

L'évaluation des apprentissages dans le contexte des programmes de formation axée sur le développement des compétences

Depuis 1993, au Québec, les programmes de formation des enseignants ont pris une orientation différente passant du modèle traditionnel axé fortement sur les connaissances reliées aux disciplines d'enseignement existant dans les écoles et aux connaissances des théories sur l'enseignement à un modèle faisant une très grande place aux compétences professionnelles à enseigner dans une classe et à exercer les divers rôles et fonctions demandés actuellement et dans le futur par les établissements scolaires.

Cette nouvelle orientation remet en question les modes d'évaluation des apprentissages dans la formation des futurs enseignants. En effet, l'évaluation qui jusqu'ici était centrée en grande partie sur la sanction des connaissances disciplinaires doit maintenant considérer celles-ci comme des moyens, parmi d'autres, permettant le développement des compétences à l'enseignement. Dans un tel contexte, l'évaluation des apprentissages doit jouer un triple rôle d'information auprès des différents partenaires intéressés à la formation des enseignants:

- informer les personnes en formation du degré d'acquisition de la compétence professionnelle à l'enseignement ;
- informer les formateurs de l'adéquation entre les compétences visées par la formation et les compétences observées chez les étudiants dans la pratique de l'enseignement.
- informer l'institution, pour des fins de certification, des étudiants qui peuvent être considérés comme compétents à enseigner dans les établissements scolaires du pays.

Dans cette communication, nous nous limiterons¹ aux principaux attributs du concept de compétence tel qu'il est utilisé dans le contexte de la formation professionnelle et présenterons le processus et les résultats d'une tentative d'application de ce nouveau paradigme à l'évaluation des compétences à l'enseignement d'une cohorte d'étudiants en contexte de stage (voir Louis et Hensler, 2001).

1. Les principaux attributs de la notion de compétence

En analysant les différentes définitions plus ou moins formelles soumises dans différents écrits publiés en français traitant des compétences, nous pouvons mettre en relief trois grandes caractéristiques généralement associées à la notion de compétence.

La compétence est étroitement liée à l'action efficace

La compétence s'actualise dans l'accomplissement satisfaisant d'une tâche. Elle fait donc référence à des critères ou à des indicateurs de qualité, mais ne saurait être identifiée avec le comportement ou la performance. Pour Désilets et Brassard (1995, p. 20), la compétence est une capacité à agir qu'il ne faut pas confondre avec une action ou un comportement dans une situation précise. Cette capacité à agir est associée à une structure de connaissances conceptuelles et méthodologiques. Selon Isambert-Jamati (1994, p. 120), la notion de compétence présuppose des tâches relativement complexes qui exigent une activité intellectuelle importante. Pour illustrer son propos, cet auteur décrit les caractéristiques d'un dentiste compétent, caractéristiques qui pourraient tout aussi bien s'appliquer au professionnel de l'enseignement...«...c'est celui qui maîtrise suffisamment le champ dans lequel il intervient pour identifier tous les aspects d'une situation dans ce champ et pour déceler éventuellement les dysfonctionnements de cette situation. Mais pour être compétent, il doit aussi, nourri de ces connaissances, pouvoir décider de la façon d'intervenir afin d'obtenir tel résultat avec efficacité et économie de moyens.» (p. 120).

La compétence est contextualisée et s'actualise dans des situations relativement complexes et nouvelles

Une compétence professionnelle n'existe pas en dehors d'une situation concrète. Si la compétence est indissociable de l'action, son actualisation est forcément liée à une situation spécifique et originale, le plus souvent une situation sociale qui se présente comme un problème à résoudre. On retrouve cette idée chez plusieurs auteurs, aussi bien dans les écrits consacrés à la formation générale que dans les écrits sur la formation professionnelle. Pour le Conseil supérieur de l'éducation (1991, p. 30), la compétence c'est ce qui permet d'accomplir avec maîtrise des gestes cohérents et adaptés à des situations nouvelles dans un domaine d'intervention déterminé. Selon Gillet (1992), définir une compétence en formation professionnelle ...« c'est d'abord isoler une famille de situations professionnelles, didactiques ou autres, pour y faire correspondre les apprentissages pertinents...c'est circonscrire un savoir-faire face à une situation problème » (p. 72).

