



Galland, A., Monnard, I. & Coen, P.-F. (2010). Evolution des tâches complexes destinées à évaluer des enseignants en formation dans deux institutions de Suisse romande. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 145-160. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2010.084>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Aline Galland, Isabelle Monnard, Pierre-François Coen, 2010



Evolution des tâches complexes destinées à évaluer des enseignants en formation dans deux institutions de Suisse romande

Aline GALLAND¹ (Haute école pédagogique de Lausanne, Suisse),
Isabelle MONNARD¹ (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse) et
Pierre-François COEN¹ (Haute école pédagogique de Fribourg, Suisse)

Dès leur mise en place, plusieurs Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande ont travaillé à l'élaboration de tâches complexes pour adapter leurs modalités d'évaluation aux finalités de la formation exprimées dans des référentiels de compétences. Le lien entre ces tâches et la construction des compétences, et le sens des tâches proposées dans le contexte formations par rapport au contexte professionnel sont les questions que les formateurs se sont posés.

La recherche présentée ici analyse l'évolution de quatre tâches complexes de deux institutions à partir de deux perspectives : l'identification des changements formels apportés à ces tâches et la mise en évidence des facteurs qui sont à l'œuvre dans ce processus de régulation.

Les résultats montrent que la tâche complexe est un outil en constante évolution, objet de tension entre conceptions de l'évaluation des compétences exprimées par les formateurs et contraintes institutionnelles qui nécessitent des régulations à tous les niveaux. La mise en évidence des facteurs liés à l'évolution des tâches a conduit à l'élaboration d'un modèle de la construction de tâches complexes. Ce modèle permet d'affirmer que les régulations autour des tâches complexes se réalisent dans le but de mieux correspondre à ce qui est recherché et relève bien d'une volonté de cohésion autour des concepts d'évaluation de compétences.

Mots-clés : tâches complexe, évaluation des compétences, conception, culture commune.

Introduction

Dès leur mise en place, plusieurs Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande ont construit leurs dispositifs de formation autour de compétences à développer chez les futurs enseignants. Ce choix n'a pas été sans conséquence sur l'évaluation. En effet, si être compétent c'est, selon

1. Contacts : aline.galland@hepl.ch; Monnardi@edufr.ch; coenp@edufr.ch



Perrenoud (1998), être capable de mobiliser diverses ressources pour résoudre un type de situations, alors évaluer ces compétences nécessite aussi un changement de perspective et le recours à de nouveaux outils d'évaluation plus ouverts (Gérard, 2006). Les formateurs ont donc travaillé à l'élaboration de tâches complexes pour adapter leurs modalités d'évaluation aux finalités de la formation exprimées dans les référentiels de compétences. Or, construire de telles tâches n'est pas chose aisée dans un contexte où une place prépondérante était faite jusqu'alors aux dispositifs d'évaluation qui privilégiaient plus la vérification des acquis et des connaissances que leur intégration dans des situations pratiques. Il s'agissait en particulier de construire des tâches qui évaluent véritablement les compétences visées à travers des situations aussi proches que possibles des situations naturelles (Roegiers, 2003).

Cet article a pour but de montrer comment les réflexions liées à l'élaboration de ces différentes tâches complexes ont contribué à l'émergence de représentations nouvelles chez les formateurs. Dans un premier temps, nous présenterons quelques éléments théoriques qui cadrent notre étude, puis après avoir décrit les différentes tâches analysées et leurs caractéristiques, nous montrerons les différentes transformations qu'elles ont subies en quatre ans. Les facteurs ayant justifié ces changements seront ensuite mis en évidence par le biais de l'analyse des propos des formateurs. Finalement, nous proposerons un modèle rassemblant les conditions à mettre en place dans nos institutions pour construire des tâches complexes permettant d'évaluer la construction des compétences chez les futurs enseignants de manière satisfaisante.

Eléments théoriques

La mise en œuvre d'un nouveau dispositif d'évaluation ne peut se faire sans prendre en considération la manière dont les acteurs se l'approprient en contexte et négocient ce qui est demandé avec ce qui est effectivement réalisable. Les programmes par compétences sont moins prescriptifs que ne l'étaient les programmes par objectifs et ils nécessitent donc un plus grand travail d'appropriation parce qu'ils laissent d'avantage de marge de manœuvre aux acteurs (Legendre 2008). Les changements voulus dans les formations impliquent de construire des programmes en cohérence avec l'approche par compétence. Ils nécessitent des adaptations dans tous les dispositifs de formation : aussi bien dans la construction des cours que dans les formes de travail ou encore l'évaluation, entraînant chez les formateurs adhésion ou résistance. Si les directives officielles – le curriculum formel – fournissent un cadre général – et idéal – qui précise les orientations voulues, elles ne donnent pas d'indications précises sur les moyens concrets à mettre en œuvre. La concrétisation de ces orientations – le curriculum réel – dépendent donc fortement du contexte et des acteurs. Comprendre la manière dont les formateurs ont traduit ces orientations dans des outils communs d'évaluation nous a paru intéressant, ceci d'autant plus que le concept même de



compétence – et donc de son évaluation – n'est pas encore clairement stabilisé. Il génère avec lui certaines difficultés : Crahay (2006) parle de *dangers et d'incertitudes* ; Carette (2009) évoque la tension induite entre apprentissage et évaluation dans la mesure où la compétence nécessite la mobilisation de ressources supposées acquises préalablement dans des situations nouvelles dont le caractère inédit interdit qu'on les exerce préalablement avec les apprenants. Cela dit, Rey, Carette, Defrance et Kahn (2003) soulignent que l'utilisation des compétences permet d'éviter la décomposition des tâches et la perte de sens, qu'elle invite les apprenants à se mettre en activité en réalisant un produit plutôt qu'en restituant des savoirs inertes, et enfin, qu'elle redonne à l'apprentissage sa dimension de transformation du sujet (p. 149), dans ce que Rey (2003, cité par Carrette) appelle une opérationnalisation du savoir.

