



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'évaluation des compétences, soumise aux influences paradigmatiques, théoriques et sociales. Des prescriptions aux pratiques : l'exemple d'un dispositif d'évaluation des compétences dans un contexte de formation professionnalisant

Rama, Christine

How to cite

RAMA, Christine. L'évaluation des compétences, soumise aux influences paradigmatiques, théoriques et sociales. Des prescriptions aux pratiques : l'exemple d'un dispositif d'évaluation des compétences dans un contexte de formation professionnalisant. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17611>



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**L'évaluation des compétences, soumise aux influences
paradigmatiques, théoriques et sociales.
Des prescriptions aux pratiques : l'exemple d'un dispositif
d'évaluation des compétences dans un contexte de formation
professionnalisant.**

Mémoire réalisé en vue de l'obtention de la
Maîtrise en Sciences de l'éducation
Orientation Formation des adultes

Par

Christine Rama

Directeur du mémoire

Stéphane Jacquemet

Jury

Annie Goudeaux

Lucie Mottier-Lopez

Genève, avril 2011

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SECTION SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Résumé

Il existe aujourd'hui un réel défi à former les adultes selon une approche par compétences en ayant l'ambition ultime de répondre de manière concrète aux exigences croissantes du marché du travail. Ce travail de mémoire propose d'explorer, au travers d'une approche pluri méthodologique, les influences paradigmatiques, théoriques et sociales qui s'immiscent dans les pratiques de ce type d'approche et les évaluations qui en découlent. Le terrain que nous avons sélectionné est l'école d'études sociales et pédagogiques (éesp), institution faisant partie de la Haute école Spécialisée de Suisse Occidentale et formant des professionnels du travail social. Pour approcher les pratiques évaluatives, nous avons procédé à une analyse de contenu relative aux consignes servant à l'évaluation des apprenants durant leur première année de formation. La formation étant organisée de façon modulaire, notre échantillon porte sur huit unités de formation. Ensuite, pour cerner les influences sociales, nous avons interviewé sept formateurs ayant une place stratégique dans le dispositif de formation, étant chacun responsable de module. D'un point de vue méthodologique, nous avons eu recours, d'une part, à la méthode d'évocation hiérarchisée et, d'autre part, à des entretiens semi-directifs.

La mise en œuvre de l'approche par compétences devrait pouvoir déterminer le profil de sortie des apprenants et ainsi prédire l'acquisition de compétences au terme d'un cursus de formation professionnalisant. L'objectif de ce mémoire est d'investiguer en quoi ce genre d'approche est soumis à diverses influences qui interfèrent sur son implémentation et génèrent un écart entre théorie et pratique. En effet, les influences qui s'immiscent dans les pratiques complexifient substantiellement les moyens de prédire et de rendre compte des effets escomptés en cours et au terme du cursus.

Mots clefs : formation professionnalisante ; évaluation ; compétences ; représentations sociales.

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères sont adressés à mon directeur de mémoire, Monsieur Stéphane Jacquemet qui, tout au long de cette aventure, a assuré un suivi de qualité, en faisant preuve d'une grande disponibilité à laquelle se sont joints des conseils avisés et aguerris qui m'ont permis de m'orienter efficacement dans la réalisation de ce travail.

Je remercie cordialement mes amis, Antoine V. et Sophie P.-P., qui se sont attelés à la relecture de ce mémoire mais aussi m'ont démontré leur soutien une fois de plus.

Je remercie les formateurs de l'éesp qui ont participé à cette recherche, d'une part pour le temps qu'ils m'ont accordé et d'autre part pour avoir accepté de visibiliser leur travail d'évaluateur. Je remercie également la direction du site de l'éesp qui m'a autorisée à effectuer une recherche au sein de son établissement.

Pour terminer, je remercie la commission d'évaluation de ce mémoire, Mesdames Mottier-Lopez et Goudeaux, qui ont accepté d'accorder du temps à ce présent travail, malgré un emploi du temps déjà bien rempli.

TABLE DES MATIERES

CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE	5
1. INTRODUCTION	5
1.1. Le choix de la thématique	7
2. PROBLÉMATIQUE	9
2.1. L'exemple de l'éesp	10
3. QUESTIONS ET HYPOTHÈSES	12
3.1. Questionnements et première hypothèse (H1)	12
3.2. Questionnements et deuxième hypothèse (H2)	12
4. LA RECHERCHE	13
4.1. Le terrain d'enquête	13
CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	15
5. MÉTHODOLOGIE – H1	15
5.1. Construction des outils d'analyse – H1	15
6. MÉTHODOLOGIE H2	19
6.2. Les objectifs des entretiens compréhensifs	22
6.3. Traitement des données / H2-A	24
6.4. Traitement des données / H2-B	25
6.5. Restrictions d'accès aux données	27
CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE	28
7. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES	30
7.1. Les dimensions d'une représentation sociale	30
7.2. L'élaboration d'une représentation sociale	31
7.3. Noyau central et cognitions périphériques	32
8. L'ÉVALUATION, SOUMISE AUX REPRÉSENTATIONS SOCIALES	34
8.1. De la sélection à la progression de chacun...	34
8.2. Les changements sociétaux : information et actorialité	35
8.3. De la subjectivité à l'objectivité : un entre-deux perpétuel	37
9. LES COMPÉTENCES	40
9.1. L'approche par compétences, soumise aux interprétations, généralités	40
9.2. Évolution de la conception de la compétence	41
9.3. A la recherche de La définition	42

10. LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES	45
10.1. Le travail prescrit / Le travail réel	45
10.2. La compétence prescrite versus la compétence réelle	45
10.3. Les difficultés relatives à l'implémentation des référentiels	46
11. L'ÉVALUATION	50
11.1. Un concept prolifique	50
11.2. Les objets de l'évaluation	50
11.3. Evaluer c'est avant tout donner « de la valeur à... »	51
11.4. Evaluer, dans quel contexte ?	52
11.5. Les fonctions de l'évaluation	53
11.6. La construction du processus d'évaluation	54
11.7. Les types de jugement	56
11.8. Les axes principaux de l'évaluation	57
12. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES, PARTICULARITÉS	59
12.1. Un modèle qui nécessite du temps, au fil du parcours de formation	60
12.2. Quel type d'évaluation privilégier pour évaluer les compétences ?	62
13. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	67
13.1. Les espaces de l'usage social de l'évaluation	67
14. RESULTATS DE LA RECHERCHE	70
15. QUELQUES REPÈRES D'INTENTIONS – H1	71
16. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS EN LIENS AVEC L'H1	73
17. DISCUSSIONS DES RÉSULTATS EN LIENS AVEC L'H1	76
17.2. Les situations d'évaluation	76
17.3. Au travers des consignes, quels sont les éléments ciblés par l'évaluation ?	78
17.4. En dehors du référentiel de compétences, quelques autres repères	79
17.5. Au final, quelles différences avec un modèle disciplinaire ?	83
17.6. Retour aux questionnements initiaux et à l'H1	87
18. QUELQUES REPÈRES D'INTENTIONS – H2	88
18.1. Focale de recherche et résultats H2-A	88
18.2. Focale de recherche et résultats H2-B	92
19. DISCUSSIONS DES RÉSULTATS EN LIEN AVEC L'H2	110
19.1. Le sens ou l'utilité d'évaluer	110
19.2. La perception de la compétence	113

19.3.	Les significations des usages sociaux des évaluations _____	116
19.4.	Les représentations des exigences et des contraintes afférentes aux évaluations _____	117
19.5.	Retour aux questionnements initiaux et à l'H2 _____	121
20.	CONCLUSION SOUS FORME DE MISE EN PERSPECTIVE _____	125
20.1.	Les limites de ce mémoire _____	125
20.2.	Nos suggestions _____	125
21.	BIBLIOGRAPHIE _____	130
21.1.	Monographies _____	130
21.2.	Articles de périodiques _____	132
21.3.	Ressources électroniques _____	133
22.	LISTE DES ANNEXES _____	135
22.1.	Glossaire des abréviations _____	136
22.2.	Descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b _____	137
22.3.	Précisions apportées au descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b _____	138
22.4.	Modèle de grille d'analyse des ressources _____	140
22.5.	Guide pour procéder à l'évocation hiérarchisée _____	142
22.6.	Guide pour procéder aux entretiens compréhensifs _____	143
22.7.	Tableau synoptique de l'analyse de données _____	145
22.8.	Récapitulatif des combinatoires pour tous les modules _____	147
22.9.	Les exigences et avantages d'un modèle cognitif de l'apprentissage _____	150
22.10.	Les exigences et avantages de l'évaluation authentique _____	152
22.11.	Extrait du plan d'études cadre en travail social _____	155
22.12.	Profil des participants à la recherche _____	158

CADRE GENERAL DE LA RECHERCHE

1. INTRODUCTION

Les formations en tous genres ont une fonction commune qui est le changement. Par le biais de l'apprentissage, elles visent des modifications de croyances, de connaissances, de comportements et de compétences. La société, les employeurs et les individus investissent un nombre considérable de ressources matérielles et immatérielles en faveur de la formation. Parfois, ces ressources sont plus particulièrement dévouées en faveur de l'instruction, de la culture ou de la compétitivité économique. Néanmoins, si les finalités recherchées sont diverses, la mission initiale de la formation reste identique ; la formation est en quête de transformation. Par ailleurs, le verbe *former* provient du latin *formare* « donner une forme » et la *formation* représente l'action de former. Ces deux mots sont étymologiquement très proches du terme *transformation* qui vient du latin *transformatio* « métamorphose ». En effet, « donner une forme à ... » présume un acte de création, d'où la grande proximité avec le mot métamorphose qui suppose un changement radical.

La formation professionnelle des adultes a connu un essor considérable ces dernières décennies et remplit pleinement cette fonction de changement mais aussi celle d'adaptation au marché du travail. Ce dernier s'étant profondément modifié en Occident, nous sommes aujourd'hui bien éloignés de la caricature de Charlie Chaplin, qui répétait continuellement le même geste comme un automatisme. D'une ère agricole et industrielle, nous avons évolué vers une société de services. Dès lors, la formation professionnelle a dû s'ajuster aux besoins du marché du travail et plus particulièrement au secteur tertiaire, qui exige des individus une adaptation de tous les instants à de nouvelles entreprises, de nouvelles fonctions, de nouveaux collègues et de nouveaux problèmes. Le travail s'est complexifié et, comme nous le verrons, les responsabilités sont aujourd'hui plus distribuées que par le passé. Chacun à son niveau doit résoudre des problèmes de manière autonome, activité qui dépasse largement les prescriptions, donc les qualifications et ce, dans un environnement en continuelle mutation.

Pour répondre aux évolutions sociales, un nouveau concept est apparu dans les années 60-70, l'approche par compétences. Depuis, il s'est largement généralisé, connaissant un succès exponentiel, tant dans les entreprises que dans les institutions scolaires et de formation. Cet engouement pour le concept de compétences a trait au fait que la notion d'action y est incluse mais aussi, que les apprentissages contextualisés sont primordiaux. D'une vision comportementaliste, ne s'adaptant plus aux exigences réelles de la société et du travail, l'approche par compétences a proposé une vision systémique du travail, de la formation visant ainsi l'acquisition de savoirs-agir complexes et ne se limitant plus à la simple transmission de savoirs décontextualisés.

Dans le même temps, les économistes de l'éducation (Schultz (1961), Becker (1964), Boumann (1966)) ont posé les bases de la théorie du capital humain. Dès lors, la vision de la formation s'inscrit dans une démarche d'investissement. Les individus et la société devraient pouvoir obtenir un retour sur investissement car la formation « contribue virtuellement à la croissance économique » (Woodhall, 2004, p. 25) d'une nation. En effet, la formation en tant qu'investissement devrait contribuer à une productivité accrue du travailleur. On peut dès lors supposer que cette amélioration aura des répercussions favorables sur la croissance économique.

Plus tard, dans les années 80-90, une attention particulière a été portée à des paramètres supplémentaires. Effectivement, la question de l'acquisition de capital culturel, social et politique par le biais de l'éducation et de la formation a été mise en exergue. La similitude entre toutes ces approches est la nécessité d'un retour sur investissement, qu'il soit humain, social ou culturel.

Aujourd'hui, au niveau de tous les acteurs¹ de la formation professionnelle (politiciens, formateurs, apprenants, employeurs, etc.), s'est instaurée une exigence d'efficacité et donc de rendement. S'y adjoint bien souvent un désir accru de formalisation des pratiques, empreint d'« une norme de rationalité et d'une orientation prescriptive » (Barbier et Durand, 2003, p.3).

Dans ce contexte, l'investissement en formation professionnelle n'est pas remis en cause, bien au contraire. Toutefois, l'efficacité de la formation doit être démontrée ; en somme, l'investissement doit être rentable. Les ressources concédées à la formation ont une valeur certaine et leur allocation doit être rationalisée, notamment en contrôlant et en évaluant le bien-fondé de leur attribution et leur plus-value. En effet, aujourd'hui « l'évaluation des actions de formation au regard de leur coût est devenue une nécessité » (Guinguouain, 1999, p. 10). Par conséquent, la formation est en recherche d'efficacité : « efficacité des méthodes, efficacité des moyens, efficacité des outils et instruments pédagogiques, garantie de rendre plus efficace (et donc plus rentable) l'acte de formation » (Enlart, 2007, p. 40). Pour certains, ces objectifs d'efficacité sont légitimes, car ils ont des conséquences sur l'apprenant, qui devient lui aussi plus efficace dans un dispositif de ce type, en devenant, par la suite, lui-même producteur économique. Cependant, à force d'instrumentaliser le dispositif de formation et en le réduisant aux seules méthodes et techniques il se résume à un état de marchandisation, qui se préoccupe « (...) davantage de la production d'outils de gestion et de contrôle de l'acte de formation que d'élaborer une pensée pédagogique (...) » (Maubant, 2004, p. 247, cité par Enlart, 2007, p. 41).

De plus, « le fait d'invoquer le terme d'efficacité renvoie à une vision technocratique de la formation inspirée par Skinner et Watson et incarnée par toutes les approches autour des taxonomies et des objectifs pédagogiques : « La pédagogie par objectifs serait donc la pédagogie du contrôle de l'autonomie par l'efficacité au nom de l'efficacité, néo-taylorisme oblige² » » (Enlart, 2007, p. 40). Par ailleurs, la maîtrise efficace des dispositifs de formation n'est pas anodine « car elle se développe comme une « technique » qui relève non pas des questions d'apprentissage mais d'autres logiques, économiques, politiques, gestionnaires (...) » (Enlart, 2007, p. 41).

Les divers raisonnements en jeu peuvent-ils trouver une cohérence ? Par exemple, si les situations d'apprentissages proposées dans une formation professionnelle en management s'inscrivent dans un paradigme systémique, en s'insérant dans l'approche par compétences, qu'en est-il de l'évaluation des apprenants au terme du processus ? Est-ce que cette vision systémique est toujours de rigueur ou est-ce que dans la pratique de l'évaluation des compétences, il se produit un glissement vers une approche comportementaliste afin de répondre plus aisément à l'évaluation de l'efficacité préconisée ?

La formation professionnelle d'adultes basée sur l'approche par compétences se trouve-t-elle en tension entre paradigme systémique et comportementalisme ? Systémique dans ses fondements et comportementaliste dans les moyens de rendre compte de ses résultats ? Est-ce que les exigences d'efficacité et de rendement priment sur les fondements holistiques de l'approche par compétences ?

Dans une approche par compétences, si les situations d'apprentissages et les modalités de formation se sont modifiées en tentant d'approcher la compétence, est-ce que finalement, celle-ci est réellement évaluée ? Ou se contente-t-on d'évaluer des connaissances et des savoirs-faire qui ne nécessitent aucune combinatoire, comme c'est le cas dans une approche comportementaliste ?

¹ Afin d'alléger le texte, le genre masculin est employé indifféremment pour les hommes et les femmes.

² Maubant, P, Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes, PUF, pages 15 à 17, 2004.

Dans les processus de formation visant l'acquisition de compétences, n'existe-t-il pas un décalage entre le processus d'apprentissage et les pratiques évaluatives permettant d'en attester ? Tant dans les entreprises que dans les instituts de formation, il existe aujourd'hui un vrai défi de formation par compétences, notamment pour répondre aux exigences du milieu professionnel. Toutefois, en termes de sciences de l'éducation, est-on aujourd'hui réellement capable d'attester de ces dites compétences via les évaluations ? Les compromis concédés pour répondre aux exigences d'efficacité ont-ils entravé la mise en œuvre d'évaluations systémiques ? A contrario des méthodes d'apprentissages pour acquérir des compétences, les évaluations sont-elles aujourd'hui encore ancrées dans une vision comportementaliste ? Dans ce cas, ne donne-t-on pas l'illusion de former des personnes compétentes alors que, finalement, aucune garantie ne peut être avancée, les méthodes et outils pour en attester étant issus de logiques contraires, voire opposées au paradigme systémique ?

Par conséquent, est-ce qu'en orientant le dispositif de formation selon une approche par compétences, in fine, peut-on réellement attester de l'acquisition de compétences, ou est-ce que le processus d'évaluation se contente de témoigner de l'acquisition de ressources décontextualisées et ne nécessitant aucune combinatoire ? Bien que dans cette recherche nous allons diriger ces interrogations sur un terrain d'enquête particulier, ces questionnements ainsi que les enjeux qu'ils engendrent sont transposables à tous les contextes d'évaluations des compétences, que ce soit dans les instituts de formation et les établissements scolaires ou dans les entreprises.

1.1. LE CHOIX DE LA THEMATIQUE

Au fil de mon parcours scolaire et de formation, j'ai ancré dans mes souvenirs des situations marquantes des évaluations que j'ai subies. Chaque évaluation était vécue comme une épreuve à surmonter, dans laquelle il fallait démontrer sa valeur scolaire, académique ou professionnelle pour accéder à un but personnel, l'apprentissage et le passage à l'étape suivante. Au même titre que bon nombre d'étudiants, mes sentiments par rapport à l'évaluation étaient ambivalents, partagés entre l'inquiétude de l'épreuve et la libération procurée par le verdict. En une fraction de seconde, parfois après des semaines, voire des mois d'attente, la sanction m'était communiquée. Des experts avaient jugé mes productions et par cet acte, officialisaient et finalisaient une démarche d'apprentissage. Dans certains cas, seule une notation sous forme de chiffre ou de lettres³ m'était transmise. L'évaluation était alors vécue comme attentatoire à ma marge de progression. Certes, l'autonomie pour pratiquer l'auto-évaluation est une capacité qui doit se développer au cours de n'importe quel parcours de formation. Cependant, dans une idée de progression une aide externe est parfois cruciale. Par exemple, concernant l'apprentissage de l'orthographe et de la syntaxe, si un individu commet des erreurs, c'est sans doute qu'il a oublié ou qu'il ne connaît pas certains principes. Sans accompagnement externe, il est probable qu'il perpétue les mêmes fautes. Dans cette situation, afin de s'auto corriger, il est impératif que de prime abord, l'individu sache qu'il commet des erreurs. Ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra améliorer son orthographe et sa syntaxe.

D'une motivation personnelle intrinsèque, l'évaluation me liait à autrui, à celui qui allait m'évaluer, ce qui m'a parfois mise dans une situation paradoxale quant à mes motivations premières, situant l'évaluation au centre de mes préoccupations. Une dérive, qui lorsqu'elle se produisait, me laissait un sentiment amer car j'avais le sentiment d'avoir évincé le sens premier de l'acte d'apprentissage au profit de la réussite scolaire ou académique, en me conformant à ce dont j'avais l'impression, qu'on attendait de moi et non aux attentes qui avaient initialement guidé mes choix de formation.

³ Par exemple, la notation A équivaut dans le système HES à appréciation qualifiée d'excellente.

Ensuite, lors de mes études en sciences de l'éducation, j'ai découvert d'autres facettes de l'évaluation, la libérant de son aspect purement émotionnel et un peu mythique, la théorisant et la discutant. Si aujourd'hui j'ai choisi de réaliser mon travail de mémoire sur cette thématique, il s'agit d'une part, du fait que le sujet m'intéresse particulièrement, notamment les concepts théoriques sous-jacents. D'autre part, mes insertions professionnelles passées et actuelles m'ont amenée à avoir des implications à divers niveaux dans le processus d'évaluation.

Aujourd'hui, en tant qu'assistante d'enseignement à l'école d'études sociales et pédagogiques (éesp), j'ai pu découvrir d'une certaine manière les « coulisses » des prises de décisions inférant à l'évaluation des compétences. Auparavant, j'ai eu l'occasion d'accompagner et d'évaluer les compétences professionnelles de stagiaires sur le terrain. Mais aussi, en tant qu'étudiante et employée, j'ai été soumise à l'évaluation des compétences.

Ces expériences ainsi que mon attrait pour les thématiques abordées ont constitué mes motivations à me déterminer pour ce sujet plutôt qu'un autre.

2. PROBLEMATIQUE

En 1998, l'ouverture de la Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO), également nommée l'université des métiers, crée un tournant dans le domaine des formations tertiaires.

Jusqu'alors, la plupart des programmes universitaires visaient la transmission de savoirs, tant au plan théorique que méthodologique (Perrenoud, 2004b). Si la notion d'acquisitions de compétences était quelque peu évincée de certains programmes de formation, cette position serait, selon Perrenoud (2004b, p.2), à comprendre dans la conception sous-jacente des compétences. D'une part, la prudence liée à une approche par compétences serait due à la position de l'université par rapport aux besoins économiques et aux enjeux y afférents. En effet, transmettre des savoirs contribuerait à maintenir une posture plus neutre et critique vis-à-vis du marché économique, en comparaison au développement de compétences qui serait plus directement dépendant du marché de l'emploi. D'autre part, envisager les dispositifs de formation universitaires comme ayant pour objectif l'acquisition de compétences, aurait certainement remis en question l'enseignement de certains savoirs disciplinaires dans les cursus, dont les débouchés sont incertains (Perrenoud, 2004b).

Aujourd'hui, cette vision des compétences au sein de l'université reste controversée et la dissociation des savoirs et des compétences est un débat d'actualité. La Déclaration de Bologne⁴ a réorganisé les cursus en deux étapes (Bachelor et Master). Mais en annonçant que, dès le premier cycle, les diplômés doivent posséder « un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen » (Texte de la Déclaration de Bologne, 1999), la déclaration a, sans doute, ravivé les polémiques en influençant les tendances dans une certaine direction. Entre transmission de savoirs académiques et acquisitions de compétences, l'opposition parfois prégnante dans le paysage universitaire suisse semble aujourd'hui difficile à légitimer.

Si au sein des universités, des négociations ont lieu pour favoriser une meilleure intégration professionnelle post diplôme des étudiants, les HES se sont identifiées et faites reconnaître dès leur création comme des acteurs formant des professionnels. Cette professionnalité revendiquée sous-tend l'acquisition de compétences spécifiques à la profession ou au métier. D'ailleurs, sur le site de la Confédération helvétique, les HES sont présentées, comme jouant « un rôle charnière entre la science, l'économie et la société dans la chaîne de l'innovation » (Confédération Suisse. (s.d)). En d'autres termes, nous pouvons avancer que si les universités démontrent parfois encore une réticence à répondre aux besoins économiques en orientant leurs enseignements en fonction des perspectives professionnelles, la position des HES est toute autre.

En effet, en tant que formations à vocation professionnelles, ces dernières pourraient en quelque sorte être définies comme les alliées du « terrain », de l'économie. En outre, l'étroite collaboration HES-Terrain est avancée comme un atout incontestable, la majorité des filières HES proposant une alternance entre enseignements de savoirs fondamentaux et professionnels et mise en pratique sur le terrain. De plus, les missions de la HES-SO, par rapport à la formation de base, sont définies sans ambiguïtés. Celle-ci « dispense un enseignement axé sur la pratique, préparant à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques » (HES-SO, (s.d.b)). L'ingénierie de formation privilégiée (l'alternance), ainsi que les missions confiées à la HES-SO, ont le mérite de créer et de favoriser des liens entre l'université et les métiers, d'où son appellation commune d'université des métiers.

