



Mieux comprendre les compétences pour mieux réussir

Fauve Dopre

► To cite this version:

Fauve Dopre. Mieux comprendre les compétences pour mieux réussir. Education. 2015. <dumas-01280857>

HAL Id: dumas-01280857

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280857>

Submitted on 1 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Année universitaire 2014-2015

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Second degré

2^{ème} année

MIEUX COMPRENDRE LES COMPETENCES POUR MIEUX REUSSIR

Présenté par Fauve Dopre

Mémoire encadré par Patricia Marzin

MOTS-CLES

Evaluation par compétences – exposés oraux – grille d'évaluation – tâche complexe – métacognition – capacités – niveaux d'acquisition – critères – évaluation formative – maladies cardio-vasculaires – 5ème – collègue – SVT – implication - motivation

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
ETAT DE L'ART.....	5
1. Les enjeux de l'évaluation scolaire.....	5
1.1. Les débuts de l'évaluation à l'école.....	5
1.2. Les limites de la notation.....	6
1.2.1. La subjectivité des notes.....	6
1.2.2. Un facteur de démotivation.....	7
1.2.3. Une évaluation peu ambitieuse.....	7
2. Une nouvelle piste d'évaluation : l'évaluation par compétences.....	8
1.1. L'évaluation par compétences dans les textes officiels.....	8
1.2. La définition de la notion de compétence.....	10
1.3. Une notion associée à des situations d'évaluation particulières.....	11
3. L'évaluation par compétences, un outil au service de l'apprentissage.....	11
3.1. Un moyen d'action pour les parents.....	12
3.2. Un moyen d'action pour le professeur.....	13
3.3. Un moyen d'action pour l'élève.....	13
4. Une limite de l'évaluation par compétences.....	14
PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	15
EXPERIMENTATION.....	16
1. Méthode.....	16
1.1. Participants.....	16
1.2. Matériel.....	17
1.3. Procédure.....	20
2. Résultats.....	22
3. Discussion.....	28
BIBLIOGRAPHIE.....	31

INTRODUCTION

Les questions portant sur l'évaluation sont au cœur du débat sur l'éducation. Entre la volonté affichée du ministère de revoir intégralement les modes d'évaluation classiques, et les critiques récurrentes de certains parents et professeurs à l'encontre d'un système de notation jugé désuet, et n'arrivant pas à ressaisir les mutations actuelles dont l'école se voit être le lieu, les enjeux portés par ce débat sont de taille. Pour ma première année de stage en tant que fonctionnaire de l'éducation nationale, j'ai eu l'opportunité de me voir confronter directement à ces problématiques. L'équipe des professeurs de sciences du collège dans lequel j'ai été affectée, en effet, a commencé à mettre en œuvre un nouveau mode d'évaluation « par compétences ». Ce contexte de travail bien particulier m'a amené, sinon à me positionner dans le débat, du moins à chercher à en comprendre les termes. Or, après quelques expérimentations sur ce thème menées en classe, j'ai très rapidement été amenée à constater que les élèves manifestaient pour la plupart une véritable difficulté à appréhender cette nouvelle manière d'évaluer. Forte de ce constat, j'ai cherché à trouver, dans la littérature concernant ces questions, des pistes de réflexion pouvant orienter mon approche du problème. Ainsi ai-je pu élaborer une problématique, sur laquelle toutes mes réflexions et expérimentations ultérieures se sont vues fonder :

En quoi l'identification, la formulation et la caractérisation par les élèves des capacités, des connaissances et des attitudes associées à une compétence leur permettraient-elles de mieux réussir lors d'une présentation orale ?

Mon mémoire s'articule autour de deux parties:

- une partie théorique se présentant comme une synthèse d'un certain nombre de travaux déjà effectués sur le sujet, ainsi que des textes relatifs à l'évaluation par compétences et qui débouche sur la formulation de la problématique
- une seconde partie dont la vocation est de décrire l'expérience mise en œuvre pour tester les hypothèses relatives à ma problématique, puis de présenter et discuter les résultats de cette expérience.

ETAT DE L'ART

L'évaluation scolaire est un sujet qui fait débat. Les discussions autour de ce thème naissent des difficultés de l'école à remplir certaines de ses missions. Nous l'avons encore vu en 2014 avec la conférence nationale sur l'évaluation des élèves proposée par Benoît Hamon, ancien ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Ce projet a été lancé dans le but de réduire les inégalités scolaires et d'améliorer les conditions d'apprentissage. Nous voyons donc que la question de l'évaluation se pose en regard des enjeux de l'école et non en soi. L'évaluation est un outil qui évolue pour mieux répondre aux objectifs.

Ainsi, avant de définir un nouveau système d'évaluation et de s'interroger sur à sa mise pratique, il est nécessaire de comprendre les enjeux actuels auquel il doit répondre.

1. Les enjeux de l'évaluation scolaire

Pour identifier les objectifs de l'évaluation, il est d'abord nécessaire de se référer à ses origines et à son évolution.

1.1. Les débuts de l'évaluation à l'école

- *L'évaluation au service de l'égalité*

Traditionnellement, l'évaluation au collège se fait par un système de notation sur vingt mais ce type d'évaluation n'est apparu que récemment et résulte d'un changement profond du rôle de l'école.

Au Moyen-Age, l'instruction des enfants s'apparente à une décision d'ordre familial. Les familles les plus aisées engagent des maîtres pour instruire les garçons. Dans ce cadre, où l'élève est considéré comme un client, les maîtres ne se sentent investis d'aucune fonction d'évaluation.

En 1882, la loi Ferry remet fondamentalement en cause ce système marchand de l'instruction puisqu'elle rend l'école obligatoire et laïque pour tous jusqu'à treize ans. Dès lors, l'école se voit assignée le rôle d'ascenseur social. La place d'un individu dans la société n'est plus déterminée en fonction de ses origines sociales mais en fonction de sa réussite scolaire (Castincaud et Zakhartchouk, 2014).

L'école doit désormais évaluer dans le but de hiérarchiser, de classer et de sélectionner les performances des élèves. Ainsi, de nombreux systèmes d'évaluation se développent jusqu'à aboutir à la notation sur vingt

dans l'enseignement secondaire comme le stipule l'article 21 de l'arrêté ministériel du 5 juillet 1890 : « Dans les compositions, chaque copie aura sa note chiffrée de 0 à 20 ».

- *L'évaluation pour stimuler les apprentissages*

La notation sur vingt se pose donc comme un instrument assurant l'égalité mais elle apparaît également comme un outil stimulant l'envie d'apprendre chez les élèves.

Le système scolaire s'est beaucoup inspiré de l'école des Jésuites qui a été la première à mettre en place un système de récompenses. Dans le *Ratio studiorum*, il est noté que « le préfet veillera aussi à ce que, outre les récompenses publiques, les maîtres excitent aussi, chacun dans sa classe, l'ardeur de leurs élèves, par de menues récompenses privées... ».

La note stimulerait la compétition entre les élèves et augmenterait leurs performances.

Outre le fait de renseigner les autorités scolaires sur leurs performances, cette forme d'évaluation permettrait donc de susciter l'émulation des élèves (*rapport IGEN 2005-079*).

1.2. Les limites de la notation

1.2.1. La subjectivité des notes

A partir des années 1920, de nombreux chercheurs commencent à s'interroger sur la valeur de la note. Le professeur Laugier en 1930 et la Carnegie Corporation en 1955 mènent des études docimologiques dans lesquelles ils proposent à plusieurs correcteurs de noter une même série de copies. Ils observent des écarts de notes importants entre les examinateurs (De Vecchi, 2014).

En 1975, l'institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques de Grenoble réalise une étude semblable mais dans laquelle on propose aux correcteurs un barème très précis. Les écarts de notes sont moins importants mais ils restent tout de même considérables (l'écart maximum entre deux copies est de 19 points sachant que la notation est sur 40 points).