Les formateurs de deux HEP romandes ont donc élaboré plusieurs tâches à partir des référentiels de compétences propres à chacune d'elle dans le but de répondre aux prescriptions institutionnelles préconisant l'évaluation par situations complexes. La question de la validité de telles tâches s'est rapidement posée, puisqu'il s'agissait d'évaluer dans des situations construites par les formateurs de la HEP des compétences du terrain. En effet, si les compétences ne peuvent se manifester que dans des situations authentiques (Tardif, 2006; Roegiers, 2004), il peut paraître inapproprié de construire des situations particulières pour l'évaluation. C'est pourtant le défi auquel ont été confrontés les formateurs puisqu'il s'agit bien pour les institutions de certifier à un moment donné la maîtrise de certaines compétences ou du moins de témoigner de leur développement.

Pour répondre à ce souci de pertinence, une première étude a été réalisée auprès d'enseignants primaires (Coen, Galland, Monnard, Perrin, & Rouiller, 2008). Cette étude a mis en évidence un décalage entre les compétences déclarées par les formateurs HEP comme étant évaluées dans les tâches proposées et celles réellement mobilisées aux yeux des enseignants du terrain pour les effectuer. Si les situations proposées paraissent bien pertinentes pour de futurs enseignants, elles ne correspondent pas vraiment à des pratiques réelles, mais plutôt à des étapes nécessaires dans le développement des compétences. Une tâche valide ne serait donc pas seulement une tâche qui évalue des compétences professionnelles, mais plutôt une tâche qui permet de rendre compte du développement de ces compétences dans le parcours de formation des étudiants (Tardif, 2006).

D'autres interrogations ont alors émergé parmi les formateurs des deux institutions. Quel est le lien entre les tâches complexes et la construction des compétences ? Quel sens les tâches proposées peuvent-elles avoir dans le contexte de formation par rapport au contexte professionnel ? Il nous est apparu nécessaire de voir comment ce questionnement rebondissait sur le processus d'élaboration des tâches complexes proposées aux étudiants. Il était important d'interroger l'évolution des tâches en lien avec le développement et l'évaluation des compétences : est-ce que



L'évolution des tâches est un signe d'un plus grand respect de la notion de **tâche complexe** ? Partant de là, nous avons mené une recherche sur des tâches assez représentatives des travaux demandés aux étudiants. Nous avons analysé l'évolution de ces tâches issues des deux institutions à partir de deux perspectives : la première a pour but d'identifier les changements formels apportés à ces tâches et la deuxième vise à mettre en évidence les facteurs qui sont à l'œuvre dans ce processus de régulation à partir d'entretiens réalisés auprès des formateurs qui ont participé à l'élaboration de ces tâches complexes. Ce faisant, cette recherche articule les niveaux institutionnels puisqu'elle décrit les processus de changement et d'évolution des tâches complexes, et les niveaux pédagogiques à travers l'analyse des raisons qui poussent les formateurs à transformer les tâches pour en augmenter la validité.

Eléments méthodologiques

Le corpus de notre recherche est composé de quatre tâches – deux par institutions – issues de deux hautes écoles pédagogiques de Suisse romande qui fonctionnent avec des référentiels de compétences depuis plusieurs années ; les quatre tâches sont destinées à évaluer les compétences à différents moments de la formation. Dans trois cas, elles concernent au moins trois cours et sont élaborées par plusieurs formateurs (de 3 à une vingtaine). Le tableau 2 montre leurs principales caractéristiques actuelles. Au moment de la recherche, les tâches 1 et 2 étaient utilisées pour la 3^e fois, la tâche 3 pour la 5^e et la tâche 4 pour la 4^e fois.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des tâches complexes telles que définies dans les institutions

Tâche complexe 1 : L'étudiant est amené à construire une tâche complexe pour des élèves dans une didactique de son choix et à y porter un regard réflexif

Cours évalués

Module formé par un cours sur le sujet de l'évaluation certificative

Compétences évaluées

- Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves

Consigne

« A partir d'un test sommatif/certificatif utilisé ou vu utilisé lors d'un stage:

- identifier les étapes préalables pour la réalisation du test
- vérifier la concordance entre les objectifs poursuivis, la compétence visée, les critères de correction et l'échelle utilisée.
- faites des propositions pour améliorer la validité du test en lien avec les différents cadres théoriques vus lors du cours et dans les lectures obligatoires.

Tâche complexe 2 : L'étudiant est amené à construire une tâche complexe pour des élèves dans la didactique des maths et à y porter un regard réflexif.

Cours évalués

Un module formé de trois cours (unité de formation UF) différents et portant sur le développement de compétences chez les élèves.