4 La Suisse a été signataire de la convention de Bologne en 1999.

Depuis sa création, la HES-SO semble séduire car elle n'a cessé de croître, notamment, en intégrant de nouvelles filières. Aujourd'hui, il existe six filières de formations, conduisant à 39 professions distinctes, certaines d'entre elles proposant en plus des orientations spécifiques. Concernant l'effectif étudiant, l'augmentation est importante, comptant à son ouverture environ 4200 étudiants, pour aujourd'hui plus de 14'000 (HES-SO, (s.d.a)).

Toutefois, si la HES-SO est rapidement parvenue à se positionner comme un acteur incontournable de la formation professionnelle de niveau universitaire en Suisse romande, dans quelle mesure est-elle à même de garantir le professionnalisme présumé ? Est-ce qu'en fonction de ses missions, elle est aujourd'hui capable de garantir un seuil de compétences minimales, nécessaire à l'exercice de la profession ? Des principes à la réalité, quelles applications pratiques ?

De manière plus générale, la problématique qui nous interpelle est la suivante : est-ce qu'en orientant le dispositif de formation vers une approche par compétences, ce type de formation est-il réellement à même d'exercer et de rendre compte de compétences ? Plus précisément, est-ce que le processus d'évaluation des compétences, en dehors des temps de pratique sur le terrain, rend-il compte de compétences ? Ou est-ce une illusion ?

2.1. L'EXEMPLE DE L'EESP

Les modèles d'ingénierie de formation offerts par les HES sont divers. Dans cette recherche, nous allons centrer notre intérêt sur une des filières de formation dépendante de la HES-SO, le travail social et uniquement sur l'un des quatre sites⁵ dispensant cette formation en Suisse occidentale.

Il s'agit de l'Ecole d'études sociales et pédagogiques (éesp). Cette dernière conduit au titre de travailleur social qui est spécifié par le choix de l'une des trois orientations proposées⁶. La formation est organisée de façon modulaire et les trois premiers semestres de la formation sont génériques en travail social, le troisième semestre étant un stage. Ensuite, durant les trois semestres suivants, les étudiants se spécialisent grâce aux orientations proposées et aux offres d'approfondissements.

L'éesp existe sous cette appellation depuis 1964, date d'une fusion entre l'école pour assistantes sociales et éducatrices maternelles⁷ et celle des éducateurs spécialisés⁸. Elle a rejoint la HES-S2 (Haute Ecole Spécialisée Santé-Social) à son ouverture en 2002. Aujourd'hui, huit ans après cette date clé, le plan d'études cadre (PEC) relatif au Bachelor of Arts HES-SO en travail social (TS) a déjà été remanié une première fois, en 2006. Ce document a été conçu afin d'établir « un cadre à valeur normative » (HES-SO, 2006, p. 5).

Une des particularités du PEC est de se baser explicitement sur « une formation centrée sur les compétences » (HES-SO, 2006, p. 9). Cette dernière vise à terme, une fois que toutes les compétences préalablement déterminées par un référentiel sont acquises, à atteindre un « niveau de l'agir *expert* » (HES-SO, 2006, p. 15). Par conséquent, même si l'atteinte de ce niveau expert doit se réaliser dans la progressivité de la formation, il n'en demeure pas moins que cet objectif est très ambitieux. En effet, l'objectif n'est pas déterminé en termes de seuil minimal mais maximal.

⁵ Les autres sites sont la HET-ies à Genève, la HEF-TS à Fribourg et la HEVs à Sierre.

⁶ Les orientations proposées sont l'éducation sociale, le service social et l'animation socioculturelle.

⁷ L'école pour assistantes sociales et éducatrices maternelles a été créée en 1952.

⁸ L'école des éducateurs spécialisés a été créée en 1953.

Le PEC, de par sa fonction normative, régit et détermine un certain nombre d'éléments comme le dispositif de formation général, la conception des compétences, les logiques d'acquisitions y ayant trait, etc.

Cependant, pour rendre compte des apprentissages et de l'acquisition de compétences, les recommandations en matière d'évaluation sont rares, voire inexistantes. On retrouve des indications quantitatives sur les ECTS (European Credit Transfer System), l'échelle de notation et une phrase qui spécifie que les crédits « sont octroyés à l'étudiant après l'évaluation et la validation de l'acquisition des qualifications requises » (HES-SO, 2006, p. 39). Si l'aspect quantitatif paraît réglementé, qu'en est-il de l'aspect qualitatif ?

Nous l'avons évoqué, la HES-SO axe ses enseignements sur la pratique, dans le but de préparer à l'exercice d'une profession, en étant capable d'appliquer des méthodes et des connaissances scientifiques. L'éésp, dans ses principes déclinés en objectifs dans le PEC, suit parfaitement cette ligne. Mais, par rapport à ces principes et objectifs, quelles preuves de qualité est-elle en mesure de garantir ? En somme, l'éésp parvient-elle, huit ans après avoir rejoint la HES-S2, à rendre compte, par le biais de l'évaluation des compétences, du professionnalisme attendu pour chaque étudiant ? Par exemple, si un étudiant est capable de restituer les grands courants sociologiques, est-il capable de s'approprier réellement ces connaissances et de les transférer à des situations réelles ? Mais surtout, est-ce que cette faculté d'appropriation est évaluée lors des temps de formation ? Dans ce sens, est-ce que l'éésp est capable de garantir un seuil minimal de compétences ?

Le questionnement initial de cette recherche est, par conséquent, de comprendre et d'analyser, d'après les référents professionnels établis (le référentiel de compétences), le lien avec les évaluations dans le cadre des modules de formation, en dehors des temps de terrain afin de déterminer si l'éésp est en mesure d'apporter une garantie qualitative en termes d'acquisitions de compétences.

3. QUESTIONS ET HYPOTHESES

Notre questionnement général consistera à répondre en quoi le processus d'évaluation choisi permet de rendre compte de compétences professionnelles. Mais encore de tenter d'analyser en quoi ce processus peut être influencé par des paramètres qui le dépassent, à savoir les représentations sociales des formateurs et ainsi, donner lieu à des pratiques variées.

3.1. QUESTIONNEMENTS ET PREMIERE HYPOTHESE (H1)

Au vu de la problématique annoncée, nos premiers questionnements sont les suivants : les modalités d'évaluations et les critères retenus par les formateurs permettent-ils de rendre réellement compte de compétences ? Est-ce que les compétences prescrites sont appréhendées à travers les modalités d'évaluations et les critères sélectionnés ?

Concernant ces interrogations, notre première hypothèse de travail est la suivante :

- Au terme d'un module de formation, dans le contexte particulier de l'éésp, les modalités d'évaluations permettent de déclarer les étudiants compétents. En effet, les éléments de valeur retenus pour simuler et représenter une compétence professionnelle sont représentatifs et significatifs.

3.2. QUESTIONNEMENTS ET DEUXIEME HYPOTHESE (H2)

Est-ce que dans un même institut de formation, s'appuyant sur un référentiel commun, il existe des pratiques d'évaluation multiples ? Dans ce cas, quels sont les facteurs qui influencent des pratiques d'évaluation diverses alors qu'il existe un référentiel commun ?

Hypothèse principale :

- Dans le contexte de formation de l'éésp prenant appui sur l'approche par compétences, il existe des modalités d'évaluations très hétérogènes. Ces écarts sont prioritairement dus à l'interprétation émergeant de diverses représentations sociales, relatives d'une part aux interprétations du concept de compétence et à la manière de l'implémenter dans un institut de formation et d'autre part aux significations et aux usages sociaux attribués aux évaluations et aux évaluations des compétences au sein d'un institut de formation. Autrement dit, les représentations sociales des formateurs influencent les modalités d'évaluations choisies.

Hypothèses secondaires :

- Le processus d'évaluation est influencé par les formateurs : leurs représentations **des compétences** ont une incidence sur les pratiques d'évaluation.
- Le processus d'évaluation est influencé par les formateurs : leurs représentations **du sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences** ont une incidence sur les pratiques d'évaluation.
- Le processus d'évaluation est influencé par les formateurs : leurs représentations **des exigences en matière d'évaluation** ont une incidence sur les pratiques d'évaluation.

4. LA RECHERCHE

4.1. LE TERRAIN D'ENQUÊTE

Au vu de nos hypothèses, il nous est paru opportun de privilégier une recherche de type pluriméthodologique. Pour tenter d'approcher les représentations sociales des individus, l'évocation hiérarchisée (Abric, 2007, p. 62) et le discours récolté grâce à des entretiens compréhensifs nous ont semblé être de circonstance. En revanche, pour comprendre ce qui dans les faits est produit par les individus, dans ce cas, les consignes d'évaluation, l'analyse de données de documents existants, nous a semblé être un choix plus approprié.

Ipsa facto, cette recherche de terrain va se réaliser en deux temps. Le premier sera consacré à l'analyse de données de documents existants. L'objectif principal sera d'identifier ce qui en pratique est ciblé par l'évaluation des apprenants. Par la suite, nous tenterons d'établir des concordances et/ou des discordances entre, d'un côté, le référentiel de compétences, les objectifs d'apprentissages déclinés pour chaque module et, de l'autre côté, les modalités d'évaluations choisies. Dans les faits, la démarche consistera à appréhender la distance entre les critères de jugement (construits mais réels) et les indicateurs de réussite (l'idéal convoité) (Hadji, 1993, p.25), ce qui nous l'espérons, permettra de répondre à notre première hypothèse.

Pour réaliser cette analyse, nous aurons accès à un certain nombre d'écrits (plan d'études cadre, référentiel de compétences travail social, fiche module, fiche de présentation du module, recommandations, etc.) et aux différents outils élaborés et utilisés par les formateurs pour procéder aux évaluations (consignes d'évaluations, critères d'évaluation, corrigé pour les formateurs, grille d'évaluation, etc.). Lors de ce travail d'analyse, nous axerons prioritairement sur les consignes d'évaluation, cependant il nous importe également d'acquérir une bonne compréhension du processus d'évaluation dans son ensemble au vu notamment, de diverses indications se transposant à l'approche par compétence mais faisant partie intégrante du dispositif de formation. En somme, nous tenterons de déconstruire le processus d'évaluation afin d'identifier les critères repérés pour faire le lien entre le référent, le référé et le résultat de l'évaluation.

Notre échantillon porte sur les modules des deux premiers semestres de la formation, soit sur la partie générique en TS. Nous nous fierons au programme d'études des étudiants à plein temps. En effet, l'éesp offre aux étudiants plusieurs modes de formation, permettant à ceux qui optent pour un cursus en cours d'emploi ou à temps partiel de conserver, en parallèle de leur formation, une activité lucrative ou autre. Ce choix s'est opéré car le programme de cours des étudiants à PT est plus intense durant cette période. Concrètement, sur deux semestres, les étudiants suivent huit modules distincts, représentant un volume de travail de 60 ECTS, soit approximativement 1800 heures.

Dans un second temps, les sept responsables de modules concernés seront interviewés (une personne ayant la responsabilité de deux modules). En effet, chaque module est mis sous la responsabilité d'une ou deux personnes bénéficiant d'une place stratégique dans le pilotage de ces modules génériques et garantes de la « bonne » mise en œuvre de ceux-ci. Ce choix s'est réalisé car nous avons considéré qu'il était particulièrement intéressant d'interroger des acteurs de la formation qui avaient avalisé les consignes d'évaluation analysées en préalable. De plus, il nous a semblé plus cohérent de garder un échantillon qui s'inscrit dans la même ligne, nous permettant entre autres de comparer des types de données différents, dont la récolte recouvre des objectifs distincts mais qui au final s'orientent vers un même objet : l'évaluation des compétences des apprenants. Par conséquent, afin d'apporter des pistes de compréhension à notre deuxième hypothèse, nous allons interviewer les sept responsables de modules de la première année de formation bachelor en travail social. Comme évoqué,

nous combinerons deux méthodes qui selon nous vont se suppléer dans le but d'atteindre nos objectifs de recherche ; nous argumenterons cette décision méthodologique dans le chapitre prochain.

Dans ce va-et-vient entre plusieurs types de données qui recouvrent la réalité construite (l'évaluation) et immatérielle (le discours), nous tenterons de faire ressortir les similitudes, les écarts ainsi que les facteurs inférant sur le choix des évaluations. Au terme de ce travail de recherche de terrain et après avoir défini le cadre théorique, nous essayerons de dégager des perspectives et des pistes d'action.

CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons présenter et expliciter nos choix méthodologiques. Notre « cadre méthodologique » s'est réalisé en lien avec nos hypothèses, par conséquent, les méthodologies utilisées font toujours référence, notamment dans nos intentions à nos hypothèses et sont ainsi respectivement nommées H1 (en référence à l'hypothèse 1) et H2 (H2-A & H2-B) (en référence à l'hypothèse 2).

5. METHODOLOGIE – H1

Pour tenter de répondre à notre première hypothèse (H1), nous allons procéder à une analyse de données de documents qui se veut à la fois descriptive et inférentielle. Laurence Bardin définit l'analyse de contenu comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés » (Bardin, 1977, p. 43). Dans ce sens, nous nous intéresserons moins aux écrits en tant que tels, quand bien même ils constituent « l'essence » de ce travail, qu'à la production de cesdits écrits et plus précisément aux effets évaluatifs qu'ils font émerger. En effet, l'intérêt de cette analyse sera de repérer les conséquences provoquées par ce type d'évaluation dans un contexte particulier de formation professionnelle supérieure, en mettant en exergue les attentes, les exigences et les effets.

5.1. CONSTRUCTION DES OUTILS D'ANALYSE – H1

« L'analyse de contenu (...) est une méthode très empirique dépendante du type de « parole » à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise. Il n'y a pas de prêt-à-porter en analyse de contenu, simplement quelques patrons de base, parfois difficilement transposables » (Bardin, 1977, p. 30). Par conséquent, nous allons adapter cette méthode aux buts recherchés en lien avec notre hypothèse.

Pour constituer un outil répondant à nos besoins, nous avons tout d'abord choisi et retenu une définition de la compétence. Cette dernière est théorisée dans ce travail, comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22)⁹. A partir de cette définition, pour analyser l'évaluation de la compétence, nous ne pouvons faire l'économie de déterminer les ressources qui, dans l'action, devraient être mobilisées et combinées. Pour catégoriser les ressources, nous avons dû effectuer des choix et nous avons décidé de retenir le descriptif de ressources selon Guy Le Boterf (2009b)¹⁰. Selon cet auteur, les ressources ainsi décrites, combinées in situ, sont nécessaires à l'action compétente. Si les ressources sont déjà relativement bien explicitées, nous avons tout de même apporté des clarifications afin d'éviter d'éventuelles confusions entre des ressources qui pourraient être perçues comme proches ou similaires¹¹.

⁹ A ce propos, merci de vous référer au chapitre 9 : Les compétences.

¹⁰ Cf. annexe n° 21.2 : Descriptif des ressources selon Le Boterf, (2009b).

¹¹ Cf. annexe n° 21.3 : Précisions apportées au descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b.

5.1.1. TYPES DE DONNEES – H1

Le corpus de cette analyse est composé de documents préalablement existants et ayant été regroupés pour cette recherche. Il s'agit de toutes les consignes d'évaluation faisant partie de notre échantillon de recherche, c'est-à-dire les consignes servant à l'évaluation des étudiants, concernant les huit premiers modules de la formation générique en TS dispensés à l'éésp. D'autres documents ont également été recueillis (fiche descriptive du module, fiche de présentation du module) et lorsque cela s'est avéré nécessaire, nous avons procédé à des entretiens avec les responsables de modules pour acquérir une meilleure compréhension générale du processus d'évaluation.

5.1.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU CORPUS – H1

Bardin (1977, pp. 96-97) relève quatre règles à prendre en compte dans la composition du corpus : l'exhaustivité de laquelle découle la non-sélectivité, l'homogénéité, la représentativité et la pertinence.

Concernant l'**exhaustivité**, toutes les données sélectionnées seront traitées à valeur égale, en apportant toutefois une nuance de pondération pour les évaluations qui comportent des consignes multiples et qui sont, lors de l'évaluation, attribuées au hasard aux étudiants. En effet, si plusieurs consignes existent pour une même épreuve, seul un nombre déterminé sera traité par les étudiants, quand bien même potentiellement toutes sont sujettes à évaluation. Par conséquent, toutes ces consignes seront prises en considération dans cette analyse. Toutefois, pour une même épreuve, comportant des évaluations distinctes et réparties aléatoirement entre les apprenants, nous effectuerons une moyenne afin qu'une épreuve type soit équivalente à une autre épreuve qui ne comporterait pas de consignes multiples.

Les critères de choix ayant été déterminés, l'**homogénéité** du corpus a trait aux modules génériques en travail social. Effectivement, les orientations dans les trois professions du TS débutent au terme des trois premiers semestres, le troisième étant pour rappel un stage. En dehors de ce critère de choix, les contenus et les compétences visés à travers ces modules sont singuliers.

Etant donné que la formation est conçue avec un « tronc commun » puis avec le choix d'orientations, cet échantillon est **représentatif** car il représente la base commune du métier de travailleur social, du moins pour les TS formés à l'éésp. Effectivement, tous les travailleurs sociaux en formation confondus (éducateurs sociaux, assistants sociaux, animateurs socioculturels), suivent le même cursus durant cette période, ce dernier différant lors de l'entrée dans les orientations.

De plus, s'intéresser aux consignes et plus généralement aux modalités d'évaluations en analysant systématiquement les ressources évaluées et les combinatoires nous paraît être **pertinent** dans le but de cerner si les éléments de valeur retenus pour simuler et représenter une compétence professionnelle sont représentatifs et significatifs, mais encore, pour analyser si les modalités d'évaluations permettent réellement de déclarer les étudiants compétents au terme de leur formation.

5.1.3. TRAITEMENT DES DONNEES – H1

Au-delà de l'analyse descriptive des contenus, nous allons particulièrement centrer notre intérêt sur les effets des consignes avec comme objectif de faire apparaître le contenu réel de celles-ci. Henry et Moscovici (1968) accordent, dans un contexte d'analyse de données, une importance centrale à ce qu'ils ont nommé « l'ensemble des conditions de production ». Par voie de conséquence, nous focaliserons notre intérêt sur les conditions de production qui, nous le présumons, ont une incidence sur notre H1 et qui par conséquent, persistent au-delà

des écrits. Afin d'illustrer l'importance des conditions de productions, Henry et Moscovici présentent l'exemple suivant : « lorsqu'on cherche, par l'analyse des textes, à définir l'attitude d'une ou plusieurs personnes à l'égard d'un objet (...), il est toujours supposé que cette attitude existe indépendamment des textes et qu'elle en a déterminé certains aspects (ceux sur lesquels devra s'appuyer l'analyse) » (1968, p. 37). De ce fait, il importe de saisir ce que signifient ces écrits, outre leur formalisation par le biais de consignes.

Dans notre recherche, pour ce qui a trait à cette première partie d'analyse empirique, nous allons spécifiquement nous axer sur les éléments de valeurs qui ont été déterminés pour l'évaluation des étudiants pour un module particulier, en déconstruisant chaque consigne d'évaluation grâce à la catégorisation. Cette dernière est définie par Bardin comme « une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis » (1977, p. 118). Ces critères choisis en amont relèvent d'un choix théorique – les ressources selon Le Boterf (2009b) – et constitueront les catégories¹² qui seront utilisées pour la classification.

5.1.4. REGLES D'ENUMERATION - H1

En matière de règles d'énumération, nous avons opté pour la présence ou l'absence desquelles dérive systématiquement un indicateur de fréquence.

Chaque élément sera catégorisé en prenant en compte l'**homogénéité** du classement, c'est-à-dire que les ressources seront organisées en suivant la même logique sur l'ensemble des données, en fonction des critères préalablement établis. Tous les éléments significatifs seront répertoriés et classés de façon **exclusive**, un élément ne pouvant être placé dans deux catégories.

A l'issue de cette analyse, sur l'ensemble de l'échantillon (huit évaluations distinctes), nous allons pouvoir appréhender de manière objective ce qui est réellement évalué. Effectivement, nous serons capables de quantifier les ressources selon la régularité de leur évaluation mais aussi de faire ressortir les combinaisons les plus fréquemment évaluées ou alors au contraire, de mettre en exergue les ressources qui ne sont pas évaluées et/ou combinées.

5.1.5. PHASE INFÉRENTIELLE

La phase précédente, plutôt descriptive et quantitative, nous aura permis de clarifier les sens que l'on attribue à chaque mot ou consigne. En effet, les signifiants auront pu être explorés et classifiés en fonction des ressources types antérieurement catégorisées. Ensuite, nous nous attarderons sur les signifiés, c'est-à-dire sur les idées que véhiculent les mots et les consignes et plus précisément sur les effets qu'ils engendrent dans le processus d'évaluation des apprenants.

Dans les faits, nous tenterons de dégager la signification des consignes qui constituent les critères de jugements, construits mais réels, dans le processus d'évaluation au regard du référentiel de compétences (l'idéal convoité). En somme, les indicateurs d'évaluation réels seront comparés avec les indicateurs d'évaluation idéaux.

5.1.6. MOYENS DE RECOLTE DE DONNEES – H1

Pour accéder à ces données, nous avons tout d'abord demandé l'autorisation de la direction de l'éesp. A la suite de leur accord, nous avons contacté chaque responsable de modules génériques en TS, en leur demandant

¹² Cf. annexe n° 21.4: Modèle de grille d'analyse des ressources.

d'une part, l'autorisation d'inclure le module dont ils ont la responsabilité dans notre échantillon de recherche et d'autre part, de nous fournir tous les documents nécessaires à la réalisation de ce travail. A l'unanimité, tous les acteurs sollicités ont répondu favorablement à ces requêtes.

EN RÉSUMÉ :

1^{ère} phase de la recherche de terrain – Analyse de données H1

- **L'échantillon de la recherche H1** : les huit modules génériques en TS dispensés à l'éesp.
- **Le corpus de la recherche H1** : toutes les consignes relatives aux évaluations des étudiants de ces huit modules.
- **Méthode d'analyse H1** : l'analyse de contenu.
- **Règle d'énumération H1** : la présence et l'absence et donc, la fréquence.

6. METHODOLOGIE H2

Concernant notre deuxième hypothèse, nous devons nous approcher des représentations sociales des acteurs de la formation. Pour y parvenir, nous avons décidé d'allier deux méthodes : l'évocation hiérarchisée (Abric, 2007, p. 62) et les entretiens compréhensifs – ces deux méthodologies sont respectivement nommées dans ce travail H2-A et H2-B - recouvrant chacune des objectifs spécifiques mais complémentaires. Ces deux approches seront utilisées conjointement lors des rencontres avec les formateurs de l'éesp.

Nous justifions le choix de l'évocation hiérarchisée car nous devons accéder à la spontanéité des individus pour appréhender les représentations sociales, notamment leur zone muette (Abric, 2007, p. 61). De plus, cette méthode permet aux individus de s'exprimer sur l'importance qu'ils attribuent à chaque élément au sein de leur conception singulière de l'objet. Toutefois, au-delà des mots ou des expressions qui émergent spontanément grâce à ce genre « d'exercices » (l'évocation hiérarchisée), les acteurs sont porteurs des connaissances et des représentations qui les habitent. Pour réellement comprendre leurs perceptions ainsi que leurs conceptions, il est nécessaire de s'attarder sur leur discours, construit face à l'objet, dans un environnement social. Pour y accéder, la méthode des entretiens compréhensifs nous a semblé être la plus adéquate, partageant la conviction de Kaufmann selon laquelle « les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p. 23).

6.1.1. METHODOLOGIE H2-A ET TYPE DE DONNEES

Pour faire émerger les représentations sociales des individus à l'état « brut », il faut les saisir dans l'instant, avant que la maîtrise du discursif ne les dissimule. La représentation étant organisée¹³ autour d'un noyau central et de cognitions périphériques, « il importe (...) s'il l'on veut connaître, comprendre et agir sur une représentation, de repérer son organisation, c'est-à-dire la hiérarchie des éléments qui la constitue et les relations que ces éléments entretiennent entre eux » (Abric, 2007, p. 59).