Ces études montrent que la note varie en fonction du correcteur et du contexte (qualité des copies précédemment notées, représentation que le professeur se fait de l'élève...) et remettent en cause la pertinence, la rigueur et la fiabilité de la notation sur vingt.

Ainsi, ce système d'évaluation ne serait peut-être pas le plus pertinent pour renseigner les autorités et les parents sur les performances des élèves.

1.2.2. Un facteur de démotivation

Les notes peuvent être une source d'émulation mais elles peuvent également être à l'origine de la démotivation de certains élèves face au travail scolaire. Elles mettent en évidence les échecs plus que les réussites, ce qui altère la confiance que les apprenants peuvent avoir en eux-mêmes (Vianin, 2006).

Elles sont aussi source de stress comme le montre l'enquête PISA de 2003 : 53% des élèves français interrogés disent qu'ils sont tendus lorsqu'ils doivent faire des devoirs de mathématiques contre seulement 7% des élèves finlandais ou Néerlandais.

De plus, l'enquête a révélé un pourcentage anormalement élevé de non-réponse aux questions chez les élèves français. Ces résultats montrent que l'erreur est perçue négativement par élèves et qu'ils préfèrent ne rien répondre plutôt que de se tromper. Cela pourrait être dû en partie aux notes qui sanctionnent l'erreur, la transformant ainsi en faute.

Ces études nous montrent que la possibilité de stimuler des élèves grâce à la note serait limitée.

1.2.3. Une évaluation peu ambitieuse

Lorsque le professeur corrige ses copies, il met une note en fonction de ses attentes concernant le travail réalisé. Quand les élèves reçoivent leur copie, ils ont accès à cette note mais pas au processus qui a conduit à son élaboration. Ainsi, les élèves vont s'attarder davantage sur le chiffre que sur sa signification. Ils estimeront que la note est bonne ou mauvaise, selon leur conception, mais ils ne s'interrogeront pas sur ce qu'ils ont réussi à faire ou pas.

Cela montre que ce système d'évaluation ne participe pas à l'apprentissage des élèves. Il ne les aide pas à identifier leurs acquis et ce qu'ils doivent encore améliorer. De plus, il ne donne pas de visibilité sur leur progression. La comparaison des résultats n'a pas de sens puisqu'une note peut évaluer plusieurs choses à la fois. Ainsi, ce système d'évaluation a peu d'incidence sur l'apprentissage de l'élève.

Or, les rapports de l'Insee montrent que parmi les primo-entrants en 6^{ème} en 2011, 12,3 % avaient au moins un an de retard. Ces données indiquent qu'il est nécessaire de mettre tous les outils dont l'école dispose au service de l'apprentissage des élèves.

Aussi la conférence nationale sur l'évaluation des élèves s'est-elle posée la question suivante : "Comment l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages des élèves et participer à leurs progrès ? » avec comme premier constat selon lequel « si l'évaluation est ainsi au cœur des pratiques enseignantes, elle n'aide qu'insuffisamment les élèves à comprendre et apprendre de leurs erreurs, et à identifier leurs progrès. Une évaluation bien comprise et encourageante est pourtant l'une des clés de la réussite scolaire ». La conférence reprend l'une des directives de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république : « Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles ». De plus, dans la lettre de rentrée de 2014, il est indiqué que l'évaluation « doit être conçue comme un moyen de faire progresser les élèves, au service des apprentissages ».

Ainsi, au-delà du rôle qu'elle peut jouer dans l'orientation des élèves, l'évaluation doit également permettre au professeur, aux parents et à l'élève de repérer les difficultés, les besoins, les progrès et les acquis afin d'aider l'élève dans son apprentissage.

Il est donc nécessaire d'envisager des procédures d'évaluation plus satisfaisantes qui contribueraient à faire progresser l'élève.

2. Une nouvelle piste d'évaluation : l'évaluation par compétences

La notion de compétence est mentionnée dès la fin du 19^{ème} siècle dans les recherches en psychologie et elle va se répandre dans le domaine des sciences de l'éducation dans les années 1970.

Marc Romainville étudie son évolution dans « *L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation* » en 1996. Cette notion questionne car elle est complexe et occupe une place de plus en plus importante dans les textes officiels.

2.1. L'évaluation par compétences dans les textes officiels

- *La loi du 8 juillet 2013*

L'article 34 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République déclare que « dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire ».

Cet article incite les enseignants à développer une évaluation par compétences.

- *Le socle commun de compétences et de connaissances*

L'éducation nationale a mis en place des évaluations qui n'ont plus la note comme finalité mais une validation de compétences. C'est le cas par exemple du socle commun de connaissances et de compétences inscrit dans la loi du 23 avril 2005 qui définit, selon l'article L.122-1-1, « un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ».

Ce socle est directement en lien avec les disciplines. Les sciences de la vie et de la terre sont particulièrement concernées par la troisième compétence « principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique ».

- *Les compétences dans les programmes :*

La charte des programmes du 13 novembre 1991, propose une approche par compétences : « Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances, incompatible par son ampleur avec les capacités d'assimilation des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences visées et des savoirs et savoir-faire qu'elles impliquent. »

Les programmes de sciences de la vie et de la terre de 2008 appliquent ce principe et l'étendent à l'évaluation : « L'évaluation pratiquée dès la classe de sixième prend des formes variées [...] pour tenir compte de la diversité des compétences développées... ».

La notion de compétence est utilisée dans de nombreux documents officiels de l'éducation nationale. Elle est associée à la volonté de rendre l'évaluation plus transparente, pertinente et efficace.

Les textes officiels mettent en relation les compétences avec les connaissances et les capacités. Il est nécessaire de définir ces termes pour comprendre en quoi consiste l'évaluation par compétences.

2.2. La définition de la notion de compétence

Il n'y a pas de définition universelle de la notion de compétence. Nous pouvons cependant déterminer ses limites en étudiant les différentes définitions proposées.

Selon Gillet (1991), *« une compétence est un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace »*.

D'après Perrenoud (2001), la compétence correspond à la *« capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas »*.

Du point de vue de Gérard (2008), *« quelqu'un est compétent quand, placé dans des situations qui impliquent de résoudre un certain type de problèmes ou d'effectuer un certain type de tâches complexes, il est capable de mobiliser efficacement les ressources pertinentes pour les résoudre ou les effectuer, en cohérence avec une certaine vision de la qualité »*.

Selon le décret du 11 juillet 2006 *« chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie »*.

Ces différentes définitions montrent que la notion de compétence ne se réduit pas à un certain nombre de savoir-faire. Si tel était le cas, les connaissances n'auraient plus leur place dans le cadre d'un enseignement par compétences. Connaissances et compétences ne s'opposent pas puisque la construction de compétences s'établit en partie sur des connaissances. Les savoir-faire seraient plutôt synonymes de capacité.

Ainsi, une compétence est fondée sur la mobilisation de connaissances, de capacités et d'autres ressources (attitudes, valeurs, règles...).

Par ailleurs, ces définitions associent la compétence à un certain type de situation. Gillet parle de résolution de « tâche-problème », Gérard mentionne les « tâches complexes » et le décret du 11 juillet 2006 parle de « situations variées ». Nous pouvons en déduire qu'être compétent ce n'est pas seulement accumuler des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être mais que c'est **la faculté de faire interagir des connaissances, des capacités et d'autres ressources dans le but de résoudre un problème.**

2.3. Une notion associée à des situations d'évaluation particulières

- Les tâches complexes

Une tâche complexe propose des situations dans lesquelles les élèves doivent mobiliser, trier et combiner des connaissances, des compétences et des attitudes. C'est une stratégie qui permet d'exercer et d'évaluer des compétences. Elle est donc indissociable de la notion de compétence.

Une tâche complexe se construit à partir d'une situation problème. Elle propose des ressources (images, expériences, moteurs de recherche...) aux élèves mais ne donne pas de stratégie de résolution.

