

# L'évaluation des compétences

F. Georges

LabSET – Université de Liège

# La peur de l'évaluation

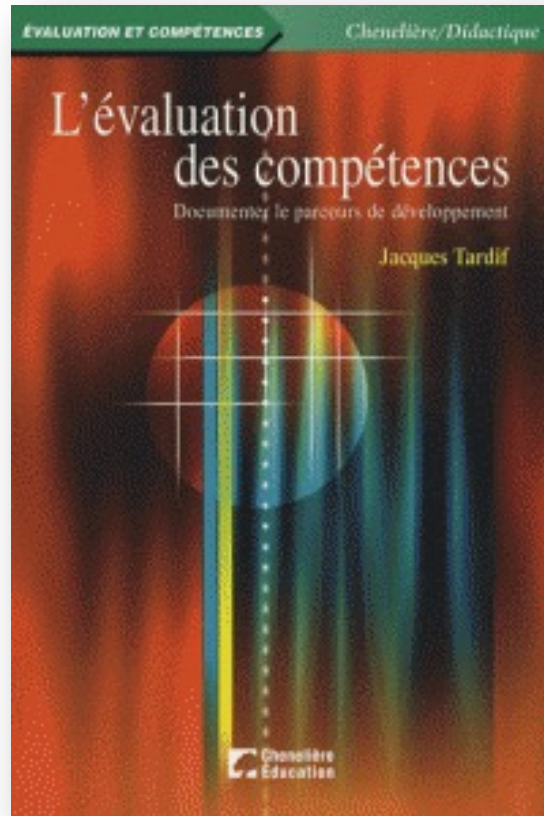
Laurier, 2005

- « *L'évaluation des apprentissages est perçue comme le **moment de vérité**.*
  - D'une part, *on découvre ce que les élèves ont effectivement **appris**;*
  - D'autre part, *l'approche adoptée pour évaluer **reflète une conception de l'intervention pédagogique**.*
- *On ne s'étonnera donc pas que les **enseignants** [...] se sentent parfois **menacés** par l'évaluation.*
  - *La crainte de voir les résultats de l'évaluation servir à porter **des jugements sur l'enseignant lui-même** [...]*
  - *et **l'incertitude** quant à ce que devrait être une **évaluation** dans un programme construit avec des **compétences** sont autant de facteurs qui contribuent à cette insécurité. »*

# Plan

- Qu'est-ce que la **compétence** ?
- À quoi reconnaît-on une **personne compétente** ?
- À l'aide de quels **critères** évaluer la compétence ?
- **Où développer** et **évaluer** la compétence ?
- **Quand** évaluer la compétence ?
- **Comment apprécier** le développement de compétences ?
- **Comment noter** la compétence ?
- Et le **portfolio** dans tout cela ?
- Comment **accompagner** les étudiants à l'évaluation de compétences ?
- Retour sur **vos pratiques** de l'évaluation de la complexité

# Cadre de référence



Tardif, 2006



Poumay, Tardif & Georges, 2017



Scallon, 2015

# La notion de compétence

# Compétence

## Tardif, 2006

« Un **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** »  
(Tardif, 2006, p. 22)

# Autrement dit ...

- Une action complexe
  - **isolable**
  - qui se suffit à elle-même
  - **assortie de nombreuses conditions**
  - qui **ne s'automatise pas**
  - qui s'exerce
    - de manière **caractéristique à une discipline / un métier**
    - dans des **contextes de plus en plus complexes**
    - qui nécessite la **maîtrise d'apprentissages transformationnels**

# Quelques principes de l'Approche Par Compétences (APC)

- Finalités
  - Donner du **sens** => profil de sortie en termes de compétence
  - Soutenir des **apprentissages pérennes** => utiliser les connaissances en situation
  - Entraîner **l'adaptation** à l'inconnu => plonger dans des situations différentes
- Moyens
  - **Intégrer** => interdisciplinarité
  - **Contextualiser** => situation authentique
  - **Rendre actif**
    - => mettre l'étudiant en situation de
      - anticiper, ajuster et évaluer ses démarches
      - mobiliser et combiner par soi-même des ressources (notamment issues des recherches menées par les enseignants) pour
        - mener à bien un projet
        - définir et résoudre un problème.
    - => Inciter les **enseignants** à adopter la posture de **facilitateurs**



**A quoi reconnaît-on une  
personne compétente ?**

# A quoi reconnaît-on une personne compétente ?

Chauvigné, 2018, pp.147, 149

- A **sa manière d'appréhender l'activité**,
- A **son raisonnement face à la tâche** à réaliser
- A l'**explicitation** des **résultats** au regard de ses **actions**
- A son **adaptation** possible à d'autres situations, à d'autres contextes

# Exemple de questions pour évaluer le raisonnement professionnel

Chauvigné, 2018, p. 147

La manière d'appréhender l'activité, le raisonnement du professionnel face à la tâche à réaliser, informe sur le niveau d'élaboration de la compétence. Pour atteindre ce raisonnement professionnel par rapport à l'activité passée et future, faciliter l'expression du candidat, l'évaluateur peut *poser des questions sur la mise en œuvre et les conditions de la mise en œuvre de l'activité* en s'aidant de la grille de lecture du référentiel de compétences.