En effet, pour saisir le noyau central d'une représentation sociale, le seul contenu n'est pas suffisant, car par exemple, le discours plus ou moins similaire de deux personnes peut correspondre à des représentations sociales radicalement différentes. En général, en sciences sociales, la méthode la plus usitée lorsque l'on tente d'appréhender « le social », est le discours des acteurs. Toutefois, en tant que chercheur deux questions cruciales s'imposent : « les personnes que l'on interroge nous disent-elles réellement ce qu'elles pensent ? Les corpus recueillis et sur lesquels nous travaillons correspondent-ils à la réalité des pensées et des pratiques de ceux qui nous les fournissent ? » (Abric, 2007, p. 61). Par ailleurs, il importe de ne pas négliger que le discours des individus n'est pas exempt d'enjeux, d'un côté il « (...) comporte un enjeu de présentation de soi, d'expression de soi, d'image de soi ou de représentation de soi données à autrui » (Barbier, 2006, p. 26) et de l'autre, il peut engendrer des conséquences sur la biographie des individus. En effet, il y a des discours qui ne sont pas exprimables par crainte de l'image qui va s'en dégager mais aussi, par inquiétude d'éventuelles répercussions sur sa vie.

Face à ces enjeux, les pensées des individus sont parfois masquées dans la construction du discours et les éléments réellement importants pour eux, en somme le noyau central, n'est pas perceptible. Cette zone de non-

¹³ A ce propos, merci de vous référer au chapitre 7 : Les représentations sociales.

dit est nommée « zone muette» (Abric, 2007, p. 61) ou « schèmes dormants » (Guimelli, 1998) de la représentation sociale. Cette dernière est « constituée par les éléments de la représentation qui ont un caractère *contre-normatif*. « Elle peut-être définie comme un sous-ensemble spécifique de cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production... « et qui », si elles étaient exprimées (notamment dans certaines situations), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées dans le groupe » (Guimelli & Deschamps, 2000, cité par Abric, 2007, pp. 61-62).

Dans notre recherche, bien que les données soient anonymisées, cela ne constitue pas, à notre sens, une garantie suffisante pour que les personnes évoquent cette zone muette, si elle existait. Il s'agit de personnes avec qui nous entretenons une relation professionnelle plus ou moins serrée, ce qui n'est pas anodin d'autant qu'en dehors de notre rapport particulier, les personnes interviewées ont été informées et ont conscience que le résultat final de ce mémoire pourra être consulté par d'autres partenaires de la formation.

Par conséquent, afin de pouvoir saisir le noyau central de la représentation et ses éventuelles zones muettes, il faut recourir à la spontanéité des individus. En prenant en considération ce paramètre qui nous paraît essentiel, nous allons procéder à l'évocation hiérarchisée. Cette méthode fait suite aux travaux de Vergès (1992) qui préconisait l'association libre pour cerner la représentation sociale. Selon cet auteur, les données devaient ensuite être classifiées selon leur ordre d'apparition, critère qui était considéré comme un indicateur d'importance. Or, ce postulat a été remis en cause par Abric (2003), car « les choses essentielles n'apparaissent, souvent, qu'après une phase plus ou moins longue « d'échauffement », de mise en confiance ou de réduction des mécanismes de défense » (Abric, 2007, p. 63). La différence entre l'association libre et l'évocation hiérarchisée réside dans le moyen de hiérarchiser les données, c'est-à-dire de leur accorder une importance centrale ou périphérique au sein de la représentation. Dans l'évocation hiérarchisée, tout comme avec la méthode d'association libre, à partir d'un mot inducteur, la personne énonce les termes ou expressions qui lui viennent à l'esprit. « Le caractère spontané – donc moins contrôlé – permet d'accéder beaucoup plus facilement et rapidement que dans un entretien aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet étudié » (Abric, 2007, p. 63). Toutefois, à contrario de l'association libre, les éléments sont ensuite hiérarchisés par la personne elle-même, qui détermine ce qui selon elle a le plus d'importance pour définir le mot. L'avantage incontestable de ce type de méthode est de permettre « l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient noyés ou masqués dans les productions discursives » (Abric, 2007, p. 63).

6.1.2. LES OBJECTIFS DE L'EVOCATION HIERARCHISEE

En fonction de notre H2, nous nous sommes fixés les objectifs de recherche suivants :

- Déterminer le profil des participants à la recherche, notamment leur rapport aux champs professionnels du travail social.
- Identifier les représentations sociales des formateurs concernant le concept de compétence.
- Identifier les représentations sociales des formateurs concernant le sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences.
- Identifier les représentations sociales des formateurs concernant les exigences en matière d'évaluation.

Afin de procéder aux interviews, nous avons créé un guide précisant nos intentions, en lien avec les objectifs susmentionnés. Vous pouvez le consulter en annexe 21.5.

6.1.3. METHODOLOGIE H2-B ET TYPE DE DONNEES

Afin de compléter le panorama de notre recherche, nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs, en adoptant une posture de recherche compréhensive

En effet, les données récoltées précédemment ne nous permettent pas d'obtenir certaines informations qui pourtant nous semblent cruciales dans la compréhension de notre problématique. Par exemple, l'analyse de données (méthodologie H1) de documents, étant donné notre focale sur l'évaluation des apprenants, n'est pas en mesure d'engendrer des informations sur les situations d'apprentissages, ce qui génère un certain nombre de biais de compréhension¹⁴. Or, comme nous l'avons évoqué, nous nous questionnons sur les fondements épistémologiques et paradigmatiques des situations d'évaluation en comparaison aux situations d'apprentissages. Nos interrogations pourraient se résumer ainsi : l'approche par compétences s'inscrit dans une vision systémique de l'apprentissage et les situations d'apprentissages ont évolué dans ce sens. Néanmoins, les situations d'évaluation, au vu des attentes sociétales en termes de fiabilité, d'objectivité et face aux injonctions d'efficience, sont-elles parvenues à se dégager d'un modèle d'évaluation comportementaliste ? Autrement dit, est-ce que les différentes exigences sous-jacentes à l'évaluation priment sur les fondements holistiques de l'approche par compétences ? Mais surtout, quel est le sens de l'évaluation dans le processus d'apprentissage ?

La méthodologie H2-A, quant à elle, s'intéresse aux représentations sociales mais les données récoltées ne nous fournissent pas d'indications sur divers éléments, notamment sur les contraintes de mise en pratique (par exemple les ressources concédées pour évaluer les apprenants) ou encore sur les interprétations des formateurs vis-à-vis des exigences institutionnelles.

Par conséquent, afin de compléter notre analyse, au vu des interrogations qui subsistent, nous allons mener des entretiens compréhensifs avec les formateurs de l'éesp. Nous avons choisi une posture de recherche compréhensive, car elle sous-tend que « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (Schurmans, 2003, cité par Charmillot & Dayer, 2007, p.132). Partageant cette perception, il nous a paru important d'accéder à un contenu plus nuancé et profond, contribuant à interpréter le sens que les individus accordent personnellement à leurs pratiques et plus particulièrement à leur fonction d'évaluateur dans un contexte institutionnel. En effet, « la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus (...)» (Kaufmann, 1996, p. 23). En effectuant ces entretiens, notre objectif est d'approcher le sens construit individuellement face à un objet, tout en prenant en considération, par la suite, le collectif de formateurs et le contexte institutionnel et social. En effet, dans une démarche de recherche, comprendre les significations que les individus octroient à leur travail d'évaluateur, autrement dit à leurs représentations sociales de l'objet, ne constitue qu'une étape préalable. Ensuite, il s'agit d'interpréter le social, « la compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but (...) est l'explication compréhensive du social » (Kaufmann, 1996, p. 23). En somme, il s'agit de considérer chaque interviewé comme un acteur social, inséré dans « la dialectique individuel/collectif » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 132) et, lors de l'analyse, de prendre en compte cette position duale.

14 A ce propos, cf. chapitre 15.1.4 : Les biais de catégorisation.

6.1.4. LES ENTRETIENS

Procéder à des entretiens consiste avant tout pour l'intervieweur à engendrer une interaction entre deux personnes, qui nécessite une posture d'écoute active, une capacité de relance et si nécessaire, de recentrage. En effet, il s'agit d'« (...) une conversation initiée par l'interviewer dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche » (Cannel, 1974, p. 385).

Pour effectuer les entretiens, nous avons choisi la semi-directivité, car elle a l'avantage de n'être « (...) ni entièrement ouverte, ni canalisée par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information de la part de l'interviewé ». (Quivy & Van Campenhoudt, 2000, p.195). Dans ce sens, nous avons opté pour un guide d'entretien thématique. Ce dernier a été conçu en dégagant des thématiques en fonction de leur indice de pertinence en lien avec notre hypothèse 2. Ensuite, nous avons établi une série de questions pouvant éventuellement être posées à nos interlocuteurs. Pour notre part, il était plus aisé d'accéder à une posture de recherche compréhensive en ayant affiné nos intentions de recherche, nous permettant ainsi de nous consacrer pleinement à l'échange en cours. En effet, « l'entretien (...) est en quelque sorte une improvisation réglée. Une improvisation parce que chaque entretien est une situation singulière, susceptible de produire des effets et des connaissances particuliers. L'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 22). Par conséquent, bien que le guide d'entretien ait de prime abord été formalisé, il se veut souple et adaptable. D'un côté, dans les possibilités offertes à l'intervieweur pour choisir en temps réel le déroulement des interactions et de l'autre, pour avoir la liberté de procéder à ce Kaufman (2004) nomme « l'enquête dans l'enquête » ; c'est-à-dire de saisir les échanges les plus pertinents en cours, ce qui contribue à approfondir certaines interactions dans le but d'atteindre les informations essentielles, tout en respectant la logique discursive de l'interviewé. Effectivement, le canevas d'entretien doit être appréhendé comme « un simple guide pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (Kaufman, 1996, p. 44).

6.2. LES OBJECTIFS DES ENTRETIENS COMPREHENSIFS

En interviewant les formateurs de l'éésp, l'objectif général que nous nous sommes fixé est de comprendre s'il existe une culture commune en matière d'évaluation des compétences au sein de l'institution, en somme, de cerner si les formateurs partagent des croyances, des attentes et des exigences. En effet, nous avons émis l'hypothèse que dans le contexte de formation de l'éésp, prenant appui sur l'approche par compétences, il existe des modalités d'évaluations très hétérogènes. Ces pratiques différentes seraient le reflet mis en action, notamment en concevant lesdites modalités, d'interprétations différentes (du concept de compétence et de la manière de l'implémenter dans l'institut), de significations diverses (notamment par rapport aux usages sociaux attribués aux évaluations et aux évaluations des compétences) et, qu'au final, ces différentes conceptions font partie des représentations sociales des formateurs et influencent les pratiques évaluatives.

Pour saisir si une culture commune existe, nous avons dégagé les thématiques et objectifs suivantes :

- **Thématique A** : le sens et/ou l'utilité des évaluations des compétences.
 - **Objectifs** : comprendre la signification donnée en termes de sens et/ou d'utilité à l'évaluation des compétences dans le dispositif de formation.

- **Thématique B** : la perception de la compétence dans le processus de formation et plus particulièrement dans le dispositif d'évaluation.
 - **Objectifs** : comprendre la perception de la compétence dans le processus de formation et, plus particulièrement, dans le dispositif d'évaluation
- **Thématique C** : les significations des usages sociaux des évaluations des compétences.
 - **Objectifs** : comprendre les significations des usages sociaux de l'évaluation des compétences.
- **Thématique D** : Les représentations des exigences et des contraintes afférentes aux évaluations.
 - **Objectifs** : comprendre les représentations des exigences et des contraintes qui orientent les pratiques évaluatives des formateurs.

Comme évoqué, nous avons affiné ces thématiques en prévoyant un certain nombre de questions afin de pouvoir si nécessaire relancer le débat ou le recentrer. En effet, il s'agissait pour notre part d'une sécurité, contribuant à pouvoir nous adapter le plus possible aux interactions, notamment à la logique discursive de la personne. Vous pouvez prendre connaissance du guide d'entretien en consultant l'annexe 21.6.

De manière générale, nous espérons comprendre si la manière d'interpréter le concept de compétence et de l'implémenter a une influence sur les pratiques, autrement dit, si le processus d'évaluation est influencé les représentations sociales des formateurs.

6.2.1. LE PANEL D'ACTEURS H2-A ET H2-B

Nous avons décidé, du moins indirectement, de conserver le même échantillon que lors de l'analyse H1. En effet, les consignes d'évaluation qui ont servi de corpus à notre analyse de données, sont formalisées par un ou des enseignants de l'éesp mais qui au final, sont placées sous la responsabilité d'un responsable de module, qui est garant du pilotage de cette étape de la formation, mais également du processus d'évaluation y afférant. De part leur rôle prédominant dans le processus de décision, les responsables doivent être considérés comme des partenaires actifs dans la mise en œuvre du processus d'évaluation, validant en définitive les consignes d'évaluation et déterminant ainsi la valeur de l'évaluation.

Etant donné le rôle central des responsables de modules génériques en travail social pour la première année de formation bachelor, nous avons considéré qu'il était judicieux de les interviewer ; nous souhaitons conserver une certaine cohérence dans notre recherche, pour à terme affiner notre compréhension de la problématique en apportant des éclairages différents, mais se basant toujours, à différents niveaux, sur les conditions de production (Henry & Moscovici, 1968) des épreuves d'évaluations destinées aux apprenants pour une même étape de formation.

6.2.2. LE DEROULEMENT DES ENTRETIENS H2-A ET H2-B

Pour effectuer les interviews, nous avons choisi de réunir ces deux méthodologies (l'évocation hiérarchisée et l'entretien compréhensif), au sein d'une même rencontre avec les formateurs de l'éesp, afin de ne pas multiplier les rencontres. Pour respecter les objectifs déclinés pour chaque étape, nous avons décidé de commencer l'échange en récoltant des données sociodémographiques, pour lesquelles des questions fermées sont requises, mais qui sont utiles à la compréhension de la biographie de chaque individu et ayant une incidence sur leurs représentations sociales. Ensuite, nous avons poursuivi par l'évocation hiérarchisée, afin de profiter de la spontanéité de notre interlocuteur. En effet, il nous a semblé plus favorable de procéder ainsi car au fil de

l'entretien, la spontanéité se serait sans doute atténuée voire, disparaîtrait au cours des diverses inductions émanant des questions et engendrant la construction discursive de l'interviewé. De plus, débiter l'échange par des questions simples nous a paru être un moyen intéressant de mettre les personnes à l'aise. Pour terminer, nous avons réalisé l'entretien compréhensif.

6.2.3. LES CONDITIONS DE L'ENTRETIEN H2-A ET H2-B

Les sept responsables de modules sollicités ont répondu favorablement à la demande que nous leur avons adressée pour participer à cette recherche.

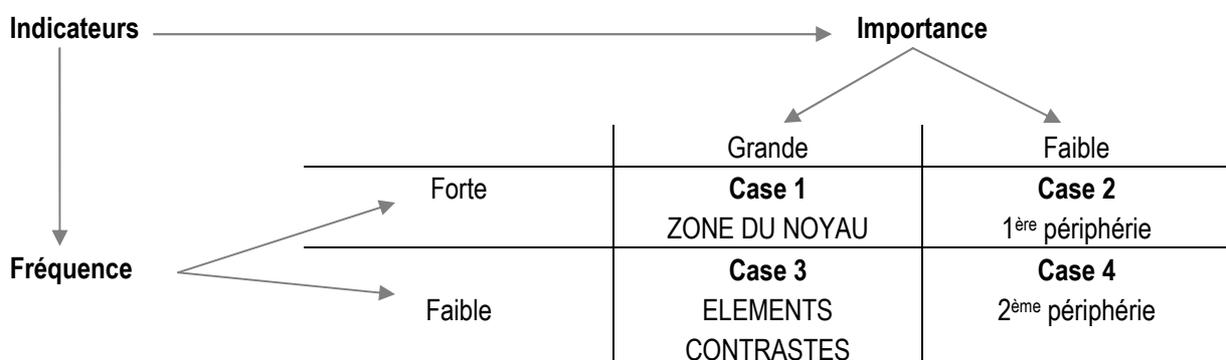
Les lieux des entretiens ont été déterminés par les personnes interviewées avec comme seule contrainte de notre part, d'être dans un endroit calme. Au préalable, elles avaient été informées lors de la prise de contact :

- de la durée maximale de l'entretien afin qu'elles puissent s'organiser en conséquence ;
- du déroulement général de celui-ci, notamment de nos attentes, c'est-à-dire comprendre leur point de vue personnel sur les sujets abordés ;
- du cadre de confidentialité, à savoir que les entretiens sont enregistrés en audio et lors de leur retranscription, ils sont anonymisés.

6.3. TRAITEMENT DES DONNEES / H2-A

En procédant à une évocation hiérarchisée, les données ont déjà subi au terme de l'entretien un classement de la part de l'interviewé, relatif à l'importance attribuée à chaque mot ou expression. Après ce premier tri, il s'agit d'organiser les données par thèmes en fonction de « deux indicateurs quantitatifs pour chaque élément produit : sa fréquence et le score d'importance attribué à cet item par chaque sujet » (Abric, 2007, p. 63). La représentation étant organisée autour d'un noyau central et de cognitions périphériques, il importe de saisir le cœur de la représentation, en somme de comprendre ce qui la détermine réellement. Pour y parvenir, il s'avère nécessaire de croiser les deux indicateurs susmentionnés. En effet, « par le rôle qu'il joue dans la représentation, un élément central a toutes les chances d'être très présent dans les verbalisations des sujets. Sa fréquence d'apparition (sa « saillance ») est donc un indicateur de centralité à condition de la compléter par une information plus qualitative, ici l'importance que le sujet lui accorde » (Abric, 2007, p. 63).

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur un modèle de grille d'analyse proposé par Abric (2007, pp. 64-65). Le canevas est le suivant :



La 1^{ère} case regroupe les indications les plus fréquentes et importantes. « Tous les éléments sont, ici, accompagnés éventuellement d'autres éléments sans grande valeur « significative » : des synonymes ou des prototypes associés à l'objet. Tout ce qui trouve dans cette case n'est donc pas central, mais le noyau central est dans cette case » (Abric, 2007, p. 64).

Dans la 2^{ème} case, nous retrouvons « les éléments périphériques les plus importants » (Abric, 2007, p. 64).

La 3^{ème} case est composée des éléments contrastés, c'est-à-dire, qui ont un faible indice de fréquence mais qui sont considérés par certains comme très importants. « Cette configuration peut révéler l'existence d'un sous-groupe minoritaire porteur d'une représentation différente, c'est-à-dire dont le noyau central serait constitué par l'élément (ou les éléments) présents dans cette case, en sus du noyau central repéré dans la case 1 » (Abric, 2007, p. 64). Toutefois, il ne peut s'agir que d'un élément complémentaire à la première périphérie.

La 4^{ème} case représente les éléments qui sont considérés comme peu importants et qui ont un faible indice de fréquence.

Au terme de ce travail, qui sera effectué pour déterminer les représentations sociales des formateurs ayant trait :

- aux compétences ;
- au sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences ;
- aux exigences en matière d'évaluation,

nous pourrions apprécier si sur un échantillon de cette taille, il existe une représentation partagée de ces objets par le biais de l'identification de la zone du noyau central de la représentation de chaque objet.

6.4. TRAITEMENT DES DONNEES / H2-B

Pour exploiter le contenu des entretiens qui ont été retranscrits dans leur intégralité, Bardin (1977, p.94) suggère de procéder à une phase exploratoire qu'elle nomme la « lecture flottante » (Bardin, 1997, p. 94). Il s'agit de se laisser guider par ses premières impressions afin d'obtenir une vision d'ensemble des données et de repérer les principales thématiques qui en émergent.

Grâce à ce travail préliminaire, nous avons pu dégager une base servant à la construction d'un outil d'analyse adapté à nos besoins. En effet, nous avons choisi de procéder à un classement des données en fonction du/des sens attribué/s à chaque thématique, nous permettant de mettre en exergue les points de convergences et/ou de divergences entre les discours acteurs de la formation faisant partie de notre échantillon. Cette grille a évidemment évolué en cours d'analyse, toutefois, elle nous a permis de nous orienter devant la masse de données récoltées.

Ensuite, nous avons procédé à une catégorisation des données par rapprochement de genre en créant des catégories. Ces dernières « sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments (...) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 1977, p. 118). Plusieurs critères de catégorisation peuvent être déterminés. En lien avec nos objectifs, nous avons choisi de nous focaliser sur le sens du discours en choisissant un critère sémantique. Nous avons regroupé les données par catégories thématiques. La règle d'énumération que nous avons choisie est la fréquence pondérée. En effet, si nous devons accéder au discours de chaque acteur, nous souhaitons, par la suite, le resituer dans le groupe de formateurs. Les propos de chacun ayant, à notre avis, autant d'importance, quand bien même, ils ne feraient pas l'objet de répétitions et en ce sens, nous ne souhaitons pas leur accorder une importance supplémentaire en nous basant sur un critère de ce type. Ipso facto, la pondération nous semble être un bon moyen de tempérer des avis qui ne seraient partagés, par exemple, que par une personne mais qui seraient régulièrement répétés en cours d'entretien par celle-ci. Certes, le fait d'évoquer plusieurs fois un avis convergent sur un même objet peut être considéré comme un critère de centralité de la représentation propre de l'individu. Cependant, il nous importe de restituer ces données au niveau du collectif, les propos de chacun étant pris en

considération selon un critère qualitatif et dans ce cas, le critère quantitatif afférent à chaque individu, nous intéressant peu. Par ailleurs, nous nous sommes déjà servis d'un critère d'importance dans le cadre de l'évocation hiérarchisée et ces données seront complémentaires.

Selon Kaufmann, « (...) le résultat ne dépend non pas du contenu, matière première, que de la capacité analytique du chercheur. Le traitement ne consiste pas à simplement extraire ce qui est dans les bandes et à le mettre en ordre. Il prend la forme d'une véritable investigation, approfondie, offensive et imaginative, il faut faire parler les faits, trouver les indices, s'interroger à partir de la moindre phrase » (Kaufman, 1996, p. 76). Dans notre démarche, c'est ce que nous avons essayé de faire, en créant un matériel « sur mesure » pour procéder à notre analyse et en choisissant des critères en lien avec nos objectifs. Si au départ, nous nous sommes laissés inspirer par nos intuitions et nos impressions, nous avons, par la suite, eu le souci constant de produire des analyses intelligibles. A ce propos, Bardin propose un questionnement qui résume la posture que nous avons tenté d'adopter ; elle dit : « ce que je crois voir dans le message y est-il effectivement contenu, et cette « voyance » toute personnelle peut-elle être partagée par d'autres? En d'autres termes, ma lecture est-elle valide et généralisable? » (Bardin, 1977, p. 32). En somme, après une phase d'immersion, il a fallu continuellement « lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du « construit » (Bardin, 1977, p.27).

EN RÉSUMÉ :

2^{ème} phase de la recherche de terrain – Evocation hiérarchisée H2-A & Entretiens semi-directifs H2-B

- **L'échantillon de la recherche H2** : les sept responsables de modules génériques en TS.

Evocation hiérarchisée H2-A

- **La méthodologie H2-A** : l'évocation hiérarchisée.
- **Le corpus H2-A** : les données hiérarchisées par les interviewés.
- **La méthode d'analyse H2-A** : la grille d'analyse proposée par Abric (2007).

Entretiens semi-directifs H2-B

- **La méthodologie H2-B** : les entretiens compréhensifs.
- **Le corpus H2-B** : la retranscription intégrale des entretiens.
- **La méthode d'analyse H2-B** : l'analyse de données.
- **Règle d'énumération H2-B** : la fréquence pondérée

6.5. RESTRICTIONS D'ACCES AUX DONNEES

Nous informons les lecteurs que, pour des raisons de confidentialité, le corpus d'entretien ne sera rendu accessible qu'à la commission d'évaluation de ce mémoire. En effet, malgré le recours à des noms d'emprunt, les personnes interviewées peuvent aisément être identifiées par le biais du contenu de l'entretien et de leur façon singulière de s'exprimer. Nous souhaitons, autant que faire ce peu, respecter leur anonymat.

Egalement pour des raisons de confidentialité et en accord avec l'éésp, le traitement des données relatif aux consignes d'examens remises aux étudiants durant leur première année, ne sera pas non plus rendu accessible en dehors du jury d'évaluation de ce mémoire.

CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Notre objet de recherche est traversé par un certain nombre de théories et de concepts émanant d'approches disciplinaires indépendantes les unes des autres mais dont la complémentarité est nécessaire dans la construction de notre problématique. A l'évidence, les sciences de l'éducation sont pluridisciplinaires et nous nous inscrivons pleinement dans cette posture. Par l'entremise de nos choix disciplinaires ou conceptuels, notre étude est marquée par les repères qui s'y associent.