Compétences évaluées

- Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des connaissances et des compétences des élèves.
- Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap.
- Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études.

Consigne

Concevoir un test significatif pour évaluer les compétences des élèves en mathématiques, dans le champ conceptuel de la multiplication, et y porter un regard réflexif.

- Décrire, en les détaillant, les étapes qui ont conduit à la réalisation du test.
- Indiquer en quoi et comment les items/questions du test abordent différents aspects du champ conceptuel de la multiplication développés dans le cadre de l'UF3 (Unité de formation : champ conceptuel de la multiplication).
- Justifier la concordance entre les objectifs poursuivis, la compétence visée, les critères de correction et l'échelle utilisée et montrer en quoi la conception du test repose sur les différents cadres théoriques exposés lors du cours et dans les lectures obligatoires de l'UF1 (Unité de formation : certifier dans la scolarité).
- En référence aux contenus abordés dans l'UF2 (Unité de formation : difficultés d'enseignement et difficultés d'apprentissage en mathématiques), porter un regard réflexif sur le test, en identifiant et en discutant les difficultés rencontrées pour le concevoir et les difficultés auxquelles les élèves pourraient se trouver confrontés lors de sa passation.

Tâche complexe 3 : Les étudiants doivent réaliser en groupe une vidéo et un dossier d'accompagnement sur la thématique « être enseignant dans le système scolaire fribourgeois »

Cours évalués

- Communiquer par l'image et le son
- Etre enseignant-e (cours traitant des aspects identitaires du métier d'enseignant)
- Système scolaire (cours traitant des aspects politiques et administratifs du système scolaire cantonal)

Compétences évaluées

- Comprendre et utiliser des technologies de l'information et de la communication
- Travailler en équipes éducatives
- Collaborer avec différents partenaires de l'institution scolaire

Consigne

En tenant compte du contexte et des spécificités du canton de Fribourg :

- réaliser, par groupe de 4 étudiants-es, un film de 6 à 10 minutes maximum (générique compris) sur 1 sujet se rapportant au cours Etre enseignant-e ou système scolaire.



- rédiger un dossier de 14 pages A4 maximum complétant et synthétisant la thématique.

Tâche complexe 4 : L'étudiant-e doit planifier, conduire et analyser des expériences d'enseignement-apprentissage et constituer un dossier rendant compte de son expérience

Cours évalués

- Tous les cours et ateliers de didactiques générale et spécifiques de l'année (il s'agit de cours théoriques et de laboratoires pratiques abordant des aspects de didactiques générales et de didactiques de branches).

Compétences évaluées

- Organiser et conduire des situations d'apprentissage
- Réfléchir et intervenir sur ses pratiques.

Consigne

- Choisir 5 séquences d'enseignement-apprentissage dans des didactiques variées.

Mettre en évidence une composante de la compétence « organiser et conduire des situations d'apprentissage »

- Analyser la concrétisation de deux indicateurs de la composante choisie dans les cinq séquences d'enseignement-apprentissage :
- Exemple : composante choisie Ab (Organiser et planifier des séquences didactiques); indicateurs (cf. Indicateurs pour les compétences) à analyser possibles : varier le questionnement et organiser les mises en commun.
- Cette analyse doit comprendre les éléments suivants :
 - description du contexte de la classe de stage;
 - présentation et argumentation de la composante de la compétence A et des indicateurs choisis;
 - présentation et analyse critique des cinq séquences d'enseignement;
 - confrontation théorie-pratique;
 - bilan et perspectives professionnels en lien avec cette analyse.

Les descriptifs des tâches – tels qu'ils ont été remis aux étudiants lors de chaque passation – ont été analysés pour identifier les changements intervenus au fil des ans au niveau du fond (nature de la tâche, compétences évaluées) de la forme (produit attendu, consigne) et de l'évaluation (critères, indicateurs...).

Des entretiens semi-directifs d'une trentaine de minutes ont été menés auprès de 10 formateurs des deux institutions ayant participé à la construction et/ou à l'évolution des tâches. Les questions posées aux formateurs portaient sur leur perception des changements intervenus dans les tâches, leur implication dans le processus et les facteurs qu'ils considéraient comme les régulateurs du changement. Une analyse du contenu des retranscriptions a été ensuite réalisée.

Résultats

L'analyse des tâches a permis de mettre en évidence les changements intervenus sur le fond et la forme.



Evolution dans les descriptifs des tâches

Les analyses des descriptifs des 4 tâches ont montré qu'il y avait eu relativement peu d'évolution sur le fond. Même si les titres ont parfois subi quelques modifications – comme on peut le voir dans la figure 1 à propos de la tâche 3 (réaliser une vidéo) – la nature des tâches n'a pas changé.