Exemple de questions pour évaluer le raisonnement professionnel du candidat :

– sa capacité de diagnostic : *identifie-t-il correctement les causes de l'action, les attentes liées à cette action ? Si la situation est la suivante... alors quels sont vos objectifs ?* (but de la classe de situation) *Si vous êtes dans telle situation... comment est-il recommandé d'agir ?* (normes et usages) ;

– sa capacité d'anticipation : *identifie-t-il correctement les conséquences de ses actions ? Si vous faites ça ... alors que va-t-il se produire ? Qu'attendez-vous comme résultat ?* (nombre de buts visés et d'indicateurs de réussite définis) ;

– sa capacité d'adaptation : *sera-t-il capable de mobiliser cette compétence tout aussi efficacement dans un autre contexte ? Si la situation est la suivante* (varier un paramètre de situation, proposer un résultat négatif)... *alors que faites-vous ?* (nombre de paramètres situationnels pris en compte et variété des modes opératoires utilisés pour un même type d'activité) ;

– sa capacité d'analyse des résultats produits, sa capacité à relier diagnostic et anticipation : *Pouvez-vous expliquer les résultats obtenus au regard de vos choix d'action et de la situation dans laquelle vous vous trouviez ?* (s'il s'est produit ça..., c'est parce que j'ai fait ça ... et que la situation était comme ça... ) ;

...

Les réponses à ces différentes questions permettent d'apprécier la compétence du candidat, notamment en la comparant aux éléments du référentiel de compétences.

# Pour inférer sa compétence...

Le Boterf, 2011 cité dans Scallon, 2015, 96

...l'individu doit être en mesure

- de **comprendre** par lui-même une **situation** complexe
- de **se donner des objectifs**
- de **mettre en œuvre** une pratique professionnelle pertinente
- de **déterminer** spontanément les **ressources** dont il a besoin pour la traiter
- **d'effectuer** un **retour réflexif** sur la démarche et sur les résultats obtenus

# A quoi reconnaît-on une personne compétente ? Quelques critères possibles...

Vergnaud, s.d.

« *Est plus compétent, celui qui...*

- *sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire;*
- *s'y prend d'une manière plus fiable*, plus économique, plus générale, **plus élégante**, mieux compatible avec le travail des autres...;
- *dispose d'une grande variété de [ressources] pour traiter une [famille] de situations »*

# Quand une personne peut-elle être déclarée compétente ?

Jonnaert, 2015, p.9

- Critère 1 : **La situation** à gérer **est traitée** sans que de nouvelles actions à réaliser sur cette situation soient encore nécessaires;
- Critère 2 : **le traitement** terminé sur cette situation **est réussi**
- Critère 3 : **les résultats du traitement** de la situation, **comme le traitement** lui-même, sont socialement acceptés, ils **ne rencontrent aucune objection**
- Critère 4 : il est possible de reconnaître **d'autres situations [...] sur lesquelles le traitement peut être appliqué**

# En matière d'évaluation, **tous les résultats n'informent pas sur la compétence**

Scallon, 2015, p. 97



[http://cdn.laerdal.com/images/ban/fullsize/b491\\_124\\_NEW\\_QCPR\\_RA.jpg](http://cdn.laerdal.com/images/ban/fullsize/b491_124_NEW_QCPR_RA.jpg)

**Sur base de quels critères  
évaluer la compétence ?**



# Critères d'évaluation des compétences

1. Qualité des **démarches**
2. Qualité des **résultats**
3. **Justification** de ses démarches
4. **Critique** des **résultats** et proposition de **régulation** des **démarches**
5. **Adaptation** de la compétence d'une situation à l'autre

# Où développer et évaluer la compétence ?

# Pour développer ses compétences, il convient...

- D'être considéré comme un expert en devenir
- De plonger dans la complexité
- D'agir comme un professionnel



<http://www.strasbourgphoto.com/wp-content/uploads/2012/02/Kfce-171.jpg>

# Situation d'Apprentissage et d'Évaluation

Une SAÉ est une **tâche authentique** consciemment organisée pour permettre le développement de compétences. Elle demande de réaliser **une production** (matérielle ou immatérielle) proche de celles exigées **d'un professionnel**. Cette production doit faire sens pour l'étudiant. Elle nécessite de sa part de **choisir les ressources** internes et externes à mobiliser et à combiner, mais aussi de **se situer** régulièrement (en cours de route et en fin de tâche) par rapport à l'objectif qu'il s'est fixé en s'autoévaluant ou en bénéficiant du regard de ses enseignants, experts et pairs.

