trouve cela dommage car cela permettrait d'atteindre un plus haut niveau de compétence. Nous serions dans une compétence de type «transfert». Bien sûr, l'élève peut faire des liens et des transferts au sein de la même matière. Dans le cadre du cours de formation sociale, la bonne connaissance de la notion d'État Fédéral, des Communautés et des Régions permet de faire des liens avec le système de subsidiation du secteur non marchand. Il me semble qu'il pourrait par exemple être possible de réaliser une évaluation commune du cours de formation sociale et du cours de sciences humaines. C'est une occasion supplémentaire de donner du sens aux apprentissages et de démontrer aux étudiants que tout est en lien; chaque apprentissage à son utilité.

### 3.5.4 Et la note alors?

De part mes différentes lectures, j'ai pu mener une réflexion personnelle sur l'opportunité d'évaluer les compétences de manière sommative. Une compétence est par essence évolutive et toujours en cours d'élaboration ou de perfectionnement. Il me paraît inopportun d'évaluer une compétence en début d'année scolaire par exemple.

J'ai maintenant la conviction qu'il est nécessaire d'évaluer la démarche et le produit.

Comme mentionné précédemment, l'évaluation est souvent laissée à l'appréciation du professeur. Il me semble néanmoins essentiel de tenir compte du contexte de l'établissement scolaire. Quelles sont les pratiques des autres enseignants? Quelles sont les exigences de la direction? Quelle est la marge de manœuvre du professeur? Il peut être intéressant de travailler l'évaluation des compétences avec d'autres enseignants afin d'avoir une politique commune. Ce serait tout bénéfique pour les élèves. J'ai parfois l'impression que l'enseignant est seul face à ses responsabilités et que les élèves sont tributaires de sa bonne volonté, notamment par rapport à l'application du décret «Missions» (apprentissage et évaluations des compétences). D'une année à l'autre, d'un professeur à un autre, la conception de l'apprentissage et de l'évaluation peut être très différente, voir totalement contradictoire. Comment peut-on demander aux étudiants de s'y retrouver? Ils vont juste apprendre à s'adapter à l'enseignant et dans le meilleur des cas, lui donner ce qu'il attend. Le but n'est alors pas d'évoluer dans ses apprentissages mais bien de répondre à l'attente du professeur, surtout s'il y a une note à la clé.

Pour moi, la note empêche en partie un véritable investissement et une recherche de sens et de signification de la part de l'élève. Néanmoins, il est sans doute difficile à l'heure actuelle de se passer de notation. Si je n'ai pas la possibilité de faire autrement, je propose comme alternative une évaluation formative et formatrice tout au long de l'année en terme de contenu et une évaluation sommative en terme de démarche.

Par démarche, j'entends la volonté de l'élève à:

- se dépasser;
- être présent au cours;
- participer activement aux travaux de groupe;
- être curieux, effectuer des recherches dans le cadre d'un portefeuille de connaissances;
- rendre travaux et productions aux échéances prévues
- ...

En ce qui concerne l'évaluation sommative du produit, j'envisage plutôt un bilan de compétences en fin d'année. Celui-ci peut avoir la forme d'un travail individuel ou de groupe, une présentation orale à la classe,...

Il me semble essentiel d'introduire l'autoévaluation ou mieux encore la coévaluation. Cela permet à l'enseignant d'évaluer la progression de chaque étudiant et l'acquisition ou non des compétences. Quant à l'élève, réfléchir sur ses apprentissages et sur ce qu'il met en œuvre pour y arriver est encore un apprentissage important.

