

Evaluation par tâches complexes : sens donné par les formateurs, modalités d'évaluation mises en œuvre et confiance accordée à leur propre jugement

Auteurs

Pierre-François Coen, Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), coenp@eduf.fr.ch

Christophe Gremion, Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), gremionc@eduf.fr.ch

Sheila Pellegrini, Haute Ecole pédagogique (Fribourg, Suisse), pellegrinis@eduf.fr.ch

Mots clefs

1. Evaluation des compétences
2. Tâches complexes
3. Pratiques d'évaluation

Résumé court

Dans la Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise (HEP FR), la logique de formation basée sur une approche par les compétences professionnelles a imposé des changements au niveau des pratiques d'évaluation. Ainsi, l'utilisation de tâches complexes a été retenue pour la certification des modules de formation. Ce mode d'évaluation, qui permet la mobilisation et l'intégration de ressources diverses dans une situation complexe et proche de la réalité, se situe dans une logique autant formative que certificative. Pour palier aux difficultés liées à ce mode d'évaluation, il semble nécessaire d'en clarifier les buts et d'élaborer de critères et indicateurs.

Suite aux précédentes recherches déjà menées sur la validité et la pertinence des tâches complexes, sur leur évolution ou sur le sens que donnent les étudiants aux critères d'évaluation, cette recherche s'intéresse au sens que les formateurs attribuent à l'évaluation par tâches complexes, et - à travers l'explicitation de leurs pratiques évaluatives - aux modalités d'évaluation mises en œuvre et à la confiance qu'ils accordent à leur propre jugement. L'analyse des données récoltées lors de neuf entretiens semi-directifs nous apporte des informations sur le paradoxe que certains rencontrent entre certifier un travail et fournir des remarques constructives et formatives, sur les différences d'utilisation et de compréhension des différents critères utilisés ou encore sur le degré de confiance qu'ils ont lorsqu'ils hésitent sur l'acceptabilité d'un travail.

Abstract

Contexte et cadrage

Dans la Haute Ecole Pédagogique fribourgeoise (HEP FR), tout comme dans la plupart des instituts de formation initiale d'enseignant, la logique de formation basée sur une approche par les compétences professionnelles a imposé des changements tant au niveau du curriculum que des pratiques d'évaluation. En effet, passer du rendre compte d'un ensemble de connaissances ou de savoirs-faire possédés par un individu (Scallon, 2004; Roegiers, 2004) à la mobilisation de diverses ressources dans des situations significatives - ne permettant plus uniquement de lire parfaitement sa partition mais

demandant interprétation voire improvisation (Le Boterf, 1998) - impose de se questionner sur les dispositifs et procédures d'évaluation utilisés. La démarche, et cela a d'autant plus de sens dans une formation professionnalisante, devrait permettre d'évaluer non seulement le « sujet épistémologie », mais également le « sujet capable » (Pastré, 2011). Dans la HEP FR, l'évaluation par tâches complexes a été choisie pour la certification des modules de formation. Ce mode d'évaluation, qui permet la mobilisation et l'intégration de ressources diverses dans une situation souhaitée proche de « la norme de la complexité inédite » (Crahay, 2006), se situe dans une logique qui peut viser tant l'orientation de l'apprentissage, sa régulation que sa certification (Roegiers, 2001). Nous sommes donc en présence d'un dispositif d'évaluation instauré par l'institution dans une visée certificative mais probablement investie par les acteurs (Allal, 2008) d'un enjeu de régulation de la formation.