Par contre, sur des aspects plus formels, les consignes et les critères d'évaluation ont été modifiés à plusieurs reprises. Cela est confirmé par les formateurs qui considèrent que les tâches n'ont pas fondamentalement évolué depuis leur création, mais que des modifications ont été apportées aux consignes et aux critères de correction, modifications découlant principalement d'un changement dans les représentations de ce que doit être une tâche complexe et de comment l'évaluer. Pour les formateurs les versions originales n'étaient pas vraiment des tâches complexes puisqu'elles demandaient aux étudiants de répondre aux demandes de l'institution plutôt que de montrer leurs compétences : « *au bout du compte, c'était un listing de réponses à des critères pour que la tâche soit validée* » (Ens-9). D'un cadre relativement strict et précis donné aux étudiants, les tâches se sont peu à peu orientées vers plus d'ouverture et de liberté de choix : « *c'est tellement décidé, programmé, ordonné que l'étudiant n'a plus de choix en réalité. Essayons d'ouvrir nos tâches complexes* » (Ens-3). Cette ouverture s'est retrouvée dans les consignes qui, au fil des ans, sont devenue de plus en plus concises, gagnant en liberté offerte aux étudiants ce qu'elles perdaient en précision. On peut voir un exemple de cette évolution dans la figure 1 qui montre les changements intervenus dans la consigne de la tâche complexe 3 (réaliser une vidéo). En 5 ans, la consigne est passée d'une spécification de thèmes à choix issus de deux cours thématiques à deux sujets généraux reprenant les titres des cours à intégrer pour finir à une liberté quasi-totale, la seule contrainte restante étant que le film doit se rapporter à l'un des deux cours. De la même façon, les précisions sur les différentes parties du film et du dossier l'accompagnant ont disparu.

L'autre modification importante concerne la procédure d'évaluation elle-même. Lors de la création des tâches, le souci des formateurs était de disposer de critères précis, d'une part, pour garantir une fidélité entre correcteurs et, d'autre part, pour donner des indications aux étudiants sur ce qui était attendu. Assez rapidement pourtant, les formateurs ont estimé que les critères étaient beaucoup trop nombreux, ce qui rendait la correction extrêmement lourde et complexe. Cet aspect, lié à une modification quant à la conception de l'évaluation des compétences, s'est traduit par le passage d'une évaluation avec un nombre élevé de critères à une évaluation beaucoup plus globale centrée sur quelques éléments. Cela a représenté un changement important dans la manière de considérer l'évaluation. Une des formatrices déclare d'ailleurs que « *c'était vraiment en décalage avec ce que je pouvais croire initialement de l'évaluation ... que tout à coup quelqu'un me dise, si vous avez peu de critères, vous êtes des professionnels, vous arriverez beaucoup plus facilement à vous mettre*



Tâche complexe n°3	Année scolaire 2002-2003	Année scolaire 2003-2004 2004-2005*	Année scolaire 2005-2006	Année scolaire 2006-2007
Titre de la tâche	Représentation de la profession et des rôles de l'enseignant	Représentation de la profession et des rôles de l'enseignant	Rôle de l'enseignant dans le système éducatif, économique – professionnel fribourgeois	Etre enseignants. Le système scolaire fribourgeois
Contenu du film	1. Introduction : représentation du contexte socioculturel 2. Responsabilité éducative : mise en évidence de quelques tâches et compétences 3. Complexité de la formation : présentation des valeurs, finalités, fonctions, rôles, ... 4 Conclusion	1. Introduction : représentation du contexte socioculturel et géographique 2ème partie (200) : bilinguisme, intégration 3ème partie (506) : féminisation de la profession, temps de travail 4 Conclusion	Sujet 1 : être enseignant aux yeux des enseignants Sujet 2 : être enseignant aux yeux du monde économique	Sujet : libre
Sujet		Le film devra intégrer un des thèmes à choix dans chaque partie	Le film devra intégrer les sujets 1 et 2	Le film se rapportera au cours 1-200 et 1-506
Evaluation	Pour chacune des séquences, 0, 1, 2 ou 3 critères pour chaque cours dans chaque partie	Indicateur pour chaque partie (1-4) et chaque cours (parties 2 et 3) Critères et indicateurs spécifiques pour le film – pertinence – cohérence – qualité – forme Autoévaluation des étudiants sur les mêmes critères	4 critères avec indicateurs pour le dossier et le film :	idem

* Aucun changement n'étant intervenu entre 03-04 et 04-05, les 2 années ont été regroupées.

Figure 1: Evolution des attributs de la tâche complexe 3



d'accord que si vous démultipliez la tâche en plein de critères où là ça devient très pédagogie par objectifs. On voit plus l'ensemble et la cohérence de l'ensemble de la tâche » (Ens-2).

En ce qui concerne la tâche 2 (construction d'une évaluation en mathématiques), l'évolution se situe plus particulièrement dans la grille de critères d'évaluation et ses indicateurs (figure 2). D'une grille où trois formateurs évaluaient trois critères différents à partir d'un regard sur 3 champs différents : le champ multiplicatif, le champ de l'évaluation et le champ des difficultés d'apprentissage, la grille actuelle se présente sous forme de grille à double entrée. Chaque formateur évalue le champ dont il est responsable au travers des critères de pertinence, correction (exactitude), complétude et du critère de syntaxe/orthographe. Chaque critère doit être acquis pour que la certification soit suffisante. D'une évaluation différenciée entre chaque champ, la grille a donc évolué vers une évaluation commune à travers les mêmes critères pour chaque champ. Les formateurs ont cherché à s'assurer de la maîtrise des compétences annoncées à l'aide de critères identiques avec des indicateurs différents en fonction des champs traités.