Alors, tout le monde réussi? On peut effectivement penser que cette manière de concevoir les apprentissages et l'évaluation des compétences permet à un plus grand nombre de réussir. Cela permet surtout à mon sens de former des personnes d'avantage compétentes dans bien des aspects de la vie quotidienne ou professionnelle. Pour autant, tous les élèves ne vont pas forcément réussir. Ceux qui font preuve d'une désinvolture manifeste ne rempliront pas les conditions minimales par rapport à l'évaluation continue de la démarche ou à l'évaluation finale des compétences. D'autre part, l'enseignant aura amplement l'occasion de détecter d'éventuelles lacunes chez un étudiant lors des travaux de groupe par exemple. Sa position un peu en retrait lui permet d'être un bon observateur. Il s'agira pour lui de mettre en place une remédiation. L'enseignant peut dans un premier temps faire appel aux autres élèves qui se révèlent souvent de très bons professeurs. Si cela n'est pas suffisant, on peut envisager des travaux complémentaires,... Si les efforts de l'élève ne sont pas fournis ou si ceux-ci ne donnent pas de résultats suffisants, il faudra peut-être se rendre à l'évidence que cet étudiant n'est pas encore prêt à passer en classe supérieure. L'enseignant pourra aussi conseiller à cet élève une autre orientation. Il paraît dès lors que le professeur qui travaille de cette manière doit prendre une place d'accompagnateur, d'observateur et d' «ami critique».

## CONCLUSION

L'objectif de ce travail de fin d'étude était de comprendre comment l'enseignant peut évaluer les compétences des élèves dans le cadre du cours de formation sociale en cinquième technique de qualification afin d'être le plus en accord possible avec les pratiques pédagogiques introduites par le décret «Missions».

Il s'agit tout d'abord de bien comprendre le cadre légal: le programme, l'approche pédagogique et les compétences visées.

Une fois les exigences bien intégrées, il est alors utile de se référer à différents auteurs et/ou enseignants afin de mener une réflexion sur la pratique. Il m'apparaît alors que l'évaluation doit être comprise comme un apprentissage supplémentaire et non pas simplement comme la vérification de celui-ci. Partant de cela, il n'est pas possible de parler de l'évaluation sans aborder la pratique pédagogique. Ce travail m'a mené plus loin que je ne l'aurais pensé. C'est toute ma pratique qui s'en trouve modifiée. A partir du moment où je comprends que l'évaluation fait partie intégrante des apprentissages, il me faut confronter pas à pas ma méthodologie avec les notions théoriques.

Au fil du travail, la place de la situation complexe d'apprentissage, aussi appelée tâche, est de plus en plus évidente. Et c'est là que je me rends compte que j'étais sûrement pleine de bonne volonté mais que j'ai construit mes séquences de cours de manière trop instinctive. Il était très clair pour moi que je n'allais pas donner cours de manière ex cathedra et que je privilégierais les travaux de groupe. En cela, j'ai atteint l'objectif de rendre les élèves plus responsables de leurs apprentissages. Mais, il y a moyen d'aller plus loin... Je suis réellement convaincue de l'importance de proposer aux élèves de véritables tâches complexes. Mais la tâche est aussi complexe pour l'enseignant! Construire une situation concrète nécessite une démarche et une réflexion importante. Pour cela, je suis partie des compétences visées afin de construire des familles de tâches. Cela permet d'être très clair par rapport à ce qui va être évalué. Il m'a ensuite été nécessaire de découper le processus de la tâche afin d'en construire une. Beaucoup d'éléments rentrent en compte: compétences visées, savoirs susceptibles d'être mobilisés, matériel,...

Ma conception de l'évaluation a fortement évoluée aussi. J'ai dû me détacher de ce que j'avais connu en tant qu'élève. La notation récompense/sanction ne m'apparaît plus nécessaire. Je suis prête à mettre en pratique d'autres manières de faire. Je sais qu'il y aura encore des éléments insatisfaisants et que je devrai faire des ajustements. Toute cette réflexion m'a également permis d'accepter qu'une évaluation ne peut être totalement objective. L'enseignant se doit de mettre tout en œuvre pour être le plus juste possible mais il ne répondra jamais vrai ou faux concernant une compétence.