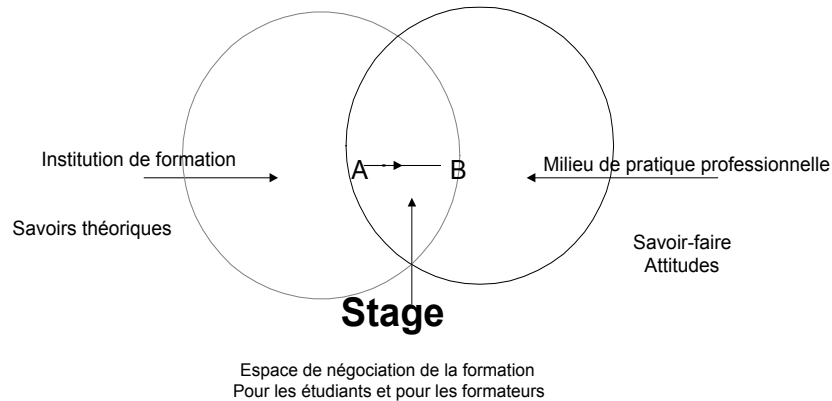
Selon le même auteur (Gillet, 1992), « une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace » (p. 69). En plus de mettre l'accent sur la résolution d'un problème en situation, cette dernière définition fait ressortir que la compétence implique également une capacité de se représenter un problème, autrement dit de problématiser une situation.

La compétence nécessite l'intégration de plusieurs sortes de savoirs

Plusieurs définitions, dont celle de D'Hainaut (1985) mettent en évidence que la compétence implique la combinaison d'une variété de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Même si les connaissances procédurales représentent le noyau dur des compétences en raison de leur association très étroite avec l'action, la plupart des auteurs reconnaissent que l'actualisation des compétences requiert la mobilisation de ressources cognitives et affectives diversifiées. Ainsi pour Le Boterf (2000), la compétence serait une combinaison des ressources de la personne et des ressources de son environnement. Pour Barbès (1990), la compétence est le fruit d'une synthèse. Selon Gillet (1992, p. 70), la compétence a un caractère global et intégrateur: elle mobilise des connaissances d'ordres différents. On retrouve la même idée chez Stroobants (1994) qui se place du point de vue de l'évolution du travail pour identifier ce que véhicule l'idée de compétence. Selon cet auteur, les compétences en tant que savoir-faire servent à évoquer des savoirs empiriques, pratiques par opposition aux méthodes prescrites par le taylorisme. De plus, « elles s'enrichissent de toutes les aptitudes qui se démarquent des savoirs techniques: savoir-être, savoirs sociaux, capacité à communiquer, représentations » (p. 180). Enfin pour Perrenoud (1995a), « les compétences renvoient à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes » (p.20). Cette idée d'intégration et de mise en oeuvre d'une diversité de savoirs comporte évidemment des implications fort exigeantes pour les modèles de formation et d'évaluation.

L'évaluation des apprentissages dans une formation axée sur les compétences va donc s'intéresser à l'accomplissement d'une variété de tâches indicatrices des compétences spécifiques qui permettent d'inférer la compétence professionnelle. Puisque bon nombre de ces tâches sont accomplies en contexte de stage, celui-ci devient pour les responsables de la formation, le lieu par excellence pour observer la manifestation des compétences spécifiques. La figure suivante fait ressortir la contribution des deux milieux de formation au développement des compétences professionnelles et le rôle clé que jouent les stages.

Fig.1. Le concept de compétence et les milieux de formation



L'institution de formation se porte garante de la compétence nécessaire à l'exercice de la profession. Elle doit assurer, par son expertise de formation, l'agencement et la progression de la maîtrise des compétences spécifiques et choisit les moyens les plus judicieux pour les faire acquérir par les étudiants. Enfin, elle est chargée de la prévision et de la mise à jour des compétences nécessaires à l'exercice de la profession. Quant au milieu de pratique professionnelle, il constitue le site de l'expertise professionnelle. Il offre un lieu de pratique authentique où l'étudiant en formation peut faire directement ses apprentissages de l'exercice de la profession. L'intersection de ces deux types d'expertise définit l'espace de négociation où les intervenants (formateurs universitaires – étudiants – formateurs de terrain) doivent constamment rechercher la complémentarité des deux types de formation. On doit souligner que la compétence professionnelle attendue chez l'étudiant en formation est définie par les points A et B qui représentent pour nous la compétence minimale permettant d'exercer la profession. À partir de cette compétence minimale, on peut déterminer les exigences à retenir lors de l'évaluation des stagiaires.