Afin de préciser nos orientations, nous avons tout d'abord dégagé les thématiques qui sont prédominantes dans la construction de notre recherche. Il s'agit des représentations sociales, des compétences et de l'évaluation. Ces trois notions sont intimement liées dans la compréhension de notre problématique. De même, chacune d'entre elles sollicite la mise en rapport avec des notions qui en résultent.

Afin que le lecteur puisse saisir notre logique pour structurer et organiser ce cadre théorique, nous allons la présenter succinctement.

Pour débiter, nous avons choisi d'explorer le concept de représentations sociales selon une approche psychosociale car, comme nous le verrons, il s'agit d'un thème transversal. En effet, il a une influence sur l'ensemble des autres concepts et théories qui seront ultérieurement présentés. Nous tenterons de saisir comment se créent les représentations sociales mais aussi comment elles se renforcent ou alors, au contraire, comment elles se modifient. Ensuite, nous nous efforcerons d'analyser comment les pratiques évaluatives ont dû, ces dernières décennies, évoluer en raison de changements de représentations sociales mais encore, pourquoi ces dernières sont étroitement associées au jugement de valeur évaluatif. La position de l'évaluation vacillant au sein des divers acteurs entre objectivité et subjectivité, nous repérerons les tensions qui induisent ces positions antagonistes.

Par la suite, nous verrons en quoi l'interprétation du concept de compétence par les acteurs et les collectifs peut influencer sur la mise en œuvre des dispositifs de formation adoptant l'approche par compétences. Mais aussi, comment ce modèle a évolué, notamment dans ses fondements épistémologiques pour aboutir aujourd'hui à quelques consensus. La notion de compétence sera stabilisée en fonction des choix théoriques opérés. Nous aborderons également les difficultés potentiellement liées à l'usage de référentiels de compétences; les prescriptions qui en découlent s'avèrent, en général, fort réductrices en regard d'une réalité éminemment plus subtile et inexhaustible.

Ensuite, nous nous pencherons sur la notion d'évaluation, d'une part, pour cerner sa polysémie et, d'autre part, pour délimiter les objets qu'elle recouvre. Ensuite, nous nous attarderons sur les éléments qui la constituent. En effet, au-delà des termes qui la définissent, nous aborderons les différents éléments qui la caractérisent, notamment le contexte qui la détermine, les diverses fonctions qui lui incombent et les types de jugements qui lui sont inhérents. De plus, nous traitons également de la construction du processus d'évaluation en prenant en considération les axes principaux qui la contraignent en fonction des choix axiologiques que ces axes engendrent.

Subséquentement, nous ferons le lien entre les compétences et l'évaluation afin d'aborder l'évaluation des compétences. Nous verrons en quoi, dans l'idéal, cette dernière devrait se distinguer des évaluations plus usuelles. Nous identifierons également quels sont les pendants qui, en théorie, lui sont propres en comparaison à

d'autres modèles d'évaluation et quels sont les nouveaux modèles types d'évaluation qui lui sont aisément dévolus.

Pour terminer, nous déterminerons les acteurs impliqués à différents niveaux dans le processus d'évaluation mais aussi, leur éventuelle complicité dans les usages sociaux potentiels des évaluations.

Une fois que chaque thématique aura été traitée selon l'enchaînement exposé, nous proposerons au lecteur, à la fin de chacune d'entre elles, un encadré qui a pour fonction de résumer les idées essentielles qui ont été introduites.

7. LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

La notion de représentation sociale a émergé en sociologie, notamment avec les travaux de Durkheim. Toutefois, ce n'est que plus tard qu'elle a véritablement été conceptualisée. Les travaux de Moscovici (1961 et 1976) vont apporter une large contribution à ce concept et vont le situer au carrefour de la psychologie et de la sociologie, c'est-à-dire dans une approche psychosociologique. Cependant, même si ce concept est relativement ancien, il revêt encore actuellement des définitions polysémiques car, d'une part, il se rapporte à des phénomènes et processus divers et d'autre part, il englobe un nombre considérable de significations qu'il est difficile, voire impossible, de définir de manière univoque.

Pour Moscovici (1976), les représentations sociales se construisent grâce à des formes de connaissances, tant idéologiques que sociales, appartenant au « métasystème ». Ce dernier est constitué de régulations sociales et joue un rôle de régulation normative. Pour cet auteur, l'individu met à « l'œuvre deux systèmes cognitifs, l'un qui procède à des associations, inclusions, discriminations, déductions, c'est-à-dire le système opératoire et l'autre qui contrôle, vérifie, sélectionne à l'aide de règles, logiques ou non ; il s'agit d'une sorte de métasystème qui retravaille la matière produite par le premier » (1976, p. 254).

« Les représentations sociales sont des corpus de connaissances et activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligible » (Moscovici, 1976, p. 234). En d'autres termes, les représentations sociales sont des connaissances et des informations sélectionnées et réduites de la réalité, permettant de l'appréhender, de la comprendre et d'y donner du sens, en fonction d'un contexte social particulier. Selon Abric (1994a, p.13), « la représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements et leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de pré-codage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes ». Les représentations sociales s'immiscent donc dans nos activités et actions quotidiennes.

L'individu évoluant dans un contexte social, il peut faire intervenir différents métasystèmes en fonction des situations et objets qu'il rencontre. Les régulations engendrées par le métasystème peuvent être influencées à différents degrés par des opinions, des mythes, des croyances, des idéologies, etc.

7.1. LES DIMENSIONS D'UNE REPRÉSENTATION SOCIALE

Au cœur de l'étude des représentations sociales se situe l'analyse du processus de régulation se produisant au sein du métasystème. Afin de cerner une représentation sociale, plusieurs dimensions doivent être prises en considération (Moscovici, 1976). Il s'agit tout d'abord de **saisir l'information** à disposition des groupes sociaux. Celle-ci est déterminée par ses aspects qualitatifs et quantitatifs. Les informations étant détenues inégalement entre les différents acteurs et groupes sociaux, il importe de les appréhender. Par ailleurs, la qualité de l'information est influencée par la **dispersion de l'information**. Souvent, l'acteur social ne dispose pas des informations appropriées pour construire une connaissance pertinente de l'objet. Néanmoins, la connaissance émerge tout de même, mais sans forcément s'appuyer sur des fondements fiables.

Ensuite, il est nécessaire de comprendre **la manière dont les informations sont organisées pour produire des formes de connaissances** ; il s'agit du champ de la représentation. Cette dimension est entre autres déterminée par **la focalisation sur certains aspects de l'objet**, en fonction des préoccupations, des intérêts et de l'insertion sociale de l'individu.

Quotidiennement, l'individu est invité à donner son avis sur des sujets des plus variés. Souvent dans l'urgence des échanges quotidiens avec autrui, l'individu doit rapidement se positionner en passant du constat à la construction d'une représentation. Il s'agit de ce qui est appelé par Moscovici (1976) **la pression à l'inférence**, propre aux relations sociales. D'ailleurs, Doise (2005, p. 245), décrit les représentations sociales comme « des principes générateurs de prises de position qui sont liés à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux ».

Après ces étapes, la représentation est construite et va faire émerger une **attitude face à l'objet de la représentation**. Celle-ci sera plutôt favorable ou non. Par exemple, un individu a une représentation sociale positive des femmes en politique.

7.2. L'ELABORATION D'UNE REPRESENTATION SOCIALE

La représentation sociale émerge dans les interactions avec autrui et dans les situations sociales qui font apparaître des objets sociaux étrangers (acteurs, objets, etc.) et qui remettent en cause l'ordre établi jusqu'alors. Par exemple, un débat actuel en Suisse porte sur l'intégration d'une majorité de femmes au conseil fédéral. Les médias relèguent l'information et alimentent le débat à ce sujet, ce qui donne lieu à des échanges entre les individus, au travail, en famille, au bistrot, etc. Des informations se construisent, parfois en opposition, parfois en approbation mais chacun, du moins à priori, se constitue un positionnement par rapport à ce débat.

La représentation sociale s'élabore grâce à des échanges de connaissances. Elle est intimement liée à l'appartenance groupale des individus. Pour Jodelet (2003, p. 53), les représentations sociales sont « (...) des formes de connaissance socialement élaborées et partagées, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Le groupe social est par conséquent un lieu qui fait office d'objectivation des informations et des connaissances. Au sein d'un même groupe, les représentations sociales partagées ont une fonction de différenciation sociale et identitaire, en comparaison aux autres groupes sociaux.

Comme évoqué, les représentations se constituent dans les interactions sociales et permettent aux individus de donner du sens, de comprendre leur environnement. A ce propos, Molinier (2002) exprime la fonction de la représentation sociale comme la « nécessité de combler un déficit de savoir ». En somme, les représentations sociales permettent aux individus d'appréhender leur contexte social en faisant diminuer l'incertitude relative à la nouveauté.

7.2.1. LES PROCESSUS DE LÉGITIMATION ET D'APPROPRIATION

Lorsqu'une représentation sociale se manifeste, d'après Moscovici (1961 et 1976) deux processus participent à son appropriation.

Le premier est le **processus d'objectivation** ; souvent, l'acteur va imager la représentation, en sélectionnant certaines informations, afin d'octroyer à l'abstrait un caractère concret. Pour Moscovici (cité par Jodelet, 1997, p. 371) « objectiver, c'est résorber un excès de significations en les matérialisant ». L'image condensée en quelques mots constitue une synthèse éloquente de la représentation ; il s'agit d'une cognition abrégée, soit un ensemble d'informations et de connaissances structurées sur l'objet. Par exemple, la représentation de l'égalité des chances dans le système scolaire sera matérialisée par le mot utopie. Dès que l'individu l'aura activé, il aura en quelque sorte résumé tout ce qu'il pense de l'égalité dans le système scolaire.

Le second, quant à lui, est le **processus d'ancrage**. Il consiste en « l'enracinement social de la représentation et de son objet » (Jodelet, 1997, p. 375). L'acteur, face à la nouveauté, cherche à interpréter et à comprendre son environnement. Pour y parvenir, il doit classer, catégoriser et structurer en référence aux éléments qu'il connaît déjà. Par exemple, lors de son apparition, la télévision a sans doute été assimilée à la radio, étant perçue comme une radio avec images. Actuellement, tout citoyen distingue clairement ces deux objets mais à l'arrivée de cette nouvelle technologie, l'individu a mis à profit ses schémas préexistants pour intégrer, assimiler, donner du sens à l'inconnu et ainsi réduire l'incertitude et la menace que peut générer l'inédit. En somme, l'individu structure et inscrit toujours les nouvelles informations et connaissances dans celles qu'il possède au préalable.

7.3. NOYAU CENTRAL ET COGNITIONS PERIPHERIQUES

Une représentation sociale est constituée par un certain nombre de cognitions. Au sein d'un groupe social, les cognitions font l'objet d'un consensus et forment le noyau central de la représentation sociale. Abric définit ce noyau comme « (...) un sous-ensemble de la représentation, composé d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait la représentation ou lui donnerait une signification complètement différente » (1994b, p.73). Le noyau central est, par conséquent, une base partagée au sein d'un groupe permettant de donner communément du sens à un objet social et qui demeure relativement stable.

Toutefois, le noyau central admet la présence de cognitions périphériques, pour autant que celles-ci ne le transforment ou ne le désorganisent pas. En somme, ces dernières ne modifient pas ce qu'est l'objet mais elles permettent à l'individu de l'adapter à son contexte, à son idiosyncrasie. Les cognitions périphériques composent un sous-ensemble de la représentation qui a les particularités d'être plus individualisé, flexible et contextualisé.

Le noyau central de la représentation est généralement stable et difficilement modifiable mais il peut tout de même se déstructurer, en fonction de nouvelles informations ou connaissances qui se manifestent dans un groupe social donné. Les nouvelles informations s'inséreront d'abord par le biais des cognitions périphériques et finiront par modifier le noyau central. Comme l'a démontré Leon Festinger (1957) avec sa théorie de la dissonance cognitive, un état de dissonance est très désagréable pour l'individu. Il va engendrer la recherche de consonance et dans ce processus les croyances seront sans doute modifiées. Par exemple, le tabagisme a longtemps été perçu comme sain et « bon pour la santé ». Aujourd'hui, avec les nombreuses études médicales affirmant le contraire et qui ont été largement vulgarisées, on peut sans doute avancer que la représentation sociale du tabagisme n'est plus assimilée à la santé. Les représentations étant éminemment sociales, elles évoluent aussi avec le temps.

EN RÉSUMÉ :

- Les représentations sociales se construisent face à un objet étranger, par l'intermédiaire des informations à disposition des individus et des groupes sociaux. Ces informations sont des formes de connaissances sélectionnées et réduites de la réalité, tant idéologiques que sociales.
- Elles sont directement dépendantes de la quantité et la qualité d'informations à disposition des individus et des groupes sociaux.
- Les représentations sociales permettent aux individus d'appréhender et de comprendre leur environnement social, en somme, de le rendre intelligible, notamment, en le partageant avec autrui.
- Elles constituent des régulations sociales qui ont un caractère normatif.
- Elles génèrent une attitude face à l'objet de la représentation qui influence les comportements, les pratiques et les actions des personnes.
- Elles sont soumises aux évolutions du contexte social et, par conséquent, elles peuvent se modifier dans le temps.

8. L'ÉVALUATION, SOUMISE AUX REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Notre focale de recherche se situe dans une période contemporaine, toutefois, l'évaluation est un objet social, qui a considérablement évolué, au gré des représentations sociales, provoquant la mise en œuvre de nouvelles pratiques, dont les effets parfois in escomptés s'avèreront décevants, au vu des croyances qui avaient incité ces changements.

8.1. DE LA SÉLECTION À LA PROGRESSION DE CHACUN...

Pour appréhender l'évolution de représentations sociales en matière de pratiques évaluatives, un bref détour par le passé est nécessaire. En effet, l'évaluation dans le paysage scolaire et de formation a longtemps favorisé le classement des apprenants, participant ainsi à « la sélection des élites » et au décèlement « des sujets moyens » et « des cancras » (de Peretti, 1998, p. 461). Historiquement, la recherche de l'excellence scolaire et académique a, selon De Ketele (1986), trois fonctions qui sont ancrées socialement. Il s'agit de « la moralisation de l'accès à certaines responsabilités (...) ; la promotion des meilleurs en fonction de leur mérite, de leur travail ou de leurs compétences objectivées : l'évaluation justifie ainsi une certaine organisation hiérarchique du pouvoir ; le repérage des talents nécessaires à l'évolution du groupe social : elle naturalise, en l'instituant dans la durée, un système de valeurs sans doute au départ purement conjoncturel » (Guinguouain, 1999, p. 9). Ces fonctions se caractérisaient dans la pratique par le biais d'évaluations périodiques, dont les modalités pour la plupart se résumaient à des notations de copies ou des épreuves orales. Néanmoins, les résultats de ces classements avaient un caractère quasi immuable et ordonné et remplissaient pleinement les fonctions susmentionnées.

Ce système, bien que discutable aujourd'hui, était efficace et il s'est perpétué sans encombre jusqu'aux événements de mai 68. Cette période historique a en quelque sorte été le révélateur d'un changement de représentations sociales en matière, notamment, de pratiques évaluatives. Comme le relève de Peretti (1998, p. 461), « l'une des raisons majeures qui a amené à l'époque un infléchissement de ces pratiques a été le souci « émissaire » de minimiser les classements à rebours et les tendances élitiques permanentes (...) ». En somme, il ne s'agissait pas de supprimer les évaluations mais de les « mettre (...) au service des apprentissages » (Hadji, 1997, p. 13) et d'éviter des sélections hâtives et aléatoires.

De plus, l'avancement des recherches en sciences de l'éducation a concouru à ce renouveau avec le développement des théories de l'évaluation, notamment la docimologie et la distinction entre l'évaluation formative et certificative. De l'évaluation quantitative, où l'objectivité des notes présentées semblait en apparence absolue, on se détourna vers une approche où l'aspect quantitatif devient sine qua non. En effet, le principe de l'évaluation quantitative « allait être remis en cause dans la mesure où il poussait à accumuler, quantitativement, des notes de savoirs (réputés acquis) plutôt que d'assurer, qualitativement, des « savoir-être » exercés à s'adapter aux modifications d'un monde changeant vertigineusement vite » (de Peretti, 1998, p.462). Dans cette vision, l'évaluation n'était plus considérée comme devant viser à tout prix la discrimination des individus entre eux mais bien au contraire, comme un support au service des apprentissages et de la progression de chaque individu en prenant en compte les singularités de chacun (Hadji, 1997, p. 8).

Les changements de représentations sociales eurent une incidence sur les mœurs et pour la jeunesse, il n'était plus envisageable de se conformer à un système d'évaluation engendrant des « modes de sélection ou de classification et distinction sociale » (de Peretti, 1998, pp. 462-463). La hiérarchisation sociale favorisée entre autres par les sélections scolaires et académiques était dès lors qualifiée d'inique et d'indue. Les milieux académiques et scolaires, aux fondements traditionalistes et conservateurs, allaient être ébranlés par les

revendications estudiantines et professorales, guidées par un fort principe de justice sociale. « On postula les bienfaits d'un « contrôle continu », réputé moins arbitraire, qui l'emporta sans souci des malentendus possibles. Les étudiants (...) avaient manifesté en faveur d'épreuves allégées, stimulantes, équitables, adaptables aux individus, et non plus élitistes. Le contrôle continu impliquait en théorie, un échelonnement des contrôles réalisés par chacun, sans comparaison impatiente et incessante avec les progrès réalisés par tous » (de Peretti, 1998, p.463).

En quête d'équité sociale, les effets à rebours qu'allaient provoquer ces revendications étaient, sans nul doute, indésirés par les militants de l'époque. L'idéologie qui avait guidé leurs revendications, fût rapidement évincée par ce que Hadji nomme « l'existence de représentations inhibitrices » (Hadji, 1997, p. 20). En effet, dans la pratique, des représentations plus anciennes où l'évaluation est envisagée comme participant à la sélection des individus, notamment selon un critère d'excellence, a pris le pas sur des idéaux d'équité, le pendant exigence de certification de l'évaluation s'en trouvant encore renforcé. D'un contrôle évaluatif trimestriel, semestriel ou annuel, on passa à un contrôle quasi ininterrompu, où le rythme des évaluations préalablement établi ne fût pas supprimé mais juxtaposé. L'évaluation continue pressentie plus juste devint l'évaluation de chaque instant. « En fait les habitudes concurrentielles l'emportèrent et le contrôle continu se mua vite en une compétition perpétuelle » (de Peretti, 1998, p.463).

Pour de Peretti (1998, p.463), « l'année soixante-huit est devenue le prétexte d'un stress de toute heure », la compétitivité ayant pris le dessus sur le principe de justice qui avait pourtant initialement guidé ces changements. En effet, l'ambition normative de l'évaluation, où il importe « de situer les individus les uns par rapport aux autres » (Hadji, 1997, p. 15) allait outre passer une certaine idéologie, qui tendait à mettre l'évaluation au service des apprentissages et donc, des apprenants.

Si les événements de mai 68 sont significatifs d'un point de vue historique, ils n'ont cependant pas marqué un changement radical dans les pratiques évaluatives, si ce n'est d'avoir encore renforcé les exigences de contrôle : effet d'une antinomie qui a finalement pactisé avec les représentations sociales les plus ancrées. Cependant, le débat n'est pas clos et certains pédagogues continuent à militer afin que le « principe selon lequel – évaluer - doit devenir l'auxiliaire de l'autre – apprendre » (Hadji, 1997, p. 12) s'immisce réellement dans la pratique. Néanmoins, cette idée peine à s'imposer, étant encore considérée parfois comme une utopie (Hadji, pp. 17- 18).

8.2. LES CHANGEMENTS SOCIÉTAUX : INFORMATION ET ACTORIALITÉ

De manière générale la société a dans son ensemble considérablement évolué, passant d'une organisation de type pyramidal, dirigé du haut vers le bas par un nombre restreint de personnes, nous sommes en quelques décennies entrés dans l'ère des technologies et du droit à l'expression. Du téléphone à internet, l'essor fulgurant des technologies a en quelque sorte permis de diffuser l'information à grande échelle, ce qui a contribué à l'expression individuelle et incité chacun à prendre la responsabilité de son actorialité, au sein du collectif social. Les échanges communicationnels entre les individus se sont profondément modifiés et « dans ces conditions, l'information s'établit de moins en moins de haut en bas, en mode pyramidal, mais davantage selon l'interconnexion horizontalisée de réseaux à diffusion sans cesse élargis (...), jusque dans les possibilités inouïes de l'Internet » (de Peretti, 1998, p.467). Ces changements ont eu pour incidence de déplacer les centres de décision, notamment par délégation au « terrain », multipliant les axes et le personnel de décisions, qui dès lors, se sont retrouvés dans des rôles de plus en plus diffus mais interdépendants. Par ailleurs, ces changements communicationnels se sont fait ressentir sur les relations entre les acteurs de la formation. Aujourd'hui, le jugement professoral est loin d'être considéré comme intangible et irréfutable. De même l'examen en tant qu'objet absolu, a largement été remis en cause et ne peut plus être envisagé comme une science exacte et

irréfutable (Hadjji, 1997, p, 27). Dès lors, pour les apprenants face aux enjeux relatifs à l'accès au marché du travail où les formations demeurent très valorisées et le niveau de qualifications exigé ne cesse d'augmenter ces dernières décennies, il est normal que dès leur plus jeune âge, les apprenants « développent, avec le soutien actif de leurs parents, des stratégies utilitaristes, défensives, voire agressives » (Perrenoud, 2004a, p. 6). En effet, au cours d'une scolarité ordinaire en Suisse, les premières sélections sont réalisées dès l'école primaire; dans un système qui sélectionne tôt, il semble de circonstance de remettre en cause ce fonctionnement, notamment dans le but de ne pas se faire évincer des cursus les plus prestigieux et concourus. Certains individus ont une position défensive face au jugement évaluatif, ce dernier ayant démontré ses limites, information qui a largement été reléguée par les différents médias. Dans la pratique, étant donné que le jugement professoral peut à tout moment être mis en cause, critiqué, voire défié par les voies de recours, il n'est pas étonnant que les enseignants et formateurs désirent s'approcher de procédures systématiques et irréfutables, dans une société qui se veut de plus en plus procédurière.

8.2.1. L'ÉVOLUTION DES SCIENCES, THÉORIE DU JUSTE ET THÉORIE DE L'ACCEPTABLE

De même, l'évolution des sciences (dites « exactes ou dures » et « approximatives ou molles ») a eu un impact sur les représentations sociales. Aux files des découvertes et des expérimentations, les sciences se sont dirigées vers plus de finesse, voire de sagesse. « A l'affirmation des certitudes scientifiques, s'est substitué, dans le réalisme physique, un principe d'incertitude irréductible (Heisenberg). (...) « le certain est remplacé par le probable ». De la sorte, il n'est plus possible de déprécier ou de rejeter « l'aberration, la marge, l'exception, l'incertitude tous ces mots qu'on appelait autrefois des erreurs¹⁵ » (de Peretti, 1998, p.469). Toutefois, selon Raymond Boudon¹⁶, il demeurerait deux typologies relatives aux croyances, d'un côté celles qui feraient émerger un jugement en termes de juste ou de faux et de l'autre, en termes d'acceptable ou d'inacceptable. Les premières sont qualifiées par Boudon de positives car « elles font référence aux croyances et aux connaissances scientifiques » (Guingoudain, 1999, p. 118). Quand bien même ces croyances scientifiques peuvent à un moment donné être réfutées, il demeure une part de vérité résidant dans la construction méthodique du discours car « la vérité des croyances positives provient de la rationalité de leur élaboration » (Guingoudain, 1999, p. 118). Un exemple éloquent à ce sujet est le suivant : « personne ne traiterait comme irrationnelle une croyance scientifique à laquelle les hommes de sciences croyaient hier et à laquelle ils ne croient plus aujourd'hui. Elle était fautive, nous en avons la certitude absolue aujourd'hui, mais les scientifiques avaient des raisons d'y croire » (Boudon, 1995, 1995, p. 23 cité par Guingoudain, 1999, p. 118). Le jugement en termes d'acceptable versus inacceptable repose quant à lui sur des valeurs qui évoluent au cours du temps et qui par conséquent, ne peuvent pas être arrêtées à moment donné comme juste mais doivent se contenter d'un statut d'acceptable. Examinons l'exemple suivant : « un jugement de fait aussi simple que « Messiaen et un grand compositeur » peut vouloir dire « on vend beaucoup de ses disques », « il inspire beaucoup de disciplines » (jugement de fait vérifiable), mais aussi « il restera dans l'histoire de la musique » (jugement de fait invérifiable), ou encore « il a inventé des combinaisons sonores rythmiques nouvelles » (jugement de fait) et « intéressantes » (jugement de valeur) parce « qu'elles provoquent des émotions » (jugement de fait) « élevées » (jugement de valeur). Le plus souvent, un jugement de valeur est donc un énoncé sténographique recouvrant à la fois des faits et des jugements de valeurs » (Boudon, 1995, p., 30 cité par Guingoudain, 1999, p. 118). Lorsqu'on évalue des apprenants, on se situe dans cette deuxième typologie de jugement, reposant en partie sur des éléments observables et en partie sur la valeur purement sociale et prédéterminée par le contexte qui est attribuée à l'objet.