Il est évident pour moi qu'une compétence est toujours en élaboration ou en perfectionnement. L'enseignant doit donc faire preuve de créativité et de recherches en ce qui concerne l'évaluation. Au terme de ce travail, je suis convaincue que la note n'a plus sa raison d'être. Il est nécessaire pour moi que les élèves trouvent leur motivation ailleurs que dans le fait d'avoir une bonne note ou la moyenne. Un certain nombre d'élèves sont inutilement mis en échec, alors que d'autres sont désignés comme bons élèves alors qu'ils sont incapables de transférer leurs connaissances dans des situations de la vie courante. Je suis maintenant persuadée qu'il faut en même temps tenir compte du processus, c'est à dire la démarche de l'étudiant tout au long de l'année, mais également du produit final, c'est à dire un bilan final de compétences en fin d'année. Ce n'est plus un problème pour moi d'envisager ce bilan final sous forme de travail de groupe par exemple car l'enseignant a des outils tels que l'autoévaluation ou la coévaluation à sa disposition. Évaluer les compétences des étudiants nécessite obligatoirement de la part de l'enseignant une réflexion sur son rôle. L'enseignant doit lui-même développer de nouvelles compétences.



## **BIBLIOGRAPHIE**

Baudoin, J-M. (1999). La compétence et le thème de l'activité: Vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. *Raisons éducatives*, 2, 149-168.

Bain, D. (1999). De l'évaluation aux compétences: Mise en perspective de pratiques émergentes. *Raisons éducatives*, 2, 129-145.

Belair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école: nouvelles pratiques*. Paris: ESF.

CDA. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. En ligne

<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=764&docname=19970724s21557>

consulté le 16 février 2009.

Commission des Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques. (2008). Présentation générale des outils. En ligne [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=1499&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1499&do_check=) consulté le 4 mai 2009.

Commission des Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques. (2008). *Groupe de travail «Sciences sociales»: Les familles de tâches en sciences sociales*. En ligne [www.enseignement.be/download.php?do\\_id=4733&do\\_check=](http://www.enseignement.be/download.php?do_id=4733&do_check=) consulté le 4 mai 2009.

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*, 3, 73-83.

Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., Vanloubbeeck, G. (2004). *Les compétences: où en est-on? L'application du décret «Missions» en communauté française de Belgique*. Bruxelles: De Boeck.

Fesec. (1999). *Apprendre autrement pour construire des compétences au 3ème degré*. En ligne <http://www.segec.be/Documents/Fesec/Pedagogique/construire.pdf> consulté le 1 mai 2009.

Fesec. (2002). *Programme Techniques sociales. Troisième degré Technique de Qualification*. En ligne [http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/Techniques-sociales-D3TQ\(2002-3134\).pdf](http://www.segec.be/Documents/Fesec/Programmes/Techniques-sociales-D3TQ(2002-3134).pdf) consulté le 24 avril 2009.

Fesec. (2004). *Quand il s'agit d'apprendre n°8: toute la mer est dans la goutte*. En ligne <http://www.segec.be/Documents/Fesec/Publications/Evaluer8.pdf> consulté le 23 avril 2009.

Goupil, G. (1998). Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignement [version électronique]. *Vie pédagogique*, 107.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang SA.

Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation: des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.

Kohn, A. (1999). Du constat des effets dévastateurs de la notation à sa suppression (traduction par panote). *High School Magazine (mars 1999)*. *Etats-Unis*. En ligne <http://www.panote.org/spip.php?article40> consulté le 16 mai 2009.

Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal: Chenelière Éducation.

Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences [Version électronique]. *L'éducateur, La note en pleine évaluation (numéro spécial mars 2004)*, 8-11.

*Pannier, I. (2005). Pour en finir (ou presque) avec les notes: évaluer par les compétences [version électronique]. Cahiers pédagogiques 438.*

*Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles: De Boeck.*

*Romainville, M. (2006). L'approche par compétences en Belgique francophone: où en est-on? Cahiers pédagogiques 439, 24-25.*

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

*Vial, M. (1991). Évaluer n'est pas mesurer. Cahiers pédagogiques (numéro spécial - mai 2001), 34-35.*