2. Une nouvelle approche d'évaluation des apprentissages

De nos jours, particulièrement sous l'influence de la psychologie cognitive, l'évaluation semble s'intéresser à la façon dont la personne en formation traite les informations qu'elle reçoit d'un environnement complexe, varié et changeant afin d'accomplir efficacement les rôles qui lui assurent un fonctionnement adapté. Par exemple, les concepts issus de l'approche psychométrique traditionnelle vont faire place, dans le design de l'évaluation, aux concepts de cognition, d'apprentissage et de compétence reliés à la psychologie cognitive. Des auteurs tels que Louis (1999), Wiggins (1993), Beck (1991), parlent d'évaluation en situation authentique, c'est-à-dire d'une évaluation qui, dans le cas qui nous intéresse, devrait tenir

compte du contexte et de l'environnement dans lesquels se déroule l'action professionnelle (l'enseignement dans une classe de stage) ainsi que de la compétence de l'individu à résoudre des problèmes complexes qui se présentent dans une classe réelle. De plus, l'évaluation des apprentissages ne repose plus uniquement sur un type d'instrumentation mais sur une variété d'instruments permettant de saisir la complexité des tâches professionnelles. On parle alors de *performance-based assesment*. Il s'agit d'une évaluation qui demande à l'étudiant de démontrer sa capacité à mettre en oeuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont jugés nécessaires. L'unidimensionnalité (une note peut expliquer le succès ou l'échec d'un étudiant) tend à céder la place à une explication pluridimensionnelle (source variée d'informations sur la compétence acquise ou en développement).

Cette préoccupation amène les chercheurs à revoir entre autres, les approches de définition des domaines de compétences et les critères qui informent sur le niveau d'expertise professionnelle de la personne en formation. Nous aborderons successivement ces deux points, avant de passer à l'illustration de l'application de cette approche à un cas concret.

2.1 Une vision renouvelée de la démarche de spécification du domaine

Une des implications importantes d'une évaluation axée sur le développement des compétences concerne la spécification du domaine des performances qui permettent d'inférer les compétences visées. Auparavant, le domaine que devait couvrir un instrument de mesure était déterminé en considérant le contenu disciplinaire (souvent les objectifs pédagogiques) et les éléments de la taxonomie du domaine cognitif ainsi que, dans certains cas, les habiletés reliées à la discipline. Puisque l'intérêt porte dorénavant sur les gestes professionnels, la définition du domaine doit prendre en considération les gestes, les activités, les contextes les plus significatifs qu'exige l'exercice de la profession. Dans la mesure où l'on accepte que les tâches professionnelles qu'il convient d'évaluer sont complexes et peuvent varier d'une situation à d'autre, les réponses attendues le seront aussi d'un individu à un autre. En d'autres termes, il n'y a pas de réponse unique et prédéterminée. L'évaluateur doit utiliser son jugement pour analyser et interpréter la variété des réponses possibles. C'est alors qu'il devient nécessaire de préciser dans la démarche de définition du domaine de performances, en prévision de l'évaluation des futurs enseignants, les dimensions qui représentent les attributs critiques de l'enseignement et qui permettent de mieux situer et interpréter les performances des enseignants en formation.

2.2 La révision des pratiques d'élaboration des critères de performance

L'un des défis qu'impose l'évaluation des compétences demeure le développement des critères qui représentent, de façon claire, signifiante et utile, les niveaux de l'expertise professionnelle et ce, dans la perspective d'informer différents partenaires au sujet des étapes de développement des compétences de la personne en formation. De plus, les critères qui décrivent les étapes de progression dans l'acquisition des compétences devraient être élaborés en début de formation afin d'assurer un meilleur pilotage du système enseignement-apprentissage. Ces critères devraient faire l'objet d'un consensus entre les professionnels oeuvrant en milieu de pratique et les responsables de la formation au niveau institutionnel. Enfin, les critères doivent tenir compte des attitudes nécessaires à l'exercice de la profession, ce qui n'est évidemment pas une tâche facile.