Tâche complexe 2	Eté 2006	Hiver 2006	Eté 2007
Evaluation	Critère 1 relatif à 2 UF* Critère 2 relatif à 2 UF Critère d'orthographe et syntaxe	4 critères critère 1 pour une UF critère 2 pour une UF critère 3 pour une UF critère 4 : orthographe et syntaxe	4 critères - pertinence - correction - complétude - orthographe/ syntaxe Chaque critère est évalué au regard du champ spécifique à chaque UF. Chaque critère est évalué trois fois ; il est acquis si 2 sur 3 des évaluations sont positives.

Figure 2 : Evolution des critères de correction de la tâche complexe 2

De la même manière pour la tâche complexe 3 (Figure 1), la multitude de critères relatifs à chaque partie de la vidéo et du dossier pour chaque cours a été peu à peu remplacée par des critères plus globaux comportant chacun quelques indicateurs. Bien que portant des intitulés différents, il s'agit bien des mêmes critères de correction que pour la tâche 2. On les retrouve d'ailleurs dès 2006 dans les quatre tâches analysées. Dès ce moment, ce sont la pertinence, la cohérence, la qualité et la forme des tâches qui seront évaluées, critères de correction qui correspondent aux qualités attendues d'une production ouverte décrites par Roegiers (2004). Il s'agit de deux critères relatifs au fond (pertinence et cohérence des idées) et de deux autres concernant la forme (qualité du choix des



outils de la discipline et leur mise en œuvre). Pour chaque tâche, voire chaque cours, les critères sont opérationnalisés par des indicateurs différents propres à la situation donnée.

Les ajustements réalisés sur ces aspects de consigne et d'évaluation mettent bien en évidence l'évolution intervenue dans les représentations des formateurs sur ce qui fait qu'une tâche peut être considérée comme complexe. L'idée qu'une tâche possède bien un caractère complexe si la consigne ne permet pas aux étudiants d'induire les ressources à mobiliser est clairement présente dans les dernières versions des descriptifs. En supprimant les découpages des tâches suggérant des démarches ou concepts à utiliser et en éliminant les indicateurs définissant trop clairement le produit attendu, les formateurs se sont rapprochés des conditions garantissant la complexité d'une tâche telles qu'elles sont aujourd'hui communément définies (voir par exemple Beckers, 2002 ou Roegiers, 2003).

Facteurs de l'évolution

Confrontés à ces différentes modifications, nous sommes allés interroger les formateurs qui ont expliqué ce qui, de leur point de vue, a entraîné ces changements. Leurs réponses nous ont permis de construire un modèle compréhensif qui met en évidence les raisons de ces évolutions schématisées dans la figure 3. Nous reprenons ci-dessous les différentes étapes du graphique tout en illustrant notre propos d'extraits tirés des entretiens conduits auprès des formateurs.

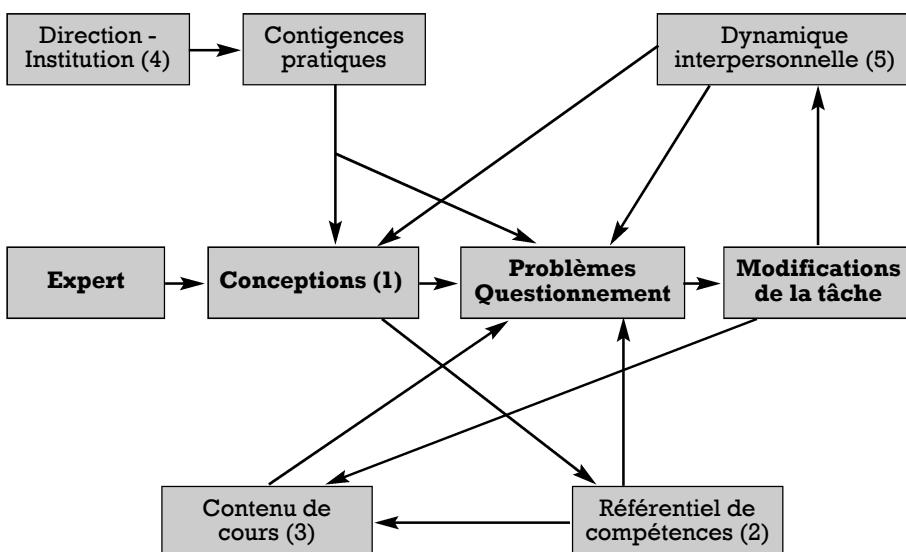


Figure 3 : Modèle compréhensif de l'évolution de tâches complexes

Le premier élément qui semble avoir jouer un grand rôle pour les formateurs, c'est l'interpellation de leurs conceptions sur l'évaluation des compétences et d'une tâche complexe par le biais d'un expert. Cet apport les



a amenés à se poser des questions : « *c'est dû à la conférence de X, ça a été le déclencheur au niveau de la réflexion chez les formateurs. X qui nous a assez interpellés par rapport à l'évaluation de compétences* » (Ens-3).

La mise à plat des conceptions questionne les formateurs sur le lien à faire avec le référentiel de compétences. Ce questionnement peut entraîner des modifications de la tâche (formulation, consignes, modalités d'évaluation). « *Ça a demandé un important travail de discussion, d'échanges pour essayer d'aboutir à quelque chose qui soit un peu cohérent. Donc ça c'était une première chose. Ensuite je me souviens que l'on a eu pas mal de discussions précisément sur ce qu'était une compétence, ce qu'était complexité, difficulté, je me rappelle avoir discuté de ça pas mal ensemble* » (Ens-2). Les échanges autour de la représentation de la compétence, de son lien avec le référentiel ainsi que les différents modes d'évaluation de celle-ci ont favorisé la recherche et la création de tâches complexes avec une grille critériée d'évaluation.

