



HAL
open science

L'apprentissage par les compétences

Zoualfakar Jammoul

► **To cite this version:**

Zoualfakar Jammoul. L'apprentissage par les compétences. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel, Jan 2012, Luxembourg, Luxembourg. pp.10. <halshs-00777286>

HAL Id: halshs-00777286

<https://shs.hal.science/halshs-00777286v1>

Submitted on 17 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

L'APPRENTISSAGE PAR LES COMPETENCES

LE RÔLE DE L'ÉVALUATION AU COURS DE L'APPRENTISSAGE PAR COMPÉTENCE

Zoualfakar JAMMOUL

Laboratoire : ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations)

Ecole doctorale : ED 485(EPIC) : Education, Psychologie, Information, Communication

Université Lumière Lyon2

zoualfakar@hotmail.fr

Mots-clés : apprentissage, compétence, situation, évaluation, dispositif.

Résumé. Le concept de compétence professionnelle qui a émergé au cours des années quatre-vingt du siècle dernier a conduit à une série de changements concernant les méthodes d'élaboration des référentiels des programmes d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Aussi, les chercheurs en sciences de l'éducation ont proposé un certain nombre de démarches didactiques à propos des compétences professionnelles qui dépendent essentiellement de l'effort (mental et manuel) de l'apprenant et du suivi par l'enseignant. Mais la question est de savoir comment nous concevons l'apprentissage ; comment nous évaluons le travail des élèves au cours de l'apprentissage ; quel est le rôle de l'évaluation dans l'acquisition et la validation des compétences. Dans cet article, nous allons essayer d'aborder le lien entre les méthodes d'apprentissage et le rôle de l'évaluation au cours de l'apprentissage.

Introduction :

L'évaluation est l'un des aspects les plus importants de l'apprentissage. En effet, nous ne pouvons pas mettre un plan d'apprentissage sur une durée à long ou court terme, sans connaître le niveau des élèves ciblés et nous ne pouvons pas progresser dans les processus d'apprentissage sans connaître les progrès des élèves au cours du processus d'apprentissage puisque si les élèves n'atteignent pas l'objectif de chaque processus, ils auront une difficulté lors de la phase suivante. Par ailleurs, l'obtention du diplôme, validant l'acquisition des compétences pour l'élève, est validée par une évaluation finale qui permet également à l'enseignant d'évaluer la réussite de sa démarche pédagogique et l'efficacité de ses outils. Nous pouvons donc dire que la relation entre les méthodes d'évaluation et les méthodes d'enseignement dans la situation de l'apprentissage par compétences est réciproque. Dans cet article, nous allons aborder la question des méthodes d'enseignement et d'évaluation à partir du dispositif que nous avons utilisé dans le contexte de notre recherche doctorale en sciences de l'éducation. Les résultats obtenus suite à notre observation sur le terrain concernant l'acquisition des compétences au sein de la formation initiale professionnelle dans la filière restauration vont nous permettre de proposer une démarche pédagogique visant à améliorer la situation d'apprentissage.

1. La définition de compétences dans une situation problème :

Nous observons qu'il existe de nombreuses définitions du terme « compétence ». Certains se concentrent sur les savoirs, savoirs- faire et savoirs-être ; d'autres sont axés sur la réalisation de la tâche dans une situation de travail ou dans une situation d'apprentissage similaire à une situation de travail où l'apprenant doit agir face à une tâche complexe ou à une situation problème. Par exemple, la compétence selon Labrauffe est la capacité à mettre en œuvre des connaissances, savoir-faire et comportements en situation. (LABRUFFE, 2009, p. 101). Cette définition ressemble à la définition de Gonnin-Bolo qui a souligné que la compétence est la mise en œuvre en situation professionnelle de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. (GONNIN-BOLO, 2005, p. 37). Quant à Vecchi, il définit une compétence comme une aptitude à agir efficacement dans une situation complexe en utilisant des acquis élémentaires (ensemble de capacités, d'attitudes, de connaissances notionnelles). (VECCHI, 2011, p. 95). Aussi, Scallon a résumé les compétences par les points suivants :

- Qualité globale de la personne ;
- Intégration appropriée des savoirs, savoirs- faire et savoirs-être ;
- Un système de connaissances conceptuelles et procédurales ;
- Etat de la personne ;
- Ensemble intégré d'habilités ;
- Capacité d'action. (SCALLON, 2007, p. 104).