Cette brève description de la nouvelle tendance de l'évaluation des apprentissages permet de saisir le nouveau paradigme dans lequel évoluera l'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement, telle que nous le comprenons. Voyons maintenant le modèle que nous avons expérimenté.

3. L'évaluation de la compétence à l'enseignement des futurs maîtres: le cas du stage II

3.1 Le contexte

Le programme de formation initiale des enseignants du secondaire de l'Université de Sherbrooke définit la compétence comme « un ensemble intégré de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permet à la personne maîtrisant cette compétence de faire face, de façon adaptée, à une variété de situations rencontrées dans l'exercice d'une fonction et de ses responsabilités professionnelles. (p.17) »². ²Cette définition fait ressortir une intégration des savoirs et des savoir-faire ainsi que l'importance des attitudes dans la réalisation des tâches et des rôles reliés à l'exercice de la profession. En principe, le programme de formation dont il est question cherche à se distinguer par rapport à un programme axé sur les contenus disciplinaires et sur les objectifs qui en découlent. Il prend également appui sur une vision constructiviste de l'apprentissage et du développement des compétences. Cette conception impose la recherche d'un modèle d'évaluation qui comporte plusieurs caractéristiques:

- l'intégration des différentes dimensions de l'acte professionnel (par opposition à un modèle qui découpe l'acte professionnel en plusieurs éléments hiérarchisés et isolés),
- la prise en compte de la complexité de l'acte professionnel,
- l'orientation délibérée vers l'accomplissement satisfaisant de l'acte professionnel et non vers l'acquisition des savoirs.
- la mise à contribution des différents partenaires de formation.

De plus, le programme de formation prévoit que les cours théoriques se donnent en concomitance avec les stages, reconnaissant par cela l'importance du milieu de pratique comme lieu de réinvestissement des savoirs théoriques.

Enfin, comme nous l'avons souligné, le modèle de formation fait appel à un partenariat entre l'institution responsable de la formation et les milieux de pratique professionnelle. Comme l'illustre la figure 1, cette exigence particulière définit un espace de négociation assez complexe et caractérisé, entre autres, par des visions divergentes entre certains didacticiens rattachés aux facultés disciplinaires, les professeurs de pédagogie appartenant à la Faculté d'éducation, les enseignants-associés et les superviseurs de stage qui accompagnent les stagiaires. En impliquant toutes ces personnes dans l'élaboration de l'instrumentation nécessaire à l'évaluation des stagiaires et à la démarche d'évaluation proprement dite, nous avons voulu tester l'application pratique d'une forme d'évaluation axée sur le développement des compétences telle que nous l'avions conceptualisée sur le plan théorique. L'instrumentation que nous avons élaborée reflète donc un ensemble de compromis acceptés par les différents partenaires. À bien des égards, cet ensemble de compromis a conduit à prendre des décisions qui s'éloignent du modèle théorique pensé par les spécialistes en évaluation.

C'est dans ce contexte qu'il faut apprécier les efforts faits pour définir le domaine des tâches représentatif des compétences à l'enseignement, l'instrumentation qui en découle ainsi que les modalités de l'évaluation des stagiaires.

3.2 La définition du domaine de tâches pour l'évaluation des compétences à l'enseignement

Suite à une recension exhaustive des écrits et à l'analyse de contenu des 56 compétences formulées dans le programme de formation à l'enseignement secondaire de l'Université de Sherbrooke nous avons retenu le domaine qui est présenté au Tableau 1.

Ce domaine se présente sous la forme d'un tableau à double entrée: une entrée caractérise les dimensions de la compétence à l'enseignement, l'autre représente les savoirs issus de cours universitaires et des activités en milieu de pratique. Ce domaine a été défini en prenant en considération deux compétences fondamentales visées par ce stage:

- la compétence à intervenir professionnellement auprès des élèves
- la compétence à enseigner une leçon et une séquence de leçons en contexte restreint et sous supervision.

