

L'évaluation par compétences au lycée : du prescrit à la démarche dans les pratiques d'enseignement

Gisèle Gotin

▶ **To cite this version:**

Gisèle Gotin. L'évaluation par compétences au lycée : du prescrit à la démarche dans les pratiques d'enseignement. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02127916

HAL Id: dumas-02127916

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02127916

Submitted on 13 May 2019

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.

UNIVERSITE DES ANTILLES

ESPE de l'académie de Guadeloupe

Mémoire de Master

« METIER de L'ENSEIGNEMENT, de L'EDUCATION

ET DE LA FORMATION »

Mention « Pratiques et Ingénierie de la Formation»

Parcours « Formation de Formateurs et Analyse de Pratiques»

Présenté en vue de l'obtention du Grade de Master sur le thème :

L'évaluation par compétences au lycée:

Du prescrit à la démarche dans les pratiques d'enseignement

Mémoire présenté par

Gisèle Gotin épouse Silvestre

Directrice : Elisabeth Issaieva

Année 2017/2018

REMERCIEMENTS

J’adresse mes sincères remerciements, à ma directrice de mémoire, Mme Elisabeth Issaieva pour son écoute, ses précieux conseils et la confiance qu’elle m’a témoignée tout au long de ce travail.

Je remercie également les participants qui ont accepté de contribuer à cette étude et sans lesquels elle n’aurait pu aboutir.

J’adresse également des remerciements appuyés à ma famille qui m’a soutenue durant ces deux années de formation enrichissante tant d’un point de vue personnel que d’un point de vue professionnel.

LISTE DES ABREVIATIONS

AP	accompagnement personnalisé
BPH	biologie et physiopathologie humaines
CBSV	chimie-biochimie-sciences du vivant
CCF	contrôle en cours de formation
CNP	conseil national des programmes
CP	cours préparatoire
CSP	conseil supérieur des programmes
IEA	international association for the evaluation of educational achievement
MEN	ministère de l'éducation nationale
IGEN	inspection générale de l'éducation nationale
OCDE	organisation de coopération et de développement économiques
PISA	programme international sur les acquis des élèves
QCM	questionnaire à choix multiples
SMS	sciences médico-sociales
ST2S	sciences et technologies de la santé et du social
STL	sciences et technologies de laboratoire
STMS	sciences et techniques médico-sociales
SVT	sciences de la vie et de la terre
TICE	technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

SOMMAIRE

INTRODUCTION 5
I. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL 7
1. L'évaluation dans le champ de l'éducation 7
1.1. Places multiples de l'évaluation en contexte scolaire 7
1.2. L'évaluation en situation d'enseignement/apprentissage : les processus en jeu 12
2. La notion de compétence en milieu scolaire 26
2.1. La compétence : proposition de caractérisation en sciences de l'éducation 26
2.2. La compétence : aspects institutionnels 30
3. L'évaluation par compétences dans le champ scolaire 31
3.1. L'approche par compétences en milieu scolaire 32
3.2. Evaluer des compétences : un défi ? 33
II. CADRE DE L'ETUDE 35
1. Objet et contexte de l'étude 35
2. Problématique et hypothèses 37
3. Méthodologie de la recherche 38
3.1. Etude qualitative 38
3.2. Etude quantitative 41
III. ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATION 43
1. Etude qualitative 43
1.1. Analyses descriptives (individuelles) 43
1.2. Analyse interprétative (comparaison des pratiques déclarées) 60
2. Etude quantitative 63
2.1. Analyse descriptive (tris à plats) 63
2.2. Analyse typologique et tris croisés 70
IV. DISCUSSION DES RESULTATS 73
CONCLUSION 77
BIBLIOGRAPHIE 78
ANNEXES 84
TABLE DES ANNEXES 130
TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES 130
TABLE DES MATIERES 131

INTRODUCTION

L'évaluation constitue une préoccupation centrale des systèmes éducatifs dans lesquels elle s'inscrit à plusieurs échelles.

Historiquement, les modalités d'évaluation en milieu scolaire ont évolué selon les différents fonctionnements scolaires intimement liés aux attentes institutionnelles qui s'adaptaient aux mutations de la société en matière socio-économique, politique et culturelle et aux avancées en matière de psychologie et d'éducation. Pendant longtemps elles ont été centrées sur la mesure de la performance en offrant une place centrale à la notation chiffrée. Actuellement, les réflexions engagées dans le champ pédagogique favorisent les pratiques évaluatives intégrant les compétences.

En effet, d'abord conçue pour classer et orienter les élèves l'évaluation a évolué vers le statut d'outil de compréhension des processus d'apprentissage pour améliorer les actions pédagogiques et la prise en charge des apprenants.

La conception d'outils d'évaluation adaptés est donc une préoccupation pour mieux appréhender l'acquisition de compétences.

Ainsi récemment, la loi d'orientation du 8 juillet 2013, précise qu'il faut "faire évoluer les modalités de l'évaluation et de notations des élèves", en favorisant "une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles" et précise également que "l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève".

Les enseignants sont donc invités à mener une réflexion sur ces modalités d'évaluation tant dans le premier degré que dans le second degré.

L'évaluation par compétences apparaît alors comme un outil possible dans cette démarche d'évaluation positive.

A l'école primaire et au collège les initiatives conduites visent à l'évaluation de la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, la notion de compétences occupe une place prépondérante et permet de préciser les attentes institutionnelles en matière d'acquisitions des élèves.

Au lycée également, dans la continuité de ces pratiques, les initiatives sont multiples mais restent très liées aux contraintes inhérentes aux disciplines. Cette réflexion menée sur l'évaluation par compétences induit des questionnements sur le positionnement des enseignants

dans leurs pratiques évaluatives et plus largement dans leurs pratiques pédagogiques. Il doit accompagner les apprenants dans le développement de compétences transférables tout en prenant appui sur les contenus disciplinaires.

Dans le cas particulier de l'enseignement de biologie et physiopathologie humaines (BPH) en série sciences et technologie de la santé et du social (ST2S), dès 2012, l'élaboration de nouveaux programmes avait conduit à un allègement des contenus disciplinaires. Cela a été suivi en 2014, de la mise en œuvre d'une évaluation certificative par compétences sous une impulsion institutionnelle (baccalauréat technologique ST2S, session 2014).

Dans ce contexte, on peut alors s'interroger sur l'impact de ces nouvelles modalités d'évaluation sur les pratiques enseignantes et sur la manière dont les enseignants s'en sont emparés.

Dans le cadre de cette étude, nous nous proposons de répondre à cette problématique de la traduction pratique envisagée par les enseignants du prescrit en matière d'évaluation certificative. Nous chercherons en particulier à repérer les effets sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation et à identifier des facteurs pouvant influencer ces pratiques.

Dans une première partie nous exposerons des éléments théoriques et conceptuels concernant les notions d'évaluation et de compétence dans le champ scolaire. Nous les mettrons en lien en abordant l'évaluation par compétences.

Après avoir précisé la problématique générale précédemment exprimée, dans une seconde partie nous mènerons une enquête revêtant une dimension qualitative et une dimension quantitative.

Les résultats en seront débattus dans une dernière partie.

I. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

1. L'évaluation dans le champ de l'éducation

1.1. Places multiples de l'évaluation en contexte scolaire

En contexte scolaire, l'évaluation est omniprésente et mise en œuvre à de multiples niveaux ne se limitant pas au cadre des apprentissages.

1.1.1. A travers le temps : changement de paradigme

Ainsi, dans le champ de l'éducation, la question de l'évaluation a toujours suscité de nombreuses questions qu'il s'agisse des éléments qui la définissent, de ses finalités, de ses enjeux ou encore de ses modalités. Les contours et les fondements conceptuels qui s'y rapportent ont évolué sous l'influence des contextes sociaux, éducatifs, culturels, économiques et politiques, mais aussi sous l'influence des différentes approches théoriques en matière d'apprentissage. Dans le domaine des sciences de l'éducation, on est passé d'une évaluation de la mesure à une évaluation servant et soutenant les apprentissages :

a. Apports des Jésuites au XVIème siècle

L'histoire de l'évaluation est indissociable de celle de la notation chiffrée. En effet, au XVI^{ème} siècle, contestant le système jusqu'alors en place de l'enseignement qui était payant et socialement élitiste, les Jésuites instaurent une nouvelle organisation scolaire plus accessible mais demeurant élitiste. Celle-ci repose sur le classement des élèves scolarisés selon leurs résultats codifiés. Ces résultats des évaluations permettent alors la sélection, la hiérarchisation et l'orientation tout en soutenant la compétition. La pédagogie des Jésuites est basée sur la discipline, la répétition et la concurrence entre les élèves.

b. L'Ecole républicaine au XIX^{ème} siècle : enseignement de masse

Progressivement, suite à la remise en cause du système instauré par les Jésuites et à la promulgation des lois de 1881 et 1882 rendant l'école gratuite, laïque et obligatoire, l'école républicaine dispensant un enseignement de masse s'organise tout en récupérant malgré tout, des principes de l'enseignement des Jésuites. En 1890, la notation sur une échelle de 20 s'officialise (Arrêté du 5 juillet 1890) pour l'enseignement secondaire.

D'abord utilisée pour classer les élèves, elle va devenir peu à peu un outil de comparaison des performances et de positionnement des élèves par rapport aux objectifs fixés par l'institution et à ses attentes en matière de travail et d'attitudes.

c. Apports de la docimologie au XX^{ème} siècle

Les travaux de Piéron (1922) introduisent la docimologie qui se définit comme étant la « science des examens ». Elle est née de la contestation suscitée par la notation qui est remise en cause quant à son objectivité, quant à sa fiabilité et quant aux effets négatifs qu'elle peut avoir sur l'élève sans lui permettre d'améliorer ses résultats. Les études docimologiques ont permis d'identifier de nombreux biais dans les pratiques de notation confirmant ce manque d'objectivité et de fiabilité caractérisant alors l'évaluation scolaire. Elles ont par ailleurs permis de montrer l'importance et la nécessité de mesurer les progrès individuels des élèves. L'édumétrie voit donc le jour.

d. Emergence de l'évaluation formative

Bloom, Hastings et Madaus (1971), s'appuyant sur les travaux de Scriven (1967) sur l'évaluation des moyens d'enseignement pour les transposer aux apprentissages distinguent l'évaluation sommative pour vérifier l'acquisition des apprentissages, la plus répandue, de l'évaluation formative pour soutenir les apprentissages en accompagnant les élèves durant le processus d'apprentissage. Ils introduisent le concept d'évaluation diagnostique.

Dans ce contexte, l'évaluation des acquis des élèves ne peut plus se limiter à la mesure. Et de nombreux travaux attestent de l'intérêt grandissant pour l'évaluation formative en éducation.

Pourtant des évaluations pratiquées à de plus larges échelles influencent les politiques éducatives et dans une certaine mesure, certains choix pédagogiques. Elles ont aussi une visée diagnostique.

1.1.2. A différentes échelles

L'évaluation des acquis des élèves est conduite à plusieurs échelles à travers des évaluations externes et des évaluations internes avec plusieurs finalités (diagnostics, comparaisons, gestion, régulation des politiques éducatives…) s'inscrivant tant dans le cadre institutionnel que dans le cadre pédagogique. On distingue les évaluations externes des évaluations internes. Nous n'énumèrerons pas ici toutes ces évaluations.

a. Des évaluations internationales

Ces épreuves externes voient le jour il y a plus de 50 ans. Un bref historique de ces enquêtes internationales sur les acquis et les compétences des élèves est fait dans un rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école en 2005 (Bottani & Vrignaud, 2005).

Créée à Hamburg en 1961, l'*international association for the evaluation of educational Achievement* (IEA) a occupé une place prédominante dans le domaine de l'évaluation

comparée. Elle a permis de produire des comparaisons entre différents systèmes d'enseignement en mettant au point des instruments visant à recueillir des données comparables et généralisables sur le plan international.

A partir de 1997, les ministères de l'éducation des pays de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) lancent un cycle d'enquêtes sur les acquis des élèves, indépendant de l'IEA, le programme international sur les acquis des élèves (PISA). Ainsi, l'OCDE a instauré le principe d'une enquête triennale. Ce programme prend en compte trois domaines que sont la compréhension de la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique. La population testée est composée d'élèves âgés de 15 ans.

Chevalier (2012:65) souligne la conception universaliste de l'analyse des systèmes éducatifs dans laquelle s'ancre ce programme et il précise que cette enquête cherche à « mesurer l'acquisition par les élèves d'un ensemble de *compétences* identifiées comme nécessaires pour comprendre le monde, assurer son développement personnel et participer pleinement à la vie collective. ».

Ces enquêtes, qui constituent par ailleurs des éléments d'évaluation des politiques éducatives nationales, sont, comme l'indique Mons (2007), soumises à de nombreuses critiques. Les détracteurs leur reprochent d'être réductrices quant aux acquisitions dont ne sont retenues que les caractéristiques internationalisables. En particulier, est dénoncé l'usage de QCM offrant une vision parcellaire des acquisitions. Se pose ici la question de la pertinence des objets évalués. Elle évoque, de plus, un autre reproche qui est la non-prise en compte des spécificités culturelles des élèves. En outre, d'autres attaques concernent l'exploitation médiatique et politique de ces études.

Mais selon une étude de l'OCDE (2012:87) :

> Participer aux évaluations internationales permet à la France de situer les performances de ses élèves à l'échelle internationale et de les comparer avec les pays au développement économique et social identique. Au niveau national, les résultats de ces évaluations sont utilisés comme outil de comparaison temporelle qui permet de voir comment les performances des élèves évoluent, notamment vis-à-vis des réformes éducatives mises en place. De plus, cela permet également de confronter ces résultats à ceux des différentes évaluations nationales, et d'avoir ainsi un point de vue complémentaire à celui apporté par celles-ci.

b. Des évaluations nationales diagnostiques

En début d'année scolaire, les acquis des élèves de cours préparatoire (CP) sont évalués dans le cadre d'une évaluation diagnostique nationale. Ce sont les compétences dans le domaine de la langue et dans celui des mathématiques qui sont évaluées dans le cadre de ces épreuves externes. Elle doit permettre à chaque enseignant d'« affiner sa connaissance des acquis de chacun de ses élèves, les prendre en compte pour orienter son enseignement et accompagner au mieux les apprentissages de tous, dès le début de l'année de CP. ». Les résultats sont communiqués et transmis à l'inspecteur de la circonscription « à des fins de pilotage de l'action pédagogique, de la formation et de l'accompagnement des enseignants de la circonscription. » (MEN, 2017).

A l'entrée en sixième, une évaluation standardisée des acquis en français et en mathématiques est également organisée à l'échelle nationale. Toutes les données sont collectées sur support numérique en ligne.

Les résultats de ces évaluations diagnostiques viennent compléter le livret scolaire unique numérique de l'élève, constitué pendant sa scolarité à l'école élémentaire et au collège, qui contient l'ensemble des éléments fondamentaux du parcours scolaire, du CP à la troisième.

c. Des évaluations nationales certificatives

Des épreuves nationales certifient l'acquisition des connaissances, des compétences et des savoir-faire des élèves en fin de parcours scolaire et permettent l'obtention de diplômes comme les baccalauréats généraux, technologiques et professionnels. Elles permettent à l'élève soit d'accéder directement au marché du travail, soit de poursuivre ses études selon les filières. Les épreuves nationales peuvent être ponctuelles ou alors en contrôle en cours de formation (CCF). Les référentiels de connaissances attendues aux épreuves sont définis par les programmes d'enseignement. Chaque discipline a son propre fonctionnement pour la correction.

d. Des évaluations à l'échelle de la classe

Dans les classes, les évaluations s'articulent avec l'apprentissage et sont, à ce titre, indissociables de l'enseignement-apprentissage. En particulier, elles contribuent à la régulation des apprentissages et de l'enseignement et sont au cœur de multiples travaux de recherche actuels. Elles revêtent plusieurs fonctions et finalités qui seront exposées dans le cadre de cette réflexion.

1.1.3. A travers le regard de l'institution

L'évaluation fait partie des compétences professionnelles de l'enseignant et figure parmi les préoccupations institutionnelles. Déjà, dans la charte des programmes du 13 novembre 1991

rédigée par le conseil national des programmes, les rôles du document d'accompagnement étaient rappelés. A l'adresse des enseignants il proposait « des pistes pour la mise en œuvre d'une évaluation formative et des moyens pour atteindre les objectifs visés » ainsi que « des moyens facilitant la mise en place d'auto-évaluations » (CNP, 2000:5).

Plus récemment, la loi n°2013-595 du 08 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République incite dans son annexe (MEN, 2013) à :

> Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves : 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. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.

Les enseignants sont donc invités à mener une réflexion sur ces modalités d'évaluation tant dans le premier degré que dans le second degré. Cette demande institutionnelle souligne la prise en compte de l'indissociabilité entre processus d'apprentissage et évaluation. Dans le cadre de la préparation de la rentrée scolaire de 2014, la circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014 parue dans le BO n°21 du 22 mai 2014 confirme ce positionnement du ministère de l'éducation nationale concernant la dimension formative de l'évaluation. Elle précise que l'évaluation « doit faire l'objet d'une réflexion accrue des équipes pédagogiques. L'évaluation formative doit être conçue comme un moyen de faire progresser les élèves, au service des apprentissages» (MEN, 2014) et que :

> Quelle que soit la forme que prennent l'évaluation et sa traduction (notation, validation de compétences, etc.) et quelle que soit la finalité qu'on lui attribue, elle (sic) doivent être conçues comme un moyen de faire progresser les élèves, d'analyser les processus d'apprentissage, de les faciliter et de les réguler.

Ainsi, elle précise ces enjeux dans l'annexe 3 de cette circulaire intitulée « L'évaluation des acquis des élèves » (MEN, 2014):

> L'évaluation joue plusieurs rôles :
> - elle renseigne sur le degré de réussite de la tâche entreprise et sur la démarche suivie ;
> - elle mesure le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ;
> - elle identifie les fragilités ou les points non acquis ;
> - elle est au service des apprentissages et doit permettre à chaque élève de progresser par une connaissance objective de ses acquis et aux professeurs de mieux adapter les aides et les approfondissements aux besoins constatés ;
> - elle intervient dans le choix pour chaque jeune de son orientation en fin de troisième.

Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire. Cette définition par l'institution des finalités de l'évaluation montre la prise en compte de toutes ses

fonctions pédagogiques formatives et sommatives admises d'un point de vue théorique et confirme également l'invitation à privilégier une évaluation positive.

La charte des programmes du 3 avril 2014, « charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire » adoptée par le conseil supérieur des programmes (CSP) concerne l'enseignement scolaire jusqu'au niveau du baccalauréat inclus. Elle rappelle la nécessité de bien identifier les attendus et de veiller à respecter des modalités précises. Il est précisé dans son préambule (CSP, 2014:1), parmi ses objectifs visant à une « à une meilleure qualité des apprentissages de tous les élèves » :

> 5. afficher les exigences des programmes d'enseignement en termes d'acquis des élèves, en identifiant nettement ce qui est indispensable. Le niveau de maîtrise auquel un enseignement est censé conduire les élèves doit apparaître clairement, ainsi que le lien entre les programmes et les modalités d'évaluation, y compris certificative. La cohérence entre ces divers éléments est particulièrement importante pour les élèves qui ont le plus de difficultés à se repérer dans leurs apprentissages. (CSP, 2014:2)

Il est précisé que « l'évaluation des acquis est pensée conjointement avec l'élaboration des programmes » (CSP, 2014:5).

Pour finir, notons que la question de l'évaluation des acquis des élèves a été largement explorée dans le cadre de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves (2014). Le rapport du jury qui en découle présente sept recommandations affirmant la place centrale de l'évaluation et visant à permettre une évaluation plus positive (Klein, 2015).

1.2. L'évaluation en situation d'enseignement-apprentissage : les processus en jeu

1.2.1. Des définitions complémentaires

Les processus en jeu dans l'évaluation peuvent être appréhendés dans l'analyse et la mise en regard de quelques définitions de ce concept.

D'un point de vue étymologique, évaluer (esvaluer) signifie « déterminer la valeur de quelque chose ». Il s'agit d'attribuer une valeur à une situation ou à un produit.

Les définitions de l'évaluation dans le champ scolaire sont multiples dans la littérature et ont évolué au fil du temps ajoutant à l'aspect de jugement de la valeur l'idée d'outil de décision.

Selon Legendre R. (1993:76), l'évaluation est une :

> Opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision.

> Évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements.

Cette définition souligne la nécessité dans l'acte d'évaluer, qui est une opération complexe, de définir des critères précis et objectifs qui seront observés pour se fonder un avis juste permettant d'orienter le processus d'enseignement-apprentissage. Elle confirme la vision de De Ketele (1993:68) pour qui évaluer c'est :

- recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables,
- 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,
- attribuer une signification aux faits et aux actes en vue de prendre une décision.

L'évaluation apparaît alors pour ces auteurs comme un processus ayant un rôle éclairant pour l'évaluateur. La définition de De Ketele, laisse entendre que les critères retenus peuvent, au cours de l'action, être adaptés à la situation.

Cette idée de l'évaluation comme outil de décision ou encore outil pour conduire le changement est également soutenue par Barlow (2003:15) pour qui « évaluer c'est repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouvertes d'un mieux, d'un accomplissement ».

Le jugement porte ainsi sur les acquis qui sont valorisés, mais aussi sur les objets à acquérir pour s'améliorer. A ce titre, Figari (2014:42), faisant l'analyse de certaines définitions de l'évaluation rappelle qu'Hadji (1990) définit l'évaluation comme :

> l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un objet déterminé (individu, dispositif) par le moyen d'une mise en relation de données que certains auteurs appellent référé (données sur le sujet ou la situation à évaluer) et le référent (données de l'ordre de la norme, de l'objectif, de l'idéal).

La question de la formulation d'un jugement de valeur intégrant la définition est centrale dans la démarche d'évaluation mais ne définit pas à elle-seule l'évaluation.

L'évaluation est donc un processus complexe associant :

- un recueil d'informations systématiques et pertinentes
- une appréciation et un jugement s'appuyant sur des critères précis et des normes
- des recommandations permettant une prise de décision
- la communication des résultats et de cette décision

Les objets à évaluer et les qualités attendues figurent dans un « référentiel » d'évaluation. Evaluer est un processus qui consiste à mettre en relation ou à confronter un « référent » (objectifs, attentes, normes, critères) auquel sont liés des critères et un « référé » observable

(Hadji, 1990). Elle peut porter sur un produit (production d'élève) ou sur une démarche (stratégie). L'observation est menée au travers d'un faisceau d'indicateurs.

Qu'évalue-t-on en éducation ?

1.2.2. Objets d'évaluation

a. Savoirs/ Connaissances déclaratives

Les savoirs et les connaissances sont les objets les plus « naturellement » évalués en éducation. Ces deux termes sont le plus souvent utilisés indifféremment. Bien qu'ils soient communément associés comme étant équivalents, ce sont des concepts différents comme le rappellent Jonnaert et Defise (2005). En effet, les savoirs décrits dans les programmes permettent la construction des connaissances par les élèves. Ces savoirs sont socialement admis et valorisés et répondent à la logique de la discipline à laquelle ils appartiennent ou aux pratiques sociales. Ils appartiennent au patrimoine culturel d'une communauté. Ils sont donc collectifs et stabilisés.

Les connaissances sont quant à elles construites par les élèves, appartiennent à leur patrimoine cognitif et sont marquées par leurs expériences. Elles sont donc individuelles, dynamiques et réflexives.

Pour Tardif (1992 :48), les « connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période furent reconnues comme des savoirs ».

b. Savoir-faire/ Capacités/Connaissances procédurales

Cet objet ne peut être évalué que dans le cadre de la mise en œuvre de contenus précis comme l'affirme Roegiers (1999). Son évaluation est donc conditionnée à la mobilisation de connaissances.

Selon Meirieu (1987 :181), la capacité est une « activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans les champs divers de la connaissance […] aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus.». Cette définition de Meirieu confirme la complémentarité et l'indissociabilité entre contenus et capacité. Cette dernière se manifeste en s'appliquant sur des contenus. Elle met en jeu des procédures au cœur des connaissances procédurales définies par Tardif (1992) et qui à la différence des connaissances théoriques sont des connaissances d'action. Ainsi, la plupart des capacités sont transversales et sont par ailleurs évolutives. Le savoir-faire apparaît alors lui aussi comme une connaissance se construisant par l'expérience et supposant une automatisation.

c. Savoir-être/ Attitudes

Définir le savoir-être, souvent assimilé à l'attitude, est complexe.

Selon Allport (1935) cité par Gérard (2011:146) « une attitude est un état mental et nerveux de préparation organisé à partir de l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur les réponses de l'individu à tous les objets ou situations auxquels il est confronté.».

Pour Rosenberg et Hovland (1960), également cités par Gérard (2011:146), c'est «une construction hypothétique et non une donnée brute observable. C'est un instrument conceptuel intégratif, élaboré à titre d'hypothèse pour rendre compte d'une structure relativement stable chez un individu. ».

Cette construction revêt une dimension cognitive et évaluative, une dimension affective et une dimension comportementale.

Il est admis que le développement du savoir-être est en partie assuré par l'école dont c'est l'une des missions. Se pose alors la question complexe de son évaluation puisque toutes les dimensions de son expression dans une activité observée seraient à prendre en compte. Pour Gérard (2000:30), les savoir-être « manifestent ce qu'est fondamentalement la personne, dans toutes ses composantes, dans sa globalité ». Il distingue le savoir-reproduire du savoir-faire dont le développement progressif conduit au savoir-être.

La mise en œuvre de l'évaluation du savoir-être est donc rendue complexe. En effet, le savoir-être n'est observable que si on définit des indicateurs concrets. De plus, comme l'indique De Ketele (2010), il ne peut être évalué qu'en « situation non contrainte ». Il faudrait donc multiplier les observations pour l'évaluer et se poserait le problème éthique de l'absence de la communication des critères d'évaluation aux élèves.

Ainsi, le développement et l'évaluation des savoir-être ne sauraient être envisagés de manière isolée en dehors d'une situation construite en intégrant savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Quelles sont les intentions pédagogiques de l'évaluation ?

1.2.3. Fonctions pédagogiques de l'évaluation

Comme nous l'avons précédemment évoqué, Bloom et al (1971), s'appuyant sur les travaux de Scriven (1967) distinguent l'évaluation sommative de l'évaluation formative et introduisent le concept d'évaluation diagnostique. Ces fonctions pédagogiques sont en lien avec l'intention pédagogique de l'enseignant.

a. Evaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique intervient au début d'une unité d'apprentissage. Selon Noizet et Caverni (1978), l'évaluation diagnostique intervient pour savoir si un élève possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage. Cette évaluation permet de vérifier les acquis initiaux des élèves en vue d'adapter et de planifier l'enseignement. Elle permet par ailleurs d'identifier les intérêts des élèves et de faire un bilan des acquis avant d'aborder une unité d'apprentissage. Certains auteurs lui préfèrent une autre terminologie : évaluation prédictive (Cardinet, 1977) ou évaluation pronostique (Allal, 1979).

b. Evaluation formative

L'évaluation formative intervient en cours d'apprentissage et vise à améliorer l'apprentissage des élèves et à ajuster l'enseignement aux besoins des élèves.

Ainsi, d'après Noizet et Caverni (1978), l'évaluation formative est définie comme un moyen pour l'enseignant de vérifier les acquisitions en cours d'apprentissage «celle qui intervient au cours d'un apprentissage. Son principe consiste, compte tenu d'un objectif pédagogique préalablement choisi - […] – et d'un programme préalablement établi, à vérifier si l'élève progresse et s'approche de l'objectif.».

Notons que De Landsheere (1979:113) précise le rôle de cette évaluation dans le repérage des difficultés des élèves mais aussi comme levier pour favoriser les progrès des élèves:

> C'est l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.

Ces définitions montrent que cette évaluation est bien au service des apprentissages et elles font émerger le statut de l'erreur qui est considérée comme un levier pour les apprentissages. Cette évaluation met en jeu une double rétroaction sur les stratégies d'apprentissage de l'élève d'une part, et sur la conduite de l'enseignement par l'enseignant d'autre part. Elle permet donc de réguler l'action pédagogique.

c. Evaluation sommative

L'évaluation sommative intervient à la fin d'une unité d'apprentissage. Elle permet de faire un bilan des acquisitions et des progrès d'un élève. Elle met l'accent sur les performances réalisées dans une production. En effet, De Landsheere (1979:115) la définit ainsi : « L'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. ».

Selon Hadji (1990:118), c'est « l'évaluation par laquelle on fait un inventaire des compétences acquises, ou un bilan, après une séquence de formation d'une durée plus ou moins longue ».
Si on se réfère à la vision initiale de Bloom (1971), « […] l'évaluation sommative est publique: classement éventuel des élèves entre eux, communication des résultats aux parents par un bulletin scolaire, attribution d'un certificat ou d'un diplôme […] », cette caractérisation de l'évaluation sommative intègre l'évaluation certificative qui serait une évaluation sommative terminale.

d. Evaluation certificative

L'évaluation certificative intervient à la fin d'un cursus et conduit à la délivrance d'une attestation ou d'un diplôme. Elle consiste en une appréciation (et une sanction) publique communiquée par l'intermédiaire de documents « officiels » ou « reconnus » : diplômes, certificats, attestation d'admissibilité (Rey & al. 2003). Pour De Landsheere (1992), l'évaluation certificative provient souvent d'un traitement « sommatif » des données. En effet, elle a pour but de connaître le degré d'acquisition de connaissances ou d'habiletés d'un apprenant après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre.
La certification peut être interne ou externe.

1.2.4. Enjeux de l'évaluation en situation d'enseignement/apprentissage

Même s'il est admis que les intentions pédagogiques en matière d'évaluation respectent la partition évaluation diagnostique/ évaluation formative/ évaluation sommative, les travaux qui ont suivi envisagent d'autres partitions ou alors une autre terminologie témoignant d'un passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage.

a. Des limites moins marquées entre les différentes fonctions

Selon certains auteurs, à la lumière des pratiques évaluatives effectives, il y a complémentarité et surtout interpénétration entre ces trois fonctions pédagogiques de l'évaluation. Ainsi, l'évaluation diagnostique dans son rôle de régulation a aussi une dimension formative. De même, l'évaluation sommative pratiquée régulièrement revêt aussi une fonction formative. L'évaluation sommative au sens strict serait l'évaluation certificative. Ces « chevauchements » ont surtout été montrés par Scallon (2000:19) qui affirme que :

> L'examen de l'ensemble des actions d'évaluation en milieu scolaire révèle que les éléments de la typologie présentée ne se trouvent pas à l'état pur ; il sera parfois difficile des distinguer les actions d'évaluation diagnostique des actions d'évaluation sur le plan de la régulation des apprentissages. Vues sous l'angle de l'évaluation continue, l'évaluation formative et l'évaluation sommative se chevauchent, et des actions délibérées doivent être entreprises pour les maintenir à distance dans un

> lien de complémentarité ; […] il faudra toujours ramener à la surface la notion de « régulation » sur laquelle s'appuie la fonction formative de l'évaluation.

Dans la plupart des travaux de recherche actuels, on retient la partition évaluation formative/ sommmative ou encore évaluation formative/certificative quand la fonction sommative est considérée dans sa dimension formative.

Ramenant les fonctions de l'évaluation à guider, informer et certifier, Scallon, (2004) propose une catégorisation plus tournée vers le type de décision à prendre que vers l'intention pédagogique. C'est également la vision de De Ketele (2010) qui décrit une fonction d'orientation (pour préparer une nouvelle action), une fonction de régulation (pour améliorer une action en cours) et une fonction de certification (pour certifier le résultat d'une action).

b. Place centrale de l'évaluation formative

La place centrale de l'évaluation formative pour soutenir les apprentissages est largement admise sur le plan théorique. Se limitant initialement à son rôle dans la remédiation, elle est actuellement incontournable s'élargissant aux questions sur la régulation des apprentissages. Les travaux sur l'évaluation formative sont nombreux et les pratiques très diverses selon les théories de l'apprentissage qui les traversent. Faisant référence à certains de ces travaux, Rey O. et Endrizzi (2008:5) rappellent que :

> Cette idée de régulation a été développée, selon Linda Allal, pour désigner spécifiquement les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle et l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, ainsi que leur articulation (Allal, in Allal & Mottier-Lopez, 2007). La psychologie cognitive, également, s'est intéressée à la démarche, pour comprendre les opérations mentales à la source des réussites ou des échecs, identifier les « préconceptions » problématiques, et donc aller plus loin que les analyses traditionnelles de type comportementalistes (Grégoire, 2008).

Dans les pratiques, cette régulation peut être centrée sur l'action enseignante mais c'est l'appropriation de son propre apprentissage par l'élève qui est en jeu. Selon Allal (2007), la régulation se joue à plusieurs niveaux d'organisation:

- Processus d'autorégulation
- Régulations interactives entre élèves
- Régulations liées aux interventions de l'enseignant
- Régulations liées à la structure de la situation d'apprentissage

Elle distingue trois processus de régulation : les régulations interactives, rétroactives et proactives.

La régulation interactive est intégrée à la situation d'apprentissage. Les interactions peuvent avoir lieu entre acteurs (élève/enseignants ou élève/élève) ou encore entre élèves et matériel didactique. Cette régulation est plutôt informelle. Les régulations rétroactive et proactive

interviennent de manière différée par rapport à la situation d'apprentissage et par rapport au moment de l'évaluation. La régulation rétroactive concerne toutes les activités de remédiation proposées à l'élève. La régulation proactive permet de prévoir des activités de consolidation et d'approfondissement.

L'évaluation formatrice est une «autoévaluation formative» : l'élève est amené, avec l'aide de l'enseignant, à évaluer lui-même ses propres productions et à déterminer quelles mesures sont nécessaires pour améliorer ses apprentissages (Nunziati, 1990).

La régulation est intégrée aux apprentissages en prenant en compte les processus d'apprentissage des élèves. Elle favorise leur autonomie et leur implication dans leur apprentissage en mettant en jeu, entre autres, des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation. Elle permet une différenciation pédagogique (ajuster l'enseignement en fonction des besoins). L'enseignant joue un rôle de guidage, met en place des feedback éclairants.

Pour Perrenoud (1997), l'évaluation formative participe à la régulation de l'apprentissage mais ne concentre pas tous les aspects de cette régulation qui prend des formes variées.

• Ainsi l'évaluation met en jeu des processus complexes du côté de l'enseignant. En quoi consiste son activité évaluative?

1.2.5. L'activité évaluative des enseignants

L'activité évaluative fait l'objet d'une compétence professionnelle du professorat et des métiers de l'éducation définie par l'institution en France. Dans son rôle pédagogique elle fait partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage qu'elle régule et est analysée à travers de nombreux travaux de recherche.

a. Elle fait l'objet d'une compétence professionnelle

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (2013) précise parmi les compétences communes à tous les professeurs, la compétence intitulée « P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves » :

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Notons que l'intitulé de la compétence a évolué depuis le référentiel de 2010 pour remplacer la compétence « 7. Evaluer les élèves ». Cette précision et cette évolution sont à mettre en lien avec la volonté que soit mise en œuvre une évaluation positive. Nous relevons également la notion de « degré d'acquisitions» des savoirs et compétences à rapprocher de la notion de niveaux de compétences. L'implication des élèves par leur formation à l'autoévaluation est précisée. La fonction formative de l'évaluation est ici mise en avant : il est fait référence à la remédiation et la consolidation ainsi qu'aux notions de réussite et d'erreur.

b. Elle met en jeu un processus intégrant des invariants

La relation qui existe entre l'évaluation et la régulation des apprentissages est au cœur de l'activité enseignante. Pour accompagner l'élève vers un but, l'enseignant met invariablement en jeu deux processus complémentaires et interagissant l'un sur l'autre : d'une part la prise d'informations et d'autre part l'ajustement qui en découle après jugement. Hadji (2015), en s'appuyant sur ses travaux précédents, parle d'un processus de lecture/jugement et d'un processus de guidance. Dans ce cadre, les modèles issus des travaux scientifiques sur le processus d'évaluation s'accordent sur une dynamique en plusieurs étapes invariantes. Le tableau suivant met en regard les modélisations d'Allal (2008) et Hadji (2012) pour caractériser et organiser la dynamique de l'activité évaluative :

Tableau I.1. Deux modélisations du processus d'évaluation

Selon Allal (2008)	**Selon Hadji (2012)**
❶Définition de l'objet d'évaluation	❶Analyse des attentes
❷Récolte d'informations concernant les conduites des apprenants en rapport avec l'objet choisi	❷Spécification des critères d'évaluation
❸Interprétation des informations recueillies	❸Observation analytique du réel
❹Prise de décision et communication d'appréciations à autrui (…)	❹Identification et saisie de « signes parlants »
	❺Formulation d'un jugement d'acceptabilité

Ces deux modélisations présentent des similitudes pouvant faire consensus avec d'autres descriptions malgré quelques variantes qui sont à l'origine d'une grande diversité des conceptions quant aux démarches d'évaluation.

• *Nécessité de préciser l'objet et les critères d'évaluation*

La description de l'« agir évaluatif » faite par Hadji (2015), montre l'importance de préciser les attentes en amont et de spécifier les critères d'évaluation correspondant à l'intention pédagogique. Cela permet à l'élève de mieux les appréhender dans l'action.

• *Nécessité d'une situation d'évaluation déclenchante et cohérente pour collecter des informations*

L'observation analytique du réel ou alors le recueil d'informations décrits par ces deux auteurs nécessitent la détermination d'indicateurs observables dans un espace d'observation adéquat (lors de la construction de la situation d'évaluation) et conçu de manière à permettre à l'élève de pouvoir agir de manière opportune et à l'enseignant de concevoir ou utiliser un « outil » d'évaluation cohérent.

• *Interprétation souvent implicite conduisant à la formulation d'un jugement déterminant*

L'interprétation et le jugement qui en résulte occupent une place centrale dans le processus d'évaluation et constituent des étapes qui ont été interrogées dans de nombreux travaux de recherche quant à leur subjectivité et à l'existence de biais, tant la prise de décision finale en dépend.

Il existe plusieurs démarches interprétatives en lien avec les différentes fonctions pédagogiques de l'évaluation (vues précédemment) et correspondant à différents cadres de référence (normatif ou critérié par exemple).

Dans l'interprétation à référence normative, l'appréciation se situe par rapport aux résultats d'un groupe de comparaison. Cette interprétation ne porte que sur l'observation du résultat global. Elle est définie par Legendre (1988) comme un mode d'évaluation où la performance d'un sujet est comparée avec celle des autres personnes d'un groupe de référence d'après un même instrument.

Dans l'interprétation à référence critériée, l'appréciation se fonde sur une comparaison entre le niveau de l'observation effectuée et le niveau fixé par un objectif ou un critère. Legendre (1988) la définit comme un mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet.

On peut aussi, par ailleurs, dans une interprétation auto-référencée, analyser l'évolution en comparant le niveau atteint précédemment au niveau actuel de l'élève.

La démarche interprétative peut également s'inscrire dans le cadre théorique des démarches d'évaluation décrit par De Ketele (2010). Après avoir redéfini les différentes fonctions de l'évaluation : orientation (pour préparer une nouvelle action), régulation (pour améliorer une action en cours) et certification (pour certifier le résultat d'une action), il oppose la notion de fonction à celle de démarche qui, selon lui, sont souvent confondues. Il décrit ainsi trois démarches d'évaluation. La démarche sommative « consiste à sommer […] ou soustraire des éléments […], en tenant compte, consciemment ou inconsciemment des pondérations accordées aux éléments » (De Ketele, 2010 :28). La démarche descriptive « consiste à identifier et décrire les éléments ou les caractéristiques de l'objet à évaluer » (De Ketele, 2010:28). La démarche herméneutique est plutôt intuitive et repose sur un raisonnement qui se fonde sur le recueil d'indices qualitatifs et quantitatifs, leur organisation pour faire sens et un processus de validation d'hypothèses. En croisant les trois fonctions et les trois démarches, il décrit neuf processus évaluatifs.

Tableau I.2. Le processus évaluatif (selon De Ketele, 2010)

Le processus évaluatif selon De Ketele (2010)
❶ Recueillir un ensemble d'**informations** (*choix = processus de jugement*) - pertinentes dans le choix, - valides pour l'exploitation - fiables dans le recueil
❷ Et confronter, par une démarche adéquate, cet ensemble d'informations à un ensemble de **critères** (*révélateur du système de valeurs*) - pertinents dans le choix (cohérent avec le référentiel) - valides dans l'opérationnalisation - fiables dans l'utilisation
❸ Pour attribuer une **signification** aux résultats de cette confrontation (*processus d'attribution de sens*)
❹ Et ainsi pouvoir fonder une **prise de décision** cohérente avec la fonction visée par l'évaluation (*orientation vers l'action à prévoir, en cours ou achevée)*

• *La question du jugement*

Dans sa description du processus évaluatif (tableau I.2.) De Ketele (2010) se distingue des autres auteurs concernant la place accordée au jugement évaluatif. Pour lui, il est convoqué à plusieurs étapes de la démarche qu'il traverse sous la forme de choix à opérer. Ces choix s'articulent autour de la prise en compte nécessaire de la pertinence, de la validité et de la fiabilité de l'évaluation. La fiabilité correspond au degré de confiance accordé aux résultats. La

validité est la conformité, la justesse et la régularité des observations et des résultats. La pertinence est l'adéquation de l'évaluation avec les attendus du référentiel.

Hadji (2012, 2015) parle d'un jugement d'acceptabilité posant des problèmes de seuil. La finalité de l'évaluation, selon lui, est de prononcer ce jugement d'acceptabilité portant sur une réalité donnée (Hadji, 2012). L'évaluateur apprécie la réalité en fonction des attentes explicitées (spécifiées préalablement) qui la concernent et émet un jugement.

Alors qu'Allal (2008) considère que c'est la décision qui clôture le processus d'évaluation. S'agissant du jugement évaluatif, elle l'intègre comme constitutif du jugement professionnel qu'elle définit ainsi (Lafortune & Allal, 2008:4):

> Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation.

Les auteures relèvent d'une part la complexité du jugement professionnel liée à la prise en compte d'une grande diversité de la nature et de source des informations collectées et d'autre part sa caractéristique de ne pas se limiter au processus évaluatif mais de traverser toute l'activité enseignante.

Lafortune (2008:23) rappelle d'ailleurs que « la mesure ne remplace pas l'exercice du jugement professionnel du personnel enseignant et le jugement professionnel ne peut reposer que sur des faits purement objectifs ». C'est justement une tension entre objectivité et subjectivité qui est problématique pour certains enseignants.

Dans une perspective située, le jugement professionnel en matière d'évaluation s'exerce dans un contexte en interaction avec tous les acteurs, l'institution et plus largement la société. Pour Mottier-Lopez et Allal (2008:466) « le jugement professionnel en évaluation s'inscrit dans une multiréférentialité qui implique des cadres de référence et des repères d'ordres différents » allant des exigences institutionnelles à la micro-culture de classe en passant par les normes professionnelles. Mais il est aussi conditionné par un processus cognitif individuel de la part de l'évaluateur. Mottier-Lopez (2016) propose une modélisation pour appréhender la référentialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves en intégrant la dimension contextuelle. Elle s'appuie sur la référentialisation introduite, définie et reprise par Figari (2014:71) pour répondre au caractère inopérant des référentiels institutionnels :

> […] l'évaluation fonctionnant par la mise en relation entre référé et référents, il paraissait utile de procéder, préalablement à une opération d'évaluation, à la formulation ou au décryptage d'un référentiel apte à conférer un sens aux résultats de cette opération. C'est cette procédure consistant

à modéliser l'évaluation, autour d'un lien logique entre référé et référents par l'intermédiaire d'une formulation de critères et d'indicateurs, que nous avons appelée « référentialisation ».

• *La prise de décision*

Elle est reliée, implicitement ou explicitement, dans le processus évaluatif à la fonction pédagogique visée. La décision est tournée vers l'intervention pédagogique. Même si Hadji (2012) ne l'intègre pas, il (Hadji, 2015) poursuit sa description de la dynamique générale du processus d'évaluation en accordant une place particulière à la mise en œuvre d'une régulation résultant du jugement évaluatif. Les autres auteurs envisagent la régulation des apprentissages comme possible prise de décision adaptée à la fonction pédagogique dévolue à l'évaluation. Cette perspective est constitutive de la définition du jugement professionnel (Lafortune & Allal, 2008).

La figure I.1. reprend les invariants inter-reliés de l'activité évaluative :

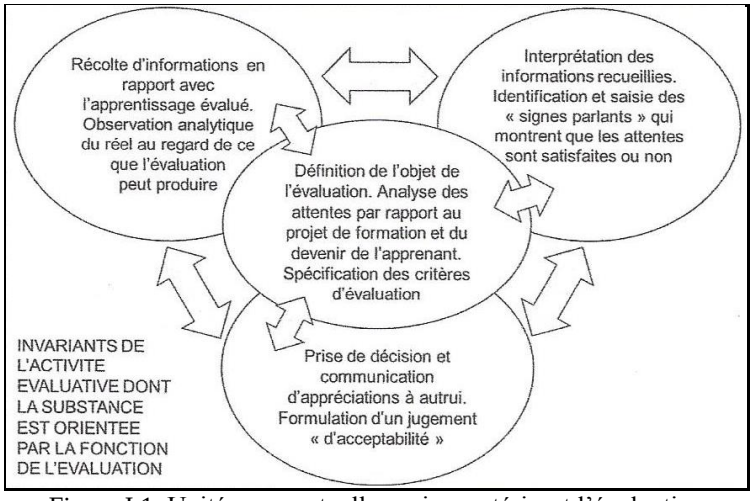


Figure I.1. Unités conceptuelles qui caractérisent l'évaluation

Élaborées à partir d'Allal (2008 :311) et Hadji (2012 :118) ; extrait de Mottier-Lopez (2016:174)

c. *Elle est soumise aux conceptions des enseignants qui adoptent des postures variées*

•*Des conceptions….*

Peu de recherches antérieures portent sur ces conceptions, mais l'analyse des pratiques enseignantes, montre que la fonction sommative de l'évaluation est majoritairement mise en œuvre (Perrenoud, 1991).

Cela est confirmé dans le rapport de l'IGEN de juillet 2005, où il est expliqué que les acteurs de l'éducation privilégient « l'atteinte d'indicateurs quantitatifs globalisés, de moyennes individuelles et de succès aux examens dont on ne connaît pas toujours le sens véritable en

terme des acquis qu'ils seraient censés prouver ou certifier » (MEN, 2005). Les enseignants en seraient restés majoritairement à l'évaluation en forme de notation ou évaluation sommative, délaissant la fonction formative de l'évaluation qui pourrait pourtant éclairer sur les stratégies mobilisées en termes d'acquisitions scolaires. Ces pratiques ne sont pas en adéquation avec les formations dispensées à l'endroit des enseignants en la matière.