¹⁵ Cassé (Michel) *et alii*, *Conversations sur l'invisible*, Paris, Belfond, 1988, p.258.

¹⁶ Boudon, R. (1995). *Le Juste et le Vrai*. Paris : Fayard.

Les changements sociétaux induits par l'émergence des technologies et l'affranchissement des sciences humaines et sociales par rapport à « la théorie du juste » mais aussi la démocratisation de l'enseignement supérieur, ont progressivement abouti à des changements de représentations sociales, notamment en matière d'évaluation. Ces dernières ont engendré des modifications de conceptions de fonctionnements, desquelles ont résulté de nouvelles pratiques. Néanmoins, parallèlement et en réponse à ces changements, s'est manifesté un fort besoin de contrôle, de vérification, d'optimisation, etc. A la recherche de régulation, il devenait impératif de « développer des pratiques de mesure affinées sur les résultats produits par des actions humaines, qu'elles soient d'enseignement ou d'autres formes sociales » (de Peretti, 1998, p.468).

8.3. DE LA SUBJECTIVITÉ À L'OBJECTIVITÉ : UN ENTRE-DEUX PERPÉTUEL

Comme nous le verrons dans le chapitre abordant l'évaluation, les théories et concepts relatifs à l'évaluation ont été guidés, ces dernières années, par la quête d'objectivité, souvent au profit de la technicité, oubliant parfois que l'évaluation relève avant tout d'une pratique sociale.

Pour Schopenhauer¹⁷, « l'univers n'est objet qu'à l'égard du sujet, perception par rapport à un sujet percevant, en un mot, il est pure représentation » (cité par de Peretti, 1998, p. 481). Comment alors atteindre cet idéal d'objectivité si tout n'est que représentation ? Le formateur est avant tout un être social soumis « au déferlement de ses propres représentations vis-à-vis des élèves ou de lui-même, comme de la culture et de la société » (de Peretti, 1998, p. 481). En effet, l'évaluateur est un sujet socialement inséré et son « jugement est historiquement et socialement déterminé ; il s'ancre dans des croyances collectives qui ont toujours de bonnes raisons d'être » (Guingouain¹⁸, 1999, pp. 16-17). Evaluer consiste en premier lieu à attribuer de la « valeur à ». « Fischer définit les valeurs comme : (...) des systèmes d'évaluation qui résultent d'une interaction dynamique entre l'individu et la société, interaction à travers laquelle une société ou groupe juge les modes de conduite en fonction de normes culturelles qui les situent dans une échelle d'appréciation plus ou moins positive » (Guingouain, 1999, p. 17). Par conséquent, on évalue pour donner de la « valeur à » et dans le même temps, on évalue ce qu'est la valeur dans une société particulière et à un moment donné, ce qui crée un va-et-vient ininterrompu entre donner de la valeur et définir cette valeur. Dans ce jeu de régulation, on peine à imaginer une solution totalement déterminée et figée dans le temps, l'environnement social étant en continuelle mutation.

Par ailleurs, l'évaluation est souvent confondue avec une mesure, lui conférant un caractère ordonné et exact. « Une mesure est objective en ce sens que, une fois définie l'unité, on doit toujours avoir la même mesure du phénomène » (Hadji, 1997, p. 24). On comprend que bon nombre de formateurs tendent à cette exactitude. Cependant, évaluer est une tâche éminemment plus complexe et ardue que ne l'est l'application d'une simple mesure. Dans l'idéal et dans un souci d'équité des évaluations entre les apprenants, on peut comprendre le désir accru de s'approcher d'une objectivité sans faille, comme le serait une formule mathématique. Or, sans faire le compte-rendu des résultats les plus déconcertants des travaux de docimologie, on sait que l'instrument de mesure (l'évaluateur) et les outils à disposition (les corrigés sous toutes leurs formes) pour évaluer les apprenants ne sont pas sûrs, ils sont même incertains et par ricochet, la réussite des apprenants est parfois aléatoire et inéquitable (Hadji, 1997, pp. 24-28).

Certes, le formateur est un professionnel qui dispose de techniques, de méthodes, de procédures, pour objectiver ses actes d'évaluation. Toutefois, « dispose-t-il de barèmes absolus, automatiques, vraiment indépendants de lui ? (de Peretti, 1998, p. 483). Dans l'action de jugement, ne va-t-il pas réadapter ses critères

¹⁷ Schopenhauer (A.), Le monde comme volonté et comme représentation, p.43.

¹⁸ Fischer, G.-N. (1990). Les Domaines de la psychologie sociale : le champ du social. Paris : Dunod.

en fonction de ce qu'il découvre des productions des étudiants ? Ne va-t-il pas adapter la correction aux « cas particuliers » ? Va-t-il réussir à totalement dissocier son état émotionnel de son rôle d'évaluateur ? Au final, va-t-il réussir à faire abstraction de ses représentations sociales pour produire un jugement totalement objectif ? Alors que dans l'acte de jugement, il lui est demandé d'attribuer de « la valeur à », dans un contexte culturel particulier, qui au final n'est qu'une représentation sociale singulière de ce qu'est la valeur dans une communauté donnée. En effet, « le jugement professoral s'inscrit dans « une construction sociale en mouvement » (p. 233)¹⁹ (...). Il implique toujours une part d'interprétation, socialement conditionnée » (Hadj, 1997, p. 29). Dans le même sens, pour Guingouain (1999, p.17) « l'évaluation suppose l'adoption d'un code prédéterminé. Il s'agit de règles plus ou moins explicites auxquelles se soumet le sujet évaluateur pour que sa pratique soit communicable et transférable (...). Ces règles sont autant des règles explicites que des normes socialement acceptées et intégrées dans le monde du traitement de l'information (De Ketele, 1986) ».).

Par ailleurs, dans bien des missions confiées aux formateurs, il ne faut pas négliger que leur subjectivité est sollicitée et valorisée. Lorsqu'un formateur assure le processus dans sa globalité, qu'il détermine l'ingénierie de formation, qu'il la met en pratique par le biais de l'animation pédagogique et qu'ensuite, il est en charge de l'évaluation, il alterne des rôles et des missions distinctes, qui sous-tendent des logiques différentes. Le formateur peut-être défini comme un soutien, un guide ou un coach. Dans ce cas, il devra se montrer « encourageant, compréhensif au sens profond du mot, patient et, par conséquent, librement subjectif (...) » (de Peretti, 1998, p. 481). Dans d'autres circonstances, il devra endosser le rôle de juge et tenter de se rapprocher avec impartialité de l'objectivité, pour favoriser des évaluations équitables et justes.

Tantôt subjectif, tantôt objectif, est-ce qu'au final l'objectivité convoitée par le formateur n'est-elle pas de l'ordre du mythe ? Pour de Peretti, « quoi qu'on fasse, on ne peut échapper ni au devoir de l'objectivité, ni au droit à la subjectivité. Aucun de ces actes ne peut, par suite, être absolument et clairement, ni constamment objectif ; aucune de nos dispositions ne peut, non plus, être totalement et hautement subjective » (1998, p, 483). Objectivité et subjectivité sont donc d'un seul tenant et le fait de techniciser l'évaluation ne réduit pas ce dualisme. D'ailleurs, « toutes les procédures de réduction de divergences des notes s'avèrent peu capables d'atteindre leur objectif » (Hadj, 1997, p.30), ne parvenant pas à évincer les biais humains. Dans un acte d'évaluation, la tendance est de considérer que les épreuves quantitatives sont plus objectives que les épreuves qualitatives. Or, s'il est exact que pour ce qui a trait aux jugements de valeur quantitatifs, cette formule est justifiée (par exemple pour corriger un QCM, dans l'absolu les réponses sont justes ou fausses), tous les processus de décisions réalisés en amont relèvent quant à eux, de choix plus ou moins subjectifs. En effet, dans la sélection des questions, l'individu en charge de cette mission, a forcément utilisé une part subjective, au service de ses intentions.

Par ailleurs, et c'est bien là que se situe le vrai dilemme, il est vain de tenter d'évincer l'un ou l'autre de ces aspects, qui sont le propre de l'individu, en revanche, en avoir conscience et les mettre au service des réelles intentions du processus d'évaluation nous paraît être le seul compromis réaliste. Autrement dit, « la complexité appelle en évaluation, comme en tout acte responsable, le paradoxe ou, si l'on veut, l'équilibre dialogique entre la subjectivité et l'objectivité, simultanément assumées et recherchées en complémentarité responsable » (de Peretti, 1998, p. 486). De plus, « tout l'effort apporté autrefois à l'exactitude de la mesure est aujourd'hui reporté sur la rationalisation de la prise de décision » (Lecointre²⁰, 1997, cité par Guingouain, 1999, p. 115) qui

¹⁹ P. Merle, 1996, p. 233 cité par Hadji, 1997, p. 29.

²⁰ M. Lecointre, *Les Enjeux de l'évaluation*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 50.

présuppose que les intentions premières de l'acte d'évaluation soient clarifiées. En effet, décider implique de savoir pourquoi on le fait et quelles en seront les résultantes.

Assumer et accepter ces deux aspects revient à privilégier une approche de l'évaluation qui ne la réduit pas à sa simple technicité ou alors à son caractère social mais qui au contraire, les considère comme interdépendants l'un de l'autre, « dans une perspective écologique, c'est-à-dire en la restituant dans la logique des conduites sociales de l'évaluation » (Guingouain, 1999, p. 115). Par ailleurs, « (...) le paradoxe veut qu'une évaluation sera d'autant plus objective que l'enseignant aura laissé pleinement jouer sa subjectivité, en la régulant ; et qu'inversement l'enseignant sera subjectivement d'autant plus équilibré et situé en liberté créatrice qu'il se sera appuyé méthodiquement sur des références et des supports objectifs en les limitant et en les relativisant » (de Peretti, 1998, p. 486).

EN RÉSUMÉ :

- Les changements sociétaux (communications horizontalisées, centres de décisions multipliés, évolution de la conception des sciences, avancement des recherches en sciences de l'éducation, démocratisation de l'enseignement, etc.) ont induit le renforcement du contrôle évaluatif, notamment dans le champ de la formation, ce qui a engendré une position défensive de la part des acteurs en présence, ces derniers étant moins subordonnés que par le passé.
- Les évaluations sont des pratiques sociales soumises au contexte et par conséquent, aux représentations sociales des individus qui y sont insérés.
- Dans le processus d'évaluation, la subjectivité et l'objectivité ne peuvent être évincées et doivent être mises au service des réelles intentions de l'acte d'évaluation « simultanément (...) et en complémentarité responsable » (de Peretti, 1998, p. 486).

9. LES COMPÉTENCES

Depuis une trentaine d'années et grâce à l'avancement des recherches en sciences de l'éducation, l'approche du développement des compétences en formation s'est largement étendue dans les champs de la formation et des entreprises (Tardif, 2006, p. 1). Néanmoins, dans la pratique, la multitude et l'hétérogénéité des dispositifs de formation qui se désignent comme adoptant l'approche par compétences sont révélateurs des conceptions et représentations variées au sujet de l'objet principal de ce modèle, les compétences.

9.1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES, SOUMISE AUX INTERPRÉTATIONS, GENERALITES

Le concept de compétence est plurivoque et il est tantôt défini comme un savoir-faire, tantôt comme un savoir-agir complexe ou encore, comme une disposition à agir. Pour Le Boterf (2009a, p.13), « l'encombrement sémantique a miné le terrain à l'avancée de la rigueur sémantique » et une résultante est que le caractère polysémique de la définition des compétences donne lieu à des pratiques diverses et parfois contradictoires. Car si les compétences sont déterminantes dans les différents choix afférents aux dispositifs de formation (modalités d'apprentissages, d'évaluations, etc.), les définitions variées du concept laissent place à l'interprétation des acteurs, d'où le recensement de pratiques très hétérogènes. Néanmoins, lorsqu'une définition commune est adoptée, d'importantes marges de manœuvre perdurent et se traduisent, notamment, par le biais de pratiques composites.

L'interprétation de la compétence suscite des associations diverses. Par exemple, pour certains, la compétence s'affilie à la notion de projets. Pour d'autres, elle s'applique grâce à des situations-problèmes. D'autres encore, envisagent les situations d'apprentissages comme une association polymorphes. De plus, on adjoint volontiers au concept de compétence des préceptes divers comme l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité. Mais encore, dans certains cas, l'assemblage du concept de développement de compétences est allié au découpage des apprentissages basés sur les disciplines (Tardif, 2006, p. 50).

Une des problématiques actuelles, relatives aux modèles de développement des compétences, a trait aux outils déployés pour procéder à l'évaluation, qui sont issus de logiques différentes, voire opposées, à l'approche par compétences. En effet, « l'axe des compétences exige, entre autres, que l'évaluation des apprentissages rende compte d'un développement étalé dans le temps et d'un parcours continu de formation. Souvent, les modalités auxquelles recourent les formateurs ne constituent qu'une suite d'évaluations singulières qu'ils relient d'une façon subséquente l'une à l'autre » (Tardif, 2006, p. 2).

Pour Tardif, la compétence est un savoir-agir complexe, composée de nombreuses ressources. Selon lui, le développement d'une compétence ne peut se réaliser que dans le temps, de manière progressive et en répétant les situations qui contribuent au développement durant le programme de formation. Pour parvenir à cette progressivité, il va de soi que la programmation de la formation est un élément clé. Il nous paraît nécessaire de préciser qu'à priori la compétence est un savoir-agir complexe et qu'un programme de formation ne devrait contenir qu'un nombre très limité de compétences à développer.

9.1.1. LES INVARIABLES DU CONCEPT LA COMPÉTENCE

Malgré des divergences dans la littérature, nous retrouvons cependant plusieurs invariables reliés au concept de compétence. Cette dernière se déploierait dans l'action et il serait primordial d'accorder une importance certaine aux apprentissages contextualisés. Dans la pratique, si des différences importantes se produisent lors de la mise

en œuvre des dispositifs, il s'agit de la conception même de la compétence qui va servir de repère pour la suite des choix de formation car, en somme, elle en détermine les finalités.

9.2. ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DE LA COMPÉTENCE

Au départ, la notion de compétence a été usitée en trouvant ses fondements dans le paradigme comportementaliste, largement imprégné de l'approche behavioriste.

Dans cette vision, il était possible de trouver des modèles du concept de compétences basés sur le postulat que chaque compétence correspondait à une tâche. Celle-ci devait être déployée dans le domaine de travail visé. Inversement, chaque tâche était reliée à une compétence.

Ensuite, et c'est le modèle qui est largement répandu aujourd'hui en éducation et formation, nous retrouvons le paradigme systémique. Les principales différences ont trait au caractère holistique et intégrateur de ce dernier par rapport au premier. De nouvelles notions telles que le « système de connaissances », les « familles de situations » apparaissent et traduisent une approche plus globalisante et intégrative.

Jacques Tardif (1996, pp. 34-35 et 2006, p. 18), empreint de la psychologie cognitive, définit la compétence comme un « système de connaissances, déclaratives (le quoi) ainsi que conditionnelles (le quand et le pourquoi) et procédurales (le comment), organisés en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace » (Tardif, 2006, pp.18-19).

Dans cette approche, la notion de système est primordiale. Dès lors, on ne parle plus d'une, mais de plusieurs connaissances, reliées entre elles et organisées par le « schéma opératoire » (Tardif, 2006, p. 19, Le Boterf, 2009a, p. 36). La structure du système prend forme dans l'action et la compétence est indéniablement à entrevoir dans l'agir, dans l'action. La compétence n'est plus inhérente à une seule tâche, contrairement à la vision comportementaliste, mais à une « famille de situations ». Une même compétence est transférable dans des situations et contextes variés, impliquant un nombre d'actions important, pouvant s'ajuster aux fluctuations de l'environnement. Par exemple, une compétence telle que « se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale » (HES-SO, 2006, p. 14) devrait pouvoir être mise en action dans des situations diverses (orales, écrites, formelles, informelles) et avec des interlocuteurs variés (pairs, bénéficiaires, politiciens, etc.). Une autre caractéristique propre au concept de compétence est la réponse efficace, découlant de la mise en action, qui doit être générée par le détenteur d'une compétence donnée.

Le concept de compétence a aussi évolué en remplaçant la notion de connaissances qui excluait notamment les pendants sociaux et affectifs, par la notion de ressources. Cette dernière, plus englobante, s'inscrivant dans une démarche holistique, a l'avantage de se rapprocher, mais surtout de tenir compte, des actions réelles qui mobilisent généralement des ressources variées qui peuvent être internes ou externes. En apportant une distinction entre ressources internes et externes, Le Boterf (2002, cité par Tardif, 2006, p. 20) a mis en exergue le fait que le recours à des ressources externes peut être tout aussi capital que le déploiement de ressources internes dans la mise en œuvre d'une compétence. Il s'agira par exemple de savoir interpeller un collègue ou de consulter un livre, dans le but d'accéder au déploiement efficace de la compétence.

De nombreux auteurs (Lasnier, 2000 ; Le Boterf, 2002 ; ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001 ; Perrenoud, 1997 ; Tardif, 2003 ; etc. cité dans Tardif, 2006, p. 21) s'accordent sur une définition commune de la compétence, en tant qu'un savoir-agir ou une disposition à agir. Cette acceptation marque une distanciation par

rapport au concept de savoir-faire. Sans l'exclure mais, en l'assimilant, le savoir-faire est intégré au savoir-agir. Cependant, c'est bien ce dernier, complexe et intégrateur, qui explicite en partie le concept de compétence.

Le savoir-faire doit être distingué du savoir-agir car s'il en est une composante il n'implique pas les mêmes exigences. En effet, le savoir-faire peut s'exercer de manière décontextualisée, tout en étant en mesure de créer des comportements et des connaissances procédurales qui, à force de répétition, pourront s'appliquer comme des automatismes, c'est-à-dire sans que l'acteur ne doive, de façon consciente, procéder à des choix dans le but d'aboutir à un comportement efficace. Le savoir-faire a un faible niveau de complexité et peut, par conséquent, être stabilisé et délimité. En revanche, le savoir-agir fait l'objet d'ajustements dans chaque situation, toujours singulière, engendrant un niveau de complexité élevé et devant nécessairement combiner et mobiliser des ressources plurielles.

9.3. A LA RECHERCHE DE LA DEFINITION

La mise en place et l'élaboration de la formation au sein de notre terrain de recherche (l'éesp), comme mentionné, se réfèrent au plan d'études cadre (Bachelor 2006 / Filière de formation en travail social) qui a été constitué au niveau de la HES-SO. Selon ce document, la signification de la compétence à laquelle a adhéré la filière TS est celle de Gillet et Le Boterf ²¹ qui la définissent en tant qu' « **un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources** ». **Ce savoir-agir est identifié à partir d'une famille de situations, dites situations emblématiques** » (HES-SO, 2006, p. 10). Le plan d'études cadre (PEC), s'est aussi considérablement inspiré des travaux de Tardif, notamment, pour démontrer la complexité relative à la notion de compétence.

Pour mener à bien cette recherche, il nous a semblé opportun de partager des conceptions communes de la compétence avec notre terrain d'enquête. D'une part, pour s'assurer que le langage utilisé est partagé. En effet, par exemple, traiter des compétences dans une vision comportementaliste alors qu'on se situe dans un modèle systémique serait, à notre avis, incongru et hors-sujet. D'autre part, - il ne s'agit pas d'un choix de complaisance - nous approuvons et partageons les conceptions de Le Boterf et de Tardif.

Au vu de ces éclaircissements et informations, la compétence sera dès lors définie dans ce document comme « **un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations** » (Tardif, 2006, p. 22).

9.3.1. LES CARACTERISTIQUES TYPIQUES D'UNE COMPETENCE

La compétence, définie ainsi, comporte plusieurs caractéristiques particulières que nous allons brièvement désigner.

La compétence intègre des ressources variées, incluses dans des familles de ressources. Il s'agit « de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être » (Tardif, 2006, p.28) incluant des « connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des « connaissances conditionnelles » (Tardif, 2006, p. 28). La compétence est, par conséquent, **intégrative**. Pour Le Boterf (2009a, pp. 16-17), décomposer la compétence en ressources est certes utile, mais peut être piégeant, car il existe un risque d'oublier qu'une ressource non intégrée à la compétence est vaine car le but final est bien l'acquisition de compétences.

²¹ Gillet J.-C. Construire la formation: outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF, 1991, Le Boterf J., *De la compétence*, Paris, Les éditions d'organisation, 1994.

Dès lors, il convient de distinguer « avoir des compétences » et « agir avec compétence ». « Avoir des compétences » c'est avoir des ressources (connaissances, savoir-faire, (...)) pour agir avec compétence. Avoir des ressources est donc une condition nécessaire, mais non suffisante pour agir avec compétence » (Le Boterf, 2009a, p. 21). Avoir des compétences et ne pas parvenir à les déployer en situation n'a guère d'intérêt en soi. « Etre compétent », c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (...). C'est mettre en œuvre une pratique professionnelle pertinente tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources (...). On se réfère ici au domaine de l'action » (Le Boterf, 2009a, p. 21). La compétence est un processus qui se met systématiquement en œuvre dans l'action.

Pour agir efficacement, il est nécessaire que l'acteur, dès lors qu'une première représentation de la situation est établie, choisisse et décide de mobiliser et de combiner un certain nombre de ressources qui s'avèreront pertinentes dans cette situation singulière. Autrement dit, « la compétence est de l'ordre du **savoir mobiliser**. Pour qu'il y ait compétence, il faut qu'il y ait mise à contribution d'un répertoire de ressources. Cet équipement est la condition de la compétence qui en amont la rend possible. Il faut qu'il y ait mise en œuvre d'une transformation afin que l'équipement acquiert le statut de compétence. Notons au passage le caractère particulier de cette mobilisation. Elle n'est pas de l'ordre de la simple application, mais de celui de la construction » (Le Boterf, 1994, p. 17). La compétence n'est donc pas une simple addition ; elle est combinatoire et tout nouvel élément influence et modifie les autres. Un exemple célèbre et éloquent est celui de Le Boterf (2009a, p. 17) : « (...) savoir rouler en bicyclette sur une route suppose de savoir pédaler, de savoir freiner, de savoir accélérer, de connaître le code de la route... Il est possible de décomposer ces savoir-faire élémentaires, mais la compétence globale (savoir rouler en vélo sur une route) ne se réduit pas à cette addition. Il existe une dynamique interactionnelle entre ces éléments ». Cette caractéristique accentue encore le caractère complexe de la compétence.

Une autre caractéristique qui s'adjoint à celles-ci a trait au caractère **développemental** de la compétence. Cet élément s'avère crucial dans le choix de l'ingénierie de formation. A priori, dans la planification de la formation, cette caractéristique devrait être prise en considération et anticipée dans le programme. Par exemple, pour développer une compétence, nous pouvons présupposer que celle-ci doit être exercée à maintes reprises, en tenant compte d'une marge de progression réaliste. Le programme de formation devrait, par conséquent, être établi pour contribuer à ce développement, en augmentant graduellement la subtilité des situations, notamment car la compétence est envisagée comme n'étant jamais absolue, étant donné son niveau élevé de complexité. Une des problématiques dans le domaine de la formation, mentionnée par Tardif (2006, p. 32), est que si le développement des compétences est imaginé par les ingénieurs de formation, très souvent il ne dépasse pas ce stade et dans la pratique, nous ne trouvons que très peu de programmes de formation par compétences qui s'appuient sur des observations valides et rigoureuses. Une des conséquences étant qu'il est très difficile, voire impossible, de décrire précisément et de manière fiable les étapes successives du développement des compétences dans les ingénieries de formation actuelles.