Le domaine tel que défini a fait l'objet de validation auprès des professeurs qui enseignent dans le programme et particulièrement ceux qui ont participé à l'élaboration du programme.

3.2.1 Les dimensions de la compétence à l'enseignement

Nous croyons que l'évaluation des compétences à l'enseignement peut être approchée à partir d'un ensemble de dimensions qui reflètent les trois phases de l'enseignement que nous avons définies plus haut. Il s'agit de la planification d'une activité professionnelle (phase de pré-enseignement), de l'intervention qui en découle (phase d'enseignement proprement dite) de ***l'évaluation*** de la planification et des résultats de l'intervention, de la ***réflexion*** qui débouche sur le réinvestissement et l'ajustement, du ***développement professionnel***. Cette dernière phase correspond au post-enseignement.

3.2.2 Les savoirs

Une analyse de la formation qui précède le stage II fait ressortir un ensemble d'outils d'intervention que l'étudiante ou l'étudiant aura à développer à l'intérieur des cours prévus. Le ***plan de leçon*** (cours sur la planification et l'intervention), l'explicitation des ***intentions didactiques***³ (cours de didactique reliée à la discipline à enseigner), les ajustements (négociations) de ces savoirs théoriques avec les exigences de la pratique constituent les différents savoirs que les étudiants auront en leur possession durant leur stage. Dans la mesure où les cours prévus débouchent effectivement sur des outils d'intervention ou des productions nécessaires à l'intervention, ceux-ci trouvent leur pertinence dans le modèle. De plus, l'aspect « ***relations interpersonnelles*** » se retrouve ici afin d'assurer la place des attitudes dans l'accomplissement de l'acte professionnel. Cet aspect est traité dans plusieurs cours suivis par les étudiantes et étudiants. Les cours sur l'enseignement et la communication ainsi que le cours sur l'adolescence en contexte scolaire en sont des exemples.

Tableau 1. Définition du domaine de compétences pour le stage II

Savoirs complexes

<i>Dimensions de la compétence à l'enseignement</i>	Plan de leçons	Intentions didactiques	Relations interpersonnelles
Planification	<ul style="list-style-type: none"> ▪Entrée en matière. ▪Description de la tâche. ▪Participation des élèves. ▪Conclusion de la leçon. <i>Pondération 20%</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Choix et séquence des notions. ▪Approche didactique. <i>Pondération: 10%</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Diversification en fonction de la clientèle. <i>Pondération: 5%</i>
Intervention	<ul style="list-style-type: none"> ▪Entrée en matière. ▪Description de la tâche. ▪Participation des élèves. ▪Conclusion de la leçon. <i>Pondération: 5%</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Distance par rapport au méta-language. ▪Progression dans l'emploi des outils didactiques. ▪Utilisation support visuel. <i>Pondération: 10%</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Accueil. ▪Détection élève ou groupe d'élèves qui ne comprennent pas. ▪Aide pédagogique apportée. <i>Pondération: 30%</i>
Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> ▪Points forts et points faibles lors du déroulement de la leçon. ▪Réinvestissement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Points forts et points faibles lors de l'explication des notions. ▪Réinvestissement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Points forts et points faibles au niveau des relations interpersonnelles.
<p>Développement professionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪Retour sur ses intentions de formation et bilan ▪Demande d'aide et de conseils <p><i>Pondération: 10%</i></p>			

Note : Par exemple, la cellule définie par « Planification et Intentions didactiques » présente les critères ou attributs critiques qui seront utilisés pour apprécier les gestes et actions professionnels du stagiaire. Ce domaine exprime le résultat de compromis entre les divers partenaires.

3.3 Les instruments de mesure

Pour déterminer les instruments de mesure nécessaires à l'évaluation des stagiaires, nous avons eu recours au choix des indicateurs critiques qui, selon nos partenaires (professeurs d'université en pédagogie et en didactique, enseignants associés et superviseurs) doivent être considérés lors de l'évaluation des compétences au stage II. Ces indicateurs critiques sont représentés par les rubriques qui apparaissent dans les cellules du tableau 2. Chacune des cellules a fait l'objet d'une pondération qui détermine l'importance accordée aux différents aspects retenus pour l'évaluation en prenant en considération le contenu du stage ainsi que les cours concomitants suivis par les stagiaires.