La réflexion sur le référentiel de compétences interroge à son tour les contenus de cours et en particulier leur place dans la construction des compétences : « *Pour ce module, la réflexion est partie de la compétence. S'il fallait vérifier la maîtrise de celle-ci, alors quelle tâche fallait-il proposer ? Puis en fonction de cette tâche, le contenu du cours a été adapté, transformé* » (Ens-7). Si le cours est considéré comme fortement lié à la tâche, des modifications de la tâche ont des répercussions sur le cours afin de s'assurer que les ressources liées à la compétence y sont bien travaillées (cohérence). Par la suite, lors de la modification des tâches, les formateurs ont travailler dans le souci de maintenir une cohérence entre le cours et le développement des compétences : « *Si les choses ont évolué dans la tâche, c'est aussi parce que nous, on essayait de coller ça aux compétences mais je ne sais pas si c'est la même question. Dans le sens, où plus on est allé de l'avant, mieux on a essayé de coller aux compétences, alors chez moi, cela n'a pas eu grande influence sur le conte - nu mais par contre sur la certification elle-même, donc sur l'élaboration des critères de la tâche suivante* » (Ens-5). Mais finalement, tous les formateurs ne se voient pas adapter le contenu de leur cours à l'évaluation : « *Non je crois pas que c'est l'évaluation qui doit modifier le cours parce que sinon je crée quelque chose d'assez pervers. Si je faisais sentir à mes étudiants que le cours est orienté vers la tâche complexe, c'est à un moment donné du bachotage* » (Ens-3).

Les institutions imposent des contraintes pratiques (p.ex obligation d'évaluer chaque semestre chaque module, obligation d'évaluer par tâche complexe) : « *Il y a une règle du jeu qui a été mise en place pour évaluer nos cours, il y a la tâche complexe. J'ai pris quelque chose qui existait et j'applique les règles du jeu* ». Peu à peu, les conceptions des formateurs interrogent ces contraintes dans le but d'une meilleure conformité avec l'évaluation de compétences, mais comme le précise un formateur, « *il y avait un cadre qui était posé, contre lequel on pouvait interagir, mieux, qu'on pouvait questionner, mais il y avait un cadre qui était posé* » (Ens-10).



Pour entrer dans un processus d'évolution, les formateurs ont fait le deuil d'une évaluation certificative de contenus. Pour développer une dynamique interpersonnelle, chaque formateur se reconnaît comme expert dans son champ d'intervention. Tous travaillent sur un objet commun dans lequel ils se reconnaissent plus ou moins. Un nombre trop important de formateurs autour d'une tâche nuit à l'implication et à une dynamique constructive. Finalement, créer une dynamique interpersonnelle favorise le changement, à condition que chaque formateur se reconnaisse à la fois comme spécialiste dans son champ d'intervention et comme partageant un objet commun (la tâche complexe) : « *A la condition très claire, que l'on travaille sur le même objet. Il y d'autres modules où l'on est plusieurs formateurs et où il n'y a pas une dynamique mais une lourde inertie, parce que l'on ne travaille pas sur le même objet de certification... La coordination, le besoin de coordination sur le même objet. C'est se mettre d'accord. D'ailleurs c'est le seul module où on se voit pour déterminer finalement la finalité de la certification. Dans les autres, on me demande ma note, on la mixe avec les autres. Tandis que là on a un objet qui est traité par les trois parties . Et là c'est l'objet de l'évaluation, c'est la fabrication d'une tâche avec le regard interdisciplinaire à trois, qui fait la qualité et le dynamisme et l'évolution de ce travail*» (Ens-7).

Les difficultés rencontrées sont en lien avec la résistance au changement, mais encore davantage avec la confiance que les formateurs ont pu développer autour du concept d'évaluation de compétences remplaçant celui de vérification de contenus. Ce passage ne se fait pas sans heurt ni sans désir d'avancer. Cependant le besoin de sécurité lié à ce que l'on connaît reste très présent et entraîne *ipso facto* un frein à l'évolution.

Ces diverses raisons parlent en faveur d'une réflexion à propos de la validité de la tâche. Comment s'assurer que la tâche permet d'attester la maîtrise d'une compétence ? Comment améliorer la correction pour affirmer que les résultats démontrent de la maîtrise ou non d'une compétence. Il semble que ces questions sont sous-jacentes aux décisions de transformation de la tâche. On se trouve bien dans une réflexion par rapport à la validité de la tâche même si cette validité n'est pas exprimée en tant que tel. Il semble encore une fois que l'appropriation des concepts ainsi que les échanges avec d'autres professionnels favorisent les réflexions autour de la qualité de la tâche telle que décrite par Roegiers (2004).

Discussion

A partir de ce premier modèle, nous avons élaboré un modèle fonctionnel de la construction de tâches complexes valides (figure 5), modèle qui, selon nous, pourrait servir de guide lorsque des institutions doivent élaborer ce type d'outils d'évaluation. Là encore, plusieurs étapes nous semblent importantes à signaler.

