



Académie de Dijon

L'évaluation par
compétences, une démarche
plus qu'une mesure

François-Marie Gerard – 1^{er} juillet 2016



Un peu d'étymologie

Racine indo-européenne **wal*
Exprimer sa force, être puissant

E-valuere

Faire sortir la valeur de...
non pas la valeur de l'élève,
mais celle de ses connaissances et de ses
compétences !

Donner du sens !



Dérives potentielles

- Limiter la « valeur » à une note
- Faire porter l'évaluation sur ce qu'est l'élève, et non pas sur ce qu'il a appris
- Faire porter l'évaluation sur ce que l'élève a appris en dehors de l'école, et non pas sur ce qu'il a appris à l'école
- Utiliser l'évaluation pour en faire un outil de sélection, de sanction, de (dé)motivation...



Évaluer ?

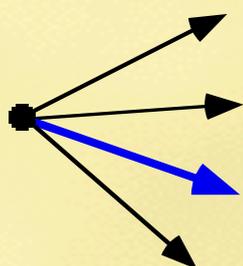
- L'évaluation est un processus qui consiste
 - à recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides, fiables
 - et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères choisis adéquatement
 - pour attribuer une signification aux résultats de cette confrontation et ainsi
 - pouvoir fonder une décision.



1. L'évaluation d'orientation

- ◆ Décider de l'orientation de l'élève,
- ◆ Décider des objectifs d'apprentissage à travailler
- ◆ Décider des modalités pédagogiques d'accompagnement les plus efficaces pour favoriser les apprentissages,
- ◆ Décider d'un nouveau projet, de ses chances de réussite, de son acceptation sociale...

Produit Débouche sur une (ou plusieurs) **direction**(s) avec indication de celle(s) à suivre



Objet de l'évaluation

Les **potentialités** (ce qui pourrait bien fonctionner) et les **risques** (ce qui ne pourrait pas bien fonctionner)

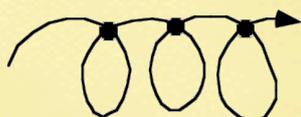
GERARD, BIEF, 2008



2. L'évaluation formative

- Décider des modifications à apporter en vue de faciliter l'apprentissage de l'élève,
- Décider des modalités spécifiques d'accompagnement pédagogique à mettre en place (accompagnement personnalisé)...

Produit Débouche sur un **diagnostic** et sur une **thérapeutique**



Objet de l'évaluation

Les **erreurs** (ce qui ne fonctionne pas)

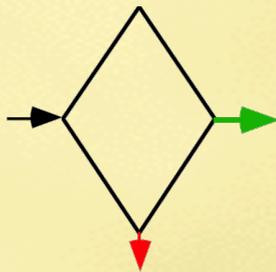
Éventuellement, les réussites afin que la thérapeutique puisse prendre appui sur elles.

GERARD, BIEF, 2008

3. L'évaluation certificative

- *Décider de la réussite de l'élève,*
- *Décider de sa maîtrise d'une compétence,*
- *Décider de son passage à l'année supérieure...*

Produit Débouche sur une **preuve**



Objet de l'évaluation

Les **réussites** (ce qui fonctionne bien)
Éventuellement, les erreurs afin de « donner du sens » à l'évaluation.

GERARD, BIEF, 2008

Dérives potentielles

- Dénaturer le concept d'évaluation formative :
 - « points qui ne comptent pas... »
 - Absence de diagnostic et/ou de thérapeutique
 - « à l'élève de comprendre ses faiblesses et d'y remédier... »
- Dénaturer le concept d'évaluation certificative
 - Noter, décider... mais ne pas prouver une maîtrise



Trois démarches d'évaluation

- *Démarche sommative* : évaluer le niveau de performance dans un bilan et le traduire par un chiffre ou une appréciation hiérarchique, par rapport à une norme soit de groupe, soit de maîtrise d'un objectif, soit de progrès par rapport à un niveau initial
- *Démarche descriptive* : identification et description de ce qui est maîtrisé ou non, des difficultés observées, des procédures (mal)heureuses utilisées par l'apprenant
- *Démarche herméneutique (ou intuitive)* : donner du sens à une série d'indices recueillis de façon plus ou moins consciente