Dans une étude plus récente visant à comparer les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et les enseignants en exercice au niveau primaire, il est montré (Boraita et Issaieva, 2013:8) que les enseignants en formation « mettent en avant la fonction régulatrice de l'évaluation, suivie par la fonction normative et à la fin la fonction critériée ». Les enseignants en exercice, quant à eux, « ont tendance à concevoir l'évaluation comme un processus *imbriqué* dans lequel la régulation des apprentissages n'est pas envisageable sans la prise en compte des critères et des objectifs du programme d'enseignement [visée critériée]». Ils déclarent également la fonction sommative à visée normative de l'évaluation. Tous s'accordent à envisager l'évaluation comme un processus complexe avec des finalités complémentaires. Ainsi les conceptions sont le résultat d'une confrontation de la formation initiale aux réalités vécues sur le terrain.

D'autres recherches mentionnées dans cette étude (Boraita et Issaieva, 2013) montrent que l'attachement et l'adhésion à l'évaluation *traditionnelle* (à visée normative) était plus marqués chez les enseignants du secondaire.

- *…aux postures*

Selon la perception que l'enseignant a de son rôle d'évaluateur, la tension entre objectivité et subjectivité se manifeste à différentes étapes du processus et de différentes manières. Jorro (2000) détermine quatre postures de l'évaluateur caractérisées par la nature des gestes évaluatifs et des intéractions avec les élèves évalués. La figure I.2. illustre ces postures mises en lien avec le type de relation entre enseignant et élèves dans le processus évaluatif.

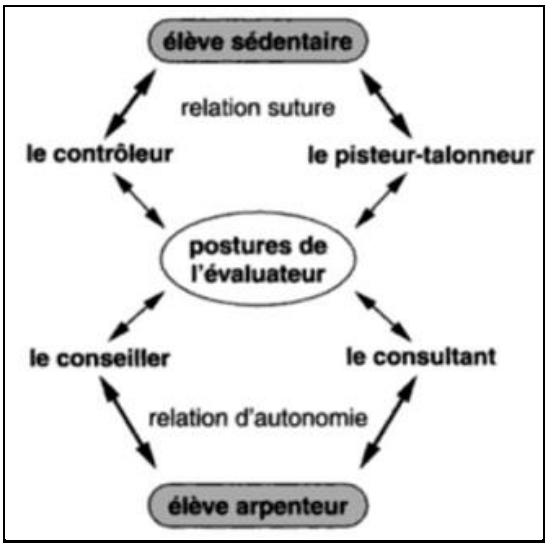


Figure I.2. Les postures de l'évaluateur (Jorro, 2000)

Selon Jorro (2009), comme cela est représenté dans la figure I.3., cette posture est constitutive de l'activité évaluative qu'elle influence au même titre que la culture de l'évaluation qui renvoie aux représentations, les compétences évaluatives qui renvoient surtout à la formation des enseignants et les gestes professionnels évaluatifs.

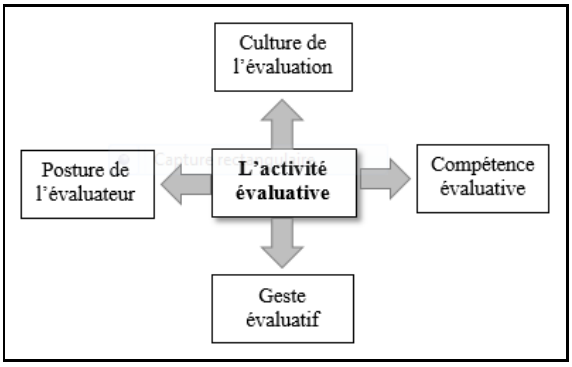


Figure I.3. L'activité évaluative (d'après Jorro, 2009)

2. La notion de compétence en milieu scolaire

2.1. La compétence : proposition de caractérisation en sciences de l'éducation

La notion de compétence s'est imposée depuis près de trois décennies en milieu scolaire dans le discours pédagogique alors même qu'elle est issue du monde de l'entreprise et de la formation professionnelle initiale et continue où elle est apparue en opposition à la notion de qualification.

Au cœur de la question sur les finalités des apprentissages à l'école, la notion de compétence parfois mise, quant à elle, en opposition aux savoirs, a été considérablement investiguée et est devenue incontournable tant dans les travaux de recherche dans le domaine de l'éducation que dans les textes institutionnels. Mais approcher la compétence s'avère complexe car cette notion peu stabilisée n'est pas épargnée par les controverses.

2.1.1. *Des définitions multiples et évolutives pour caractériser la compétence*

Partant du constat que dans les pratiques chaque apprentissage prépare surtout aux apprentissages suivants dans le cursus scolaire, Perrenoud (1995) rappelle que chaque élève devrait pourtant être capable de mobiliser ces acquis scolaires en dehors de l'école dans diverses situations complexes et inédites. Cette réflexion le conduit à poser la problématique du transfert des connaissances et de la construction des compétences qui sous-tendent que (Perrenoud, 1995:20) :

- pour être utiles, les savoirs scolaires doivent être transférables ;
- mais ce transfert exige plus que la maîtrise de savoirs, il passe par leur intégration à des compétences de réflexion, de décision et d'action à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu doit faire face.

Ainsi pour lui (Perrenoud, 1999:16), une compétence est :

> Une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois de connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Il rejoint ainsi Gillet (1991:69) sur l'idée d'efficacité dans l'action quand ce dernier définit une compétence comme étant « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, organisées en schèmes opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace. »

Cette notion de compétence qui s'est largement généralisée dans le champ de l'éducation fait l'objet de nombreuses incertitudes et d'évolutions quant à sa définition comme le rappelle Jonnaert (2017) en s'appuyant sur des écrits antérieurs et sur ses travaux. Selon lui, certaines définitions ne prennent pas en compte toutes les dimensions de la notion de compétence et restent partielles.

Il indique par exemple, qu'elle se limite à la capacité de faire quelque chose pour l'OCDE (2000) ou à un rapport de la personne en situation pour Pastré et Samurçay (2001).

D'autres définitions assimilent la compétence à la capacité, alors même que pour Jonnaert (2017), la compétence englobe la capacité. Il (Jonnaert & al., 2004:674-675) affirme en effet que :

> Ces deux concepts se situent à des niveaux sémantiques différents. La compétence englobe la capacité, mais l'inverse n'est pas vrai. Les capacités sont constitutives d'une compétence, mais l'inverse n'est pas vrai non plus.

La capacité apparaît ainsi comme une des ressources mobilisée parmi d'autres dans une situation déterminée à traiter en mettant en œuvre une (ou des) compétence(s).

D'autres auteurs mettent en opposition compétences et savoirs. C'est le cas de Baillargeon (2013) qui dénonce une minoration de la place accordée aux connaissances factuelles - que sont les savoirs – au profit des facultés intellectuelles de haut niveau – que sont les compétences – dans l'approche par compétences. Pour Boutin et Julien (2000), l'acquisition de compétences se fait au détriment de celle des savoirs. Certains auteurs assimilent la compétence à une somme de savoirs. Mais selon Jonnaert (2017) savoirs et compétences ne sont pas à comparer car:

> Une compétence ne peut être réduite, parfois même opposée aux savoirs, ni assimilée à des catégories de savoirs, elle est nécessairement plus globale. En effet, une compétence s'appuie sur des savoirs et ne s'y oppose pas et, corollairement, un savoir se construit parce qu'une personne l'utilise en traitant des situations et en développant des compétences. […]. Il s'agit bien plus de rechercher les complémentarités entre les deux, de déterminer les savoirs dont la personne a besoin pour développer telle ou telle compétence dans des situations et vice-versa de déterminer les savoirs sur lesquels les compétences se sont effectivement appuyées.

Concernant les relations possibles entre compétences et savoirs, Rey (2014 :76) affirme qu' « il n'y a aucune incompatibilité entre les deux réalités : savoirs et compétences sont intriqués les uns dans les autres […] ». Il explique que toute compétence intègre des savoirs informatifs, des savoirs textuels et des savoirs pratiques.

Ainsi, savoirs et capacités sont des ressources nécessaires à la mise ne œuvre des compétences, mais ne sont pas la compétence.

Cela confirme la vision d'Allal (2002:81), qui évoque un « faisceau opératoire de ressources » constitué de plusieurs capacités coordonnées à plusieurs ressources pour le traitement d'une situation. Pour elle (Allal, 2002:80), une compétence est un :

> Réseau intégré et fonctionnel constitué des composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations et fondé sur l'appropriation de modes d'interactions et d'outils socioculturels.

Considérant la compétence comme inscrite dans un processus de construction continue et dépassant le cadre scolaire, Bissonnette et Richard (2001:74) définissent la compétence comme :

> Un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, mobilisables de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines, et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne.

Par ailleurs, Jonnaert (2002:41) ajoute l'idée qu'« une compétence suppose, au-delà du traitement efficace, que ce même sujet pose un regard critique sur les résultats de ce traitement qui doit être socialement acceptable. ». C'est du regard critique que l'élève doit poser sur son

activité qu'il est question ici. Il doit à la fois mobiliser différentes ressources mais aussi les sélectionner et les coordonner.

Face à cette pluralité des définitions, Rey et al. (2003:14) pour qui « une compétence est le fait de savoir accomplir efficacement une tâche, c'est-à-dire une action ayant un but. », relèvent le caractère dynamique et évolutif de ce concept pour les processus d'apprentissage en introduisant des niveaux mettant en exergue des compétences standardisées dont la mise en œuvre est automatisée et des compétences complexes dont la mise en œuvre exige une forte initiative du sujet devant agir dans une situation inédite: certaines sont dites de *premier degré* ou compétence élémentaire (procédures automatisées), d'autres de *deuxième degré* ou compétences élémentaires avec cadrage où il s'agit de posséder des procédures de base et de savoir les sélectionner avec cadrage dans une situation inédite donnée (interprétation de la situation nécessaire), le troisième type, compétence de *troisième degré* ou compétence complexe, consiste à combiner plusieurs procédures de base face à une situation nouvelle et complexe. Cette définition montre la progressivité de l'acquisition d'une compétence et l'augmentation progressive du nombre de ressources convoquées, emboîtées et mobilisées pour mettre en œuvre une compétence nécessaire pour accomplir une tâche. Dans cette optique, une des ressources mobilisées pourrait à elle-seule constituer une compétence selon le stade d'acquisition considéré. Cette idée de complexité croissante est admise par Hadji (2015) qui classe quatre grands types d'objets à construire (et à évaluer) : les savoirs déclaratifs, les savoir-faire, les stratégies et les compétences. Dans cette classification, les compétences apparaissent comme l'objet le plus complexe.

Tardif (2006:22), considère qu'une compétence est « savoir–agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations». Parmi ces ressources, il ajoute les connaissances « conditionnelles » qui concernent les conditions d'utilisations des autres connaissances (déclaratives et procédurales). Dans un sens similaire, Allal (2002) parle de connaissances « contextuelles ».

Plus récemment, s'inscrivant dans une perspective située de l'apprentissage, Mottier-Lopez (2016), intègre également le contexte circonstanciel et culturel indissociable de l'apprentissage comme ressource constitutive d'une compétence.

Face à cette multiplicité des éléments définitoires de la compétence, nous pouvons mettre en exergue quelques invariants pouvant faire consensus pour définir la compétence et la rendre opérationnelle en éducation en dépit de sa complexité.

2.1.2. Un consensus pouvant la rendre opérationnelle

Nous pouvons ainsi relever dans ces définitions des points de convergence. Dans cette complexité, une caractérisation opérationnelle est à rechercher pour pouvoir inscrire la compétence dans un cadre curriculaire et permettre la construction de situations d'apprentissage et d'évaluation dans lesquelles elle pourra s'inférer. Ainsi, une compétence :

- mobilise diverses ressources mises en réseau : des ressources internes propres à l'individu comme des connaissances (savoirs), des capacités (savoir-faire), des attitudes (savoir-être), mais aussi des ressources externes mobilisables dans l'environnement de l'individu (personnes, documents, outils….)
- renvoie à des situations diverses (familles de situations) et contextualisées,
- s'exprime dans l'agir, la réalisation d'une tâche complexe,
- se construit progressivement, son acquisition est un processus

2.2. La compétence : aspects institutionnels

La question de l'acquisition et de l'évaluation des compétences s'est généralisée à toutes les échelles en matière d'éducation.

2.2.1. Définition au niveau international

Ainsi, selon l'OCDE (OCDE, 2005), dès 1997, il est nécessaire de définir des compétences-clés indispensables à un individu pour «faire face aux défis de la vie» et «contribuer au bon fonctionnement de la société». Il est précisé dans son rapport que le concept de compétence «ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire, il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et des attitudes) dans un contexte particulier ».

2.2.1. Définition au niveau national

En France, dans le socle commun de connaissances et de compétences défini en 2006 (décret du 11 juillet 2006), et concernant la scolarisation obligatoire (école et collège), il est précisé que « maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie » (MEN, 2006:22). Chacune des sept grandes compétences du socle était envisagée 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, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. (MEN, 2006:22)

S'inscrivant dans la logique de la loi d'orientation du 13 juillet 2013, le socle commun de connaissances et de compétences évolue vers le socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini en 2015 (décret du 31 mars 2015), qui précise que dans la perspective de l'appropriation par les élèves des savoirs et de l'acquisition des compétences :

> L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. […] Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexes ou inédites. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. (MEN, 2015:2)

L'analyse de ces définitions et de leurs explicitations qui figurent dans les rapports et décrets mentionnés montrent la prise en compte des éléments de définition et de caractérisation de la notion de compétence élaborés d'un point de vue théorique : transversalité ou transférabilité, contextualisation, tâches complexes, réflexivité, progressivité. Cependant nous notons que dans son titre, le socle commun de connaissances et de compétences et de culture n'intègre pas les connaissances aux compétences.

3. L'évaluation par compétences dans le champ scolaire

Nous avons pu voir qu'il se dégage des éléments caractéristiques de la compétence. Elle est intégratrice : plusieurs ressources orchestrées forment une globalité, elle ne peut pas être partitionnée. Elle est complexe : les ressources en jeu ne sont pas additionnées et juxtaposées, leur utilisation est conditionnée par des choix. Elle est finalisée et contextualisée : elle aboutit à une réalisation en contexte et se rapporte à des situations. Elle est évolutive : son acquisition est progressive et il existe plusieurs niveaux d'acquisition.

Nous avons pu également appréhender l'évaluation qui consiste en la mise en œuvre d'un processus complexe : les intentions, les modalités du recueil de d'informations (critères, indicateurs), les outils, le jugement, les décisions.

> Mais comment se construisent ces compétences ? Sont-elles observables ? Sont-elles évaluables ? Comment les évaluer ?

3.1. L'approche par compétences en milieu scolaire

3.1.1. Faire acquérir des compétences : comment ?

a. Construire des situations complexes

Les situations d'apprentissage construites doivent permettre à l'élève de mobiliser des ressources en adoptant une attitude adaptée et réfléchie en fonction d'une situation donnée. L'élève est confronté à une tâche complexe dans une situation parfois inédite, et doit pour la résoudre mettre en réseau et transférer des connaissances, capacités et attitudes apprises antérieurement dans un autre contexte. Il met en œuvre plusieurs opérations cognitives, opère des choix stratégiques pour finaliser la tâche et se concentre sur les processus mis en jeu dans sa démarche. Scallon (2004) précise que cette situation doit être assez complexe pour exiger l'utilisation, par l'élève, de plusieurs ressources.

Il précise par ailleurs, qu'elle doit être réaliste et traitée avec autonomie. La situation doit donc être « authentique » et s'inspirer du réel.

Du côté de l'enseignant, cela suppose une anticipation pour concevoir des supports adaptés à chacun et aux compétences mises en jeu, pour définir des consignes explicites, pour accompagner les élèves selon leurs besoins.

b. Prendre en compte la progressivité

La plupart des définitions de la compétence nous ont conduits à relever le caractère évolutif et dynamique de l'acquisition de la compétence. Legendre (2008) confirme que la compétence doit être envisagée « comme un processus dynamique en constante évolution » et que cette « évolution [est] fortement liée au contexte […] ». Cette caractéristique suppose que les situations soient pensées et conçues en augmentant progressivement la complexité (le nombre de ressources à mobiliser, contexte inédit) ou encore le degré d'autonomie et en définissant des degrés d'acquisition.

c. Favoriser l'implication des élèves, dimension métacognitive

Certaines caractérisations de la compétence intègrent la notion de réflexivité (Jonnaert, 2002). La dimension métacognitive de l'acquisition d'une compétence a été explorée par Allal (2002) pour expliquer les processus d'implication active de l'élève dans ses apprentissages, mais aussi dans son évaluation. Pour elle (Allal, 2002:89), « […] la métacognition se développe dans le cadre de la construction de diverses compétences et, de ce fait, a tendance à prendre des formes variées liées aux spécificités des familles de situations concernées. ». Relevant cette dimension métacognitive de la compétence qu'elle relie à son caractère évolutif et constructif, Legendre (2008 :37) définit ainsi deux pôles de compétence supposant une « double compréhension [pour

l'apprenant], celle de la situation et celle de la façon dont on s'y prend pour agir dans cette situation ».

Dans une telle situation, l'élève est acteur de sa démarche et donne du sens à son apprentissage. Il est en mesure d'expliquer ses stratégies et ses choix et de poser un regard critique.

Du côté de l'enseignant cela suppose une communication permettant des interactions enseignant-élève.

L'acquisition et l'évaluation des compétences sont imbriquées et indissociables. D'abord, parce que certaines définitions, comme nous l'avons vu intègrent les notions d'efficacité et de réussite qui renvoient à l'évaluation. Ensuite, parce que le caractère évolutif qui participe également à la définition de la compétence impose un continuum entre développement, acquisition et évaluation de cette compétence. Mais la compétence reste un objet dont l'évaluation est complexe et parfois controversée.

3.2. Evaluer des compétences : un défi ?

3.2.1. La question de la situation

Il est admis dans l'approche par compétence que la situation d'évaluation doit être inédite. Elle doit permettre de constater la réalisation d'une tâche complexe appartenant à une famille de situations dans laquelle la compétence se développe.

Le caractère inédit de la situation a été critiqué quant à sa pertinence par Crahay (2006) qui s'interroge : « pourquoi faire de l'exceptionnel la norme de la vraie compétence ? ». Il dénonce une contextualisation trop poussée dans des situations inédites (tâches complexes) qui peut être génératrice de difficulté pour l'élève.

Caractérisant les familles de situations, Jonnaert (2014 :47), reprenant son propos (Jonnaert, 2004), affirme que « les situations d'une même famille partagent des caractéristiques et des propriétés. La compétence développée dans l'une de ces situations, peut le plus souvent être adaptée aux autres situations de la même famille. ». Cela permet l'adaptation d'une compétence construite dans une situation à une autre situation de la même famille. Une difficulté semble résider dans la diversité de la détermination des contours d'une famille de situation. C'est ce que souligne Rey (2014) en remarquant, d'une part, que l'élément commun entre deux tâches appartenant à la même famille n'est pas toujours clair et, d'autre part, que certains élèves peuvent ne pas identifier une tâche comme appartenant à une famille de tâches dont ils saisissent pourtant l'élément commun.

3.2.2. La question de la collecte d'informations

Une compétence n'est pas observable à la différence d'une performance. Une compétence ne s'observe qu'à travers la répétition d'une performance. La difficulté d'évaluer une compétence vient de sa caractéristique inobservable. Comme l'affirment Cros et Raisky (2010), elle est inobservable. Et pour l'évaluer on se réfère à une performance qui n'est pas la compétence. La performance est influencée par le contexte et n'est à ce titre qu'une expression de la compétence.

3.2.3. La question du jugement

Cette question amène la question des critères qui doivent être fiables pertinents valides comme le précise De Ketele (2010). Le jugement renvoie aux problèmes liés à la subjectivité qui dans le cadre de l'évaluation par compétences peut influencer le jugement. L'usage de grilles d'échelles (Scallon, 2004) permet de préciser le niveau d'acquisition des compétences.

3.2.4. La question de la décision

La décision qui découle de ce processus dépend de l'intention initiale : visée formative ou visée certificative.

Mais alors, compte tenu de la complexité de la notion de compétence, de celle de son acquisition et de celle de son évaluation quelles pratiques sont mises en œuvre dans les classes face aux changements institutionnels en matière évaluation? Comment les enseignants peuvent-ils s'en emparer? Quels bénéfices peuvent en tirer les élèves ?

II. CADRE DE L'ETUDE

1. Objet et contexte de l'étude

Notre étude porte les pratiques liées à l'approche par compétences au lycée. Si le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est mis en œuvre à l'école primaire et au collège, la référence à l'acquisition des compétences au lycée se fait sous des formes très variées selon les disciplines et les textes officiels. De même, les évolutions pratiques sont très diversifiées ou parfois limitées en matière d'enseignement et d'évaluation.

Ainsi, cette étude interroge les pratiques enseignantes dans le cadre de la prescription institutionnelle relative à l'évaluation certificative au cycle terminal pour l'enseignement de la biologie et la physiopathologie humaines (BPH) en filière technologique, sciences et technologies et la santé et du social (ST2S).

Les modalités de l'évaluation certificative dans cette discipline pour le baccalauréat technologique ST2S ont en effet évolué ces dernières années offrant une place affichée à l'évaluation par compétences.

Avant la session de juin 2014, cette évaluation n'incluait pas explicitement l'acquisition des compétences. En effet, une note chiffrée était attribuée aux candidats évalués sur la base d'un barème établi pour chacune des questions composant le sujet.

La réforme du lycée avait conduit en 2012 à la fixation d'un nouveau programme pour cette discipline en terminale. Ce programme est fixé par l'arrêté du 25 juin 2012 (J.O. 4 juillet 2012). Il est décliné en termes de contenus, objectifs (et indications complémentaires) et niveaux taxonomiques (1 à 4). (Annexe 1). Les contenus s'organisant autour de thématiques de santé humaine abordent plusieurs aspects de chacune des thématiques : la biologie humaine, la physiopathologie humaine, les techniques médicales, le vocabulaire médical associé… Cette organisation du programme doit favoriser la contextualisation des apprentissages qui comme nous l'avons vu précédemment est constitutive de la construction et du développement des compétences. Mais les compétences ne figurent pas explicitement dans le programme.

En 2014, une nouvelle définition de l'épreuve est donc applicable. La note de service relative à cette définition (n°2013-089 du 7 juin 2013, Annexe 2) précise que l'épreuve permet d'évaluer les compétences disciplinaires et transversales suivantes :

① Mobiliser les connaissances du programme

② Mobiliser le vocabulaire scientifique et médical

③ Analyser des documents

④ Interpréter des expériences

⑤ Argumenter scientifiquement et faire preuve d'esprit critique

⑥ Établir la relation structure-fonction aux différents niveaux : cellules, tissus, organes et appareils

⑦ À partir d'un cas clinique, identifier une pathologie majeure, expliquer le principe de son diagnostic et présenter ses traitements ;

⑧ Rédiger avec clarté et rigueur

C'est lors de la session 2015 que les évaluateurs sont invités sous l'impulsion de l'inspection pédagogique de biotechnologie-biologie à s'approprier un nouvel outil d'évaluation : une grille d'évaluation par compétences (Annexe 3) dans laquelle certaines compétences ont été regroupées réduisant le nombre de compétences à six. Désormais, la note chiffrée est attribuée sur la base d'une pondération affectée à chaque compétence sur l'ensemble de la production du candidat évalué.

Les enseignants dispensant cet enseignement en première et terminale ST2S, professeurs de biochimie-génie biologique, enseignent également dans la filière sciences et technologies de laboratoire (STL), en biotechnologie et en chimie-biologie-sciences du vivant (CBSV).

En biotechnologie, les programmes (savoirs et savoir-faire fondamentaux) sont déclinés en termes d'objectifs de formation et supports théoriques et en termes de compétences transversales et technologiques autour de plusieurs thématiques. En première, le programme présente également des thématiques de projet. En terminale, les élèves conduisent un projet technologique accompagné permettant de développer des compétences précisées dans le programme. L'épreuve certificative de biotechnologie est évaluée par compétences.

En chimie-biochimie-sciences du vivant, les programmes sont déclinés en connaissances et capacités. La place accordée à l'acquisition des compétences est précisée dans le préambule du programme de terminale (Annexe 4).

2. Problématique et hypothèses

Le contexte décrit précédemment nous conduit à nous interroger sur les effets que peuvent avoir les modifications du prescrit institutionnel sur les pratiques professionnelles des enseignants.

En effet, plus particulièrement dans cette étude, l'évaluation certificative par compétences prescrite ne saurait se dissocier de la question de la construction et de l'évaluation de ces compétences en amont, l'objet évalué devant être préalablement construit. On peut s'interroger sur la manière dont les enseignants concernés se sont emparés de ces transformations institutionnelles portant sur une épreuve certificative externe et les ont inscrites dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation dans leurs classes.

Cette problématique nous conduit donc à nous interroger:

Q1- Comment le rapport au prescrit des enseignants en matière d'évaluation certificative par compétences influence-t-il leurs pratiques déclarées s'agissant de la construction des situations d'apprentissage ?

Q2- Comment le rapport au prescrit des enseignants en matière d'évaluation certificative par compétences influence-t-il leurs pratiques déclarées s'agissant de l'évaluation des apprentissages ?

Q3- Quels facteurs influencent leurs pratiques déclarées dans leur rapport au prescrit en matière d'évaluation certificative par compétences ?

Ces interrogations amènent des hypothèses qui seront testées dans le cadre de cette étude :

H1.1.- Le rapport au prescrit en matière d'évaluation certificative par compétences incite les enseignants à modifier leurs pratiques enseignantes.

H2.1.- Le rapport au prescrit en matière d'évaluation certificative par compétences incite les enseignants à construire des supports d'évaluation plus explicites pour les élèves.

H2.2.- Le rapport au prescrit en matière de l'évaluation certificative par compétences incite les enseignants à rendre plus transparente et lisible la communication des résultats aux élèves.

H3.1.- La conception de l'évaluation de l'enseignant influence ses pratiques dans son rapport au prescrit en matière d'évaluation par compétences.

H3.2.- La perception de l'évaluation par compétences de l'enseignant influence ses pratiques dans son rapport au prescrit en matière d'évaluation par compétences.

3. Méthodologie de la recherche

L'étude que nous avons menée pour tester nos hypothèses s'est déroulée en deux étapes et selon deux approches : une étude qualitative dans un premier temps pour affiner l'exploration du contexte et mettre les hypothèses à l'épreuve du terrain et une étude quantitative dans un second temps pour répondre aux questions de recherche en testant plus finement les hypothèses de recherche.

3.1. Etude qualitative

Des entretiens semi-directifs auprès de quatre enseignants, professeurs de biochimie-génie biologique ont été menés afin d'explorer les dimensions du contexte de l'étude et les variables le caractérisant.

3.1.1. Les participants

Les profils des participants sont décrits dans le tableau II.1. :

Tableau II.1. Description des participants

	âge (ans)	**Sexe** (F ou M)	**ancienneté** (années)	**durée d'enseignement** (années)	
				en ST2S	*en STL*
Enseignant A	44	M	20	20	0
Enseignant B	50	M	19	18	1
Enseignante C	38	F	2	1	1
Enseignante D	30	F	5	4	1

Quatre enseignants sur les dix exerçant dans l'académie de Guadeloupe ont accepté de participer à cette étude. Deux d'entre eux sont très expérimentés et ont exercé majoritairement en ST2S (ex. SMS, ex. STMS).

3.1.2. Le recueil de données

Chaque participant sollicité individuellement a accepté de répondre aux questions sans que l'objet ne soit explicité au moment de la confirmation de la date d'entretien. Le thème général des effets de l'évaluation certificative par compétences a été découvert lors de l'entretien semi-directif qui a duré de 50 à 55 minutes. Chacun des entretiens a été intégralement enregistré et retranscrit en vue de l'analyse de leur contenu. Dans les verbatim, figure un repère temporel au début de chaque question posée au participant. (Annexes 5)

Lors de ces entretiens semi-directifs, les questions ont été posées à partir d'une grille d'entretien dans laquelle elles sont réparties en six thèmes permettant d'explorer davantage notre objet d'étude (Annexe 6) :

1. Profil de l'enseignant
2. Conception de l'évaluation
3. Conception des compétences
4. Perception de l'évaluation par compétences
5. Pratiques enseignantes
6. Pratiques évaluatives

3.1.3. Démarche d'analyse des données

Le contenu des entretiens retranscrits a été analysé en suivant des étapes retenues par L'Ecuyer (1987) mais dans l'optique d'une analyse exclusivement qualitative plus adaptée à notre objectif de recherche de sens. Nous n'avons donc pas effectué le traitement quantitatif proposé dans la quatrième étape de l'analyse de contenu. Nous avons par ailleurs privilégié les « contenus manifestes ». Nos choix sont en lien avec les objectifs de cette première partie de notre étude et avec la nature des contenus des retranscriptions qui portent sur des pratiques déclarées et non sur des pratiques observées. Nous avons donc suivi les étapes suivantes :

1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste des énoncés : cette étape nous a permis de nous familiariser avec le contenu et de repérer certaines particularités
2. Choix et définition des unités de classification : cette étape nous a permis de découper le discours en unités de sens
3. Processus de catégorisation et de classification : cette étape nous a permis de déterminer des sous-catégories significatives pour affiner les unités de sens

Pour cette troisième étape, nous avons opté pour le modèle mixte décrit par L'Ecuyer (1987:56) :

> Le […] modèle mixte, souple en ce que les catégories sont mixtes : une partie des catégories sont préexistantes au départ, tandis que le chercheur envisage la possibilité qu'un certain nombre s'ajoutent ou en remplacent d'autres en cours d'analyse. Les catégories préexistantes […] peuvent être conservées, rejetées, modifiées ou nuancées, complétées par de nouvelles catégories et même remplacées par elles selon des particularités du matériel recueilli.

Nous avons ainsi abouti à une classification présentée dans le tableau II.2. :

Tableau II.2. Catégorisation des unités de sens

1. Profil de l'enseignant
1.1. Age 1.2. Ancienneté 1.3. Filières d'enseignement 1.4. Formation sur l'évaluation
2. Conception de l'évaluation
2.1. Définition de l'évaluation 2.2. Finalités de l'évaluation
3. Conception de la compétence
3.1. Ressources mises en œuvre 3.2. Idée de mobilisation des ressources 3.3. Idée de progressivité 3.4. Idée de situation, de contexte 3.5. Idée de réflexivité
4. Perception de l'évaluation par compétences
4.1. Finalités 4.2. Adhésion/Réticence 4.3. Points positifs/points négatifs
5. Pratiques enseignantes
5.1. Construction des situations d'apprentissage 5.2. Traitement du programme/rapport au programme 5.3. Innovations 5.4. Obstacles/ freins 5.5.Travail en équipe disciplinaire ou interdisciplinaire
6. Pratiques d'évaluation
6.1. Intention pédagogique/ planification 6.2. Construction des supports d'évaluation 6.3. Posture de l'enseignant
7. Communication/retour sur l'évaluation avec les élèves
7.1. Feedback oral 7.2. Feedback écrit : note chiffrée, grille de compétences, commentaires
8. Implication des élèves
8.1. Implication recherchée ou constatée dans l'apprentissage 8.2. Implication recherchée ou constatée dans l'évaluation

Afin de finaliser l'analyse des contenus, nous avons dans un premier temps décrit, pour chaque participant, ses conceptions et pratiques pour les expliquer et les mettre en lien avec nos questions de recherche et nos hypothèses. Nous avons ensuite, dans un second temps, mis en regard ces différentes analyses pour appréhender l'ensemble des pratiques enseignantes déclarées et préciser les variables.

Nous avons utilisé les éléments d'analyse résultant de cette première étude qualitative, pour réaliser une étude quantitative à plus large échelle et nous permettant de tester nos hypothèses de recherche plus finement.

3.2. Etude quantitative

Un questionnaire construit sur la base des mêmes thèmes que la grille d'entretien a été soumis à un échantillon de 138 participants professeurs de biochimie-génie biologique de plusieurs académies du territoire national.

3.2.1. Les participants

Les participants constituant l'échantillon sont des enseignants de biochimie-génie biologique exerçant dans plusieurs académies afin d'en élargir l'effectif. En effet, dans l'académie de Guadeloupe le nombre de professeurs enseignant en biochimie-génie biologique n'est que de dix. Nous avons donc largement sollicité les enseignants d'autres académies par l'intermédiaire des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux dans un premier temps puis par l'intermédiaire de l'union des professeurs de physiologie biochimie microbiologie qui a accepté de relayer le lien vers le questionnaire en ligne. Notre étude rassemble donc 138 participants enseignant en ST2S et/ou STL.

L'échantillon se compose de 81% de femmes et 19% d'hommes. Le nombre majoritaire de femmes est cohérent avec la répartition des enseignants de cette discipline selon le sexe.

Les répartitions selon l'âge et l'expérience professionnelle sont données dans les tableaux II.3. et II.4. :

Tableau II.3. Répartition selon l'âge

âge	effectif	%
moins 25	3	2,2
26-30	13	9,4
31-35	14	10,1
36-40	25	18,1
41-45	25	18,1
46-50	22	15,9
plus 50	36	26,1
Total	138	100,0

Tableau II.4. Répartition selon l'expérience

expérience	effectif	%
moins 5	31	22,5
6-10	15	10,9
11-15	21	15,2
16-20	30	21,7
plus 20	41	29,7
Total	138	100,0

Nous précisons également que 17.5% des participants enseignent en ST2S, 77, 4% enseignent en ST2S et STL et 5.1% enseignent en STL.

3.2.2. Le recueil de données

Le recueil de données s'est fait au moyen d'un questionnaire accessible en ligne durant deux semaines et dont le lien a été transmis aux différents participants. Il comporte 30 questions réparties en cinq thèmes identiques aux thèmes de la grille d'entretien utilisée pour l'étude qualitative (Annexe 7). Il comporte des questions (tableau II.5.):

Tableau II.5. Répartition des questions du questionnaire d'enquête

Ouvertes	1.1 ; 5.2 ;
Fermées	1.5 ; 2.3 ; 5.1 ; 5.2 ; 5.3; 5.5 ; 5.6 ; 5.7 ; 6.1 ; 6.2 ; 6.3 ; 6.5
A échelle de Likert (1à 4)	4.1 ; 4.2. ; 4.3. ; 6.4 ; 6.6 ; 6.7
A réponse unique	1.3 ; 1.4 ; 2.4 ; 5.4
A réponse multiple	1.2 ; 2.1 ; 2.2 ; 3.1 ; 3.2 ; 5.3 ; 5.5 ; 6.1

Les questions du thème 1 visent à dresser le profil des participants.

Les questions du thème 2 permettent de dresser une typologie des conceptions des enseignants en matière de conception de l'évaluation. Ces conceptions prennent en compte des éléments définitoires de l'évaluation (mesure, jugement, ajustement, décision) et des éléments concernant la conception des finalités de l'évaluation : formative, normative, critériée (Issaieva et Boraita, 2013)

Les questions du thème 3 visaient à vérifier s'il existe une typologie des conceptions des enseignants concernant les compétences (suite aux observations de l'étude qualitative), mais l'étude statistique n'a pas permis d'identifier de profils significatifs « conception des compétences ».

Les questions des thèmes 5 et 6 visent à déterminer des pratiques d'enseignement et d'évaluation déclarées pouvant permettre de répondre d'abord aux questions de recherche Q1 et Q2 puis à la question Q3.

3.2.3. Démarche d'analyse des données

Nous avons d'abord procédé à une étude descriptive afin de tester les hypothèses H1.1., H2.1.et H2.2. (tris à plat). Nous avons ensuite mené une analyse typologique nous permettant de définir des profils de « conceptions de l'évaluation » et des profils de « perception de l'évaluation des compétences » (analyse des clusters identifiés après analyse de la variance pour vérifier les différences significatives entre les profils). Enfin nous avons mis les profils identifiés à l'épreuve des hypothèses H3.1. et H3.2.

Nous avons procédé au traitement de la question 5.2. en faisant une analyse qualitative de contenu en suivant les étapes décrites précédemment.

III. ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATION

1. Etude qualitative

1.1. Analyses descriptives (individuelles)

1.1.1. Enseignant A

a. Son profil général

L'enseignant A enseigne en biologie et physiopathologie humaines dans la filière sciences et technologie de la santé et du social depuis 20 ans. Il a eu à s'adapter aux changements successifs en termes de programmes et orientations concernant cette filière. Il intervient dans la formation des enseignants depuis deux ans.

b. Sa conception de l'évaluation

Pour lui, évaluer c'est recueillir des indices pour vérifier si l'élève répond aux attentes (capacités, compétences) :

> (11 :33) Evaluer, alors.....ça serait rechercher par des indices si la personne qu'on évalue a les… sait utiliser d'une manière ou d'une autre la compétence qu'on vise. C'est chercher des indices qui me permettent de me dire que cette personne-là, cet individu-là, cet élève-là, répond à ce qu'on lui demande.

Les indices recueillis permettent de se fonder un jugement qui selon lui doit être objectif. Il accorde une place importante à la nécessité de critères objectifs partagés pour l'évalué et l'évaluateur ainsi qu'à la précision du jugement.

> (11 :33) Même lorsqu'on lit la réponse et même si dans un premier temps, on n'aime pas la réponse, on la relit une deuxième fois. On cherche des indices qui nous permettent de nous dire que l'élève a mobilisé certaines compétences et capacités pour répondre à la question.
>
> (37 :42) D'ailleurs, la copie n'est pas propre ou c'est mal écrit, tu tires un point. C'est subjectif, tu tires un point, tu as envie de tirer un point. Est-ce que c'est bien ou mal? Je ne sais pas. Je pense que ce n'est pas juste.
>
> (37 :42) Là c'est explicitement clair pour (et moi) et l'évalué et l'évaluateur.

Il reconnait cette précision à la notation chiffrée.

L'évaluation permet aussi de repérer les élèves en difficulté. Il donne par ailleurs à l'évaluation valeur de contrôle.

c. Sa conception de la compétence

Pour l'enseignant A, les compétences sont transversales et ne peuvent être travaillées et mobilisées isolément dans une discipline. C'est un ensemble de ressources dont les savoirs et les capacités (assimilées à des savoir-faire), qui sont mobilisées pour arriver à une finalité.

(04 :51) Donc, finalement pourquoi en BPH, ce serait par compétences et pas ailleurs? Je crois que pour que ça ait du sens, puisque finalement les compétences, elles sont transversales.

(06 :48) Une compétence, c'est un ensemble de capacités que l'élève utilise pour arriver [...] la possibilité de mobiliser [...] Si tu veux dans la compétence, il y a plusieurs éléments de savoir-faire qui lorsqu'ils sont mis bout à bout, ça permet d'avoir une compétence.

Par ailleurs, une compétence se construit progressivement et nécessite un entraînement :

(29 :00) L'élève [...] qui n'a pas encore acquis ce degré de compétences, cette compétence qui est la première compétence qu'on demande d'acquérir [...]

(42 :39) Dans maîtrisé, dans la maîtrise de quelque chose, dans une maîtrise, il y a bien notion d'entraînement.

d. Sa perception de l'évaluation par compétences

Il adhère globalement aux modalités de l'évaluation par compétences prescrites pour l'épreuve certificative et les utilise comme modèle. Il reconnait en outre la place prépondérante des compétences dans la société. Il émet cependant quelques réserves :

- La coexistence de la notation chiffrée et de l'évaluation par compétences est un frein à l'appropriation par les élèves et à leur adhésion à ces modalités.
- L'isolement de la discipline d'enseignement dans cette démarche en est également un.
- L'explicitation tardive aux élèves de ces modalités dans leur parcours en est un autre.
- Le référentiel par contenus n'est pas en phase avec les attendus en termes de compétences.

(42 :39) [...] c'est clairement [...] affiché par nos grilles [...] c'est affiché dans nos référentiels même, pas explicitement, mais implicitement. Mais, et d'ailleurs pour te dire, c'est implicitement affiché, nous sommes d'accord, tu vas voir il y a les verbes des fois analyser, interpréter [...] D'ailleurs à ce propos, les référentiels sont un petit peu en retard. Parce que quelque part, quand on regarde bien, je crois, mais je ne veux pas me tromper, que l'évaluation par compétence est venue après [...] la dernière mouture de nos programmes.

- Le travail de préparation est long et fastidieux bien qu'efficace.

(59 :45) Moi, quand je fais une grille, je dois la faire, je dois compter les points, chaque copie, combien il a par compétence pour chaque connaissance, compétence, sans en rater une, voir si ça fait bien le nombre de questions qu'il y a, ne pas se tromper. Je passe du temps là-dessus. Alors c'est super efficace, c'est super bien, c'est super bien ciblé. Mais tu comprends bien que je ne peux pas faire ça tout le temps.

Outre ces réserves exprimées, il explique que pour lui, ces modalités permettent de mieux cerner les élèves. Il reconnait que l'évaluation par compétences permet de valoriser les acquis à la différence de la notation chiffrée traditionnelle.

Elle permet de préciser explicitement les critères d'évaluation (qui selon lui étaient déjà pris en compte antérieurement de manière implicite) qui sont justes et objectifs.

(37 :42) Moi, avant qu'on soit évalué par compétences, on a toujours parlé d'analyse et d'interprétation. Comme partout. Sauf que tant que ce n'est pas explicitement affiché comme élément d'évaluation explicitement évalué…tu sais que tu vas évaluer l'analyse. […] Là c'est clairement affiché. Donc la prise de conscience elle est autre.

Cependant, les élèves améliorent leurs notes, mais elles ne reflètent pas leur niveau.

(01 :11 :57) Depuis [...] maintenant qu'on note par compétences, il y a la moyenne. C'est toujours surprenant des fois. Je suis surpris parce qu'en clair si on devait revenir à une notation avant [...] ça serait pas ça, ça serait pas tout ça. Mais c'est par compétences, ils tirent leur épingle du jeu…

e. Ses pratiques enseignantes

Dans la progression qu'il élabore, il distingue les connaissances des capacités. Pour lui, les compétences sont clairement un objet d'apprentissage explicitement annoncé et construit.

Il a modifié sa façon de construire les séances d'apprentissage qui ne sont plus structurées par thèmes et contenus, mais par activités. La synthèse du cours ne porte plus uniquement sur les savoirs, mais aussi sur les savoir-faire et méthodes.

(21 :17) Toujours savoirs et savoir-faire. D'ailleurs quand j'oublie de mettre les savoir-faire: *"Monsieur, il n'y a pas de savoir-faire?"* C'est intégré! Toujours... Depuis quatre ans, j'ai changé ma façon de faire mes cours. Il n'y a plus de grand A, de grand 1, grand B, grand 2..., j'ai arrêté avec ça. […] C'est comme ça mes cours, c'est ce qu'ils ont sur leurs cahiers. Je leur demande de mettre la date et puis à la fin, à la fin, il y a une synthèse.

Il fournit les éléments de connaissances aux élèves comme ressources qui ne sont plus à restituer, mais à mobiliser dans une situation. Il annonce les processus en jeu pour que les élèves les appréhendent pour entrer dans l'activité. Il indique que toutes les séances ne s'y prêtent pas.

Concernant le traitement du programme, il est difficile de trouver le bon compromis entre acquisition des notions et acquisition des compétences. Selon lui, le choix de privilégier l'acquisition des compétences se fait au détriment de l'acquisition des savoirs qui sont au cœur des programmes.

(22 :42) Forcément, quand on…c'est un choix, mais quand tu fais ce choix-là, parfois, c'est au prix forcément des savoirs présupposés être acquis par l'élève pour le bac.

En matière d'innovation, il a déjà eu à expérimenter la pédagogie en classe inversée il y a deux ans, mais il n'a pas poursuivi l'expérience par manque de temps (autres activités professionnelles). Il évoque l'idée de travailler par projet comme piste de travail pour appréhender des notions non traitées en cours.

Dorénavant, il prend en compte tous les élèves simultanément, dans la diversité de leurs profils qui sont mieux appréhendés. Alors que précédemment, il concentrait son attention sur les élèves éprouvant des difficultés. Il cible mieux les difficultés et adapte son enseignement selon le degré d'acquisition des compétences des élèves.

Les principaux freins qu'il rencontre dans une approche par compétences sont liés à la gestion du temps, en particulier en classe de première où il ne travaille pas systématiquement par compétences.

> (59:45) Je ne fais que par compétences avec les terminales. Les premières, par manque de temps, je suis encore des fois dans du classique. Ce n'est pas encore systématique pour les premières. Mais c'est plus par le temps […] J'ai intégré, mais là c'est une, deux compétences... Parce que bon vu le nombre d'heures, je n'arrive pas à tout travailler et vraiment je suis sur une, deux compétences. [...] Je les ai sensibilisés.

Il n'a pas engagé de travail en équipe, ni avec les enseignants des disciplines scientifiques, ni avec les autres enseignants intervenant dans la filière sauf pour les activités interdisciplinaires prescrites.

f. Ses pratiques d'évaluation

Il s'inspire des évaluations certificatives comme d'un modèle pour les évaluations en classe. En particulier, il veille à la formulation des consignes qui dans les nouveaux sujets sont choisies pour éviter toute ambiguïté quant aux attendus.

> (02 :53) Selon le thème défini de mon évaluation, je m'imprègne beaucoup de la façon dont sont posées les questions. Je prends, j'essaie vraiment de prendre, de faire attention à la manière dont je pose les questions.
>
> (03 :23) Les questions...j'évite les questions bateau. J'essaie vraiment d'utiliser les verbes d'action qui collent le plus à ce que je demande Je parle là de la formulation des consignes. Quand je regarde comment est construit un sujet de bac, et bien il y a des questions-type qui sont en référence avec des compétences.

Dans chaque évaluation, sont évaluées les connaissances à mobiliser et les compétences en jeu selon la thématique (avec à chaque évaluation la mobilisation des connaissances et la capacité à analyser).

Les évaluations sont construites à partir de contextes familiers.

Il pratique une évaluation formative informelle envisagée comme remédiation aux difficultés. Pendant une activité, il s'assure que les élèves ont conscience des compétences en jeu (stratégies mobilisées, processus), il vérifie.

> (18:53) Et je reprends: "Qu'est-ce que vous avez mobilisé pour faire ça? Qu'est-ce qu'on a dû faire?" Ça permet aussi de contrôler qu'ils ont conscience des capacités qu'ils ont mobilisées pendant la séance.