Malgré les différentes définitions apportées au concept de compétence, nous relevons des termes communs : savoirs, savoirs- faire, savoirs- être, capacité, attitude, connaissance, activité, démarche, situation, tâche, action, complexe, comportement, performance et habilité. Cela montre la souplesse de ce terme et sa complexité, mais nous pouvons dire que la compétence est l'action de l'apprenant en face d'une tâche, action ou un problème dans une situation complexe lorsque l'apprenant doit analyser la tâche et la situation, qu'il doit ensuite remobiliser ses connaissances « théoriques et pratiques » pour sélectionner ce qu'il croit être efficace dans cette situation. Cette situation impose à l'élève de combler le manque concernant ses connaissances afin d'élaborer un plan de travail et de fixer les objectifs finaux sans oublier de choisir ou de tenir compte des paramètres qui serviront à l'évaluation, positive ou négative, de la mise en œuvre du plan et des objectifs. L'apparition de ce concept apportait, selon Romainville 1996, trois changements importants sur la situation d'apprentissage :

- Le passage « d'un apprentissage centré sur les matières à un apprentissage centré sur l'élève apprenant » ;
- Le passage « d'un apprentissage centré sur des acquis peu mobilisables à un apprentissage centré sur un potentiel d'action » ;
- Le passage « d'un apprentissage de connaissances à un apprentissage de savoir-faire, de savoir-réfléchir ». (DELORY, 2002, p. 22).

L'apparition des compétences a conduit à des changements substantiels au rôle de l'enseignant et de l'élève ainsi que des changements radicaux dans les méthodes d'apprentissage, où nous constatons que la majorité des programmes d'apprentissage se concentre sur un apprenant en face d'un problème ou d'une situation complexe. La situation-problème, c'est la résolution qui permet de finaliser des séquences d'apprentissage cognitif. Ce qui est nouveau, c'est la création de situations au cours desquelles la production de nouvelles capacités n'est pas distincte de la mobilisation de ces capacités. (BARBIER, 1996, p. 38). Donc, selon le concept de compétence, l'apprentissage doit être fait dans la situation complexe ou problème, mais comment se définit une situation problème et quelles sont ses caractéristiques, selon B. Douady (1988, P.99) et P. Mérieux (1987). La situation d'apprentissage doit répondre aux caractéristiques suivantes : cette situation propose une tâche à accomplir qui fait problème à l'élève parce qu'il ne dispose pas pour le moment de tout ce qui lui est nécessaire pour s'en acquitter. Et, ce qui manque à l'élève, c'est précisément ce que l'on a prévu comme apprentissage, de telle sorte que sa réalisation passe par la maîtrise d'un objectif sous-jacent. (GILLET, 1997, p. 121). Scallon a indiqué que dans une pédagogie de situation, le déroulement des activités est structuré d'après une succession de problèmes à résoudre, de tâches complexes à accomplir ou de projets concrets à réaliser. Chaque problème doit faire appel à une multitude d'éléments appartenant au répertoire cognitif et affectif de l'élève. Dans ce type de pédagogie, le point de départ est la saisie par l'élève d'un problème complexe entendu dans un sens très général. (SCALLON, 2010, p. 34). Selon cette logique, l'objectif n'est pas la complexité de l'apprentissage mais l'incitation des élèves à réfléchir, à rechercher, à analyser, à renforcer leur autonomie et initiative afin d'améliorer leur capacité d'agir en face d'une situation problème. Mais si l'apprentissage, selon cette logique, se concentre sur le travail de l'élève dans une situation problème, quel est alors le rôle de l'enseignant au cours d'une situation d'apprentissage. En réalité, le rôle de l'enseignant, en fonction de cette logique, a connu des changements puisqu'il transpose des informations et les évalue. En fait, il organise des situations complexes, invente des problèmes et des défis, propose des énigmes ou des projets ; son rôle est très important, mais il ne tient plus le devant de la scène et monopolise plus la parole. (MORLAIX, 2009, pp. 80-81).

2. Les démarches d'apprentissage par problème.

Nous ne pouvons pas parler de l'évaluation des compétences selon la logique d'apprentissage en situation sans expliquer au début certaines démarches concernant la construction des compétences par l'apprentissage en situation problème, ce que nous allons tenter d'expliquer en référence à G. Meyer et M.N Simonard puis Guy Le Boterf et l'IUFM.

2.1 La démarche de G. Meyer et M.N Simonard.

G. Meyer et M.N Simonard ont développé un modèle d'apprentissage par le problème qui comprend quatre étapes essentielles selon l'ordre suivant :

- *Le conflit cognitif* : l'élève se trouve en face d'une tâche complexe qu'il va essayer de résoudre ; ce stade permet à chaque élève de diagnostiquer ses connaissances et ses expériences passées ainsi que sa motivation. C'est un travail individuel ;
- *Le conflit socio- cognitif* : Cette étape comprend le travail au sein d'un petit groupe de quatre élèves avec des conseils pour comparer les résultats obtenus avec les résultats de l'étape précédente. Elle s'appuie principalement sur l'interaction et l'échange d'opinions, l'interprétation et les explications entre les membres du groupe afin d'obtenir une réponse consensuelle ;

- *La métacognition* : Cette phase, animée par le formateur ou l'enseignant, est le lieu de présentation d'une série de questions comme par exemple : quelle est votre réponse ? Comment en êtes-vous arrivé là ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? Cette phase est nécessaire pour que l'étudiant prenne conscience de sa réponse, de ses démarches et des informations qu'il utilise pendant la résolution de la tâche complexe « problème » ;
- *L'évaluation* : cette étape permet de repérer les difficultés et les étapes qui doivent être surmontées afin de réussir dans une réelle situation de travail. Cette évolution formative consolide l'apprentissage. (GILLET, 1997, pp. 121-122).