DE KETELE, 2006

Fonctions, démarches et objets d'évaluation



<i>Démarche</i>	Sommative	Descriptive	Herméneu- tique
<i>Fonction</i>			
Orientation <i>Potentialités</i> <i>Risques</i>			
Régulation <i>Erreurs</i>			
Certification <i>Réussites</i>			



Des objectifs en termes de "savoir"

Statut du savoir	Curriculum	Évaluation	Développement personnel et professionnel
Tradition des fondements	Étude des grands auteurs	Des extraits à traduire et à commenter	S'inspirer de la « sagesse » des grands auteurs
Modernisme classique encyclopédique	Connaissances validées par la communauté scientifique	Un échantillon de connaissances à restituer fidèlement ou à appliquer	Engranger un éventail de connaissances
Modernisme scientifique expérimental	Arbre d'objectifs	Un échantillon d'objectifs opérationnels	Maîtriser des savoir-faire de base
Postmodernisme professionnalisant	Référentiel de compétences	Des situations problèmes à résoudre ou des tâches complexes à effectuer	Devenir « compétent » dans sa vie

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 11/34



Deux niveaux des acquis des élèves : deux évaluations

- **Évaluation des ressources** : porte sur des objectifs spécifiques précis (savoirs, savoir-faire...)
- **Évaluation des compétences** : porte sur la mobilisation d'un ensemble de ressources pour résoudre une situation-problème (complexe, inattendue...)

GERARD, BIEF, 2006

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 12/34



Dérives potentielles

- N'évaluer que des ressources
 - Ex : épreuves externes (non-)certificatives
- N'évaluer que des compétences
 - Ex : outils de la Commission des outils d'évaluation, épreuves intégrées...
- Proposer aux élèves des situations complexes qui ne correspondent pas à leur niveau
- Évaluer par situations complexes sans avoir appris à les résoudre

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 13/34



Une situation-problème ?

Ensemble contextualisé d'informations qui doivent être gérées en vue d'un résultat déterminé

Exemples :

- *La préparation d'un plat de la cuisine traditionnelle*
- *La conduite d'une voiture en ville*
- *La répartition de tables et de chaises pour une réunion*
- *L'analyse et la résolution d'un problème de pollution...*

Il ne s'agit pas d'une *activité* ni d'une *situation didactique* (= situation d'apprentissage organisée par l'enseignant dans un but didactique)

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 14/34

Apprendre : 4 moments complémentaires

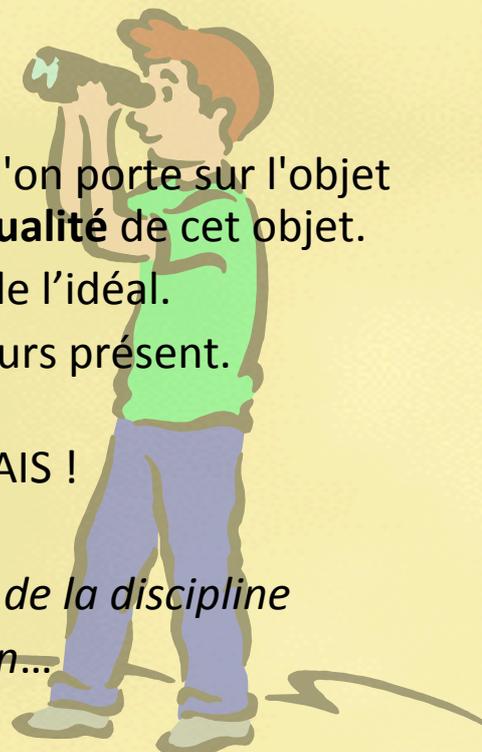


Types d'activités / Niveau de généralité	Activités structurales (hors contexte)	Activités fonctionnelles (en contexte)
Mobilisation ponctuelle	ANALYSER Apprentissages d'objectifs spécifiques (2) Formalisations	EXPLORER Apprentissages en contexte (1) Situations didactiques
Mobilisation conjointe	SYNTHÉTISER Résumés (3) Synthèses	RÉINVESTIR Intégration (4)