Le traitement des évaluations est différencié. La différenciation ne porte pas sur les supports, mais sur les critères observés.

Les critères d'évaluations ne sont pas annoncés mais l'enseignant informe les élèves au préalable sur les attentes méthodologiques de l'évaluation à venir.

Il a conçu une grille de suivi des élèves sur laquelle est reportée pour chaque évaluation la répartition des points par compétence. Les notes sont construites selon un barème précis correspondant au niveau d'acquisition.

g. Communication/Retour sur l'évaluation avec les élèves

La « correction » n'est pas toujours faite, par manque de temps.

Le feedback oral et collectif porte sur les compétences en jeu qui ont posé problème, pas sur les connaissances.

> (53 :54) Et en plus quand je fais la correction, je la fais par comp [étence]. Je reviens surtout sur pas la... Je reviens toujours sur ce qu'il fallait mobiliser (...) je verbalise...chaque question ou le groupe de questions qui n'a pas marché. En général, les connaissances mobilisées, je mets à côté, je n'ai pas le temps

L'enseignant A attribue une note globale et formule parfois une appréciation pour une compétence. Le feedback écrit et individuel sur la copie pointe les compétences mal maitrisées. Les commentaires portent surtout sur les difficultés. Pour lui, la personnalisation se traduit dans les informations fournies aux élèves.

Les élèves n'ont pas le détail de la répartition des points sur leur copie, mais il est disponible sur la grille de suivi de l'enseignant. Ils connaissent les critères lors de la restitution.

h. Implication des élèves

Pour cet enseignant, élèves sont culturellement très attachés à la note chiffrée et le fait que les élèves soient confrontés aux deux approches simultanément (notation chiffrée dans toutes les disciplines et évaluation par compétences dans une discipline) est un frein à leur implication.

Selon lui, les élèves ne s'emparent pas de cette approche par compétences. Il pense que s'ils demandent à voir la grille récapitulative qu'il tient à leur disposition, c'est certainement leur motivation à prendre connaissance du détail de la répartition des points qui les y incite et pas un intérêt pour leurs acquisitions de compétences et les progrès à réaliser en la matière. Ils ne se sont pas appropriés le sens des niveaux I (insuffisant), A (acceptable) et M (maîtrisé) et les commentaires associés.

Les élèves sont plus impliqués dans cette construction de connaissances et de savoir-faire si des activités adaptées à leurs besoins leur sont proposées. L'enseignant les sollicite pour prendre conscience des stratégies à mettre en œuvre dans l'activité et leur implication est attendue dans l'élaboration de la synthèse.

i. Synthèse concernant l'enseignant A

L'enseignant A, qui adhère globalement à l'évaluation par compétences malgré l'absence de consensus interdisciplinaire et la disparité des pratiques en la matière, déclare quelques changements dans ses pratiques enseignantes. Ils concernent :

- les supports didactiques affichant la compétence comme objet d'apprentissage
- la formulation explicite des consignes
- l'entrée dans le programme sous l'angle des compétences
- le travail par activités
- le statut des connaissances considérées comme ressources à mobiliser et non à restituer
- l'incitation des élèves à s'impliquer en ayant un regard critique sur leurs stratégies
- la recherche de pratiques diversifiées (classe inversée, projet interdisciplinaire)
- la meilleure prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins

Ces changements sont cohérents avec la conception qu'il a des compétences et qui en intègre les caractéristiques essentielles vues dans cadre théorique (à l'exception du caractère inédit de la situation).

Les obstacles rencontrés sont liés à la tension qui existe entre programmes et approche par compétences et à la gestion du temps des apprentissages.

Concernant ses pratiques évaluatives, elles privilégient la dimension sommative et certificative des évaluations même si une évaluation formative non formalisée est décrite (dans le sens de la régulation). Il s'inspire des évaluations certificatives comme d'un modèle pour les évaluations en classe. Pour lui, la notation garantit une certaine objectivité. C'est cette information qui est donnée systématiquement aux élèves. Les autres informations ne sont ni systématiquement formulées, ni spontanément communiquées. L'évaluation par compétences n'est pas pratiquée en classe de première mais en classe de terminale, ce qui confirme la visée certificative accordée à l'évaluation par l'enseignant (proximité de l'enjeu certificatif en terminale).

Ces pratiques sont cohérentes avec sa conception de l'évaluation.

1.1.2. Enseignant B

a. Son profil général

L'enseignant B enseigne en biologie et physiopathologie humaines dans la filière sciences et technologie de la santé et du social depuis 19 ans. Il a aussi eu à s'adapter aux changements successifs en termes de programmes et orientations concernant cette filière. Il enseigne la biotechnologie en sciences et technologies de laboratoire depuis une année.

b. Sa conception de l'évaluation

Pour lui, évaluer c'est affiner son jugement. C'est une préparation à l'examen.

Pour lui l'évaluation a une place centrale. L'objectif de l'évaluation est de mettre en évidence les acquisitions par rapport à des compétences attendues. Elle est un indicateur objectif pour l'efficience d'un enseignement et pour l'accompagnement des élèves et le repérage des élèves en difficultés.

> (06 :51) […] Par exemple, il y a des gens qui voudraient que les évaluations n'aboutissent plus à des notes chiffrées. Pour moi, l'évaluation, c'est quelque chose qui est fondamental, c'est quelque chose qui est fondamental quelle que soit la forme que ça doit prendre. […]L'évaluation doit trouver une forme qui soit juste par rapport à son objectif, […] l'évaluation c'est faire en sorte de mettre en exergue, en évidence les capacités de chaque élève par rapport à des compétences attendues. […] c'est le seul indicateur, c'est l'indicateur principal pour moi de la réussite d'une formation et d'un accompagnement d'élèves. C'est l'indicateur le plus objectif quoi qu'on en dise

Des évaluations sommatives aboutissant à une note qui ont la forme de l'évaluation certificative sont données régulièrement. Mais selon lui l'évaluation est continue. A chaque séance des indicateurs informels permettent de repérer ce que les élèves ont compris. L'évaluation joue un rôle de régulation de manière permanente pendant une séance de cours.

Il y a aussi des évaluations formelles « intermédiaires » qui prennent des formes variées qui permettent de développer des capacités.

Elle permet à un élève de se situer par rapport aux attentes et aux enjeux. Elle a un rôle à jouer sur la motivation de l'élève Et elle permet à l'enseignant de l'accompagner en remédiant.

c. Sa conception de la compétence

Pour l'enseignant B, une compétence est la capacité à accomplir une tâche. Elle a un ancrage dans le réel et se travaille en contexte. Une compétence comporte une dimension réflexion qui est nourrie par le savoir. Pour lui, capacité et compétence ont le même sens.

> (48 :53) Pour moi c'est ce sont deux notions très très (sic) liées. Moi j'ai tendance à les confondre pour moi elles ne font qu'une seule, c'est le même terme pour moi, on parle de la même chose. Pour moi, il n'y a pas de différence entre capacité et compétence

d. Sa perception de l'évaluation par compétences

Il adhère globalement aux modalités de l'évaluation par compétences prescrites pour l'épreuve certificative et en utilise la grille comme outil et les sujets comme modèles. En la comparant à l'évaluation antérieure, centrée sur les savoirs selon lui, il précise que les compétences étaient déjà évaluées mais de manière implicite. Elle permet d'affiner le jugement.et permet de mettre en valeur les réussites des élèves y compris ceux qui éprouvent des difficultés.

(05 :25) C'est quelque chose que j'ai découvert il y a cinq-six ans et je trouve que c'est quelque chose qui est très satisfaisant par rapport à l'ancien système. Pourquoi? On le voit un petit peu au niveau des résultats des élèves. Certains arrivent à mieux réussir. Ceux qui avaient des difficultés, on voit qu'ils ont quand même plus de chances de réussir les évaluations grâce à cette évaluation par compétences. Et ça c'est du point de vue de l'élève, la performance de l'élève. Mais à notre niveau, nous, évaluateur, formateur, ça affine notre vision de l'élève sous l'angle des capacités, de sa maîtrise des différentes compétences.

Elle impose selon lui, le partage des critères d'évaluation avec les élèves. Il pense que la coexistence de la notation chiffrée et de l'évaluation par compétences est un frein à l'appropriation de ses modalités par les élèves.

e. Ses pratiques enseignantes

Il affirme que sa pratique s'est enrichie : il propose plus d'activités pouvant mobiliser les élèves, plus d' «applications». Ces applications ressemblent à ce qui est attendu au baccalauréat. Il recherche des supports pour illustrer le contexte qu'il propose. C'est plutôt le contexte qui détermine la progression. Mais l'enseignant aurait voulu établir une progression prenant en compte l'acquisition progressive des compétences attendues au baccalauréat. Pour lui, il est difficile d'aborder le programme par l'entrée de compétences et progresser en même temps sur les deux plans (contenus et compétences).

(31 :53) Arriver à mesurer ce travail de compétences avec les élèves, parallèlement à la progression un petit peu plus classique qui suit un petit peu le référentiel. Ça c'est très très (sic) dur à faire ça. Je dirais même plus quelque chose, ça va paraître bizarre, mais c'est un peu la réalité. On programme une séance, donc on fait un scénario pédagogique avec des activités. Et c'est après la séance...c'est de moins en moins le cas pour moi...mais c'est après la séance que je vois quelles compétences, j'ai travaillé avec les élèves.

En prenant des exemples en STL et ST2S, l'enseignant admet faire le bilan des compétences travaillées a posteriori. Les compétences sont travaillées et développées de manière informelle. C'est le contexte et la situation qui déterminent les compétences à mettre en œuvre. Il y a des compétences qui sont systématiquement travaillées car elles sont au cœur de la discipline surtout en STL en travaux pratiques. Pour toutes les activités, l'enseignant désormais établit un lien avec les compétences à acquérir pour le baccalauréat. Idéalement, il souhaiterait aborder le programme sous l'angle de compétences.

Il déclare avoir engagé un travail spécifique sur l'acquisition des compétences dans le cadre de l'accompagnement personnalisé (AP).

Bien qu'il ait déjà échangé avec des enseignants d'autres disciplines de la filière, il n'a pas travaillé par compétences en interdisciplinarité.

f. Ses pratiques d'évaluation

Il s'inspire des évaluations certificatives comme d'un modèle pour les évaluations en classe. En particulier, il apporte une attention particulière à la formulation.

Les compétences évaluées lors des évaluations sommatives figurent sur le support d'évaluation. Les critères sont communiqués. Les situations proposées en évaluation sont contextualisées. Le contexte est inédit. Mais les évaluations « intermédiaires » ne sont pas forcément contextualisées et peuvent porter sur une séance récente, sur les savoirs ou sur un nombre limité de compétences.

Lors de la correction, il s'interroge davantage sur les processus mis en place par l'élève. L'analyse des grilles de compétences d'un élève sur une période permet à l'enseignant de repérer les faiblesses, d'organiser son accompagnement et de prévoir les compétences à travailler pour les séances à venir. Pour lui, apprentissage et évaluation s'articulent.

g. Communication/Retour sur l'évaluation avec les élèves

Sur la base de la grille de compétences, il y a un partage avec les élèves de manière personnalisée sur les réussites, et sur leur positionnement par rapport aux compétences.

Pour les évaluations sommatives, l'enseignant restitue à chacun des élèves sa grille de compétences et l'accompagne dans son analyse. Ils interagissent.

> (21 :04) Lors de la remise des copies, les élèves trouvent pour ces évaluations formatives (sommatives?) qui préparent l'épreuve du bac la grille avec mes positionnements pour chaque compétence, chaque question avec les niveaux d'évaluation qu'ils vont trouver au bac, avec l'expression de chaque compétence. Comment je travaille ça? J'ai l'occasion pendant cette séance de restitution d'aller voir chacun des élèves

L'enseignant repère les élèves qui ont besoin d'être accompagnés pour approfondir l'analyse de la grille de compétences.

Des commentaires en rapport avec les compétences évaluées et leur degré d'acquisition sont portés sur les copies des évaluations sommatives se rapprochant des épreuves certificatives. Le partage de l'analyse est très bénéfique et permet d'aller plus loin que la note.

Pour les évaluations « intermédiaires », l'enseignant privilégie les annotations à l'intérieur de la copie qui permettent de mettre en évidence les manques.

Selon lui, toutes les évaluations ne nécessitent pas de commentaire écrit. Mais il pense qu'il pourrait le faire systématiquement.

h. Implication des élèves

Selon l'enseignant B, la contextualisation permet une meilleure adhésion des élèves à l'activité proposée. Les élèves se familiarisent avec les intitulés des compétences et appréhendent mieux l'activité

Les élèves prennent conscience de ce qu'il faudra travailler en interaction avec l'enseignant.

Les élèves sont intéressés, sauf si la note est sous la moyenne. La note chiffrée prend le dessus. Mais s'ils sont sollicités pour analyser la grille conjointement avec l'enseignant, ils le font.

i. Synthèse concernant l'enseignant B

L'enseignant B, qui adhère globalement à l'évaluation par compétences déclare quelques changements dans ses pratiques enseignantes. Ils concernent :

- la formulation explicite des consignes
- le travail par activités contextualisées (qu'il appelle « applications »)
- l'entrée dans le programme à partir des situations
- l'accompagnement personnalisé (AP) au service de l'acquisition des compétences
- la communication éclairante pour les élèves
- la meilleure prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins

Ces changements sont cohérents avec la conception qu'il a des compétences et qui en intègre les caractéristiques essentielles vues dans notre cadre théorique.

Les obstacles rencontrés sont liés à la tension qui existe entre programmes par contenus et approche par compétences.

Concernant ses pratiques évaluatives, elles privilégient la dimension sommative et certificative des évaluations. Il s'inspire des évaluations certificatives comme d'un modèle pour les évaluations sommatives tant pour la construction du sujet qui intègre une situation inédite que pour l'utilisation de la grille de compétences. Dans une dimension plus formative, l'évaluation par compétences lui permet d'affiner son jugement en ne se limitant plus à la performance, mais en analysant les stratégies mises en place par les élèves pour réaliser une tâche. Cela lui permet d'organiser son accompagnement.

Il utilise la grille de compétences comme outil de communication avec les élèves pour susciter des interactions pour les évaluations sommatives. Les commentaires aussi éclairent sur le degré d'acquisition des compétences.

Ces pratiques sont cohérentes avec sa conception de l'évaluation qui intègre surtout la dimension sommative, mais qui prend en compte la dimension formative.

1.1.3. Enseignante C

a. Son profil général

L'enseignante C a enseigné en biologie et physiopathologie humaines dans la filière sciences et technologie de la santé et du social pendant deux ans (dont une avant les changements de programme et de modalités d'évaluation certificative). Elle enseigne la biotechnologie en sciences et technologies de laboratoire depuis une année.

Elle a abordé l'évaluation et ses modalités en formation et a été sensibilisée à l'approche par compétences lors de son année de stage.

b. Sa conception de l'évaluation

Pour cette enseignante, l'évaluation permet de vérifier les acquisitions et de faire un bilan pour l'enseignant et pour l'élève. Elle envisage l'évaluation dans sa dimension sommative.

> (33:53) Evaluer, c'est poser un diagnostic par rapport à ce que j'ai essayé de transmettre aux élèves et faire une sorte de bilan. Est-ce que ce que j'ai voulu faire passer est passé? Est-ce que les élèves maîtrisent? ...Est-ce que j'ai réussi à transmettre quelque chose? Est-ce qu'ils se sont approprié [...] soit la compétence ou soit la connaissance?

c. Sa conception de la compétence

Elle associe compétence et savoir-faire mais oppose la compétence aux savoirs. Pour elle une compétence est transférable.

Elle confond la compétence et son évaluation et déclare avoir des difficultés à définir les concepts de compétence, capacité et savoir-faire.

d. Sa perception de l'évaluation par compétences

Elle adhère aux modalités de l'évaluation par compétences. Elle s'appuie sur l'épreuve certificative comme modèle pour construire des évaluations. Selon elle, elles permettent d'identifier les besoins d'un élève pour améliorer ses résultats, en particulier les méthodes de travail, et de communiquer. La mise en place de l'évaluation certificative par compétences a permis d'expliciter les compétences à mobiliser et à travailler alors même que les modalités antérieures permettaient de travailler les compétences de manière informelle et implicite.

Les freins à la mise en œuvre sont liés à la gestion du temps.

> (04 :37) Je trouve qu'il y a des points positifs et des....des avantages et des inconvénients. Les avantages, je trouve que ça permet de savoir pour un élève ce qui lui manque en fait pour améliorer ses résultats. Et donc ça lui indique peut-être, dans l'idéal, les méthodes de travail ... enfin comment il peut changer ses méthodes de travail. Ou alors, qu'est-ce qu'il va favoriser quand il va préparer son évaluation. Comme il sait que son point faible entre guillemets, c'est l'analyse, et bien l'idée pour moi c'est que du coup il doit vraiment retravailler les analyses plus plus que les fois précédentes. Et après, les inconvénients, je trouve que ça met du t[emps]...

e. Ses pratiques enseignantes

Elle traite le programme à partir des activités en abordant en complémentarité les contenus thématiques et les compétences.

L'enseignante C construit des situations d'apprentissage sous la forme d'activités contextualisées et anticipe sur les compétences qui seront travaillées. Cela comprend la recherche de ressources externes diversifiées et ancrées dans le réel pour proposer parfois des situations inédites.

Elle indique sur le support d'activité destiné aux élèves les compétences qui seront travaillées. Ils sont en autonomie face à l'activité, mais la progression dans l'activité est collective.

Elle déclare prendre en compte la diversité des besoins, même si la différenciation n'est pas formalisée.

Elle dit ne pas rencontrer de difficulté pour faire développer les compétences, c'est la situation qui induit la mobilisation des compétences. A ce titre, elle affirme d'ailleurs qu'elle construirait les séances de la même manière si les modalités de l'évaluation certificative n'avaient pas changé. C'est le travail collaboratif avec des enseignants de SVT il y a quelques années qui lui a permis d'orienter sa façon de concevoir son enseignement.

Elle a tenté de transposer ce fonctionnement sous l'angle des compétences à d'autres enseignements qu'elle assure cette année et pour lesquels les compétences n'apparaissent pas explicitement dans les programmes.

Elle réfléchit actuellement à la construction d'un projet rassemblant des activités sur plusieurs séances en biotechnologie.

Elle n'a pas eu d'échanges et engagé de travaux interdisciplinaires, excepté pour construire des sujets d'épreuves préparatoires aux épreuves certificatives.

f. Ses pratiques d'évaluation

Elle positionne des évaluations sommatives en fin de chapitre. Elle compose le sujet d'évaluation en introduisant un contexte qui peut être inédit ou non et en utilisant des questions de sujet de baccalauréat. Elle s'interroge sur la pertinence d'un contexte inédit car selon elle il peut être à l'origine de difficultés pour résoudre la question.

Les compétences à mobiliser sont portées sur le support pour chaque question. Les évaluations sommatives sont toutes accompagnées d'une grille de compétences.

L'enseignante pense ne pas suffisamment évaluer ses élèves par manque de temps.

L'évaluation formative est informelle et intégrée aux apprentissages. Au cours d'une activité, l'enseignante régule en fonction des besoins des élèves en vérifiant ce qu'ils font et en favorisant les échanges.

Elle n'exploite pas de manière ciblée les résultats des évaluations antérieures.

> (15 :27) [...] débordée, que je n'ai pas du tout exploité les informations que j'obtenais. Personnellement, pas personnellement, mais individuellement pour les élèves. […] Donc j'ai listé, mais après je ne suis pas revenue pour chaque élève […] mais au final, il n'y a pas de retour personnel sur cet élève, de retour individuel sur cet élève pour l'aider d'un coup à argumenter, ça revient... en fait ce que je mets sur les copies d'évaluation, je mets les compétences qu'il doit travailler

En biotechnologie, en revanche, c'est plus systématique car les activités pratiques donnent lieu à l'élaboration par les élèves d'un compte-rendu qui permet à l'enseignante C d'avoir une visibilité sur les acquisitions et apprentissages.

Comme pour son enseignement, elle a tenté de transposer les modalités d'évaluation par compétences pratiquées en BPH à d'autres enseignements qu'elle assure cette année et pour lesquels les compétences n'apparaissent pas explicitement dans les programmes. Elle voulait un outil de repérage des difficultés et de suivi des élèves.

En biotechnologie, elle procède de la même manière qu'en BPH pour les évaluations sommatives.

g. Communication/Retour sur l'évaluation avec les élèves

L'enseignante ne fait pas de correction collective. Elle fait oralement un bilan général portant sur les compétences en jeu et adresse des conseils méthodologiques.

Le retour individuel consiste en la remise aux élèves d'une grille de compétences renseignée selon les niveaux d'acquisition des compétences, d'un support comportant les éléments de réponses aux questions (un corrigé) et la formulation des commentaires portant sur les compétences à travailler lors des activités à venir. Elle sollicite les élèves pour insister sur les compétences à travailler.

h. Implication des élèves

Les élèves connaissent les enjeux d'une activité : l'objectif en termes de contenus, les compétences à mobiliser. Mais ils ne s'appuient pas sur leurs besoins identifiés lors des évaluations pour organiser leur travail personnel. Ils ne sollicitent d'ailleurs pas l'enseignante sur les éléments à travailler ou approfondir. Ils regardent surtout la note, puis les commentaires pas le détail de la grille de compétences. Selon l'enseignante, les élèves éprouvant des difficultés n'en bénéficient pas réellement, car les difficultés se répercutent.

i. Synthèse concernant l'enseignante C

L'enseignante C, qui adhère globalement à l'évaluation par compétences mais déclare que ses pratiques enseignantes ont plus été influencées par des observations de pratiques en SVT que

par le changement prescrit des modalités de l'évaluation certificative par compétences. Dans ses pratiques elle mentionne :

- les supports didactiques affichant la compétence comme objet d'apprentissage
- la formulation explicite des consignes
- l'entrée dans le programme sous l'angle complémentaire des contenus et des compétences
- le travail par activités
- la communication éclairante pour les élèves
- la transposition des modalités d'évaluation à d'autres enseignements
- la volonté d'une meilleure prise en compte de la diversité des élèves et de leurs besoins

Ces pratiques n'ont pas de lien avec la conception partielle qu'elle a des compétences.

Les obstacles rencontrés sont liés à la gestion du temps.

Concernant ses pratiques évaluatives, elles privilégient la dimension sommative et certificative des évaluations même si une évaluation formative non formalisée est décrite (dans le sens de la régulation) et qu'une formalisation est souhaitée à terme. Elle s'inspire des évaluations certificatives comme d'un modèle pour les évaluations en classe. Elle communique avec les élèves au moyen de la grille de compétences et de commentaires concernant le niveau d'acquisition des compétences. L'évaluation par compétences est pratiquée en classe de première et en classe de terminale.

Ces pratiques sont cohérentes avec sa conception de l'évaluation.

1.1.4. Enseignante D

a. Son profil général

L'enseignante D enseigne en biologie et physiopathologie humaines dans la filière sciences et technologies de la santé et du social depuis quatre ans Elle a enseigné la biotechnologie en sciences et technologies de laboratoire durant une année auparavant. Elle n'a pas eu l'occasion d'évaluer autrement que par compétences en évaluation certificative. Elle souhaite des formations et des réponses opérationnelles pour construire ses enseignements.

b. Sa conception de l'évaluation

Pour l'enseignante D, l'évaluation permet de situer un élève par rapport aux attendus prescrits en termes de savoirs, savoir-faire et compétences.

Elle permet de repérer ce sur quoi il faut revenir et les ajustements à faire sur la manière de conduire l'enseignement. Les évaluations sont des contrôles.

c. Sa conception de la compétence

Pour elle, une compétence est un savoir-faire. Les savoirs sont nécessaires à l'expression des savoir-faire. Ce sont des compétences. Elle ne fait pas de lien entre capacité et compétence.

d. Sa perception de l'évaluation par compétences

Elle n'adhère pas à l'évaluation des compétences qui complexifie la construction de la note qui n'a pas été supprimée. Ces modalités d'évaluation ne sont pas précises et laissent trop de place au jugement de l'évaluateur. Elle les qualifie d'injustes. Pour elle la note chiffrée qui en découle ne montre pas le niveau réel de l'élève. Elle trouve que c'est un leurre pour les élèves pour lesquels l'acquisition de savoirs est incontournable.

> (06 :34) Je trouve que c'est complexe. C'est complexe et en même temps je trouve que c'est un peu à la louche. […] Là c'est,... tu mets plein de croix. Allez, imaginons, pour une compétence tu as quinze cases avec des croix. Et après comment tu fais pour savoir combien ça fait en note? Alors comme je te dis, moi je fais, je suis une matheuse et je suis un peu...cartésienne [...] Bon ben voilà je divise le nombre de cases par le nombre de points et chaque case [...] Moi je trouve que c'est un peu au lance-pierre quoi. C'est une notation qui vraiment, qui est complètement libre à l'examinateur en fait. Je ne trouve pas ça forcément très juste. [...] Je ne trouve pas ça très juste

Elle s'appuie sur les épreuves certificatives que pour concevoir des épreuves préparatoires. Elle trouve que ces épreuves sont fastidieuses à concevoir et à corriger.

Pour elle, cela n'a pas d'incidence sur les contenus du programme, il s'agit juste d'une explicitation des compétences travaillées antérieurement inévitablement en classe.

Elle admet qu'elle peut être plus intéressante que l'évaluation antérieure si elle est pratiquée régulièrement pour suivre l'évolution des élèves si l'apprentissage se fait sous l'angle des compétences. Mais elle relève la difficulté de prononcer un jugement définitif sur l'acquisition d'une compétence.

e. Ses pratiques enseignantes

Dans sa pratique pour l'instant elle est plus préoccupée par les contenus du programme pour construire des supports de cours. L'évaluation par compétences n'est pas sa priorité. Les compétences ne sont pas intégrées aux situations d'apprentissage. Elles ne seront pas évaluées explicitement.

Pour les apprentissages, elle n'intègre pas l'acquisition des compétences, ni en les faisant figurer sur le support de cours, ni en parlant avec les élèves. Elle ne pense pas que les élèves ont besoin de ces éléments pour appréhender le travail à faire. Les compétences sont implicitement travaillées.

Les pratiques n'ont pas changé. Mais elle aimerait travailler par compétences. Et elle ne voit pas l'intérêt pour les élèves de préciser les compétences travaillées.

Elle a eu des échanges informels avec les enseignants de SVT de son établissement. Elle souhaiterait plus d'échanges avec les enseignants de la même discipline ayant plus d'expérience.

Elle voudrait des pistes opérationnelles, se pose des questions (par exemple sur l'opposition entre cours magistral et activité). Ses pratiques ne sont pas assez diversifiées selon elle (exploitation des documents du manuel, d'autres documents, de vidéos, …). Elle admet que le programme ne suffit pas.

f. Ses pratiques d'évaluation

Les évaluations portent sur les attendus explicités dans le programme (contenus, objectifs, et niveau taxonomique). Elles comportent parfois des questions de connaissances. Les évaluations sont faites en fin de chapitre

L'enseignante D n'utilise pas la grille de compétences sauf lors des épreuves préparatoires (devoir commun et baccalauréat blanc).

Elle explique aux élèves au préalable l'utilisation de la grille de compétences pour les épreuves préparatoires. Pour les évaluations en classe, elle prend appui exclusivement sur le programme sans tenir compte des compétences. Chaque question est affectée d'une pondération. Elle privilégie l'acquisition des contenus et n'a pas eu encore le temps d'élaborer des grilles pour les évaluations.

Lors des deux épreuves préparatoires annuelles, l'enseignante attribue des pondérations aux compétences pour chaque question pour obtenir une note plus juste selon elle et pour s'affranchir de la subjectivité. Pour les évaluations (contrôles) en classe, elle détermine un barème ne prenant pas en compte les compétences. Mais elle aimerait le faire pour préparer les élèves au baccalauréat.

Ce sont des exercices, des questions de cours. Elle s'appuie sur des propositions d'exercices d'autres ouvrages que celui des élèves. Elle propose un contexte familier qu'elle crée en essayant d'être réaliste. Elle familiarise les élèves avec les cas cliniques qu'on retrouve parfois dans l'épreuve certificative. Elle utilise les sujets de baccalauréat comme modèle pour la trame. Elle procède de la même manière en première et terminale.

> (25 :32) Comme je te l'ai dit, je fais plutôt à la fin d'un chapitre. Donc je reprends toujours le BO. Je regarde ce qui est exigible dans la partie "contenus-objectifs-compétences", avec tu sais les différents niveaux de 1 à 4. Et donc à partir de ça, j'essaie donc de les interroger sur chaque point en fait, vraiment sur chaque point. […] Oui voilà, je fais ça comme ça. Je me sers des fois de d'autres bouquins […]

Les critères d'évaluation ne sont pas communiqués. Le barème est donné par partie et pas par question pour permettre d'ajuster. Les compétences sont évaluées de manière implicite, sauf l'expression écrite

L'enseignante ne fait pas d'évaluations intermédiaires par manque de temps mais dit le regretter. Elle aimerait évaluer par compétences pour le suivi des élèves. Cela permettrait de réajuster l'enseignement.

g. Communication/Retour sur l'évaluation avec les élèves

Lors de la restitution des copies, il y a une correction collective. L'enseignante insiste avec attention sur la correction en général et sur les questions qui ont posé problème s'il manque du temps. Les élèves n'ont pas de corrigé. L'enseignante ne fait pas de commentaires lors de la restitution. La correction est orale et écrite. Chaque élève dispose de sa copie portant la note, le sujet remis par l'enseignante. L'enseignante ne porte en général pas de commentaire général sur la copie. Parfois elle écrit une appréciation générale positive pour une évaluation réussie. Sinon la note est éclairante et elle privilégie les annotations dans la copie pour informer l'élève sur ses erreurs. Elle ne fait pas de commentaire systématique et conscient en termes de compétences. Elle indique les contenus à revoir.

h. Implication des élèves

Les élèves connaissent les éléments qui seront évalués sur la base du programme dont ils disposent et qui est expliqué par l'enseignante. Les titres sont conservés pour les séances de cours. L'enseignante les invite à s'y référer. Les élèves n'ont pas besoin de savoir les compétences à mobiliser pour reconnaître les situations où il faut les mobiliser.

Les élèves proposent à la classe des éléments de réponse lors de la correction collective.

Les élèves ne sollicitent pas l'enseignante pour comprendre la grille individuelle de compétences expliquée en début d'année et remise lors des épreuves préparatoires.

i. Synthèse concernant l'enseignante D

L'enseignante D n'adhère pas à l'évaluation par compétences. Elle lui reproche un manque de précision, une trop grande subjectivité et une complexité de mise en œuvre. Dans ses pratiques enseignantes, elle mentionne :

- l'entrée dans le programme sous l'angle des contenus
- le travail par thèmes
- le statut fondamental des connaissances
- la volonté d'utiliser à terme l'évaluation par compétences à des fins formatives

Ces pratiques sont en lien avec sa perception de l'évaluation par compétences et sa conception des compétences considérant la maîtrise des savoirs comme indispensable.

Les obstacles rencontrés sont aussi liés à la gestion du temps.

Concernant ses pratiques évaluatives, elles privilégient la dimension sommative et certificative des évaluations même si une évaluation formative est envisagée à terme. Elle s'inspire des évaluations certificatives comme d'un modèle pour les évaluations préparatoire aux examens. Pour elle, la notation garantit une certaine objectivité. Elle a d'ailleurs mis en place un système de pondération par compétence très précis. Les commentaires ne sont pas systématiques et sont plutôt réservés aux erreurs.

Ces pratiques sont cohérentes avec sa conception de l'évaluation.

1.2. Analyse interprétative (comparaison des pratiques déclarées)

1.2.1. Les pratiques enseignantes déclarées

Les enseignants A et B déclarent avoir modifié leurs pratiques enseignantes pour la construction des situations d'apprentissage en s'inscrivant dans une approche par compétences pour l'enseignant A. L'enseignant B s'inscrit dans une démarche de contextualisation en n'anticipant pas sur les compétences qui seront mobilisées. L'enseignante C s'inscrit dans une approche par compétences mais cela ne résulte pas d'un changement de pratique consécutif au changement des modalités d'évaluation certificative.

Concernant la construction des situations d'apprentissage, la proposition de situations inédites par les enseignants B et C est cohérente avec leur conception de la compétence qui s'exprime comme nous l'avons vu dans la première partie de notre étude en situation contextualisée. Pour l'enseignant A qui n'intègre pas la contextualisation dans sa conception, les situations proposées sont familières.

L'enseignant A et l'enseignant B évoquent la tension qui existe entre programme (par contenus) et compétences. Cette tension interroge la place des savoirs dans les représentations des enseignants et est une source de difficulté pour le traitement du programme. C'est une des raisons de la réticence de l'enseignante D qui accorde une primauté aux savoirs par rapport aux compétences. Selon Boutin et Julien (2000), l'acquisition des compétences, se fait au détriment de celle des savoirs.

L'enseignante D n'a pas modifié ses pratiques et n'adhère pas à l'approche par compétences. Pour cette enseignante par ailleurs, sa conception de l'évaluation surtout normative offrant une place prépondérante à la notation chiffrée et sa préoccupation très marquée pour un jugement objectif sont des freins à l'adhésion à cette approche par compétences.

Dans cette tension entre acquisition des contenus des programmes et acquisition des compétences, les quatre enseignants s'accordent à évoquer les problèmes de gestion de temps.
Les pratiques « innovantes » sont mentionnées par les enseignants A, B et C qui sont inscrits dans une dynamique réflexive qui selon Perrenoud (2000) est indissociable d'une inscription dans une démarche de construction de compétences chez les élèves.
Le travail en équipe n'est pas engagé, la transversalité n'étant pas prise en compte dans la diversité des disciplines d'enseignement comme le fait remarquer l'enseignant A.

1.2.2. Les pratiques évaluatives déclarées

Les quatre enseignants privilégient la dimension sommative des évaluations. Certains déclarent une pratique informelle de l'évaluation formative à des fins de régulation. Aucun ne s'inscrit dans une démarche d'implication soutenue des élèves dans leurs évaluations. Cependant, lors des évaluations sommatives, ils mettent en œuvre des moyens diversifiés pour communiquer avec les élèves sur leurs évaluations. Les enseignants A, B et C formulent des commentaires en termes de compétences. Seuls les enseignants B et C accompagnent les élèves dans la compréhension du résultat et des critères de l'évaluation en utilisant les outils institutionnels.
Ce sont les deux enseignants exprimant une préoccupation formative. Cela est cohérent avec leur conception de l'évaluation.
Pour l'enseignant A qui n'intègre pas la contextualisation dans les évaluations, les situations proposées sont familières. Sa conception de l'évaluation plus marquée que celle des deux autres par la dimension sommative à visée normative ou critériée selon les enjeux et qui intègre une place importante au partage des « critères objectifs pour l'évaluateur et l'évalué » peut expliquer ce positionnement lui permettant de ne pas rompre le contrat didactique. Comme le dénonce Crahay(2006), le caractère inédit de la situation peut constituer une source de difficultés pour les élèves.
L'enseignante D ne pratique l'évaluation par compétences qu'à des fins exclusivement certificatives (épreuves préparatoires). C'est encore l'expression de la tension entre programmes par contenus et évaluation certificative par compétences et de la primauté qu'elle accorde aux savoirs. Elle ajoute comme frein la complexité à réaliser et à utiliser les outils. Par ailleurs, la question du jugement est une de ses préoccupations. Comme l'affirment Gérard et De Ketele (2005), la validité est la plus grande faiblesse de l'évaluation par compétences.

1.2.3. Les facteurs pouvant influencer les pratiques

Pour ces quatre enseignants, la conception de l'évaluation revêt plusieurs dimensions comme nous l'avons vu dans notre première partie (formative, sommative à visée normative, sommative à visée critériée). Nous observons que cette variable pourrait influencer les pratiques enseignantes dans le rapport au prescrit des enseignants.

En effet, par exemple les enseignants B et C qui accordent à l'évaluation formative une place plus importante dans leurs préoccupations sont ceux qui proposent des situations inédites.

L'enseignant A qui selon les enjeux privilégie la visée critériée, évalue les élèves par compétences, ce qui n'est pas le cas de l'enseignante D dont la visée privilégiée est la visée normative.

La perception qu'ils ont de l'évaluation certificative par compétences ne semble pas se limiter à l'adhésion et met en jeu des perceptions variées et parfois antagonistes et semble également influencer les pratiques enseignantes et évaluatives dans ce rapport au prescrit.

En effet, par exemple l'enseignant A qui adhère globalement à l'évaluation par compétences mais qui émet des réserves quant à sa pertinence dans un contexte où la prise compte des compétences n'est pas harmonisée entre les disciplines rejoint l'enseignante D qui n'adhère pas à l'évaluation par compétences dans le traitement certificatif des évaluations (communication de la note chiffrée privilégiée).

L'étude quantitative qui suit et dont la méthodologie a déjà été précisée nous permettra d'envisager plus finement ces effets.

2. Etude quantitative

2.1. Analyse descriptive (tris à plats)

2.1.1. Analyse des données relatives à l'hypothèse H1.1.

H1.1.- Le rapport au prescrit en matière d'évaluation certificative par compétences incite les enseignants à modifier leurs pratiques enseignantes.

L'analyse des réponses aux questions 5.1. à 5.5. nous permet de mettre cette hypothèse à l'épreuve.

• Les questions 5.1. et 5.2. permettent de vérifier la prise en compte de l'acquisition des compétences dans les apprentissages.

Tableau II. 6. Question 5.1.

	effectif	%
non	71	51,4
oui	67	48,6
total	138	100,0

Tableau II. 7. Question 5.2.

	effectif	%
non	56	40,9
oui	81	59,1
total	137	100,0

Les participants sont partagés quant à l'explicitation de l'acquisition des compétences dans la progression des apprentissages (51.4% non et 48.6% oui). En revanche, ils sont plus nombreux, une majorité (59.1%) à l'intégrer dans les situations d'apprentissage construites. Cela montre une prise en compte parfois implicite de l'acquisition des compétences par les enseignants de l'échantillon.

Concernant la question 5.2., ils ont répondu à une question ouverte visant à préciser la manière dont était intégrée l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage. 58 participants parmi ceux qui affirment l'intégrer ont répondu. L'analyse qualitative de leurs réponses (Annexe 8) montre que :

- la plupart d'entre eux (21 participants) intègrent l'acquisition des compétences en les indiquant et en les précisant aux élèves comme objectifs de l'activité.
- 14 participants évoquent une intégration implicite aux situations d'apprentissage diversifiées
- six (6) participants proposent des grilles et listes (check list) aux élèves pour aider les élèves à se situer, 3 autres évoquent à ce sujet l'auto-évaluation
- trois (3) participants évoquent une entrée explicite par les compétences (dont deux en accompagnement personnalisé, AP)
- trois (3) participants l'intègrent dans les activités pratiques
- deux (2) participants l'intègrent pour les évaluations sommatives

• La question 5.3. permet de repérer les éventuelles difficultés rencontrées par les enseignants pour développer des compétences dans les situations d'apprentissage.

Tableau II.8. Question 5.3.

	effectif	%
non	47	34,8
oui	88	65,2
total	135	100,0

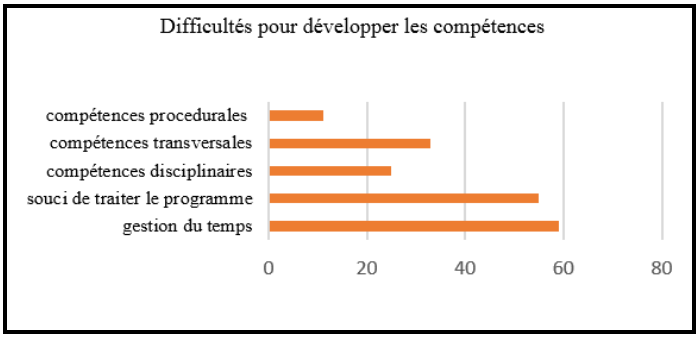


Figure II.1. Question 5.3.

Les participants sont majoritaires (88 soit 65.2%) à rencontrer des difficultés pour développer des compétences dans les situations d'apprentissage, les difficultés sont surtout liées pour les 88 participants déclarant avoir des difficultés à la gestion du temps (59 participants) et au souci de traiter le programme (56 participants). Cela traduit la tension qui existe entre contenus et compétences (figures II.1. et II.2.)

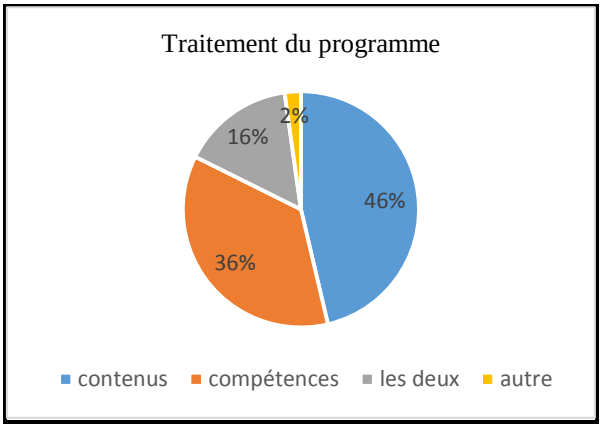


Figure II.2. Question 5.4.

En effet, en considérant l'ensemble des participants, la plupart restent attachés à l'entrée exclusive par les contenus (46%), 16% envisagent contenus et compétences comme complémentaires et 36% privilégient exclusivement les compétences, ce qui ramène à 52% de participants qui prennent en compte l'acquisition des compétences pour traiter le programme. Ils sont donc partagés.

• La question 5.5. est centrale pour tester l'hypothèse H1.1. Elle permet de recenser les participants qui déclarent avoir changé leurs pratiques enseignantes (figure II.3.)

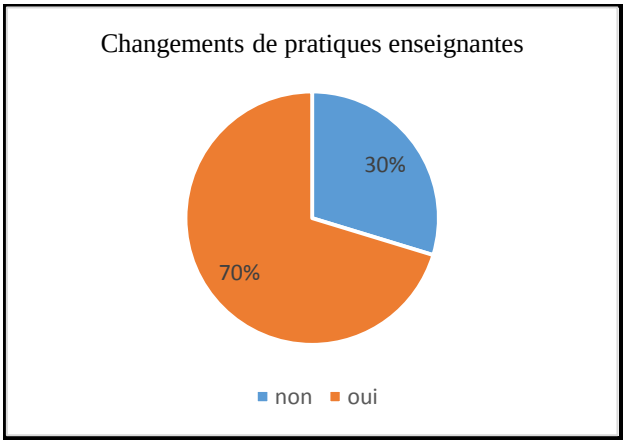


Figure II.3. Question 5.5.

Une grande majorité des participants (70%) affirme avoir changé ses pratiques d'enseignement-apprentissage.

Nous pouvons préciser les changements opérés par les 97 participants concernés. Ils portent surtout sur :

- la modification des supports didactiques (55,1%)
- l'explicitation des compétences à mobiliser sur le support d'activité (51%)
- l'élaboration de supports d'activités intégrant implicitement les compétences à mobiliser (44%)
- l'explicitation des compétences à acquérir dans la progression annuelle (40%)

Ces changements majoritaires renvoient à l'organisation pédagogique des apprentissages, mais moins aux stratégies d'enseignement-apprentissage.

Dans ce domaine, un nombre significatif de participants affirme avoir orienté ces changements :

- en différenciant la pédagogie (30,6%)
- en impliquant davantage les élèves dans leur apprentissage (34%)
- en travaillant dans le cadre de l'accompagnement personnalisé (34,7%)
- en ayant recours aux technologies de l'information, de la communication en éducation (TICE) (35,7%)

Concernant les freins au changement, 52 participants se sont exprimés, ils avancent majoritairement (36 d'entre eux) que les contenus à acquérir permettent déjà implicitement le développement des compétences à acquérir. Ils relèvent également (21 d'entre eux) que le cloisonnement disciplinaire en matière d'acquisition des compétences rend difficile l'implication des élèves.

2.1.2. *Analyse des données relatives à l'hypothèse H2.1.*

H2.1.- Le rapport au prescrit en matière d'évaluation certificative par compétences incite les enseignants à construire des supports d'évaluation plus explicites les élèves.

L'analyse des réponses aux questions 6.1. à 6.4. nous permet de cerner les caractéristiques générales des supports d'évaluation puis de mettre cette hypothèse à l'épreuve.

• Les questions 6.1. à 6.3. permettent de cerner, au préalable, quelques caractéristiques globales.

Tableau II. 9. Question 6.1.

	effectif	%
non	14	10,2
oui	123	89,8
total	137	100,0

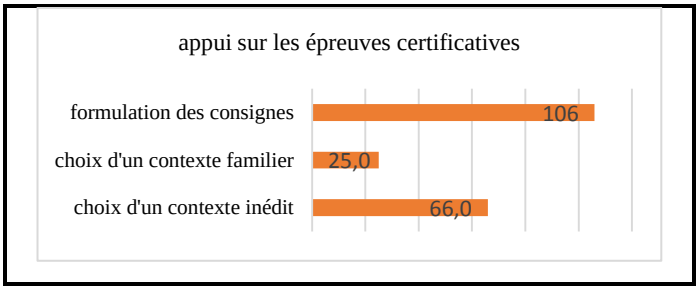


Figure II.4. Question 6.1.

A l'analyse des réponses à la question 6.1., nous observons que les participants prennent très largement appui sur les épreuves certificatives. Ils sont 89,8%. Comme dans l'épreuve certificative, la préoccupation pour la formulation des consignes en lien avec les compétences à mobiliser est très marquée 106 participants parmi 123 (soit 86,2%). Par ailleurs, ils font le choix d'un contexte inédit pour 66 d'entre eux (soit 53,6%).

Les questions 6.2. et 6.3. permettent de vérifier si les pratiques sont les mêmes en classe de première et en classe de terminale (année de l'épreuve certificative).

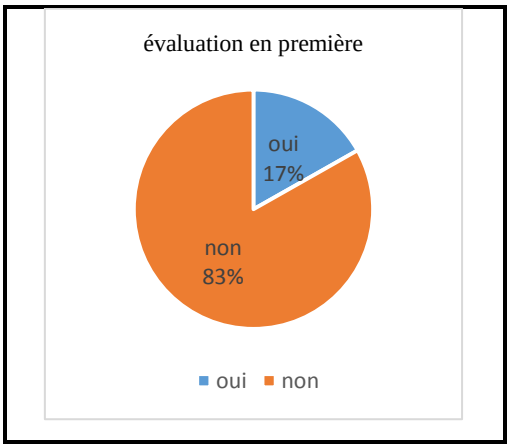


Figure II.5. Question 6.2.