2.2 La démarche de Guy Le Boterf.

En fait, le modèle de G. Meyer et M.N Simonard n'est pas trop éloigné du modèle de Guy Le Boterf, qui comprend aussi quatre étapes principales pour l'apprentissage par une tâche complexe en vue de la construction des compétences selon l'ordre suivant :

- *Le moment de l'expérience* vécue correspondant à l'action du sujet dans une situation donnée, à la mise en application de ses savoirs ;
- *Le moment de l'explication* correspondant à la verbalisation, à la description de l'action réalisée permettant au sujet une mise à distance, un début de réflexion, une prise de conscience des faits: étapes menant à une représentation de l'action ;
- *Le moment de la conceptualisation* correspondant à l'élaboration d'un savoir pragmatique fondé sur la construction de schèmes opératoires, d'une structure conceptuelle répondant à différentes situation ;
- *Le moment du transfert* ou de la transposition correspondant à la mise à l'épreuve des schèmes opératoires. Le transfert consiste en l'accommodation des schèmes à la nouvelle situation ce qui implique une remise en cause des représentations afin de reconstruire une adéquation. (LE BOTERF, 2007, pp. 117-128).

2.3 La démarche de L'IUFM.

La démarche didactique de l'IUFM de Rouen proposée lors de la formation des enseignants de la filière restauration, est fondée sur l'action de l'enseignant et de l'élève ; cette démarche comprend trois étapes essentielles :

- *La première étape comprend* : l'explication, la démonstration des techniques et des gestes professionnels ;
- *La deuxième étape comprend* : l'analyse de l'expérience simple vécue par les élèves, les résultats, les réflexions sur les méthodes utilisées ;
- *La troisième étape comprend* : l'appréhension de la part des élèves des contraintes de production et de commercialisation, la justification des produits retenus et pouvoir apporter sa valeur ajoutée à la réalisation ; (IUFM : hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt).

Suite à la présentation des trois méthodes, nous remarquons que lors de la construction de la compétence professionnelle au cours de l'apprentissage, nous devons utiliser trois types d'évaluation. La première est l'évaluation diagnostique où l'élève doit se rappeler ses expériences « théoriques-pratiques » antérieures en vue de résoudre le problème auquel il est confronté et que l'enseignant a choisi en fonction du niveau de l'élève. La deuxième est l'évaluation formative où les élèves doivent être conscients de leurs démarches et de leurs nouvelles expériences « théoriques et pratiques » pour résoudre un problème ou réaliser une tâche complexe dans une situation problème qui permet à l'enseignant de mesurer l'état d'avancement de la procédure d'apprentissage. La troisième, c'est l'évaluation sommative où les élèves peuvent mesurer les connaissances acquises au cours de leur apprentissage en comparant avec leur situation initiale.

Nous allons donc clarifier le rôle de ces trois évaluations pendant la période d'apprentissage.

3. L'évaluation au cours d'apprentissage en situation problème.

3.1 L'objectif de l'évaluation.

« Évaluer c'est facile ; quand on a précisé l'objectif qu'on poursuit ; quand on a donné des critères d'évaluation ». (MEYER & SIMONARD, 1990, p. 92). Certains pourraient penser que l'objectif de l'évaluation est d'obtenir un certificat ou déterminer le niveau de réussite des élèves, mais en fait, cela est une partie de l'évaluation. L'évaluation en fonction de l'apprentissage est une méthode d'enseignement ou du moins une partie essentielle des méthodes de l'enseignant qui ne peut pas commencer les processus d'apprentissage sans connaître le niveau du groupe cible. Et, l'évaluation au cours du processus d'apprentissage est essentielle d'abord pour voir l'état d'avancement et d'efficacité des méthodes utilisées ; l'évaluation finale va nous aider à connaître les connaissances accumulées. Nous allons donc essayer d'expliquer les quatre types d'évaluation et d'illustrer leur importance au cours du processus d'apprentissage, à savoir : l'évaluation diagnostique, formative, l'auto-évaluation et l'évaluation sommative. En effet, Jean Cardinet fixe à l'évaluation quatre buts fondamentaux :

- Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève ;
- Améliorer la qualité de l'enseignement général ;
- Informer sur sa progression l'enfant et ses parents ;
- Décerner des certificats nécessaires à l'élève et à la société. (GALIANA, 2005, p. 25).

Or, que pouvons-nous évaluer au cours de l'action de formation ? Le Boterf distingue « trois niveaux d'effets d'une action de formation : l'évaluation des acquis (connaissances, capacités...) en fin de formation, l'évaluation des pratiques construites et mises en œuvre pour gérer les situations professionnelles, l'évaluation des impacts sur les performances d'une unité (sur les paramètres sensibles à l'action de formation) » (LE BOTERF, 2011, p. 540). Cela signifie que la relation entre les méthodes d'apprentissage et d'évaluation est interactive. L'apprentissage ne peut évoluer sans l'évaluation qui ne peut se faire sans l'identification des objectifs et des méthodes d'apprentissage. Wittgenstein résume ainsi cette situation : « dis-moi comment tu cherches, je te dirai ce que tu cherches », « ce que vous évaluez dépend du concept de compétence que vous utilisez. Selon ce que vous voulez évaluer, si les personnes sont compétentes ou ont des compétences, vous n'observez pas la même chose. » (LE BOTERF, 2008, p. 102). Pour évaluer, nous devons donc d'abord fixer les objectifs et le plan d'apprentissage, et pour fixer le plan d'apprentissage et les méthodes d'enseignement et d'évaluation nous devons connaître le niveau des élèves c'est-à-dire l'évaluation diagnostique.