Les critères



- Un critère est un regard que l'on porte sur l'objet évalué. Il correspond à une **qualité** de cet objet.
- Général, abstrait, de l'ordre de l'idéal.
- Souvent implicite, mais toujours présent.
- *Exactitude de la réponse... MAIS !*
- *Pertinence de la production*
- *Utilisation correcte des outils de la discipline*
- *Utilité sociale de la production...*





Les indicateurs

- Un indicateur est un **élément concret**, directement observable.
- Un indicateur donne une **indication** pour l'évaluation du critère : c'est un **indice**.
- Évaluer selon un critère revient à observer un **faisceau d'indices** pour pouvoir étayer un jugement.
- C'est le critère qui est évalué, non pas l'indicateur.

GERARD-BIEF, 2008



Une situation : le cadre de référence

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques

L'élève « sait que la santé repose notamment sur des fonctions biologiques coordonnées, susceptibles d'être perturbées par des facteurs physiques, chimiques, biologiques et sociaux de l'environnement et que certains de ces facteurs de risques dépendent de conduites sociales et de choix personnels. Il est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques. »

Enseignements pratiques interdisciplinaires

a) Corps, santé, bien-être et sécurité



Une situation : la compétence

Face à des situations inédites et significatives, l'élève sera capable

- ▣ d'identifier en justifiant
 - les causes de problèmes liés à l'organisation et/ou au bon fonctionnement de son corps et/ou à celui de son environnement, et
 - les interactions entre les différents éléments d'un même système ;
- ▣ de proposer des solutions cohérentes et scientifiquement correctes.



Une situation : le contexte

Ton ami prend régulièrement son repas de midi dans les fast food (sandwich, coca, pâtisserie). Il pèse 85 kg et mesure 1,80 m. Tu voudrais attirer son attention sur les conséquences, sur le plan de la santé, de ce nouveau mode d'alimentation et lui donner quelques conseils d'équilibre nutritionnel, sachant que l'apport énergétique quotidien pour une activité moyenne est de 11 290 kJ.



Une situation : les supports

Document A - Indice de masse corporelle

L'indice de masse corporelle (IMC) permet de donner une appréciation sur « l'état de santé » d'une personne et de prédire des problèmes à venir. Il se calcule facilement :

$$IMC = \frac{P \text{ (poids en kg)}}{T^2 \text{ (taille en mètre au carré)}}$$

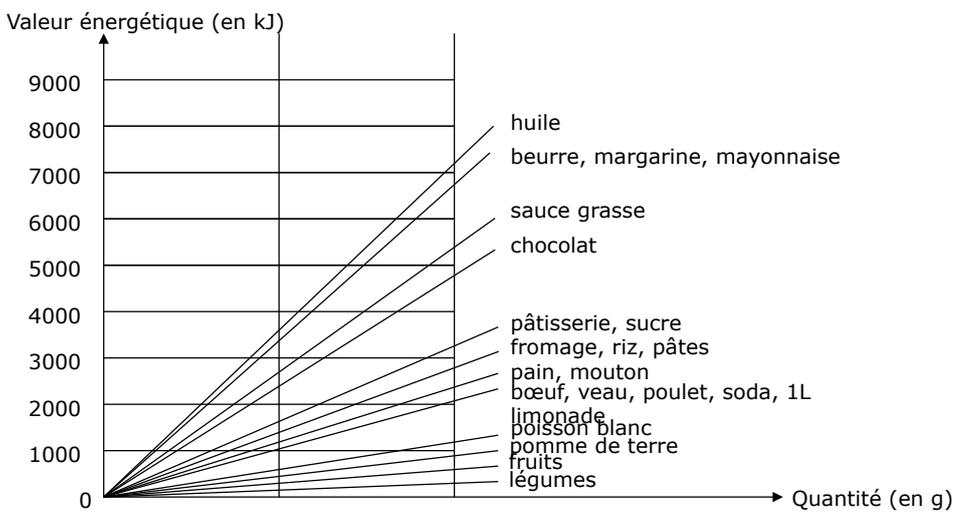
Document B – Tableau de prévalence de maigreur et d'obésité