Georges & Poumay 2020

**La simulation** - Dans une simulation, l'étudiant endosse un rôle qui lui permet d'expérimenter ses responsabilités futures en contexte protégé, sans prendre de risques. Il y teste des théories, des modèles, des comportements, et analyse les effets de ses actions. Les « jeux de rôles » et « jeux sérieux » entrent dans cette catégorie, qui très souvent mobilise des technologies numériques.

Ex. Simulation gouvernementale, reproduction virtuelle d'intervention technique ou clinique, simulation de lancement d'un nouveau produit en marketing, simulateur de vol, ou de ligne de production.

**Le projet** - Dans un projet, l'étudiant mène des actions qui aboutissent à une réalisation concrète. Il élabore et suit un plan d'action en lien avec l'intention du projet. L'ampleur et l'exigence d'un projet nécessite souvent de le confier à un groupe d'étudiants

Ex. Construction d'une maquette ou d'un prototype, proposition d'un nouvel aménagement de territoire, mise sur pied et coordination d'un événement public, réalisation d'une performance artistique.

**L'investigation** - Dans une investigation, l'étudiant endosse le rôle de chercheur. Il apporte sa contribution à un champ de connaissances. À travers une démarche rigoureuse, il questionne une réalité pour parvenir à comprendre un phénomène, un principe, un comportement, un système

Ex. Recherche, enquête de terrain (avec rencontre de témoins), investigation journalistique.

**L'étude de cas** - L'étude de cas est une forme particulière d'investigation. D'ampleur réduite, que ce soit en termes de champ à investiguer ou de temps à y consacrer, elle trouve aisément sa place tout au long du parcours de formation. Son but est de comprendre et de décrire un cas, voire de le résoudre s'il est porteur d'un problème, annoncé ou non. L'étude de cas nécessite de découvrir, sélectionner, hiérarchiser, confronter des ressources variées, fournies ou non par l'enseignant.

Ex. construction d'une étude relative à un casus juridique ou d'un diagnostic sur la base d'une vignette clinique, résolution de problèmes en contextes multidimensionnels (une société, une commande, une demande de professionnel).

**Le stage** - A travers le stage, l'étudiant est immergé dans le métier. Il se voit confier des missions concrètes et entretient des relations de travail avec des collègues. Il se transforme par l'analyse de ses expériences de travail réelles

Ex. Formation en alternance, stage actif dans le métier cible d'une formation. Notons qu'un stage d'observation n'est pas une SAÉ car l'étudiant n'y déploie pas son savoir-agir.

# SAÉ

- Tâche
  - **Complexe** (plusieurs démarches et/ou plusieurs résultats et quantité d'informations à prendre en considération)
  - qui suscite le **besoin d'apprendre**
  - qui s'apparente à une **tâche menée par un professionnel**
  - exercée **sur le site professionnelle** ou dans un **contexte qui s'en rapproche** (simulation)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ACTION PROFESSIONNELLE OU MISSION RÉELLE</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MISSION SIMPLIFIÉE</p> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">MAÎTRISE DE RESSOURCES</p>	<p>↑</p> <p>AUTHENTICITÉ</p> <p>↓</p>	<p>S'entraîner à la démarche diagnostique dans le domaine de la médecine humaine à l'aide d'une base de cas ; S'entraîner à réaliser le bilan comptable d'une entreprise.</p>	<p>Etudier la pertinence d'un projet d'aménagement d'une place publique commandité par une municipalité. Les résultats sont présentés et soumis à l'approbation des élus locaux.</p>	<p>Endosser au cours d'un stage d'un semestre la responsabilité d'un agent de développement territorial durable chargé de définir et mettre sur pied un projet de production d'huiles essentielles en concertation avec la communauté locale.</p>
	<p>Créer un robot qui a pour fonction de récolter en une minute un maximum de poires et de pommes sur un plateau de jeu de 1m2 encombré d'obstacles.</p>	<p>S'entraîner à conseiller des patients et à leur délivrer des médicament dans une pharmacie didactique. Les cas reposent sur des situations réelles et les feedback sont délivrés par des professionnels.</p>	<p>En groupe de quatre étudiants, concevoir et mettre en œuvre à destination de personnes porteuses d'un handicap une animation ponctuelle sans avoir en charge leur suivi longitudinal.</p>	
	<p><i>Appliquer pas à pas un protocole dans un laboratoire de chimie. (PAS une SAÉ)</i></p>	<p><i>Ecouter le témoignage de professionnels qui illustrent, sur la base de leurs expériences, l'optimisation d'une ligne de production. (PAS une SAÉ)</i></p>	<p><i>Observer au cours d'un stage un « facility manager » décider en réunion du calendrier et des modalités de déménagement d'une entreprise. (PAS une SAÉ)</i></p>	
		<p>← PROXIMITÉ →</p> <p>A L'UNIVERSITÉ / À L'ÉCOLE      AVEC CONSEILS D'UN PROFESSIONNEL      SUR LE LIEU DE L'ENTREPRISE</p>		