3.2 L'évaluation diagnostique.

Le diagnostique ne porte pas sur une petite partie, mais prend en considération l'ensemble organisé d'une situation. (MEYER & SIMONARD, 1990, p. 97). Il est lié à toutes les étapes et les processus d'apprentissage. En éducation, l'évaluation diagnostique a été liée à un « test », mais pas au type et à la nature du test qui sont les plus importants, c'est la manière d'employer les résultats pour améliorer la qualité de l'apprentissage et donc le but ultime de développer les compétences des élèves. Selon le dictionnaire de l'évaluation et de recherche en éducation De Landsheere (1992) « les tests diagnostiques ont pour objectif de découvrir les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire ». (REY & all, 2006, p. 38). L'évaluation diagnostique a une fonction préventive qui nous permet de définir les éléments qui pourraient affecter la qualité de l'apprentissage à l'avenir, (à titre d'exemple, les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou leur maturité). Bien qu'elle contribue à déterminer les modalités et les méthodes d'enseignement au cours d'apprentissage en conformité avec le niveau général de groupe cible, elle prend en compte également les différences individuelles et permet alors de repérer les élèves qui ont des difficultés particulières et qui ont besoin de soutien individuel afin de rendre l'homogénéité entre le niveau des membres du groupe. Scallon souligna que nous pouvons utiliser l'évaluation diagnostique au cours du processus d'apprentissage quand nous affrontons l'un des problèmes persistant et après l'utilisation de toutes les méthodes de nature pédagogique possible pour la résoudre et rechercher dans les aspects extérieurs qui peuvent être mis en cause : l'état de santé de l'élève, son milieu familial, ses intérêts et sa motivation. (SCALLON, 2010). Ainsi, nous pouvons définir les objectifs de l'évaluation diagnostique :

- Déterminer le niveau général du groupe cible ;
- Identifier les difficultés de chaque élève ;
- Aider l'enseignant à mettre le plan d'apprentissage ;
- Aider l'enseignant à choisir les méthodes et les moyens d'apprentissage ;
- Aider les élèves à découvrir et à accomplir leurs expériences nécessaires pour réussir ;
- Permettre à l'enseignant d'améliorer le niveau des élèves au cours de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et formative et le produit final de l'apprentissage à travers la comparaison entre les résultats de l'évaluation diagnostique et sommative.

3.3 L'évaluation formative.

Si l'objectif de l'évaluation diagnostique est de mesurer le niveau des élèves pour établir le plan de l'apprentissage, l'objectif de l'évaluation formative est de connaître les progrès de l'élève au cours de l'apprentissage et de mesurer l'efficacité des méthodes et des outils de l'enseignant. « L'évaluation formative viserait à servir l'apprentissage et l'enseignement, et non la sélection des élèves et la sanction des études. En ce sens, elle serait centrée sur les processus, et non sur les seuls produits de l'apprentissage. » (MORRISSETTE, 2009, p. 13). Et, Andrade et Cizek définissent les objectifs de l'évaluation formative :

- Identifier les forces et les faiblesses de l'élève ;
- Aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser ;
- Croître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages ;
- Orienter la planification de l'enseignement ». (MORRISSETTE, 2010, pp. 4-5).

Par ailleurs, Talbot souligna que si l'évaluation formative fournit à l'élève des informations utiles sur et pour ses apprentissages, elle apporte aussi à l'enseignant des indications primordiales sur ses pratiques d'enseignement notamment du point de vue de son rôle dans la régulation des apprentissages. L'évaluation formative intéresse donc à la fois l'apprentissage et l'enseignement. » (TALBOT, 2009, p. 9). Et, comme les métiers de l'enseignement sont devenus actuellement très complexes, l'enseignement doit prendre en compte les diversités des niveaux des élèves et se concentrer aussi sur l'amélioration du niveau collectif du groupe cible. En fait, Vial dit que l'évaluation est un dispositif d'apprentissage en trois phases : l'orientation de la tâche en exhibant ses normes, l'exécution de la tâche en y appliquant les critères procéduraux pour la rendre plus efficace et l'entraînement au contrôle des procédures exhibées. C'est un dispositif d'apprentissage du contrôle des outils de la tâche, d'entraînement progressif à l'intériorisation de ses normes. » (VIAL, 2000, p. 102). En réalité, l'enseignant ne peut pas élaborer un plan d'apprentissage sans l'évaluation diagnostique et ne peut pas avancer les processus de l'apprentissage sans l'évaluation formative, donc, la relation entre les méthodes d'enseignement et les processus de l'apprentissage est réciproque et interdépendante.