Maigreur: $IMC < 18,5$
Normal: $18,5 < IMC < 25$
Pré-obésité: $IMC \geq 27$
Obésité: $IMC \geq 30$



Une situation : les supports

Document C – Graphe de la valeur énergétique de quelques aliments





Une situation : les consignes

En te basant sur les documents et sur tes connaissances sur les aliments et l'équilibre nutritionnel :

1. Calcule l'IMC de ton ami et fais-lui quelques observations à ce propos.
2. Évalue la quantité d'énergie (en kJ) fournie à l'organisme par un sandwich de 130 g de pain, 100 g de viande et 150 g de frites + pâtisserie et limonade.
3. Explique à ton ami et sur des bases scientifiques, en quoi son alimentation peut entraîner des risques sur le plan de la santé. Donne-lui des recommandations pour une alimentation journalière plus équilibrée.

Critère minimal 1 : Interprétation correcte du problème



	Question 1	Question 2	Question 3
Ce critère est atteint lorsque la production de l'élève va dans le sens du travail demandé ; c'est-à-dire s'il propose une démarche répondant à la question, et s'il choisit des outils adéquats pour la solution (même s'il se trompe dans les calculs, ou dans l'utilisation de ces outils).	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève calcule l'IMC de l'ami (même s'il se trompe dans la formule) • L'élève fait des observations à partir de l'IMC et au contexte de la situation • L'élève se réfère au document 2 pour faire ses observations • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève calcule la quantité d'énergie du sandwich (même s'il se trompe), de la pâtisserie et de la limonade • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève établit des liens entre l'alimentation et la santé de son ami. • Il lui donne des recommandations pour une alimentation plus équilibrée. • ...

Critère minimal 2 : Utilisation correcte des outils de la discipline



	Question 1	Question 2	Question 3
<p>Ce critère est atteint lorsque l'élève utilise correctement les outils scientifiques choisis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève utilise correctement la formule de l'IMC. • Le résultat de l'IMC est correct. • Il compare correctement l'IMC obtenu et le tableau de référence. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève utilise la bonne méthode pour calculer la valeur énergétique. • Il étalonne correctement le graphe (dont l'axe horizontal n'est pas étalonné). • Les calculs effectués sont corrects. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève propose des explications scientifiques correctes à ses recommandations. • Il appuie son raisonnement sur les données proposées et/ou calculés.

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 25/34

Critère minimal 3 : Cohérence de la production



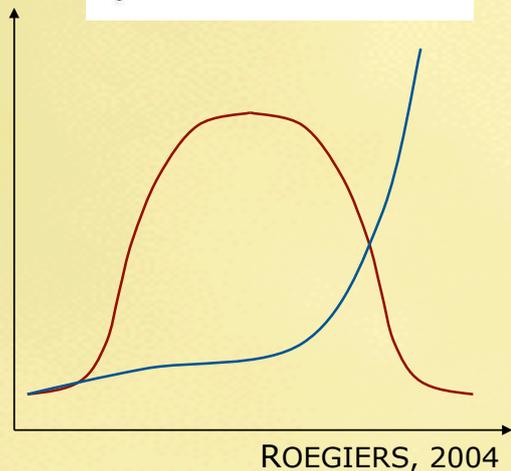
	Question 1	Question 2	Question 3
<p>Ce critère est atteint lorsque :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les réponses trouvées sont vraisemblables en fonction des valeurs recherchées, • les réponses sont exprimées avec des unités convenables, • s'il n'y a pas de contradiction. 	<ul style="list-style-type: none"> • La valeur de l'IMC est plausible pour un individu de cette taille (même si elle n'est pas correcte). • Les recommandations proposées sont cohérentes avec l'IMC trouvé. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'ordre des aliments par rapport à leur valeur énergétique est correct (même si les valeurs ne sont pas toutes exactes). • La quantité d'énergie est exprimée en kJ (voire en cal). • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Les explications données sont cohérentes par rapport aux résultats trouvés. • Les recommandations proposées par l'élève prennent en compte les éléments qu'il a pu utiliser ou mettre en évidence. • Il n'y a pas de contradiction.

