

EVALUATION COLLEGIALE DE PRODUCTIONS COMPLEXES - A LA RECHERCHE D'INDICATEURS VALIDES DE NIVEAUX DE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES

François Georges*, Marianne Poumay**

* Université de Liège (ULg), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (LabSET), Fr.Georges@ulg.ac.be

** Université de Liège (ULg), Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES), Laboratoire de Soutien à l'Enseignement Télématique (LabSET), M.Poumay@ulg.ac.be

Mots-clés : compétence, évaluation, niveaux, développement

Résumé. Le master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur de l'université de Liège (« FormaSup ») s'inscrit dans une approche programme centrée sur le développement de compétences. Les modalités de suivi qui y sont proposées ont pour objet d'informer les apprenants sur leur niveau d'expertise. Nous présentons dans cet article une première tentative de définition de niveau de développement des compétences poursuivie dans notre master complémentaire.

1. Un programme structuré sur base de trois compétences et cinq « cours »

Depuis 2002, l'université de Liège organise un master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur (nommé « FormaSup »). Ce programme s'adresse aux encadrants pédagogiques désireux de développer leur « professionnalité ». Ces acteurs doivent avoir trois ans d'expérience, enseigner dans le supérieur et disposer d'une liberté certaine dans l'organisation de l'un de leurs cours.

FormaSup s'inscrit résolument dans une approche programme (Cf. Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) centrée sur le développement de compétences (Cf. Tardif, 2006). Le programme de cours s'articule autour d'un référentiel (Poumay & Georges, 2009) composé de trois compétences (cf. Fig. 1)

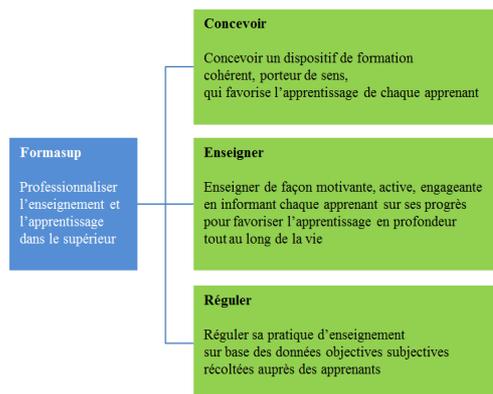


Figure 1 - Les trois compétences visées dans le master complémentaire FormaSup

Afin de correspondre de façon transparente à ce référentiel, mais également de permettre de trajectoires différenciées, le programme de cours est assez atypique : deux grands cours

approfondissent deux des compétences du référentiel, une large place est faite à l'accompagnement de la pratique enseignante des participants (son analyse, puis sa régulation), des cours au choix permettent à chacun de sélectionner deux ressources adaptées à ses préférences et un portfolio professionnel individuel rassemble en fin d'année les preuves de la mobilisation et combinaison efficace des ressources maîtrisées.

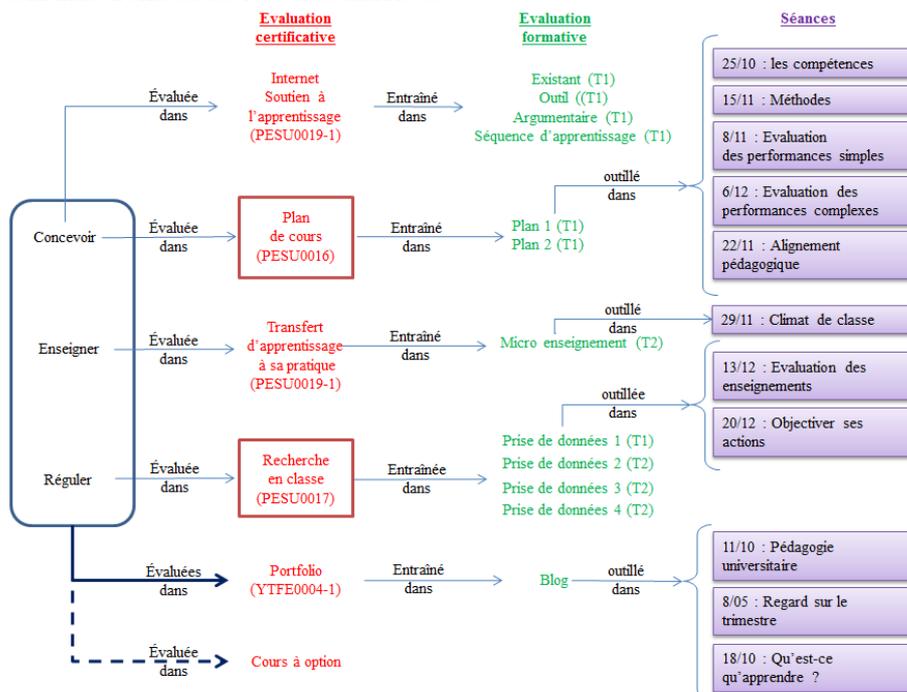


Figure 2 - Approche programme (vue partielle)

Chaque compétence est travaillée dans un cours, entraînée dans plusieurs évaluation formatives et outillée dans les séances en présentiel et à distance.