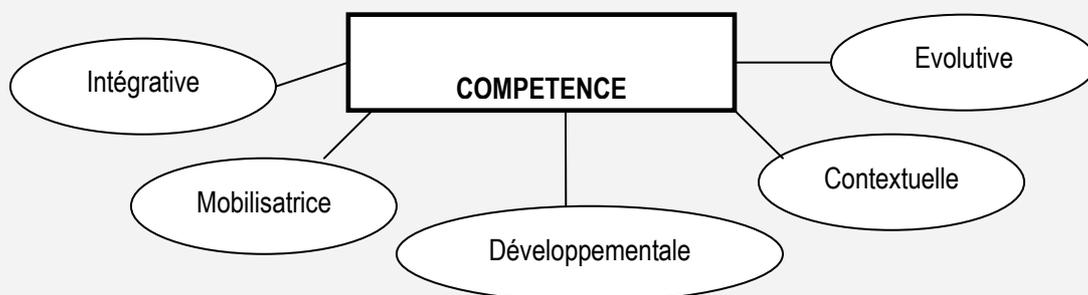
Toutes les caractéristiques susmentionnées se traduisent dans une situation particulière et la compétence a un caractère assurément **contextuel**. Chaque situation est induite par un contexte spécifique et ces deux éléments joints, la situation et le contexte, en fonction des finalités, vont générer des actions distinctes, mobilisant et combinant les ressources qui devront s'ajuster en fonction de ces éléments. En somme, « chaque situation, chaque contexte, impose une finalité singulière à la mise en œuvre de la compétence en question » (Tardif, 2006, p. 33). Toutefois, dans la pratique, pour l'apprenant, il s'agit de développer « un schème opératoire ou

schème de conduite » (Le Boterf, 2009a, p. 35) aussi nommé par Vergnaud « une organisation invariante²² de l'activité pour une classe de situations données » (cité par Le Boterf, 2009a, p. 35). Le champ de situations recouvert par une même compétence est vaste. Une préoccupation pour les formateurs est de choisir parmi des familles de situations, celles qui seront charnières et qui contribueront à une plus grande transférabilité. Ils devront également déterminer les situations qui ne seront exercées que sommairement et celles qui seront évincées du programme. Ces sélections auront sans conteste une influence capitale sur le profil de sortie de l'apprenant, qui ne sont pas exemptes d'enjeux au vu des prétentions de l'approche par compétences.

La dernière caractéristique de la compétence est son caractère **évolutif**. Si dans une approche disciplinaire ou par objectif, faire face aux mutations de la profession requiert une refonte de certains enseignements, l'approche par compétence permet une grande adaptabilité aux évolutions. Cette flexibilité est possible grâce à la mobilisation et à la combinaison de ressources, tant externes qu'internes. En effet, de nouvelles combinaisons peuvent sans cesse être créées et leur mobilisation se réalise en incluant le développement des pratiques de la profession. Bien souvent, la compétence reste identique mais les ressources s'ajustent et varient, toujours dans le but d'aboutir à un ensemble d'actions efficaces.

EN RÉSUMÉ :

- De nombreuses définitions du concept de compétences existent, donnant lieu à des pratiques d'ingénierie de formation diversifiées et hétérogènes. L'abondance de définitions reflète les conceptions et représentations variées du concept et elles ont une incidence directe sur la mise en œuvre du dispositif de formation.
- Ces pratiques multiples influent sur le choix du processus d'évaluation des compétences, ce dernier étant parfois différent, voire contraire à la logique du concept de compétences.
- Le concept de compétences a évolué dans le temps vers un paradigme systémique, qui est à la fois holistique et intégrateur. La compétence est organisée en système de ressources et le schéma opératoire se déploie et prend sens dans l'action.
- Dans ce travail de mémoire, la compétence est définie comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22)
- Le concept de compétence comprend plusieurs caractéristiques typiques :



²² Le terme invariant s'utilise pour une catégorie de situations par rapport à une autre mais s'ajuste et s'adapte au sein de sa catégorie, en fonction du contexte et des spécificités.

10. LES REFERENTIELS DE COMPETENCES

Avant d'aborder les référentiels de compétences, il nous paraît judicieux d'effectuer un parallèle avec le monde du travail, l'approche par compétences en formation étant, comme nous l'avons vu, intimement liée à ce dernier.

10.1. LE TRAVAIL PRESCRIT / LE TRAVAIL REEL

Les ergonomes francophones du travail ont mis en évidence que celui-ci est, d'un côté, normé par un certain nombre de paramètres (le type d'organisation et de management, les prescriptions, les tâches à accomplir, la division du travail, etc.). D'un autre côté, l'homme et les collectifs investissent d'eux-mêmes dans le travail, ce qui dépasse largement le travail normé. Par conséquent, le travail ne peut se définir uniquement par le travail prescrit car, pour véritablement comprendre le travail, il faut s'appuyer sur un objet d'étude qui soit révélateur : l'action du sujet in situ. Cette dernière présuppose d'appréhender les pratiques dans leur globalité comme un tout complexe et pluri dimensionnel. Toutefois, le travail prescrit constitue un ensemble d'indicateurs pertinents, notamment pour élaborer le processus d'évaluation.

Les référentiels de compétences sont des constructions sociales qui relèvent et mettent en lumière les prescriptions. Ils orientent l'idéal attendu (le référent) mais sans délivrer les astuces, tactiques, qui vont le conduire à la réussite, dans le travail réel (le référé). Dans l'action (travail réel), le sujet doit s'investir, « mettre de lui-même », exigence du système économique contemporain. Il doit s'ajuster et jongler entre le travail prescrit (ce qu'on lui demande de faire, la prescription) et le travail réel (ce qu'il fait réellement pour réaliser son travail), surpassant la prescription, en comblant ce que celle-ci n'est pas en mesure de prévoir, grâce à ce qui est couramment nommé l'intelligence pratique ou les savoirs-y-faire. Ces derniers requièrent un certain niveau d'expertise et sont singuliers à chaque individu.

Les référentiels délivrent une photographie instantanée de ce que devrait être un professionnel qui agit avec compétence mais en somme, à un niveau théorique, qui au vu de la réalité s'avère imparfait. L'écart entre le travail prescrit et le réel est significatif et « des prescriptions décontextualisées de toute action sont au mieux lacunaire, au pire inadaptées aux situations rencontrées » (Leblanc et al, 2008, p.68). Cette photographie n'est pas la réalité authentique, elle n'en est qu'un reflet appauvri.

Toutefois, le travail prescrit « doit aussi faire vœu d'une certaine pauvreté : à trop vouloir prescrire dans des situations subtiles et évolutives, on risque fort de bloquer ou de freiner les initiatives, les adaptations et les improvisations nécessaires » (Le Boterf, 2009a, p. 28). Par ailleurs, le métier s'inscrit dans un collectif, qui se rassemble autour de règles plus ou moins convergentes et qui vont déterminer « la bonne pratique ». Ces règles, qui constituent des prescriptions, sont soumises à controverse et ont parfois un caractère polémique, du fait, notamment, de leurs contradictions qui par ailleurs, sont souvent à la base des innovations professionnelles.

10.2. LA COMPÉTENCE PRESCRITE VERSUS LA COMPÉTENCE RÉELLE

Dans les formations en alternance, les référentiels de compétences constituent souvent un élément pivot. Ils pourraient être définis comme une base de compréhension, qui devrait être partagée par l'entreprise et l'établissement de formation, y adhérant conjointement. Les objectifs des référentiels sont notamment d'énoncer les attentes du référent, vis-à-vis des apprenants, tant sur le terrain que dans l'institut de formation. Par ailleurs, ils constituent des outils précieux pour la mise en place d'une approche par compétence. Si une distinction a été amenée entre le travail réel et prescrit, il importe également de différencier la compétence prescrite de la compétence réelle et de les resituer à leur place spécifique dans le processus d'évaluation, en tant que référent

(compétence prescrite) et référé (développement d'une compétence réelle). Le référent, comme évoqué, implique toujours des choix et ne peut pas prétendre à une exhaustivité qui, par ailleurs, n'est pas souhaitée, la notion de compétence reconnaissant la singularité de chaque « porteur » de compétence, producteur du référé dans une situation d'évaluation ou de travail.

10.3. LES DIFFICULTES RELATIVES A L'IMPLEMENTATION DES REFERENTIELS

Les représentations et conceptions de la compétence influent de manière significative sur les pratiques de formation. Le référentiel est, sans équivoque, le reflet des dites conceptions et représentations. Etant donné qu'il sert de fondement aux orientations de la formation, au même titre que les objectifs servent de base aux choix opérés dans une approche par objectifs, plusieurs problématiques se dévoilent dans la pratique et elles sont symptomatiques de certaines confusions.

Dans le paysage de la formation, nous pouvons constater que de nombreux référentiels sont présents et il est étonnant de constater que pour un même type de formation, nous puissions trouver des référentiels très différents dans des zones géographies similaires, partageant à priori une culture commune de la profession en jeu. Ce fait est révélateur de la difficulté même à définir la compétence, étant donné qu'il n'existe pas de référentiels sur mesure, il en va de la construction d'individus.

Le référentiel va déterminer l'ensemble du pilotage de la formation. Cependant, dans certains cas, les liens entre le référentiel et le savoir-agir sont tellement faibles qu'ils ne peuvent que laisser perplexe car on semble naviguer à vue, sans anticiper la moindre difficulté potentielle relative au processus d'évaluation, notamment.

Dans d'autres cas, en revanche, le référentiel est tellement vaste que, finalement, une compétence intègre des familles de situations et, non plus, une des familles de situations par compétence. Cette latitude va laisser place à des incohérences importantes, faisant perdre de vue le but que l'on souhaite initialement atteindre et qui va engendrer une difficulté à déterminer ce qu'au final, on vise réellement mais aussi ce qui sera évalué. Par ailleurs, selon Tardif (2006), « relativement au caractère contextuel de la compétence, la définition privilégiée impose qu'une famille soit la cible de la finalisation de tous les apprentissages dans le cadre d'une compétence donnée, les situations circonscrivant l'étendue de cette famille » (p. 45). Le Boterf (2009a et 2009b) partage ce point de vue. Par ailleurs, opter pour une famille de situations par compétence va grandement favoriser l'opérationnel de la formation.

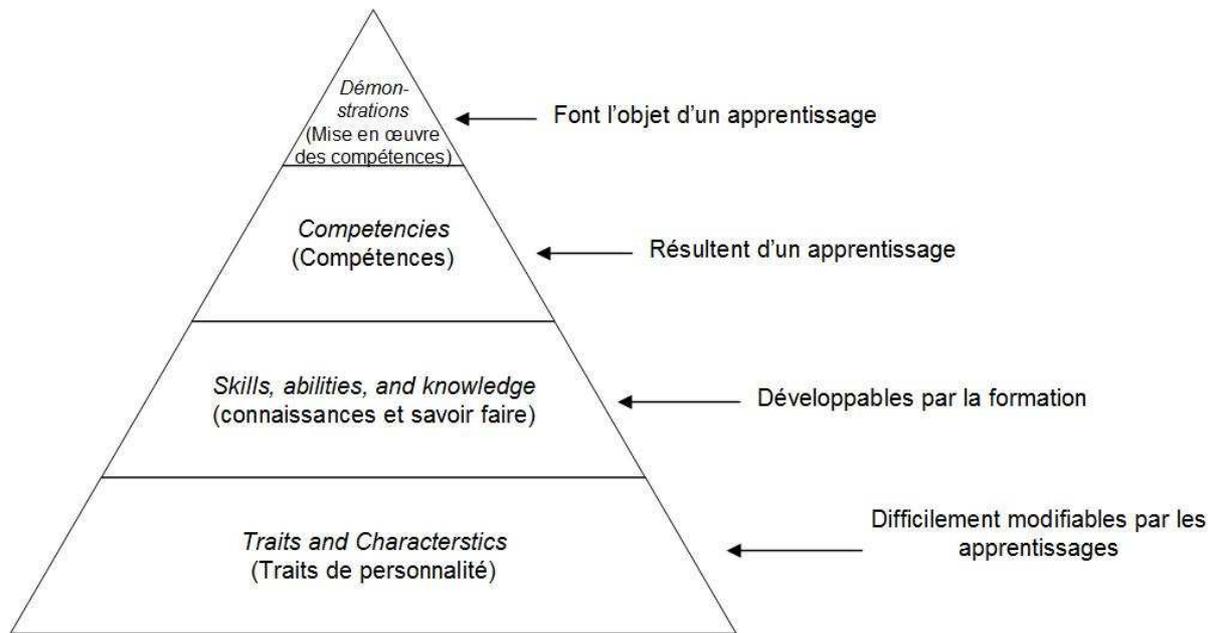
De plus, comme le relèvent certains auteurs (Delevay, 2007, Tardif, 2006), dans les différentes taxinomies usitées pour établir un référentiel, nous constatons parfois des confusions importantes entre référentiel de compétences, référentiel de ressources et référentiel de tâches. Les caractéristiques types d'une compétence ayant été préalablement détaillées, lors de l'analyse d'un référentiel de compétences, il importe de se questionner afin de déterminer s'il s'agit bien de compétences et non pas uniquement de ressources. Comme évoqué, un référentiel dans lequel une compétence peut être intégrée à une autre n'en est pas réellement une. S'il est possible de l'intégrer à une autre compétence, il s'agit alors d'une ressource qui fait partie intégrante de l'autre compétence. Souvent, certaines compétences transversales à toutes les autres font l'objet, dans le référentiel, d'une compétence en soi. Tardif (2006, p. 42) énonce l'exemple de l'éthique. Si dans chaque situation, un travailleur social doit faire preuve d'éthique, le niveau de complexité que cette compétence requiert a trait à la singularité et à l'ajustement qui doit se réaliser dans chaque situation singulière. En faire une compétence à part, énoncée dans un référentiel, a certes l'avantage de s'assurer que celle-ci sera évaluée en tant que tel. Cependant, l'énoncer comme une compétence en soi, engendre le risque d'en faire une évaluation

en soi, délié des autres compétences et dans lesquels elle ne peut être appréciée, nonobstant son importance capitale dans chacune des autres familles de situations.

S'y adjoint la difficulté à déterminer de manière pertinente les savoirs-être²³. Si l'on ne souhaite pas négliger l'importance de ces derniers pour mettre en œuvre efficacement une compétence et les évincer des évaluations, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'une notion ambiguë. Sans entrer dans le célèbre débat sur l'inné et l'acquis, on juge la personnalité d'un individu, à travers les savoirs-être. Ceux-ci sont souvent exprimés en termes de capacités personnelles et engendrent la sélection des personnalités, comme le relève notamment Le Boterf (2009a, pp.18-19). Or, s'il est exact que certaines personnalités sont plus à même d'exercer certains emplois, un grand nombre de personnalités peut exercer une même profession. De plus, les savoirs-être sont toujours situés, au même titre que n'importe quelles autres ressources. Par exemple, une personne qui est incapable d'écouter son conjoint avec empathie est peut-être à même de le faire dans un contexte professionnel. En situation professionnelle, il possède donc cette ressource. Pour Le Boterf (2009a, pp.19-20), ce qu'il importe de déterminer et qui servira ensuite de balise à l'évaluation est la manière dont une action est réalisée. « A un raisonnement en termes de qualités plus ou moins innées, et donc difficiles à faire évoluer par le moyen de la formation, il est donc préférable de substituer un raisonnement en termes de modalités d'action, de comportements associés à des activités à réaliser dans des contextes particuliers » (Le Boterf (2009a, p.20). Au final, ce qu'on attend d'un professionnel n'est pas qu'il dispose de « capacités à » mais que dans l'action, il parvienne à agir efficacement, en mobilisant ses différents savoirs, le savoir-être étant dans la plupart des situations professionnelles incontournable.

Pour situer les savoirs-être et l'éventuel impact que la formation peut raisonnablement prétendre à leurs égards, une grille de lecture qui nous paraît utile est celle qui a été établie par la NPEC (National Postsecondary Education Cooperative) :

²³ Pour rappel et selon la définition retenue, la compétence intègre des ressources variées, incluses dans des familles de ressources. Il s'agit « de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être » (Tardif, 2006, p.28) dans lesquels sont incluses des « connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des « connaissances conditionnelles » (Tardif, 2006, p. 28).



Source : NPEC, 2001 (cité par Le Boterf, 2009a, pp.19-20).

La NPEC définit la compétence comme « a combination of skills, abilities and knowledge needed to perform a specific task » soit une combinaison de compétences, aptitudes et connaissances nécessaires pour accomplir une tâche spécifique. Comme le mentionne Le Boterf (2009a, p. 25), les traits de personnalité ne peuvent être l'objet de stratégies d'apprentissages alors que certains savoirs-être peuvent faire l'objet d'entraînements et, par conséquent, d'apprentissages. Pour les ingénieurs de formation, il importe de les spécifier car si les traits de personnalité peuvent constituer des prérequis à l'exercice de la profession, ils n'en sont en aucun cas l'objet. A contrario de certains savoirs-être, qui devront être traduits en termes opératoires et qui seront évaluables. Le Boterf (2009a, p. 25) propose plusieurs manières de les intégrer aux référentiels de compétences :

- « Traduire en savoir-faire (...). L'écoute par exemple pour le métier d'infirmier peut se traduire en savoir-faire relationnel : être capable d'établir une relation d'écoute compréhensive (...) » ;
- Y associer des indicateurs qui permettront de les évaluer. Le savoir-être « rigueur » pourrait par exemple avoir comme indicateur : « les procédures sont appliquées systématiquement et correctement » ;
- Les considérer comme des exigences professionnelles relatives à une situation de travail (...) ».

L'analyse de chaque compétence dans un référentiel n'est pas sans intérêt, étant donné les influences et les conséquences que celle-ci va avoir sur le choix des situations d'apprentissage, mais aussi sur le processus d'évaluation, qui représente en quelque sorte le gage de qualité de la formation.

EN RÉSUMÉ :

- Le référentiel de compétences n'est autre qu'un reflet évocateur de la définition retenue du concept de compétence, relevant d'une construction sociale.
- Le référentiel de compétence est un ensemble de prescriptions relatif aux compétences réelles.
- Dans le processus d'évaluation, la compétence prescrite se rapporte au référent ; la compétence réelle au référé (mise en œuvre réelle de la compétence par le « porteur » de compétence).
- Dans un paradigme systémique, il importe de déterminer clairement une famille de situations par compétence. De même, dans l'élaboration d'un référentiel, la notion de compétence doit explicitement être distinguée des tâches et des ressources. Ces clarifications vont contribuer à favoriser l'opérationnel de la formation et à cibler un processus d'évaluation cohérent.

11. L'ÉVALUATION

11.1. UN CONCEPT PROLIFIQUE

L'évaluation revêt des définitions polysémiques et si les discours à son sujet sont riches et variés car elle assume, notamment, une fonction de valorisation sociale, les pratiques quant à elles, sont plus vagues et confuses. Les objets évalués dans le système éducatif sont nombreux et généralement bien définis (par ex. l'évaluation du système, de l'individu en formation et de son développement potentiel, du formateur et des méthodes qu'il utilise, etc.). En revanche, les manières de procéder aux évaluations, dans la plupart des cas, semblent plus diffuses et moins délimitées. Par exemple, concernant les « activités de formation : celles-ci en effet paraissent se caractériser par une méconnaissance profonde des lois de leur propre connaissance » (Barbier, 1994, p. 10). Pour Barbier (1994, p. 10), la conséquence de ces dédales « est que très souvent, l'évaluation apparaît comme un objet un peu mythique, un procès sans sujet ni objet bien défini et finalement dont l'objet le plus tangible semble être les instruments qu'il se donne ». D'après cet auteur, ces indéterminations auraient notamment pour effet de renforcer la technicité de l'évaluation, répondant ainsi à une forte demande sociale mais ce, au détriment de leur ancrage social. Par ailleurs, ces indéterminations influent sur la tendance à parler de l'évaluation en tant qu'un objet absolu, plutôt que des évaluations.

Une autre répercussion a trait au fait qu'à force de regarder l'évaluation du côté de la technicité, qui en somme la résume à de simples procédures ou au contraire, en tant que processus social global et général, on oublie que les évaluations sont avant tout des pratiques sociales, « c'est-à-dire des pratiques qui ne se réduisent ni à leur aspect purement technique ni à leur aspect purement social, mais qui représentent à quelque degré un processus de transformation aboutissant à un produit déterminé et impliquant des agents sociaux concrets entretenant entre eux des rapports spécifiques » (Barbier, 1994, p.12).

Une constante de l'évaluation ces dernières années a été de tenter de l'objectiver, grâce à des outils méthodologiques parfois assez lourds, dans le but, notamment de tenter d'écartier les biais d'évaluation, en particulier humains. Cependant, cet objectif relève plus d'un idéal scientifique que d'une réalité pratique, les objectifs et les critères, par exemple pour établir un référent étant toujours déterminés à la suite d'une sélection relevant des décisions d'un ou de plusieurs individus. Par ailleurs, une métaphore intéressante à ce sujet est celle de Philippe Meirieu qui dit : « l'obsession du thermomètre n'a jamais fait descendre la température » (in Hadji, p. 11) et réduire l'évaluation à la technique n'a que peu de pertinence et d'intérêt en soi, le caractère social devant résolument y être intégré.

Afin de clarifier la notion d'évaluation, il est nécessaire d'apporter quelques précisions sur le sens qu'on lui attribue. En effet, le verbe évaluer renvoie à une multitude de synonymes (par ex. apprécier, juger, noter, valider, constater, etc.), concédant à l'évaluation son caractère polysémique. Néanmoins, se donner pour mission d'apprécier ou de constater, relève d'ambitions dissemblables et, dans les faits, n'aura sans doute pas le même impact.

11.2. LES OBJETS DE L'ÉVALUATION

Pour Barbier (1994, p. 28-29), il faut distinguer les opérations de contrôle et de suivi de la formation qui, certes, produisent des informations mais, en aucun cas, ne font émerger un jugement de valeur. L'évaluation (action d'évaluer) consisterait, en premier lieu, à octroyer « de la valeur à... ». Or, les actions susmentionnées ont trait au contrôle et non à l'évaluation et, quand bien même elles pourraient constituer un préalable relatif à l'évaluation

à proprement dit, il importe de distinguer ces deux notions - l'évaluation engendre un jugement de valeur et le contrôle et/ou suivi produisent des informations. De même, les « analyses de fonctionnement », qui en plus de produire des informations sont en mesure de créer des savoirs, des connaissances, ne doivent être confondues avec l'évaluation, et ce, pour les mêmes raisons qu'invoquées pour le contrôle de la formation. En effet, au terme d'une analyse de fonctionnement, on ne devrait pas, du moins à priori, aboutir à un jugement de valeur. Dans ce travail de mémoire, nous nous axerons principalement sur un type d'évaluation dans le système de formation, à savoir l'évaluation des apprenants dans les formations tertiaires de type professionnalisantes.

11.3. EVALUER C'EST AVANT TOUT DONNER « DE LA VALEUR À... »

Nous l'avons compris, pour parler d'évaluation, il est nécessaire qu'il y ait en amont l'intention d'aboutir à un jugement de valeur et si les distinctions amenées réduisent quelque peu le champ de l'évaluation, il demeure néanmoins très vaste. De plus, donner « de la valeur à... » est pour le moins équivoque et il existe une tension entre le fait de juger et d'attribuer de la « valeur à ». En effet, est-ce qu'on juge les productions via le déploiement de connaissances ou de compétences et est-ce qu'on attribue de la valeur aux personnes, ou inversement ? En fonction de quels éléments de jugements la valeur est-elle considérée ? Mais surtout, quelle est l'intention recherchée ? Sur quels critères se base-t-on pour décerner cette valeur ?

La définition de la valeur est plurivoque et soumise au contexte social, donc fluctuante. Pour Hadji (1993), la valeur est « la mesure particulière d'une grandeur variable » (p. 23). Si la valeur n'est pas un élément stable, nul doute que c'est parce qu'elle se déploie sur plusieurs registres, « **le quantitatif** (mesure) et **le qualitatif** (norme idéale) ; **l'éthique** (ce qui est digne d'estime) et le **monde du désir**. Mérite et/ou prix, qualité, grandeur ? » (Hadji, 1993, p.23). De plus, selon le type d'évaluation choisi et les objectifs poursuivis, l'accent sera certainement mis plus ou moins fortement sur l'un des différents registres.