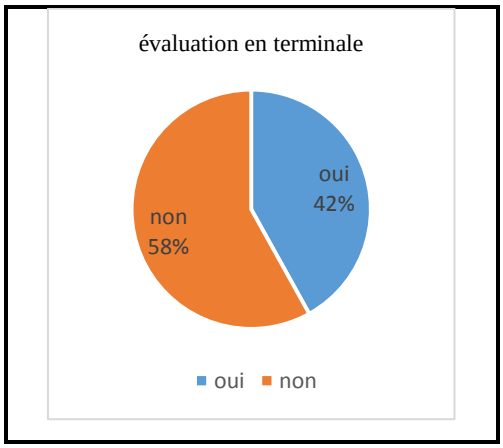


Figure II.6. Question 6.3.

Les participants prennent appui sur les épreuves certificatives mais l''évaluation par compétences n'est pas une pratique systématique ni en première, ni en terminale. Sur les 119 enseignants ayant répondu à la question 6.2., une minorité de 17% évalue toujours par

compétences. Sur les 124 participants ayant répondu à la question 6.3., ils sont 42%. Cela s'explique par l'enjeu certificatif qui se joue en classe de terminale.

• L'analyse des réponses à la question 6.4. nous permet d'appréhender les pratiques concernant les supports d'évaluation et nous conduira à confronter les réponses à l'hypothèse H2.1.

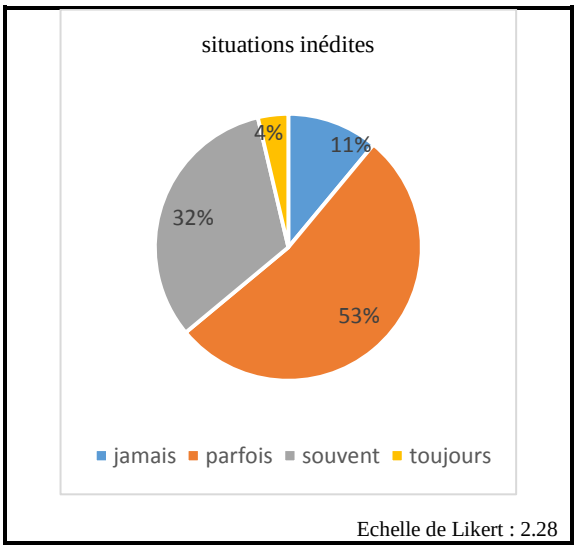


Figure II.7. Question 6.4.1.

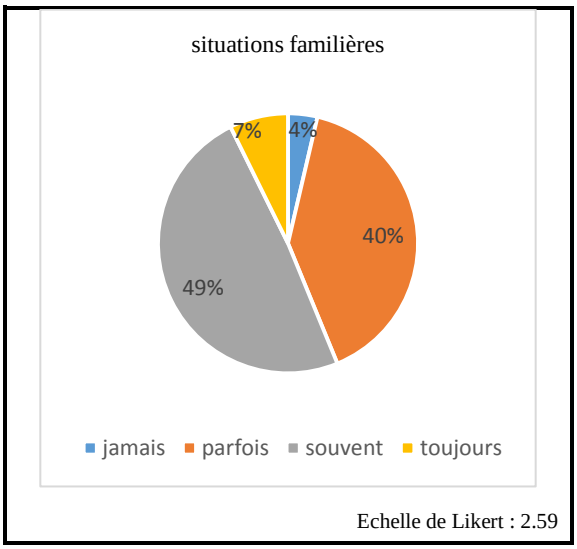


Figure II.8. Question 6.4.2.

Les participants privilégient les situations familières qui à 56% sont souvent ou toujours proposées, alors que les situations inédites le sont à 36%. Par ailleurs 11% des participants affirment ne jamais proposer de situation inédite, alors qu'ils sont 4% pour les situations familières.

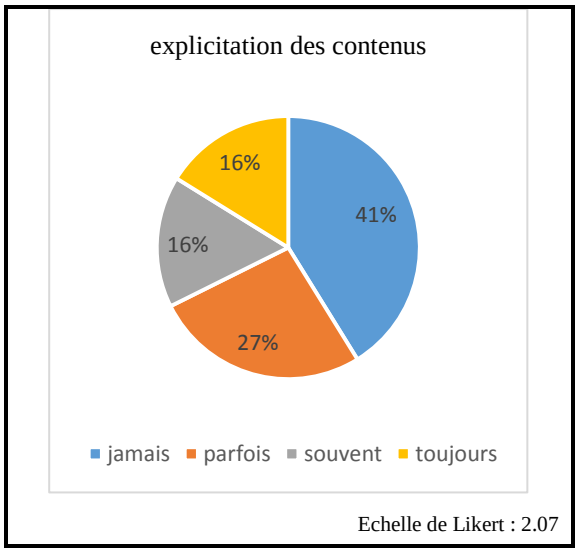


Figure II.9. Question 6.4.3.

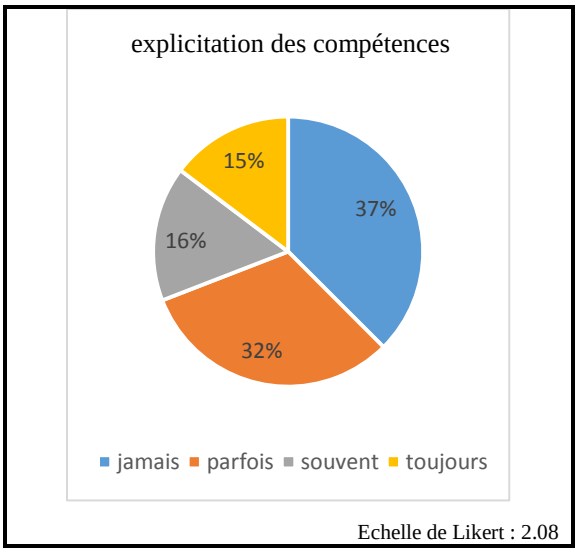


Figure II.10. Question 6.4.4.

Les positionnements de participants sont similaires s'agissant de l'explicitation des contenus ou des compétences. C'est donc l'intention d'expliciter et communiquer les critères aux élèves que nous analysons. La prise en compte des compétences n'induit pas d'explicitation plus

importante. Il apparait que seuls 15% explicitent toujours les contenus et 16% explicitent toujours les compétences.

2.1.3. Analyse des données relatives à l'hypothèse H2.2.

H2.2.- Le rapport au prescrit en matière de l'évaluation certificative par compétences incite les enseignants à rendre plus transparente et lisible la communication des résultats aux élèves.

L'analyse des réponses aux questions 6.5. à 6.7. nous permet de mettre cette hypothèse à l'épreuve.

Tableau II.10. Question 6.5.

	effectif	%
non	22	16,2
oui	114	83,8
total	136	100,0

Nous constatons au préalable qu'une grande majorité de 83,8% d'enseignants disent communiquer les critères d'évaluation aux élèves.

• Les questions de la série 6.6. permettent de caractériser la communication des résultats aux élèves. Les résultats détaillés du tableau II.11. figurent en annexe (Annexe 9).

Tableau II.11. Réponses aux questions de la série 6.6. sur une échelle

Questions de la série 6.6.		**Echelle de Likert (1 à 4)**
6.6.1.	Lors du feedback oral, vous établissez un bilan intégrant les compétences évaluées	2.54
6.6.2.	Vous remettez une grille de compétences individuelle (type bac ou autre) à chaque élève	2.85
6.6.3.	Vous rédigez un commentaire d'ensemble de la copie (appréciation générale)	3.23
6.6.4.	Vous rédigez un commentaire intégrant l'acquisition des compétences	2.14
6.6.5.	Vous communiquez sur les progrès réalisés	2.74
6.6.6.	Vous communiquez sur les compétences à travailler	2.78

La pratique de communication la plus répandue est l'élaboration d'un commentaire d'ensemble sur la copie de l'élève (77,2% des participants le font toujours ou souvent).

La moins adoptée est l'élaboration d'un commentaire intégrant l'acquisition des compétences (35% des participants le font toujours ou souvent, 28,5¨% ne le font jamais).

L'intégration des compétences dans le feedback oral est toujours ou souvent effectuée par 53% des participants (toujours pour 18,4%) et jamais par 17,6% d'entre eux.

La remise d'une grille individuelle critériée est systématique pour 39,4% des participants.

La communication sur les progrès est toujours ou souvent faite par 60,5% des participants (20,4% le font toujours).

La communication sur les compétences à travailler est toujours ou souvent faite par 60, % des participants (19,7% le font toujours).

En mettant en regard ces différents résultats, nous constatons que bien que 39,5% des participants affirment remettre une grille de compétences, cette préoccupation ne se répercute pas de manière systématique sur la communication écrite (commentaire intégrant l'acquisition des compétences). C'est moins le cas lorsqu'il s'agit de communiquer sur les compétences à travailler.

• Les questions de la série 6.7. permettent de caractériser la façon dont les enseignants pensent que les élèves s'emparent des éléments communiqués.

La question 6.7.1. permet d'identifier l'usage que font les élèves des éléments communiqués par l'enseignant. La répartition des réponses est représentée dans la figure II.11.

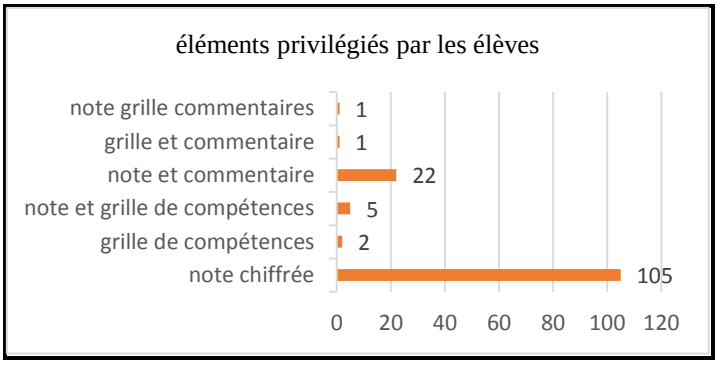


Figure II.11. Question 6.7.1.

Les élèves privilégient la note chiffrée (selon 96,4% des participants) et se sont très peu emparés des éléments communiqués par les enseignants (19% pour les commentaires et 5,8% pour la grille de compétence que certains enseignants qualifient de complexe).

Les questions 6.7.2. à 6.7.4. permettent d'identifier les sollicitations des élèves pour comprendre les éléments fournis. Les résultats figurent dans le tableau II.12. :

Tableau II.12. Réponses aux questions de la série 6.7. sur une échelle

Questions de la série 6.7.		Echelle de Likert (1 à 4)
6.7.2.	Ils vous sollicitent pour comprendre la note chiffrée.	1.93
6.7.3.	Ils vous sollicitent pour comprendre les commentaires	1.54
6.7.4.	Ils vous sollicitent pour comprendre la grille de compétence	1.64

D'une manière générale, les élèves sollicitent peu les enseignants pour être éclairés sur les éléments fournis.

C'est surtout pour les commentaires qu'ils n'attendent pas d'explicitation : 50% ne demandent jamais et 45,6% parfois. Leurs requêtes concernent surtout la note chiffrée comme le précisent les enseignants. Concernant la grille de compétences 45,9% ne demandent jamais et autant demandent parfois. Ces éléments confirment l'attachement à la note des élèves et la difficulté d'utiliser de manière simultanée tous ces outils d'évaluation.

2.2.Analyse typologique et tris croisés

2.2.1. Analyse des données relatives à l'hypothèse H3.1.

H3.1.- La conception de l'évaluation de l'enseignant influence ses pratiques dans son rapport au prescrit en matière d'évaluation par compétences.

A partir des questions du thème 2, nous avons procédé à l'identification de cinq profils de « conception de l'évaluation » selon les finalités pédagogiques privilégiées par les participants (normatif, critérié, formatif et certificatif) traduites dans les propositions du questionnaire. Deux d'entre eux semblaient très proches (1 et 3), mais une analyse fine des composantes des profils a pu permettre de les différencier (Annexe 10).

La description des profils identifiés est dans le tableau II.13. :

Tableau II.13. Typologie des profils « conception de l'évaluation »

	Description (préoccupations)	**dénomination**	**effectifs (138 participants)**
1	Formatif : faible (progrès) Critérié : élevée Normatif : faible Certificatif : moyenne	critérié/certificatif	29
2	Formatif : faible Critérié : moyenne (contenus) Normatif : élevée Certificatif : moyenne	normatif/certificatif	32
3	Formatif : élevée (**régulation**) Critérié : moyenne Normatif : faible Certificatif : faible	formatif (régulation)	26
4	Formatif : élevée (**remédiation**) Critérié : moyenne (contenus) Normatif : faible Certificatif : faible	formatif (remédiation)	29
5	Formatif : moyenne (progrès) Critérié : moyenne (contenus) Normatif : élevée Certificatif : très élevée	certificatif	22

Nous confrontons ces cinq profils à notre hypothèse en procédant à des tris croisés avec des questions de la série 5. Le test du khi-deux nous permet de vérifier la pertinence des comparaisons que nous menons. Nous reportons les résultats dans le tableau II.14.

Tableau II.14. Réponses des profils « conception de l'évaluation » sur les pratiques enseignantes

questions	5.1. %(oui)	5.2. %(oui)	5.3. %(oui)	5.4. %(contenus)	5.4. %(compétences)	5.4. %(les deux)	5.5. %(oui)
1	48.3	62.1	53.6	58.6	24.1	10.3	
2	34.4	40.6	78.1	56.3	28.1	15.6	62.5
3	57.7	73.1	65.4	36.0	40.0	24.0	
4	58.6	64.3	59.3	28.6	46.4	25.0	
5	45.5	59.1	68.2	50.0	45.5	0.0	
échantillon	48.6	59.1	65.2	46.3	36.0	15.4	70.3

• Les enseignants du profil 1 se distinguent de l'échantillon global sur les questions 5.3. et 5.4. Ils rencontrent moins de difficultés pour développer les compétences et ils privilégient l'entrée exclusive par les contenus.

• Les enseignants du profil 2 se distinguent de l'échantillon global sur toutes les questions. Ils intègrent moins l'acquisition des compétences dans leurs préoccupations. Ils sont plus nombreux à rencontrer des difficultés dans l'approche par compétences et plus nombreux à privilégier exclusivement les contenus. Ils sont moins nombreux à changer leurs pratiques.

• Les enseignants du profil 3 se distinguent de l'échantillon global sur les questions 5.1., 5.2. et 5.4. Ils intègrent davantage l'acquisition des compétences dans leurs préoccupations et privilégient l'entrée par les compétences et la complémentarité entre contenus et compétences pour traiter le programme.

• Les enseignants du profil 4 se distinguent de l'échantillon global sur les questions 5.1. et 5.4. Ils explicitent davantage l'acquisition des compétences dans leur progression et inscrivent l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage. Ils abordent davantage le programme par l'entrée des compétences en complémentarité avec les contenus.

• Les enseignants du profil 5 ne se distinguent pas particulièrement de l'échantillon global sur les questions 5.1., 5.2. et 5.3., mais sont plus tranchés sur la façon d'aborder le programme en privilégiant légèrement les contenus exclusifs par rapport à l'échantillon total.

Tous ces éléments d'analyse tendent à confirmer que dans chacun de ces profils « conception de l'évaluation », les enseignants ont des pratiques que nous relierons à leurs conceptions.

2.2.2. Analyse des données relatives à l'hypothèse H3.2.

H3.2.- La perception de l'évaluation par compétences de l'enseignant influence ses pratiques déclarées dans son rapport au prescrit en matière d'évaluation par compétences.

A partir des questions du thème 4, nous avons procédé à l'identification de deux profils de « perception de l'évaluation des compétences » selon leur adhésion et leurs conceptions traduites dans les propositions du questionnaire.

La description des profils identifiés est dans le tableau II.13. :

Tableau II.15. Typologie des profils « perception de l'évaluation par compétences »

	Description (adhésion)	effectifs (122 participants)
1	Adhésion : élevée	68
2	Adhésion : faible	54

Les participants du profil 1 adhèrent davantage à toutes les propositions de la question 4.3. à la différence des participants du profil 2. Les questions 4.3.4. et 4.3.8. se sont pas des questions d'adhésion. La figure II.12 est une représentation de leurs positionnements.

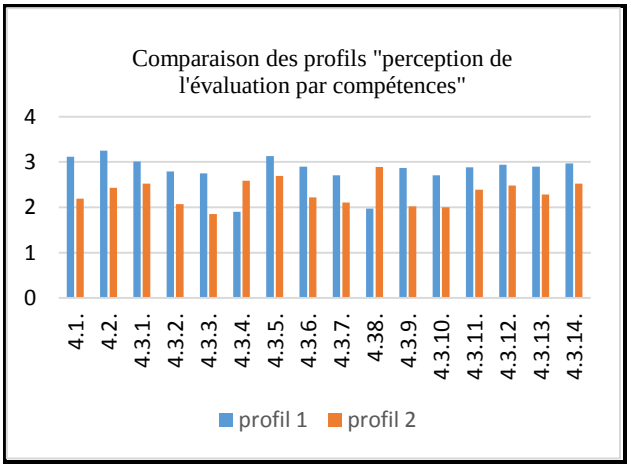


Figure II.12. Typologie des profils « perception de l'évaluation par compétences »

Les participants du profil 1 adhèrent globalement à l' « évaluation par compétences », nous ne relevons aucune réserve parmi les propositions de réponses de à l'évaluation par compétences, comme nous l'avions fait dans l'étude qualitative où des représentations antagonistes étaient apparues. Nous confrontons ces deux profils à notre hypothèse en procédant à des tris croisés avec les questions 5.1. à 5.5.

Ainsi, l'analyse globale des questions 5.1. à 5.3. a montré des résultats en lien avec l'adhésion très élevée du profil 1 et l'adhésion très faible du profil 2.

L'analyse des réponses de la question 5.4. montre aussi que le profil 1 favorise les compétences et le profil 2 favorise les contenus.

Tableau II.16. Réponses des profils « perception de l'évaluation par compétences» sur les pratiques enseignantes

questions	5.1. %(oui)	5.2. %(oui)	5.3. %(oui)	5.4. %(contenus)	5.4. %(compétences)	5.4. %(les deux)	5.5. %(oui)
1	51.5	66.2	58.8	35.8	49.3	14.9	69.1
2	34.0	41.1	74.5	60.4	24.5	13.2	66.7
échantillon	45.1	58.7	65.5	46.7	36.7	14.2	68

En revanche, nous notons que la faible adhésion pour l'évaluation par compétences du profil 2 n'induit pas forcément l'absence de changement de pratiques. Les enseignants sont en tension entre l'enjeu certificatif et leur pratique enseignante à renouveler.

IV. DISCUSSION DES RESULTATS

L'objet de notre étude portait sur les effets de la prescription de l'évaluation certificative par compétences en biologie et physiopathologie humaines, sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation qui les intègrent, dans les classes. Elle visait également à identifier des facteurs pouvant influencer ces pratiques et à analyser la manière dont ils influençaient les pratiques tant pour l'enseignement que pour l'évaluation.

Il apparaît que les enseignants se sont diversement emparés du prescrit, mais une majorité a apporté des changements à ses pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ces changements portent essentiellement sur la construction des supports d'enseignement et d'évaluation et sur la construction des séances d'apprentissage. Des obstacles liés à la gestion du temps et à la tension entre acquisition des contenus et acquisition des compétences rendent difficiles ces changements. Nous avons relevé en outre que ces changements de pratiques sont très liés aux conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation quant à ses finalités pédagogiques (formative, certificative, normative ou critériée).

H1.1. Nous avions fait l'hypothèse que dans ce contexte, les enseignants modifiaient leurs pratiques d'enseignement.

Comme cela avait été relevé dans l'étude qualitative, ces changements de prescrit incitent les enseignants à avoir une réflexion sur leurs pratiques et à les modifier. En effet, 70% des participants affirment avoir changé leurs pratiques. Parmi les freins à l'approche par compétences, nous relevons la tension entre les attentes de l'épreuve certificative évaluée par compétences et le rapport aux programmes qui sont construits autour des contenus à acquérir. Ainsi, s'ils intègrent pour 59,1% d'entre eux l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage, ils sont moins nombreux (48,6%) à l'inscrire dans la programmation des apprentissages. Cette tension entraine des difficultés dont la première signalée par les participants n'ayant pas modifié leurs pratiques est la gestion de temps pour articuler contenus et compétences. A ce titre, ils sont 46% à ne pas prendre en compte les compétences pour traiter le programme.

Parmi les 52 participants qui n'ont pas modifié leurs pratiques, 36 évoquent la prise en compte implicite du développement des compétences à travers les contenus.

Nous avons noté également la plupart des changements portaient sur la modification des supports didactiques (55,1% des participants ayant modifié leurs pratiques) et le souci d'expliciter les compétences à mobiliser sur le support d'activité (51%). Elles portent moins sur les situations d'apprentissage.

Tous ces éléments nous conduisent à valider notre hypothèse H1.1.

H.2.1. Nous avions également émis l'hypothèse que dans ce contexte, les enseignants construisaient des supports d'évaluation plus explicites pour les élèves.

Les participants prennent très largement appui sur les épreuves certificatives pour concevoir les supports d'évaluation. Ils sont 89,8%. Cette proportion élevée intègre donc des enseignants qui affirmaient ne pas avoir modifié leurs pratiques enseignantes. Cela est expliqué par la nature de l'enjeu certificatif. Une attention particulière est apportée par les enseignants à la formulation des consignes qui se veulent explicites pour indiquer les compétences à mobiliser. Ils sont partagés pour les choix d'un contexte inédit (53,6% des participants prenant appui sur l'épreuve certificative). Ils n'ont pas été interrogés sur cet aspect, mais cela peut également s'expliquer par les frictions entre la forme de cette épreuve évaluée par compétence et la formulation explicite des contenus dans le programme.

Concernant l'explicitation aux élèves des attentes de l'évaluation, il n'y a pas de différences quant aux choix exprimés par les participants. Les compétences ne sont pas plus explicitées que les contenus sur les supports d'évaluations. Ils sont peu nombreux à les expliciter systématiquement (15% pour les contenus, 16% pour les compétences).

Un autre élément montrant que l'évaluation par compétences est associée à l'enjeu certificatif est qu'elle s'intensifie à l'approche de l'évaluation certificative (17% en première et 42% en terminale).

L'hypothèse H2.1. est en partie validée par l'affirmation des participants de prêter une attention particulière à la formulation explicite des consignes. Cette explicitation passe peu par une expression précise des attentes. Le choix des situations familières est certainement lié à la volonté de ne pas complexifier la réalisation de la tâche.

H2.2. Notre troisième hypothèse était que dans ce contexte, les enseignants rendent plus transparente et lisible la communication des résultats aux élèves.

Comme nous l'avons observé la pratique majoritaire est la formulation d'une appréciation générale sur la copie de l'élève. La pratique la moins adoptée est l'élaboration d'un commentaire relatif à l'acquisition des compétences, mais elle représente plutôt souvent 35% des participants. La remise d'une grille de compétences similaire à celle de l'épreuve certificative de manière systématique n'est pas une pratique largement répandue chez les participants (mais systématique pour 39,4% d'entre eux). La communication sur les compétences se fait plus largement lors du feedback oral.

En revanche pour aider les élèves à se situer, la communication des compétences à travailler est souvent pratiquée.

Cette hypothèse n'est pas totalement validée malgré des pratiques de communication sous l'angle de l'acquisition des compétences (feedback oral, grilles de compétences), la formulation d'une appréciation générale est très largement répandue (77% le font toujours ou souvent). Cela est confirmé par le peu d'intérêt, affirmé par les enseignants, que les élèves accordent aux autres éléments de communication que la note chiffrée (96% des participants le signalent).

H.3.1. Notre quatrième hypothèse était que les conceptions en matière d'évaluation des enseignants pouvaient influencer les pratiques (et leurs modifications).

Nous avons identifié cinq profils décrits dans notre analyse des résultats :

- 1. Critérié/certificatif
- 2. Normatif/certificatif
- 3. Formatif (régulation)
- 4. Formatif (remédiation)
- 5. Certificatif

Les observations que nous avons formulées dans l'analyse montrent que les profils 3 et 4 qui sont plus préoccupés par la dimension formative de l'évaluation intègrent plus l'acquisition des compétences dans leurs préoccupations pédagogiques. Ils articulent les séances d'apprentissage entre compétences et contenus. Cela est en lien avec la volonté d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages.

Les profils orientés vers la fonction certificative des évaluations privilégient l'entrée par les contenus (profils 1, 2 et 5) et rencontrent des difficultés dans l'approche par compétences (profils 1 et 2). Ces positionnements sont à l'image des tensions entre programmes et apprentissages vécues par les enseignants confrontés à leurs conceptions.

Ces observations valident notre hypothèse.

H.3.2. La dernière hypothèse était que dans ce contexte, la perception de l'évaluation par compétences des enseignants pouvait aussi influencer la traduction sur le terrain.

A la formulation de cette hypothèse nous pensions, comme l'étude qualitative nous l'avait montré, que l'adhésion à ces modalités d'évaluation certificative pouvait regrouper des perceptions parfois antagonistes pour un même enseignant. Or dans notre échantillon, deux profils très tranchés ont été identifiés : le profil 1 ayant une forte adhésion et le profil 2 montrant une faible adhésion. Les réponses aux questions portant sur les pratiques enseignantes n'ont fait que confirmer les perceptions très différenciées. En revanche, nous nous sommes intéressés à la question 5.5. portant sur le changement de pratique enseignante suite à la nouvelle définition des modalités d'évaluation certificative. Il apparaît que les deux profils ne se distinguent pas et ont modifié leur pratique dans la même proportion que l'ensemble de l'échantillon (68%).

Compte tenu de la typologie marquée des profils en ce qui concerne leur perception de l'évaluation par compétences, l'hypothèse est validée avec une réserve. En effet, la faible adhésion à l'évaluation par compétences n'est pas un frein aux changements de pratiques dans cet échantillon.

Nous avions envisagé de vérifier les effets possibles d'autres facteurs, puis nous les avons écartés de nos hypothèses. En particulier, l'analyse de la conception des compétences n'a pas permis de caractériser des profils significatifs. L'analyse globale ne semble pas indiquer non plus que l'expérience professionnelle exerce un effet significatif.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons voulu interroger les pratiques enseignantes en matière d'enseignement et d'évaluation dans les classes suite à un changement des modalités de l'évaluation certificative prescrit par l'institution pour l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines (baccalauréat « sciences et technologies de la santé et du social »). Une étude qualitative a d'abord permis de cerner les pratiques et d'identifier des éléments pouvant les influencer, puis une étude quantitative nous a permis d'affiner nos observations.

Il apparaît que les enseignants se sont diversement emparés du prescrit, mais une majorité a apporté des changements à ses pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ces changements portent essentiellement sur la conception des supports d'enseignement et d'évaluation et sur la construction des séances d'apprentissage. Des obstacles liés à la gestion du temps rendent difficiles ces changements. Nous avons relevé en outre que ces changements de pratiques sont très liés aux conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation et moins à leurs perception de l'évaluation par compétences.

Nous avons également repéré une tension entre les conceptions de l'évaluation et les pratiques enseignantes dans le cadre de ces transformations institutionnelles d'une part et entre les programmes formulés par contenus et la mise en œuvre d'une approche par compétences.

Ces tensions amènent parfois à des pratiques négociées selon les enjeux : le formatif ou le certificatif.

Plus largement ces tensions s'expriment selon les contextes. Les travaux actuels en matière d'évaluation accordent une place importante au contexte dans lequel est menée l'évaluation (la classe, l'établissement, l'institution). Cela donne donc une dimension plus large à la compétence et à son évaluation. Il serait intéressant d'appréhender ces questions et d'en affiner l'analyse avec l'éclairage des pratiques effectives des enseignants.

Nous avons repéré la recherche pour certains participants de mettre en place des pratiques « innovantes ». Cela nous conduit à nous interroger sur les transformations des pratiques professionnelles qui peuvent suivre les changements institutionnels et sur le fait que ces tensions sont diversement vécues et peuvent participer à la professionnalité.

Cela nous conduit à nous interroger sur les conséquences du prescrit sur l'adoption d'une pratique réflexive.

BIBLIOGRAPHIE

•Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In : L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié,* (pp.130-156). Berne : Lang (7e éd. 1995).

•Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In : J. Dolz & E. Ollagnier (éd.), *L'énigme de la compétence en éducation,* (pp.77-94). Bruxelles: De Boeck.

•Allal, L. (2007). Évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? In : M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation,* (pp.39-56). Québec : Presses de l'Université du Québec.

•Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientation conceptuelle pour la recherche et la pratique en éducation. In : L. Allal & L. Mottier-Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation,* (pp.7-23). Bruxelles: De Boeck.

•Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In: A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, (pp.311-314). Paris : Presses universitaires de France.

•Allport, GW. (1935). Attitudes. In: C. Murchison (éd.), *A handbook of social psychology,* (pp.798-844). Worchester, MA: Clark University Press.

•Baillargeon, N. (2013). *Légendes pédagogiques. L'autodéfense intellectuelle en éducation*. Montréal : Poètes de brousse.

•Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

•Bloom, BS. , Madaus, GF. & Hastings, JT. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.

•Bottani, N. & Vrignaud, P. (2005). *La France et les évaluations internationales*. *Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000359.pdf Consulté le 10 janvier 2018.

•Boraita, F. & Issaieva, E. (2013). Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice: une étude dans le canton de Genève. *Actes du 25ème Colloque de l'ADMEE-Europe. Fribourg 2013 : Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation.*

•Boutin, G. & Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions nouvelles.

•Cardinet, J. (1977). *Objectifs pédagogiques et fonctions de l'évaluation*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.

•Chevalier, M. (2012). Ce que PISA veut dire : usages et mesurages des évaluations en éducation comparée. *Regards croisés sur l'Economie*, n°12, 65-68.

•Conseil national des programmes, (2000). *La charte des programmes du 13 novembre 1991*. Bulletin officiel n°8 du 20 février 1992.

•Conseil supérieur des programmes, (2014). *La charte des programmes du 3 avril 2014 - Charte relative à l'élaboration, à la mise en œuvre et au suivi des programmes d'enseignement ainsi qu'aux modalités d'évaluation des élèves dans l'enseignement scolaire*. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/04_Avril/37/5/charte_programme_csp_312375.pdf Consulté le 10 janvier 2018.

•Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de compétence en éducation. *Revue française d'Education*, nº 154, 97-110.

•Cros, F. & Raisky, C. (2010). Référentiel. *Recherche & Formation*, n°64, 105-116.

•De Ketele, JM. (1989). L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation. *Cahiers de la Fondation universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*, n°3, 73-83.

•De Ketele, JM. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de Pédagogie*, n°103, 59-80.

•De Ketele, JM. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de Linguistique appliquée*, n°15, 25-37.

•De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

•De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

•Figari, G. & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.

•Gérard, FM. (2000). Savoir, oui… mais encore? *Forum - Pédagogies*, mai 2000, 29-35.

•Gérard, FM. (2011). L'apprentissage et l'évaluation des attitudes et des savoir-être. In: X. Roegiers, *Curriculum et apprentissages au primaire et au secondaire – La pédagogie de l'intégration comme cadre de réflexion et d'action*, (pp.146-150). Bruxelles : De Boeck.

•Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : Presses universitaires de France.

•Grégoire, J. (2008). *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck.

•Hadji, C. (1990). *Evaluation, les règles du jeu.* Paris: ESF.

•Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris: ESF.

•Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles : De Boeck.

•Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école - Pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.

•Inspection générale de l'éducation nationale, (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Rapport IGEN-IGAENR, n°2005-079, juillet 2005. Paris : IGEN.

• Inspection générale de l'éducation nationale, (2007). *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport IGEN, n° 2007-048, juin 2007. Paris : IGEN.

•Jonnaert, P. (2002). *Compétences et constructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck (2e éd. 2009).

•Jonnaert, P. & al. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. 3 n°30, 667-696.

•Jonnaert, P. & Defise, R. (2005). *Le constructivisme : un cadre de référence*. Montréal : Beauchemin International.

•Jonnaert, P. (2014). Évaluer des compétences ? Oui, mais de quelles compétences s'agit-il? In: C. Dierendonck, E. Loarer & B. Rey (dir.), *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, (pp.35-55). Bruxelles : De Boeck Université.

•Jonnaert, P. (2017). *La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée*. Repéré à http://ethiquepublique.revues.org/2932 Consulté le 27 novembre 2017.

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

•Jorro, A. (2009). L'évaluation comme savoir professionnel. In: L. Mottier-Lopez & M. Crahay, (éd.), *Evaluations en tensions. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, (pp.219 -231). Bruxelles: De Boeck.

•Klein, E. (2015). *Conférence nationale de l'évaluation des élèves: rapport du jury (2014)*. Repéré à http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/154000113/index.shtml Consulté le 17 janvier 2018.

•Lafortune, L. & Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation, pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

•L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. In : JP. Deslauriers (éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, (pp.49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.

•Legendre, MF. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur. In : F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus - Les curriculums en question*, (pp.27-50). Bruxelles : De Boeck.

•Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : Larousse.

•Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : Eska.

•Meirieu, P. (1987). *Apprendre… oui, mais comment ?* Paris : ESF éditeur.

•Ministère de l'éducation nationale, (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid2216/les-acquis-des-eleves-pierre-de-touche-de-la-valeur-de-l-ecole.html Consulté le 10 janvier 2018.

•Ministère de l'éducation nationale, (2006). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 – Bulletin officiel n°29 du 20 juillet 2006.

•Ministère de l'éducation nationale, (2012). *Programme de l'enseignement de biologie et physiopathologie humaines*. Arrêté du 25 juin 2012 – Bulletin officiel n°33 du 13 septembre 2012.

•Ministère de l'éducation nationale, (2013). *Définition de l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines dans la série ST2S applicable à compter de la session 2014.* Note de service n°2013-089 du 7 juin 2013 – Bulletin officiel n°26 du 27 juin 2013.

•Ministère de l'éducation nationale, (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République*. Loi d'orientation n°2013-595 du 8 juillet 2013 – Journal officiel du 9 juillet 2013.

•Ministère de l'éducation nationale, (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.* Arrêté du 1er juillet 2013 - Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013.

•Ministère de l'éducation nationale, (2014). *Préparation de la rentrée 2014*. Circulaire n°2014-068 du 20 mai 2014 - Bulletin officiel n°21 du 22 mai 2014.

•Ministère de l'éducation nationale, (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 – Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015.

•Ministère de l'éducation nationale, (2017). *L'évaluation des acquis des élèves en CP*. Repéré à http://www.education.gouv.fr/cid119396/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-en-cp.html Consulté le 15 décembre 2017.

•Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de Politique comparée*, n°14, 409-423.

•Mottier-Lopez, L. & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation: un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des Sciences de l'Education*, n°3, 465-482.

•Mottier-Lopez, L. (2016). Une modélisation pour appréhender la référencialisation dans l'évaluation des apprentissages des élèves. In : P. Detroz, M. Crahay & A. Fagnant (dir), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, (pp.169-192). Bruxelles : De Boeck.

•Noizet, G. & Caverni, JP. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

•Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, n°280, 47 -64.

•OCDE, (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances. Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.

•OCDE, (2005). *La définition et la sélection des compétences clés – Résumé*. Repéré à http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf Consulté le 24 janvier 2018.

•OCDE, (2012). *Les cadres d'évaluation en vue d'améliorer les résultats scolaires*. Étude de l'OCDE - Rapport national de base pour la France - Août 2012.

•Pastré, P. & Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticien. Activités de travail et dynamique des compétences. In : J. Leplat & M. de Montmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie*, (pp.147-160). Toulouse : Éditions Octares.

•Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et Evaluation en Education*, 13, 49-81.

•Perrenoud, P. (1995). Des savoirs aux compétences - De quoi parle-t-on en parlant de compétences ? *Pédagogie collégiale*, vol. 9 n°1, 20-24.

•Perrenoud, P. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel ?* Repéré à https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html Consulté le 24 janvier 2018.

•Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme! *Vie pédagogique (propos recueillis par L. Brossard)*, n°112, 16-20.

•Perrenoud, P. (2000). *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?* Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html Consulté le 31 janvier 2018.

•Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris : ESF.

•Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris : Presses universitaires de France.

•Rey, B. (2014). *La notion de compétence en éducation et formation – Enjeux et problèmes.* Bruxelles : De Boeck.

•Rey, B., Carette, V., Defrance, A. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation.* Bruxelles : De Boeck.

•Rey, O. et Endrizzi, L. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Dossier d'actualité de la Veille et Analyses*, n°39.

•Richard, M. & Bissonnette, S. (2001). *Comment construire des compétences en classe. Des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière / McGraw-Hill.

•Roegiers, X. (1999). Savoirs, capacités et compétences à l'école : une quête de sens. *Forum-Pédagogies*, mars 1999, 24 -31.

•Rosenberg, MJ. & Hovland, CI. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: CI. Hovland & MJ. Rosenberg (éd.), *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*, (pp.112-163). New Haven: Yale University Press.

•Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative.* Bruxelles: De Boeck Université.

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

•Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In: RW. Tyler, RM. Gagné & M. Scriven (éd.), *Perspectives of curriculum evaluation*, (pp.39-83). Chicago IL: Rand Mac Nally.

•Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Logiques.

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

ANNEXES

ANNEXE 1 : Extrait du programme de biologie et physiopathologie humaines en terminale ST2S (BO n°33 du 13 septembre 2012)

B.O. Bulletin officiel n° 33 du 13 septembre 2012

Annexe

Classe terminale de la série sciences et technologies de la santé et du social - Biologie et physiopathologie humaines

Pôle fonctions de nutrition

Contenus	Objectifs et indications complémentaires	Niveau 1	2	3	4
5 - RESPIRATION Qu'est-ce que la respiration à l'échelle de l'organisme entier ? Quelles sont les causes et conséquences de certains dysfonctionnements respiratoires ?					
5.1 - Anatomie et histologie de l'appareil respiratoire					
Organisation de l'appareil respiratoire	Situer dans la cavité thoracique l'appareil respiratoire et le relier au cœur et aux vaisseaux (circulations systémique et pulmonaire). Identifier les organes qui le constituent.		■		
Histologie de la trachée et des bronches	En étudiant des coupes transversales de trachée et de bronche, faire le lien entre les structures étudiées et leurs fonctions.		■		
Barrière alvéolo-capillaire	À partir d'un schéma et à l'aide d'une préparation microscopique, localiser la barrière alvéolo-capillaire dans le tissu alvéolaire. Montrer la relation entre la structure de la barrière et sa fonction.		■		
5.2 - Physiologie de l'appareil respiratoire					
Intérêt de la respiration dans le métabolisme de la cellule	Mentionner la consommation du dioxygène pour produire de l'énergie à partir de biomolécules énergétiques et la formation du dioxyde de carbone.	■			
Les échanges gazeux	À partir de l'analyse de données expérimentales (mesures de pressions partielles), établir la nature des échanges gazeux, le sens de la diffusion des gaz entre l'air alvéolaire et le sang d'une part et entre le sang et les tissus d'autre part.				■
Les formes de transport des gaz dans le sang					
- transport du dioxygène	Citer les différentes formes de transport du dioxygène. Schématiser la structure moléculaire de l'hémoglobine et indiquer le site de fixation du dioxygène.		■		
	Utiliser la courbe de saturation de l'hémoglobine pour déterminer le pourcentage de dioxygène fixé au niveau des poumons et libéré au niveau des tissus.			■	
- transport du dioxyde de carbone	Citer les différentes formes de transport du dioxyde de carbone.		■		
Facteurs modulant l'affinité de l'hémoglobine pour le dioxygène	À partir de l'analyse de courbes expérimentales, montrer l'influence du pH, du CO_2 et de la température sur l'affinité de l'hémoglobine pour le dioxygène. Montrer l'intérêt de ces modulations lors de l'activité musculaire. Montrer les effets du CO.				
5.3 - Pathologies respiratoires					
Techniques d'exploration	Montrer l'intérêt diagnostique de la radiographie, de la fibroscopie, de la scanographie et de la spirométrie pour les pathologies respiratoires.		■		
L'asthme	Définir l'asthme. En citer les causes majeures. Reconnaître les principaux symptômes et les relier aux mécanismes physiopathologiques. Mettre en relation les traitements utilisés et les mécanismes physiopathologiques. Comparer les valeurs significatives (VEMS et CVF) obtenues par spirométrie d'un sujet sain, d'un sujet asthmatique et d'un sujet asthmatique sous traitement.			■	
La mucoviscidose	Définir la mucoviscidose. Préciser les régions anatomiques atteintes, les signes cliniques et paracliniques et les traitements.		■		
L'antibiothérapie dans le traitement des infections respiratoires	Définir les antibiotiques et présenter leur rôle dans le traitement d'une infection bactérienne. Souligner l'importance des phénomènes de résistance. Présenter le principe et l'intérêt de l'antibiogramme.		■		
Les conséquences pathologiques du tabagisme	Citer les principaux constituants de la fumée du tabac (nicotine, goudrons, monoxyde de carbone, substances irritantes) et préciser leurs effets physiopathologiques.		■		
Axes et notions centrales : antibiotique, appareil respiratoire, asthme, échange et transport gazeux, exploration radiographique, fibroscopie, hémoglobine, insuffisance respiratoire, mucoviscidose, pneumopathie, spirométrie, tabagisme					
Racines : bronch(o), laryng(o), nas(o), ox(o), pleur(o), -pnée, pneum(o), pulm(o), rhin(o), spir(o), trachéo(o)					
Termes médicaux : anémie, anoxémie, anoxie, apnée, bronchiolite, bronchite, bronchorrhée, cyanose, dyspnée, expectorations, hématose, hémoptysie, hypercapnie, hypocapnie, hypoxémie, hypoxie, pneumopathie					

© Ministère de l'éducation nationale > www.education.gouv.fr

ANNEXE 2 : Définition de l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines en ST2S

4.Baccalauréat technologique

Définition de l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines dans la série ST2S applicable à compter de la session 2014

NOR : MENE1313645N
note de service n° 2013-089 du 7-6-2013
MEN - DGESCO A2-1

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours ; aux chefs d'établissement ; aux professeurs

La présente note de service définit l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines dans la série sciences et technologies de la santé et du social (ST2S). Cette définition d'épreuve est applicable à compter de la session 2014 du baccalauréat.
L'épreuve porte sur les enseignements de biologie et physiopathologie humaines des classes de première et terminale.

1 - Rappel du règlement d'examen

Épreuve terminale écrite
Durée : 3 h
Coefficient 7

2 - Objectifs de l'épreuve

L'épreuve permet d'évaluer les compétences suivantes :
- mobiliser les connaissances du programme ;
- mobiliser le vocabulaire scientifique et médical ;
- analyser des documents ;
- interpréter des expériences ;
- argumenter scientifiquement et faire preuve d'esprit critique ;
- établir la relation structure-fonction aux différents niveaux : cellules, tissus, organes et appareils ;
- à partir d'un cas clinique, identifier une pathologie majeure, expliquer le principe de son diagnostic et présenter ses traitements ;
- rédiger avec clarté et rigueur.

3 - Nature du sujet

Le sujet porte sur au moins deux des neuf chapitres du programme.
Le sujet comprend des questions liées ou indépendantes pouvant s'appuyer sur des documents (clichés d'imagerie médicale, photos, schémas, textes scientifiques, tableaux ou graphiques, etc.).
Les questions appellent des réponses rédigées, structurées et argumentées, qui intègrent la restitution des connaissances dans une démarche de réflexion.
Les questions peuvent nécessiter des applications numériques, la réalisation et l'exploitation de tableaux, de graphiques et /ou de schémas.
Les questions portant sur le programme de la classe terminale sont indépendantes de celles qui relèvent du programme de la classe de première. Les questions relatives aux notions et compétences du programme de la classe de première ne constituent pas le ressort principal du sujet.
Le sujet, qui comporte huit annexes au maximum, n'excède pas dix pages.

4 - Notation

L'épreuve est notée sur 20 points.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur général de l'enseignement scolaire,
Jean-Paul Delahaye

ANNEXE 3 : Grille-outil d'évaluation des compétences en biologie et physiopathologie humaines

Pour faciliter l'évaluation, certaines compétences sont regroupées dans la grille-outil ci-dessous. Il s'agit d'un outil d'aide à l'évaluation qui doit laisser également la part d'appréciation globale de chaque compétence, contribuant à une évaluation de la prestation écrite du candidat sur l'ensemble de sa production (copie ou prestation orale)

Le nombre de regroupement de compétences est limité à 6.

Les regroupements concernent :

- analyser et interpréter. Si ces compétences sont distinctes, leurs différences sont parfois mal comprises ; pour éviter les ambigüités, nous les associons au niveau de la grille ;
- argumenter scientifiquement, faire preuve d'esprit critique et établir la relation structure – fonction. Les deux compétences sont associées artificiellement pour les besoins de la grille. Il est possible d'argumenter une réponse en établissant une relation entre une structure et une fonction mais il est évidemment possible d'argumenter sur d'autres notions.

	Eléments d'évaluation (ces éléments correspondent à un niveau Maîtrisé)	C1 Mobiliser les connaissances fondamentales			C2 Mobiliser le vocabulaire médical			C3 Analyser, interpréter			C4 Argumenter, établir la relation structure - fonction			C5 Expliquer le principe d'un diagnostic ou d'un traitement			C6 S'exprimer à l'écrit		
		I	A	M	I	A	M	I	A	M	I	A	M				I	A	M
1.1																			
1.2																			
1.3																			
1.4																			
1.5																			
1.6																			
1.7																			
2.1																			
2.2																			
2.3																			
2.4																			
2.5																			
2.6																			
2.7																			
Poids-pts	20	6			3			4			2			3			2		

ANNEXE 4 : Préambule du programme d'enseignement de chimie-biochimie-sciences du vivant (terminale sciences et technologies de laboratoire/biotechnologie)

B.O. Bulletin officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011

Annexe
Programme d'enseignement de chimie-biochimie-sciences du vivant
Classe terminale de la série technologique STL

Préambule

L'enseignement de chimie-biochimie-sciences du vivant de la classe terminale de la série STL prolonge celui de la classe de première. Commun aux deux spécialités de la série STL - biotechnologies et sciences physiques et chimiques en laboratoire -, ce programme est en cohérence avec l'enseignement de physique-chimie du tronc commun des séries STI2D et STL et avec les enseignements spécifiques à chacune des spécialités : biotechnologies et sciences physiques et chimiques en laboratoire.