Enfin, nous pouvons dire que l'évaluation formative permet aux élèves et aux enseignants de :

- Connaître les progrès réalisés sur le plan de l'apprentissage ;
- Connaître le niveau de développement des élèves, collectivement et individuellement ;
- Connaître l'efficacité des outils, des méthodes et du rôle de l'enseignant ;
- Connaître les difficultés collectives et individuelles des élèves ;
- Modifier le plan de l'apprentissage selon les difficultés rencontrées par les élèves ;
- Rendre l'apprentissage plus flexible et facilement adaptable aux besoins des élèves.

Nous pouvons dire aussi que l'enseignant peut bénéficier de l'évaluation formative comme de l'auto-évaluation parce qu'elle lui montre les failles de son plan, de son rôle, de ses méthodes et de ses outils.

3.4 L'auto-évaluation.

L'auto-évaluation est efficace si les objectifs, les règles à atteindre sont clairement définies au préalable avant l'action. Et, l'enseignant, au centre de l'auto-évaluation, fixe les règles que les apprenants se doivent de respecter afin d'accomplir la tâche. Aussi, ce type d'évaluation permet aux élèves de mesurer l'acquisition de leurs compétences, pour les enseignants, de réajuster le dispositif d'enseignement. (MILLET & all, 2010) & (VIAL, 2001).

Elle peut donc d'après cette approche apporter des avantages pour les élèves concernant :

- Le développement de compétences métacognitives – les élèves apprennent à mieux rectifier le travail qu'ils sont en train de faire en vue d'en améliorer la qualité ;
- La responsabilisation accrue des élèves à l'égard de leur propre apprentissage, en raison du nombre accru de possibilités d'autoréflexion ;
- L'aptitude des élèves à la pensée critique ;
- L'amélioration de l'aptitude à la résolution de problèmes. (Ontario, 2007).

3.5 L'évaluation sommative.

L'évaluation sommative intervient après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant par exemple à un chapitre du cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre ; les examens périodiques et les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. C'est à partir d'une évaluation sommative que se dresse le plus souvent un classement des élèves entre eux. (REY & all, 2006, pp. 37-38). « L'évaluation sommative devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés. Si elle devait se réaliser comme une évaluation rigoureusement terminale, l'évaluation sommative pourrait rendre compte des compétences telles qu'elles se présentent au moment où les jugements interviennent, c'est-à-dire à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage envisagée. En outre, la distinction à maintenir entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative serait on ne peut plus nette. » (SCALLON, 2010, p. 17). Selon G. De Landsheere, l'évaluation sommative peut aussi avoir pour objet de déterminer dans quelle mesure un programme fonctionne bien dans son ensemble. » (REY & all, 2006, pp. 37-38). L'évaluation sommative est donc la dernière étape de l'apprentissage où nous observons l'amélioration définitive du niveau des élèves et le résultat final du processus d'apprentissage. Certains l'utilisent pour une classification des élèves entre eux et délivrer le diplôme qui reflète aussi l'atteinte des objectifs de l'apprentissage.

4. Le dispositif de l'évaluation.

Dans le contexte de notre recherche doctorale en sciences de l'éducation, nous avons effectué un stage d'observation auprès d'un lycée professionnel, en formation initiale « filière restauration ». Nous avons établi une grille d'observation qui comprend 12 items essentiels pour repérer les faiblesses des élèves selon les paramètres compris dans le référentiel de compétences de la formation.

		A	B	C	D
1	Savoir-être				
2	Savoirs				
3	Savoirs –faire				
4	Autonomie				
5	Initiative personnelle				
6	Raisonnement pourquoi				
7	Explication comment				
8	Rapidité				
9	Réalisation de la tâche				
10	Echange avec l'enseignant				
11	Echange entre élèves				
12	Transfert des compétences sur le terrain au cours du stage				

Tableau 1 : le dispositif de compétence

Pour lire ce tableau : A = tout à fait insuffisant ; B = plutôt insuffisant ; C = plutôt suffisant ; D = tout à fait suffisant.

L'objectif de cette grille d'observation est de repérer les difficultés des élèves en situation d'apprentissage et leurs faiblesses en les croisant avec les méthodes d'enseignement et les contraintes sur le terrain afin de contribuer à améliorer la situation d'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous avons observé pendant une année scolaire 68 élèves et nous avons effectué deux observations pour chaque élève selon que l'action a été réalisée au préalable ou pas. L'élaboration de cette grille d'observation est fondée essentiellement sur les éléments suivants :

- L'analyse du référentiel ministériel qui comprend essentiellement un groupe de compétences (savoirs-être, savoirs, savoirs- faire) ; suite à cette analyse, nous avons retenu 20 compétences concernant la technologie culinaire, que les élèves doivent maîtriser à la fin de leur formation initiale. (MED, 1998) ;
- L'analyse des démarches didactiques : IUFM et Guy Le Boterf ;
- Notre observation sur le terrain (lycée, entreprise) ;
- Les échanges sur le terrain avec les enseignants, les élèves et le tuteur.