Pour Hadji (1993), l'évaluation pourrait être définie comme la gestion du probable. Dans cette notion sous-jacente, l'idée que l'homme a une rationalité limitée et qu'il ne dispose pas d'un savoir absolu. « Evaluer, c'est procéder à une analyse de la situation et à une estimation des connaissances probables de son acte dans une telle situation. L'évaluation se déploie dans l'espace ouvert entre doute et certitude par la volonté d'exercer une influence sur le cours des choses, de « gérer » des systèmes en évolution, l'homme constituant le premier de ces systèmes. Elle est l'outil de l'ambition proprement humaine de « peser » le présent pour « peser » sur l'avenir » (Hadji, 1993, pp. 16-17). Subséquemment, l'évaluation est en quelque sorte la gestion du probable, en fonction des objectifs préalablement déterminés.

11.3.1. LES MOMENTS CLÉS DE L'ÉVALUATION

Chacun a une idée précise de ce qu'est l'évaluation, car dans notre système scolaire occidental, chacun s'est soumis au jeu de l'évaluation et en conserve des souvenirs et représentations plus ou moins positifs. Néanmoins, ces vécus et opinions ne permettent pas pour autant d'aboutir à une conception commune de ce terme. Si dans un cursus de formation, l'évaluation n'est pas le tout de la formation, elle est pourtant loin d'être anodine et innocente car elle renvoie toujours à une référence et est loin d'être affranchie d'enjeux. Cependant, au nom de quelles références se permet-on de procéder à l'acte d'évaluation ? Quelles sont les finalités recherchées ? Quelles sont les représentations qui symbolisent un bon étudiant ?

Une des difficultés réside dans la valeur que chacun attribue à l'évaluation. Pour approcher cette valeur Hadji (1993) met en exergue trois moments significatifs :

- **La vérification**, est-ce que le résultat attendu est présent (capacité, connaissance, compétence, etc.) ;
- **La situation** relative à un individu ou une production, qui va déterminer si **le résultat produit est dans la cible** ;
- **Le jugement** qui ne devrait se constituer qu'en relation aux deux éléments susmentionnés.

Ensuite, il s'agit d'une mise en correspondance de ces niveaux, en tentant de créer des passerelles par lesquelles l'évaluateur essaye de vérifier ce qu'il attend, en adoptant un point de comparaison idéal. Nous y reviendrons.

11.4. EVALUER, DANS QUEL CONTEXTE ?

Pour Barbier (1994, pp. 32-36), les manifestations de jugements de valeur ayant trait à l'évaluation sont implicites, spontanées ou instituées. Ces expressions de jugement ne sont pas séparées du contexte dans lequel elles émergent, directement reliées aux intentions mêmes de l'évaluation.

L'évaluation implicite est définie en ces termes car elle ne peut être appréhendée uniquement par ses effets, des observations n'étant pas réalisables. En effet, de manière tacite, l'individu émet un jugement de valeur et détermine ses choix en fonction de cette évaluation. Du moins, ce n'est que si l'évaluation implicite produit des effets qu'elle est observable. La psychologie sociale a largement démontré que ce type d'évaluation est très répandu car elle est nécessaire à notre fonctionnement, pour nous situer, en référence aux autres et aux actions, dans son environnement social. Bien que cette manifestation de jugement n'est pas explicitée, elle a des influences sur les choix et les décisions. Pour ce qui a trait aux autres manifestations de l'évaluation, on peut présupposer qu'elles trouvent leurs fondements premiers dans ce type d'évaluation (Barbier, 1994, p. 32).

L'évaluation spontanée est à interpréter dans le discours de l'individu. Il émet un jugement sur un sujet, un objet, sans pour autant posséder une expertise particulière ou qu'il ait été mandaté à cette fin. Pour la résumer de manière quelque peu caricaturale, on pourrait la comparer à l'opinion de l'homme de la rue qui, selon ses préoccupations, doit apporter une réponse se manifestant sous forme de jugement spontané et qu'il partage avec autrui. Cependant, les évaluations spontanées ne sont pas à prendre à la légère. Effectivement, comme le relève Barbier (1994, p. 34), elles ont souvent une influence significative sur les politiques de formation, constituées notamment d'opinions et de jugements. Elles parviennent donc à s'immiscer et à influencer les prises de décisions politiques. En effet, comme évoqué, la pression à l'inférence favorise la création des représentations sociales et si les opinions peuvent rapidement évoluer, elles peuvent également s'organiser dans une représentation sociale, leur conférant un caractère plus stable.

La dernière forme est **l'évaluation instituée**. Contrairement aux deux premières, il s'agit d'un « acte délibéré et socialement organisé » (Barbier, 1994, p. 34). Dans l'organisation de ce processus d'évaluation, nous retrouvons généralement quelques traits typiques. Tout d'abord, une certaine méthodologie est généralement préconisée. Ensuite, les évaluateurs sont choisis parce qu'ils possèdent des aptitudes spécifiques et sont reconnus en tant que tels. Pour terminer, ces derniers sont en mesure d'explicitier les composantes de leur jugement.

Etant donné que dans ce travail de mémoire, nous allons notamment tenter de nous approcher des représentations des acteurs procédant à l'acte d'évaluation, la compréhension des évaluations implicites et spontanées a autant d'importance que l'évaluation instituée.

11.5. LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

Souvent, pour une même évaluation, nous identifions une multitude de fonctions annoncées, comme le contrôle, l'encouragement au travail, la sélection, l'orientation, la régulation, le diagnostic, etc.

Pour Hadji (1993, p.57), la fonction de l'évaluation est à saisir par le « rôle joué par cette activité dans l'ensemble des activités dites d'enseignement ». Selon lui, **les fonctions principales de l'évaluation seraient d'orienter, de réguler et de certifier**. Dans ce travail, bien que ces fonctions ne soient pas exhaustives, nous devons procéder à des choix et en accord avec cette délimitation, nous nous axerons plus particulièrement sur celle-ci.

11.5.1. LES TYPES D'ÉVALUATION AFFÉRENTS AUX DIFFÉRENTES FONCTIONS

Dans la pratique, des types d'évaluation distincts résultent de ces fonctions.

Pour orienter la formation, **l'évaluation diagnostique** sera privilégiée. Elle a la particularité de se centrer sur l'apprenant et plus précisément sur ses caractéristiques singulières. Elle se déroule généralement en amont des enseignements, afin d'adapter les séquences de formation aux profils des participants. Elle a aussi l'intérêt de situer les acquisitions post formation, ce qui permettra ensuite, éventuellement lors d'une évaluation certificative, de rendre compte du chemin parcouru.

L'évaluation formative est sensée réguler non seulement les apprentissages mais aussi les enseignements. Scallon (2000, p. 21) la définit comme un « (...) processus d'évaluation continue ayant pour objectifs d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun de ces cas, pour apporter, s'il y a lieu des améliorations ou des correctifs appropriés. La « décision-action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même » (cité par Tardif, 2006, p. 100). L'évaluation formative doit contribuer au positionnement et au « réajustement » des apprenants. Il en va de même pour le formateur qui, selon les résultats des évaluations formatives, redirige son programme de formation, par rapport aux intentions initiales. Usuellement, l'évaluation formative a lieu durant le courant de formation.

L'évaluation sommative / certificative atteste des apprentissages, généralement en fin de programme. Si les dénominations d'évaluations sommatives et certificatives sont couramment usitées en tant que synonymes, Scallon (2000, 2004, cité par Tardif, 2006, p. 101) relève que dans la littérature francophone, le terme certificatif est privilégié afin d'éviter des confusions quant aux finalités de l'évaluation. En effet, le terme sommative faisant référence à la somme, peut sous-entendre qu'on attend une addition de résultats. L'utilisation du terme certificatif semble moins ambivalente et si, au terme d'une formation, les évaluateurs sont en mesure d'officialiser le résultat, notamment en délivrant un diplôme, il ne s'agit pas du seul enjeu de ce type d'évaluation. Elle fera aussi l'objet de décisions telles que le passage à l'année suivante, l'attestation d'un certain niveau de développement des compétences, etc. La plupart du temps, ce type d'évaluation sera attestée grâce à une notation, une appréciation ou le décernement d'un diplôme.

Néanmoins, les fonctions et les frontières entre ces sortes d'évaluations sont plus enchevêtrées qu'elles n'y paraissent en théorie. Par exemple, l'évaluation formative est souvent perçue comme une aide à l'apprentissage alors que l'évaluation certificative a une fonction de reconnaissance sociale. Si dans leur énoncé ces deux types d'évaluations semblent distincts en pratique les frontières sont nettement plus floues, le premier ayant probablement une influence sur le second. Par exemple, lors d'une évaluation certificative, si la fonction

validation est bien présente, il n'en demeure pas moins que, dans bien des cas, elle aura aussi une fonction d'orientation. Concrètement, si Pierre obtient son diplôme, il sera travailleur social, si ce n'est pas le cas, son parcours professionnel dans le domaine sera à minima, ponctuellement, remis en cause.

Par ailleurs, certains auteurs depuis environ une vingtaine d'années ont renoncé à ces clivages. Par exemple, dans la littérature américaine on perçoit une ouverture sur d'autres options, grâce à l'apparition des évaluations de performances, alternatives et authentiques (Tardif, 2006, p. 102). Dans ces types d'évaluation, il n'y a pas de polarisation entre l'évaluation formative et certificative, nous y reviendrons.

11.6. LA CONSTRUCTION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION

L'évaluation est une mise en lien entre des critères de jugements (le réel) et des indicateurs de réussite (l'idéal). Pour Hadji (1993, p. 25), l'évaluation consiste à formuler un jugement de valeur en référence à deux types d'indications : le réel et l'idéal. Pour Barbier (1994, p. 64), l'acte d'évaluation doit être considéré « comme un procès de transformation de représentations, dont le point de départ serait une « représentation factuelle »²⁴ d'un objet et le point d'arrivée une représentation normée²⁵ de ce même objet (...) ». Le point de convergence entre ces définitions, qu'il nous paraît essentiel de mettre en exergue, a trait aux différences et aux similitudes, appréciées dans l'acte d'évaluer et qui serviront de mises en équivalence ou d'indicateurs de pertinence entre deux valeurs distinctes.

Dans le jeu de l'évaluation, pour appréhender l'idéal, ce qui est nommé par Hadji le référent (1993, p.26), nous nous rapportons aux différents critères et normes qui sont retenus et choisis pour constituer ledit référent. Il s'agit d'une construction sociale, relative aux représentations de l'idéal, qui servira de grille d'analyse pour juger la réalité ; c'est-à-dire le référé. Dans le parcours entre le référent et le référé, l'évaluateur construit des liens en interprétant les critères et normes, au vu de l'objet évalué. Un va-et-vient qui au final va aboutir à un jugement normé du référé, et ce, en comparaison au référent.

11.6.1. LE RÉFÉRÉ ET SES ENJEUX

Le référé correspond aux faits sur lesquels les évaluateurs se basent pour procéder à l'évaluation. Pour l'évaluation des apprenants, il s'agit le plus souvent d'une production (un travail, un examen, etc.) ou d'une mise en situation. Pour Barbier (1994, p. 64), le référé s'est vu attribuer un caractère factuel ce qui a contribué aux discours et à l'idéologie relative à l'évaluation « scientiste » précédemment évoquée. L'idéologie actuelle dominante se rapportant à celle du fait et de l'objectivité. Cependant, le référé est avant tout le résultat de la constitution de données, certes jugées pertinentes et utiles, afin d'être mises en lien avec le référent mais tout de même construites et sélectionnées. Choisir une situation d'évaluation par rapport à une autre, revient à contraindre les apprenants à y répondre, ce qui leur sera plus ou moins favorable. Qui n'a jamais eu le sentiment d'avoir eu de la chance face à un sujet d'évaluation ? Ou au contraire, le sentiment d'avoir été dans une situation défavorable ?

Toutefois, pour saisir les faits, il s'avère déontique de procéder à des choix et à la création d'indicateurs qui permettent de rendre compte de la réalité visée, en somme créer le référé. L'exhaustivité, au-delà d'un idéal, ne peut se concrétiser opérationnellement dans la pratique. La résultante étant que ces décisions ne garantissent en rien que l'on se rapproche avec objectivité de la réalité, cette dernière sera toujours appréhendée de manière

²⁴ « On peut encore parler d'un « jugement de fait » ».

²⁵ « On peut encore parler d'un « jugement de valeur » ».

parcellaire, l'ensemble ne pouvant être qu'approché et en aucun cas complètement saisi. Dans les choix relatifs à l'évaluation, Barbier (1994, p. 69), émet l'hypothèse « qu'il existe probablement une liaison assez forte entre le processus de détermination des indicateurs de la réalité à identifier et le processus de détermination des objectifs pris en compte pour l'évaluer ».

11.6.2. L'ÉLABORATION DU RÉFÉRENT ET SES ENJEUX

Barbier définit « le référent de l'évaluation comme « ce par rapport à quoi » le jugement de valeur est porté ou est susceptible d'être porté » (1994, p. 72), en somme l'idéal convoité.

Le référent semble directement lié aux objectifs de la formation. Au même titre que le référé, il s'agit d'une construction sociale qui fait l'objet de choix, de décisions. Parfois, le référent n'est pas explicité et/ou conscient, ce qui laisse place à de nombreuses variations. Il s'agit de ce qui est couramment nommé les évaluations subjectives. En revanche, dans d'autres situations, un effort d'éclaircissement est réalisé pour préciser les objectifs et les indicateurs.

Il est évident que les valeurs attribuées au référé et au référent doivent être questionnées car il s'agit de constructions sociales, provenant de choix, découlant de représentations sociales.

11.6.3. ENTRE RÉFÉRÉ ET RÉFÉRENT, QUEL PARCOURS ?

Dans le processus de détermination des objectifs, c'est-à-dire dans les décisions des buts de l'évaluation, Barbier (1994, pp. 75-76) relève plusieurs problématiques fréquemment observables.

Tout d'abord, il peut y avoir un écart entre l'explicitation des objectifs et ce qui est réellement poursuivi ou alors, les objectifs ne sont recouverts que partiellement. Dans ce cas, il est aisé d'imaginer la difficulté de procéder à l'acte d'évaluation, la confrontation entre les éléments de valeurs devenant peu opportune et caduque. Pour exemplifier, évaluer les compétences d'un travailleur social, en se référant aux compétences prescrites d'un policier, constituerait une aberration, les compétences, valeurs et attentes professionnelles étant contrastées, même si dans les deux cas, ce sont bien des compétences professionnelles qui devraient être évaluées.

Ensuite, les objectifs peuvent être énoncés de manière très générale, se situant parfois au niveau des intentions générales. Or, pour que l'évaluation soit praticable, il est nécessaire qu'il « existe une correspondance assez stricte entre le niveau d'objectifs explicité et la nature précise de la réalité évaluée » (Barbier, 1994, p. 75). Si dans la formulation des objectifs des idées générales sont nécessaires, il est également primordial que des objectifs plus resserrés soient précisés. En effet, des objectifs inintelligibles ne peuvent aboutir que sur des résultats nébuleux, nous y reviendrons.

A cela s'adjoint la problématique des rapports de pouvoir qui est bien réelle. En effet, souvent la personne en charge de déterminer les objectifs est aussi celle qui va procéder à l'évaluation mais aussi, dans l'usage social de l'évaluation, celle à qui elle est destinée.

En aval de la détermination des objectifs, vient l'étape consistant à établir des critères. Entre le référé et le référent, les critères servent à établir des liens, des points de comparaison. Dans ce processus, encore une fois, nous retrouvons dans la pratique des manières de faire qui sont plus ou moins explicites, alors que tout acte d'évaluation devrait pouvoir être interprétable de manière limpide, notamment pour celui à qui il est destiné, l'évalué.

11.7. LES TYPES DE JUGEMENT

Pour procéder à une évaluation, trois types de jugements doivent être distingués ((G. Dispaux. La logique et le quotidien. Paris : Minuit. Cité par Alain Trognon. Processus d'évaluation dans les groupes en formation. Pour. 107, p. 86) cité par Hadji, (1993, p. 29)) :

- **L'observatif** (par ex. vous avez fait un projet pédagogique).
- **Le prescriptif** (par ex. vous devez faire un projet pédagogique).
- **L'évaluatif** (par ex. votre pédagogie est bien fait).

Chacun d'entre eux se rapporte à des appréciations distinctes. L'observateur énonce un constat ; le prescriptif renvoie à ce que devrait être la réalité ; l'évaluatif juge ce qu'il voit. Déterminer que le projet est bien fait (jugement évaluatif) présuppose que l'évaluateur a observé la présence du projet et qu'il possède déjà une conception préalable de ce qu'est un projet bien fait (votre projet devrait être ainsi (évaluation prescriptive), vous vous en rapprochez car vous vous êtes servi de la méthodologie X, selon les normes du métier, donc c'est bien).

A nouveau, l'évaluateur doit établir des liens entre le réel (l'observation, le référé) et l'idéal (le prescriptif, le référent), pour aboutir à une sorte de compris, reflet du jugement qui représente l'écart entre ce que devrait être l'objet et ce qu'il est véritablement.

Pour se déterminer dans le choix du jugement, il est présupposé que l'évaluateur connaît le référent qui, en somme, peut être traduit comme les effets attendus. Dans le choix des éléments de valeur retenus, se joue également une sorte de pari sur l'avenir, sur « la probabilité de... ». Bien évidemment, en fonction du type d'évaluation, nous allons retrouver des pratiques ayant des finalités diverses. Dans le cas d'une évaluation formative, évaluer le niveau actuel d'un étudiant va contribuer à cerner des pistes d'actions pour favoriser l'évolution de l'apprenant dans son processus d'apprentissage, vers le niveau attendu (le référent). Lors d'une évaluation certificative, on gère également le probable. Par exemple, est-ce que cet étudiant sera capable, à la vue de cette photographie instantanée, de pratiquer dans l'action ? Peut-on lui délivrer un diplôme en attestant ?

Lorsqu'on évalue des compétences la notion d'agir est présente et le jugement²⁶ peut conduire à :

- Un « **jugement d'efficacité** : il infère que l'activité a été réalisée avec compétence parce qu'elle a permis d'atteindre les résultats escomptés. C'est le détour par la performance » (Le Boterf, 2009b, p. 484). Si nous effectuons un parallèle avec le monde du travail, selon Davezies (1999, p. 15), la reconnaissance professionnelle se jouerait notamment au niveau du jugement d'utilité. Le travail de l'individu est reconnu comme utile et nécessaire au sein du collectif de travail mais aussi par la hiérarchie, voire par les bénéficiaires. Nous pouvons supposer que si l'activité est jugée nécessaire, elle sera aussi perçue comme relativement efficace.
- Un « **jugement de conformité** : il infère que l'activité a été réalisée avec compétence parce qu'elle a correspondu à certains critères de mise en œuvre ». (Le Boterf, 2009b, p. 484). Il s'agit d'une indication de conformité vis-à-vis du collectif de travail. En somme, le collectif (ou les évaluateurs) se prononce sur le respect des règles du métier.

²⁶ Inspiré « des travaux des ergonomes. (...). En particulier : Merchiers (J.), Pharo (P.) : « Eléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert », in Sociologie du travail, XXXIV, /92, et Desjours (C.) : *Le facteur humain*, PUF, 1995 » » (cité par Le Boterf, 2009b, p. 484).

- Un « **jugement de beauté**²⁷ : il est ainsi appelé parce qu'il se réfère aux règles de l'art. Il est bien sûr le plus difficile à porter et le plus contestable. Il ne se réfère pas à un standard mais apprécie la créativité, l'originalité, la singularité de la pratique professionnelle mise en œuvre » (Le Boterf, 2009b, p. 484). Il consiste en une reconnaissance du travail comme « du beau travail », « bien fait ».
- Un « **jugement de singularité** : il reconnaît la façon particulière dont chaque individu s'y prend pour agir » (Le Boterf, 2009b, p. 484). En somme, la contribution propre de l'individu est identifiée et différenciée de celle d'autrui.

Ces jugements contribuent à la reconnaissance nécessaire à la construction de l'identité professionnelle. Il s'agit d'un mélange entre singularité et conformité et tous deux sont nécessaires. Lorsqu'on parle d'évaluation des compétences, proposant des situations réelles, la part du jugement de beauté est sans doute à lire dans la marge de manœuvre laissée à l'apprenant et de laquelle va notamment résulter une partie du jugement de l'évaluateur. En insérant sa touche personnelle dans le travail, il se rapproche de ce qui lui sera demandé au sein des collectifs, ce qui comme on le sait, favoriserait entre autres les controverses professionnelles, souvent à la source des innovations. Toutefois, cet investissement personnel ne l'exemptera pas pour autant de respecter les règles professionnelles qui devraient être prises en compte dans l'évaluation.

11.8. LES AXES PRINCIPAUX DE L'ÉVALUATION

Pour Hadji (1993, p.44), **trois grands axes composent l'évaluation**, chacun engendrant un certain nombre de critères à définir.

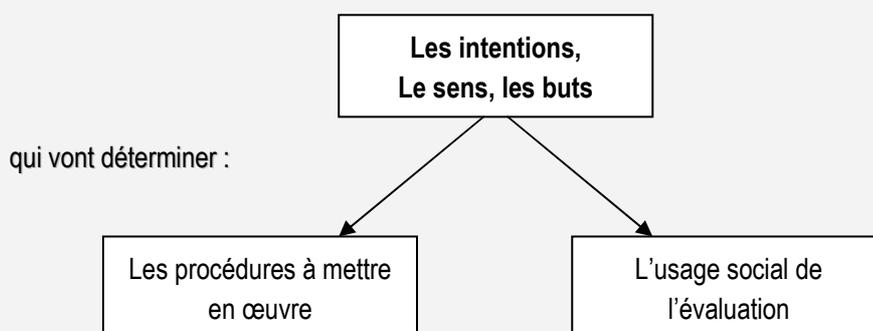
- Le premier a trait aux **intentions**, au sens (quels sont les buts de la formation ? De l'évaluation ?).
- Le second est celui des **procédures** à utiliser (quel objet ? Quels outils ? Quels évaluateurs ? A quels moments ?).
- Le dernier est relatif à l'**usage** qui va être fait de l'évaluation (les destinataires, les décisions qui vont en émaner et les buts de l'évaluation, on en revient par conséquent au sens de l'évaluation).

Si ces axes peuvent paraître égaux, dans la réalité, les intentions et le sens sont prédominants, les autres axes étant interdépendants de ceux-ci. Par exemple, le choix des procédures va renforcer la cohérence du premier axe mais n'a pas d'intérêt sans avoir antérieurement déterminé les buts.

²⁷ Selon l'expression de (C). Desjours.

EN RÉSUMÉ :

- Dans ce travail de mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement à l'évaluation des apprenants dans les formations tertiaires, de type professionnalisantes.
- L'évaluation est une pratique sociale et elle a notamment une fonction de valorisation sociale
- Evaluer consiste à octroyer « de la valeur à... » par le biais du jugement de cette valeur.
- La notion de valeur est polysémique et soumise au contexte social. Dans les pratiques, la valeur peut être attribuée aux personnes, aux connaissances, aux compétences, etc. Il s'agit de « la mesure particulière d'une grandeur variable » (Hadji, 1993, p. 23) qui se déploie sur plusieurs registres (quantitatif / qualitatif / éthique / désir) (Hadji, 1993, p.23).
- Les données sélectionnées pour procéder à l'évaluation relèvent pour les décideurs de la gestion du probable, en quelque sorte, il s'agit d'un pari sur l'avenir.
- Trois étapes significatives sont inhérentes à la constitution du jugement de valeur : la vérification, « la cible » et enfin, le jugement.
- Plusieurs contextes d'évaluation dépendants des intentions existent. Il s'agit des évaluations implicites, spontanées et instituées.
- Les fonctions principales de l'évaluation sont d'orienter, de réguler et de certifier. Dans la pratique, nous retrouvons plusieurs types d'évaluations (diagnostique, formative, certificative, de performances, alternative, authentique).
- Le processus d'évaluation est une construction sociale qui met en lien deux types d'indications : l'idéal (le référent) et le réel (le référé). Ces dernières seront mises en correspondances.
- Pour parvenir au jugement évaluatif, il faut qu'en amont, l'évaluateur ait procédé à des jugements de type observatif et prescriptif. Ensuite, lorsqu'il s'agit de l'évaluation de compétences, le jugement de valeur portera sur l'efficacité, la conformité, « la beauté » et la singularité.
- Les axes principaux de l'évaluation sont :



12. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES, PARTICULARITÉS

Selon Le Boterf (2009a, p. 105), le premier choix que doit opérer l'évaluateur, consiste à déterminer s'il souhaite évaluer la possession de compétences ou alors, si l'individu est compétent. Rappelons-nous la distinction préalablement établie entre « avoir des compétences » et « agir avec compétence ». Ce choix implique évidemment des conséquences en termes de crédibilité de la formation, particulièrement pour celles à vocation professionnelle.