Comme elle implique la mobilisation de plusieurs capacités, connaissances et attitudes, l'enseignant peut prévoir des aides pour guider les élèves dans leur cheminement.

- L'évaluation formative

D'après Etienne et Lerouge (1997), « *La construction d'une compétence relève d'un juste dosage entre le travail isolé de ses divers éléments et l'intégration de ces éléments en situation d'opérationnalisation.* ».

Ainsi, pour améliorer les compétences des élèves, l'enseignement doit intégrer des tâches complexes mais il doit également proposer des activités dans lesquelles les élèves pourront travailler des capacités, des attitudes et des connaissances de façon isolée. Ainsi, l'enseignement par compétences doit intégrer une évaluation formative qui permette à l'élève de travailler des capacités, des attitudes et des connaissances.

- Des niveaux d'acquisition des compétences :

La notion de compétence implique des situations d'évaluation très variées tant au niveau des ressources proposées (nombre de documents, complexité des connaissances...) qu'au niveau du contexte (travail individuel ou en groupe, temps accordé à l'activité...).

Ainsi, une même compétence peut être évaluée au collège et au lycée mais les exigences concernant son acquisition seront différentes. Il faut donc définir pour chaque niveau l'ensemble des exigences qui sont associées à l'acquisition de la compétence.

- *Une échelle d'acquisition des compétences*

Avant d'évaluer, il est nécessaire de définir une échelle d'acquisition des compétences qui permet à l'enseignant de repérer ce qui a été réussi ou pas par l'élève. Cette échelle peut être binaire (compétence maîtrisée ou non maîtrisée) mais elle peut également être déclinée en plusieurs niveaux. Le guide des bonnes pratiques de l'académie de Grenoble concernant la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences indique qu'il est « important de choisir une échelle à quatre niveaux pour éviter de bloquer l'élève dans la case "orange" ou "en cours d'acquisition" ».

Les frères Dreyfus (1986) ont défini un modèle d'acquisition de compétences en cinq étapes : le novice, qui ne maîtrise pas les règles de base, le débutant avancé qui commence à les assimiler, le compétent qui commence à les intégrer à un contexte, l'efficace qui sait les mobiliser intelligemment dans une situation et l'expert qui résout le problème intuitivement sans avoir conscience des mécanismes qu'il utilise.

Ainsi, une échelle d'acquisition des compétences met en évidence les acquis et les non acquis mais elle peut également donner une indication sur les processus d'apprentissage des élèves.

L'évaluation par compétence est une pratique associée à des situations d'évaluation particulières (tâche complexe) et qui requiert la définition au préalable une échelle et de niveaux d'acquisition. Elle est caractérisée par ces éléments mais son application peut prendre des formes très diverses.

3. L'évaluation par compétences, un outil au service de l'apprentissage

Après avoir étudié les caractéristiques propres à l'évaluation par compétences, il est maintenant nécessaire de comprendre en quoi son application peut répondre à l'un des enjeux majeurs énoncé dans la première partie : aider les élèves dans leur apprentissage.

3.1. Un moyen d'action pour les parents

L'évaluation doit refléter le travail qui a été fait en classe pour permettre aux parents d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité. En mettant en évidence les réussites et les échecs, elle leur donne la possibilité d'agir pour faire progresser leurs enfants.

La conférence nationale de l'évaluation des élèves souligne cependant que « les parents n'ont pas toujours le sentiment de comprendre « où en est » leur enfant, ses difficultés éventuelles et comment y remédier. » L'évaluation par compétence expose plus clairement ses finalités et précise la nature des acquis. Ainsi, l'action des parents peut être plus efficace car ils repèrent plus facilement les difficultés.

3.2. Un moyen d'action pour le professeur

- Des situations d'évaluation motivantes

L'évaluation par compétence est plus motivante que l'évaluation traditionnelle car son résultat n'est pas figé comme pourrait l'être une note qui compte dans la moyenne. De plus, elle encourage l'élève en mettant en évidence ses progrès.

Par ailleurs, les tâches complexes motivent les élèves car elles proposent des situations réelles et concrètes qui peuvent faire référence à leur quotidien.

- Vers une pédagogie différenciée

L'évaluation par compétences permet à l'enseignant de mettre en évidence de façon plus précise les acquis et les progrès des élèves. Ainsi, il pourra ajuster son enseignement et mettre en œuvre une pédagogie différenciée.

3.3. Un moyen d'action pour l'élève

L'élaboration d'une situation d'évaluation par compétences implique de définir la ou les compétences qui sont évaluées ainsi que les capacités, les connaissances et les attitudes qui leurs sont associées. Ce procédé clarifie les finalités de l'évaluation et permet à l'élève de prendre plus facilement conscience des ressources qu'il devra mobiliser. Il pourra développer des stratégies de résolution et moduler et adapter sa façon de travailler face à la situation.

Cette démarche entraîne un gain qualitatif pour le travail des élèves car elle permet à ces derniers de répondre plus efficacement aux attentes du professeur.

Par ailleurs, lorsque le professeur évalue le travail, il indique à l'élève s'il est plus ou moins compétent. Cela implique la définition au préalable d'une échelle d'acquisition, la plus commune étant acquis, en cours d'acquisition et non acquis. Ainsi, lors du rendu des copies, l'élève ne va pas se fixer uniquement sur la note mais sur ce qu'il a réussi plus ou moins à faire. Il identifiera les points qu'il lui reste à améliorer et ceux qu'il maîtrise.

Il pourra également mettre en relation ses résultats avec ceux de ses travaux précédents car une compétence est évaluée plusieurs fois dans l'année. Il pourra ainsi suivre l'évolution de son niveau d'acquisition.

Cette analyse lui permettra d'entrer dans une démarche de remédiation. L'élève est plus autonome dans son apprentissage.

Nous pouvons observer que ce système d'évaluation fait partie intégrante de l'apprentissage de l'élève. Il l'invite à s'interroger sur sa démarche : « De quelles connaissances ai-je besoin pour faire ce travail ?, Quelle méthode m'aiderait à m'améliorer ? ... » ce qui lui permet ensuite d'ajuster, de modifier et d'adapter ses processus d'apprentissage. C'est un véritable outil pour développer la métacognition chez l'élève.

4. Une limite de l'évaluation par compétences

L'évaluation par compétence permettrait aux élèves de mieux piloter leur apprentissage. Cependant, des questions se posent concernant sa mise en œuvre.

La notion de compétence est complexe et nous avons vu que sa définition ne faisait pas consensus. On comprend donc la difficulté pour les parents et pour les élèves de se l'approprier. En outre, peu de

précisions sont apportées au sein du système éducatif lui-même (Daniel Brain, 2002).

Les dispositifs mis en place pour instaurer l'évaluation par compétences s'avèrent eux-mêmes, par ailleurs, difficiles à mettre en œuvre et contraignants. Il semble que l'exemple du socle commun de compétences et de connaissances soit paradigmatique de ce type de difficultés. La complexité de celui-ci, en effet, a motivé sa reformulation.

PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

Dans le cadre d'une école inclusive qui a pour ambition la réussite de tous les élèves, il est nécessaire de mettre en place une évaluation qui soit au service des apprentissages. L'évaluation par compétence est régulièrement mentionnée dans les textes officiels et fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation.

Elle permet aux parents de mieux repérer les difficultés de leurs enfants et aux professeurs d'adapter leur enseignement. De plus, elle rend explicite la finalité de l'évaluation et renseigne les élèves sur leur progression et leurs acquis.

Cependant, l'évaluation par compétences peut profiter à l'élève uniquement s'il s'implique dans la démarche. Il est nécessaire qu'il la comprenne et qu'il se l'approprie contrairement à l'évaluation traditionnelle qui semble plus accessible.

Ainsi, l'évaluation par compétences constitue-t-elle une bonne alternative à l'évaluation traditionnelle ou reste-t-elle trop complexe pour l'élève ? L'explicitation des compétences est-elle un bon moyen pour la rendre plus accessible ?