## Annexe 1: tableau récapitulatif des séquences de cours

	INTITULE COURS	DUNOTIONS THÉORIQUES	COMPETENCES MOBILISÉES	DÉROULEMENT DU COURS
1	le secteur du non marchand: vue globale	- non marchand au sens large et restreint - économie sociale - secteur associatif - ASBL et ISBL - Fondation d'utilité publique - Association de fait	- comprendre - produire - réfléchir	- brainstorming (le non marchand, c'est quoi?) - lecture d'un texte sur le secteur non marchand - travail par deux afin de définir avec ses propres mots les concepts importants (travail non côté mais à remettre à la fin du cours)
2	le vocabulaire spécifique au non marchand	- ressources, subsides - moniteur belge, personnalité juridique - bénéfices, lucratif et non lucratif	- comprendre - produire - réfléchir	- distribution des travaux réalisés au cours précédent + commentaires - distribution d'une situation problème - travail par deux et réalisation de panneaux - présentation des panneaux et synthèse
3	les différentes associations du non marchand	- ASBL, Association de fait, Fondation d'utilité publique, Économie Sociale.	- comprendre - produire - réfléchir	- situation problème (suite) - travail par deux - tirage au sort d'une association (ASBL, ONG,...)  - dégager les éléments importants de l'association (obligations légales, finalités,...) à l'aide de documentation  - débat et argumentation: chaque groupe doit défendre son association en mettant en avant ses avantages  - réalisation d'un tableau récapitulatif

4	l'ASBL et ses statuts	particularités, objet social et statuts des ASBL	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre</li> <li>- produire</li> <li>- réfléchir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- révision du cours précédent</li> <li>- situation problème (suite)</li> <li>- travail par deux</li> <li>- création d'une ASBL fictive et de ses statuts à l'aide de la documentation (travail non coté mais à remettre en fin de cours)</li> </ul>
5	Les différents secteurs du non marchand	mieux connaître les associations	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre</li> <li>- produire</li> <li>- réfléchir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- distribution d'un article reprenant plusieurs initiatives dans le monde associatif</li> <li>- travail en groupe de trois ou quatre</li> <li>- chaque groupe travaille sur une initiative en particulier et prépare une saynète</li> <li>- présentation des saynètes à la classe et débat</li> </ul>
6	Évaluation sur le cours du non marchand	toutes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre</li> <li>- produire</li> <li>- réfléchir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- évaluation à cahier ouvert (questions de type réflexif)</li> <li>- évaluation à cahier fermé (questions de "restitution")</li> </ul>

## Annexe 2: Contenu de l'évaluation

### Interrogation certificative sur "le non marchand" 26/11/2008

#### Cahier ouvert

1) A l'aide du texte "le monde associatif, acteur de premier plan", expliquez de quoi parle le petit texte "1000 groupes, 100 000 membres" et précisez de quel type d'organisation il s'agit (ASBL,...).

2) Remplacez dans le tableau suivant (cf annexe) ces différentes organisations:

- Belgacom
- Oxfam
- SNCB
- Ecoles réseau libre
- Ecoles communales
- Child Focus
- ASBL Lire et écrire

#### Cahier fermé

1) Définissez avec vos mots les termes suivants:

- Non marchand au sens large et restreint
- Economie Sociale
- Secteur Associatif
- Ressources mixtes
- Personnalité physique et morale

2) Comparez le fonctionnement d'une ASBL et d'une association de fait au point de vue:

- des finalités
- des aspects financiers (2 par associations)

Expliquez dans quel cas, il est plus judicieux de créer une association de fait ou une ASBL et donnez un exemple concret pour chacune.

3) Les ASBL doivent publier leurs status au moniteur Belge:

- Pourquoi?
- Expliquez en quoi consiste le moniteur belge et la marche à suivre pour trouver les status d'une ASBL
- Citez et expliquez 3 mentions obligatoires devant se trouver dans les status.

4) Les associations du non marchand (au sens restreint) fournissent des services dans divers secteurs. Citez deux secteurs d'activité et donnez chaque fois un exemple.