(Catégories librement adaptées de Kaider, F., Hains-Wesson, R. & Young, K. (2017). Practical Typology of Authentic Work-Integrated Learning Activities and Assessments In *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, v18 n2 p153-165)

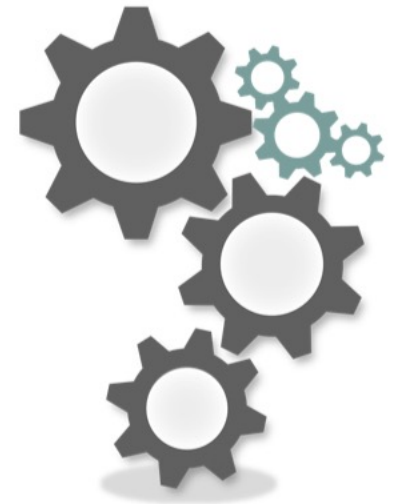
# Une tâche complexe

La tâche ne se limite pas à l'application d'une procédure standardisée, elle pousse l'étudiant à choisir parmi **plusieurs démarches** celle qui lui semble la plus appropriée, voire l'incite à créer une nouvelle démarche. La volonté est de demander à l'étudiant de justifier ensuite les ressources mobilisées et combinées (ex. « j'ai choisi de le faire de telle façon parce que j'ai appris que... »).

Elle ouvre sur des **résultats originaux**, propres à l'étudiant, différents chez chacun, ou qui concilient de façon particulière plusieurs contraintes (ex. « pour optimiser la productivité tout en respectant au mieux la sécurité des ouvriers, nous avons opté pour la solution suivante ... »).

Elle nécessite de la part de l'étudiant de traiter, trier, hiérarchiser des **informations** parfois manquantes, trop abondantes, incertaines, contradictoires, confuses ou encore erronées.

La tâche est-elle  
**suffisamment complexe**  
pour développer / évaluer une compétence ?





# Des tâches complexes

Campbell, 1988

- Suivre **une démarche donnée** pour trouver un **résultat inconnu** :  
*démarche diagnostique, APP*
- Choisir **la meilleure démarche** : *clinique*
- Choisir parmi **plusieurs résultats**, celui qui rencontre de manière optimale plusieurs caractéristiques attendues
- Rassembler, traiter, prioriser des informations pour prédire un **résultat incertain** : *simulation* (risque sismologique)
- Créer une **démarche nouvelle** pour créer un **résultat nouveau** : *projet*

Critères	✓	Précisions
1. La tâche se déroule-t-elle sur le lieu professionnel, ou tout au moins dans un contexte qui s'en approche ?	<input type="checkbox"/>	
2. S'inspire-t-elle bien d'une situation réelle ? Confie-t-elle aux étudiants une mission simplifiée, une action que l'on pourrait confier à un professionnel, ou peut-être même une action en situation réelle ?	<input type="checkbox"/>	
3. Suscite-t-elle le besoin d'apprendre ? Présente-t-elle un défi pour l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
4. Nécessite-t-elle de recourir à l'expertise d'enseignants ou d'autres professionnels pour progresser ?	<input type="checkbox"/>	
5. Exige-t-elle du temps (plusieurs semaines) pour être menée à bien ?	<input type="checkbox"/>	
6. Est-elle complexe (plusieurs démarches et/ou plusieurs résultats et/ou de multiples informations contradictoires ou incertaines) ?	<input type="checkbox"/>	
7. Est-elle accompagnée d'une feuille de route claire quant aux attendus, aux délais, aux contraintes et aux soutiens/aides (notamment humaines) disponibles ?	<input type="checkbox"/>	
8. Prévoit-elle des moments d'auto-évaluation pour l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
9. Prévoit-elle des moments de feed-back de la part des enseignants et des professionnels sur la compétence de l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
11. Génère-t-elle des productions intermédiaires/finales qui permettent l'évaluation de la compétence de l'étudiant ?	<input type="checkbox"/>	
12. Correspond-elle au niveau de développement visé (année d'étude) de la compétence visée ?	<input type="checkbox"/>	
13. Son poids dans la note pondérée est-il en cohérence avec sa contribution à l'apprentissage de l'étudiant et la charge de travail demandée ?	<input type="checkbox"/>	
14. Intègre-t-elle les critères d'évaluation suivants : démarche et résultats de qualité (cf composantes), régulation, justification, adaptation ?	<input type="checkbox"/>	