Les objectifs généraux de cet enseignement

L'objectif du programme de la classe terminale ambitionne toujours, comme en classe de première, de permettre aux élèves des filières technologiques, futurs techniciens, futurs ingénieurs ou futurs chercheurs d'acquérir une **culture générale dans ces trois champs disciplinaires** qui se mêlent et s'enrichissent des apports de chacun. L'interface entre ces trois champs scientifiques est, depuis plus de deux siècles, le siège d'importantes découvertes et avancées scientifiques et elle mérite d'être explorée par une approche concrète et pluridisciplinaire. Cette exploration conduit à une culture fondée sur des connaissances actuelles, considérées comme valides tant qu'elles résistent à l'épreuve des faits, et sur des modes de raisonnement propres aux sciences.

Cet **enseignement intégré** vise donc à poursuivre la construction d'une culture commune portant sur **les systèmes vivants aux différentes échelles** et à introduire les concepts relatifs à chaque discipline au moment opportun. Il ne s'agit pas d'une juxtaposition de disciplines sans lien entre elles, mais bien, dans cet enseignement innovant, de faire ressortir les connexions entre trois champs disciplinaires par le passage continu d'une discipline à l'autre à travers les thématiques, les disciplines n'étant pas identifiées en tant que telles. Le programme propose notamment l'utilisation d'un vocabulaire harmonisé pour favoriser la compréhension de l'élève et pour l'aider à faire le lien entre les disciplines scientifiques au lycée, mais aussi au-delà, dans l'enseignement supérieur.

Cet enseignement privilégie toujours **l'acquisition de compétences**, de méthodes, de raisonnements, d'autonomie et d'initiative à travers la réalisation d'**activités concrètes, pratiques et contextualisées** suscitant la motivation de l'élève et l'amenant à participer à la construction de son savoir.

Enfin, cette année de terminale doit contribuer à préparer tous les élèves à des **poursuites d'études supérieures scientifiques** et, au-delà, aux métiers auxquels elles conduisent. Leur réussite y sera favorisée si chacun d'eux parvient à mobiliser de manière autonome ses acquis théoriques, méthodologiques et techniques, à élaborer sa propre démarche de résolution et à réaliser des bilans simples et synthétiques, éventuellement sous forme de schémas, à propos des thématiques abordées ou des documents analysés.

L'acquisition de compétences par les élèves

L'acquisition des **connaissances fondamentales** reste un objectif important de cet enseignement, cependant celles-ci ne participent à la formation intellectuelle et citoyenne des élèves que dans la mesure où elles sont assorties de **capacités** à les mobiliser pour résoudre un problème et d'**attitudes** essentielles à développer lors de la pratique d'activités scientifiques en autonomie, seul ou en groupe. Les connaissances, capacités et attitudes présentes dans le programme précisent les limites des attendus exigibles en fin de cycle terminal et sont à prendre en compte dans la conception des scénarios pédagogiques visant leur acquisition et lors des phases d'évaluations visant leur contrôle. Rappelons que l'on désigne par **compétence** une combinaison de connaissances, capacités et attitudes mises en œuvre pour résoudre une tâche donnée.

À propos des modalités d'enseignement

Les **activités expérimentales** répondant à une problématique et conduisant à des démarches de modélisation, les **démarches historiques** montrant l'évolution des idées et la construction progressive des connaissances, les **études de terrain** abordant des situations complexes réelles, l'**analyse de documents** de nature variée, sont autant d'approches pertinentes pour mettre en œuvre cet enseignement. Leur intérêt a été souligné dans le préambule de la classe de première dont le contenu reste valable pour l'année de terminale.

Pour autant, le programme est toujours conçu pour laisser une grande place à la **liberté pédagogique du professeur**, notamment dans le choix de l'ordre de présentation du programme, des modalités didactiques retenues, et des supports utilisés, expériences ou ressources documentaires, pour illustrer chacun des items. Il n'en reste pas moins vrai que le professeur doit :

- s'attacher à atteindre l'ensemble des objectifs de formation fixés par le programme ;
- s'assurer de la validité scientifique des ressources pédagogiques, que ce soient des articles publiés dans des revues, des ressources numériques ou des vidéos ;
- proposer aux élèves des méthodes et outils diversifiés afin qu'ils puissent manipuler, expérimenter avec ou sans l'ordinateur, aller sur le terrain, modéliser, rechercher une information à partir de documents de nature différente.

ANNEXE 5A : Retranscription de l'entretien avec l'enseignant A

ENSEIGNANT A

00:03 **Peux-tu me faire savoir ce que ces nouvelles modalités d'évaluation t'ont apporté par rapport aux anciennes modalités d'évaluation?** Cette technique m'a permis de mieux apprécier l'élève qui est devant moi; en fait l'individu plus que l'élève. Je me rendais compte que bien sûr avant d'évaluer par compétences, on avait un élève, on lui attribuait une note, mais finalement, est-ce qu'on avait un vrai profil d'élève, je ne pense pas.
Là, par compétences, ça m'a permis de me dire déjà que tous les élèves savent quelque chose ou savent faire quelque chose. On part maintenant de ce principe là et donc dès lors l'élève quel que soit la note (*parce qu'au bout du bout il y aura une note*), il aura , et elle sera forcément liée à des compétences donc j'aurai un profil d'élève qui sera forcément jamais totalement négatif tant bien même que la note en elle-même, pour l'élève, n'est pas à son avantage.
01:31 **Penses-tu que les élèves ont conscience de la façon dont tu appréhendes leur note justement?**
Je serais tenté de dire que pas totalement car ils sont encore imprégnés de la note. Pour eux l'évaluation reste quand même celle de la note. Je pense qu'on pourrait éventuellement, et ce serait un travail à long terme, pour qu'ils puissent comprendre que la note n'était pas tout et qu'une note ne signifie pas qu'on ne sait rien faire. Mais je crois que culturellement pour eux la note c'est l'alpha et l'oméga ce qu'ils sont...quand bien même qu'on leur dit: *"vous serez évalués par compétences"*. Il y a des compétences, mais au bout du bout, il y a une note. Et c'est ce qu'ils voient eux.
02:40 **Prends-tu appui sur les épreuves certificatives qui nous ont été proposées jusqu'à maintenant pour concevoir tes évaluations?**
Oui, le plus souvent j'essaie de m'appuyer là-dessus, le plus souvent.
02:53 **Comment fais-tu pour t'en emparer?**
Selon le thème défini de mon évaluation, je m'imprègne beaucoup de la façon dont sont posées les questions. Je prends, j'essaie vraiment de prendre, de faire attention à la manière dont je pose les questions.
03:23 **Qu'entends-tu par-là? Peux-tu préciser?**
Les questions...j'évite les questions bateau. J'essaie vraiment d'utiliser les verbes d'action qui collent le plus à ce que je demande Je parle là de la formulation des consignes. Quand je regarde comment est construit un sujet de bac, et bien il y a des questions-type qui sont en référence avec des compétences. Donc quand je construis un devoir, je sais maintenant quelles compétences je veux travailler et évaluer. Et à partir de là, j'essaie vraiment de coller avec les consignes des verbes d'action qui permettent à l'élève de rester sur la compétence que je veux qu'il travaille. Par exemple, si je veux travailler sur l'argumentation, je dirai maintenant: *"argumentez votre réponse"*. A une époque, j'aurais dit *"justifiez votre réponse"*. J'essaie de coller avec les verbes d'action (*relance* en lien avec les compétences visées, les compétences évaluées).
04:51 **De façon générale que penses-tu de l'évaluation par compétences telle qu'elle est proposée en BPH?**
Mon souci, c'est que l'évaluation par compétences n'est systématique dans toutes les disciplines. Et donc finalement, pour l'élève en tout cas, ça ne va pas être efficace à mon sens. Parce que ça ne rentre pas dans une vision globale d'ensemble. En STSS, par exemple, on n'évalue pas par compétences. Donc, finalement pourquoi en BPH, ce serait par compétences et pas ailleurs? Je crois que pour que ça ait du sens, puisque finalement les compétences, elles sont transversales. Pour que ça ait du sens, il aurait fallu déjà qu'il y ait une homogénéité, un consensus dans les compétences qu'on retrouve dans toutes les disciplines. Et finalement là ça aurait du sens, et là ça aurait pour moi une efficacité. Parce que tout à l'heure je viens de te dire que les élèves, à mon sens, sont encore attachés à une note. Si sur huit disciplines, il y a une discipline qui travaille par compétences, les autres sont sur le résultat, ça perd de sa force et de son objectif.
06:48 **Qu'est-ce qu'une compétence pour toi?**
Une compétence, c'est un ensemble de capacités que l'élève utilise pour arriver.... Je dirais autrement. Par exemple, quand je dis qu'on va savoir argumenter, c'est une compétence l'argumentation. Mais en réalité, savoir argumenter, ça fait appel à plusieurs capacités: lire un document, réfléchir, se questionner... Donc ça fait appel à plusieurs capacités. Une compétence c'est...il y a un mot qui me manque, c'est la possibilité de mobiliser... Si tu veux dans la compétence, il y a plusieurs éléments de savoir-faire qui lorsqu'ils sont mis bout à bout, ça permet d'avoir une compétence. Quand je dis savoir mobiliser ses connaissances, savoir lire, savoir réfléchir, avoir un esprit critique, ce sont des capacités et ces capacités-là mises bout à bout forment une compétence...mais il y a un mot qui me manque pour exprimer la finalité de la compétence en fait....

09:05 **Quel lien fais-tu entre compétence et savoir?**
Justement, j'englobe dans une compétence le savoir et le savoir-faire.
09:29 **Qu'est-ce qu'une capacité pour toi?**
Une capacité c'est un savoir-faire. Je sais lire... Je sais décrypter... Je sais donner une définition...Je sais faire quelque chose, c'est une capacité.
09:47 **Un savoir peut-il être une compétence?**
Bonne question...pour moi non. Une compétence est un ensemble. Je peux prendre un exemple. Prenons le cas en BPH de l'interprétation. C'est une compétence. En réalité, c'est savoir expliquer quelque chose à l'autre. Pour moi, dans cette compétence-là, alors ça peut être oral ou écrit, mais pour moi, dans cette compétence-là ...Disons qu'on est à l'oral...Dans cette compétence-là, il y a la capacité de s'exprimer, la capacité de savoir gérer ses émotions. Pour moi, c'est pas évident, c'est une capacité parce que si je pers mes nerfs, si je pers ma maîtrise, j'ai beau savoir plein de choses, je m'exprime mal. En plus je ne peux expliquer que ce que je sais. Parce que si je n'ai aucun savoir, j'explique quoi? Donc dans toute compétence pour moi, c'est un ensemble de capacités que je mets au bout et qui me permet d'aboutir à une compétence (*relance* à la construire).
11:33 **Qu'est-ce qu'évaluer pour toi d'une manière générale?**
Evaluer, alors.....ça serait rechercher par des indices si la personne qu'on évalue a les… sait utiliser d'une manière ou d'une autre la compétence qu'on vise. C'est chercher des indices qui me permettent de me dire que cette personne-là, cet individu-là, cet élève-là, répond à ce qu'on lui demande. Il sait mobiliser les capacités qui lui permettent de répondre à une question. (...) C'est chercher des indices. Je prends un exemple simple: tu poses une question, tu as une réponse. Si tu ne cherches pas des indices, la réponse, soit elle est bonne, soit elle n'est pas bonne. Tu donnes des points (?????). Même lorsqu'on lit la réponse et même si dans un premier temps, on n'aime pas la réponse, on la relit une deuxième fois. On cherche des indices qui nous permettent de nous dire que l'élève a mobilisé certaines compétences et capacités pour répondre à la question. Alors il n'a peut-être pas répondu correctement parce qu'il a un problème pour le savoir. Mais même avant qu'on n'évalue par compétences on faisait ça. Sinon on mettrait 0 ou 2 points. On ne mettrait pas 1.5 ou 0.5. Pourquoi met-on 0.5? Parce qu'au départ on cherche quelque chose. En clair, dans l'évaluation,...là peut-être que je sors de la question... on suspend son jugement premier. Ce n'est pas bon:0. Non on ne fait jamais ça. Même avant qu'on évalue par compétences, on ne faisait pas ça. D'ailleurs, c'est pour ça qu'on mettait des 0.5 qui finalement correspondaient à quoi? Pourquoi mettait-on 0.5/1? C'est bon ou ce n'est pas bon? Il n'y a pas de moitié de bonne réponse. Eh bien, parce ce que à un moment donné, on cherchait autre chose dans la réponse. Finalement la réponse en elle-même n'était pas le but ultime. Sinon, il aurait 0. On cherche des indices sur des capacités qu'il a à traiter la question.
15:11 **Comment intègres-tu l'évaluation (et cette prise d'indices) dans la programmation/progression des apprentissages? A quels moments?**
Maintenant, je suis tellement imprégné de la compétence, que on évalue que ce qu'on pense que l'élève a acquis ou pas. On n'évalue pas les élèves sur ce qu'ils ne savent pas faire. Donc moi je l'intègre en distinguant les connaissances des capacités.
15:58 **Peux-tu m'expliquer avec un exemple?**
Tout simplement, quelle que soit la séance que je fais, je veux que les élèves sachent où ils vont. *Qu'est-ce qu'on a fait?* Alors bien sûr les savoirs, ça c'est le titre de la leçon. Mais c'est surtout qu'est-ce qu'on a utilisé, qu'est-ce qu'on a..... (*relance* mobilisé) pour y arriver. *On a appris, on a fait la description d'un document, on a fait de la déduction, donc en clair on a analysé... Vous avez argumenté, vous avez pris du recul, vous avez argumenté, comment on a fait pour argumenter? On a fait quoi? On a eu un esprit critique? On a confronté ce qu'on savait avec ce qu'on a aujourd'hui?* Je veux que les élèves sachent ce qu'ils ont mobilisé en tant que savoir connaissances et savoir-faire. Donc clairement dans toutes les séances, je...explicitement, le plus explicitement que possible, ça aussi c'est autre chose, il y a ce qu'on veut faire et comment on y arrive. Est-ce qu'on y arrive vraiment. Mais en étant le plus explicite possible, si je sais que je vais évaluer les élèves sur l'argumentation, on apprend à argumenter.
17:29 **Mais tu procèdes de cette manière sur chaque séance?**
Chaque séance s'y prête, il y a des séances qui s'y prêtent plus que d'autres. On ne fait pas pour faire. il y a des séances qui se prêtent plus à...travailler sur de l'analyse. Parce que bon là y a au tableau, y a tout dépend du support, pas systématiquement, c'est un cheminement. On a une année pour ça. Mais je veux dire, je ne vais pas évaluer les élèves sur ...l'interprétation, l'expression, si on n'a pas travaillé dessus. Tout s'apprend, tout se travaille.
18:11 **Quelle est la place des savoirs, des notions dans ton évaluation?**
C'est un support. Ce n'est qu'un support. De plus en plus maintenant.

18:24 **Tu accordes plus de place à la transversalité dans ta progression?**
J'essaie. De plus en plus dans mes évaluations, je donne les connaissances. Si je veux évaluer la capacité qu'a l'élève à mobiliser ses connaissances...maintenant je suis plus dans la capacité qu'a l'élève à mobiliser ses connaissances qu'à les restituer. Les singes savants, ça ne m'intéresse plus.
18:53 **On va revenir sur les pratiques, mais tu as déjà répondu en fait au fait que tu intègres les compétences à chaque fois que c'était pertinent dans ta progression**
J'irai même plus loin. Des fois, ça m'arrive souvent, j'ai des objectifs que je ne n'atteins pas. Ça m'arrive, j'ai prévu beaucoup de choses et finalement je m'aperçois que je n'arrive pas à arriver jusqu'au bout de ce que j'avais prévu parce que c'est comme ça. Même là à la fin du cours je dis aux élèves, je leur demande: *"Qu'est-ce qu'on a fait? Qu'est-ce qu'on n'a pas fait? Et ce qu'on n'a pas fait vous n'effacez pas, vous raturez"*. Je veux qu'ils voient qu'on l'a vu, qu'on l'a fait. C'était prévu, mais on n'a pas mobilisé cette compétence, cette capacité pour être exact. On ne l'a pas mobilisée (...) Tout est annoncé. J'annonce tout: ce qu'on va faire et comment on va le faire. Mais, et à chaque fois qu'on a fait, je "croite". Quand je fais le bilan, je fais l'élève me dire ce qu'on a fait. Quand je demande une synthèse, quand j'ai le temps, j'essaie qu'on ait le temps pour ça, quand on fait une synthèse de ce qu'on a vu, à la longue les élèves commencent à savoir comment ça fonctionne. Ils n'ont qu'à regarder l'objectif et ils peuvent refaire la synthèse de ce qu'on a vu…donc reformuler. Et je reprends: "Qu'est-ce que vous avez mobilisé pour faire ça? Qu'est-ce qu'on a dû faire?" Ça permet aussi de contrôler qu'ils ont conscience des capacités qu'ils ont mobilisées pendant la séance. Tu vois je parle de capacités et pas de compétences. Parce que comme je te l'ai dit dans une compétence, il y a plusieurs capacités
21:17 **En fait, quelle que soit la séance que tu abordes avec les élèves les objectifs de la séance leur sont annoncés: objectifs notionnels, savoir-faire...?**
Toujours savoirs et savoir-faire. D'ailleurs quand j'oublie de mettre les savoir-faire: *"Monsieur, il n'y a pas de savoir-faire?"* C'est intégré! Toujours... Depuis quatre ans, j'ai changé ma façon de faire mes cours. Il n'y a plus de grand A, de grand 1, grand B, grand 2..., j'ai arrêté avec ça. Peut-être que je vais revenir là-dessus, je ne sais pas. Mais j'ai arrêté avec ça. Maintenant mes cours c'est le titre du chapitre, la séance…séance 1, séance 2 parce que pour un chapitre, il y a plusieurs séances, les objectifs, savoirs, savoir-faire; C'est comme ça mes cours, c'est ce qu'ils ont sur leurs cahiers. Je leur demande de mettre la date et puis à la fin, à la fin, il y a une synthèse. Sans grand A, sans grand B, une synthèse de ce qui a été fait par rapport à la séance. Si la séance portait sur la régulation cardiaque, la synthèse sera sur ça...par rapport à ce qu'on a utilisé comme documents, comment on l'a fait. C'est ça la synthèse et c'est fini. C'est un bilan. C'est un bilan.
22:42 **Quelles difficultés rencontres-tu à faire développer les compétences? Est-ce que tu en rencontres? Si oui, tu me dis lesquelles.**
Forcément, quand on…c'est un choix, mais quand tu fais ce choix-là, parfois, c'est au prix forcément des savoirs présupposés être acquis par l'élève pour le bac. Il m'est arrivé de rester une heure sur un texte ou bien sur le te tableau, sur une analyse au tableau. Alors que j'aurais pu très bien donner le résultat. C'est un choix. Il y a une contrainte temps que je sais comment, que je pense savoir comment contourner cette difficulté.
24:06 **Comment?**
Ça serait avec la pédagogie inversée. Ça serait avec la pédagogie inversée.
24:08 **Pratiques-tu la pédagogie inversée?**
C'est toujours...J'avoue que cette année-ci, je n'ai pas pratiqué parce que j'étais sur *une formation.* Parce que ça demande une grande préparation. Ça demande une préparation. Ça demande une préparation avant sur les documents que tu donnes aux élèves, mais aussi pendant... C'est une organisation, hein. Pour travailler par...J'avoue que cette année-ci, je n'ai pas mis en pratique. Mais en théorie, je sais comment je peux m'organiser. J'avais déjà commencé à travailler il y a deux ans en tentant de donner aux élèves des documents vidéo qu'ils auraient à regarder chez eux pour travailler leur cours. Mais j'avoue, que là oui je n'ai pas mis en pratique cette année-ci; Mais c'est vrai que cette dualité entre connaissances, les notions à acquérir et les compétences à travailler, c'est vrai que trouver le bon compromis, ce n'est pas toujours évident, c'est vrai.
25:24 **Justement, face à ce compromis dont tu parles, et qui semble être au prix des savoirs à acquérir et prescrits dans le programme, la pédagogie inversée est une piste que tu proposes mais comment as-tu procédé cette année?**
L'autre façon ce serait l'utilisation des projets, le travail par projets. Dans une situation pareille, le travail par projets serait une solution. D'ailleurs, qui n'est pas assez à mon sens employée en ST2S, Je parle de notre discipline. Parce que notre discipline n'est pas une discipline forcément pilote, on va dire. Mais c'est vrai que ça permettrait

éventuellement dans un contexte projet, ça permettrait aux élèves de justement découvrir des notions qu'on n'a pas le temps de voir en cours, selon les projets bien sûr, ce serait une idée.
27:21 **J'ai une autre question mais tu as déjà donné des éléments de réponse sur les changements que l'approche par compétences t'avait inspirés dans ta pratique: Y en a-t-il d'autres? Que fais-tu du profil d'élèves dont tu m'as parlé au début de l'entretien?**
Je vais te donner un exemple. Jamais, jamais je n'avais autant insisté (avec des ...j'en vois un) jamais je n'avais autant insisté que maintenant avec les élèves par exemple sur l'écriture. Jamais, jamais je n'avais insisté autant. Mais à partir du moment où ça devient une compétence... déjà tu es dans la personnalisation, tu es dans la différenciation; Je vois en 1ère j'ai un cas de figure bien précis, j'ai un élève qui écrit très mal. Je lui remets sa copie, c'est la première chose que j'écris, que je n'écrirai pas pour l'autre. En clair, je suis dans la personnalisation dans mon évaluation. Je ne suis plus dans "assez *bien, passable, assez bien, passable"*
29:00 **Et du point de vue de l'élève, comment tu perçois sa prise en compte de ces éléments?**
Mais bien sûr, à partir du moment que je lui pointe ça, que je lui pointe ça devant ses parents, qu'est-ce qu'il est obligé de faire à part prendre ça ...réagir sur ce point-là ?
Et d'ailleurs, d'ailleurs, on sort de l'évaluation, on est donc dans une séance classique de cours, hors évaluation. Qu'est-ce que je fais? Je regarde son écriture. Et je lui dis quoi? "*Tu as vu comment tu écris là?"* Parce que j'ai ciblé chez lui une difficulté. Un profil d'élève qu'on appelle un "bon élève", en réalité un élève plus autonome que les autres, qui peut travailler seul chez lui,. Ma problématique n'est plus la même chez lui que chez l'autre parce que j'ai bien vu que il y a certaines compétences qu'il a acquises et pas l'autre. Là où je vais simplement sur "mobiliser les *connaissances*" pour cet élève-là, je sais que c'est une difficulté, c'est une compétence chez nous; L'élève qui ne sait pas mobiliser *les connaissances*, qui n'a pas encore acquis ce degré de compétences, cette compétence qui est la première compétence qu'on demande d'acquérir, déjà à la base, il ne sait pas. Ce n'est pas... là où je vais rester sur des connaissances, des questions basiques, des questions sur la connaissance. *"Qu'est-ce qu'on a vu? Qu'est-ce que tu peux utiliser pour répondre à la question?"* L'autre, je serai plus sur comment il a interprété tels résultats, comment il a expliqué les choses. *"C'est pas assez bien expliqué"*
31:01 **Différencies-tu les supports d'évaluation?**
Je ne différencie pas les supports d'évaluation, mais je ne regarde pas les mêmes choses.
31:09 **Dans les interactions entre élèves, tu joues sur cette différenciation?**
Oui bien sûr
31:18 **Comment fais-tu?**
Alors, c'est là toute la difficulté. Voici notre difficulté. Je sais très bien quels sont les élèves en difficulté dans certains types de questions et pour moi la compétence fondamentale, il y a une compétence fondamentale qui est celle de l'analyse. Si on ne sait pas analyser... c'est la compétence fondamentale. Qu'est-ce qui se passe? J'utilise beaucoup, je fais beaucoup mes élèves venir au tableau. Pour deux raisons: la première, la confiance en soi, personne ne se cache et deuxièmement, ça me permet de voir au plus près. Et qui vient au tableau le plus souvent? Ceux qui sont en difficulté en analyse. Quand je te parle de difficulté, lorsque je dis à un élève de venir au tableau pour simplement... ça peut être des fois juste pour décortiquer un mot de terminologie médicale (...) nous sommes dans l'analyse. A ce niveau-là, à ce degré-là c'est de l'analyse. Ce n'est pas de l'analyse hein, non c'est du vocabulaire médical, savoir définir un mot, mais là à ce degré-là, c'est de l'analyse. L'autre, il n'est pas à ce niveau-là. Je l'ai intégré parce que dans la didactique, maintenant, je me pose la question, donc comme je me pose la question maintenant, je suis en train d'y remédier, à partir du moment où tu te poses la question. Parce que quand tu as .....c'est-à-dire celle qui consiste à voir la relation que tu as avec les élèves le rapport avec les élèves. Quand celui-là est au tableau, que font les autres? Ce sont des questions que ne je ne posais pas avant. Mais je suis obligé de me poser ces questions-là Pendant que eux sont au tableau, pendant que lui, il est au tableau, je dois poursuivre avec les autres, ils doivent poursuivre (...) l'exercice. Ça, je ne le faisais pas. J'étais sur l'élève là en présupposant que les autres suivent ce qui se passe au tableau. Sauf que je ne sais pas ce qu'ils font. Je ne suis pas dans leur tête. Au mieux, le regard fait que je vois qu'ils suivent, mais celui qui a compris s'ennuie, forcément il s'ennuie. Et je dois lui proposer d'aller plus loin, sur d'autres compétences. Parce que celle-là c'est bon, il l'a déjà acquise. Donc, la difficulté...alors le côté bénéfique c'est que je sais où en sont chaque type d'élève. Je sais où sont leurs difficultés en dehors du fait qu'ils ont révisé ou pas chez eux. Alors là c'est autre chose (...). Mais je sais où en sont les élèves. Quand j'interroge un élève, là il y a un contrat. On a établi un contrat implicite certes, mais ils l'ont compris le contrat. Ils savent très bien qui vient au tableau. Donc, ils savent où ils en sont. *"Si M. (...) ne m'a pas interrogé ou m'interroge très rarement, c'est qu'il sait que..."* Ils savent qui j'interroge. Donc le contrat, il est acté. Mais ce n'est

pas pour autant... Ça me permet effectivement de cibler qui je vais... ceux que je vais cibler. Mais maintenant je dois aussi permettre à tout un chacun en même temps, ben de travailler ce qu'il ne sait encore faire, ce qu'il a en cours d'acquisition. Toi, tu as ce niveau-là d'accord, je te cible toi. Mais eux ils doivent pouvoir continuer. Parce qu'en général, le plus souvent, eux, ils sont déjà plus autonomes. Et ça je dois l'intégrer. C'est un travail que je mène.

35:36 **Tu m'as parlé des élèves, mais comment tu partages cette expérience de l'évaluation par compétences avec tes collègues des autres disciplines?**

Je suis au lycée (...), je suis le seul prof de biotechnologie. Et en biotechnologie, que je sache, alors il y aussi les profs de SVT qui je crois travaillent par compétences aussi. Mais on a, je reconnais, très peu d'échanges à ce niveau-là sur les compétences en elles-mêmes. C'est vrai qu'il y a à ce niveau-là (..), mais on est très peu dans la concertation au niveau des compétences. D'ailleurs pour te dire, je ne sais même pas si leurs compétences sont les mêmes que les miennes, là je me pose la question maintenant. Je sais qu'ils travaillent par compétences. Je sais qu'il y a des ponts dans la discipline. Mais sur le travail sur les compétences, on n'échange pas à ce niveau-là.

36:43 **Et en restant dans la filière ST2S?**

En STSS, eux, ils ne sont pas en compétences. Donc on ne peut pas travailler dessus. Par contre, on peut éventuellement, quand on travaille sur les projets technologiques les projets en AI, là c'est par compétences, là effectivement on travaille sur des grilles, ça permet ...là on échange sur les élèves. Les AI permettent vraiment d'échanger sur les compétences. Et je crois que l'une des compétences sur laquelle on travaille beaucoup, mais c'est que c'est les AI qui veulent ça, c'est l'autonomie des élèves, sur leur capacité à communiquer, pour la soutenance. Mais ça y gagnerait.

37:42 **Et l'analyse dont tu as parlé précédemment et qu'on retrouve en STSS?**

Il y a l'analyse oui. Mais comme je te dis on reste encore cloisonné. On reste encore cloisonné parce que encore une fois, on n'est pas encore... il y a encore pour le moment une différence de sensibilité. Nous sommes en compétences. Pas eux.

Ils ne sont pas en compétences, en évaluation certificative, ce n'est pas affiché, ils n'ont pas de grille mais dans leur lexique il y a une prise en compte des compétences, on ne sait pas comment elles sont prises en compte, ni quel est le lien entre la compétence et la note pondérée, note chiffrée

Je parle de mon a priori parce que ce n'est qu'un a priori. Moi, avant qu'on soit évalué par compétences, on a toujours parlé d'analyse et d'interprétation. Comme partout. Sauf que tant que ce n'est pas explicitement affiché comme élément d'évaluation explicitement évalué…tu sais que tu vas évaluer l'analyse. Dans une question, implicitement, il y a de l'analyse. Mais que implicitement. Là c'est clairement affiché. Donc la prise de conscience elle est autre. Encore une fois, bien sûr qu'il est évident qu'écrire proprement sur une copie c'est évident. D'ailleurs, la copie n'est pas propre ou c'est mal écrit, tu tires un point. C'est subjectif, tu tires un point, tu as envie de tirer un point. Est-ce que c'est bien ou mal? Je ne sais pas. Je pense que ce n'est pas juste. En tout cas ce n'est pas juste. Ce n'était pas juste. Ce n'était pas juste puisque tu n'en as pas fait un élément de compétence. Tu as demandé à l'élève de savoir...il faut que ta copie soit propre. Mais c'est tout. Là où il y a de l'injustice c'est que le jour de l'évaluation, ce n'est pas propre, ce n'est pas clair, ce n'est pas (...), tu tires un point. Là c'est explicitement clair pour (et moi) et l'évalué et l'évaluateur. C'est une compétence, tu dois savoir rendre une copie propre. Donc du coup, on en parle, on en discute. On en discute avec qui? Avec ceux qui sont dans cette même sensibilité. Le manque d'échanges actuellement pour moi, en tout cas, vient du fait que nous ne sommes pas dans les mêmes interrogations en fait. Même si c'est clair qu'ils travaillent dessus, mais on n'a pas encore une fois, on peut le dire, du côté de l'évaluateur que nous sommes, on n'a pas les mêmes objectifs (*relance* le même positionnement).

41:10 **Ça rejoint un peu ce que tu disais au tout début, l'évaluation par compétences, si je reprends ton propos, gagneraient en efficacité si tout le monde avait le même positionnement et la même conception**

Oui, et ça, si on regarde bien (...) c'est comme une épée dans l'eau. Les élèves viennent en biotechnologie et là maintenant on évalue par compétences. Mais la compétence, elle est transversale. Non pas qu'ils ne la mobilisent pas dans les autres disciplines. Mais tant qu'elle n'est pas (...) clairement explicitement un critère d'évaluation, on sensibilise plus l'élève sur des notions disciplinaires, tout ce qu'on veut, et en disant que ces compétences-là elles sont implicitement mobilisées, mais elles ne sont pas clairement affichées, (...) construites et évaluées. Elle est peut être, je n'ai pas dit qu'elles ne le sont pas. On est tous enseignants. On a tous travaillé sur l'évaluation, sur l'analyse, sur l'interprétation (...), mais ce n'est pas explicitement affiché. Pas forcément tout le temps, pas tout le temps affiché.

42:39 **Pour toi, la compétence, au même titre que les savoirs, c'est un objet d'apprentissage?**
Mais bien sûr. Obligatoirement, je l'annonce au début de ma séance. Parce que dans l'évaluation d'une compétence, il y a bien dans l'idée qu'on se fait. Il y a l'idée que c'est acquis, non acquis, c'est maîtrisé, acceptable ou insuffisant. Dans maîtrisé, dans la maîtrise de quelque chose, dans une maîtrise, il y a bien notion d'entraînement. Je m'entraîne à maîtriser quelque chose. Donc c'est une compétence qu'on travaille. c'est clairement (...) affiché par nos grilles.(...) c'est affiché dans nos référentiels même, pas explicitement, mais implicitement. Mais, et d'ailleurs pour te dire, c'est implicitement affiché, nous sommes d'accord, tu vas voir il y a les verbes des fois analyser, interpréter... Mais comme nos grilles, comme quand nos inspecteurs viennent, comme on est sensibilisé là-dessus, nous-mêmes nous sommes évaluateurs en plus. Nous sommes encore doublement sensibilisés. On ne peut construire nos séquences, qu'autour de ça. D'ailleurs à ce propos, les référentiels sont un petit peu en retard. Parce que quelque part, quand on regarde bien, je crois, mais je ne veux pas me tromper, que l'évaluation par compétence est venue après (...) la dernière mouture de nos programmes (***...échanges autour des la chronologie des prescrits...)***
Là, actuellement, et ça c'est mon avis, (...) on devrait travailler sur deux aspects différents:
Déjà, au niveau interdisciplinaire, vraiment être dans une sorte d'homogénéité, on devrait tous y être ou pas du tout. Parce que si on veut, je ne sais pas si tu m'as posé la question. Mais évaluer par compétences ça sert à quoi? Mais ça sert aussi ben déjà à nous inciter à nous positionner sur le développement de ces compétences-là chez les élèves. Pour faire quoi? Des êtres socialement intégrés. Au bout du bout c'est ça le but. Ce n'est pas pour être un élève qui a le bac en biotechnologie. Oui, très bien, mais au bout du bout, c'est pour créer un être social intégré dans une société, qui sait faire preuve d'esprit critique, qui sait argumenter, qui sait prendre des initiatives, qui sait expliquer quelque chose à quelqu'un sur un sujet qui n'est pas forcément biotechnologique. Donc c'est créer un être. Mais pour cela, dans un espace scolaire, ça devrait être intégré qu'il soit en français, en maths et pas seulement dans une discipline comme ça, parce que c'est comme (...) un cheveu sur la soupe. Et finalement, dans une vision où on construit un être, ce n'est pas productif. Ça c'est un premier point.
Maintenant, pour la discipline, notre discipline, je crois qu'il va falloir, à mon sens, réécrire les programmes.(**...**) ou c'est une possibilité, mais là ça serait une possibilité qui je crois ferait ...n'est pas dans le principe même culturel de la France, c'est de nous laisser dans le cadre dans lequel on est, dans le référentiel, et clairement assumer, parce que des fois c'est écrit ça, mais l'assumer vraiment , assumer que l'enseignant se réserve le droit d'utiliser vraiment le programme comme support, comme support pour le développement des compétences. Tu vois ce que je veux dire: c'est soit on le modifie, soit on dit d'accord, OK, on ne modifie rien maintenant mais c'est un support. Et vous en fait ce que vous en voulez. Culturellement ce n'est pas... nous ne sommes pas comme ça, c'est historique en France, on aime bien tout régen**t**er (...) Si on nous laisse, si on nous débride à ce niveau-là...parce que quelque part ça part d'un très très bon "sentiment", ça part d'une réalité; On ne formate pas… les connaissances en elles-mêmes...la plupart des élèves ne seront pas dans des laboratoires de biotechnologie. Et donc quelque part, moi je trouve ça vraiment bien de travailler vraiment sur les compétences qui sont, encore une fois, transversales. Mais alors si on veut travailler sur les compétences, implicitement qu'on "nous garde pas toujours sous la coupe d'un programme". Parce que où on le dit plus, quand tu vois les inspecteurs qui viennent nous voir, on nous dit que vous êtes la liberté, on nous parle de plus de liberté. Mais quelle liberté? Quelle liberté? Elle n'est pas assumée, pas encore peut-être.
50:04 **Tu m'as dit comment tu construisais tes séances: en affichant clairement les objectifs de la séance, ce qu'on construit. Je te pose la même question pour tes évaluations: Comment construis-tu tes évaluations?**
Alors, cette année-ci, j'avoue que j'ai été (...) dans la systématisation de ce que j'avais déjà. J'ai été pris par le temps. Comme je te l'ai dit, je prends en considération deux choses: déjà les connaissances que je veux mobiliser et deuxièmement les compétences que je veux évaluer. Le plus souvent, il y a des compétences qui sont toujours mobilisées: l'analyse, la mobilisation des connaissances bien sûr et ce sont vraiment les deux compétences qui de toutes façons sont évaluées à chaque évaluation. Ça c'est clair. Après, l'évaluation peut être plus portée sur la physiopathologie, donc il y aura beaucoup de vocabulaire, beaucoup de description de ...mobiliser les techniques médicales. Ou bien l'évaluation sera beaucoup plus portée sur la partie fonctionnement, biologie, physio. Là, j'intégrerai un peu plus d'interprétation, d'explication de faits. Mais il faut savoir que toutes les évaluations... Je prends un exemple simple, j'ai donné un bac blanc. Il fallait donner un bac blanc. Mais je ne vais pas tout évaluer. L'institution voulait un bac blanc dans mon lycée. J'ai donné un bac blanc. Mais moi je n'ai pas tout évalué... je vais voir. Mais il y a des choses que je veux évaluer.

52:46 **Dans tes évaluations en classe, annonces-tu les critères d'évaluation aux élèves?**
Pas forcément, je n'annonce pas. Par contre, sur l'observation, ils savent sur quoi ils ont été évalués. (...) Ils savent...Je mets les codes (...) Je leur donne un code C1 c'est telle chose, C2, C3... et je leur dis en C3 tu as ça, en C4 tu as eu ça... voilà, ils savent sur quoi portait *l'évaluation* au résultat hein. Je leur dis, ils savent sur quoi ils ont été évalués. Donc quand ils ont 8, je ne mets pas les points, je dis qu'en analyse c'était assez bien, et je mets la note.
53:54 ***Donc en fait dans ton évaluation, tu as un sujet, une amorce, et puis tu as des questions. Et c'est à la restitution que tu fais le feedback sur les compétences?***
Des fois, je leur donne même, mais je n'ai plus le temps. J'ai conçu une sorte de grille parce que je ne vais pas donner une grille pour chaque élève. J'ai construit une grille qui me permet sur chaque...sur une feuille, j'ai le nom de chaque élève, j'ai les compétences de chaque... le nom de chaque compétence qui a été évaluée et le nombre de points qu'ils ont eu pour chaque compétence (...) pour une évaluation donnée. Et ça, quand je donne les notes, je sais pourquoi, il y a le total ici...ils savent...je sais...ils savent exactement sur la compétence par exemple "analyse", il y avait cinq questions, je sais combien de questions il y avait sur l'analyse, je compte les questions. Donc quand je fais ma correction, il y avait cinq questions pour l'analyse, trois pour telle...voilà. Donc je sais. Et quand je vais, maintenant donc... je sais quelle question faisait telle chose... donc que question 1 c'était une C3, il a eu I ou A, M...Et après je compte tout, je donne le nombre de M pour C3 et ....voilà...Et après je traduis en points. Et donc je sais, j'ai ma grille, je donne la note et éventuellement je pointe sur... je le pointe, je dis sur telle compétence tel élève ça n'a pas marché. Des fois, je l'écris sur la copie. Ça va vite hein...Une fois que c'est fait, ça va vite. J'écris et à la restitution, il sait où il s'est trompé, il sait ce qui n'a pas marché. Et en plus quand je fais la correction, je la fais par comp(*étence)*… Je reviens surtout sur pas la... Je reviens toujours sur ce qu'il fallait mobiliser (...) je verbalise...chaque question ou le groupe de questions qui n'a pas marché. En général, les connaissances mobilisées, je mets à côté, je n'ai pas le temps... je leur dis, bon ben c'était des connaissances que vous n'avez pas...Mais sur les questions d'analyse, par exemple ou de truc...sur les questions par exemple de définitions, voilà, je sais très bien que sur toute la classe, il y avait trois points, il y en a eu très peu qui ont eu deux points, donc je sais que là je dois rester là-dessus.
56:20 ***Mais quand tu construis l'évaluation, prends-tu appui sur un contexte comme dans les évaluations certificatives?***
Oui (...) Je m'appuie sur du (...) classique. (...*Je ne prends pas de contexte inédit*...). Je m'appuie plus sur du classique. Je ne sors pas de... je m'appuie beaucoup sur ce qui a été fait, sur ce qui a été donné déjà. Non non, je reste sur le classique.
56:51 **Les élèves ont-ils connaissance des critères d'évaluation?**
Oui, à la restitution. Parfois, alors je leur dis à l'oral que ça va porter... je leur dis des fois, bon ils savent déjà sur quel thème ou chapitre, ils connaissent le contrat. Je leur dis qu'il y aura, ils savent déjà que je porte beaucoup d'importance sur l'analyse des documents. Donc il y aura de l'analyse. Je leur dis des fois il y aura de l'analyse de tableaux. On a travaillé là-dessus, ils savent. Donc ils savent, qu'ils vont être évalués là-dessus. Ils savent que si je dis l'évaluation portera sur la physiopathologie, ils ont compris qu'il y aura "savoir décrire un principe de diagnostic" ils savent. Parce ce que je leur dis déjà, dès qu'il y aura ça, il y aura ça. Donc ils savent. (...) pas forcément tout, mais ils savent....les grandes lignes...ils savent
57:48 **Comment se déroule la restitution des copies et la correction?**
Pour être clair, là ces temps-ci, ça se passe comme ça: je donne et je n'ai pas le temps. Faut être clair, j'ai pas le temps.
58:03 ***Mais idéalement, comment cela se passe-t-il?***
Idéalement, par exemple au début d'année, j'ai donc… comme j'ai repéré une question où il ont pêché et ils ont clairement pêché sur l'analyse, ce qui ne dit pas qu'il n'y avait pas eu beaucoup de moyennes parce que tu sais comment ça se passe par compétences...Donc on reste sur...parce qu'il m'est arrivé de rester une heure sur une question. Pourquoi?
58:38 ***Quand tu leur rends, ils ont leur copie et tes commentaires en termes de compétences, selon ce que tu m'as dit?***
Oui. J'écris: "Bonne analyse de document" ou je ne sais pas j'ai mis "bonne analyse de document mais les connaissances sont à revoir" parce que il y a des élèves qui n'ont rien... tout ce qui est connaissance, vocabulaire, etc… non… mais ils savent... voilà...j'écris ça ouais, j'écris ça "Bonne analyse de document"...voilà...et après en plus j'ai les points (...) Je les ai là devant moi, dans mes yeux. Ils ne l'ont pas écrit, ce n'est pas forcément écrit

parce que bon je n'ai pas le temps d'écrire. Mais s'ils veulent, je leur donne. Ils viennent le voir: "Monsieur.»… parce que des fois, pour être honnête, des fois écrire C1... pour tout le monde, moi je n'ai pas le temps. Donc il faut être honnête, quand j'ai mis ça, les élèves qui veulent avoir le détail de (*leurs points*), ils viennent me voir et je leur dis (...) J'ai la grille hein. (...) Ils savent, s'ils veulent prendre, ils peuvent prendre, il n'y a pas de souci.

59:37 ***Beaucoup d'élèves viennent te demander?***

Oui. (...) oui oui, ils me demandent hein.