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 26/34

Différents niveaux de maîtrise d'un critère



- Maîtrise ou non
- Objectifs d'apprentissage non atteints, OA partiellement atteints, OA atteints, OA dépassés
- Maîtrise insuffisante, Maîtrise fragile, Maîtrise satisfaisante, Très bonne maîtrise
- Des lettres...
- Des notes...



Dérives potentielles



- Évaluer les indicateurs et non pas les critères
- Déterminer des niveaux de maîtrise qui ne signifient pas grand chose
- Déterminer des niveaux de maîtrise de manière « invisible » et donc arbitraire
- Viser inconsciemment ou non une « courbe de Gauss » (constante macabre)



Grille de notation (exemple)

	Consigne 1	Consigne 2	Consigne 3	Niveau
CM1	.../1	.../1	.../1	.../3
CM2	.../1	.../1	.../1	.../3
CM3	.../1	.../1	.../1	.../3
CP	.../1			.../1

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 29/34



Trois interprétations

- **Interprétation normative** : performance d'un élève par rapport à celle d'autres élèves
≠ performance absolue
- **Interprétation critériée** : performance d'un élève par rapport à un niveau de maîtrise d'un (ensemble d') objectif(s), à l'aide de critères
≠ performance des autres élèves
- **Interprétation dynamique** : performance d'un élève par rapport à d'autres performances de cet élève, à différents moments dans le temps

GERARD, BIEF, 2006

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 30/34



Il faut être compris...

- Faire savoir aussi important que savoir faire.
- Refuser toute évaluation qui ne serait qu'interne : toutes les évaluations doivent être publiques...
- Les usagers doivent comprendre l'information qu'on leur donne
 - une note n'a de sens que si on connaît le contexte de la classe
 - appréciations qualitatives *Peut mieux faire* - *En progrès* etc. ne veulent pas dire grand chose !



Les devoirs de l'évaluateur

- Un devoir de **bienveillance** : veiller au bien de l'élève
- Un devoir d'**efficacité** : bien faire
- Un devoir de **transparence** : informer sur les raisons de l'évaluation et les décisions
- Un devoir d'**honnêteté** : souci de vérité
- Un devoir de **loyauté** : confiance mutuelle
- Un devoir de **modestie** : souplesse et remise en question



Les dilemmes de l'évaluateur

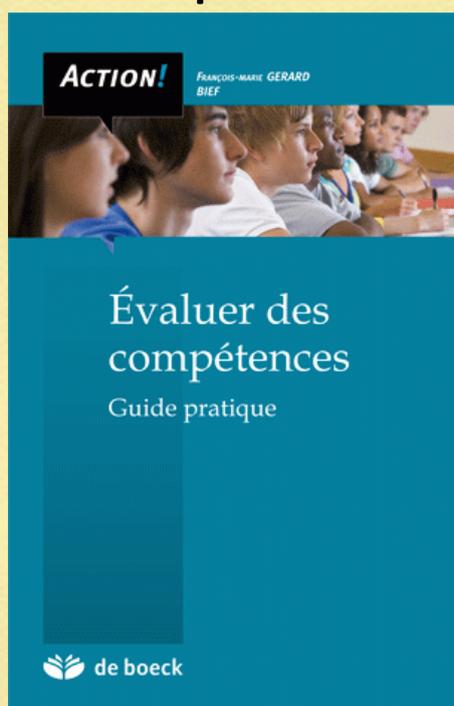
- Que faut-il dire ?
 - Comment concilier loyauté, bienveillance et transparence ?
 - Comment informer d'un échec important ?
 - Comment évaluer sans décourager ?
- Que faut-il faire ?
 - Comment être loyal à tous les élèves et bienveillant de façon équitable ?

HAMELINE, 1997 - LAVEAULT, 2005

L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 33/34



Pour en savoir plus...



L'évaluation des compétences, une démarche plus qu'une mesure • FMG • 34/34

<http://www.fmgerard.be>