# Quand évaluer la compétence ?

- **Pendant l'action sur le terrain** par l'enseignant (au moment de la mise en œuvre de la compétence)  
(observation-discussion)
- **À l'issue de la SAÉ** sur base d'un rapport écrit collectif et d'une interrogation orale individuelle
- **À l'issue de l'année** sur base d'un portfolio et d'une interrogation orale (SSI les compétences n'ont pas été évaluées ailleurs)

# **Comment apprécier le développement de compétences ?**

# Définir des échelles descriptives

Côté & Tardif, 2011, p. 25

- Elle **décline** l'ensemble des **critères** qualité **sur plusieurs niveaux** de réalisation. Elle **associe à chaque échelon des comportements types**.
- Intérêt :
  - de donner lieu à un **degré élevé de concordance interjuge**
  - « de bien **informer l'étudiant de ce qui est attendu** ».
- Balises pour construire ces échelles
  - présenter les **critères dans un même ordre** ;
  - associer à chaque critère une **description précise** ( phrase courte et affirmative au présent) ;
  - veiller à une **description univoque** de chaque échelon.

# Définir des échelles descriptives

- Excellent:
  - L'étudiant **est à même** d'appréhender les enjeux du territoire pour instruire la commande d'une communauté.
  - Il **montre** en quoi **le respect des composantes** permet de **mieux appréhender le territoire**.
  - Il **justifie** ses choix **en mobilisant les ressources ad hoc**.
  - Il identifie le cas échéant les apprentissages réalisés et les événements qui y ont contribué.
  - Il porte un **regard critique** sur ses résultats et **propose des pistes de régulation**.
- Passable :
  - L'étudiant **a pris part** à l'étude d'un territoire pour instruire la commande d'une communauté.
  - Il **connait les composantes** à prendre en considération pour étudier le territoire en question.
  - Il **se réfère aux étapes préconisées par l'enseignant pour justifier ses actions**.
  - Ses apprentissages sont ceux anticipés par l'enseignant.
  - Il identifie les **limites de son travail**.
- Échec :
  - L'étudiant **a investi une action** utile à l'étude de territoire.
  - Il cerne bien **l'une ou l'autre composante**.
  - Il est acquis à **un modèle de référence**.
  - Ses apprentissages sont essentiellement d'ordre factuel.
  - Il identifie les **qualités de son travail**.

# Comment noter la compétence ?

Note  
↓

Lors de l'évaluation **FINALE**, l'étudiant a démontré son développement de la **compétence** visée de façon...

8  
9

*L'étudiant a entrepris des actions à un niveau très "micro", il se centre sur l'un ou l'autre des éléments constitutifs de la compétence. L'action est partiellement réalisée.*

*Insuffisante*

10  
11  
12  
13

La compétence est démontrée à travers des actions **acceptables**, dans le respect de toutes les **composantes** essentielles, abordées assez isolément. Il évoque des connaissances acquises mais n'établit pas de lien avec la compétence. Il identifie certaines **qualités** de ses actions et mentionne la façon dont il a opéré quelques **ajustements** de ces actions en cours de projet.

Satisfaisante

14  
15  
16  
17

L'étudiant montre la façon dont les composantes essentielles **affectent** la qualité de son action. Il identifie les **ressources** acquises et les lie aux actions menées. Il explicite en quoi il s'est **adapté** aux différentes situations vécues. Il identifie quelques **limites** de son action, sur la base d'indicateurs et de ressources.

Remarquable

18  
19  
20

L'étudiant explicite ses **décisions** d'action sur la base de ressources/AC. Ses justifications montrent une **fluidité**... et parfois des **tensions** entre les différents éléments du référentiel. Il critique ses résultats et propose des pistes de **régulation**. Il **anticipe** d'autres démarches, d'autres décisions qu'il aurait prises dans un contexte ou une situation potentiellement différente (adaptation).