2. Evaluation du développement des compétences et de la maîtrise des ressources

Nous avons développé deux modalités d'évaluation. La première, analytique, repose sur des grilles critériées spécifiques à chaque tâche formative. Elle a pour objectif de renseigner l'apprenant sur sa maîtrise des ressources outillées dans chaque cours. La seconde, holistique, informe l'apprenant sur son développement de compétence. Elle est utilisée dans le cadre de l'évaluation du portfolio intégrateur.

Pour concevoir ce second type d'évaluation, nous avons confronté la théorie aux perceptions de nos apprenants et à leur performance.

De la littérature, nous avons retenu les niveaux d'expertise de Dreyfus et Dreyfus (1980), les éléments constitutifs de réflexivité de Spaks-Langer et al. (1990), les conditions d'un climat de classe propice à l'apprentissage de Ames (1992), les types de motivation de Deci et Ryan (2002) et les opérations d'autorégulation de Zimmerman (1990).

Auprès des étudiants, nous avons rassemblé les indicateurs qu'ils avancent pour se situer par rapport à ce qu'ils définissent comme un expert dans le domaine de l'enseignant.

*Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admées-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

Dans les productions finales et complexes de nos apprenants, nous avons tenté d'identifier les traits caractéristiques d'un expert.

De ce travail exploratoire résulte une première approche des niveaux de développement de nos trois compétences. Seuls les niveaux « novice » et « expert » ont été précisés. Après une première tentative d'exploitation de cet outil, le niveau intermédiaire a été subdivisé en deux pour mieux rendre compte des différences de développement observées dans l'analyse des productions complexes et déclarées dans les auto-évaluations.

L'expert dans le domaine de l'enseignement se reconnaîtrait à sa compétence à construire un dispositif de formation sur base de la théorie et de l'expérience. Le novice se contenterait d'ancrer la conception de son cours exclusivement dans sa jeune expérience ou dans l'une ou l'autre théorie.

L'enseignant expert se distinguerait aussi du novice par ses interventions multiples « en classe », centrée non pas sur le contrôle de l'apprenant mais sur le développement de l'autonomie de celui-ci.

L'enseignant expert se caractériserait également par sa compétence à réguler son cours animé non pas par une injonction administrative ou autre pression externe, mais par intérêt pour l'apprentissage de ses étudiants.

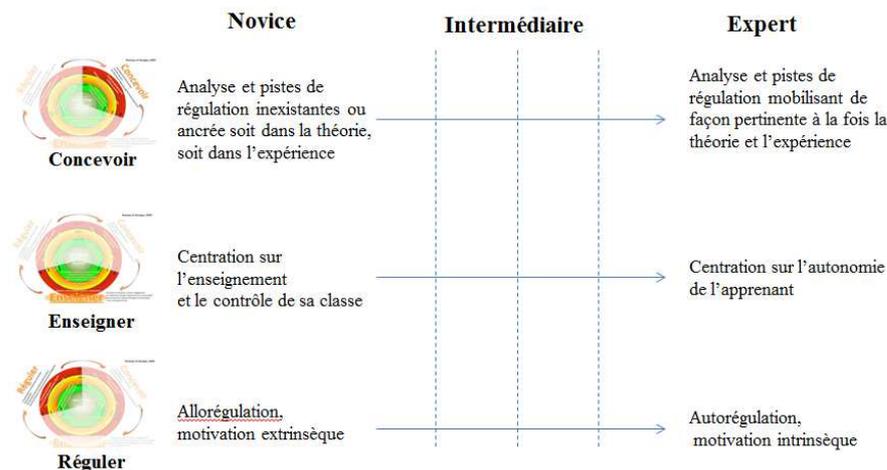


Figure 3 - Approche des niveaux des trois compétences Formasup

3. Progression de la compétence chez trois participants

Nous avons utilisé l'outil pour situer nos anciens étudiants. Nous présentons ci-dessous la trajectoire de trois d'entre eux : Lucien, Hélène et Lisa (prénoms d'emprunt). Ces trajectoires sont assez caractéristiques des types d'étudiants inscrits au master complémentaire.