La définition de domaine retenue pour le stage II fait donc appel à deux types d'instruments : la grille d'observation et la grille d'analyse de production.

a) La grille d'observation est utilisée par les évaluateurs pour l'évaluation des stagiaires en contexte d'enseignement proprement dit. Soulignons que cette grille est étudiée avant le début du stage avec les étudiants. Ceux-ci en gardent une copie pour référence constante. Nous présentons ci-dessous un exemple de grille d'observation. Elle porte sur un des indicateurs reliés aux critères retenus dans la cellule définie par la dimension Intervention et la production professionnelle Plan de leçons.

Tableau 2. Exemple de grille d'observation

Conclusion de la leçon: Par « *Conclusion de la leçon* » nous entendons la récapitulation (sous forme d'énoncés-synthèses ou de questions) destinée à clôturer une leçon.

Performances-critères	Niveau	Commentaires
Présente une synthèse originale qui porte sur tous les éléments traités durant la leçon.	5	
Présente une synthèse qui fait le point sur la majorité des éléments traités	4	
La synthèse touche les points importants traités.	3	
Présente une conclusion qui porte sur un seul aspect de la leçon.	2	
La conclusion de la leçon n'est pas explicitée.	1	

Notons que les performances-critères sont définies dans une perspective de développement. Le niveau 3 constitue le seuil acceptable, les niveaux 4 et 5 les performances attendues et les niveaux 1 et 2 les performances qui

nécessitent des améliorations importantes. Nous avons tenté d'assurer une certaine complémentarité aux niveaux 3, 4 et 5. Par exemple, le niveau 5 comprend les niveaux 3 et 4.

b) La grille d'analyse de production est un instrument préparé à l'intention des étudiants pour les aider à la préparation des productions à soumettre pour l'évaluation. Elle est aussi destinée aux évaluateurs afin d'assurer une plus grande fiabilité à la démarche évaluative. Cette grille est principalement utilisée pour évaluer la planification, la réflexion et le développement professionnel.

3.4 Modalités de l'évaluation des stagiaires

Les modalités d'évaluation sont précisées dans un document d'information remis aux étudiants et aux évaluateurs. Dans le cadre du présent texte, nous nous bornons à décrire les sources d'information à partir desquelles l'évaluation est faite ainsi que les responsabilités des évaluateurs. De plus, nous examinons la concordance des résultats provenant des deux catégories d'évaluateurs.

3.4.1 Les sources d'information nécessaires

Les étudiants doivent soumettre pour fins d'évaluation les documents suivants:

- Les planifications se rapportant à deux leçons (avec les justifications des choix effectués).
- Une vidéo montrant les deux leçons données.
- Un document écrit ou sonore présentant les réflexions des stagiaires.
- Un rapport des consultations faites auprès des personnes-ressources.

3.4.2 Les évaluateurs et leur responsabilité

Dans le projet initial, nous avons prévu que les professeurs de pédagogie, les professeurs de didactique, les superviseurs et les enseignants associés participent à l'évaluation des stagiaires. Des problèmes de temps et de ressources nous ont amenés à procéder autrement.

Pour l'évaluation de la dimension *Intervention*, chaque enseignant associé procède, à partir de la grille, à l'évaluation des deux stagiaires placés sous sa direction. Parallèlement, chaque superviseur (qui peut être un professeur de pédagogie ou un chargé de cours en pédagogie) et un professeur de didactique concerné par la discipline (mathématique, français, sciences et sciences humaines) évaluent conjointement, à partir des vidéos, les stagiaires relevant du superviseur concerné.

Quant à l'évaluation des autres dimensions (Planification, Réflexion, Développement professionnel), elle est réalisée uniquement par le superviseur.

3.5 Bilan de la démarche évaluative

Pour mieux cerner les avantages et les inconvénients de la démarche évaluative que nous avons présentée, il convient d'abord de préciser davantage le contexte particulier dans lequel cette première mise à l'essai a été réalisée.