Excellente



**Et le portfolio dans tout cela ?**

# Un portfolio...

Naccache et al., 2006; Tardif, 2006; Bélanger 2009

- ...pour **rendre compte**
  - de ses **progrès**
  - du **développement de ses compétences**
- **à l'aide de traces** (travaux et réflexions)
  - **Sélectionnées et organisées par l'étudiant**
  - Sur une **période** plus ou moins **longue** de formation

# Pour mettre en place un portfolio

- Déterminer les **objectifs** poursuivis dans la mise en place d'un portfolio
- Choisir les **modalités** appropriées de **suivi** et d'**appréciation** selon les objectifs poursuivis et les contraintes du **contexte**
- Demeurer **centré sur l'objectif** et non sur les moyens
- Être **économe**

# Un portfolio pour rendre compte de quoi ?



Son identité professionnelle

Ses progrès (étudiant B)

Ses progrès (étudiant A)



NIVEAU 1  
de compétence

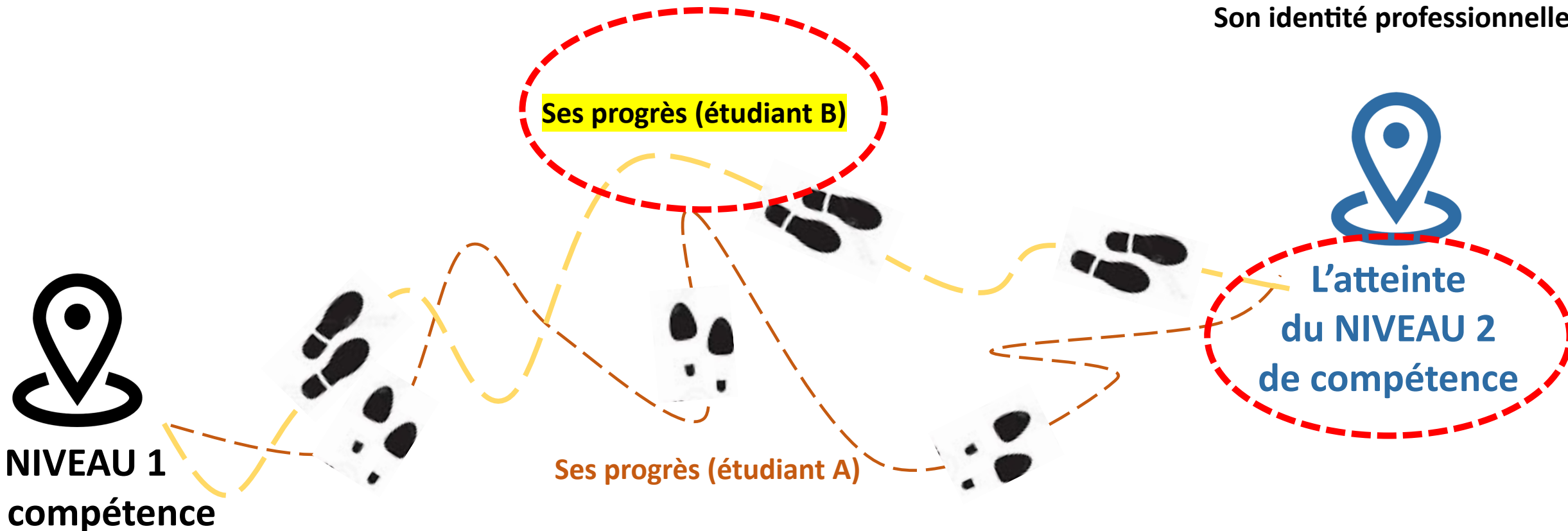


L'atteinte  
du NIVEAU 2  
de compétence

# Un portfolio pour rendre compte de quoi ?



Son identité professionnelle






# Portfolio de progrès

- **Objectif** : rendre compte de son **cheminement entre deux niveaux** de développement de compétence
  - pour identifier ses **forces** et **faiblesses**
  - pour proposer des pistes de **régulations**
- **Quand** : en cours d'apprentissage
- **Soutien** (ex.) :
  - 3 **rencontres** annuelles avec un **tuteur**
- **Finalité de l'évaluation** :
  - **Formative**
  - **Non sanctionnante (pas de notation)**

# Portfolio de progrès

## Critères d'évaluation de la réflexivité

adaptés de Hatton et Smith (1995)

- Affirmation 
- Description basique des faits 
- Description avec justification des ses actions 
- Evaluation des actions et proposition d'alternatives

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

# Portfolio d'évaluation

- **Objectif** : évaluer **l'atteinte d'un niveau** donné de développement de compétence
- **Quand** : **au terme d'une période apprentissage**
- **Soutien** :
  - Séminaire compétence « portfolio blanc »
- **Finalité de l'évaluation** : **sanctionnante**





Séminaire 1  
Se projeter...