Fréquemment mises en évidence dans la littérature, les difficultés de l'évaluation par compétences sont nombreuses : différences entre évaluation des acquis et évaluations des compétences (Roegiers, 2004; Perrenoud, 2004), délimitation des tâches et familles de situations à évaluer (Scallon, 2004), subjectivité des correcteurs (Vantourout & Goasdoué, 2011; Coen & Pellegrini, 2011) pour ne citer que celles-ci. Ces difficultés impliquent l'utilisation de ce que Gérard (2008) appelle des « clés de fermeture » comme la clarification du but de l'évaluation et l'élaboration de critères et d'indicateurs. Ces éléments devraient permettre à la fois une évaluation plus authentique (Scallon, 2004), plus juste et plus éthique (Rey, 2008). Mais vouloir éliminer la subjectivité, l'arbitraire, les biais d'évaluation à tout prix revient à « faire du questionnaire à choix multiple dépouillé par ordinateur le modèle de l'objectivité », nous dit Perrenoud (2004, p. 6). Pour ne pas verser dans cette tendance, l'auteur conseille de faire confiance aux évaluateurs. Pour cela cependant, des conditions devraient être remplies, prioritairement au niveau de l'éthique et de l'expertise des formateurs.

Buts et questions de la recherche

Suite aux précédentes recherches déjà menées dans notre institution sur la validité et la pertinence des tâches complexes (Coen, Galland, Monnard, Perrin, & Rouiller, 2008), sur leur évolution (Galland, Monnard, & Coen, 2010) ou sur le sens que donnent les étudiants aux critères d'évaluation (Monnard & Luisoni, 2011) cette recherche s'intéresse au sens que les formateurs attribuent à l'évaluation par tâches complexes, et - à travers l'explicitation de leurs pratiques évaluatives - aux modalités d'évaluation mises en œuvre et à la confiance qu'ils accordent à leur propre jugement. Plus spécifiquement, nous cherchons à comprendre :

- quelle valeur et quelle importance les formateurs accordent-ils à ce mode d'évaluation par tâches complexes ?
- comment le formateur prend sa décision d'évaluation, comment procède-t-il (processus) et qu'utilise-t-il comme critères, indicateurs, référentiel institutionnel ou personnel ?
- qu'est-ce qui lui permet de légitimer sa décision et de faire confiance en son jugement ?

Méthodologie

Notre étude se base sur l'analyse des pratiques d'évaluation rapportées par neuf formateurs lors de la correction d'une tâche complexe de fin de 2^{ème} année de formation initiale à la HEP de Fribourg. Cette tâche complexe demande à l'étudiant de produire une description et une analyse réflexive de séquences d'enseignement-apprentissage réalisées durant un stage. Ce travail s'appuie à la fois sur des apports théoriques et sur une réflexion en lien avec les compétences développées par l'étudiant.

Les formateurs qui ont participé à la recherche devaient corriger entre 3 et 5 travaux d'étudiant et accomplissaient cette activité depuis 2 à 7 ans. Nous avons rencontré chaque formateur pendant la période de correction de ces travaux pour un entretien semi-dirigé d'environ une heure qui comportait trois parties : la première portant sur leurs pratiques d'évaluation, la deuxième sur la confiance qu'ils attribuent à leur évaluation et la dernière sur leurs conceptions de l'évaluation des compétences par tâche complexe. Les entretiens ont ensuite analysés selon une analyse de contenu.

Analyse des données et résultats

1. Reprenant la question que pose Thélot (2008), nous regardons d'abord quelles sont les utilités interne et externe que les formateurs attribuent à l'évaluation de cette tâche complexe. Nous mettons en évidence des situations d'évaluation investies de manière diverses par les acteurs (Allal, 1999) : approche plutôt formative dans les commentaires et dans le souhait d'un feedback oral aux étudiants (utilité interne), et démarche orientée vers le contrôle avec validation de crédits (utilité externe).

2. L'analyse des discours nous permet également 1) d'identifier les connaissances ou compétences réellement évaluées par les différents correcteurs, 2) de déterminer les objets sur lesquels ils se basent : produit ou processus (Le Boterf, 1998) et 3) de mesurer l'impact positif ou négatif du paradigme de la réflexivité (Jorro, 2005) sur les pratiques évaluatives ?

3. Nous voyons également que les critères ne sont pas utilisés de la même manière. Si pour les uns, ces critères mesurent le niveau de réussite, pour les autres, ils servent à justifier une évaluation « à vue de nez » (Vial & Caparros-Mencacci, 2008, p. 2). De plus, ils semblent ne pas revêtir tous la même importance, ni être indépendants les uns par rapports aux autres (Roegiers, 2004).