59:45 ***Pour toi, comment ils s'emparent de l'information que tu leur donnes?***

Sincèrement, comme je te l'ai dit, je ne sais... ils me demandent, mais je ne sais pas ce qu'ils en font parce que comme je te l'ai dit encore une fois, moi je travaille par compétences. Bon ils le savent, mais finalement au bout du bout, c'est la note qu'ils vont regarder (...) Il y en a quand même qui me demandent .Mais des fois je me demande même, s'ils me demandent ça pour savoir s'il y a des points qu'ils vont additionner pour tu vois. Je te dis ils sont gênés quand ils voient un I, A, M sur les copies. Ça ne veut rien dire pour eux. Mais ils voient une lettre apparaître. Tu vois… donc je leur explique. Et eux qu'est-ce qu'ils voient, ils voient que j'ai un grand tableau avec plein de chiffres. Pour ceux c'est... oui des fois ils me demandent, alors je leur mets, pourtant c'est écrit hein "bonne analyse mais pour les connaissances..." Quand il y a une compétence vraiment qui sort du lot en déficit, je l'écris vraiment. Maintenant, encore une fois, il faut...quand on évalue les élèves pour le bac, les grilles sont déjà toutes faites hein. Moi, quand je fais une grille, je dois la faire, je dois compter les points, chaque copie, combien il a par compétence pour chaque connaissance, compétence, sans en rater une, voir si ça fait bien le nombre de questions qu'il y a, ne pas se tromper. Je passe du temps là-dessus. Alors c'est super efficace, c'est super bien, c'est super bien ciblé. Mais tu comprends bien que je ne peux pas faire ça tout le temps (...) Et là ce que je t'ai dit (..) on va être clair, ce trimestre-ci, je n'ai pas le temps. Je remets les *copies* (?). Je sais où ils en sont. Je ne fais que par compétences avec les terminales. Les premières, par manque de temps, je suis encore des fois dans du classique. Ce n'est pas encore systématique pour les premières. Mais c'est plus par le temps (...) Premier trimestre, non. Non voilà? Là j'ai commencé à intégrer (...). J'ai intégré, mais là c'est une, deux compétences... Parce que bon vu le nombre d'heures, je n'arrive pas à tout travailler et vraiment je suis sur une, deux compétences. (...) Je les ai sensibilisés. Là le contrôle porte sur l'analyse, sur (?) En première, tu vois on ne travaille pas grand-chose, on a trois heures de cours. Voilà, je les sensibilise, voilà, je les sensibilise. Même là, tu vois, même là, bon, on est (...*tu allais me poser la question, je relance*...) Je suis surpris, j'ai toujours été surpris, encore plus maintenant du décalage du volume horaire entre premières et terminales, moi ça m'a toujours surpris. Comment tu justifies trois heures là... deux heures en fait des fois quand ils sont en AI, c'est deux heures que tu les vois par semaine... (...) et cinq heures en terminale, cinq heures/élève (...) Et bien, ce décalage-là fait que en réalité, en réalité, en première tu ne peux clairement, -on va me dire ce qu'on veut- tu ne peux clairement pas travailler par compétences. Tu ne peux faire que de la connaissance. Parce qu'en fait, des fois, en une semaine, tu ne les vois que deux heures...de suite. Donc en réalité, tu dois faire du cours. Et donc en réalité, les compétences, tu les travailles avec eux vraiment en terminale. Alors, je pourrais très bien dire pour faire bien pour qu'on entende ce qu'on veut entendre que je travaille depuis la première, mais ce n'est pas vrai. C'est pas possible. Ce n'est pas possible. Le programme est pratiquement aussi lourd...le programme de terminale est plus lourd que la première et pourtant je ne fins jamais celui de première. Là, pour la deuxième année consécutive...mais là je n'ai plus de problème avec ça, je me suis détaché des *connaissances* je me suis détaché de ça, donc moi je n'ai plus de problème...l'année dernière, je ne vais pas te mentir, j'ai amorcé...j'ai juste fini la digestion, je n'ai jamais travaillé l'homéostasie...convenablement, jamais. Je n'ai jamais vu avec les élèves la glycémie depuis deux ou trois ans. J'ai arrêté, ce n'est pas la peine, je n'y arriverai jamais.'...) Depuis trois ans, je n'ai jamais pu toucher la glycémie avec les élèves. Tu vois. (...) Le système nerveux, j'ai décidé d'arrêter. Dernièrement, tu sais pourquoi j'ai arrêté, j'ai dit je ne vais pas entrer avec les élèves dans les histoires de potentiel d'action. Je n'ai même pas essayé. Tu vois, parce que là, je n'ai même pas essayé. Et donc là, s'il y a un vraiment un programme où maintenant on me dit il n'y a pas de souci, alors je com*mence* . Alors, regarde, nous sommes en avril, je commence là maintenant l'alimentation, et bien il n'y a pas de problème, pas de souci. Je vais faire l'alimentation (...), on va faire quelque chose de bien là-dessus. Mais je ne pense même pas à l'homéostasie. Ça va être intégré hein. Je sais comment faire. Je vais trouver une façon d'intégrer ça. Mais tu vois, donc tu vois en fait, même là, même dans la continuation du parcours scolaire, on n'a rien sur des compétences. C'est très bien. Mais comme les élèves sont sensibilisés très peu et de manière transversale et qu'en bout de piste finalement dans leur discipline (...) voilà

1:06:13 **Nous avons fait le tour, cela fait combien de temps que tu enseignes?**
Depuis 2000, que j'enseigne et depuis 2010 que je suis enseignant. Tu n'as pas compris hein... (...) Je me considère vraiment comme étant un enseignant depuis 2010 (...) Parce que je suis vraiment dans… lorsque tu es en mesure d'expliquer ce que tu fais (...) Ça fait toute la différence. Moi, je n'ai pas fait l'IUFM. Je me suis construit tout seul. J'ai des choses, c'était tout à fait empirique. Mais tu sais enseigner je crois que il y a l'art d'enseigner, la pédagogie et comment tu...quel processus d'apprentissage, tu mets en œuvre. Je pense qu'on a tous, pour ceux qui sont enseignants, pour une bonne part, intuitivement, on fait des choses très bien. Mais à partir du moment où tu ne sais pas pourquoi tu le fais, tu ne maîtrise pas en fait. (...) je me suis vu me dire tiens je ferai ça plutôt que ça. Je prends un exemple simple: j'assume clairement que les élèves n'ont pas compris au début. Mais moi j'assume complètement que tu prends un cahier d'un élève, tu vois ce qu'il a comme cours après deux heures de cours: il y a une demi-page. Mais je l'assume. Je l'assume parce qu'au bout du bout, qu'est-ce qui m'intéresse? C'est ce qu'il est capable de formuler par rapport à ce qu'on a vu. Et des fois ça tiens sur trois lignes. Alors les histoires de grand A, tu as un livre. J'ai fait mes élèves acheter un livre de TD parce que je me suis rendu compte, qu'il y a plein de choses que je n'ai pas le temps de faire. Je n'ai pas le temps de faire, puisque finalement si je m'arrête sur une compétence particulière, mais comment tu fais ça? (...) C'est clairement assumé que mon cours, on formule, des fois, c'est moi-même qui formule qui donne la synthèse parce qu'on n'a pas eu le temps. Mais ça s'appuie toujours par rapport à ce qui est écrit au tableau, sur trois ou quatre lignes et ça suffit.
1:09:56 **Comment décris-tu le profil de tes classes?**
Alors, c'est je crois, je ne vais pas te donner un avis particulier, mais depuis 2008, on a une division à (...). On a des élèves qui sont de milieu modeste très modeste mais pas que... il y a des élèves qui sont d'un milieu où ça va. Je ne dirais pas forcément très aisés, non, mais ça va. Je dis ça parce qu'il y a des a priori qu'on peut avoir sur les ST2S. On a une seule division. C'est vrai qu'on a des élèves qui sont...on voit que l'école c'est un... heureusement. (..) Mais je vais te dire finalement, il y en a, j'en vois deux ou trois, mais c'est mixte en fait. Oui certains sont de milieux juste où ça va quoi. Je n'ai pas d'élèves très aisés. On sait où ils sont, ils sont en ES ou en S...Mais on a des élèves...voilà... de milieux modestes.
1:11:57 **Concernant la note chiffrée figurant sur le bulletin, quelle est la moyenne de tes classes?**
(...) Comme ça je te dirais entre 10 - 10.50 (***comme en certificatif?***) oui maintenant 10.50, parce qu'on note par compétences. Donc 10.50. Depuis (...) maintenant qu'on note par compétences, il y a la moyenne. C'est toujours surprenant des fois. Je suis surpris parce qu'en clair si on devait revenir à une notation avant (...) ça serait pas ça, ça serait pas tout ça. Mais c'est par compétences, ils tirent leur épingle du jeu…

ANNEXE 5B : Retranscription de l'entretien avec l'enseignant B

ENSEIGNANT B

00:11 **Peux-tu me faire savoir ce que ces nouvelles modalités d'évaluation ont apporté à tes pratiques par rapport aux anciennes modalités d'évaluation?**

L'évaluation par compétences, c'est vrai que c'est quelque chose qui est plutôt récent qui date de quelques années (...) que j'ai pu pratiquer en ST2S. Moi, ce que ça m'a apporté, globalement c'est pouvoir affiner la justesse de l'évaluation de chaque élève. C'est à dire que dans l'ancienne méthode d'évaluation qui était également convenable et satisfaisante, c'est vrai que c'était une évaluation un peu linéaire juste par rapport à une requête d'un sujet etc... Donc là on évaluait des savoirs, principalement pour caricaturer, d'accord. Même s'il y avait également des savoir-faire, parce qu'il y avait peut-être des méthodes, des raisonnements à comprendre etc... et c'était un petit peu déconnecté du secteur professionnel en fait, de l'environnement sanitaire et social. Et là ce que ça change c'est que on évalue non pas ce que les élèves ont retenu de ce qu'on a travaillé avec eux sur le thème, mais on évalue pour chaque thème des compétences qui sont plutôt transversales qui consistent à savoir obtenir un minimum de choses c'est vrai, savoir mobiliser ensuite les connaissances mais savoir également analyser. Quand on a ces compétences, on arrive à les appliquer dans des contextes différents. Et que même si un élève, pour comparer un petit peu les deux types d'évaluation, même si un élève n'a pas beaucoup travaillé pendant l'année n'a pas forcément compris énormément de choses, le fait de passer par cette évaluation par compétences, ça permet quand même de valoriser des compétences qui sont attendues de quelqu'un qui va devenir bachelier par exemple. Qui consiste à savoir analyser, donc ça permet d'affiner parce que on n'est plus sur quelque chose d'un peu mathématique, un logigramme "*c'est bon, c'est pas bon*", pour résumer, la réponse est bonne, la réponse n'est pas bonne, on est sur la valorisation des capacités de chaque élève.

02:34 **Prends-tu appui sur les évaluations certificatives (*celles du baccalauréat*) proposées pour concevoir tes évaluations?**

Complètement. Comme tous les collègues depuis le départ. C'est-à-dire que dès le premier jour où j'ai eu à faire une évaluation pour des élèves....bon peut-être que les premières fois je les ai faites sans avoir un réel modèle, mais très rapidement, dès que j'en ai eu l'occasion, par exemple lors d'une session d'examen, j'essaie de me caler sur le système d'évaluation qui sera appliqué lors de l'examen, lors des épreuves pour les élèves. Ça c'est fondamental. *(Et tu l'utilises tel quel?)* Pas tel quel, forcément, c'est forcément une variante. C'est juste un modèle qui permet de faire ses propres systèmes d'évaluation, mais quoi qu'il en soit, les fondamentaux restent quand même. Si par exemple sur le modèle, il y a six compétences, ces six compétences sont retrouvées dans le référentiel. Donc forcément, dans la présentation de ma fiche d'évaluation, ben je vais voir apparaître même si ce sera modifié ces six compétences avec le même système d'évaluation avec les différents niveaux insuffisant, acceptable, maîtrisé. Tous ces principes de base, ils sont contenus dans le modèle et ce qui va m'intéresser. C'est la configuration générale de ce système d'évaluation.

04:16 **Après m'avoir parlé des compétences figurant dans la grille, peux-tu me parler de l'évaluation elle-même? T'inspires-tu des évaluations certificatives pour la concevoir les sujets d'évaluation?**

Oui, tout à fait et je me suis bien rendu compte que quand on regarde les sujets qui sont sortis dans les différentes filières dans lesquelles on a à intervenir Biologie et Physiopathologie Humaines en ST2S et c'est la même chose dans les autre filières comme en STL- Biotechnologie etc…, je me suis rendu compte qu'il y avait une évolution au niveau de la formulation des questions des sujets d'examen; Et ça, ça montrait un petit peu quelque chose, une tendance à essayer dans ces formulations de faire apparaître dans la requête, c'est-à-dire le sujet des demandes qui permettraient d'évaluer la capacité de l'élève à accomplir une tâche et non pas une réponse un peu brute "*c'est bon, c'est pas bon*".

05:25 **Que penses-tu de l'évaluation par compétences?**

C'est quelque chose que j'ai découvert il y a cinq-six ans et je trouve que c'est quelque chose qui est très satisfaisant par rapport à l'ancien système. Pourquoi? On le voit un petit peu au niveau des résultats des élèves. Certains arrivent à mieux réussir. Ceux qui avaient des difficultés, on voit qu'ils ont quand même plus de chances de réussir les évaluations grâce à cette évaluation par compétences. Et ça c'est du point de vue de l'élève, la performance de l'élève. Mais à notre niveau, nous, évaluateur, formateur, ça affine notre vision de l'élève sous l'angle des capacités, de sa maîtrise des différentes compétences. Parce que, on ne corrige non plus des exercices, mais dans chacune des réponses de question, je m'interroge à savoir, "bon il a fait sa réponse, est-ce que c'est une bonne analyse?" Au

bout du compte, qu'est-ce qu'on peut pêcher comme réussite de maîtrise de compétence dans sa réponse? Et donc ça force le correcteur à être un petit peu plus fin dans son approche des réponses de l'élève. Parce qu'on va rechercher non pas des mots, des termes...on va rechercher une capacité à accomplir quelque chose.

06:51 **De manière plus générale, qu'est-ce l'évaluation pour toi? Ses finalités? Ses rôles?**

L'évaluation, quoi qu'on en dise, même si c'est vrai qu'il y a certaines personnes qui seraient favorables même à supprimer, en tout cas à faire évoluer par rapport à la forme qu'elle a maintenant... Par exemple, il y a des gens qui voudraient que les évaluations n'aboutissent plus à des notes chiffrées. Pour moi, l'évaluation, c'est quelque chose qui est fondamental, c'est quelque chose qui est fondamental quelle que soit la forme que ça doit prendre. Oui, je dis "quelle que soit la forme que ça doit prendre"...Non. L'évaluation doit trouver une forme qui soit juste par rapport à son objectif, c'est-à-dire, faire en sorte ... l'évaluation c'est faire en sorte de mettre en exergue, en évidence les capacités de chaque élève par rapport à des compétences attendues. Et mine de rien, l'évaluation, c'est fondamental parce que c'est le seul indicateur, c'est l'indicateur principal pour moi de la réussite d'une formation et d'un accompagnement d'élèves. C'est l'indicateur le plus objectif quoi qu'on en dise. ***(Et pour l'élève?)*** Alors l'évaluation du côté de l'élève, ça lui apporte un positionnement individuel par rapport déjà à ce qui est attendu. Il y a toujours, quand on est scolarisé, une sorte de d'échéance. Tu dois arriver à la date dite, tu dois savoir faire ça, tu dois savoir résoudre une équation, tu dois savoir analyser un document. Bon ben il y a quand même cet enjeu. En attendant la date justement où il sera confronté à cet enjeu, il faut absolument qu'il ait un positionnement personnel par rapport à ce qui est attendu. Donc ça apporte déjà ça l'évaluation. Et deuxièmement, c'est quelque chose qui peut avoir deux conséquences au niveau de l'élève. C'est soit ça le motive, soit ça lui retire un petit peu de motivation, ça amène de la déception. Mais dans tous les cas, c'est quelque chose qui est positif. Pourquoi? Parce que ça fait réagir, que ce soit positivement, plus de motivation, ou défaut de motivation. Parce que justement, si par exemple, les notes ne sont pas forcément à la hauteur de ce qu'attendait l'élève, c'est l'occasion justement pour la personne qui accompagne, le professeur, d'essayer de voir avec l'élève comment qu'est-ce qu'il lui manque pour pouvoir atteindre la maîtrise de la compétence attendue. Dans tous les cas c'est fondamental pour l'élève, pour son positionnement par rapport à l'enjeu, à ce qui est attendu de lui et personnellement par rapport à sa motivation

10:11 **Et justement, comment tu intègres l'évaluation à ta progression, dans ta programmation des apprentissages?**

Disons que l'évaluation, pour moi, au sens général, c'est tout le temps, c'est à chaque cours. On le sait bien nous, collègue, c'est à dire que dès lors que la séance est sur le point d'arriver à son terme, on a quand même pendant toute la séance essayé par des indicateurs de voir si les trente personnes qui sont devant nous ont quand même intégré à chaque étape un certain nombre de choses. Mais donc l'évaluation se fait déjà à chaque cours. C'est savoir est-ce que les élèves à ce moment-là, ils ont compris un savoir, ils ont pu améliorer leur maîtrise d'une compétence, par exemple. Alors ensuite, comment l'intégrer? Il y a les évaluations...alors je ne vais pas utiliser peut-être adéquats. Les évaluations sommatives...moi ce que j'appelle évaluations sommatives, il y a un certain nombre de consignes auxquelles les élèves doivent répondre et qui aboutit à une note. Ça c'est quelque chose qu'il faut absolument intégrer pendant tout le trimestre. Et pour que cette évaluation qui est une évaluation écrite généralement, et pas forcément, corresponde un petit peu au format du sujet de bac. Mais par contre, c'est vrai que pendant toutes les séances, il y a forcément des évaluations intermédiaires qui peuvent prendre plusieurs formes. Donc dans tous les cas, je pense qu'il faut avoir en tête qu'il faut positionner de multiples évaluations quelle que soit la forme, avec des formes différentes. La plus importante, pour moi, ça reste quand même l'évaluation qui se rapproche du modèle du sujet de bac. Mais pour arriver justement à ce que les élèves aient de belles performances dans cette évaluation, il faut des évaluations intermédiaires où on développe justement des capacités à pouvoir accomplir un certain nombre de choses.

12:37 **Revenons sur tes pratiques en matière d'évaluation. Comment construis-tu ces évaluations *(intermédiaires et sommatives)*?**

Les évaluations intermédiaires, elles sont forcément...connectées à un cours, à un thème, à quelque chose. C'est-à-dire que c'est l'occasion, les évaluations intermédiaires, de développer bien sûr l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, des savoirs minimaux, sur le thème en question. Mais parallèlement, ce que ça permet de faire également, ces évaluations intermédiaires, c'est de pouvoir en fait travailler des compétences du bac en fait c'est-à-dire que dans tous les cas essayer de trouver...alors, même si c'est **une** compétence qu'on va évaluer pendant la séance...mais dans tous les cas, il faut qu'il y ait des évaluations intermédiaires toujours le souci de bosser une des compétences, au moins, une des compétences du bac

14:14 **Communiques-tu les critères *d'évaluation* aux élèves?**
Les critères de réussite...
Déjà mes critères de réussite, déjà de mon point de vue, en tant que professeur, c'est de pouvoir faire en sorte que à l'issue de cette évaluation, que je vois quand même que la majorité des élèves, même s'il en reste toujours quelques-uns qui ont des difficultés et qu'il faudra accompagner, que mine de rien la majorité des élèves arrive à s'en sortir quand même dans cette évaluation.
Du point de vue de l'élève, le critère de réussite de cette évaluation, c'est peut-être ça le bénéfice pour l'élève qu'a amené l'évaluation par compétences. Parce que le critère de réussite, faire l'évaluation par compétences ça permet de partager avec l'élève ses véritables réussites. C'est-à-dire que moi quand je vais corriger ou évaluer l'élève, je vais l'évaluer, par exemple sur une compétence "*analyser*". Si dans le sujet, il est écrit que la compétence qui va être évaluée c'est la compétence "*analyser un document*", ben l'élève, mine de rien, à un certain moment, il va lire ça et à force de le lire par les évaluations intermédiaires cette formulation de compétences, il va s'approprier justement l'acquisition de cette compétence en se disant "Ouais, quand je fais cet exercice, là, je suis en train de travailler l'analyse de document". Je pense que...je suis un petit peu long, j'essaie de rassembler les idées...mais moi ce que j'aime dans l'évaluation par compétences c'est que ça impose un petit peu au professeur de partager ses critères de réussite de l'évaluation avec l'élève. Pourquoi? Parce que dans les évaluations en général, qu'est-ce qu'on fait tous? Nous, dans l'évaluation par compétence, on donne la fiche d'évaluation à l'élève, on la lui montre. Et on analyse souvent avec lui, son positionnement par rapport à l'évaluation des différentes compétences.
16:29 ***Lors de la conception du support d'évaluation, est-ce que tu fais figurer les compétences qui vont être évaluées?***
C'est vrai que l'élève ne sait pas forcément pourquoi, parce que dans la formulation sur le sujet des compétences qui sont attendues dans les différentes questions, il n'y a pas une correspondance avec chaque question de l'exercice par exemple ou du devoir. Donc l'élève, il ne sait pas forcément en fait...que dans telle question, c'est cette compétence-là qu'on attend de lui. Ça c'est vrai.
17:12 ***Lors de la conception du support d'évaluation, est-ce que tu adoptes la même forme que celle des évaluations certificatives (contexte, questions)? Ou fais-tu autrement?***
Avant le passage à l'évaluation par compétences dans les filières technologiques, en fait on faisait directement, que je ne dise pas de bêtises... avant ce n'était pas le cas, on donnait des questions brutes, un petit peu de cours...même si c'était même des évaluations de compétences, "*analyser le document*". En fait, c'était une sorte de succession comme ça de questions où l'élève ne voyait pas en fait le lien qu'il y avait forcément, le fil directeur de tout ça. Et par l'évaluation par compétences, forcément, on est forcément obligé de contextualiser les choses. Pourquoi? Parce que ce qui est demandé c'est des savoirs, mais également des savoir-faire. Qui dit savoir-faire, on est dans le domaine sanitaire et social, on doit forcément avoir un ancrage dans le réel. Oui, c'est forcément intégré.
18:58 ***Comment choisis-tu le contexte?***Ça a des avantages, la contextualisation, que j'ai pu constater, qu'on a tous pu constater. C'est que mine de rien, la plupart des élèves, ils adhèrent plus facilement à l'activité proposée. Pourquoi ? Parce qu'on parle d'un thème, d'un thème d'actualité, un thème dans tous les cas dont ils ont entendu parler pas à l'école, mais en dehors de l'école.
19:25 ***C'est donc un contexte inédit? Pour toutes les évaluations?***
Exactement. Alors pas pour toutes les évaluations. Par exemple, souvent les évaluations intermédiaires, elles peuvent être contextualisées. C'est le plus souhaitable, mais elles peuvent ne pas l'être également. Je peux décider de faire un QCM sur ce qu'ils ont compris ... En ST2S par exemple de la régulation de la physiologie sexuelle chez la femme. Mais ce sera juste une évaluation peut-être d'un cours qui a été fait juste avant ou bien d'une activité qui a été faite juste avant. Donc ce n'est pas forcément contextualisé les évaluations si elles sont intermédiaires. Par contre, il faut qu'il y ait des évaluations intermédiaires qui soient contextualisées avec un ancrage dans le réel du secteur sanitaire et social.
20:31 ***Et pour les évaluations sommatives?***
Ça se rapproche des sujets de l'épreuve du bac. C'est contextualisé, oui.
21:04 **[...] Peux-tu me parler de la grille que tu restitues aux élèves lors de la correction en classe? Quel traitement fais-tu de cette grille avec eux?**
Lors de la remise des copies, les élèves trouvent pour ces évaluations formatives (sommatives?) qui préparent l'épreuve du bac la grille avec mes positionnements pour chaque compétence, chaque question avec les niveaux d'évaluation qu'ils vont trouver au bac, avec l'expression de chaque compétence. Comment je travaille ça? J'ai l'occasion pendant cette séance de restitution d'aller voir chacun des élèves, chacun par exemple en disant: "*là sur*

cette question, regardez votre positionnement là, vous êtes en insuffisant, sincèrement, vous ne pouviez pas répondre à ça?" "*Ben oui*" après coup "*Alors approfondissez*" etc... On va peut-être voir une tendance générale, en se disant "*Globalement, sur cette compétence, quand on regarde l'ensemble des questions, ben il est pas bon là dans l'analyse de documents quel que soit le contexte de question dans lequel je le mets*" Peut-être repérer des faiblesses de l'élève et de pouvoir y remédier ensuite en cours d'année en se disant "*oui, celui-là, par contre, tu vas peut-être accentuer ton accompagnement au niveau de l'analyse de documents pour telle compétence*". Donc c'est assez intéressant ou en fait, avec chaque élève, on regarde, pas en détail hein, mais ils comprennent vite ce positionnement de croix. Ils voient un petit peu à quoi ça correspond, le plus souvent, ces évaluations par compétences. Et ça leur permet et ça permet au prof, élève et professeur, de savoir ce sur quoi on va travailler dans les séances qui vont suivre. Quelles compétences, il faudra peut-être approfondir.

23:03 **Selon toi, quels usages font les élèves des grilles que tu leur rends?**

Bien sûr, ils s'en emparent tous au départ quand ils l'ont sous les yeux. Mais après ça dépend de la note qu'il y a tout en bas. C'est ça le problème. C'est-à-dire que si le prof ne passe pas pour essayer d'analyser, ben il y en a certains, ils voient un petit peu la note récapitulative de tout ça, de toute cette fiche; C'est en dessous de la moyenne, ben ils font comme ils faisaient avant quand il n'y avait pas ces fiches d'évaluation. Ils ferment la copie, avec la fiche dedans, ils la mettent à côté et ne la regardent pas. Et donc justement, c'est au prof peut-être pendant la séance de restitution de ... regarder les élèves et voir ceux qui justement ont cette attitude un peu négative par rapport au résultat de l'évaluation et qui mettent un petit peu de côté au lieu de se dire "ben justement, je vais aller voir ce qui n'a pas été" Donc c'est au prof d'aller analyser cette fiche, pas forcément en détails, mais avec l'élève. Et mine de rien, c'est bon pour l'élève. Pourquoi? Parce que vous l'éclairez justement par rapport à ses problèmes de performance...j'aime pas trop ce terme quand on parle scolaire mais... sa performance dans l'épreuve. Vous l'éclairez, vous lui dites "*Tu vois là, regarde, regarde les croix là, il n'y a que du insuffisant dans mobiliser les connaissances*." "*Oui, effectivement vous avez raison*". Et là, il se rend compte que sur toutes les questions, ben, il ne connait pas, il n'a pas les savoirs qu'il faut. Et à partir de ce moment-là, on se regarde dans les yeux et il se dit "oui, il faut que je bosse plus, faut que tu apprennes régulièrement, t'as pas le choix». Terminologie médicale en ST2S également, tu as principalement des "insuffisant", il voit tout de suite ça. Et tout de suite, ça lui permet d'avoir une vision un petit peu plus claire de ses... entre guillemets "défaillances" pour l'instant.

25:09 **[...] Écris-tu des commentaires également?**

Oui, pour les évaluations formatives (sommatives?) qui se rapprochent un petit peu de ce qui est attendu à l'épreuve du bac, les grosses évaluations, on va dire, écrites, oui systématiquement, des commentaires, forcément, des commentaires qui sont en rapport avec bien sûr les compétences. Ça peut être par exemple," la maîtrise de ...des termes médicaux est insuffisante de manière générale" sur la copie. Et là qu'est-ce que fais? Je précise à l'élève quels ont été les positionnements par rapport à ce qui était attendu dans chaque compétence. Là on sait, là. On voit. (***En plus de la grille, tu l'écris?***)Exactement. Je l'écris en bas. Alors, c'est vrai qu'il faudrait que je le fasse systématiquement à chaque évaluation. Moi j'avoue sincèrement qu'il y a des évaluations intermédiaires où je mets des annotations sur la copie, mais par contre je ne vais pas mettre une sorte de synthèse de tout ce qu'il y a à l'intérieur de la copie. Parce que c'est vrai que... Mais je pense que quand on corrige toutes les évaluations ne passent pas forcément par des corrections écrites forcément. Dans tous les cas, c'est à l'intérieur de la copie aussi qu'on arrive à mettre en évidence les manques quels qu'ils soient dans la réponse de l'élève.

27:14 **[...] Parlons maintenant de tes pratiques de classe. Comment tu intègres les compétences dans les situations d'apprentissage que tu construis?**

Forcément les compétences interviennent dans toute séance pédagogique, c'est systématique. Ce n'est peut-être pas formalisé comme tel, mais dans tous les cas, dans le scénario pédagogique, il y a quoi? Il y a des compétences qui vont être évaluées forcément, pas évaluées, travaillées, pas évaluées puisqu'on est en apprentissage, elles vont être travaillées. Alors quelle forme ça prend? Je pense que ça prend... la forme que ça prend c'est le contexte de la séance pédagogique en fait. Par exemple, à chaque fois qu'on fait un TP avec les STL-Biotechnologie, systématiquement, il y a une compétence qui va toujours se retrouver là c'est "réaliser" une des six compétences de certaines épreuves pour le bac STL. Donc il y a des compétences que systématiquement qui vont forcément intervenir dans toutes les séances d'apprentissage. Pourquoi? Parce que c'est le cœur même de la discipline. On est en STL, on va forcément à un certain moment faire un TP. TP, vous êtes dans la réalisation. Alors, après, c'est vrai que ce qui est simple par exemple pour un TP et la compétence "réaliser", ce lien qu'on peut faire, il n'est pas forcément évident en tout cas, il n'est pas automatique quand on fait d'autres types de séances. Si par exemple, je veux travailler la terminologie médicale en ST2S par exemple. Si je me dis, pendant cette séance

d'apprentissage là je vais travailler cette compétence, il me faut prévoir un scénario pédagogique, déjà qui sera forcément contextualisé, puisqu'on parle de termes qui sont utilisés dans le secteur professionnel sanitaire et social. Et ensuite, il me faudra construire quelque chose, un certain nombre d'activités qui soient en relation avec l'acquisition d'une compétence, de la compétence en question.

30:38 **L'acquisition des compétences est-elle intégrée dans ta progression?**

C'est plutôt le contexte. C'est-à-dire que je sais qu'au cours de l'année, je sais que je vais devoir travailler et développer chez les élèves la maîtrise de différentes compétences. Après, au niveau progression, c'est peut-être ça que j'aurais bien aimé pouvoir accomplir, c'est faire en sorte, mais ce n'est pas le cas,...en tout cas, ce n'est pas le cas formalisé... J'aurais bien aimé pouvoir dans l'année faire une progression qui serait basée plus sûr l'acquisition progressive des compétences bien maîtrisée, bien contrôlée, programmée, planifiée, plus que dérouler le programme en essayant à chaque fois de travailler les compétences qui sont attendues au bac.

31:53 **[...] C'est donc une difficulté pour toi? Mettre en lien le programme et les compétences à construire?**

Exactement. Le référentiel et les compétences attendues. C'est ça le plus dur en fait à faire. Faire une progression à partir d'un référentiel, ce n'est pas quelque chose qui est automatique, mais voilà, il y a une certaine logique, c'est quelque chose qui se fait un petit peu de manière automatique, une fois qu'on a bien pensé la chose. Par contre, faire cette même progression en se disant que parallèlement, je sais aussi qu'à chaque étape de ma progression, j'ai avancé sur le travail des compétences avec les élèves. Arriver à mesurer ce travail de compétences avec les élèves, parallèlement à la progression un petit peu plus classique qui suit un petit peu le référentiel. Ça c'est très très dur à faire ça. Je dirais même plus quelque chose, ça va paraître bizarre, mais c'est un peu la réalité. On programme une séance, donc on fait un scénario pédagogique avec des activités. Et c'est après la séance...c'est de moins en moins le cas pour moi...mais c'est après la séance que je vois quelles compétences, j'ai travaillé avec les élèves. C'est a posteriori que je fais le bilan de justement, des acquisitions, en me disant "*Oui, au fait là, ils ont bossé, je prends un exemple simple, pas forcément le meilleur, l'argumentation par exemple en ST2S, l'argumentation, là ils l'ont bossée*". En STL, par exemple, ça va être, je ne m'en rendais pas compte, mais en leur donnant par exemple un exercice sur le lait où je leur parle de producteur qui fabrique des yaourts qui veut contrôler ses approvisionnements en lait juste; en contextualisant comme ça dans le cadre d'une entreprise. Qu'est-ce que je travaille avec eux? Et bien "s'approprier un contexte", "s'approprier un thème". Mais ça je m'en rends compte que j'ai toujours cette démarche analytique a posteriori, c'est après la séance que je m'en rends compte "*mais au fait, là t'as bossé ça, t'as bossé ça, t'as bossé ça, t'as bossé ça*". Et l'idéal, ce serait de faire l'inverse. C'est-à-dire que je puisse dire "voilà j'ai bossé telle compétence avec eux et je vais évaluer justement l'acquisition de leurs compétences, au cours de l'année. Pourquoi? Parce que c'est ça mon objectif. Et que en fait les scénarios pédagogiques que je mets en place, c'est juste des contextes qui vont permettre à l'élève de travailler à telle séance, telle ou telle compétence.

35:02 **[...] Quelles conséquences a l'approche par compétences sur ton traitement du programme?**

C'est-à-dire que je dois toujours prendre en compte quel que soit ce que je vais faire, à savoir s'il y a un lien avec l'acquisition des compétences qui sont attendues pour l'examen. Et ce que je ne faisais pas forcément avant. Parce qu'il y a toujours eu des compétences attendues dans les référentiels quand on regarde bien. Mais c'est vrai qu'on avait un petit peu une mise en œuvre linéaire du programme, même si on essayait de contextualiser, varier les supports pédagogiques, les pratiques, etc... Et là par contre ça devient quelque chose de fondamental, et je dirais même plus. L'idéal ce serait que ce soit l'acte premier dans la programmation d'une séance [...] Parce que ce qu'on va évaluer ce n'est pas la leçon untel ou l'exercice untel. On va évaluer effectivement des compétences, la maîtrise de ces compétences par les élèves. Donc ce qui veut dire que ça doit être pour chaque séance pédagogique l'objectif premier à rechercher, avant même que ce soit un objectif de réaliser une partie du programme, on doit rentrer dans la préparation de la séance pédagogique l'entrée de la compétence. Et donc, comment ça peut se traduire? Si on part du fait qu'on veut travailler sur telle thématique du programme, mais qu'on veut travailler cette thématique du programme parallèlement au travail d'acquisition de telle compétences, je vais partir de la compétence et je vais mettre en place un scénario pédagogique de la thématique qui permettrait par ces demandes de faire l'élève travailler sur la compétence évaluée. Et pas forcément toutes les compétences à chaque séance. Ça, ce n'est pas forcément bien. Il faut faire des séances un peu fragmentées...mot un peu horrible... fragmenté, c'est-à-dire que pendant une séance on bosse quelques compétences. Mais pas par exemple les six qui peuvent être attendues, par exemple en BPH à l'écrit.

38:20 **[...] Ces modalités d'évaluation au baccalauréat, t'ont elles inspirées des idées de changement de tes pratiques en classe?**

Oui. Forcément ça enrichit la pratique. A quel niveau ça enrichit la pratique? je prends un exemple, oui forcément ça enrichit la pratique. Pourquoi? Parce qu'au niveau de la préparation par exemple de la séance de cours, la formulation des éléments de cours, ça peut être une question d'exercice d'application, ça peut être une définition etc... La formulation doit toujours en rapport avec une compétence en fait du programme et que pendant la séance on va évaluer [...] Oui quand même ce que ça a apporté, j'ai inclus dans mon cours plus d'activités qui mobilisaient les élèves quoi, plus d'exercices d'application. Pour résumer, plus d'applications qu'avant. Et pourquoi? Parce que les exercices d'application, c'est souvent des éléments qui ressemblent à ce qui va être demandé un peu au bac, une question de bac ou etc... Et mine de rien ça oblige à trouver des illustrations, des activités qui seraient en relation avec ce qui va être demandé au bac.

41:26 ***[...] Echanges-tu avec d'autres collègues d'autres disciplines et d'autres filières sur cette approche par compétences? As-tu envisagé de travailler en interdisciplinarité?***

Non. Mais j'ai remarqué quand même qu'il y avait effectivement des compétences qui étaient retrouvées dans différentes disciplines d'une même filière. Prenons l'exemple de ST2S par exemple, la compétence "analyser un document", elle retrouve dans la discipline STSS et dans la discipline BPH. Et donc, je n'ai jamais eu l'occasion justement de pouvoir faire ce travail d'acquisition de compétences en interdisciplinarité. Mais c'est quelque chose qui serait très très intéressant. Pourquoi? Et bien parce que ça montrerait justement à l'élève ce qu'on veut développer chez lui. On ne veut pas qu'il devienne une sorte de puits de sciences, on veut juste qu'il sache en tant que futur bachelier, pour la plupart d'entre eux, qu'il sache un certain nombre de choses, qu'il sache accomplir un certain nombre de tâches, qu'il sache qu'il a un certain nombre de capacités. De ce point de vue là, ça aurait été intéressant ce travail d'acquisition de compétences en interdisciplinarité. Mais je ne l'ai pas encore fait ça. (***Tu as déjà échangé là-dessus?)***

Oui avec les autres professeurs, mais pas forcément dans des échanges très approfondis. Mais par exemple, oui, il m'est arrivé d'échanger avec des profs de STSS sur cette histoire de savoir "analyser un document". Non je n'ai pas beaucoup échangé avec d'autres collègues sur ça. Alors que j'aurais pu, parce c'est vrai qu'il y a pas mal de collègues qui travaillent avec l'évaluation par compétences depuis très longtemps, notamment dans la filière professionnelle. Et je pense que ça c'est un de mes regrets, c'est que j'aurais pu peut-être échanger un peu plus avec ces collègues de la filière professionnelle qui eux travaillent par ce biais-là, l'évaluation par compétences.

44:12 **As-tu perçu du point de vue des élèves, une implication accrue dans leurs progrès?**

Mine de rien, ils gardent cet attachement à la note. Ils donnent beaucoup d'importance à cette note. Après l'évaluation par compétences partagée en tout cas avec les élèves, l'avantage c'est que ça dit plus qu'une indication chiffrée quoi, l'évaluation par compétence pour l'élève. C'est-à-dire qu'il va comprendre que derrière la note, il y a un certain nombre de progrès qu'il doit faire sur des capacités bien précises. Ça éclaire un petit peu sur ce qui se cache derrière cette note qui a tant d'importance pour eux. Parce que mine de rien par rapport à ta question, on peut dire que quand on parle d'évaluation, même si on est actuellement en évaluation par compétences depuis un certain nombre d'année, l'élève quand il arrive sur le résultat de son évaluation, ben c'est direct la note et il reste dessus, il reste longtemps dessus, mais mine de rien, l'évaluation par compétences nous permet justement d'aller plus loin que la signification chiffrée de la note.

45:56 **[...] Mais qu'est-ce qu'une compétence, selon toi?**

Pour moi une compétence c'est la capacité à accomplir une tâche de manière satisfaisante. Alors, quand je parle de tâche, ça peut être des choses très diverses. La tâche ça peut être "savoir réaliser", par exemple mettre en œuvre un protocole, par exemple en STL-Biotechnologie, un protocole bien détaillé sur un support documentaire et pouvoir le mettre en œuvre à partir du matériel dont dispose l'élève. Ça peut être comme on l'a dit tout à l'heure en terminologie médicale en ST2S, connaître un certain nombre de vocabulaire professionnel utilisé dans le secteur sanitaire et social. Donc pour moi, c'est la capacité à pouvoir faire des tâches.

47:14 **Quel lien fais-tu entre cette compétence et le savoir?**

Pour accomplir une tâche, il y a quand même une dimension dans tous les cas, avant même d'accomplir la tâche une dimension réflexion. Et cette dimension réflexion autour de la tâche à accomplir, elle est menée par l'élève. Elle est forcément menée par l'élève quand il lit la question, il lit la consigne, la première chose qu'il se dit c'est "Qu'est-ce que je vais faire?" Donc, il y a une réflexion qui s'installe [...] La réflexion, elle est nourrie par quoi? Et bien elle est nourrie par ce qu'on sait un petit peu du contexte évoqué par la consigne etc… Et donc ce qu'on sait c'est un minimum de choses pour comprendre la thématique. Donc pour moi les savoirs c'est les éléments

indispensables qui permettent dans la réflexion de pouvoir accomplir de manière satisfaisante la tâche, c'est-à-dire de pouvoir mettre en œuvre une compétence de manière satisfaisante.

48:53 **Quel lien fais-tu entre cette compétence et la capacité?**

Bonne question. Alors j'imagine que si tu me poses la question effectivement c'est qu'il y a quand même une différence entre les deux [...] Pour moi c'est ce sont deux notions très très liées. Moi j'ai tendance à les confondre pour moi elles ne font qu'une seule, c'est le même terme pour moi, on parle de la même chose. Pour moi, il n'y a pas de différence entre capacité et compétence. Mais après je vais approfondir (...)

50:03 **Depuis combien de temps enseignes-tu?**

J'étais en formation continue avant pendant trois ou quatre ans. Si j'inclus toute cette période de formation continue avant mon entrée en formation initiale, ça en tout et pour tout maintenant 22 ans dont 19 ans en filière sanitaire et social (SMS puis ST2S).

ANNEXE 5C : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante C

ENSEIGNANTE C

00:02 Selon toi, qu'apporte l'évaluation par compétences par rapport à l'évaluation "traditionnelle"?

Ce que je trouve de bien dans l'évaluation par compétences, c'est ça me permet de diagnostiquer quelle compétence l'élève maîtrise ou ce qui pose problème, ce qu'il faut changer en fait, ou ce qu'il doit travailler pour s'améliorer. Par exemple, au final, c'est quand même souvent les mêmes compétences qui sont insuffisamment maîtrisées et c'est quand même toujours les compétences d'analyse etc.., et aussi quand même finalement les connaissances. **[...]** Au final, les différences avec l'évaluation "traditionnelle" sont que la note ne change pas forcément, mais ça permet d'identifier ce qu'il faut travailler pour améliorer ses résultats.

01:48 Est-ce que tu prends appui sur les épreuves certificatives (...) pour évaluer tes élèves?

Alors en fait, pour mes évaluations par rapport au chapitre, c'est vrai que je prends des morceaux dans les sujets. Je crois qu'une fois, lors d'une formation, on avait dit que les évaluations, ce n'était pas forcément toujours la même chose que le sujet complet du bac. En même temps, comme c'est plus restreint dans le temps, c'est juste des parties du sujet de bac que je reprends par rapport au sujet. Après quand même quand je construis mes évaluations, j'essaie quand même de penser....déjà quand je construis mes activités, je pense à ces différentes compétences pour varier un peu d'une activité à l'autre, pour travailler telle compétence dans telle séance. Et après quand je regarde, quand je fais mon évaluation, vu que je fais...Pour chaque question en fait, je sais quelle compétence je vais évaluer. Et j'essaie à la fin un peu d'avoir toutes les compétences dans mon évaluation. Ça ressemble finalement quand même au sujet de bac. Je n'ai pas des petites interrogations de connaissances par-ci par-là.

03:28 Selon toi, qu'est-ce que l'évaluation par compétences?

Chaque compétence est ...va faire appel à des processus différents. Par exemple, pour parler très généralement, c'est difficile mais... une connaissance pure c'est quelque chose que l'élève doit savoir, alors qu'une analyse, il pourra la retransposer à n'importe quel document en fait. (***Mais l'évaluation par compétences, qu'est-ce que c'est pour toi?***) ...L'évaluation par compétences....qu'est-ce que c'est pour moi?... **[...]**

04:37 Que penses-tu de l'évaluation par compétences? Y adhères-tu?

Je trouve qu'il y a des points positifs et des....des avantages et des inconvénients. Les avantages, je trouve que ça permet de savoir pour un élève ce qui lui manque en fait pour améliorer ses résultats. Et donc ça lui indique peut-être, dans l'idéal, les méthodes de travail ... enfin comment il peut changer ses méthodes de travail. Ou alors, qu'est-ce qu'il va favoriser quand il va préparer son évaluation. Comme il sait que son point faible entre guillemets, c'est l'analyse, et bien l'idée pour moi c'est que du coup il doit vraiment retravailler les analyses plus plus que les fois précédentes. Et après, les inconvénients, je trouve que ça met du t[emps]... Au final, je pense que implicitement, on fait appel à ces compétences quand on note par points, parce que finalement les questions...enfin, si on somme les différents, les points attribués à chaque question et que chaque question elle fait appel à une compétence, au final, on revient à peu près à la même idée que la grille en fait, c'est juste que c'est moins formalisé. Et c'est juste qu'à la fin, on ne saura pas peut-être ce ne sera pas écrit directement sur sa copie "*tu dois vraiment travailler l'analyse*" ou "*travaille les analyses, les connaissances sont bien maîtrisées*". Quand il va avoir 15, s'il veut avoir une meilleure note, peut-être qu'il va passer du temps à apprendre encore plus plus plus les définitions, mais au final il les savait déjà en fait. C'est plus ça. Et donc mettre en œuvre des grilles, préparer des grilles et tout ça je trouve que ça prend du temps quand même. Plus que de faire un barème standard. [...] Comme je n'ai évalué que par compétences, je ne saurais pas dire si j'aurais évalué la même chose avec des notes si j'avais eu quelque chose de différent en fait.

06:53 Comment intègres-tu l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage que tu construis?

En BPH, tout ce qui est connaissances en fait je les indique au début de... les connaissances pures en fait que les élèves doivent acquérir à la fin de l'activité, je les indique au niveau des objectifs de la séance, donc en fait *pour* les élèves, c'est écrit au niveau des objectifs, les connaissances, ce qu'ils doivent savoir. Le mot-clé par exemple, je dois savoir, enfin, on va définir enzyme donc ça veut dire que je vais devoir capable de dire ce qu'est l'enzyme. Et après dans les activités, il y a par exemple "*analyser un graphique*". Oui, en fait les compétences, elles sont .... [...] je sais déjà quelle compétence je vais faire dans mon activité en fait, je sais déjà quelle compétence je vais travailler dans mon activité et les compétences générales comme on disait "analyser", ben en fait je les applique au contenu de mon activité. Je vais me servir du fond du comment (?), du thème de l'activité pour travailler certaines

compétences en fait. Et je sais déjà dans...quand je prépare mon activité que là ce sera ce document avec des définitions où je leur demande de reformuler, là ce sera de la connaissance. Je sais que je vais mettre ce document-là, un autre document parce que ça va être un graphique et donc là je vais travailler l'analyse. En fait ma séance c'est une activité avec plein de questions et que chaque question va faire travailler une compétence et je sais déjà laquelle à partir d'un document que j'aurai choisi en fait. Je positionne mes documents, dans le but de travailler les compétences que j'ai choisies et de faire passer bien sûr les ... le contenu du programme en fait.

09:20 Rencontres-tu des difficultés pour que les élèves développent ces compétences?

Par exemple, ça dépend de où est-ce qu'on en est dans la progression de l'année, mais par exemple, pour les premières, les compétences d'analyse au début je les accompagne, c'est moi qui reformule les phrases. Ou sinon je demande à un autre élève de reformuler la phrase parce que je trouve que ce n'est pas très bien explicité ou la phrase est trop compliquée, est-ce qu'on ne peut pas dire la même chose mais un peu plus simple. Et après plus on avance dans l'année, je leur donne plus d'autonomie et là je, l'idéal et ça marche, ben les élèves là alors je dis: "Moi, je veux une analyse comme on fait, une analyse avec des valeurs chiffrées, avec des phrases simples et une conclusion à mon analyse avec par exemple le mot *donc*". Donc là je les laisse en autonomie en fait. [...] Après la difficulté, je ne vois pas trop de difficultés. La situation induit la mobilisation de telle ou telle compétence. En fait comme j'ai choisi déjà le document qui me permet d'aborder la compétence, en fait, ça ne me parait pas *difficile*...Enfin je n'ai pas trop de difficultés pour travailler la compétence que j'ai choisie de travailler. Mais bon ça va dépendre toujours quand même du thème de l'activité. Il y a des thématiques qui s'y prêtent plus que d'autres. (***C'est-à-dire?***) Par exemple, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, si tu travailles sur l'endocrinologie, ça s'y prête bien pour l'analyse d'expériences, pour l'analyse de graphiques. Alors que pour l'immunologie, quand tu veux faire des expériences, c'est plus difficile en fait. Donc là ce sera surtout, analyser des documents, extraire les informations des documents, compléter des schémas à partir d'une vidéo (...). Pour la génétique, c'est pareil, c'est plutôt des exercices en fait. Mais bon du coup, là t'as les arbres, c'est pas vraiment des expériences, mais tu peux analyser des arbres etc... Donc, il y a quand même toujours des documents qui vont permettre à un moment dans la séance d'aborder différentes compétences en fait. Par exemple, je n'ai jamais des séances où je fais que la connaissance. Enfin, j'essaie de ne jamais faire ça. Parce que déjà je trouve ça ennuyeux, mais vraiment j'essaie de varier, tu vois, pendant ma séance pour qu'à un moment, bon ben là on va faire une analyse, là dans cette question-là c'est une relation structure fonction.

12:31 Donc finalement cette approche par compétences t'a inspiré des pratiques. Tu y intègres ces compétences. Cela t'a donné des idées d'innovation?

Ben en fait, si je m'impose de varier justement ces compétences, ça fait que parfois, il faut que je trouve un document...c'est vrai que parfois, j'ai des difficultés pour trouver un document. C'est vrai que parfois, il faut que je trouve un document qui me permette d'aborder telle compétence. Donc dans le choix des supports, en fait parfois ça prend du temps à trouver ce qui me permet d'aborder la compétence.

13:24 Le travail par compétences, est-il un sujet d'échanges avec les collègues? As-tu pu mettre en place des actions interdisciplinaires?

Non pas vraiment. Après, j'ai discuté de ce type d'évaluation mais après la première année j'étais en stage. J'ai discuté de ça avec mon tuteur. C'est lui aussi qui m'a fait prendre conscience d'intégrer vraiment ces compétences à chaque séance, d'expliciter aux élèves quelles compétences on allait travailler dans la séance, à chaque fois quoi. Mais après en discuter, non...à part quand on construit des sujets, des sujets de bac blanc...des choses comme ça. Là c'est l'occasion d'échanger avec ma collègue.