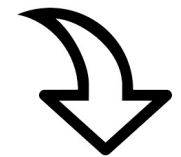


Séminaire 2  
Anticiper



Séminaire 3  
Ajuster ses actions

Séminaire 4  
Présenter ses compétences à  
ses pairs et à un  
enseignant



Séminaire 4  
Présenter ses compétences à  
un pair



PORTFOLIO C3 : Concevoir des projets		
PROJET DE RENOVATION DE LA BIBLIOTHEQUE DE L'ENTPE BIBLIOPAR		
METHODE DE CONCEPTION : COLLECTIVE A L'ANIMATEUR		SOLUTIONS ET OPTIMISATION : ACCIDENTANT A LA PROJECTION 3D 360°
COLLECTIVE	EQUIPE	INDIVIDUEL
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identification des besoins de l'utilisateur</li> <li>Recherche de solutions innovantes</li> <li>Planification des tâches</li> <li>Communication et collaboration</li> <li>Présentation et justification des choix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organisation de l'équipe</li> <li>Planification des tâches</li> <li>Communication et collaboration</li> <li>Présentation et justification des choix</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conception de solutions innovantes</li> <li>Optimisation des solutions</li> <li>Présentation et justification des choix</li> </ul>
<p>Accompagnement et facilitation en intelligence collective</p> <p>Réaliser l'accompagnement nécessite un changement radical de la culture pour favoriser l'innovation et la performance. Cette compétence est essentielle pour les équipes de travail. Afin d'atteindre ces objectifs, il est nécessaire de mettre en place des stratégies d'accompagnement adaptées à chaque situation.</p>		<p>REVISIONS DES PROJETS</p>
<p>PROGRAMMER DES FONCTIONS DES BESOINS : UTILITE DU PROJET</p> <p>Identifier les besoins et les attentes des utilisateurs et les traduire en exigences fonctionnelles.</p>		<p>ETUDE DE L'ORGANISATION</p> <p>Organiser le travail de l'équipe et définir les rôles et les responsabilités de chaque membre.</p>
<p>PROCESSEUS DU PROJET SUR SITE : METHODE DE CONCEPTION INDIVIDUELLE</p>		

# Se projeter - Vision du métier

## Choix 1 – Témoignage de professionnels en classe/à distance

- Plusieurs **professionnels** sont invités à témoigner de leur métier
  - Exemples de **projet** mené par un **XXXX**
  - Quelles sont les **actions nécessaires pour réaliser ce projet** ?
  - Parmi les 4 **compétences** du référentiel, lesquelles le XXXX a-t-il mobilisé pour réaliser le projet ?

# Anticipation : Identification des indicateurs qualité des actions (1h30)

## Choix 2 : « 1-4-tous » (SAE non regroupées)

- Travail individuel : noter sur un papier **3 critères** de ce qui caractérise (3 minutes)
  - un « **bon XXXXX** » (à adapter en fonction de la compétence concernée)
- Groupes de 4 : **mutualisation** des réponses. Remplir une feuille A3 avec 3 colonnes (20 minutes)
  - Quels sont les **critères** qualité ?
  - Quels sont les **indicateurs** (à quoi voit-on que le critère est rencontré) ?
  - (*Quelles sont les **ressources**, les connaissances utiles pour rencontrer ce critère ?*)
- **Mise en commun** en grand groupe : à tour de rôle, chaque équipe donne un critère, un indicateur (*et une ressource utile*)
- Le prof confronte ses critères d'évaluation à ceux des étudiants

# Ajuster – Mes actions de qualité

Identifiez et expliquez **vos contributions à la qualité de la mise en œuvre de XXXX**:

- Situez sur une **ligne du temps** et en regard différentes **étapes constitutives de la SAE**, les **actions** que vous avez menées et les **apports que vous avez faits** pour contribuer à une meilleure XXXX. Expliquez et **justifiez** en quoi vos apports ont participé à la qualité de la démarche et du résultat.
- Identifiez les **composantes** couvertes par vos contributions et celles auxquelles vous ne vous êtes pas attaqués. Surlignez
  - en rouge (ou 1 fois si pas de couleur) vos contributions en lien avec la composante 1
  - en vert (ou 2 fois) vos contributions en lien avec la composante 2
  - en jaune (ou 3 fois) vos contributions en lien avec la composante 3
- Déterminez les **actions** que vous pourriez mettre en place ou que vous auriez pu mettre en place **pour rencontrer la ou les composantes non couvertes**.