Ces 12 items renvoient aux connaissances théoriques et pratiques que l'élève doit posséder afin de réaliser son action : avoir la capacité d'argumenter, de verbaliser, de réagir et de prendre l'initiative dans une situation d'apprentissage, de transférer les compétences dans une nouvelle situation, sans oublier l'interaction avec les autres membres de son équipe. Ensuite, nous avons élaboré pour chaque compétence les paramètres qui nous permettent de récolter les données sur le terrain.

Suite à notre observation sur le terrain, nous avons retenu la démarche pédagogique des enseignants du lycée professionnel et interrogé par la suite son efficacité au vue de l'acquisition des compétences professionnelles au sein de la formation initiale.

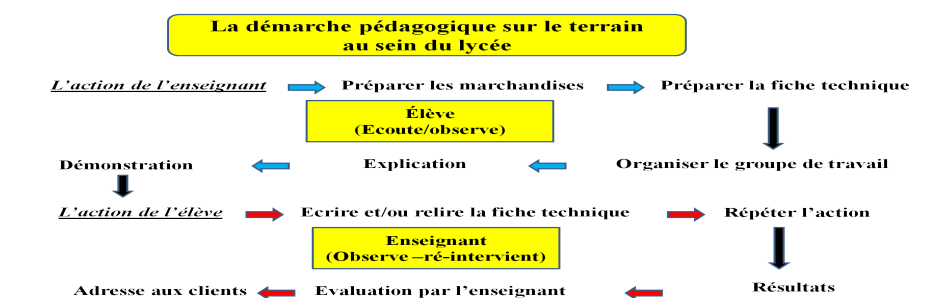


Figure 1 : la démarche pédagogique de l'enseignant

Nous avons utilisé le logiciel SPSS pour analyser nos données et appliqué « ANOVA, LSD multiples comparaisons et le test en % ». Suite à l'analyse, nous observons les résultats suivants :

4.1 Acquisition des compétences si l'action n'a pas été réalisée au préalable.

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA (Tableau 2 - ANOVA 1) entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences «Savoirs-être ; savoirs ; savoirs- faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » parce que le Sig 0,000 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action n'a pas été réalisée au préalable concernant les compétences « Initiative personnelle ; réalisation de la tâche ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,362 ; 0,084 ; 0,349 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence.

ANOVA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sig	,000	000	,000	,000	,362	,000	,000	,000	,084		,349

Tableau 2 - ANOVA 1- l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1= savoirs-être ; 2 = savoirs, 3 = savoirs - faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 3 « LSD multiple comparaisons »1), nous avons observé :

- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1 et BAC2 d'autre part concernant les compétences «savoirs-être ; savoirs ; savoirs- faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » ;
- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant la compétence 2 « savoirs » ;
- Qu'il y a une différence significative entre les BEP2 et les BAC2 concernant les compétences « savoirs ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » et entre BAC1 et BAC2 concernant « raisonnement « pourquoi » ; explication « comment ».

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
(I)classe	(I)classe	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
BEP1	BEP2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000			
	BAC1	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000			
	BAC2	,000	,012	,000	,000		,000	,000	,000			
BEP2	BAC1	,502	,009	1,000	,680		,554	1,000	,789			
	BAC2	,905	,009	,606	,659		,013	,017	,392			
BAC1	BAC2	,458	,533	,560	,901		,023	,008	,468			

Tableau 3 : « LSD multiple comparaisons » 1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoirs-être ; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11= échange entre les élèves.

Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 4 « en % » 1), nous observons que la majorité absolue de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoirs, savoirs- faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche ; échange entre les élèves » pour la réalisation d'une action jamais réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tout à fait insuffisant	14,7	58,8	52,9	44,1	97,1	50,0	52,9	47,1	10,3		61,8
Plutôt insuffisant	17,6	41,2		55,9	2,9	47,1	44,1	47,1	86,8		32,4
Plutôt suffisant	25,0		47,1			2,9	2,9	5,9	2,9		5,9
Tout à fait suffisant	42,6									100,0	

Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Insuffisant en %	32,3	100	52,9	100	100	97,1	97,1	94,2	97,1		94,2
Suffisant en %	67,6		47,1			2,9	2,9	5,9	2,9	100,0	5,9

Tableau 4 « en % » 1 : l'action des élèves n'a pas été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoirs-être ; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

4.2 Acquisition des compétences si l'action a été réalisée au préalable.

Nous avons observé qu'il y a une différence significative selon le test ANOVA (Tableau 5 – ANOVA 2) entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action a été réalisée au préalable concernant les compétences « savoirs-être ; savoirs ; savoir-faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche ; » parce que le Sig 0,000 et 0,001 < 0,05. En revanche, il n'y a pas de différence significative entre les élèves pour la « réalisation de la tâche » entre BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » selon que l'action a été réalisée au préalable concernant les compétences « initiative personnelle ; échange entre élèves » parce que le Sig 0,617 ; 0,398 > 0,05 et par rapport à la compétence 10 « échange avec l'enseignant » où 100 % des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » ont le même niveau, c'est pourquoi le logiciel de SPSS n'analyse pas cette compétence.