Mon expérience se fera dans le cadre d'une préparation et d'une évaluation d'exposés oraux.

En quoi l'identification, la formulation et la caractérisation par les élèves des capacités, des connaissances et des attitudes associées à une compétence leur permettraient-elles de mieux réussir lors d'une présentation orale ?

HYPOTHESE 1 : Ils identifient mieux les attentes du professeur.

HYPOTHESE 2 : Ils s'approprient et intègrent mieux les consignes.

EXPERIMENTATION

1. Méthode

1.1. Participants

J'ai réalisé mon expérimentation au collège Icare à Goncelin. Cet établissement est relativement éloigné de l'agglomération Grenobloise, il se situe dans un environnement rural et regroupe des élèves issues de cinq communes différentes. Il accueille une population scolaire diversifiée mais avec un taux de catégories socioprofessionnelles favorisées supérieures à la moyenne académique. Par ailleurs, il est signalé dans le projet de l'établissement que malgré un taux de réussite élevé au brevet, les élèves ont tendance à réduire leur ambition scolaire.

Pour mesurer les effets de mon expérimentation, j'ai choisi de comparer deux classes de cinquième aux caractéristiques semblables. Les élèves sont pour la plupart motivés, investis, volontaires et réussissent bien dans l'ensemble.

Ces deux classes sont évaluées par compétences depuis le deuxième trimestre.

	Nombre d'élèves	Nombre d'élèves en difficultés	Nombre d'élèves démotivés	Nombre d'élèves évalués par compétences en 6 ^{ème}
CLASSE « TEMOIN » 5°4	26	6	2	24
CLASSE « RECHERCHE » 5°3	26	4	1	26

1.2. Matériel

1.1.1. La séquence

J'ai mis en place l'expérience à la fin de la séquence sur la circulation sanguine qui s'inscrit dans le thème 2 « besoin en énergie et fonctionnement de l'organisme » du programme de sciences de la vie et de la terre en cinquième. Les élèves savaient déjà que le sang circule dans un système clos composé des veines, des artères et du cœur qui propulse le sang dans les vaisseaux. Ils avaient également découvert l'organisation du cœur lors d'une dissection en classe.

Lors des dernières séances de la séquence, les élèves ont dû préparer des exposés sur les maladies cardiovasculaires. C'est dans ce cadre que s'est intégrée mon expérience.

Je pensais que mon expérience était particulièrement appropriée à cette activité. En effet, je souhaitais que les élèves s'investissent dans ce travail car il leur permettrait de s'exercer sur une compétence fondamentale qu'ils seront amenés à mobiliser dans d'autres disciplines mais qu'ils exerceront également lors d'évaluations certificatives (par l'exemple, l'oral d'histoire des arts au brevet des collèges).

De plus, je pensais qu'il était intéressant de faire un travail plus approfondi sur les compétences en amont et en aval de l'évaluation car contrairement à un écrit, je ne peux pas directement intervenir dans le travail. En effet, lors d'un écrit, nous pouvons annoter, corriger, mettre des commentaires qui interagissent avec la production de l'élève tandis que lors d'un oral, la mise en relation du travail de l'élève et de son évaluation est plus difficile.

1.1.2. Une tâche complexe

Le but de mon expérience était de savoir si une meilleure compréhension des compétences permettrait aux élèves d'être plus performants dans le cadre d'exposés oraux sur les maladies cardiovasculaires. J'ai donc dû mettre en place une situation d'évaluation qui me permettait d'évaluer leur compétence. Ainsi, je leur ai proposé une tâche complexe.

Cette dernière commençait par une situation problème qui mettait en scène un accident cardio-vasculaire. Les élèves devaient trouver une solution au problème en utilisant différentes ressources : des documents de nature diverse (images, graphiques...) et internet. A la fin de l'activité, ils devaient présenter leurs résultats sous forme d'exposés oraux en utilisant un support de leur choix (affiche, vidéo, maquette...).

1.1.3. Une grille d'évaluation

Le travail d'identification et de formulation par les élèves des capacités, des connaissances et des attitudes a abouti à la construction d'une grille d'évaluation pour les exposés.

J'ai choisi ce type de support car il est synthétique et peut être facilement utilisable par les élèves.

1.1.4. Un questionnaire diagnostique

Au début et à la fin de mon expérience, j'ai fait un diagnostic sur le ressenti des élèves concernant l'évaluation par compétence à l'aide d'un questionnaire.

Même si j'avais déjà perçu des difficultés dans l'appropriation de ce nouveau système d'évaluation, j'ai souhaité avoir une idée plus précise de leur opinion en les interrogeant avant l'expérience.

De plus, il me semblait nécessaire d'identifier des besoins. Mon étude aurait été vaine si des problèmes concernant la compréhension des compétences ne se manifestaient pas dans mes classes.

A la fin de l'expérience, je leur ai demandé de répondre au même questionnaire pour savoir si leurs avis avaient évolués et si l'expérience avait eu un impact sur leurs conceptions.

1.2. Les paramètres mesurés

- Le point de vue des élèves

A l'aide des questionnaires, j'identifierai le pourcentage d'élèves qui jugent que l'évaluation par compétence peut être utile pour piloter leur apprentissage (clarification des attentes, remédiation, guide dans la réalisation du travail...) avant et après l'expérience.

De plus, par un sondage en classe, je déterminai le pourcentage d'élèves qui pensent que la construction de la grille les a aidé à mieux réussir leur exposé.

- La qualité de l'évaluation par les élèves

A l'aide des grilles d'évaluation, je mesurai les écarts entre mon évaluation et celle des élèves. Pour cela, je comparai les pourcentages d'acquisition.

- L'intégration des consignes

A l'aide des grilles d'évaluation, je comparai les pourcentages d'acquisition entre la classe « témoin » et la classe « recherche ».

2. Procédure

2.1. Classe « recherche »

1^{ère} séance : Les élèves ont rempli les questionnaires de façon individuelle. Ils avaient 10 minutes pour les compléter.

2^{ème} séance : J'ai présenté la tâche complexe aux élèves en leur indiquant que la finalité de l'activité serait de faire une présentation orale sur les maladies cardiovasculaires et qu'ils seraient évalués sur cette compétence. Je leur ai demandé de se répartir en six groupes de quatre à cinq élèves et leur ai attribué un sujet. Chaque groupe devait traiter un exemple de maladie.

Je leur ai donné les consignes de réalisation et leur ai indiqué les ressources auxquelles ils avaient accès (internet et documents papier).

Les élèves ont eu 45 minutes en classe pour faire leurs recherches.

3^{ème} séance : Avant que les élèves commencent à préparer leur présentation orale, je leur ai proposé de réfléchir aux capacités que j'allais évaluer. Nous en avons déterminé trois : être capable d'organiser des informations, de communiquer à l'oral et de communiquer à l'aide d'un support. Pour les formuler, ils se sont aidés des affiches dans la classe qui rappellent les capacités principales (s'informer, raisonner, communiquer, réaliser et restituer).

J'ai réparti ensuite les élèves en cinq groupes et leur ai demandé de réfléchir chacun à une question différente :

- Comment vais-je organiser les informations dans mon oral ? et dans mon support ?
- Comment bien communiquer à l'oral ?
- Comment bien communiquer avec mon support ?
- A quoi dois-je faire attention lorsque je sélectionne les connaissances que je vais intégrer à mon oral ?
- Quelle attitude dois-je avoir lors de ma présentation orale ?

Chaque groupe m'a rendu son travail et à partir de leurs réponses, nous avons élaboré une grille d'évaluation où nous avons associé chaque capacité, connaissance et attitude à des critères de réussite.