Lucien entre dans la catégorie des jeunes enseignants. Il a peu d'expérience de l'enseignement et a une connaissance très limitée de la pédagogie universitaire. Il donne le cours de son prédécesseur. Sa préoccupation première est de couvrir l'entièreté du programme. La culture promue dans son institution est essentiellement centrée sur l'enseignement, mais il est conscient de certain manquement et se montre désireux d'y remédier. Au terme du master complémentaire, Lucien maîtrise les fondamentaux de la pédagogie. Leur application dans son contexte demeure relativement scolaire, voire par moment procédurale. C'est sa vision de l'enseignement qui a le plus changé. Il a pris conscience des stratégies susceptibles de soutenir l'apprentissage de ses

étudiants et tente de les mettre effectivement en œuvre dans son enseignement. Aidé d'un conseiller pédagogique, Lucien peut objectiver ses perceptions et celles de ses apprenants. Il peut également rassembler des données objectives sur leurs trajectoires d'apprentissage. Il est capable de les analyser pour en dégager quelques pistes de régulation.

Hélène a plus de cinq ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement. Elle n'a cependant aucune connaissance des concepts pédagogiques. Elle est soucieuse de chaque apprenant mais éprouve quelques difficultés à gérer l'hétérogénéité de son public. Depuis plusieurs années déjà, forte de son expérience de l'enseignement dans le milieu académique anglo-saxon, elle rassemble l'avis de ses étudiants sur des points précis, objective leur processus d'apprentissage et les confronte à leur performance. Au terme du master complémentaire, Hélène maîtrise les fondamentaux de la pédagogie qu'elle utilise pour affiner l'analyse de sa pratique et la réguler. Forte de ses acquis théoriques et des partages d'expériences avec ses pairs, elle met en œuvre de nouvelles approches pour tirer parti, en termes d'apprentissage, de l'hétérogénéité de ses groupes.

Lisa est un cas particulier. De par sa pratique et ses nombreuses publications, elle a déjà fait preuve de son expertise dans l'enseignement mais elle n'est pas porteuse d'un titre académique confirmant ses compétences dans le domaine de la pédagogie universitaire. Au terme du master, ses productions confirment son expertise.

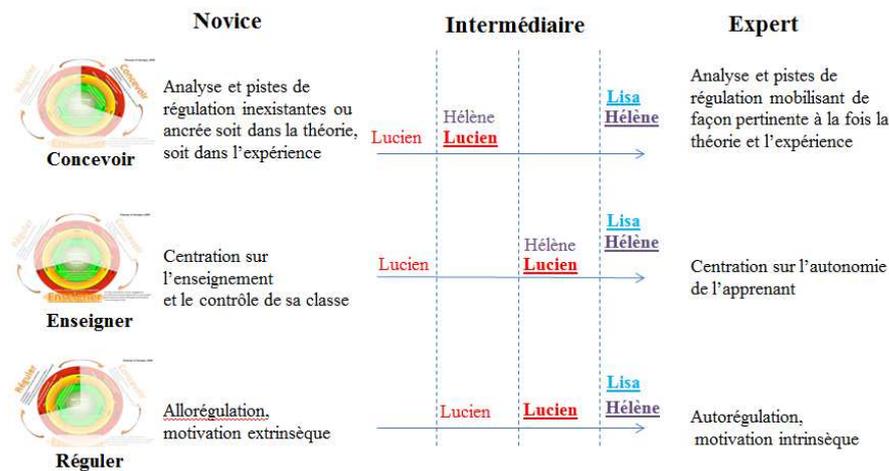


Figure 4 - Trajectoires de participants à travers les niveaux de compétences (pour chaque personne, positionnement en début et en fin de formation)

4. Discussion et perspectives

L'outil, bien que dans un état embryonnaire, permet de mettre en valeur le développement des compétences des apprenants. Complété par les évaluations analytiques (nous utilisons en effet des grilles détaillées pour chacune des tâches correspondant aux étapes formatives), il leur offre les informations utiles pour se situer sur un continuum et pour identifier les moyens à déployer pour poursuivre le développement de leur expertise.

Il n'en demeure pas moins toute une série de questions, notamment concernant le poids à accorder respectivement aux évaluations globales et analytiques. La dimension diagnostique de l'évaluation globale gagnerait également à être affinée en offrant une information précise sur ce qui distingue les états intermédiaires. A un niveau plus méta, nous nous interrogeons sur le poids à accorder à chacune de ces compétences dans l'évaluation finale, en d'autres termes le seuil de réussite des enseignants participants.

*Feuille de styles pour le texte final destiné aux Actes du 24^e colloque de l'Admées-Europe
L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*

Dans les quelques prochaines années, nous nous attacherons à affiner nos instruments par confrontation de modèles et nous poursuivrons nos recherches quant à l'instrumentation de la progression de chacun.

5. Références

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-308). Hillsdale: L. Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (1980). A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition. Retrieved 06/06/2010, from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA084551&Location=U2&doc=GetTRDoc.pdf>
- Poumay, M., & Georges, F. (Cartographe). (2009). *Prosup : Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur*.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Education.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.

Code de champ modifié

Mis en forme : Français (Belgique)