La démarche d'évaluation des compétences à l'enseignement appliquée au deuxième stage du nouveau programme de baccalauréat à l'enseignement au secondaire a été mise au point et expérimentée au cours de la deuxième année d'implantation du programme. Cette période a été marquée non seulement par la recherche d'un modèle d'évaluation adéquat, mais aussi par l'incertitude concernant plusieurs aspects du programme: l'organisation pratique et le financement du stage, les compétences-cibles à développer, les attentes des étudiants, le perfectionnement des enseignants-associés, les modalités de collaboration avec les formateurs du terrain (enseignants associés et maîtres de stages), la conception de nouveaux cours ainsi que l'articulation des cours de pédagogie et de didactique avec le stage. Il va sans dire que ces difficultés inhérentes à l'implantation du programme ont pesé lourdement sur la démarche évaluative. Étant donné que les mêmes ressources étaient sollicitées pour travailler sur différents dossiers, le temps disponible et le climat de travail étaient moins propices à l'appropriation par tous les partenaires d'une démarche d'évaluation rigoureuse et présentant des exigences nouvelles par rapport aux moyens utilisés auparavant.

De plus, les compétences professionnelles attendues pour ce stage n'avaient pas été clairement définies et discutées avec les différents partenaires de formation et leur interprétation pouvait varier d'une personne à l'autre. Les enseignants associés, de leur côté, avaient accepté de participer à l'encadrement des stagiaires sans une idée précise des implications du nouveau programme de formation sur leurs pratiques antérieures. Quant aux étudiants, ils vivaient une certaine insécurité du fait que les critères et modalités d'évaluation n'étaient pas définis dans le plan de stage qui leur avait été soumis au début de la session d'automne.

Enfin, une autre source de difficulté concernait les ententes administratives entre l'université et les écoles pour la libération des enseignants associés lors des rencontres de travail. Bien que des ententes aient été conclues pour l'organisation matérielle du stage et la formation des enseignants associés à l'encadrement des étudiants, on n'avait prévu qu'un temps très limité pour l'initiation aux nouvelles démarches d'évaluation.

Malgré les nombreuses contraintes liées à l'implantation du nouveau programme de formation, nous croyons pouvoir mettre en relief les

principaux avantages et inconvénients de la démarche évaluative que nous avons expérimentée.

Parmi les avantages de la démarche, il importe de souligner son rôle de catalyseur. Cette opération a permis de clarifier les attentes des différents formateurs par rapport à la formation qui se donne. Elle a aussi forcé les partenaires à identifier des priorités parmi les différents objets d'évaluation possibles. Un deuxième avantage concerne les échanges constructifs qu'elle a entraînés entre les didacticiens, les superviseurs et les enseignants associés. Ces échanges ont été particulièrement fructueux au moment de l'observation, sur vidéo, des activités d'enseignement données par les stagiaires. Chacun souhaitait évidemment y retrouver des indicateurs de l'efficacité de ses interventions. Le partage des données d'observation sur l'intervention en contexte réel a suscité des remises en question dans un climat ouvert et non compétitif. Dans certains cas il a débouché sur la révision des intentions et des activités de formation (cours de didactiques et de pédagogie, modèle de supervision, encadrement des stagiaires par les enseignants associés). A plus long terme, une telle démarche d'évaluation devrait contribuer à une meilleure intégration des différentes composantes de la formation, condition nécessaire à l'intégration des apprentissages.

En ce qui concerne les inconvénients de la démarche, le principal concerne l'investissement en temps qu'elle requiert. L'investissement nécessaire est d'autant plus grand que le travail en partenariat n'est pas encore bien rôdé et qu'il n'existe pas de vision partagée de la formation, autour d'un référentiel de compétences clairement défini. Dans un tel contexte, le nombre de rencontres de travail nécessaires pour s'entendre sur un langage commun et parvenir à la construction d'un outil d'évaluation compréhensible et crédible pour tous les partenaires est considérable. Dans le cas que nous avons décrit, environ quatre-vingt-dix heures ont été consacrées à des rencontres de travail. De plus, la personne responsable de l'opération d'évaluation devait constamment rechercher des compromis entre les professeurs de pédagogie, les professeurs de didactique et les enseignants associés. Chaque groupe et parfois même chaque individu, cherchait à imposer ses propres attentes et ses propres visions de l'enseignement et de la formation. De plus, les enseignants associés avaient une position ambiguë par rapport à l'évaluation de la compétence des stagiaires. D'un côté, ils voyaient leur rôle essentiellement comme une relation d'aide, mais d'un autre côté ils se considéraient comme les seuls qui possédaient l'information nécessaire pour faire une évaluation pertinente. En dehors des rencontres de travail, le temps exigé pour l'évaluation proprement dite est beaucoup plus grand que ce qu'exigent les échelles d'évaluation traditionnelles. A titre d'exemple, dans notre projet, un superviseur responsable de quinze stagiaires devait procéder au visionnement de trente vidéos d'une heure chacun entre les mois de mai et de juin. En conséquence, une allocation de ressources supplémentaires doit normalement être prévue pour l'application de ce modèle renouvelé, ce qui représente évidemment un inconvénient important dans le contexte de restrictions budgétaires que nous connaissons.