Pour ce faire, j'ai projeté au tableau un traitement de texte que j'ai rempli au fur et à mesure en surlignant les productions de chaque groupe par une couleur différente. Lorsque leurs réponses n'étaient pas très claires, je leur demandai d'expliquer ce qu'ils avaient voulu dire. Par exemple, pour la capacité « communiquer à l'oral » un groupe avait noté « je mets les mains de façon à ne pas être fermé ».

Il y avait également des groupes qui avaient donné des réponses similaires. En effet, il y a des critères qu'on pouvait associer à plusieurs capacités. Dans ces cas-là, je demandais à la classe de sélectionner la formulation qu'ils trouvaient la plus pertinente.

Je les ai aussi aidés à faire une sélection dans les critères qu'ils avaient proposé, car ils étaient nombreux, et je les amenai à identifier ceux qu'ils avaient oublié (par exemple « je fais des liens entre les parties »).

L'ensemble de la 3^{ème} séance a été consacrée à l'élaboration de la grille d'évaluation (1h30).

4^{ème} séance : J'ai distribué la grille d'évaluation à chaque élève en leur rappelant qu'ils pouvaient s'appuyer sur ce travail pour construire leur présentation orale.

Le reste de la séance a été consacrée à la préparation des exposés.

5^{ème} séance : Les élèves ont présenté leurs exposés. Pendant qu'un groupe passait à l'oral, les autres devaient l'évaluer à l'aide de la grille. J'ai également évalué chaque élève à l'aide de ce support.

A la fin de la séance, tous les élèves m'ont rendu leur grille complétée.

6^{ème} séance : En début de séance, les élèves ont de nouveau complété le questionnaire.

2.2. Classe « témoin »

Avec la classe témoin, j'ai suivi la même procédure, sinon que les élèves n'ont pas eux-mêmes construit la grille d'évaluation. Ils avaient connaissance des capacités, des connaissances et des attitudes évaluées mais pas des critères.

RESULTATS

1. Le point de vue des élèves :

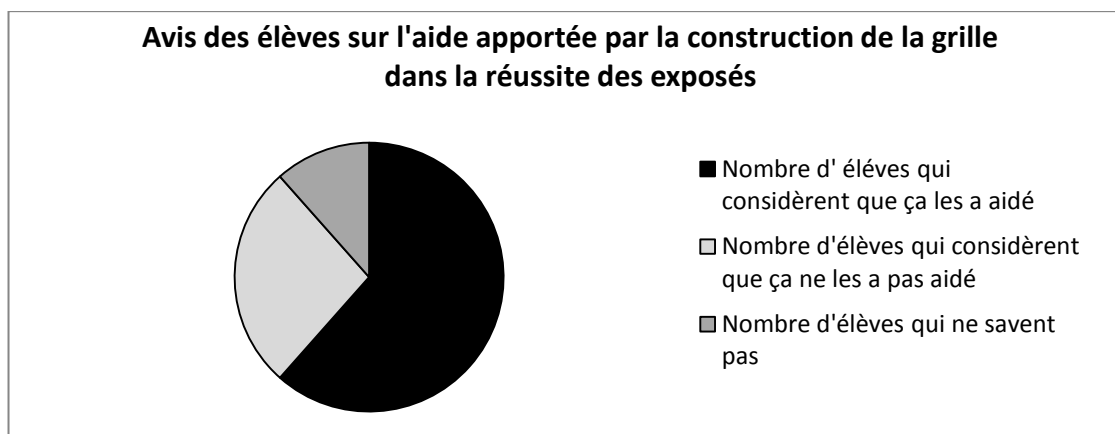


Figure 1 : Avis des élèves sur l'aide apportée par la construction de la grille dans la réussite des exposés

Pour recueillir ces données, j'ai demandé aux élèves en classe de lever la main s'ils pensaient que la construction de la grille les avait aidés pour mieux réussir leurs exposés. Nous pouvons voir que 62 % des élèves considèrent que ça les a aidé, 27 % considèrent que ça ne les a pas aidé et 11 % n'ont pas d'avis.

Lors de la construction de la grille, les élèves étaient plutôt motivés et ils ont tous participé. Cependant, certains m'ont avoué ne pas l'avoir relue pour préparer leur exposé.

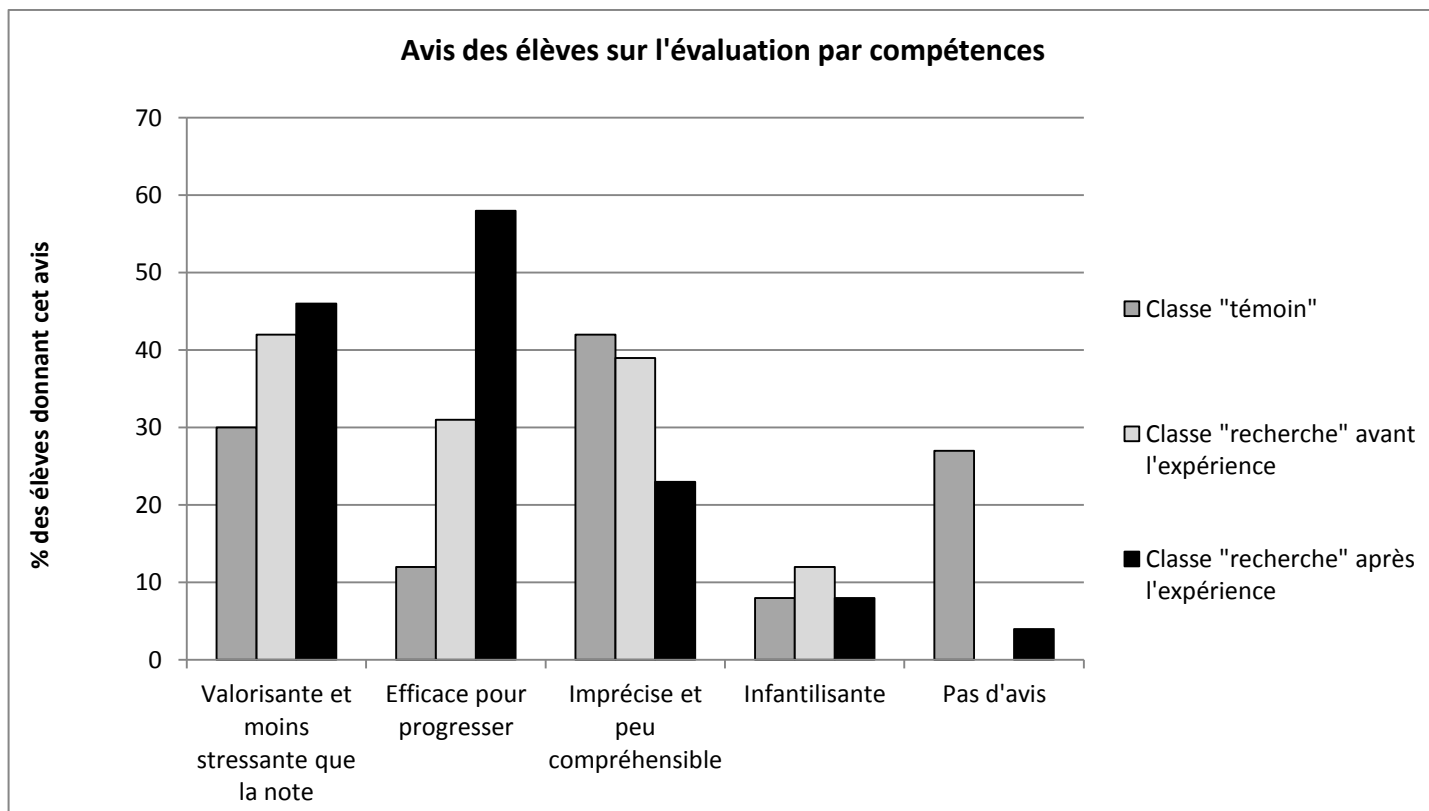


Figure 2 : Avis des élèves sur l'évaluation par compétences

Cette figure a été obtenue à l'aide des données recueillies par les questionnaires. J'ai fait une synthèse des avis des élèves en les classant en quatre catégories.