# Auto et allo-évaluation

1. Individuellement, les étudiants **autoévaluent leur portfolio**.
  - Dans un premier temps **de façon relativement intuitive**. Ils notent leur production et justifient la note.
  - Dans un second temps, ils révisent leur jugement **sur base de la grille réalisée par les enseignants**.
2. Ils échangent par table de 3 à 4 étudiants :
  - L'enseignant a la charge d'organiser les échanges
  - Tour 1 : Présentation et illustration d' **un élément qui rencontre un des critères retenus par les enseignants**.
  - Tour 2 : Présentation et illustration d'un **manque** (toujours sur base de la grille des enseignants).
  - Tour 3 : **Suggestion à un pair d'une amélioration**.
3. En grand groupe, chaque table communique deux « bonnes idées ».

# **Retour sur vos pratiques de l'évaluation de la complexité**

**Combien d'entre vous se sont sentis à l'étroit dans la grille d'évaluation d'un TFE/mémoire ?**

**Combien d'entre vous étaient en désaccord avec la note chiffrée qui résultait de cette grille ?**



<https://media.istockphoto.com/photos/need-space-picture-id157168318>

# Pas de somme arithmétique

Scallon, 2015, p. 50

*Pour **certifier** le développement d'une **compétence** au terme d'un programme de formation, il est **difficile de procéder à une somme arithmétique** traduisant la compétence des individus en une note chiffrée globale.*



# Changement de paradigme

## Adapté de Scallon, 2015, p. 102-103

### Approche par objectifs

- Centration sur des **connaissances** et **habilités mesurables**
- **Situations** d'évaluation **standardisées**
- Liste de **ressources prédéterminées**
- Analyse de **produits** tangibles
- Approche **quantitative**
- **Mesurer**

### Approche par compétences

- Accent sur la **mise en œuvre**
- **Situation** d'évaluation **contextualisée**
- **Ressources varient** selon le contexte et l'apprenant
- Analyse de la **démarche** empruntée par l'apprenant
- Approche **qualitative**
- **Apprécier**

# Références

- Bélanger, C. (2008). Rôle du portfolio au supérieur : Rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Actes de colloque du 25e congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire*. Montpellier, France.
- Campbell, D. (1988). Task Complexity: A Review and Analysis. *The Academy of Management Review*, 13, 40-52. <https://doi.org/10.5465/AMR.1988.4306775>
- Chauvigné, C. (2018). *Une perspective développementale de l'évaluation des compétences* dans C. Loisy et J.C. Coulet (dir.) *Compétences et approche-programme : Outiller le développement d'activités responsables*. Lyon, France : ISTE éditions.
- Côté, R., & Tardif, J. (2011). *Élaboration d'une grille d'évaluation - Atelier pédagogique à l'intention des enseignants universitaires. Document académique*. <https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1MHHC8VF9-1BVD5FD-2VF3/ED0220a%20%C3%89laboration%20d%27une%20grille%20d%27%C3%A9valuation.pdf>
- Georges, F., & Poumay, M. (2020). *CRÉER DES SAÉ - Guide de soutien à la création de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) en contexte d'APC1,2*. Eprint/Working paper retrieved from <http://orbi.ulg.ac.be/handle/2268/254034>.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.

# Références

- Jonnaert, Ph. (2015). *Guide pour l'élaboration d'un programme éducatif dans la perspective de développement de compétences par les apprenantes et les apprenants*. Genève : Bureau International de l'Éducation de l'UNESCO (BIE)/Montréal: Chaire UNESCO de Développement curriculaire.
- Kaider, F., Hains-Wesson, R., & Young, K. (2017). Practical Typology of Authentic Work-Integrated Learning Activities and Assessments. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education, 18*(2), 153-165.
- Laurier, M.D. (2005). *Évaluer des compétences : pas si simple...* dans *Formation et profession, CRIFPE*.
- Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale, 7*(2), 110-127.
- Poumay, M., Georges, F. & Tardif, J. (2017). *Des programmes par compétences ambitieux : un cadre puissant pour les parcours d'apprentissage dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

# Références

- Poumay M. & Georges, F. (22 octobre 2021). La démarche portfolio au service de l'évaluation des compétences. IUT, Paris : France.
- Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Vergnaud, G. (s.d.). Les compétences, Bravo ! Mais encore ? Réflexions critiques pour avancer. Consulté le 6 février 2019 dans [http://pedagopsy.eu/competences\\_vergnaud.html](http://pedagopsy.eu/competences_vergnaud.html)

2 décembre 2021



**Merci pour votre attention !**



F. Georges  
Uliège - LabSET