14:23 *Les situations proposées aux élèves sont-elles contextualisées? Est-ce que ce sont des situations qu'ils ont déjà vu?*

Dans les contenus? Non des fois, j'essaie de trouver quand même des choses nouvelles parce que sinon je m'ennuie. Donc parfois je m'inspire du livre quand même, si je trouve que ce qu'il y a dans le livre ça m'intéresse et que je trouve que c'est une bonne approche, parfois je reprends. Autrement, j'aime bien trouver des ressources sur internet, des articles, des extraits de journaux télévisés pour contextualiser différemment et puis des documents, documents que j'utilise, un peu variés, sauf quand je trouve que dans le bouquin ça me plait et que c'est... Des fois, je reprends les documents du bouquin que je vidéo-projette, parce que j'ai le bouquin numérique en fait.

15:27 *Tu disais que l'évaluation par compétences te permettait de mieux cibler les besoins des élèves. Que fais-tu une fois que tu as ciblé les besoins?*

En fait, ça c'est la partie... au final [...] débordée, que je n'ai pas du tout exploité les informations que j'obtenais. Personnellement, pas personnellement, mais individuellement pour les élèves. Par exemple, au début, je fais une

première évaluation, je vois que untel a des difficultés pour analyser, un autre a des difficultés pour argumenter. Donc j'ai listé, mais après je ne suis pas revenue pour chaque élève en disant "bon cet élève, ce qu'il a comme lacune on va dire ou problème, c'est l'argumentation"...mais au final, il n'y a pas de retour personnel sur cet élève, de retour individuel sur cet élève pour l'aider d'un coup à argumenter, ça revient... en fait ce que je mets sur les copies d'évaluation, je mets les compétences qu'il doit travailler. Et donc comme ça, ça met, dans l'idéal, mais en même temps, ils voient quelle est la compétence qu'ils doivent travailler et pendant les cours, comme dans chaque document ou question on cite la compétence, ça veut dire que à ce moment-là de l'activité, c'est un moment où du coup ils doivent être attentifs enfin là ils doivent travailler, ce moment-là, c'est là où il faut cibler leur attention. Mais après, je n'ai pas fait de listing avec "cet élève a ça comme *compétence"*... enfin "son profil de compétence est..." Enfin, tu vois. Son profil d'acceptable ou maîtrisé par élève. Ça, j'ai pas eu le temps de le mettre en place.

17:27 ***Les élèves utilisent-ils les informations que tu leur communiques sur les compétences à travailler lors de l'activité?***

Non, je n'ai pas l'impression. Non parce que pour eux, les histoires de compétences, je pense que... Eux, j'ai pas l'impression que ça leur parle vraiment. Enfin, qu'il y en ait ou pas des *compétences*, ils sont encore finalement dans le modèle d'*avant*, enfin précédent en fait, où "j'ai pas assez travaillé" ou "je dois plus travailler". Mais ils n'arrivent pas à *partitionner* enfin à séparer les compétences, même si on leur dit: " Ben ça c'est de l'analyse", j'ai l'impression que quand tu leur demandes, si tu leur donnes par exemple un document et que je leur dis: "Qu'est-ce qu'on va faire?" Là, ils vont te dire analyser parce qu'ils vont voir que c'est un graphique. Mais après est-ce que eux dans leur travail personnel ils prennent ça en compte? Je ne suis pas vraiment sûre.

18:33 Comment construis-tu ces évaluations?

Souvent, il y a un contexte qui peut être différent de ce qu'on a vu. Mais les compétences ou les connaissances ou les techniques qu'on a vues pendant les différentes séances, il faut les réinvestir dans le sujet en fait. Et donc les différentes questions ont un peu le même type qu'une activité en fait, avec des documents. Et il y a certaines questions qui vont travailler certaines compétences en fait, qui vont demander de mobiliser certaines compétences. Et pour à la fin avoir une sorte de...que chaque compétence, elle soit normalement utilisée dans le sujet.

19:34 Comment trouves-tu le contexte?

Parfois, c'est quand je regarde dans un exercice, je vais voir un exercice dans un bouquin. Je vais partir de l'exercice avec le document. Et du coup je vais chercher d'autres documents qui vont entrer dans le thème en fait. [...] Ce n'est pas un contexte qu'on a vu forcément en classe. Par exemple, si je travaille sur un virus, si je prends un modèle de virus en classe, et ben dans l'évaluation, ce ne sera pas le même virus. Mais ce sera... Il faut déjà maîtriser ce qu'on a vu en classe pour pouvoir...Disons qu'il y a un niveau peut-être... Oui ce n'est pas exactement refaire ce qu'on fait en classe quoi. D'ailleurs ça peut-être, je m'étais dit à un moment que... parce que au final, à l'examen, c'est quelque chose qu'ils n'ont pas forcément vu en classe.

Et ça je me disais que au cours de l'année en fait je ne fais jamais par exemple des évaluations où on refaisait mot pour mot exactement la même chose que ce qu'on avait fait. C'est toujours intégré. Donc au final, s'ils n'arrivent pas à faire la question, est-ce que c'est le fait que le sujet soit chargé? Alors que si on avait sorti l'exercice et la question, là peut-être ils auraient réussi.

21:11 Mais quand tu construis le sujet tu fais apparaître les compétences?

Dans les questions en fait en BPH, je mets le code (des compétences), donc C1, C2... Ça je l'utilise l'année. A chaque séance, en fait c'est indiqué dans mes objectifs et ensuite dans l'évaluation, au bout des questions je mets les compétences qui sont évaluées dans la question. (***Quel que soit le niveau première ou terminale?***) Oui en première aussi. Il sait que la question par exemple c'est une question de connaissances, il sait qu'il doit faire appel à ses connaissances, il sait qu'il doit faire appel à ses connaissances. Il sait que là il va devoir analyser quelque chose, il sait que s'il se souvient des intitulés des compétences, hein. On les voit à chaque séance en fait donc...

22:33 Tu me parles de l'évaluation sommative. Qu'en est-il de l'évaluation formative?

En BPH, je n'en fais pas. L'évaluation que je fais....Je déroule des activités. Il y a toute une série de questions. Donc soit je les laisse en autonomie sur les questions, après je vais voir ce qu'ils ont fait, mais je ne note pas, enfin je ne répertorie pas si il y a une analyse dans une activité, est-ce que untel a réussi l'analyse, est-ce qu'un autre ne l'a pas réussie ou quelque chose comme ça. Je ne fais pas vraiment d'évaluation en cours de formation. Les évaluations formatives, je n'en fais pas vraiment. Je les fais travailler, tu vois, je les fais beaucoup travailler à l'oral...En BPH, je suis rarement au tableau en fait sauf pour écrire le grand titre et le titre de l'activité. Et en fait c'est les élèves, dans les activités il y a tout un tas de questions et soit on mène l'activité tous ensemble, c'est moi qui rythme le temps. J'envoie les élèves au tableau, on discute, on....Si je pose une question à un élève, j'essaie de

répondre, les autres aident, j'essaie de faire quand même une discussion entre les élèves. Mais c'est rare que je les laisse faire une activité en autonomie avec comme plein de questions, pleins de documents et puis après, moi je passe ou je ramasse les activités et après je regarde leurs réponses, ça je ne le fais pas vraiment. Je les accompagne tout au long (...) ...pas individuellement, pas trop. Vraiment, on travaille tous ensemble en fait. Enfin, dans la mesure où l'élève est attentif, mais c'est plutôt vraiment un travail collectif, à chaque fois. Pour construire, pour répondre aux questions de l'activité, pour atteindre les objectifs, pour créer ensemble l'analyse, pour..; J'essaie de faire ça en tout cas.

24:50 Tu as dit communiquer sur les contenus et les compétences qui sont évaluées. Comment mets-tu en œuvre la correction? Comment se passe la correction?

Des évaluations? Eh ben dans les grilles...donc je refais les mêmes grilles là, qu'on a au bac. Et puis sur la partie gauche je mets tout un corrigé avec la réponse attendue et je rajoute...je sépare les parties *du sujet* [...] Je coche dans la grille (I, A ou M) par rapport aux questions et je donc rends le grille en fait. Chaque élève a sa propre grille ***(avec des commentaires?)***. Ben il y a des commentaires sur la copie et la grille a côté, avec le corrigé sur la grille.

26:07 Quels commentaires écris-tu?

Alors par exemple, ça peut être un commentaire euh....si c'est une histoire de connaissances, je vais indiquer "revoir la partie sur ce qui concerne la connaissance", sinon, ça peut être "travaillez l'analyse des graphique vue en classe", euh... après des fois c'est moins explicite, par exemple, "travaillez la relation structure-fonction" parce que dans ma tête, j'avais indiqué quelle activité travaillait la relation structure-fonction. Donc en fait, mon idée, mon intention c'est que dans sa copie, il a ce qu'il doit travailler, et pour savoir qu'est-ce qu'il doit faire pour justement travailler, a dû revoir dans ses activités et trouver l'endroit où ça travaille la compétence. Et donc c'est ce point-là qu'il doit retravailler en fait, enfin dans l'idéal en fait.... et mon plan.

27:07 Et au moment de la correction collective, quel retour leur fais-tu?

En fait, je ne fais pas de correction collective. Je n'en fais jamais. Je ne sais pas si c'est une erreur ou pas bien ou bien. Je ne fais pas de correction de contrôle collective, parce qu'en fait, je trouve les élèves trop passifs et puis au final, je perds des heures. Donc je les laisse en autonomie corriger avec le corrigé. [...] Je fais un débrief [ing] général en leur disant...."au niveau des connaissances, voilà, il y a vraiment ce point-là qui n'a pas été compris", par exemple bon" le principe de la radiographie, là il faut vraiment revoir ça, c'est vraiment une question qui n'a pas été bien réussie". "N'oubliez pas [...] dans les analyses, de mettre les valeurs chiffrées, mais pas trop, de faire des phrases simples". Donc plutôt des conseils de méthodologie et puis voilà, après je dis toujours aux élèves si ce sont des terminales, faut retravailler euh...faut retravailler votre évaluation et il faut revenir vers moi si jamais il y a un problème en fait. ***(Est-ce qu'ils reviennent?)*** Non, ils ne reviennent pas du tout...

28:28 [...] Et d'après toi comment ils s'emparent de tous les éléments que tu leur communiques (*grille, commentaires, notes*)?

Ben ils regardent juste la note et ils ne vont pas regarder le détail. En termes de points, ils recomptent juste les points par rapport au total. Ils lisent le commentaire et ils regardent la note. Mais ils ne vont pas regarder dans le détail les points enfin. En même temps, enfin...je pense ça leur importe pas de voir le point par rapport à la compétence. Ce qu'ils veulent savoir c'est la note totale et puis quelle compétence...enfin moi ce que je veux leur dire c'est "ok il y a cette note là, mais c'est ces compétences-là qu'il faut travailler pour améliorer...pour monter ta note...enfin pour améliorer tes résultats" quoi.

29:39 Selon toi, que font- ils du retour que tu leur fais sur les compétences?

Ben là je ne sais pas. Ceux qui « n'apprennent pas » entre guillemets, ben ils n'apprendront pas davantage souvent; Sauf pour certains élèves quand même où ça marche vraiment, où tu vois vraiment l'évolution. Après, je sais pas si ils retravaillent chez eux. Genre, ils ont loupé l'analyse du graphique, je ne sais pas s'ils se repenchent sut le graphique à tête reposée en disant "bon je me remets devant le graphique, je vais rédiger l'analyse et après, et puis après que je vais aller regarder la correction pour voir si c'est à peu près ça. Ça c'est ce que j'attendrais d'eux, mais je ne pense pas qu'ils le fassent objectivement. Donc la seule manière pour...que j'ai de leur faire acquérir la compétence, c'est de faire une analyse sous une autre forme dans une activité [...] pour vérifier, mais surtout pour retravailler la compétence et à force de changer le support, mais toujours utiliser la même méthode d'analyse, au final, à la fin, il va arriver à produire une analyse qui est correcte [...].

30:56 Nous parlons de compétence depuis un moment. Mais qu'est-ce qu'une compétence pour toi?
Mais tu m'as déjà demandé ça! ***(Nous avons parlé de l'évaluation.)*** [...] Une compétence, [...] j'ai l'impression que tu m'as déjà posé la question, mais que je n'ai pas trouvé la réponse. [...] Je sais qu'il y a une définition. ***(Mais selon toi?)***. Une compétence, c'est savoir faire quelque chose. Donc, c'est savoir faire quelque chose.
31:42 Peut-on, selon toi, assimiler compétence et savoir?
Ben savoir, connaissance tu veux dire ou un savoir. Ben savoir faire quelque chose, c'est un savoir, oui. Alors, ce n'est pas tout à fait une capacité. Ce n'est pas une capacité, mais, oui c'est un savoir. Un savoir-faire, c'est un savoir. ***(Donc on peut assimiler compétence et savoir?)*** Non savoir et savoir-faire c'est différent.
32:19 *Qu'est-ce qu'un savoir-faire?*
C'est une action qui n'utilise pas les mêmes mécanismes de réflexion en fait. Il y a un problème, ce n'est pas un problème mais, il y a une partie d'adaptation quand on fait des compétences. Tandis qu'un savoir pur c'est juste mobilisé. On utilise la mémoire en fait. Je pense que ce n'est pas les mêmes mécanismes cognitifs, intellectuels...Mais bon, malgré tout, si t'as des savoirs, des connaissances pures, en fait tu dois, enfin si tu arrives à le reformuler, c'est que tu comprends un concept. Donc ce n'est pas juste de la mémoire. Enfin, ce n'est pas répéter une phrase sans la comprendre, j'imagine.
33:15 Tu as parlé de capacité...
Oui, mais justement, j'ai toujours la difficulté à définir ces termes-là, compétence, capacité, savoir, savoir-faire...Par exemple, capacité, ce sera surtout technique je dirais... [...] On parle plutôt de capacité expérimentale et de compétence d'analyse pour moi. Mais bon en même temps, on parle aussi de capacité d'analyse...
Donc quand on évalue une compétence, on évalue un savoir-faire?
[...] Oui....oui
33:53 Mais qu'est-ce que l'évaluation pour toi?
Evaluer, c'est poser un diagnostic par rapport à ce que j'ai essayé de transmettre aux élèves et faire une sorte de bilan. Est-ce que ce que j'ai voulu faire passer est passé? Est-ce que les élèves maîtrisent? ...Est-ce que j'ai réussi à transmettre quelque chose? Est-ce qu'ils se sont approprié [...] soit la compétence ou soit la connaissance?
34:38 Quelles sont ses (*autres*) **finalités?**
L'évaluation? Aussi pour l'élève de savoir s'il a compris tel phénomène. Est-ce qu'il a... Est-ce qu'il sait analyser? Ou quelque chose comme ça en fait.
35:09 Quelle place donnes-tu à l'évaluation dans les activités (*d'apprentissage*)?
Pas assez je pense. Pas assez, parce que j'en rends compte que des fois je me dis, il faut vraiment que j'évalue, faut vraiment que j'évalue en fait. Et je suis souvent prise par le temps. Mais je me dis, il faut vraiment que j'évalue plus régulièrement par exemple. Alors que j'ai tendance à évaluer toujours à la fin de mon chapitre [...]. Par contre, là je le fais plus cette année, en fait je trouve. Parce que comme on a pas mal d'activités pratiques en fait, je vais récupérer un compte-rendu et donc je vais regarder un petit peu comment ils analysent un résultat, etc. [...] Donc là, j'ai plus de visibilité en cours de formation qu'en BPH où là, j'évalue en fin de chapitre et puis c'est tout quoi.
36:13 Comment abordes-tu le programme (*dans ta progression)* dans le cadre de cette approche par compétences?
[...] Au début du programme, par exemple... En fait les compétences, elles vont être travaillées en fonction déjà de comment je peux les intégrer dans l'activité. Mais il n'y a pas un moment de l'année où je me dis, bon là je ne vais travailler vraiment que l'analyse, un autre moment de l'année où je vais dire que là je ne vais faire que de l'argumentaire. C'est vraiment plutôt par activité que je fonctionne. Toutes les compétences sont travaillées, pas dans la même séance bien sûr, mais... [...] *ce sont les contenus qui rythment la progression dans les apprentissages. Mais c'est complémentaire en fait...* [...] Je pense que c'est complémentaire enfin. Je veux dire l'histoire des compétences en fait, c'est parce qu'on les nomme, mais je pense que mes activités, en fait, je pense que je les construirais exactement pareil si je n'avais pas ces histoires de compétences, parce que au final, ça diversifie le type de questions, ça diversifie ...oui ça diversifie l'activité en fait. Je pense que parfois même les compétences, en fait j'y pense pas vraiment. Je fais mon activité comme je pense [...] je réfléchis à ma didactique en fait, je me dis je vais prendre ce chemin là pour faire passer ce que je dois faire passer dans cette séance et après en fait je regarde; je me dis là oui cette question en fait c'est ça, cette question-là c'est de l'analyse. Et au final, ça se fait d'un coup, enfin. Il y a peut-être par exemple [...] oui, cette compétence-là, enfin cette activité-là c'est vraiment là qu'il faut que je fasse relation structure fonction parce que dans d'autres, je ne pourrai jamais la faire. Il y a quand même des compétences que j'utilise finalement chaque fois et d'autres qui sont plus ponctuelles. Donc "mobiliser les connaissances...vocabulaire médical", ça, ça revient souvent, mais pas tout le temps quand même. "Mobiliser les

connaissances", "analyser" c'est vraiment les deux compétences...et "interpréter". C'est trois compétences que j'utilise toutes les deux séances ou voire toutes les séances quasiment.

39:04 [...] Depuis combien de temps enseignes-tu en biotechnologie?

Deux ans. [...] Avant j'avais enseigné trois ans en SVT. Non, deux ans et demi en SVT.

Donc tu as évalué la BPH avant de l'enseigner en fait ?

Oui. [...] Non. J'avais fait une fois il y a bien longtemps, mais vraiment très longtemps l'ancien programme de BPH avant que ce soit rénové. J'avais fait ça une fois. Donc c'est là que j'étais restée dans les listes en fait. [...] La toute première année oui j'ai évalué une fois [...] *avec les anciennes modalités (évaluation traditionnelle).* Mais par contre à cette époque-là, je faisais mes cours, c'était que du...beaucoup, beaucoup de transmissif en fait. Je ne fonctionnais pas par activités du tout. Je fonctionnais par chapitres, petit 1, grand 1. Les documents par contre, on discutait avec les élèves mais je discutais beaucoup en fait. ***(Et tu penses que c'est l'approche par compétences qui t'a permis de travailler par activités?)*** Non, ce qui m'a permis de rentrer dans les activités, c'est parce que du coup j'ai beaucoup discuté avec le collègue de SVT. Et donc j'avais quand même un déroulé par chapitre et parties. Mais j'avais chaque séance, en fait on faisait, donc tout au début non, des fois mes séances elles débordaient. Donc c'était, voilà, ça allait quand même hein. Les élèves ils suivaient mon truc. Mais après, là du coup, en voyant ce que faisaient les collègues et en regardant les cours... Quand je faisais des TP, j'avais du mal à articuler ces histoires de TP et de cours. En fait, je n'arrivais pas à faire des séances de cours, puis après on allait revoir un TP puis on revenait dans le cours. En fait, les élèves étaient perdus. Donc au final après, j'ai décidé de faire tout linéaire et que c'était une histoire. Et donc pour que ça puisse faire une histoire, ben il fallait faire des séances avec des fois un petit peu de documents, des fois un petit peu d'*activité*... de pratique pour que ça se déroule. Et puis j'ai décidé du coup de diversifier mes heure et demi de seconde (*cours de SVT o*u *enseignement d'exploration*????). Et après en fait quand j'ai passé le concours du coup j'ai regardé les livres d'éditeurs. J'avais vu qu'ils faisaient des activités comme ça. Et après tout au début quand j'ai fait mon stage, ben là avec *mon tuteur*, en fait au début, je n'arrivais pas à bien à articuler. Et d'ailleurs c'est de nouveau mon problème entre guillemets en STL parce que j'ai du mal à articuler pour que ce soit fluide en fait. Et donc là au final donc j'avais ça, au début je faisais des cours, enfin je faisais des trucs par chapitres, mais il fallait après se référer à des activités qu'on faisait dans d'autres heures. Parce que c'était activité pratique et puis activité cours. Et donc là pareil ça ne convenait pas, j'avais l'impression que les élèves étaient perdus parce qu'il fallait aller se référer à des documents annexes. Donc au final, j'ai décidé de tout faire à la suite et des activités en fait pareil: une séance, une activité en fait. Il y a aussi des histoires d'objectifs de départ de séance et à la fin que les élèves créent leur synthèse et qu'ils arrivent à leur synthèse par un questionnement. Parce qu'en fait, au final, je ne fonctionne que par activités avec des questions. Donc à la fin les élèves, ça c'est mon fonctionnement du coup après quelques mois. A la fin, on revient aux objectifs et on met ça dans le bilan. Qu'est-ce qu'ils ont retenu? ***(Au début de l'activité, objectifs à atteindre et compétences à mobiliser sont bien identifiés?)*** Oui. A la fin la synthèse, par contre, il n'y a plus d'histoire de compétences. La synthèse c'est [...] vraiment ce qu'il faut retenir du cours. Dans le bilan c'est finalement des connaissances pures ou alors un point méthode, ou alors sur un principe sur une... un principe l'essentiel du principe. Mais qui a été par exemple détaillé dans un document. Mais comme le document, par exemple, je leur donne un document qui est un peu plus complexe, ou plus fourni, ils ne vont pas apprendre le document, ce serait trop long comme connaissance à acquérir. Donc on va par exemple résumer l'essentiel du document dans le bilan.

43:46 [...] Qu'apporte selon toi, évaluation par compétences?

S'il n'y a pas eu l'évaluation par compétences (*prescrite*), en fait je n'aurai pas été au courant des intitulés, je n'aurais pas verbalisé... J'aurais verbalisé par exemple "on va analyser". Mais je n'aurais pas verbalisé, même si j'avais la question par exemple structure-fonction, j'aurais posé la question qui utilise cette compétence, mais je n'aurais pas dit aux élèves "là c'est la compétence relation structure-fonction". ***(Penses-tu que les élèves se sont approprié les intitulés de compétences?)*** Ce qu'on utilise le plus, oui. Mais je pense qu'ils s'en sont quand même emparés. Parce que parfois, je leur demande "quelle compétence est travaillée là?".

45:26 Pour toutes les évaluations (sommatives, tu n'en fais pas de formative) que tu fais, tu utilises une grille?

Les évaluations formatives, c'est plus quand je passe dans les rangs [...]. Oui elles (*évaluations sommatives*) sont toutes avec une grille, sauf peut-être la première dans l'année ou par les problèmes de temps en fait. [...]

En **STL**, je me suis posée exactement la même question parce qu'en fait en CBSV, ça ressemble dans certains thèmes à la BPH. Donc mon fonctionnement en CBSV, c'est le même avec des activités avec parfois j'essaie quand même de faire du pratique [...] sinon, c'est trop long. Et donc là j'avais demandé s'il y avait ces histoires de

compétences, mais en fait, il n'y a pas. Pourtant on pourrait, à un moment au début j'avais commencé à faire mes grilles? C'est juste que j'avais changé les intitulés, mais je n'arrivais pas à trouver des intitulés dans le BO. Donc, j'avais fait mes propres intitulés en fait. Et au final, ce n'est pas exigé, ce n'est pas évalué par points au bac. Mais au final, selon moi, on pourrait faire exactement la même chose en fait. Parce que tu pourrais voir quel élève a des difficultés pour analyser. C'est des documents, c'est beaucoup d'analyse quand même. Tu as quand même extraire de l'information, donc tu as un document, il faut aller piocher l'information dedans, donc c'est comme aussi en BPH. Donc au final, je ne le fais plus. Mais quand même quand je fais mes sujets, j'y pense. [...] Et par contre, quand je fais mes sujets, il n'y a pas vraiment "mobiliser des connaissances". Mais ça par contre, je le fais dans mes évaluations sommatives, parce que ça me permet de voir qu'ils ont acquis les connaissances de base pour faire le reste. Et en biotechno *(logie*), donc il y a. Mais c'est vrai que je n'ai pas eu...Bon je fais quand même dans mes évaluations les grilles et tout, mais après [...] j'ai du mal à... j'ai tellement de trucs à préparer que je n'ai pas vraiment encore le temps de me poser bien à tête au calme pour les grilles et tout ça. Bon je fais quand même avec des grilles et tout ça pour... en biotechno. [...] C'est une question que j'ai. Cette méthode qui marche bien pour moi avec mes histoires d'activités par séances, je l'utilise quand même en biotechno en fait. Et donc je pense...enfin je ne sais pas si on peut continuer aussi bien comme ça. Enfin cette histoire d'activité technologique avec une grosse question. Peut-être je le fais? Je n'ai même pas trop conscience des trucs que je fais....

ANNEXE 5D : Retranscription de l'entretien avec l'enseignante D

ENSEIGNANTE D

00:01 Pour toi, qu'est-ce que l'évaluation?

[...] On parle dans le domaine scolaire. L'évaluation c'est de permettre à l'élève comme à l'évaluateur de voir à peu près où est-ce qu'il se situe. Pour [...] tout ce qui est savoir, pour tous les savoir-être, savoir-faire, les savoirs [...], les compétences. Oui pour pouvoir situer un peu, l'élève, voir où est-ce qu'il en est par rapport aux attendus on va dire des programmes et autres, du rectorat et autres sur ce qu'il doit savoir, les compétences etc.

00:58 Pour toi, quelles sont ses finalités?

Pareil, en cours d'année, ça me permet de voir ben oui, de savoir où est-ce qu'il en est, savoir s'il a compris, savoir s'il maîtrise. Pour moi l'évaluation, c'est surtout...c'est surtout ça quoi. Et donc éventuellement si je vois que ce n'est pas maîtrisé, ce n'est pas acquis, du coup ben, faut revenir dessus ou changer la *manière*, la façon de faire quoi ***(Cela te permet de réajuster?)*** Oui, oui ça me permet aussi de réajuster.

01:30 Quelle place a cette évaluation dans tes activités en général?

[...] Idéalement, [...] Idéalement c'est vrai que ça serait bien d'en faire plus souvent. Mais voilà il y a toujours la contrainte du temps. Donc malheureusement en terme de temps, bon j'en fais toujours en fin de quelque chose, en fin de chapitre bien souvent. Des fois en fin de chapitre, des fois en fin de deux chapitres. Mais ça vient toujours...ouais parce que je n'ai pas le temps de faire. Idéalement, ça serait bien de faire des petites évaluations peut-être une fois par semaine pour déjà peut-être déjà aussi obliger un peu plus l'élève à apprendre son cours régulièrement. Parce que ça n'est pas toujours le cas, même rarement le cas. Et ça permet aussi en effet de voir un petit peu si ça suit quoi, et donc de réajuster tout de suite. Pour le coup, s'il y a quelque chose qui n'est pas compris, tout de suite d'y revenir. Ça c'est dans l'idéal, mais moi non. Concrètement, ce que je fais, je suis avec mes premières et mes terminales, non je fais des évaluations en fin de chapitre ou tous les deux chapitres même des fois parce que je n'ai pas le temps, sinon je n'ai pas le temps.

02:39 Qu'est-ce que tu évalues?

[...] Quand je faisais une évaluation, je prenais le BO en fait, je regardais tu sais la colonne avec les compétences qu'est-ce qui est demandé, avec quel niveau. Et donc du coup je reprenais chapitre par chapitre. Et du coup, j'essayais de poser des questions sur chaque compétence qui était demandée dans le BO en ajustant bien. ***(Chaque compétence?)*** Oui tu sais, quand tu as le BO, tu as la première colonne, c'est quoi, c'est le titre et après tu as la....les compétences et après tu as les niveaux 1, 2, 3,4. [...] Donc moi, je reprenais dans le chapitre, donc ça prenais une, deux ou trois lignes, je ne sais pas et à chaque fois je regardais ***(Ah, les contenus?)*** Oui voilà, c'est "contenus" ou "objectifs" ou "compétences"? Je ne sais pas [...] Je sais plus, c'est écrit au milieu en fait. Donc par exemple, pour l'appareil respiratoire, il y avait marqué je pense voilà "savoir légender un schéma de l'appareil respiratoire". Bon ben dans mon contrôle, je mettrai un schéma à légender de l'appareil respiratoire. Bon là, je me basais vraiment sur ce qu'il avait sur le BO pour savoir ce que je peux leur demander. Bon après il y a des fois sûrement où je pose des petites questions un peu plus de cours, mais en général oui quand j'ai fait mes évaluations, je me suis servie de ça.

03:52 Évalues-tu les compétences?

Non. [...] La grille des compétences, ils le font au bac blanc et c'est tout. J'avoue je n'ai pas...C'est tellement fastidieux. Je n'ai pas encore... Je n'ai pas eu le temps de ....Chaque année tu sais, j'essaie de faire un truc nouveau. Donc la première année, j'avais les premières et les terminales donc, j'ai fait les deux programmes. Après j'ai perfectionné la terminale. Cette année, je perfectionne la première. Et j'avoue que la grille des compétences pour l'évaluation, je ne m'y suis pas encore attaquée. [...] Tous les ans, il y a quelque chose qu'il faut changer, parce que ça ne marche pas. [...] Donc là comme ce n'est que la quatrième année que j'enseigne, c'est la quatrième année que j'ai des terminales, mais c'est que la troisième année que j'ai des premières. Donc, chaque année j'essaie de faire. Il y a une année où j'ai eu les secondes, donc j'ai vraiment bien travaillé sur les secondes. Et le tableau de compétences, pour le moment, ce n'était pas ma priorité.

04:54 Mais selon, toi qu'est-ce qu'une compétence?

[...] Avec les mots... [...] Je ne sais pas, une compétence c'est quelque chose que tu sais faire quoi. [...] C'est un savoir-faire, oui plutôt oui. Une compétence, pour moi, c'est plutôt quelque chose que tu sais faire... un savoir-faire.

05:27 Est-ce que les savoirs sont des compétences?
Oui, parce que pour savoir faire quelque chose, il faut forcément des savoirs pour le coup. Pas toujours, mais la plupart du temps. Si ben si toujours hein. Les savoirs, ils sont toujours un peu là en fait. Parce que déjà, il faut savoir lire dans tous les cas donc c'est un savoir, savoir lire. Donc s'il y a toujours des savoirs qui sont cachés sous les savoir-faire.
05:54 Quel lien fais-tu entre une compétence et une capacité?
Je n'ai pas réfléchi à tout ça encore.
06:11 ***Depuis que tu enseignes, as-tu eu à évaluer autrement que par compétences au bac?***
Non, dès que j'ai commencé c'était ça. [...]
06:34 Selon toi, qu'apporte l'évaluation par compétences?
Une complexité. Je trouve que c'est complexe. C'est complexe et en même temps je trouve que c'est un peu à la louche. C'est-à-dire que bon, je ne sais pas, c'est quand même plus simple de dire "voilà cette question, c'est cette réponse, bon la personne sait ou ne sait pas, donc il a tant de points pour cette question-là". Au moins c'est clair net. Là c'est,... tu mets plein de croix. Allez, imaginons, pour une compétence tu as quinze cases avec des croix. Et après comment tu fais pour savoir combien ça fait en note? Alors comme je te dis, moi je fais, je suis une matheuse et je suis un peu...cartésienne [...] Bon ben voilà je divise le nombre de cases par le nombre de points et chaque case... en réalité, chaque case ne vaut pas la même chose. Il y a des questions qui rapportent beaucoup plus...enfin qui pèsent plus que d'autres questions. Donc ce n'est pas... Moi je trouve que c'est un peu au lance-pierre quoi. C'est une notation qui vraiment, qui est complètement libre à l'examinateur en fait. Je ne trouve pas ça forcément très juste. [...] Je ne trouve pas ça très juste [...] C'est beau [...] Ce sont de beaux discours; On évalue par compétences [...] J'ai l'impression qu'on toujours dans le...toujours a faire plein de trucs pour que ça fasse beau [...] Au final, c'est toujours [...] je ne sais pas c'est plus TP, c'est activités technologiques [...] et ça reste du TP. On fait plein de trucs comme ça pour au final, je ne sais pas, c'est un peu se leurrer. Parce qu'au final, je suis désolée, le gamin, il faut toujours qu'il apprenne ses leçons. Il y a toujours des savoirs. On évalue toujours des savoirs. Et je ne sais pas, ça fait beaucoup d'artifice pour au final quelque chose qui à la base était déjà bien. Et je trouve aussi que ça favorise un peu les élèves pour le coup .Je trouve que la notation est moins dure qu'avant aussi. Parce que comme je te dis, avant c'était une question, ça valait tant de points. Tu as la bonne réponse, tu ne l'a pas, enfin. [...] Alors que là maintenant..., ce que je fais dans mes contrôles d'ailleurs. Alors que là maintenant, c'est voilà... c'est plusieurs choses qui sont notées et du coup ça fait [...]
08:46 ***Comment perçois-tu le fait que ça favorise les élèves?***
En tant que prof, au début, j'étais un peu révoltée [...] Maintenant, [...] je trouve que tout perd de la valeur. On perd de la valeur, on perd du niveau. On leurre les élèves. Peut-être moi ce que je ne comprends pas en tant que scientifique, c'est que avec le recul de mes autres collègues qui me parlaient déjà de tout ça quand j'étais à [...] par exemple. Je me dis, sans arrêt tout le monde se plaint. Le niveau baisse, le niveau baisse, le niveau baisse, il y a dix ans, il y a vingt ans [...] Moi, je ne comprends pas qu'en scientifique, on dit que le niveau baisse, le niveau de bac baisse, mais les connaissances scientifiques elles augmentent. On devient de plus en plus pointu, de plus en plus précis. Donc, il y a de plus en plus de choses à connaître, à comprendre. Mais je me dis à un moment, ça va se heurter à un mur en fait. Le mur, c'est le supérieur j'imagine qui doit s'en prendre plein la face. Donc, moi je ne pense pas que ce soit forcément une bonne i*dée*, une bonne façon de faire que d'aller à 80% de réussite au bac et limite de donner le bac à tout le monde [...] avec de bonnes notes données par de bons profs. Et après les gamins ils arrivent et ils sont complètement largués dans le supérieur. Du coup, on les a un petit peu leurrés, quoi. Donc, moi je le vis comment? Je le vis bien, parce qu'après ce ne sera plus mon problème. Mais des fois je trouve ça injuste quoi. Injuste, parce que moi, je dis souvent aux enfants "vous savez maintenant un bac où vous n'avez pas 12, c'est vous n'avez pas votre bac" quoi. "Un bac sans mention au jour d'aujourd'hui, c'est comme si vous n'avez pas votre bac quoi" "A mon époque, il y a 12 ans...". Donc je trouve ça, je trouve que c'est une perte de valeur.
10:33 [...] Prends-tu appui sur les épreuves certificatives? T'en inspires-tu pour faire des évaluations?
Non, du coup puisque je t'ai dit que je n'évaluais pas par compétences à part au bac blanc où je leur explique quand même. Je leur ai donné la feuille avant. Je leur explique. Et au bac blanc, ils ont cette grille *que* je leur ai expliquée au préalable. Mais dans mes évaluations en première et même en terminale, non je n'ai toujours pas, non je fais vraiment juste à partir du BO et je pose des questions au niveau du BO et je leur donne pas les compétences dans mes évaluations; Ils ont vraiment une question vaut tant de points. Et chaque question a tant de points.[...] parce que j*e privilégie l'acquisition des contenus* et aussi pour le moment il y a un problème de temps. Je n'ai pas eu le temps encore de le faire. Parce que c'est fastidieux. C'est très fastidieux. C'est long à faire et c'est long à corriger.

Donc quand je vois que déjà, j'ai un petit peu du mal des fois à rendre les copies. Donc, voilà il y a aussi ce problème de temps que je n'ai pas encore mis en place. Mais après oui, il faudrait que je le fasse, au moins en terminale. Il faudrait peut-être que je le fasse même environ trois fois. Il faudrait que je le fasse lors de leurs contrôles oui. [...] Mais si ce n'est pas une obligation en soit.[...] Je ne sais pas, je vais réfléchir.

12:37 Selon toi, quelles sont les finalités de l'évaluation par compétences?

Justement, ce que je trouve intéressant [...] c'est que juste faire une évaluation avec les compétences, ça ne sert pas à grand-chose. L'idéal, ça serait qu'ils voient l'évolution sur l'année en fait. Donc c'est ça. C'est soit on fait au moins plusieurs évaluations par compétences, comme ça ils voient en effet leur évolution. Mais en faire une comme ça juste pour leur dire "ben tu vois c'est comme ça qu'on note au bac", ce n'est pas très intéressant. Donc c'est soit je fais tout et donc du coup, en effet l'élève peut voir s'il y a une évolution ou pas au long de l'année. Soit je ne vois pas l'intérêt d'en faire qu'une seule comme ça juste pour leur dire "voilà, c'est ça la grille du bac" quoi.[...] C'est ça qui est intéressant pour les élèves je pense. Voir l'évolution sur l'année puisque du coup, c'est toujours les mêmes compétences toute l'année. Alors que les contrôles qu'on fait, c'est des contrôles sur ce thème-là, sur ce chapitre, cette question-là. Ça n'a rien à voir avec celui d'après. Donc ça permet en effet d'avoir une continuité et à l'élève de voir sa progression, en effet.

13:45 Tu m'as déjà répondu en partie. Mais que penses-tu de l'évaluation par compétences?

[...] (*Rappel des idées: elle est injuste, l'élève a besoin de se repérer par rapport aux contenus, elle est chronophage*) Oui ça prend du temps, c'est fastidieux à réaliser, mais fastidieux à corriger aussi.

14:19 En dehors des temps de bac blanc, comment intègres-tu les compétences dans les situations d'apprentissage?

Je ne les intègre pas. [...] ***(Ni verbalement, ni à l'écrit?)*** Non, non .Je leur ai donné la fiche, je leur donne la fiche; je leur en parle avant le bac blanc. Je leur donne toute la fiche avec toute l'explication. Mais en effet, je ne reviens pas sur chaque contrôle. je n'y reviens pas.

14:53 [...] Qu'est-ce qui rend difficile le développement des compétences en apprentissage?

[...] Le principal, c'est le temps; Après c'est à toi de savoir... On parle toujours de l'évaluation? [...] Le temps, c'est pour les évaluations. Je ne peux pas créer cette grille pour chaque évaluation. Sinon, en situation d'apprentissage, le rappeler à chaque... Est-ce que c'est vraiment indispensable? Moi en tant qu'élève, on n'avait pas tout ça...Et ça ne m'a pas empêché de réussir ma vie...Est-ce que si l'élève, à chaque fois qu'il a une activité...Enfin je sais que ça a été la politique institutionnelle quand j'avais passé mon stage...Il faut écrire les objectifs au début de chaque titre... Honnêtement, l'élève, est-ce qu'il le lit vraiment? J'ai l'impression que c'est plus pour les profs et l'institution...pour les rassurer. Mais l'élève, il s'en fiche. Enfin, je ne sais pas. Moi quand je révise, je ne révise pas les objectifs. Je révise tout sauf les objectifs. Les objectifs, tu les lis, ça te prend 30 secondes au début de l'activité et après ok hein. On fait quoi? Oui c'est ça ok. Donc j'ai l'impression que c'est plus quelque chose pour rassurer on va dire tout ce qui est administratif, enfin l'institution et tout ça. Mais l'élève en lui-même, je n'ai pas l'impression que ça lui apporte grand-chose; Donc si je lui donne une activité que je dis "bon ben voilà, là on va développer la compétence C1 "les savoirs", et là on va faire des études de documents donc ça va faire la compétence C3. Est-ce que ça va vraiment lui servir pour réviser ou pour après? Je ne sais pas. Oui il le sait mais indirectement il le sait déjà quand il doit analyser un document à interpréter, quand il mobilise son vocabulaire médical. Il le sait indirectement. Est-ce qu'on est obligé de lui écrire à chaque fois? Je ne sais pas... je trouve que c'est très laborieux. Après peut-être que je me trompe. Mais je trouve ça laborieux et je ne sais pas si l'élève ça lui sert vraiment. Parce qu'il le sait indirectement [...] C'est implicite. "Mobiliser son vocabulaire médical", il sait. Je le dis "termino*logie*". Donc ils savent. Ils savent quand il y a une question qui demande ça, ils savent que c'est vocabulaire. "Analyser, interpréter", ils savent que chaque fois qu'il y a un document, ils doivent analyser, interpréter. "Argumenter", ils sont censés savoir.[...] Je trouve que ça serait rébarbatif *d'en parler à chaque séance.*

18:18 [...] Y a-t-il eu des changements dans tes pratiques enseignantes? (*en lien avec ou en vue de l'évaluation des compétences au baccalauréat*)

Non, parce que c'est implicite en fait. Comme que c'est des choses [...] qui ont été créées après, ils n'ont pas remodelé tout le programme pour ces compétences. Donc ça veut dire que c'était déjà à la base, c'est juste qu'ils ont mis des mots sur des choses qui étaient implicites. Donc non, moi ça ne m'a pas changé ma façon de faire. Après, en effet, avec l'évolution, avec le temps, je pense que ce serait intéressant de travailler, en effet sur les compétences. Mais comme je te dis, moi je ne pense pas que je le dirai à chaque fois que je donne une activité "voilà aujourd'hui ce sera C3, C2...". Mais par contre, le faire sur toutes les évaluations de l'année pour vraiment

avoir une progression, oui ça ça pourrait être intéressant. Mais je n'irais pas jusqu'à, je pense, à chaque fois que je fais une activité mettre "alors là c'est C2 C5 ou C3 C1". Ça je ne pense pas.

19:30 [...] Tu as déjà échangé avec des collègues du travail des compétences?

[...] Oui, mais je suis quasiment toute seule dans l'établissement; je suis avec les profs de SVT quoi. Et échanger, oui et non. Vite fait, ils me parlent de leur curseur tout ça; Mais à proprement parler, je ne m'en rappelle plus. [...] J'ai peut-être déjà dû le faire, mais... Par contre, j'ai déjà demandé à mes collègues de ma matière est-ce qu'ils faisaient ça tout le temps. J'avais demandé à [...] qui le mettait en œuvre. Mais d'autres collègues de d'autres disciplines, non, sûrement, mais je ne m'en souviens plus. [...] Dans l'établissement, (*chaque année changement de la deuxième enseignante*) c'est toujours moi qui suis plus expérimentée, donc du coup, ce n'est pas facile. [...] Donc c'est toujours forcément... Du coup, je ne peux pas parler de ça avec elle [...] Ça me manque des fois, j'aimerais bien parler avec un collègue de ma discipline qui a de l'expérience. Pour pouvoir apprendre [...] Mais... c'est loin. [...] Je ne suis pas figée [...] Oui, j'ai besoin de formation. Franchement, à chaque fois, je reste sur ma fin avec les formations. [...] *J'aimerais* des formations plus opérationnelles et directement liées à ma matière et vraiment. Comme [...], j'ai bien aimé, mais je suis restée sur ma faim. Comme la question cours magistral ou cours par activité... Pour moi, il n'y a pas de réponse à cette question, en fait. [...] Pour moi, j'ai bien entendu quelques points [...] Finalement, il n'y a pas de réponse claire et nette. Donc, après on peut dire qu'il n'y a jamais de réponse, c'est toujours....A un moment, moi je veux une réponse. Il y a un moment, j'ai besoin de savoir. [...] j'ai bien compris que l'évaluation par compétences n'est pas une finalité en soi et que ce n'est pas grave, si on ne fait pas toutes les évaluations avec les compétences. Bon là, on a une réponse, mais je trouve qu'à chaque fois on reste un peu sur....moi, je reste toujours sur ma faim, quoi. [...] j'aimerais avoir une formation sur une activité, comment faire une bonne activité, voilà, comment... les choses à faire, à ne pas faire. Mais vraiment du pédagogique, on n'a pas eu en formation quand on a passé le concours quoi. Moi, tout ça, ça me manque. [...] Moi, je trouve qu'on n'est pas assez formés et je suis en demande de formation et je suis contente à chaque fois qu'on a une formation. Je suis vraiment contente, mais je reste toujours... on aborde des trucs, mais ça reste toujours encore trop abstrait, quoi. Moi, je voudrais vraiment des trucs concrets avec des réponses concrètes. Comment on fait? On fait comme ça. Je sais, ce n'est pas on fait comme ça, mais on peut faire comme ça ou comme ça et ce n'est pas grave si... Au moins des réponses claires, quoi. Pas des "c'est comme vous voulez". [...] Savoir si ce que je fais c'est bien ou pas. Il faut me le dire, ce n'est pas le jour de l'inspection [...] Il fallait me le dire. Comme par exemple, j'ai demandé plusieurs fois à [...], "Tu fais quoi comme TP avec la ST2S", parce que moi je galère. Cette année je me suis vraiment plongée sur [...] je commençais vraiment à m'ennuyer dans mes propres cours alors je te laisse imaginer les élèves. J'ai dit ça à [...] Je n'osais pas trop le dire [...] et en fait [...] j'étais rassurée parce que [...] il m'a dit que de toute façon il n'y a pas de TP. Donc en fait, c'est une vraie question légitime et il n'y a pas de réponse [...] Il y a un TP, deux TP dans l'année, c'est tout. Du coup, moi ça me manque, car je trouve que c'est rébarbatif. Alors on sort le livre, alors on regarde la vidéo, alors on regarde le document que je donne. Finalement, c'est ennuyant quoi. Et voilà, j'avais cette vraie question: "Est-ce que c'est moi qui ne sais pas faire les TP ou bien est-ce que vraiment...?".[...] Merci, on m'a répondu, c'est normal. On a répondu à ma question, alors que ça me tracassait depuis quelques années. [...] Il n'y a pas tout d'écrit dans le BO quoi. C'est ces échanges-là et ces questions-là que des fois je n'ose pas [...] En plus nous ne sommes pas nombreux. [...] Du coup je n'ai personne au lycée avec qui échanger et j'aimerais bien avoir quelqu'un qui reste un peu plus longtemps pour pouvoir échanger.

25:32 [...] Comment construis-tu tes évaluations?