Nous pouvons constater des écarts entre la classe « témoin » et la classe « recherche » avant l'expérience. Par exemple, 12 % des élèves de la classe « témoin » considèrent l'évaluation par compétences comme un moyen efficace de progresser contre 31 % des élèves dans la classe « recherche ».

Par ailleurs, nous pouvons voir des changements après l'expérience. Par exemple, le pourcentage d'élèves qui pensent que l'évaluation par compétences est efficace pour progresser se voit presque doubler et le pourcentage d'élèves qui considèrent qu'elle est imprécise et peu compréhensible diminue de 16 %.

Lors de l'expérience, j'ai remarqué que les élèves de la classe « recherche » appréciaient particulièrement le fait d'évaluer leurs camarades à l'aide de la grille et qu'ils étaient impliqués dans cette tâche. Ils ne m'ont pas fait part de difficultés particulières rencontrées lors de cette phase.

Cependant, certains élèves de la classe « témoin » m'ont dit qu'ils avaient du mal à évaluer.

2. Les résultats de l'évaluation par les élèves :

- Classe « témoin »

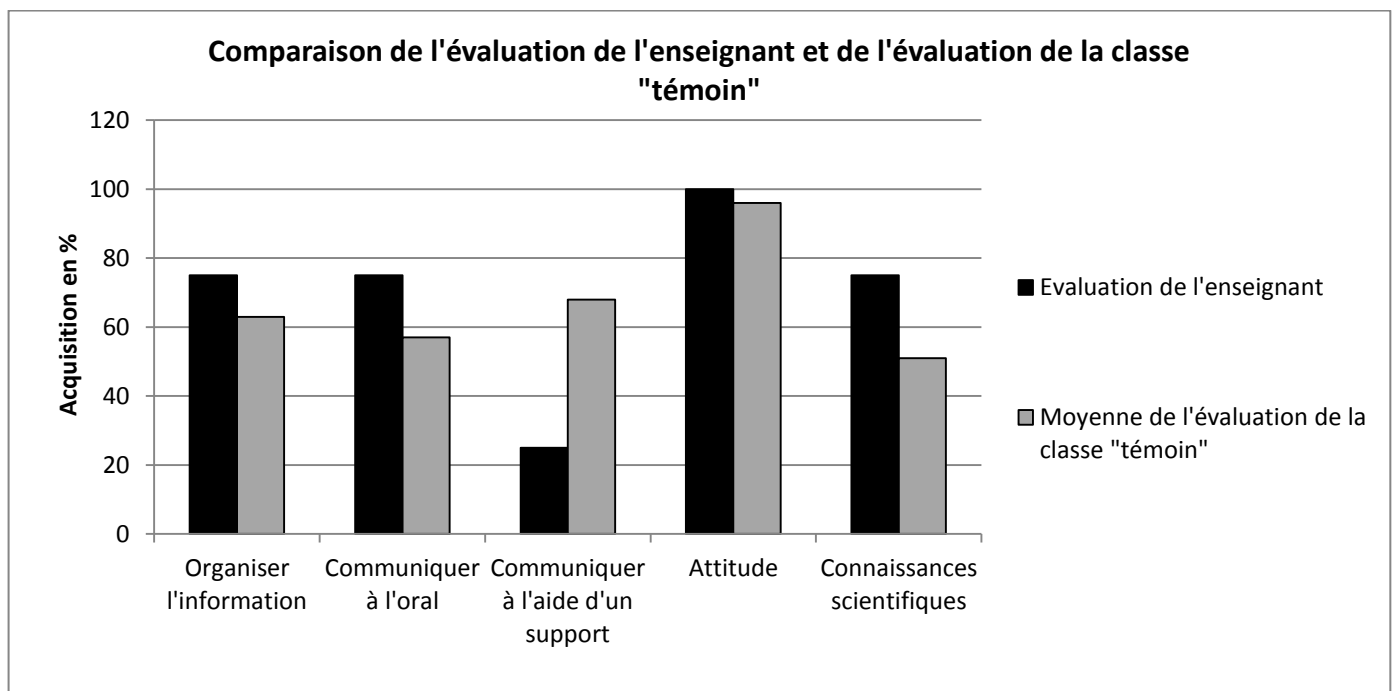


Figure 3 : Comparaison de l'évaluation de l'enseignant et de l'évaluation de la classe « témoin »

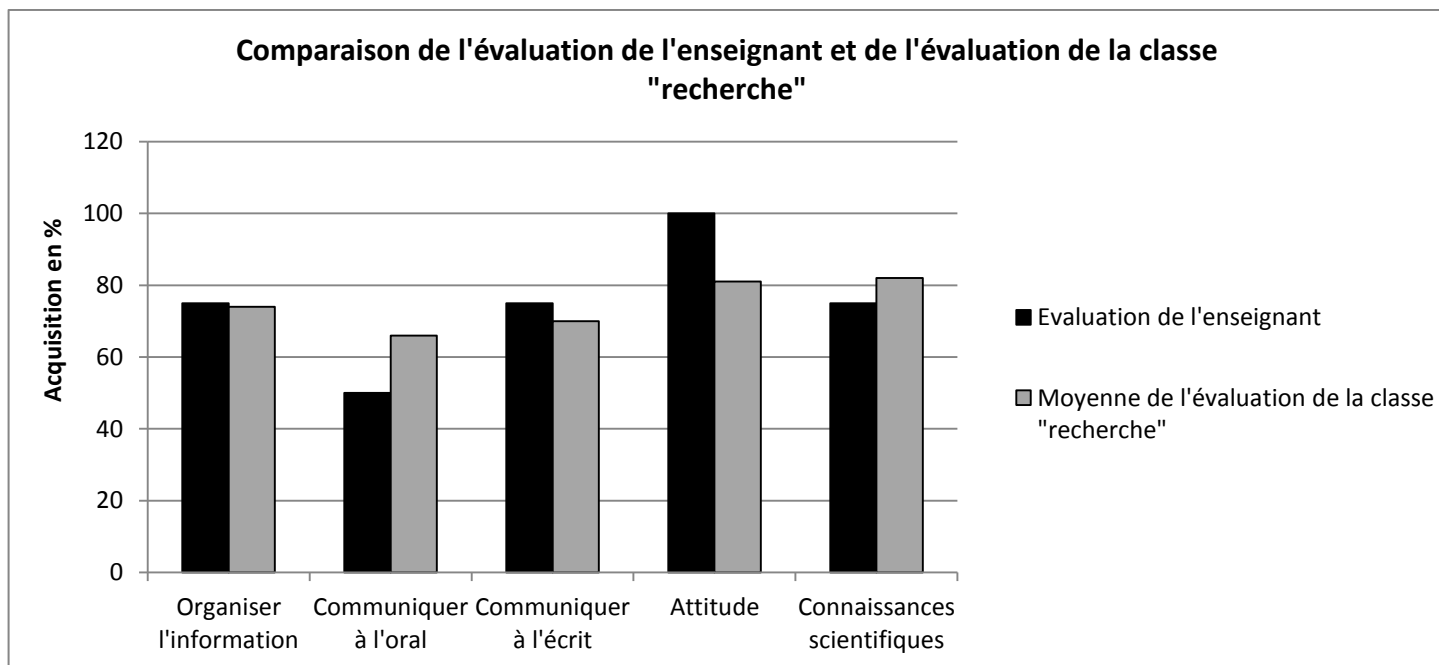
Cette figure a été obtenue en comparant les évaluations faites par les élèves et celle du professeur pour un exposé.

Nous pouvons voir des différences plus ou moins importantes entre les deux évaluations. Par exemple, le pourcentage d'acquisition de la capacité « communiquer à l'aide d'un support » est beaucoup plus élevé pour l'évaluation faite par les élèves (68 %) que pour celle du professeur (25 %).