ANOVA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Sig	,000	,000	,000	,000	,617	,000	,000	,000	,001		,398

Tableau 5 « ANOVA » 2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoirs-être ; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

Suite à l'application du test « LSD multiples comparaisons » (Tableau 6 « LSD multiple comparaisons » 2), nous avons observé :

- Qu'il y a une différence significative entre les élèves de BEP1 d'une part et les élèves de BEP2, BAC1, BAC2, d'autre part concernant les compétences « savoirs-être ; savoirs ; savoirs- faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité » ;
- Qu'il n'y a pas une différence significative entre les élèves de BEP2 et BAC1 concernant « savoirs-être ; savoirs, savoirs- faire ; autonomie ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » ;
- Qu'il y a une différence significative concernant la compétence « réalisation de la tâche » entre les BEP2 et BAC2 et entre les BAC1 et BAC2.

(I) classe	(I) classe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
		Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig	Sig
BEP1	BEP2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,049		
	BAC1	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,017		
	BAC2	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000		
BEP2	BAC1	,464	1,000	,516	1,000		,835	,677	,834	1,000		
	BAC2	,093	,606	,908	,671		,506	,505	,266	,026		
BAC1	BAC2	,213	,560	,647	,632		,349	,260	,150	,013		

Tableau 6 « LSD multiple comparaisons » 2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoirs-être ; 2 = savoirs, 3 = savoirs- faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

Suite à l'application du test de pourcentage (Tableau 7 « en % » 2), nous observons que la majorité de notre échantillon n'a pas acquis les compétences « savoirs, savoirs- faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche ; échange entre les

élèves » pour une action réalisée au préalable. Par contre, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon ont acquis les compétences « savoirs-être et les échanges avec l'enseignant ».

En %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Tout à fait insuffisant		10,3	20,6	32,4	98,5	23,5	23,5	22,1	5,9		64,7
Plutôt insuffisant	20,6	47,1	45,6	48,5	1,5	39,7	41,2	39,7	83,8		33,8
Plutôt suffisant	26,5	42,6	33,8	19,1		36,8	35,3	38,2	10,3		1,5
Tout à fait suffisant	52,9									10,0	
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	10,0	100,0
Insuffisant en %	20,6	57,4	66,2	80,9	100	63,2	64,7	61,8	89,7		98,5
Suffisant en %	79,4	42,6	33,8	19,1		36,8	35,3	38,2	10,3	10,0	1,5

Tableau 7 « en % » 2 : l'action des élèves a été réalisée au préalable

Pour lire le tableau ci-dessus : 1 = savoirs-être ; 2 = savoirs, 3 = savoirs-faire ; 4 = autonomie ; 5 = initiative personnelle ; 6 = raisonnement « pourquoi » ; 7 = explication « comment » ; 8 = rapidité ; 9 = réalisation de la tâche ; 10 = échange avec l'enseignant ; 11 = échange entre les élèves.

Donc malgré les différences entre les élèves de « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » concernant les compétences « savoirs, savoirs-faire ; autonomie ; initiative personnelle ; raisonnement « pourquoi » ; explication « comment » ; rapidité ; réalisation de la tâche » selon que l'action a été réalisée ou pas au préalable, nous observons que la majorité des élèves de notre échantillon n'ont pas acquis ces compétences.

4.3 Démarche pédagogique proposée.

Au vu des résultats recueillis et des démarches pédagogiques existantes, nous avons proposé une démarche adaptée au contexte d'apprentissage, en tenant des contraintes de fonctionnement de l'établissement, pour permettre une meilleure acquisition des compétences et formation des élèves en fin de formation initiale.

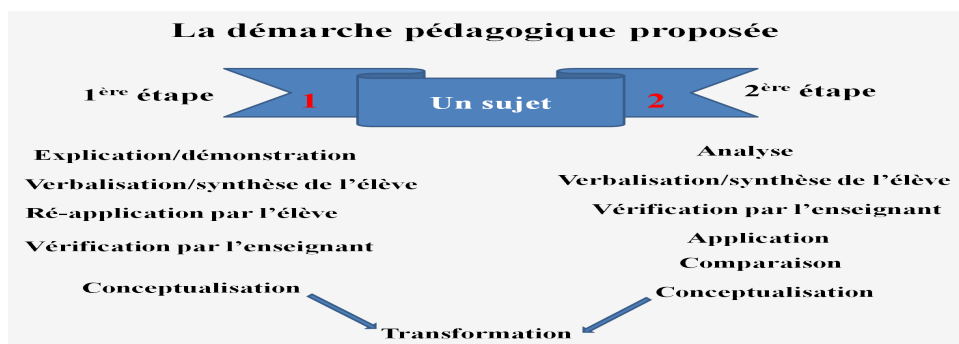


Figure 2 : la démarche pédagogique proposée

En fait, nous ne pouvons pas développer l'apprentissage sans l'évaluation et sans connaître les faiblesses de notre plan, de nos outils, nos moyens et nos méthodes, donc il n'y a pas d'apprentissage sans évaluation et vice-versa.