Comme je te l'ai dit, je fais plutôt à la fin d'un chapitre. Donc je reprends toujours le BO. Je regarde ce qui est exigible dans la partie "contenus-objectifs-compétences", avec tu sais les différents niveaux de 1 à 4. Et donc à partir de ça, j'essaie donc de les interroger sur chaque point en fait, vraiment sur chaque point. Donc, je regarde mon chapitre, je regarde le BO. Et donc du coup, je leur demande des exercices, des fois je leur demande des questions de cours. Sur quelque chose que je leur ai demandé, je demande la question et... Oui voilà, je fais ça comme ça. Je me sers des fois de d'autres bouquins, parce que j'achète tous les bouquins possibles et inimaginables pour m'inspirer, prendre de nouveaux schémas, etc... ***(Tu donnes des exercices indépendants les uns des autres ou tu fais comme bac avec un contexte?)*** J'essaie de faire comme au bac. [...] ***(C'est un contexte inédit ou un contexte déjà vu en cours?)*** Ce n'est pas totalement nouveau, ça c'est sûr mais oui c'est moi qui l'invente. ***(Lors de ta dernière évaluation par exemple, c'était quoi?)*** J'ai fait un devoir commun des premières par exemple, sur toute la partie "Alimentation". Ça a duré une heure et demie. Alors là du coup comme je n'avais pas assez de matière, je crois que j'ai fait deux cas cliniques. Je n'avais pas assez de matière pour n'en faire qu'un et je ne voulais pas évaluer sur la même chose. Comme c'était quand même quatre chapitres puisque c'était la partie "Alimentation".

Donc, j'ai fait deux cas cliniques; j'essaie vraiment de les habituer justement à: le cas clinique, avec une introduction qui expose le sujet. J'essaie vraiment de faire ça et puis en fait, moi je m'éclate à faire ça.[...] J'expose le cas clinique avec tu sais, les signes cliniques, les symptômes, les techniques, et s'ils doivent faire la radio*graphie*, [...], les résultats, etc... Et après je pose, je décline des questions là-dessus, et par rapport au BO, j'essaie de coller, ce n'est pas toujours possible, mais j'essaie de coller, de coller un peu au bac. [...] Ce n'est pas toujours possible, mais j'essaie dès que c'est possible de faire ça. ***(Avec les premières et les terminales?)*** J'essaie de faire les deux. Dès la première, peut-être pas le premier et le deuxième chapitres, parce que ce sont les bases de la bio*logie.* Donc en effet, les deux premiers contrôles c'est plus vraiment une évaluation sur les savoirs et tout ça sans trop de contexte, parce qu'on ne voit pas grand-chose. Mais après non, dès la...tout de suite je fais l'alimentation. Et dès l'alimentation oui je commence déjà à leur faire un petit contexte avec un cas clinique, etc... Là on fait l'homéostasie, le prochain contrôle sur l'homéostasie, c'est pareil sur le sang. Si je me souviens bien, j'ai mis un contexte aussi. Oui, oui, j'essaie de faire comme au bac, les terminales, pareil. ***(Comment crées-tu ces contextes?)*** Je m'inspire en fait de ce qu'on a fait en cours. Je m'inspire des fois du livre ou d'un autre livre d'ailleurs. Ou j'invente. Ça reste cohérent. J'essaie d'être réaliste.

29:31 Les élèves savent sur quoi ils vont être évalués?

Ils savent sur quel chapitre, oui. [...] En fait, je leur donne le BO à chaque début de partie. [...] Je leur donne et je leur explique comment ça fonctionne. Et donc je leur dis: "Voilà, vous savez pour réviser...". Je leur explique aussi les niveaux, je leur donne la feuille qui explique les niveaux en début de première. Donc je le fais avec mes élèves de première, donc c'est sûr. Et après chaque fois, donc je leur donne le BO, donc ils ont tout dans le BO [...] Ils ont même à la fin la terminologie *médicale* etc... Et après, c'est à eux aussi de chercher quel chapitre correspond à quoi. En général, je leur dis que j'essaie de garder le même titre du chapitre que ce qu'il y a dans le BO. Donc ils sont obligés de se repérer. Donc pour réviser, s'ils ne savent pas quoi réviser, moi je leur dis: "Vous prenez votre BO et vous regardez ce qui est écrit dans la colonne "contenus-objectifs" et tout ce qui est écrit vous devez être capable de le faire. Comme moi je fais mes contrôles à partir de ça, normalement, il n'y a pas de piège. Donc je leur dis toujours "ce sera sur ce chapitre", 1, 2, 3 plus la termino*logie médicale*.

30:42 Communiques-tu les critères d'évaluations?

Sur le support, pas vraiment. [...] Le barème, au fil des années, j'essaie de le mettre, oui. Au début, c'est difficile et après, oui j'essaie de mettre le barème. Peut-être pas pour chaque question, mais pour chaque partie. Non, je ne mets pas le barème pour chaque question, parce que comme des fois après je change sur des trucs; Mais par contre, oui j'essaie de mettre le barème par partie; Non, je ne leur donne pas plus d'informations [...] Je leur donne le sujet, le barème et ils composent, voilà. ***(Les compétences évaluées ne figurent pas sur le sujet?)*** Pas directement, non. C'est indirectement, en effet. Mais du coup, dans mes évaluations, j'essaie d'évaluer un peu toutes les compétences. Puisqu'il y a forcément les savoirs, je demande forcément toujours du vocabulaire médical, ils ont toujours des petits documents à interpréter, à analyser. Quand je peux, je mêle à une technique. C'est implicite en fait. Tout est là. Par contre, c'est vrai, je ne mets pas de note pour l'expression écrite. C'est vrai. Parce que moi, comme je serai [...] Je regarde toutes les fautes d'orthographe, parce que moi je serai [...] Ce ne serait pas gérable. C'est vrai que je ne leur mets pas de points pour la présentation et l'écriture, j'avoue. Je ne mets pas la C6, en effet.

32:09 Comment se passe la correction?

Le jour où je corrige? ***(lors de la restitution des copies)*** Ah, la correction avec les élèves? [...] Alors, donc je remets, je distribue les feuilles à tous les élèves. Sans rien dire. Et après, en général, je fais une correction collective. Donc si je suis prise par le temps et que je sais qu'il y a de bons résultats ou je sais à peu près quelle question pêche plus que d'autres...S'il y a des question qui sont plutôt bien réussies, je peux passer très vite. Mais je prends le temps de faire la correction et d'insister sur la correction. Je trouve que c'est important. Je ne leur distribue pas de correction toute faite sauf en fin d'année quand je suis un petit peu courte au niveau du temps. Mais sinon, je fais toujours une correction. Et ils prennent leur stylo vert et ils corrigent. C'est très scolaire, mais je trouve que c'est important qu'ils aient la correction. [...] C'est à l'oral, ça peut être à l'écrit aussi, s'il y a des mots compliqué. S'il y a des schémas à légender, quelqu'un vient corriger au tableau. J'essaie, oui par contre, c'est eux qui font la correction. Ce n'est pas moi qui dicte [...] C'est eux qui font la correction. Comme il y a toujours un élève qui a trouvé la bonne réponse à la question. Je les interroge quoi. (Et individuellement, qu'est-ce que l'élève a à sa disposition?) Il a sa note, sa copie et le sujet. Parce que le sujet, soit je le garde, soit ils le gardent. Bon les premières je leur demande, sinon le jour de la remise ils diront "Ah, je n'ai pas la feuille". Donc les premières j'ai tendance à leur dire "Vous laissez le sujet à l'intérieur.", les terminales, ils peuvent garder leur sujet. Parce que sinon le jour de la correction, il y en a toujours qui n'ont pas leur sujet. Donc quand rends, les premières en tout cas c'est sûr, je

leur rends leur feuille avec le sujet et la note. ***(Il y a des commentaires?)*** Oui. [...] Alors c'est vrai que j'ai tendance un peu à délaisser les commentaires au fil des années. Parce que comme j'ai 60 copies en première voire 61 et 32 en terminale. Mais j'essaie quand même quand c'est vraiment bien, j'essaie de mettre un "B" tu sais ou "très bien" devant quand même pour dire "ça c'est vraiment bien". Et quand ça ne va pas, devant... je fais plutôt dans chaque copie plutôt que l'appréciation générale. C'est vrai que l'appréciation générale, je la délaisse un peu parce que je trouve que mettre "résultat convenable", "insuffisant", "bien", bon... La note parle d'elle-même donc je ne vois pas l'intérêt de mettre ça. Mais ce sera plus dans la copie, où du coup, là si ...je ne sais pas... je n'ai pas d'exemple en tête mais... C'est plus quand ça ne va pas qu'on met des commentaires en général que quand ça va... même si ce n'est pas toujours très bien. Mais ça va être.... je ne sais pas, s'il a fait une erreur, je ne sais pas s'il a inversé quelque chose... Je vais lui mettre, ben non "tu inverses" ou ce n'est pas comme ça. Oui je vais plus mettre des commentaires dans chaque question, plutôt que mettre un gros commentaire général. ***(Intègres-tu les compétences dans les commentaires?)*** [...] Je ne pointe pas le mot "analyse", "interprétation", "observation". Ou je le fais inconsciemment, mais c'est pas conscient, si je le fais.[...] Sur les contenus, oui "revoir telle partie" par exemple.

36:08 [...] Selon toi, que font les élèves des éléments communiqués?

Ils ont une épreuve dans l'année évaluée par compétences. Il y a un bac blanc...et un devoir commun. J'avais oublié. [...] Oui le devoir commun aussi est évalué par compétences. Oui deux fois alors: ils font un devoir commun et le bac blanc [...] ***(Tu leur rends la grille?)*** Oui, à chaque fois oui. La grille *individuelle* est dans les copies. [...] je n'ai pas vraiment beaucoup de retours, c'est vrai. Je leur dis de toute façon, s'il y a des questions ou quoi que ce soit, mais mes élèves de terminales sont plutôt discrètes là-dessus. Et non, je n'ai pas eu de retour spécial sur... je leur ai bien expliqué au départ comme je te l'ai dit. Je leur ai expliqué vraiment qu'est-ce que c'est ces compétences. Je leur ai expliqué les colonnes I, A, M. Elles sont vraiment au courant, je leur ai dit ça en début d'année. Mais c'est vrai que non, elles ne me... je leur demande hein s'il y a des questions ou quoi. Et non, cette année en tout cas, je n'ai pas de souvenir, qu'elles m'ont demandé. Non, pas de retour. [...] C'est vrai, je ne leur ai pas demandé s'ils apprécient, quelle est la notation qu'ils préfèrent le plus. Oui, c'est vrai. (***Ils n'ont pas vu de changement dans la note?)*** Je crois que je leur ai dit en fait. [...] Finalement, le devoir commun, ça a été. Mais le bac blanc c'est catastrophique, donc finalement ils ne vont pas s'en rendre compte. Parce que le bac blanc ça n'a pas été. Je n'ai pas fait la moyenne encore, j'ai récupéré les copies aujourd'hui. Mais ça n'a pas été, donc ils ne vont pas s'en rendre compte en fait. [...] Les notes ne sont vraiment pas belles, je ne pense pas qu'en effet que ce soit dû à la grille [...] Je n'ose imaginer sans la grille... [...] Et tu vois par exemple, moi avec mon petit calcul là, tu sais je fais mes calculs, Je trouve forcément des chiffres à virgule. Mais des chiffres aberrants tu sais. La première compétence c'est sur 6, je trouve 4,82 [...] Je fais des maths en fait, tu sais comme je divise le nombre de points [...] Mais comment tu fais sinon? [...] On a fait un sacré sujet. Il y a 30 à 35 questions [...] Imaginons la première compétence avec 20 questions. Tu fais comment pour mettre une note sur 6 en regardant 20 croix que tu as mises? C'est impossible! Comment tu fais sans faire des maths? Moi, je n'y arrive pas. C'est trop dur pif [...] Je suis obligée de faire des maths. Donc je divise [...] Donc ça me fait des chiffres complètement aberrants. [...] Ensuite j'arrondis. [...] En plus on ne peut pas mettre des 0.5. [...] Je leur dis tout ça: "Maintenant on ne peut mettre que des nombres entiers" [...] Maintenant la politique fait qu'on va plutôt mettre le point supérieur que le point inférieur, bref. Pour moi, par exemple quelqu'un qui a 11.32, il aura 11 et pas 12. [...] *Quand je corrige sans la grille, je note à 0.25 près*. Mais bon je pourrais faire à 0.5, mais au nombre entier, je ne sais pas, je trouve ça trop [...] Je pourrais aller jusqu'au 0.5, enlever le 0.25, en effet. [...] Mais par contre, je trouve qu'au point entier, l'écart est trop grand. Donc, je suis encore un petit peu pointilleuse.

41:12 [...] Dans quels niveaux enseignes-tu?

Première ST2S, terminale ST2S ...et seconde.

41:21 Depuis combien de temps enseignes-tu?

Ici, c'est ma quatrième année. Ça fait cinq ans en tout, avant j'étais en STL.

41:35 Quel âge as-tu? 25-30 ans?

[...] 30 ans

41:44 Quels sont les profils de tes classes?

Je pense qu'il y a de tout. Je pense qu'on n'a pas les pires, mais qu'on n'a pas les meilleurs non plus. [...] C'est assez moyen. [...] Mes premières ont 12 de moyenne, mes terminales ont 11-12 de moyenne. [...] On a toujours des petits cas, des élèves qui ont des bagages sociaux un peu compliqués [...] Je pense qu'on n'a pas les pires. Ils ne sont pas issus de familles très aisées non plus pour la majorité.

ANNEXE 6 : Grille d'entretien

Grille d'entretien

1. Votre profil
1.1. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
1.2. Quel est votre âge ?
1.3. Où enseignez-vous ?
1.4. Dans quels niveaux enseignez-vous ?
1.5. Quels sont les profils de vos classes ? (*effectif, niveau scolaire…)*
2. Votre conception de l'évaluation
2.1. Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ? (*performance, progrès….*)
2.2. Quel est son rôle, sa finalité… ? (*pour chacun des acteurs du système éducatif*)
2.3. Comment est-elle intégrée dans votre programmation des apprentissages ? A quels moments ? A quelle fréquence ? (*évaluation diagnostique, **formative**, sommative*)
3. Votre conception des compétences
3.1. Qu'est-ce qu'une compétence pour vous ?
3.2. Peut-on assimiler les compétences à des savoirs? Pourquoi ? (*lien…)*
3.3. Peut-on assimiler les compétences à des capacités? Pourquoi ? (*lien…)*
4. Votre perception de l'évaluation par compétences
4.1. Qu'apporte-t-elle par rapport à l'évaluation « traditionnelle »? (*pratique antérieure, équité, évaluation positive, transparence….*)
4.2. Prenez- vous appui sur ces épreuves certificatives pour évaluer vos élèves ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ? (*rapport au prescrit, utilisation)*
4.3. Qu'est-ce que l'évaluation par compétences ? *(en général, en BPH, selon le prescrit…)*
4.4. Que pensez-vous de l'évaluation par compétences? (*adhésion, utilité, finalités*)
5. Vos pratiques enseignantes
5.1. Comment intégrez-vous l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage que vous construisez ? (*L'acquisition des compétences est-elle intégrée dans votre progression ?*) Pouvez-vous donner un/des exemple(s) ?
5.2. Rencontrez-vous des difficultés pour développer les compétences faisant l'objet de l'évaluation certificative ? Si oui, lesquelles ? Pouvez-vous donner un/des exemple(s) ?
5.3. Quelles conséquences, cette approche a-t-elle sur votre traitement du programme ? (*contenus*) Pouvez-vous donner un/des exemple(s) ?
5.4. Quels changements cette approche vous a-t-elle inspirés dans vos pratiques d'enseignement-apprentissage? (*création de nouveaux supports, auto-évaluation, co-évaluation, différenciation pédagogique, confrontation à des situations inédites, implication accrue des apprenants dans leurs apprentissages, travail en équipe disciplinaire, interdisciplinarité….)*
6. Vos pratiques évaluatives
6.1. Comment construisez-vous vos évaluations ? Selon quels critères ? (*type de questions, place des compétences, situation inédites, place du contexte, de la contextualisation…*). Quel que soit le niveau ? Pouvez-vous donner un/des exemple(s) ? (*intégration de l'EPC*)
6.2. Comment pratiquez-vous l'évaluation (formative/sommative)? *Définition de l'objet, des référents (attentes, objectifs, critères)* Quels ajustements pratiquez-vous ? Quel que soit le niveau ? Pouvez-vous donner un/des exemple(s) ? (*intégration de l'EPC*)
6.3. Communiquez-vous les critères d'évaluation à vos élèves? Comment ? (*contenus, compétences*)
6.4. Comment mettez-vous en œuvre la correction des évaluations ? (*intégration des compétences : feedback oral, feedback écrit, utilisation des grilles*) Pouvez-vous donner un/des exemple(s) ?
6.5. Selon vous, quel usage est fait par vos élèves des éléments communiqués ? (*note chiffrée, commentaires, grille de compétences*)

ANNEXE 7 : Questionnaire d'enquête

L'évaluation des apprentissages en biotechnologie en ST2S et en STL

Dans le cadre d'une formation en Pratiques de l'Ingénierie de Formation, je mène une réflexion sur les modalités d'évaluation et les pratiques enseignantes associées.
Je me permets donc de vous soumettre ce questionnaire d'enquête portant sur vos pratiques et destiné à me permettre de mieux appréhender les stratégies enseignantes mises en œuvre. Les données recueillies resteront anonymes.
Je vous remercie sincèrement pour votre collaboration.

Questionnaire

1. Vous

1.1. ***Votre académie d'exercice :*** _____

1.2. ***Vous enseignez en :***

☐ 1èreST2S ☐ TST2S ☐ 1ère STL ☐ TSTL

1.3. ***Vous enseignez depuis :***

☐ moins de 5 ans
☐ 6-10 ans
☐ 11-15 ans
☐ 16-20 ans
☐ plus de 20 ans

1.4. ***Votre âge :***

☐ moins de 25 ans
☐ 26-30 ans
☐ 31-35 ans
☐ 36-40 ans
☐ 41-40 ans
☐ 46-50 ans
☐ plus de 50 ans

1.5. ***Votre sexe :***

☐ féminin ☐ masculin

2. Votre conception de l'évaluation

2.1. ***Qu'est-ce que l'évaluation pour vous ?*** (1 ou plusieurs réponses possibles)

☐ une mesure
☐ un jugement
☐ un outil d'ajustement
☐ un outil de décision
☐ autre : _____

2.2. ***Quelle est la finalité de l'évaluation pour vous ?*** (1 à 9 réponses possibles)

☐ vérifier l'atteinte des objectifs du programme
☐ vérifier le niveau de maitrise des contenus par les élèves
☐ proposer une remédiation
☐ réguler (rythmer) les apprentissages

☐ ajuster votre enseignement selon les besoins des élèves
☐ évaluer l'efficience de votre enseignement
☐ situer l'élève par rapport à l'épreuve du baccalauréat
☐ repérer les élèves n'ayant pas les capacités requises
☐ repérer les élèves ne travaillant pas suffisamment
☐ permettre à l'élève de montrer son niveau
☐ estimer la performance d'un élève
☐ préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat
☐ situer l'élève par rapport aux autres
☐ repérer les progrès des élèves
☐ autre : _____

2.3. ***Comment est-elle intégrée dans votre programmation des apprentissages ? A quels moments ?***

2.3.1. Au début d'une unité d'apprentissage :

☐oui ☐non

2.3.2. Au cours d'une unité d'apprentissage :

☐oui ☐non

Si oui,

☐selon une programmation préétablie
☐selon une programmation ajustée aux difficultés repérées
☐autre _____

2.3.3. A la fin d'une unité d'apprentissage :

☐oui ☐non

3. Votre conception des compétences

3.1. ***Qu'est-ce qu'une compétence pour vous ?***(3 réponses possibles)

☐ une capacité
☐ un objectif
☐ une connaissance
☐ un savoir
☐un savoir-faire
☐une attitude
☐un savoir-être
☐ autre : _____

3.2. ***Selon vous,*** (plusieurs réponses possibles)

☐ un savoir peut être assimilé à une compétence
☐ une capacité peut être assimilée à une compétence
☐ une compétence est toujours transférable
☐ une compétence est toujours contextualisée
☐ une compétence peut être disciplinaire

4. Votre perception de l'évaluation par compétences

4.1. ***Adhérez-vous à la mise en œuvre de l'évaluation par compétences au lycée ?***

☐jamais ☐parfois ☐souvent ☐ toujours

4.2. ***Adhérez-vous aux modalités de l'évaluation par compétences pratiquée au baccalauréat ?***

☐jamais ☐parfois ☐souvent ☐ toujours

4.3. ***Selon vous, l'évaluation par compétences :***

4.3.1. Permet de mieux cerner les besoins d'un élève :
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.2. Facilite la correction des copies:
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.3. Permet plus de fiabilité (*objectivité*):
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.4. Apporte des informations difficilement exploitables :
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.5. Permet de mettre en œuvre une évaluation positive :
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.6. Permet de se faire une idée réelle du niveau de l'élève :
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.7. Permet plus de transparence:
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.8. Complexifie la correction des copies :
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.9. Reflète mieux le niveau de l'élève:
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.10. Permet plus d'équité (*égalité de traitement*):
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.11. Permet de voir si l'élève maitrise les stratégies
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.12. Permet de voir si l'élève maitrise les concepts
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.13. Permet de voir si l'élève transfère les compétences
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

4.3.14. Favorise davantage la réussite des élèves :
☐pas du tout d'accord☐ plutôt pas d'accord☐ plutôt d'accord☐tout à fait d'accord

5. Vos pratiques enseignantes

5.1. ***L'acquisition des compétences est-elle explicitement intégrée dans votre progression ?***
☐oui ☐non

5.2. ***Intégrez-vous l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage que vous construisez ?***
☐oui ☐non

Si oui, comment ? _____

5.3. ***Rencontrez-vous des difficultés pour développer les compétences faisant l'objet de l'évaluation certificative dans les situations d'apprentissage ?***
☐oui ☐non

Si oui, ces difficultés sont liées à (plusieurs réponses possibles) ***:***
☐ la gestion du temps
☐ le souci de traiter intégralement le programme

☐ la difficulté de construire des activités adaptées pour aborder les compétences disciplinaires
☐ la difficulté de construire des activités adaptées pour aborder les compétences transversales
☐ la difficulté de construire des activités adaptées pour aborder les compétences procédurales
☐ autres : _____

5.4. ***De quelle manière envisagez-vous le traitement du programme ?***
☐ vous privilégiez l'acquisition des contenus
☐ vous privilégiez l'acquisition des compétences
☐ autres : _____

5.5. ***Cette approche par compétences vous a-t-elle inspiré des changements dans vos pratiques d'enseignement-apprentissage?***

☐oui ☐non

Si oui, ces changements portent sur (plusieurs réponses possibles) ***:***
☐ modification de vos supports didactiques
☐ explicitation des compétences à mobiliser sur le support d'activité
☐ élaboration de supports d'activités intégrant de manière implicite les compétences à mobiliser
☐ explicitation des compétences à acquérir dans la progression annuelle
☐ auto-évaluation des élèves
☐ co-évaluation des élèves
☐ différenciation de la pédagogie
☐ travail en équipe disciplinaire accru
☐ élaboration de projets disciplinaires
☐ élaboration de projets interdisciplinaires
☐ développement accru de l'implication des élèves dans leurs apprentissages
☐ classe inversée
☐ accompagnement personnalisé
☐ usage des TICE
☐ construction de nouveaux supports de suivi des élèves
☐ autre : _____

Si non, vous pensez que (plusieurs réponses possibles) ***:***
☐ cela complexifie la construction des contenus du programme
☐ les contenus à acquérir permettent déjà implicitement le développement des compétences
☐ cela est un frein au traitement du programme dans son intégralité
☐ cela n'est pas suffisamment explicite dans le programme
☐ il est difficile d'impliquer les élèves car l'approche par compétences n'est pas étendue à toutes les disciplines
☐ autre : _____

5.6. ***Avez-vous déjà suivi une formation sur l'approche et/ou l'évaluation par compétences ?***

☐oui ☐non

5.7. ***Souhaitez-vous suivre une (autre) formation sur l'approche et/ou l'évaluation par compétences ?***

☐oui ☐non

6. Vos pratiques évaluatives

6.1. ***Prenez- vous appui sur les épreuves certificatives du baccalauréat pour évaluer vos élèves en classe?***

☐oui ☐non

Si oui, comment ? (plusieurs réponses possibles) ***:***
☐ choix d'un contexte inédit

☐ choix d'un contexte vu en classe
☐ formulation des consignes (en particulier, le choix des verbes)
☐ autrement : _____

6.2. ***Evaluez-vous toujours par compétences en classe de première?***

☐oui ☐non

6.3. ***Evaluez-vous toujours par compétences en classe de terminale?***

☐oui ☐non

6.4. ***Comment pratiquez-vous l'évaluation ?***

6.4.1. Vous proposez des situations inédites jamais rencontrées en classe

☐jamais☐parfois☐souvent☐toujours

6.4.2. Vous proposez des situations travaillées en cours

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.4.3. Vous précisez explicitement sur le support d'évaluation les contenus du programme évalués

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.4.4. Vous précisez explicitement sur le support d'évaluation les compétences évaluées

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.5. ***Communiquez-vous les critères d'évaluation à vos élèves (contenus, compétences) ?***

☐oui ☐non

6.6. ***Comment mettez-vous en œuvre la correction des évaluations ?***

6.6.1. Lors du feedback oral, vous établissez un bilan intégrant les compétences évaluées

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.6.2. Vous remettez une grille de compétences individuelle (type bac ou autre) à chaque élève

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.6.3. Vous rédigez un commentaire d'ensemble de la copie (appréciation générale)

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.6.4. Vous rédigez un commentaire intégrant l'acquisition des compétences

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.6.5. Vous communiquez sur les progrès réalisés

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.6.6. Vous communiquez sur les compétences à travailler

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.7. ***Selon vous, quel usage est fait par vos élèves des éléments communiqués ?***

6.7.1. Ils privilégient

☐ la note chiffrée
☐ les commentaires
☐ la grille de compétences
☐ autre : _____

6.7.2. Ils vous sollicitent pour comprendre la note chiffrée

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.7.3. Ils vous sollicitent pour comprendre les commentaires

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

6.7.4. Ils vous sollicitent pour comprendre la grille de compétences

☐jamais☐ parfois ☐souvent☐toujours

ANNEXE 8 : Réponses à la question 5.2.

5.2. Intégrez-vous l'acquisition des compétences dans les situations d'apprentissage que vous construisez ? Si oui, comment?

• Indication dans les objectifs de chaque activité

• Lorsque cela est pertinent, je précise les compétences à mobiliser dans les différentes activités et je prends des temps de travail pour les développer.

•Acquisition des nouveaux concepts basée sur l'utilisation des compétences utiles grâce aux activités technologiques.

• pas dans toutes car vraiment très long à mettre en œuvre

• Avec une check list

•Au cours des TP

• Indication des différentes compétences au. Élèves lors des TP

• Lors des travaux pratiques contrôles mais pas lors des devoirs écrits de cours

• en variant les types d'évaluations, en expliquant aux élèves, avant l'évaluation, sur quelles compétences elles portent

• Un construisant des activités

• Les exercices, les applications sont construites de façon à travailler et évaluer une ou plusieurs des compétences exigées.

• par la construction des séances par rapport aux compétences du BO et par des grilles d'évaluation établies par compétence

•Ce sont mes objectifs d'apprentissage implicites.

• grille accompagnatrice listant les compétences fournie aux élèves

• Un listing des compétences (savoir, savoir-faire) spécifiques à la leçon a acquérir est proposé en début de chaque chapitre; avant les devoirs, après leurs révisons, les élèves doivent valider ou non (selon l'échelle M, A, I); les compétences sont reprises dans la grille d'évaluation de chaque devoir afin d'indiquer à l'élève où il se situe.

• Grilles d'évaluation croisée, grilles d'auto-évaluation avec liste des compétences mises en œuvre pour chaque situation d'apprentissage

compétence rappelée en début de séance, spécifiée dans les évaluations

• je propose des activités qui permettent de travailler plusieurs compétences (une question - une compétence).

• La plupart des questions des études de documents correspondent à une compétence qui est en générale signalée aux élèves.

• Lors d'un exercice ou d'une explication la/les compétence(s) travaillée(s) sont citées.

elles sont construites en ciblant des compétences

• Activités diversifiées

• En énonçant les objectifs de chaque AT en introduction

• Lors des évaluations de synthèse

•Dans les AT Je précise pour les différents protocoles expérimentaux quels sont les savoir-faire et attitudes. Dans les exercices j'indique le ou les points théoriques à connaître pour transférer les savoirs à des situations différentes. Je donne une grille d'autoévaluation savoir et savoir faire

• Par cycle, en AP dédié à une compétence/en activité spécifique/sujet contenant plusieurs compétences. Idéal serait une progressivité d'apprentissage des compétences

• Séances dédiées au travail de compétences particulières

• Précision en début de séance de ce qui est attendu

• Par des activités et des exercices

• En les indiquant aux élèves au fur et à mesure

• Bien préciser la compétence exploitée pour chaque apprentissage

• Apparaît clairement en début de chaque séance
• Diversité des activités proposées
l• Les apprentissages se font par approche par compétences
• barème type grille bac
• en faisant référence à la compétence que met en œuvre l'exercice ou le TP
•en préparant et montrant les grilles d'évaluation
• Les compétences travaillées sont annoncées dans les objectifs de la séance et mentionnées lors des questions utilisant ces compétences.
• Objectifs clairement définis dès le début de l'activité technologique
• On précise l'objectif ou la compétence dès le début du TP et on note avec un tableau de compétence IAM
• Les compétences travaillées sont précisées aux élèves lors des séances
• lors des TD et TP
• Listées aux élèves en début d'apprentissage
• Démarche d'investigation en activité technologique
• Réalisation d'activités technologiques par démarche inductive avec objectifs définis
• En utilisant le vocabulaire des compétences utilisées: extraire, analyser, communiquer, argumenter....
• Utilisation d'une grille de compétence expliquée lors des évaluations
grille de compétences selon le référentiel
• En indiquant la compétence visée dans chaque activité
• Démarche inductive qui permet de travailler les différentes compétences
• En complexifiant peu à peu les tâches demandées aux élèves
• travail en autonomie
• En l'explicitant en face de chaque objectif cognitif lors de la rédaction d'une séquence.
dans la présentation aux élèves
• En donnant les objectifs et les niveaux aux élèves à chaque début de chapitre.
• Tableau listant les compétences travaillées sur la séance
• En incluant des activités en accord avec le référentiel et qui les mobilisent le plus possible
• Au sein des activités spécifiques sur une compétence

ANNEXE 9 : Réponses aux questions 6.6.1. à 6.6.6.

6.6.1. Lors du feedback oral, vous établissez un bilan intégrant les compétences évaluées.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	24	17,4	17,6	17,6
	parfois	40	29,0	29,4	47,1
	souvent	47	34,1	34,6	81,6
	toujours	25	18,1	18,4	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Manquant	Système	2	1,4		
Total		138	100,0		

6.6.2. Vous remettez une grille de compétences individuelle (type bac ou autre) à chaque élève

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	16	11,6	11,7	11,7
	parfois	43	31,2	31,4	43,1
	souvent	24	17,4	17,5	60,6
	toujours	54	39,1	39,4	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Manquant	Système	1	,7		
Total		138	100,0		

6.6.3. Vous rédigez un commentaire d'ensemble de la copie (appréciation générale)

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	5	3,6	3,7	3,7
	parfois	26	18,8	19,1	22,8
	souvent	38	27,5	27,9	50,7
	toujours	67	48,6	49,3	100,0
	Total	136	98,6	100,0	
Manquant	Système	2	1,4		
Total		138	100,0		

6.6.4. Vous rédigez un commentaire intégrant l'acquisition des compétences

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	39	28,3	28,5	28,5
	parfois	50	36,2	36,5	65,0
	souvent	38	27,5	27,7	92,7
	toujours	10	7,2	7,3	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Manquant	Système	1	,7		
Total		138	100,0		

6.6.5. Vous communiquez sur les progrès réalisés

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	10	7,2	7,3	7,3
	parfois	44	31,9	32,1	39,4
	souvent	55	39,9	40,1	79,6
	toujours	28	20,3	20,4	100,0
	Total	137	99,3	100,0	
Manquant	Système	1	,7		
Total		138	100,0		

6.6.6. Vous communiquez sur les compétences à travailler

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	jamais	9	6,5	6,6	6,6
	parfois	39	28,3	28,5	35,0
	souvent	62	44,9	45,3	80,3
	toujours	27	19,6	19,7	100,0

ANNEXE 10 : **Conceptions de l'évaluation concernant ses finalités (analyse des profils)**

critérié	formatif	certificatif	normatif

Nombre d'observations de cluster		Moyenne
1	22objectifs	,72
	22contenus	1,00
	22remédier	,17
	22réguler	,34
	22ajuster	,10
	22efficience	,41
	22progrès	,62
	22situer/bac	,59
	22difficultés	,07
	22pas de travail	,07
	22montrer niveau	,38
	22performance	,24
	22prépabac	,66
	22situer/autres	,07
2	22objectifs	,34
	22contenus	,97
	22remédier	,38
	22réguler	,09
	22ajuster	,38
	22efficience	,28
	22progrès	,91
	22situer/bac	,69
	22difficultés	,75
	22pas de travail	,94
	22montrer niveau	,09
	22performance	,09
	22prépabac	,59
	22situer/autres	,25
3	22objectifs	,58
	22contenus	,69
	22remédier	,35
	22réguler	,88
	22ajuster	,88
	22efficience	,19
	22progrès	,85
	22situer/bac	,38
	22difficultés	,08
	22pas de travail	,23
	22montrer niveau	,15
	22performance	,08
	22prépabac	,42
	22situer/autres	0,00

4	22objectifs	,28
	22contenus	1,00
	22remédier	,76
	22réguler	,03
	22ajuster	,66
	22efficience	,59
	22progrès	1,00
	22situer/bac	,03
	22difficultés	,14
	22pas de travail	,14
	22montrer niveau	,17
	22performance	,14
	22prépabac	,31
	22situer/autres	,14
5	22objectifs	,77
	22contenus	1,00
	22remédier	,45
	22réguler	,50
	22ajuster	,86
	22efficience	,55
	22progrès	,82
	22situer/bac	,86
	22difficultés	,86
	22pas de travail	,82
	22montrer niveau	,55
	22performance	,18
	22prépabac	,95
	22situer/autres	,05
Total	22objectifs	,52
	22contenus	,93
	22remédier	,42
	22réguler	,35
	22ajuster	,55
	22efficience	,40
	22progrès	,84
	22situer/bac	,50
	22difficultés	,37
	22pas de travail	,43
	22montrer niveau	,25
	22performance	,14
	22prépabac	,57
	22situer/autres	,11

TABLE DES ANNEXES

		pages
ANNEXE 1	Extrait du programme de biologie et physiopathologie humaines en terminale ST2S (BO n°33 du 13 septembre 2012)	85
ANNEXE 2	Définition de l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines en ST2S	86
ANNEXE 3	Grille-outil d'évaluation des compétences en biologie et physiopathologie humaines	87
ANNEXE 4	Préambule du programme d'enseignement de chimie-biochimie-sciences du vivant (terminale sciences et technologies de laboratoire/biotechnologie)	88
ANNEXE 5A	Retranscription de l'entretien avec l'enseignant A	89-97
ANNEXE 5B	Retranscription de l'entretien avec l'enseignant B	98-104
ANNEXE 5C	Retranscription de l'entretien avec l'enseignant C	105-111
ANNEXE 5D	Retranscription de l'entretien avec l'enseignant D	112-117
ANNEXE 6	Grille d'entretien	118
ANNEXE 7	Questionnaire d'enquête	119-123
ANNEXE 8	Réponses à la question 5.2.	124-125
ANNEXE 9	Réponses aux questions 6.6.1. à 6.6.6.	126-127
ANNEXE 10	Conceptions de l'évaluation concernant ses finalités (analyse des profils)	128-129

TABLE DES TABLEAUX ET FIGURES

		pages
Tableau I.1.	Deux modélisations du processus d'évaluation (selon Allal, 2008 et Hadji, 2012)	20
Tableau I.2.	Le processus évaluatif (selon De Ketele, 2010)	22
Figure I.1.	Unités conceptuelles qui caractérisent l'évaluation (Mottier-Lopez, 2016)	24
Figure I.2.	Les postures de l'évaluateur (Jorro, 2000)	26
Figure I.3.	L'activité évaluative (d'après Jorro, 2009)	26
Tableau II.1.	Description des participants	38
Tableau II.2.	Catégorisation des unités de sens	40
Tableau II.3.	Répartition selon l'âge	41
Tableau II.4.	Répartition selon l'expérience	41
Tableau II.5.	Répartition des questions du questionnaire d'enquête	42
Tableau II.6.	Question 5.1.	63
Tableau II.7.	Question 5.2.	63
Tableau II.8.	Question 5.3.	64
Figure II.1.	Question 5.3. (Difficultés pour développer des compétences)	64
Figure II.2.	Question 5.4. (Traitement du programme)	64
Figure II.3.	Question 5.5 (Changements de pratiques enseignantes).	65
Tableau II.9.	Question 6.1.	66
Figure II.4.	Question 6.1. (Appui sur les épreuves certificatives)	66
Figure II.5.	Question 6.2. (Evaluation en première)	66
Figure II.6.	Question 6.3. (Evaluation en terminale)	66
Figure II.7.	Question 6.4.1. (Situations inédites)	67
Figure II.8.	Question 6.4.2. (Situations familières)	67
Figure II.9.	Question 6.4.3. (Explicitation des contenus)	67
Figure II.10.	Question 6.4.4. (Explicitation des compétences)	67
Tableau II.10.	Question 6.5	68
Tableau II.11.	Réponses aux questions de la série 6.6. sur une échelle	68
Figure II.11.	Question 6.7.1. (Eléments privilégiés par les élèves)	69
Tableau II.12.	Réponses aux questions de la série 6.7. sur une échelle	69
Tableau II.13.	Typologie des profils « conception de l'évaluation »	70
Tableau II.14.	Réponses des profils « conception de l'évaluation » sur les pratiques enseignantes	71
Tableau II.15.	Typologie des profils « perception de l'évaluation par compétences »	72
Figure II.12.	Typologie des profils « perception de l'évaluation par compétences »	72
Tableau II.16.	Réponses des profils « perception de l'évaluation par compétences » sur les pratiques enseignantes	72

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION……... 5

I. CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL……. 7
1. L'évaluation dans le champ de l'éducation……. 7
1.1. Places multiples de l'évaluation en contexte scolaire……. 7
1.1.1. A travers le temps : changement de paradigme……. 7
a. Apports des Jésuites au XVIème siècle……... 7
b. L'Ecole républicaine au XIX^{ème} siècle : enseignement de masse…….. 7
c. Apports de la docimologie au XX^{ème} siècle……. 8
d. Emergence de l'évaluation formative……. 8
1.1.2. A différentes échelles……... 8
a. Des évaluations internationales…….. 8
b. Des évaluations nationales diagnostiques……... 10
c. Des évaluations nationales certificatives…… 10
d. Des évaluations à l'échelle de la classe……... 10
1.1.3. A travers le regard de l'institution…… 10
1.2.L'évaluation en situation d'enseignement/apprentissage : les processus en jeu…….. 12
1.2.1. Des définitions complémentaires……. 12
1.2.2. Objets d'évaluation…….. 14
a. Savoirs/ Connaissances déclaratives…….. 14
b. Savoir-faire/ Capacités/Connaissances procédurales……. 14
c. Savoir-être/ Attitudes…….. 15
1.2.3. Fonctions pédagogiques de l'évaluation……... 15
a. Evaluation diagnostique……. 16
b. Evaluation formative…….. 16
c. Evaluation sommative…… 16
d. Evaluation certificative…….. 17
1.2.4. Enjeux de l'évaluation en situation d'enseignement/apprentissage…….. 17
a. Des limites moins marquées entre les différentes fonctions……... 17
b. Place centrale de l'évaluation formative……... 18
1.2.5. L'activité évaluative des enseignants…….. 19
a. Elle fait l'objet d'une compétence professionnelle……... 19
b. Elle met en jeu un processus intégrant des invariants……... 20
c. Elle est soumise aux conceptions des enseignants qui adoptent des postures variées….. 24
2. La notion de compétence en milieu scolaire……... 26
2.1.La compétence : proposition de caractérisation en sciences de l'éducation……. 26
2.1.1. Des définitions multiples et évolutives pour caractériser la compétence…….. 27
2.1.2. Un consensus pouvant la rendre opérationnelle…… 30
2.2.La compétence : aspects institutionnels……... 30
2.2.1. Définition au niveau international…… 30
2.2.2. Définition au niveau national…… 30
3. L'évaluation par compétences dans le champ scolaire…… 31
3.1. L'approche par compétences en milieu scolaire……. 32
3.1.1. Faire acquérir des compétences : comment ? …….. 32
a.Construire des situations complexes……... 32
b.Prendre en compte la progressivité……. 32
c.Favoriser l'implication des élèves, dimension métacognitive…… 32
3.2. Evaluer des compétences : un défi ? ……... 33

3.2.1. La question de la situation…… 33
3.2.2. La question de la collecte d'informations……. 34
3.2.3. La question du jugement…….. 34
3.2.4. La question de la décision……. 34

II.CADRE DE L'ETUDE…… 35
1. Objet et contexte de l'étude……..……...…… 35
2. Problématique et hypothèses……..……... 37
3. Méthodologie de la recherche……..……..……... 38
3.1.Etude qualitative…….. 38
3.1.1. Les participants…….…….. 38
3.1.2. Le recueil de données…….….. 38
3.1.3. Démarche d'analyse des données…….…… 39
3.2. Etude quantitative…….…….. 41
3.2.1. Les participants……..…….. 41
3.2.2. Le recueil de données…….…….. 41
3.2.3. Démarche d'analyse des données……. 42

III.ANALYSE DES RESULTATS ET INTERPRETATION…….. 43
1. Etude qualitative……..……...……... 43
1.1.Analyses descriptives (individuelles) …….. 43
1.1.1.Enseignant A……...…….. 43
a. Son profil général…….…... 43
b. Sa conception de l'évaluation……..…….. 43
c. Sa conception de la compétence…….…… 43
d. Sa perception de l'évaluation par compétences…….…… 44
e. Ses pratiques enseignantes……...…….. 45
f. Ses pratiques d'évaluation…….. 46
g. Communication/ retour sur l'évaluation avec les élèves…… 47
h. Implication des élèves……..….. 47
i. Synthèse concernant l'enseignant A…….…….. 48
1.1.2. Enseignant B……..... 48
a.Son profil général……..…….. 48
b. Sa conception de l'évaluation……..…….. 49
c. Sa conception de la compétence……..…….. 49
d. Sa perception de l'évaluation par compétences…….. 49
e. Ses pratiques enseignantes……...…….. 50
f. Ses pratiques d'évaluation…….. 51
g. Communication/ retour sur l'évaluation avec les élèves……..…….. 51
h. Implication des élèves……..….. 52
i. Synthèse concernant l'enseignant B…….…….. 52
1.1.3. Enseignante C…….. 53
a.Son profil général…….…….. 53
b. Sa conception de l'évaluation……..…….. 53
c. Sa conception de la compétence……..…….. 53
d. Sa perception de l'évaluation par compétences…….. 53
e. Ses pratiques enseignantes……...…….. 54
f. Ses pratiques d'évaluation…….. 54
g. Communication/ retour sur l'évaluation avec les élèves…….…….. 55
h. Implication des élèves……..…….. 55

i. Synthèse concernant l'enseignante C…….. 55
1.1.4. Enseignante D…….. 56
a.Son profil général…….. 56
b. Sa conception de l'évaluation…….. 56
c. Sa conception de la compétence…….. 57
d. Sa perception de l'évaluation par compétences…… 57
e. Ses pratiques enseignantes…….. 57
f. Ses pratiques d'évaluation…….. 58
g. Communication/ retour sur l'évaluation avec les élèves…… 59
h. Implication des élèves…….. 59
i. Synthèse concernant l'enseignante D…….. 59
1.2.Analyse interprétative (comparaison des pratiques déclarées)…… 60
1.2.1. Les pratiques enseignantes déclarées…… 60
1.2.2. Les pratiques d'évaluation déclarées…… 61
1.2.3. Les facteurs pouvant influencer les pratiques…… 62
2. Etude quantitative…… 63
2.1.Analyse descriptive (tris à plats) …… 63
2.1.1. Analyse des données relatives à l'hypothèse H1.1. …… 63
2.1.2. Analyse des données relatives à l'hypothèse H2.1. …… 66
2.1.3. Analyse des données relatives à l'hypothèse H2.2. …… 68
2.2.Analyse typologique et tris croisés…… 70
2.2.1. Analyse des données relatives à l'hypothèse H3.1. …… 70
2.2.2. Analyse des données relatives à l'hypothèse H3.2. …… 71

IV.DISCUSSION DES RESULTATS…… 73

CONCLUSION…… 77

BIBLIOGRAPHIE…….. 78

ANNEXES…… 84

TABLE DES ANNEXES…… 130

TABLES DES TABLEAUX ET FIGURES…….. 130

TABLE DES MATIERES……... 131

RÉSUMÉ

L'évaluation par compétences au lycée:

Du prescrit à la démarche dans les pratiques d'enseignement

Cette étude s'inscrit dans le contexte de l'entrée de la notion de compétences en éducation il y a trois décennies et de la volonté institutionnelle actuelle de mener une réflexion sur l'évaluation dans le domaine scolaire pour qu'elle soit au service des apprentissages. Dans ce cadre l'évaluation par compétences se traduit par une grande diversité de pratiques du premier degré au second degré toujours en lien avec les prescriptions institutionnelles.

Dans cette étude, nous avons voulu interroger les pratiques enseignantes en matière d'enseignement et d'évaluation dans les classes suite à un changement des modalités de l'évaluation certificative prescrit par l'institution pour l'épreuve de biologie et physiopathologie humaines (baccalauréat « sciences et technologies de la santé et du social »). L'évaluation certificative dans cette discipline se fait désormais sous l'angle de l'acquisition des compétences.

Une étude qualitative a d'abord permis de cerner les pratiques et d'identifier des éléments pouvant les influencer, puis une étude quantitative nous a permis d'affiner nos observations.

Il apparaît que les enseignants se sont diversement emparés du prescrit, mais une majorité a apporté des changements à ses pratiques d'enseignement et d'évaluation. Ces changements portent essentiellement sur la construction des supports d'enseignement et d'évaluation et sur la construction des séances d'apprentissage. Des obstacles liés à la gestion du temps et à la tension entre acquisition des compétences et acquisition des savoirs rendent difficiles ces changements. Nous avons relevé en outre que ces changements de pratiques sont très liés aux conceptions qu'ont les enseignants de l'évaluation quant à ses finalités pédagogiques.

Mots-clés : évaluation – compétences – prescrit – programmes – pratiques