Nous pouvons remarquer cependant que le pourcentage d'acquisition concernant l'attitude est assez similaire entre les deux évaluations.

Nous pouvons également constater que les pourcentages d'acquisition entre les différentes capacités varient beaucoup dans l'évaluation de l'enseignant (écart maximal de 75 % entre l'acquisition de la capacité « communiquer à l'aide d'un support » et l'attitude) tandis qu'ils varient moins dans l'évaluation des élèves (écart maximal de 45 % entre la capacité « connaissances scientifiques » et l'attitude).

- Classe « recherche »



*Figure 4 : Comparaison de l'évaluation de l'enseignant et de l'évaluation de la classe
« recherche »*

Cette figure a été obtenue en comparant les évaluations faites par les élèves et celle du professeur pour un exposé.

Nous pouvons observer qu'il n'y a pas beaucoup d'écarts entre l'évaluation de l'enseignant et l'évaluation de la classe (écart maximum de 19 % concernant l'attitude).

- *Comparaison des évaluations de la classe recherche et de la classe témoin*

La figure 5 permet de comparer les écarts observés dans les figures 3 et 4.

Nous pouvons constater que les écarts entre l'évaluation de la classe « témoin » et celle de l'enseignant sont dans l'ensemble plus importants que les écarts entre l'évaluation de la classe « recherche » et celle de l'enseignant. Cela se manifeste particulièrement concernant les compétences « organiser l'information » et « communiquer à l'aide d'un support ».

Cependant, nous pouvons remarquer un écart plus important pour la classe « recherche » concernant l'évaluation de l'attitude.

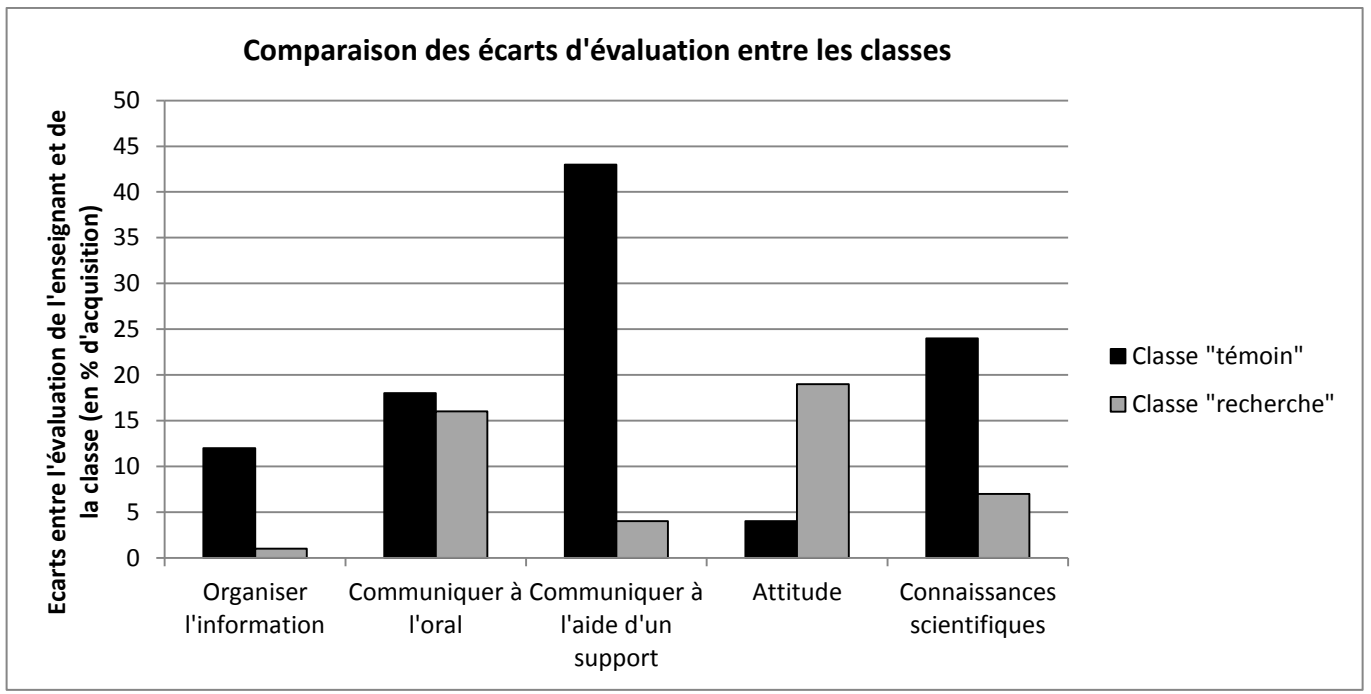


Figure 5 : Comparaison des écarts entre les deux classes

3. Les résultats de l'évaluation par le professeur :

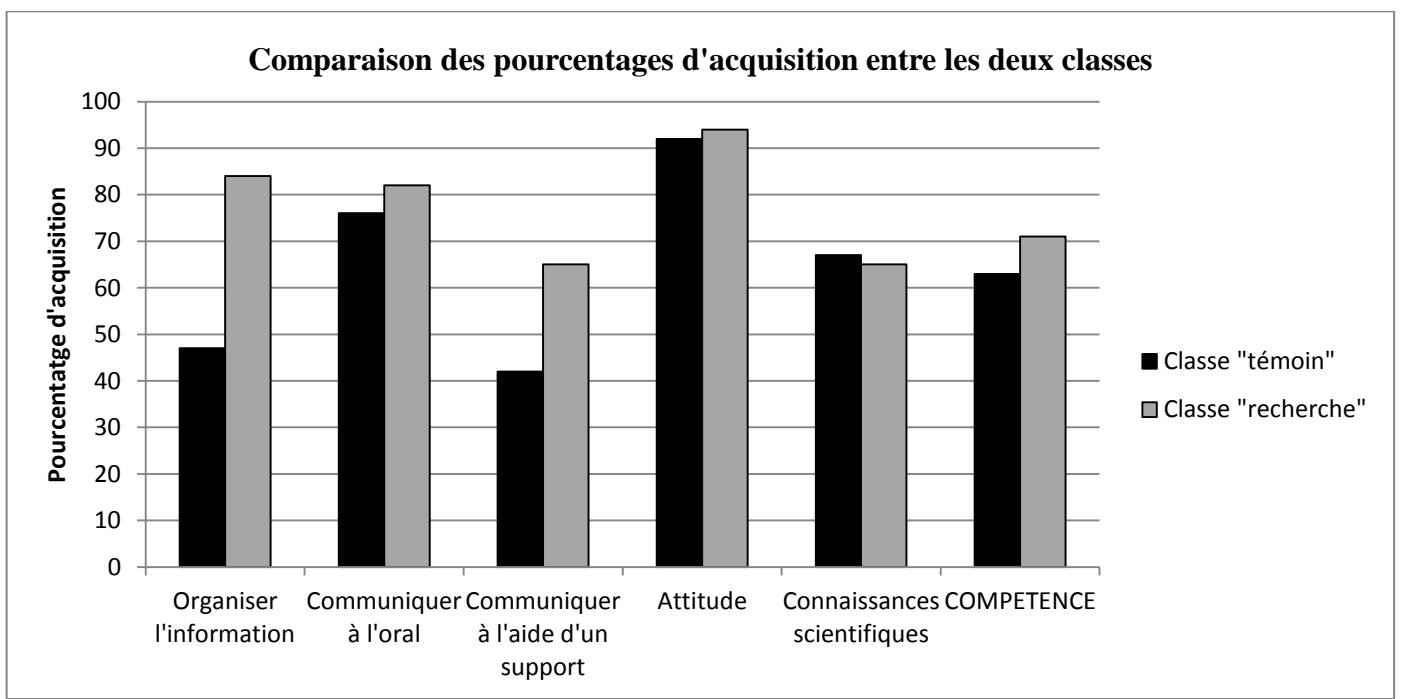


Figure 6 : Comparaison des pourcentages d'acquisition entre les deux classes

Cette figure permet de comparer les pourcentages d'acquisition des capacités, des attitudes, des connaissances scientifiques et de la compétence entre les deux classes.