TABLEAU FINALITES-RESSOURCES (SOLUTIONS)

FINALITES → RESSOURCES ↓	SECTEUR PRIVE		SECTEUR PUBLIC	
	1. A BUT LUCRATIF	2. A BUT NON LUCRATIF	3. A BUT NON LUCRATIF	4. A BUT LUCRATIF
1. RESSOURCES MARCHANDES	- Entreprises privées traditionnelles (sauf ci-dessous)	- Coopératives agréées - Sociétés à finalité sociale (SFS)  <b>OXFAM</b>	- Entreprises publiques	- Entreprises publiques  <b>BELGACOM</b>
2. RESSOURCES MIXTES	- Entreprises privées bénéficiant d'un financement public (ex: délégation de service)	- Associations (ISBL) - Mutualités  <b>ASBL LIRES ET ECRIRE</b>	- Entreprises publiques - Services publics	
3. RESSOURCES NON MARCHANDES		- Associations (ISBL) <b>ECOLES RESEAU LIBRE</b>  <b>CHILD FOCUS</b>	- Services publics - Administrations publiques  <b>ECOLES COMMUNALES</b>	

## Annexe 3: correctif de l'évaluation

### Partie 1: Cahier ouvert (sur 18 points et ramené sur 20 ensuite)

#### Question 1

- Organisation jeunesse
  - Rencontres, jeux, animations
  - Manière de vivre
  - Origine Chrétienne
  - Trois valeurs: amour, justice et intériorité
  - Division en section
- => 5 points
- C'est une Association de Fait
- => 1 point

#### Question 2

Tableau

=> 7 points

#### Question 3

- Consultables sur internet (partie sur les ASBL)
  - Objet social: réponse différente en fonction de leur association (vérification moniteur)
  - Rôle conseil administration: en fonction de l'association choisie
- => 5 points
- ( 2 points bonus possibles pour les élèves qui ont fait des recherches sur les statuts pour le cours et/ou l'interro: 2 points)

### Partie 2: Cahier fermé (sur 38 points et ramené sur 20 ensuite)

#### Question 1

Non marchand:

- Ensemble de producteurs
- Ressources non marchandes
- Finalité non lucrative



Non marchand au sens restreint: idem mais critère supplémentaire de services ayant pour objet la santé, l'éducation, l'action sociale ou la culture.

=> 4 points

### Question 2

Économie sociale:

–Activité économique (critère obligatoire)

–Finalité: service aux membres et à la collectivité, différent de profit (critère obligatoire)

–Autonomie de gestion

–Décisions démocratiques

–Personnes (salaire, travail) avant le capital

=> 4 points

Secteur Associatif: ensemble d'institutions non marchandes et/ou d'économie sociale. La finalité est sociale et le but non lucratif.

=> 2 points

Ressources mixtes: ressources non marchandes et marchandes (bénéficiant à l'institution et non aux individus).

=> 2 points

Personnalité Physique: toute personne physique caractérisée par:

–nom

–domicile

–état civil

–nationalité

=> 2 points

Personnalité morale:

–groupe de personnes physiques

–loi leur attribue la personnalité juridique différente des personnes physiques

–exemple des associations

=> 2 points

## Question 2

### ASBL:

Finalité: aidé la société

Aspects financiers: subsides, dons, ressources mixtes et pas d'obligation de capital de départ.

=> 3 points

### Association de fait:

Finalité: regroupement de personnes avec un intérêt communauté et partis politiques et syndicats

Aspects financiers: pas de dons et subsides, cotisation des membres

=> 3 points

Avantages et exemples: Association de fait n'a pas d'obligations légales, accessible à tous. Ex: club de sport

ASBL a une existence légale et peut recevoir des dons et des subsides. Ex: maison de jeunes

=> 4 points

## Question 3

-Pour avoir une existence légale

-Lois et textes réglementaires de l'État Belge

-trois mentions obligatoires des statuts (plus petite explication):

- dénomination compète, adresse siège, arrondissement

- objet social

- différence entre membres actifs ou pas

- nom, adresse et nationalité des fondateurs

- conditions de nomination des administrateurs

- procédure de modification des statuts

- responsables de la gestion des comptes et des budgets

- destination du capital si dissolution

- pouvoirs de l'assemblée générale

=> 8 points

Question 4

Deux secteurs du non marchand plus un exemple pour chaque

- santé
- action sociale
- éducation
- culture

=> 4 points

## Annexe 4: situation concrète proposée lors du stage

### Situation

Madame Tartampion a gagné une très grosse somme à la loterie.