Perspectives :

1. Les enseignants devraient avant de mettre le plan d'apprentissage, choisir leurs méthodes et leurs moyens, faire une évaluation diagnostique. Certains enseignants pensent qu'ils connaissent le niveau de leurs élèves donc ils n'effectuent pas ce type de l'évaluation, mais elle est très importante car elle leur permet de sonder et de découvrir les compétences sous-jacentes chez les élèves et permet également aux élèves de découvrir les compétences nécessaires pour réussir ;
2. L'évaluation formative est importante pour repérer les difficultés, les faiblesses des élèves ainsi que les failles du projet des enseignants et pour montrer l'inadéquation des méthodes et des moyens au cours de l'apprentissage ;

3. L'auto-évaluation est très importante, car elle encourage les élèves à faire l'analyse et l'autocritique. Elle donne l'occasion aux enseignants de réajuster leur projet pédagogique ;
4. L'évaluation sommative est importante car elle donne une indication de la réussite du projet et du processus d'apprentissage. Elle amène également à revoir le développement du projet, des méthodes et démarches en vue d'obtenir de meilleurs résultats ; ce dispositif doit être flexible et ajustable pour leur permettre d'être impartial et objectif à la fois.

Conclusion :

L'observation des élèves sur le terrain pendant une année scolaire a permis de comparer les niveaux des élèves « BEP1, BEP2, BAC1, BAC2 » pour repérer les différences significatives en fonction de l'acquisition de compétences selon que l'action a été réalisée au préalable ou pas. Il s'avère que l'étape la plus difficile dans la construction du dispositif d'observation était l'élaboration des paramètres qui nous permettent de repérer les faiblesses et les difficultés des élèves en situation d'apprentissage étant donné qu'il faut tenir compte des objectifs à atteindre pour établir les paramètres d'observation. Par ailleurs, les enseignants ne perçoivent pas les paramètres de la même manière que l'observateur.

Nous devons donc pour améliorer la situation d'apprentissage discuter avec les enseignants, les élèves et les tuteurs concernant les résultats que nous avons obtenus grâce à ce dispositif qui peut être un outil d'évaluation formative et d'auto-évaluation. Cependant, il faut tenir compte également des contraintes de fonctionnement de l'établissement pour adapter au mieux les méthodes d'enseignement en apprentissage professionnel.

Bibliographie

- BARBIER, J.-M. (1996). Les évolutions de la formation et leurs enjeux. Dans J.-C. RUANO-BORBALAN, *Savoir former: Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs* (pp. 35-46). Paris : Les éditions DEMOS.
- DELORY, C. (2002). *L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental : de quoi parle-t-on ?* Dans L. PAQUAY & ALL, *L'évaluation des compétences chez l'apprenant : Pratiques, Méthodes et Fondements* (pp. 21-35). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- GALIANA, D. (2005). *Mémento de l'évaluation : analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation*. Dijon : Educagri éditions.
- GILLET, P. (1997). *Construire la formation : Outils pour les enseignants et les formateurs, "collection pédagogie"* (éd. 4). Paris : ESF.
- GONNIN-BOLO, A. (2005). *Entreprises et écoles : une rencontre de professionnels*. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- IUFM de Rouen. (s.d.). *Séminaire formateur de formateur*. Consulté le 07 05, 2010, sur hra.spip.ac-rouen.fr/IMG/ppt/Seminaire_formateur_de_formateur.ppt.
- LABRUFFE, A. (2009). *Les nouveaux outils de l'évaluation des compétences*. La Plaine Saint-Denis : AFNOR.
- LE BOTERF, G. (2007). *Construire les compétences individuelles et collectives* (éd. 4). Paris : EYROLLES.
- LE BOTERF, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences* (éd. 6). Paris : Editions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions* (éd. 2). Paris : Organisation.
- MED. (1998). *Baccalauréat Professionnel Restauration*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- MEYER, G., & SIMONARD, M.-N. (1990). L'évaluation diagnostique à l'école. Dans C. DELORME, & G. AVANZINI, *L'évaluation en questions* (éd. 3, pp. 91-103). Paris : ESF.
- MILLET, J.-G., & all. (2010). *Evaluation : trappe ou tremplin*. Paris : Editions d'Organisation.
- MORLAIX, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages*. Rennes : Presses Universités de Rennes.
- MORRISSETTE, J. (2009). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : Analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignants du primaire*. Sarrebrouk : Universitaires Européennes.
- MORRISSETTE, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation* (Vol. 33, N°3), pp. 3-4.
- Ontario. (2007). *Accroître la capacité*. Paris : Secrétariat de la littérature et de la numératie.
- REY, B., & all. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (éd. 2). Bruxelles : De Boeck.
- SCALLON, G. (2010). *L'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck.
- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris : Armand Colin.
- VECCHI, G. D. (2011). *Évaluer sans dévaluer et évaluer les compétences*. Paris : Hachette.
- VIAL, M. (2000). *Organiser la formation : Le pari sur l'auto-évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer: Se donner une problématique et élaborer des concepts* (éd. 1). Bruxelles : De Boeck.