Conclusion

Un programme de formation des enseignants axé sur les compétences ne saurait tenir ses promesses s'il ne fait pas appel à une démarche d'évaluation conforme à sa visée de professionnalisation. Dans ce texte, après avoir rappelé les principaux attributs du concept de compétence appliqué à la formation professionnelle, nous avons présenté un modèle d'évaluation des compétences à l'enseignement applicable à la formation initiale. Nous avons également fait état d'une première expérimentation de ce modèle auprès d'une cohorte de stagiaires inscrits au baccalauréat en enseignement au secondaire. Pour terminer, nous avons présenté un bilan de cette expérience en faisant ressortir les avantages et inconvénients de la démarche évaluative qui a été mise à l'essai.

Nous croyons cependant que la recherche de modalités d'évaluation des apprentissages conformes aux visées d'une formation professionnelle axée sur le développement des compétences représente une pièce-maîtresse dans l'implantation d'une telle approche. Elle est non seulement indispensable pour répondre de façon adéquate à l'exigence d'imputabilité des programmes de formation mais, comme l'expérience décrite l'a démontré, elle peut servir de catalyseur dans l'établissement d'un consensus minimum entre les différents formateurs sur les objets et les pratiques de formation. Il s'agit bien entendu d'une entreprise de longue haleine et parsemée d'embûches.

Références

- BARBÈS, P. (1990). Perspective sur la compétence, *Pédagogie collégiale*, 4 (1), p. 8-11.
- BECK, M.D. (1991). *Authentic assessment for large-scale accountability purposes: balancing the rhetoric*. Communication présentée à la rencontre annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, IL, Avril.
- DÉSILETS, M. et BRASSARD, C. (1995). La notion de compétence revue et corrigée à travers la lunette cognitiviste, *Pédagogie collégiale*, numéro spécial, juin, 20-23.
- D'HAINAUT, L. (1985). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles: Éditions Labor.
- GILLET, P. (1992). Élaboration d'un plan de formation. In Gillet, P. (dir.) *Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs*. (p. 39-131). Paris: Éditions ESF.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1994). L'appel à la notion de compétence dans la Revue L'Orientation Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences*. (p. 119-145). Paris: Éditions L'Harmattan.
- Le BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LOUIS, R. et HENSLER, H.(2001). L'évaluation des compétences professionnelles à l'enseignement : perspective nouvelle et implications sur les plans théorique et pratique. *Dossier de recherche*, Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation.

LOUIS, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Laval (Québec) : Éditions Études Vivantes.

PERRENOUD, P. (1995a). Des savoirs aux compétences. De quoi parle-t-on en parlant de compétences, *Pédagogie collégiale*, 9(1), 20-24.

STROOBANTS, M. (1994). La visibilité des compétences. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences*. (p. 175-203). Paris: Éditions l'Harmattan.

WIGGINS, G.(1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco: Jossey-Bass.

¹ Le lecteur pourra consulter le dossier de recherche concernant cette étude en communiquant avec l'auteur à l'adresse suivante : Roland.Louis@USherbrooke.ca

² Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (1993). Baccalauréat en enseignement au secondaire: dossier pédagogique.

³ Ce sont des activités respectant les exigences de la discipline, mises en place pour faire apprendre par les élèves, un contenu disciplinaire donné.