Nous pouvons voir des écarts significatifs dans les pourcentages d'acquisition des capacités « organiser l'information » (écart de 37 %) et « communiquer à l'aide d'un support » (écart de 23 %).

Lors des exposés, j'avais remarqué que les élèves de la classe « recherche » s'étaient beaucoup plus appliqués à structurer leurs exposés. En outre, ils ont tous utilisé leur support lors de leur présentation ce qui n'était pas le cas dans la classe « témoin ». Beaucoup finissaient leur présentation sans en avoir parlé.

Ces résultats mettent en évidence des différences entre le début et la fin de l'expérience ainsi qu'entre la classe « témoin » et la classe « recherche ». Il est nécessaire cependant de discuter de la valeur et du sens de ces résultats pour pouvoir répondre de façon pertinente à la problématique.

DISCUSSIONS

L'objectif de l'expérimentation était de montrer en quoi l'identification, la formulation et la caractérisation des capacités, des connaissances et des attitudes liées à la compétence permettraient de faire mieux réussir les élèves lors des exposés oraux. Nous avons émis l'hypothèse que ça les aiderait dans un premier temps à mieux comprendre les attentes du professeur et nous avons émis une deuxième hypothèse qui supposait qu'ils intégreraient mieux ces attentes lors de la réalisation du travail.

Les résultats montrent que l'évaluation faite par les élèves dans la classe « recherche » s'accorde plus avec celle du professeur que l'évaluation faite par les élèves dans la classe « témoin ». Les écarts de pourcentage d'acquisition entre l'évaluation des élèves et l'évaluation du professeur sont plus importants dans la classe « témoin » que dans la classe « recherche ». Ainsi, l'appréciation des capacités, des connaissances et des attitudes semble être plus fine et plus précise dans la classe « recherche ».

Nous pouvons en conclure que l'expérimentation a participé à clarifier les attentes du professeur en donnant plus de sens à l'évaluation par compétences. Les élèves arrivent davantage à distinguer ce qui sous-tend une capacité.

Nous pouvons cependant nuancer ces résultats en regardant les pourcentages d'acquisition de chaque élément. L'expérience semble avoir eu peu d'impact sur leur capacité à communiquer à l'oral tandis qu'elle semble avoir eu des effets concernant leur capacité à organiser l'information et à communiquer à l'aide d'un support. Nous pourrions donc en conclure que ces deux dernières capacités représentaient plus de difficultés de compréhension à l'origine et que l'expérience a permis de les clarifier.

Les éléments pour lesquels les écarts entre la classe « témoin » et la classe « recherche » à l'évaluation du professeur sont similaires montrent soit que l'expérience n'a pas permis aux élèves de mieux les comprendre, soit qu'ils sont facilement intelligibles et qu'il n'y avait pas besoin de les expliciter.

Par ailleurs, nous pouvons voir que les élèves de la classe « recherche » ont été plus compétents que les élèves de la classe « témoin » lors des exposés oraux. Cela montre que l'explicitation des capacités, des connaissances et des attitudes leur a permis de mieux réussir.

Nous pouvons également remarquer que les écarts d'acquisition les plus importants entre la classe « témoin » et la classe « recherche » correspondent aux capacités « communiquer à l'aide d'un support » et « organiser l'information ». Ainsi, nous pouvons penser que le fait de mieux comprendre les attentes du

professeur concernant ces deux capacités a engendré une modification du comportement des élèves. Nous pouvons ainsi dire que l'explicitation des compétences a renforcé la métacognition chez les élèves. En ayant une vue plus fine des processus d'évaluation, ils ont ajusté leur comportement.

Ainsi, l'identification, la formulation et la caractérisation des capacités, des connaissances et des attitudes leur a permis aux élèves d'intégrer les attentes du professeur concernant le travail à leur démarche.

Nous pouvons observer d'autre part que l'expérience a eu des effets sur la conception des élèves concernant l'évaluation par compétences. Après l'expérience, ils sont plus nombreux à penser que ce système d'évaluation peut les aider dans leur apprentissage. Ces résultats montrent que l'explicitation des compétences permet aux élèves d'avoir une vue plus positive de l'évaluation ce qui peut être un facteur de motivation.

Cette expérience a donc montré que l'identification, la formulation et la caractérisation des capacités, des connaissances et des compétences par les élèves leur a permis de mieux comprendre les attentes du professeur concernant le travail, et les intégrer à leur démarche pour mieux réussir.

Cette expérience présente cependant des limites dans l'interprétation des résultats. Je pense qu'il aurait fallu faire l'expérience sur un plus grand nombre de classes. En effet, même si les deux classes que j'ai mentionné dans mon étude présentaient les mêmes caractéristiques, la classe témoin semblait cependant être plus réticente à l'évaluation par compétences. Seulement 11 % des élèves pensaient que ce type d'évaluation pouvait leur servir dans leur apprentissage.

Par ailleurs, si j'avais eu plus de temps, j'aurais réalisé une évaluation diagnostic avant l'expérience pour pouvoir la comparer avec l'évaluation finale. Cela aurait montré de façon plus efficace les progrès des élèves.

Pour prolonger mon expérimentation, je pense qu'il serait intéressant de repérer les élèves pour qui l'explicitation des compétences est la plus bénéfique afin que cela puisse servir de moyen d'action dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

En outre, cette expérimentation m'a permis de constater que la mise en œuvre de l'évaluation par compétences implique des changements dans la pédagogie. Si nous voulons qu'elle soit une aide aux

apprentissages il est nécessaire d'impliquer les élèves dans la démarche d'évaluation. Cela nécessite l'utilisation d'outils d'évaluation clairs et adaptés aux élèves. Le professeur doit habituer l'élève à ses nouveaux outils.

BIBLIOGRAPHIE

Castincaud, F. & Zakhartchouk, J.M. (2014). *L'évaluation Plus juste et plus efficace : comment faire ?*. Amiens : Canopé

Compagnie de Jesus (1997). *Ratio studiorum : Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Paris : Belin

De Vecchi, G. (2014). *Evaluer sans dévaluer*. Paris : Hachette

Vianin, P (2006), *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre ?*. Bruxelles : De Boeck

Gerard, F.M. (2008), *Evaluer des compétences, Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, P. (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris :ESF

Gillet, P. (1991), *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : PUF

Etienne, R. & Lerouge, A. (1997), *Enseigner en collège et en lycée (Repères pour un nouveau métier)*. Paris : Armand Colin

Dreyfus, H. & Dreyfus S. (1986), *Mind Over Machine*

RESUME

L'évaluation par compétences aide l'élève dans son apprentissage.

Cependant, elle peut parfois être trop complexe et pas assez explicite pour que les élèves se l'approprient.

Ce mémoire propose une expérimentation qui a pour but de rendre la compétence évaluée lors d'un exposé oral plus explicite. Les élèves ont identifié les capacités, les connaissances et les attitudes associées à la compétence puis ils les ont caractérisés. Leur travail s'est finalisé par la construction d'une grille d'évaluation.

A la suite de l'expérience, les élèves perçoivent mieux les attentes du professeur concernant leur travail et ils les intègrent mieux à leur production.

SUMMARY

The competence through assessment helps students in their learning.

However, it can sometimes be too complex and not explicit enough for students to take ownership .

This thesis proposes an experiment that aims to make the competency evaluated in a more explicit oral presentation. Students identified the skills, knowledge and attitudes related to the competence then they characterized them . Their work was completed by constructing a rubric .

Following the experience , students perceive better the expectations of the teacher about their work and they integrate better production

MOTS CLES

évaluation par compétences – exposés oraux – grille d'évaluation – tâche complexe - métacognition