4. Le souci éthique des évaluateurs semble central dans leurs propos. Si tous disent se faire confiance lors de l'évaluation d'une tâche plutôt réussie, ils sont également nombreux à confronter spontanément leur regard à celui d'un collègue lorsqu'ils doutent de la recevabilité d'une tâche complexe ou de la pertinence des commentaires justifiant l'évaluation. Certains d'entre eux, dans le même souci, souhaiteraient que les tâches complexes soient anonymisées avant la correction afin de ne pas être influencés.

5. L'analyse des propos des formateur nous amènent à nous questionner sur l'origine de la légitimité et de l'expertise des formateurs (formateur disciplinaire, statut d'accompagnateur ou « praticien-réfléchi, professionnel de la formation » (Altet, 2002, p. 67). Cette classification éclaire-t-elle une part des pratiques adoptées par le formateur ?

Perspectives, questions, limites

Cette recherche nous permet également de questionner d'autres aspects possibles à approfondir ultérieurement : généralisation des résultats à d'autres tâches complexes de nature différente ; impact positif ou négatif de la diversité des conceptions et des pratiques d'évaluation des formateurs sur la réussite des étudiants ; pistes d'amélioration du dispositif sur le plan institutionnel et/ou au niveau des formateurs eux-mêmes.

Bibliographie

Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. *Raisons éducatives*, 2, 77–94.

- Allal, L. (2008). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 71-82). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. Dans L. Paquay, Philippe Perrenoud, & M. Altet (Éd.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences, quels jugements? quels critères? quelles instances. *Éducation permanente*, 135(2), 143–151.
- Coen, P.-F., & Pellegrini, S. (2011). Quand plusieurs correcteurs évaluent les mêmes tâches complexes : regards sur la concordance inter-juges et point de vue des évaluateurs. Présenté à 23e colloque de l'ADMEE-Europe: Evaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Descartes.
- Coen, P.-F., Galland, A., Monnard, I., Perrin, N., & Rouiller, Y. (2008). Pertinence et validité de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 159-176). Bruxelles: De Boeck.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique, (154), 97-110.
- Galland, A., Monnard, I., & Coen, P.-F. (2010). Evolution des tâches complexes destinées à évaluer des enseignants en formation dans deux institutions de Suisse romande. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin, Varia*, 11, 145-160.
- Gerard, F.-M. (2008). Les outils d'évaluation ouverts, ou la nécessité de clés de fermeture. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 99-110). Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (2005). Les compétences évaluatives des formateurs d'enseignants.
- Monnard, I., & Luisoni, M. (2011). Comment de futurs enseignants en formation perçoivent-ils les critères utilisés dans l'évaluation par tâches complexes. Présenté à 23e colloque de l'ADMEE-Europe: Evaluation et enseignement supérieur, Paris : Université Descartes.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Perrenoud, P. (2004). Évaluer des compétences. *évaluation*, 8–11.
- Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 57-68). Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : des situations pour évaluer les compétences des élèves* (1^{er} éd.). Bruxelles: De Boeck Université.

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

Thélot, C. (2008). L'évaluation dans le système éducatif : pour quoi faire ? A quelles conditions l'évaluation est-elle utile ? Dans G. Baillat, J.-M. De Ketele, L. Paquay, & C. Thélot (Éd.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs* (p. 17-28). Bruxelles: De Boeck.

Vantourout, M., & Goasdoué, R. (2011). Analyse de l'activité de professeurs corrigeant des dissertations de SES, dont certains engagés dans une Approche Par Compétences. *Bulletin de l'ADMEE-Europe*, (1), 18-28.

Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2008). Questionner un dispositif d'évaluation des compétences professionnelles des enseignants du premier degré en formation initiale. *Actes du 20ème colloque de l'ADMEE-Europe*. Université de Genève.