Ne sachant que faire de tout son argent, elle décide de financer une nouvelle organisation non marchande (ASBL, Fondation ou autre).

Elle demande à rencontrer les différents candidats afin de choisir le projet qu'elle financera.

Ne voulant pas donner son argent à des personnes incompetentes, elle demande un certain nombre de garanties.

1) Connaissances des termes relatifs au non marchand. Elle veut être certaine que vous maîtrisez le vocabulaire spécifique au non marchand. Pour ce faire, vous devrez lui présenter de manière claire et à l'aide de panneaux (éventuellement avec un schéma) l'explication des termes suivants :

- Ressources non marchandes
- Producteur non marchand
- Ressources mixtes
- Personnalité juridique, physique et morale
- Subsidés, subventions
- Moniteur belge
- Bénéfices, non lucratif
- Isbl
- Non marchand au sens large et restreint

2) Connaissance des différentes organisations présentes dans le secteur non marchand. Il faut pouvoir justifier votre choix pour une organisation en particulier. Voici les différentes organisations qu'il vous faudra connaître et défendre :

- ASBL
- Association de Fait
- Fondation d'utilité publique
- Economie sociale (par exemple ONG)

Au terme de cette séance, madame Tartampion sera en mesure de dire si vous êtes sélectionnés pour l'épreuve suivante.



SOKAY Valérie  
Épreuve intégrée  
Année Académique 2009

## EVALUER LES COMPETENCES DES ELEVES

Pertinence de la situation concrète d'apprentissage dans le cadre du cours de formation sociale en cinquième technique de qualification

Un des objectifs du décret «Missions» de 1997 est d'amener les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences. L'introduction de cette notion de compétence oblige les enseignants à repenser leur approche pédagogique.

Afin de travailler en terme de compétence, l'enseignant propose à ses élèves des situations concrètes d'apprentissage, également appelées tâches. Dès lors, l'évaluation traditionnelle est-elle encore pertinente? L'évaluation traditionnelle mesure principalement l'acquisition de savoirs. Or, il s'agit maintenant de mesurer des compétences. Comment évaluer l'appropriation de savoirs et l'acquisition de compétences? En tous les cas, il est certain que l'évaluation doit aussi évoluer pour être en adéquation avec la pratique pédagogique.

Il est nécessaire de d'abord s'interroger sur sa pratique pédagogique avant de penser en terme d'évaluation. Est-ce que la situation de travail que je propose aux étudiants a bien toutes les caractéristiques d'une tâche complexe? Il s'agit alors de réfléchir sur la démarche à suivre pour construire une tâche complexe: connaître les compétences visées, construire des familles de tâches et élaborer une tâche en tenant compte des caractéristiques et composantes obligatoires.

Il est important de comprendre que l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage. En effet, une compétence est toujours en construction, l'étudiant peut toujours s'améliorer. Il n'est donc pas très logique d'évaluer une compétence qui va plus que probablement encore évoluer. Il me semble nécessaire d'évaluer la démarche de l'étudiant au cours de l'année (recherches,...) et le produit final sous forme d'un bilan de compétences en fin d'année. L'autoévaluation et la coévaluation sont également des outils intéressants.

En conclusion, il m'apparaît qu'il est nécessaire de se positionner différemment par rapport à l'évaluation. Informer l'étudiant sur sa réussite ou non n'apporte rien au niveau des apprentissages. L'évaluation doit lui permettre de se réajuster, de s'améliorer. Selon moi, dans ce contexte, la notation n'a plus vraiment sa place. Nous sommes pour le moment entre deux logiques: l'apprentissage par compétences et l'évaluation sur des connaissances. Il faut nécessairement innover afin d'être plus cohérent. L'enseignant doit lui aussi développer de nouvelles compétences.