En premier lieu, l'institution adopte un référentiel de compétences qui constitue le curriculum officiel. Les conceptions des formateurs vont se



confronter à ce référentiel comme fondement de la formation des enseignants. Les différentes conceptions sont ensuite renvoyées à l'institution qui dès lors peut mandater un expert externe, organiser une formation, définir un socle de connaissances communes... pour l'ensemble de la communauté de formation de l'institution. Le but est de faire émerger une culture commune autour de l'évaluation de compétences. A partir de cette culture commune, les formateurs décident des contingences pratiques – le curriculum réel : moment de l'évaluation, forme, statut de l'évaluation, cours impliqués. Autour des contingences, les dynamiques de groupe se développeront d'autant plus facilement que la culture est partagée et intégrée. L'implication personnelle dépend aussi des contingences institutionnelles mises en place (temps à disposition, espaces d'échanges, etc.). La place des cours est redéfinie dans notre modèle, précisant leur lien avec la tâche. La tâche est liée aux ressources développées dans les cours, mais pas au contenu de la tâche en tant que telle d'où l'absence d'influence réciproque forte. Une tâche complexe n'évalue donc pas le cours en tant que tel, mais les contenus de cours participent à la construction des compétences par le développement des ressources. Et ce sont finalement la mobilisation et la combinaison de ces ressources qui sont évaluées dans la tâche.

Tout ce processus entraîne des modifications de la tâche visant à assurer sa validité. S'assurer qu'on évalue bien ce qu'on prétend évaluer semble garanti par le processus en boucle intégrant conceptions et référentiel de compétences. La tâche complexe n'est pas un produit fini, même si elle est considérée comme valide. C'est un outil en constante évolution.

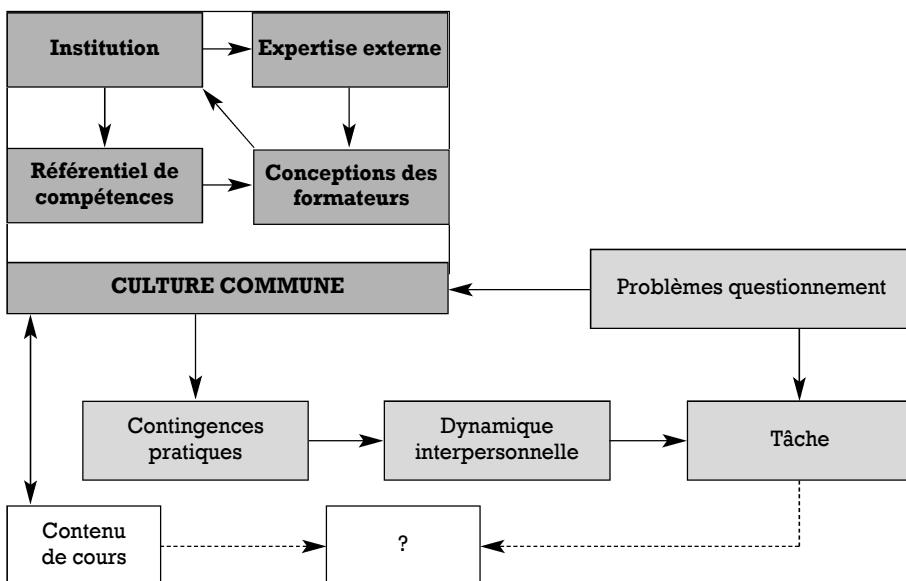


Figure 4: Modèle fonctionnel de construction de tâches complexes valides



Ce modèle met en évidence l'importance de faire émerger une culture commune autour de l'évaluation des compétences. Cela passe par la confrontation des conceptions des formateurs, la mise à disposition d'espace d'échange et de formation, le recours à des experts légitimes, la constitution d'une communauté de pratiques, etc. Ainsi, c'est la culture commune qui va déterminer les contingences pratiques (moment de l'évaluation, forme, statut de l'évaluation, cours impliqués...) et non plus l'inverse. À partir des contingences, les dynamiques de groupe se développeront d'autant plus facilement que la culture est partagée et intégrée.

Le modèle s'inscrit dans une logique de « dynamique apprenante » (Nonaka & Takeuchi, 1997) puisque les acteurs du système ont une emprise sur le système. Cette dynamique est associée à l'idée de changement et d'innovation que l'on voit bien dans notre dispositif. Rappelons que le contexte est celui de la mise en place des HEP, des plans d'études et des modalités évaluatives qui leur sont associés. Comme le rappelle Gather Thurler (2000), ce qui est intéressant ce sont bien les projets, les désirs et les stratégies d'innovation des acteurs. La stratégie qui est modélisée ici, montre bien l'importance de la construction d'une culture commune pour le faire. Elle permet également de mettre en évidence, par ses retours itératifs, une logique co-constructive qui garantit (en tout cas dans ce que nous avons pu voir) le sens de l'innovation pour les individus (Gather Thurler & Perrenoud, 2003). La démarche décrite ici est une bonne illustration de la décentralisation du processus innovatif (Gather Thurler, 2004), renforcé par le fait que le leadership est pris par des experts (dans un premier temps : consultation d'experts externes puis, dans un second temps, réappropriation par des experts internes). Dès lors, les acteurs du système - les professeurs de l'institution - sont les agents directs de la régulation (macro-régulation). La culture commune qui se construit à travers ces temps de formation et d'échange est le vecteur par lequel l'expertise des acteurs se développe. Ces derniers parviennent progressivement à développer des compétences partagées ou collectives (au sens de Le Boterf, 2000 ou Hatchuel, 1996). Notons encore que dans cette logique, il y a concomitance entre le développement des personnes et de l'institution comme le souligne Woods (1997) en désignant la chose comme une nouvelle forme de professionnalisme. Les apports extérieurs sont profitables mais dès lors qu'ils sont intégrés dans les individus puis ré-investis dans l'institution elle-même. Reste à trouver les bonnes courroies de transmission, les espaces dans l'institution qui rendent possibles ces régulations : organes de coordination, appui des services de recherche et de formation continue, direction administrative et pédagogique, etc.

Conclusion

Au terme de cette recherche, notre idée était de mettre en évidence les mécanismes qui concourent à un ajustement progressif de tâches complexes. Nous avons pu constater que les démarches – ou étapes – que les



formateurs identifient dans le processus de transformation de ces tâches complexes sont liées à la fois à la volonté de mieux se former en tant que formateur-évaluateur, de pouvoir proposer de nouvelles tâches formatives et/ou certificatives et d'utiliser des outils plus adaptés dans le but d'être plus performant. Toutes ces démarches relèvent selon Scallon (2004), de l'amélioration des dispositifs d'évaluation. En somme, ce processus nécessite avant tout une vraie coopération professionnelle qui inclut, dans le processus de changement, le formateur comme individu en interdépendance avec ses collègues et qui soutient la présence d'un leader orienté vers la transformation (Gather Thurler, 2000). Tout ce processus - intégrant conceptions et référentiel de compétences - entraîne des modifications des tâches qui permettent de s'assurer qu'on évalue bien ce qu'on prétend évaluer. Selon nous, la dynamique mise en évidence dans cette étude montre bien que l'évaluation s'inscrit forcément dans des référentiels multiples intégrant les cadres et normes institutionnels ainsi que les croyances et conceptions des acteurs à propos de l'évaluation (Mottier Lopez et Allal, 2007). Il s'agit dès lors de mettre en relation ces référentiels afin de construire une culture commune de l'évaluation au sein des établissements.

Comme le suggère Legendre (2008), l'enjeu est de s'approprier les changements plutôt que de les appliquer. Dans une telle logique, la participation des acteurs ne peut se faire que s'ils donnent du sens au changement, s'ils en perçoivent l'utilité. Il est nécessaire de les accompagner en cela. Si on se contente de discrépiter les pratiques utilisées auparavant, il y a fort à parier que les formateurs auront tendance à appliquer des prescriptions nouvelles sans conviction, sans intégrer les modifications souhaitées à leur propre fonctionnement. L'élaboration d'une culture commune autour de l'évaluation des compétences permet au contraire de valoriser les changements et d'en évaluer la pertinence non seulement par rapport aux prescriptions institutionnelles, mais surtout en lien avec les améliorations souhaitées dans la formation des enseignants.

Au final, nous faisons le constat que la tâche complexe n'est pas un produit fini, même si elle est considérée comme valide. C'est un outil en constante évolution, objet de tension entre conceptions de l'évaluation des compétences des formateurs et contraintes institutionnelles qui nécessitent des régulations à tous les niveaux. La mise en évidence de l'évolution des tâches nous permet d'affirmer qu'elle se réalise dans le but de mieux correspondre à ce qui est recherché et relève bien d'une volonté de cohésion autour des concepts d'évaluation de compétences.



Références

- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.
- Carette, V. (2009). Et si on évaluait des compétences en classe. A la recherche du "cadrage instruit". Dans L. Mottier Lopez & M. Crahay (Ed.), *Evaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (p. 14-163). Bruxelles: De Boeck.
- Coen, P. F., Galland, A., Monnard, I., Perrin, N. & Rouiller, Y. (2008). Pertinence et validité de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants. In G. Bayat, J.-M. De Ketela, L. Paquay & C. Thélot (Eds.), *Evaluer pour former: quelles démarches, quels outils ?* (pp. 159-175). Bruxelles: De Boeck
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Gather Thurler, M. & Perrenoud, P. (2003). Innovation. In D. Groux (dir) *Dictionnaire de l'éducation comparée*, (pp.315-322). Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. *Raisons éducatives*, X, 99-125.
- Gérard, P.-M. (2006). Les outils ouverts d'évaluation ou la nécessité de clés de fermeture. In G. Figari & L. Mottier Lopez (eds). *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 147-154). Paris : L'Harmattan
- Hachuel, A. (1996). Coopération et conception collective - variété et crises des rapports de prescription. In G. De Terssac & E. Friedberg (Ed.), *Coopération et conception* (pp.102-121). Toulouse : Octare.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'organisation.
- Legendre, M.-F. (2008). Défis et enjeux dans le passage du curriculum officiel au curriculum réel. In M. Ettayebi, R. Operiti et P. Joannert, *Logique de compétences et développement curriculaire. Débats, perspectives et alternatives pour les systèmes éducatifs* (pp. 41-59). Paris : L'Harmattan.
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2007). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 3, 465-482
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1997). *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1998). *Dix compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Rey, B. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation* (2 éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école: Apprentissage et évaluation*. De Boeck Education.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Woods, P., Troman, G. & Boyle, B. (1997). *Restructuring schools, restructuring teachers*. Buckingham : Open University Press.