Le concept de compétence étant relativement nouveau, les pratiques d'évaluation afférentes sont multiples et parfois antinomiques en rapport à la logique sous-jacente relative à cette approche. Selon le Boterf (2009a, p. 101), ces apories sont dues au fait que « la compétence n'est pas autonome par rapport au dispositif d'évaluation qu'on lui applique. Elle dépend toujours du regard qu'on porte sur elle : ce qui est évalué n'est pas la compétence en soi, mais ce qui est nommé compétence par le dispositif d'évaluation (concepts, instruments, règles, instances) ». Autrement dit, changez les concepts, les données et votre évaluation devient autre.

Par ailleurs, dans certaines formations se basant sur l'approche par compétences, les évaluateurs se contentent d'évaluer uniquement des ressources. Pour le Boterf (2009b, p. 476), il s'agit d'une confusion entre l'évaluation de ressources et de compétences. Selon lui, n'évaluer que des ressources est réducteur et ne permet en aucun cas d'attester de compétence. Dans ce cas, le processus en jeu et les exigences en découlant sont totalement différents et s'apparentent à l'évaluation dans une approche disciplinaire. En effet, les caractéristiques « contextualisé » et « savoir mobiliser » de la compétence sont évincées et si au terme d'un parcours de formation, l'institution peut attester d'un degré d'atteinte de certaines ressources, elle ne peut en aucun cas avoir la prétention d'avoir évalué des compétences et de les certifier.

De même et nous nous reportons à certains de nos questionnements initiaux: est-ce que dans un même institut de formation, adoptant une définition partagée de la compétence et s'appuyant sur un référentiel commun, il existe des pratiques d'évaluation multiples ? Dans ce cas, quels sont les facteurs qui influencent des pratiques d'évaluation diverses alors qu'il existe un référentiel commun ?

Pour rappel, nos hypothèses sont les suivantes :

- Au terme d'un module de formation, dans le contexte particulier de l'éésp, les modalités d'évaluations permettent de déclarer les étudiants compétents. En effet, les éléments de valeur retenus pour simuler et représenter une compétence professionnelle sont représentatifs et significatifs.
- Dans le contexte de formation de l'éésp prenant appui sur l'approche par compétences, il existe des modalités d'évaluations très hétérogènes. Ces écarts sont prioritairement dus à l'interprétation émergeant de diverses représentations sociales, relatives d'une part aux interprétations du concept de compétence et à la manière de l'implémenter dans un institut de formation, d'autre part aux significations et aux usages sociaux attribués aux évaluations et aux évaluations des compétences au sein d'un institut de formation. Autrement dit, les représentations sociales des formateurs influencent les modalités d'évaluations choisies.

Dans cette partie, nous allons essayer de mettre en exergue les points substantiels qui, nous semble-t-il, permettent de respecter la définition de la compétence choisie et qui par conséquent, favorisent l'évaluation des compétences, en opposition à l'évaluation dominant les modèles d'enseignements disciplinaires. De plus, nous

tenterons de déterminer les modèles d'évaluation qui semblent se dessiner, aujourd'hui, dans le paysage de la formation pour adultes en nous focalisant plus particulièrement sur l'évaluation des compétences.

12.1. UN MODELE QUI NECESSITE DU TEMPS, AU FIL DU PARCOURS DE FORMATION

Acquérir une compétence implique inévitablement un échelonnement sur du long terme. Une compétence ne peut être acquise en quelques mois. Elle nécessite un développement de plusieurs années, voire décennie, pour parvenir à son terme. Ce développement (pour rappel, qui est une caractéristique de la compétence) n'est pas toujours explicité clairement dans la littérature, néanmoins, on retrouve divers concepts qui rendent sous-jacente la notion de temps (par exemple : trajectoire de développement, profil de progression (Scallon, 2004, cité par Tardif, 2006, p. 57). De même, pour Le Boterf (2009a, p. 105), « la compétence doit être durable. A la différence de la pile bien connue, la compétence ne s'use que... si l'on ne s'en sert pas. En conséquence, veillez à la régularité des évaluations. Réussir une fois n'est pas nécessairement signe de compétence ». Dans un souci de représentativité et de crédibilité, mettre à l'épreuve une compétence implique du temps et des « répétitions ». Pour rendre compte de la complexité du processus, on ne saurait se contenter d'une unique « photographie instantanée ».

Afin de qualifier les éléments consécutifs qui vont favoriser et engendrer le développement des compétences, Tardif (2006, p.57) parle de parcours de formation. La difficulté pour les ingénieurs de formation est que si les compétences doivent s'échelonner sur plusieurs années, les évaluateurs doivent trouver des moyens d'en rendre compte, aux différentes étapes successives du parcours de formation. Ils doivent aussi travailler en étroite collaboration en possédant une vision globale du processus de formation et de ses contenus. Afin de pallier à cette difficulté, pour Tardif (2006, p. 57), il devient impératif de s'appuyer sur les modèles cognitifs de l'apprentissage²⁸, notamment, afin de documenter ces étapes. Ces modèles devraient être en mesure d'indiquer une période développementale, mais aussi de parvenir à en indiquer les spécificités par rapport aux diverses façons de développer une compétence. Ils devraient être à même de repérer, chez la personne, les étapes décisives de changement, c'est-à-dire les étapes critiques. Il faut relever que ces étapes, cruciales, sources de changement, signalent un changement irréversible. Dans l'idéal, ces changements devraient être documentés afin de permettre aux formateurs, évaluateurs et apprenants, de s'appuyer sur des données fiables.

Dans ce sens, pour Tardif (2006, p. 67), il n'est pas envisageable d'évaluer les apprentissages critiques en termes de degrés car ils impliquent une logique de niveaux ou d'acquisition/non-acquisition. Le Boterf (2009b pp. 510-513) adopte un point de vue similaire, en parlant de niveaux de maîtrise²⁹ par rapport à une compétence. Les apprentissages sont acquis ou la personne a un niveau X³⁰. Le niveau peut faire l'objet d'une comparaison d'un niveau à l'autre alors que le degré représente une échelle de mesure, peu adéquate pour cerner les apprentissages décisifs (Tardif, 2006, p.67). Cependant, dans les étapes de développement, c'est-à-dire lors de l'acquisition de ressources, le degré peut être pertinent, l'évaluateur appréciant une proximité plus ou moins grande avec le changement attendu.

L'élaboration de balises concernant les situations d'apprentissages et d'évaluation est d'autant plus importante dans une approche par compétences. En effet, dans d'autres modèles, comme dans une approche par les

²⁸ A ce propos, voire l'annexe n° 21.9 : Les exigences et les avantages d'un modèle cognitif de l'apprentissage.

²⁹ Le Boterf (2009b, p. 513) différencie quatre niveaux de maîtrise en situation professionnelle (initial / maîtrise professionnelle partielle / maîtrise professionnelle affirmée / expertise).

³⁰ Souvent, les niveaux usités s'étendent du débutant jusqu'à expert (« débutant, novice, intermédiaire, compétent, maître, expert ») (Tardif, 2006, p. 86).

disciplines, ce travail n'est pas nécessaire. La juxtaposition des savoirs prime sur leur intégration dans un savoir-agir complexe. Pour y parvenir, étant donné le plus ou moins long terme requis pour le développement des compétences, il devient impératif que les différents formateurs aient une collaboration serrée, afin de permettre cette progression via les situations d'apprentissages et d'évaluation, qui doivent être planifiées dans la continuité de ce processus.

Selon Tardif (2006), pour pouvoir évaluer les compétences de manière pertinente et proche de la réalité, il faudrait se baser sur un modèle cognitif de l'apprentissage. Ce travail devrait être réalisé pour chaque compétence. Or, dans la pratique, ce qui semble dominer, notamment pour les situations d'évaluation, est ce qu'on pourrait nommer le « feeling ». On préfère se fier à son expertise professionnelle, à son jugement plutôt que d'établir des balises communes aux différents évaluateurs qui se succèdent au cours de la formation.

12.1.1. EN COMPARAISON A UNE APPROCHE DISCIPLINAIRE

L'approche par compétence a marqué un tournant dans la formation des adultes, engendrant des mutations considérables. Refonte des programmes, des situations d'apprentissages mais aussi des modalités d'évaluations. Toutefois, dans certaines institutions les stratégies d'évaluation n'ont guère évolué se cantonnant à un modèle comportementaliste. Si des pratiques d'évaluation disparates existent et qu'elles demeurent parfois en contradiction avec une approche par compétence, nous allons nous efforcer de caractériser les changements qui, dans l'idéal, auraient dû émerger, en procédant à une comparaison avec une approche disciplinaire.

Tout d'abord, un premier constat se situe au niveau de la temporalité des évaluations dans les formations de niveau supérieur. En général, elles ont lieu en fin de trimestre ou de semestre. Tant pour ce qui concerne les évaluations sommatives, que certificatives, elles recouvrent généralement un même objectif ; il s'agit de donner une information sur les apprentissages réalisés. Chaque discipline est évaluée distinctement des autres et le résultat final se présente comme une juxtaposition de résultats n'ayant, à priori, aucun lien entre eux. Chaque évaluateur choisit des critères en fonction de sa discipline, sans tenir compte des autres matières. De plus, les liens entre ces différentes disciplines ne sont pas forcément explicités pour les apprenants et souvent, lorsque ce type de formation se réalise en alternance (cours-terrain), les liens entre les évaluations de terrain et les autres activités de formation ne sont pas établis.

Par exemple, si nous nous référons à un groupe d'enseignement relatif à des apprentissages qui pourraient être qualifiés de fondamentaux, destinés à des étudiants se préparant au Bachelor ès Sciences en management dispensé à l'Université de Lausanne par la faculté des Hautes Etudes Commerciales (HEC), nous pouvons confirmer les affirmations susmentionnées.

En analysant sommairement ce programme de formation et en prenant pour illustration la première partie de la formation qui correspond au premier semestre de la première année, nous pouvons constater que plusieurs disciplines sont enseignées de manière autonome (comptabilité financière, économie politique, droit de l'entreprise, mathématiques, modèles informatiques, statistique) (Unil, (s.d.)). Chacune d'entre elles équivaut à un certain nombre d'ECTS et est évaluée distinctement, sans interdépendance. Au final, l'évaluation va permettre de vérifier qu'un certain nombre de connaissances sont acquises, du moins, ponctuellement et l'évaluation ne va pas au-delà. En effet, ces informations cumulées ne sont nullement en mesure de déterminer si l'étudiant, in situ, sera capable de mobiliser et de combiner adéquatement les ressources pour déployer un savoir-agir complexe et efficace. Par exemple, les statistiques relèvent, à force d'exercices, d'un savoir-faire. Ce dernier est certes très important pour la future pratique professionnelle mais, sans qu'il ne soit combiné à d'autres ressources, il n'a guère d'intérêt en soi, ne trouvant pas en lui-même sa propre finalité.

Dans une approche par compétences, la démarche et la programmation de la formation devraient être tout autre. Pour rappel, « la compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme un somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblages et non pas de combinatoire » (Le Boterf, 2009a, p.17). Une compétence qui pourrait être formulée pour ce premier semestre serait par exemple : analyser et comprendre le système économique et politique. A partir de là, les autres enseignements (comptabilité financière, droit de l'entreprise, mathématiques, etc.) devraient être considérés comme des ressources pour développer la compétence mentionnée. Dès lors, il devient improbable et peu pertinent d'enseigner et d'évaluer ces connaissances de manière distincte, au vu de l'objectif final : acquérir un savoir-agir complexe. Contrairement à une approche disciplinaire, l'apprenant devrait pouvoir être évalué sur l'ensemble de cette compétence. Celle-ci sera appréciée notamment par le degré d'atteinte des diverses ressources et les différents apprentissages cruciaux seront situés sur une échelle de niveau. Comme évoqué, il s'agira de déterminer des situations d'apprentissage et d'évaluation, propices à ces démonstrations. Il est évident qu'une telle pratique marque un profond changement dans la manière de travailler car la collaboration dans la conception des programmes de formation, avec les pairs, devient un élément pivot et incontournable. Concernant la temporalité des évaluations, selon Le Boterf (2009a, 2009b) et Tardif (2006), elle requiert une grande régularité, ne pouvant se contenter d'évaluations épisodiques.

12.2. QUEL TYPE D'ÉVALUATION PRIVILEGIER POUR ÉVALUER LES COMPÉTENCES ?

Comme cela a brièvement été évoqué, l'évaluation diagnostique, formative et certificative, sont les types d'évaluation qui, jusqu'à présent, ont été le plus couramment préconisés et adoptés en formation. Toutefois, ces modèles sont remis en cause depuis près d'une vingtaine d'années, certains auteurs abandonnant la dichotomie initialement induite entre ces types d'évaluation, au profit de nouveaux modèles (Tardif, 2006, p. 102). Il s'agit des évaluations alternatives, des performances et authentiques.

L'évaluation alternative s'est fondée, en quelque sorte, en opposition aux évaluations très brèves dans lesquelles cocher une case était suffisant (par ex. les questions à choix multiples). Dans ce type d'évaluation, l'étudiant doit fournir une réponse élaborée.

Ensuite, certains auteurs ont concrétisé cette évaluation en la formulant en tant **qu'évaluation des performances**. « Kane, Khattri, Reeve, et Adamson (1997) indiquent que l'évaluation requiert (...) des étudiants qu'ils structurent la tâche d'évaluation, qu'ils mettent des connaissances en action, qu'ils construisent une réponse et, dans plusieurs cas, qu'ils expliquent le rationnel et la démarche permettant de fournir une telle réponse » (Tardif, 2006, p.102). En somme, l'évaluateur doit pouvoir saisir la démarche de l'apprenant, qui fournit une réponse qu'il construit de A à Z et qui pourrait être qualifiée d'originale ou d'unique. Nous nous situons dans une vision très éloignée du bachotage où chaque réponse devrait être conforme, voire identique aux contenus des cours et d'un étudiant à l'autre, sans viser pour autant une assimilation réelle de l'apprenant, la mémoire à court terme étant suffisante pour restituer ce qui est attendu.

L'évaluation authentique inclut les caractéristiques des évaluations alternatives et de performances et se rapproche fortement de cette dernière. Elle se distingue cependant sur un point ; l'évaluation authentique recommande de transposer les situations d'évaluations aux situations réelles. On ne construit pas une problématique ou une thématique à des fins d'évaluation, on se sert de la réalité existante, à contrario de l'évaluation des performances qui ne requiert pas forcément ce réalisme. Les évaluations authentiques et des performances sont des évaluations alternatives qui, comme nous venons de le mentionner, incluent des caractéristiques supplémentaires.

12.2.1. L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE, LE MODÈLE À ADOPTER ?

Selon Tardif (2006, pp. 103-135), le modèle qui se prête le mieux au jeu de l'évaluation des compétences est sans doute, l'évaluation authentique. Les raisons invoquées pour justifier ce choix sont tout d'abord le réalisme des situations d'évaluation. En effet, pour évaluer un savoir-agir complexe, plus nous nous rapprochons de la réalité à laquelle les apprenants seront confrontés, plus nous pouvons espérer tendre vers la démonstration, in situ de ce savoir-agir. De plus, créer des situations artificielles alors que des situations réelles existent peut paraître pour le moins surprenant. Ensuite, étant donné que l'évaluation des compétences ambitionne une transférabilité dans la pratique, utiliser des situations réelles peut donner des indications précieuses sur cet objectif, contrairement aux situations déliées de réalisme. Pour terminer, si l'évaluation doit être authentique, il y a fort à parier que les situations d'apprentissages le seront également, présentant les avantages susmentionnés.

L'évaluation authentique devrait faciliter la prise en compte du parcours de formation en évaluant le niveau d'atteinte d'une compétence, en mesurant le degré d'acquisition des ressources nécessaires et, pour terminer, en appréciant les familles de situations dans lesquelles ces développements ont lieu. Le modèle d'évaluation authentique engendre un certain nombre d'exigences qui ont une influence bien au-delà du processus d'évaluation. A ce sujet, veuillez vous référer à l'annexe n° 21.10 (les exigences et les avantages de l'évaluation authentique).

12.2.2. UN MODÈLE MIXTE ?

Le Boterf (2009a, 2009b) et Tardif (2006) s'accordent sur le fait que la compétence n'est pas une simple addition de ressources mais qu'elle relève d'une combinatoire. Selon ces auteurs, pour véritablement évaluer une combinatoire, il est nécessaire qu'une action ait lieu. Par exemple, la compétence ne peut être appréhendée uniquement par le discours ou par des évaluations de ressources, indépendantes les unes des autres.

Si pour Tardif (2006), l'approche par compétence requiert d'adopter un dispositif relatif aux modèles cognitifs et que le type d'évaluation à privilégier est incontestablement l'évaluation authentique, Le Boterf (2009a, 2009b) a une position qui semble plus nuancée. Pour ce dernier, s'il est vrai qu'on ne peut attester d'une compétence en dehors d'une action, en amont de l'évaluation de la compétence, plusieurs sortes d'évaluations peuvent être alternées. Dans ce cas, le choix des modalités d'évaluation doit se réaliser en fonction de la ressource en question et il n'y a aucune raison de renoncer et de nier certains types d'évaluation, comme les questionnaires à choix multiples, par exemple.

Néanmoins, évaluer certaines ressources séparément ne peut être qu'une étape préalable car cette approche n'est pas suffisante en soi, elle est trop réductrice. Dans l'évaluation des compétences, il y a un enjeu de fiabilité important car, en quelque sorte, l'évaluation devrait être à même d'attester que telle personne possède un savoir-agir complexe mais encore que cela a été exercé au-delà de "la chance du débutant". En effet, parvenir « une fois à... » n'est pas un gage de fiabilité.

Pour Le Boterf (2009a, p.103), s'il n'est pas possible d'accéder à des situations réelles, des situations de simulations devraient être créées. Toutefois, lorsque pour des raisons X ce n'est pas envisageable non plus, il importe de compléter le discursif par des preuves, en somme de ne pas se contenter d'un simple descriptif d'activités réalisées car plus nous nous éloignons des situations réelles, plus la crédibilité des évaluations diminue.

Dans les situations authentiques ou de simulations, le jugement de valeur sera émis en fonction de la prescription annoncée en prenant en compte son niveau de complexité. Si la prescription relève d'un savoir-procédural l'évaluateur se prononcera en termes de jugement à l'écart, par exemple, Paul a suivi la procédure en cas de crise d'épilepsie ou il ne l'a pas suivie et a mis en danger la personne. Dans ce cas, on se limite à l'évaluation d'un type de savoir et il s'agit d'un jugement de conformité.

Dans une situation d'évaluation plus délicate, qui requiert une combinatoire, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une compétence, il n'existe généralement pas qu'une manière unique d'agir. Par exemple, il n'y a pas une procédure type qui règlemente la manière de gérer un conflit au sein d'un groupe et les ressources multiples qui vont se combiner dans l'action seront réadaptées dans chaque situation singulière. Le jugement de valeur sera déterminé en fonction de la pertinence des actions et du résultat final. L'évaluation « est un jugement de valeur sur sa pertinence, sur la façon dont le professionnel a su s'y prendre pour tenir compte d'un contexte particulier et pour interpréter des critères de réalisation qui expriment des orientations et non pas des enchaînements opératoires précis » (Le Boterf, 2009a, p. 108).

Dans le cas de prescriptions larges, si la manière de procéder ne peut être définie comme un mode d'emploi qu'on suivrait à la lettre, c'est parce qu'elle revêt une complexité nettement plus importante mais aussi parce qu'il n'existe pas qu'une seule façon d'agir avec compétence, en référence à la prescription. Dans ce cas, ce qui sera évalué, c'est-à-dire l'élément auquel la valeur sera attribuée, est la pertinence globale de l'action qui inclut le jugement d'efficacité (le conflit a été « désamorcé », voire résolu), le jugement de conformité (le professionnel a fait preuve d'éthique, de respect, etc.), le jugement de beauté (le conflit a été bien géré) et le jugement de singularité (grâce à sa touche personnelle, Paul est « parvenu à... »).

Toutefois, s'il est exact qu'il n'existe pas une norme à suivre, il en existe pourtant plusieurs auxquelles l'individu doit se conformer car si l'on ne sait dire à l'individu comment procéder avec exactitude, il y a un certain nombre de comportements, d'actions, qui ne seront pas tolérés (par exemple, être malveillant, recourir à la violence, etc.). Le jugement de pertinence s'effectue, par conséquent, par le biais des représentations sociales de l'évaluateur qui, en somme, constituent un référent et qui vont déterminer la valeur à attribuer à l'activité (le référé).

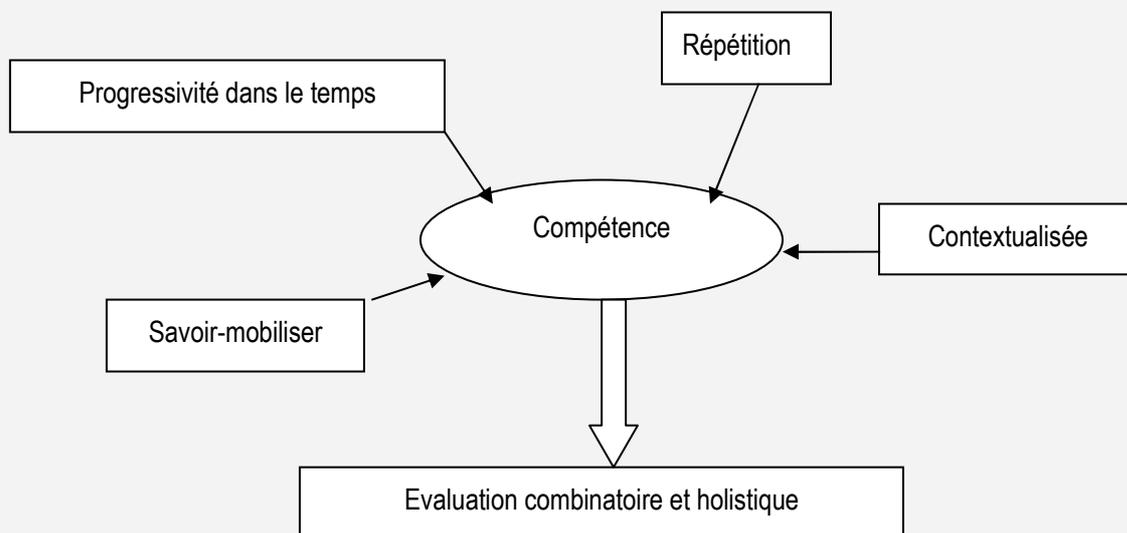
Si certains indicateurs peuvent être communs aux règles du métier (par ex. les techniques de communication, le code de déontologie, etc.), la plupart se rapportent aux représentations sociales des évaluateurs de ce qu'est un « bon professionnel » en action. Dès lors, afin de fiabiliser les jugements, il importe que ceux-ci soient confrontés et croisés. Pour Le Boterf (2009a, p. 110), « c'est en recourant à l'intersubjectivité que l'on gagnera en objectivité. L'attribution d'une valeur relève alors d'un consensus et non du point de vue d'un seul acteur ». De plus, les actions doivent être explicitées, notamment concernant les prises de décisions. Il s'agit de la réflexivité que nécessite la mise en œuvre d'une compétence. Ce paramètre devrait être assimilé au processus d'évaluation.

Dans notre société contemporaine, nous pouvons émettre l'hypothèse que, du moins concernant les formations qui nous intéressent dans ce mémoire, la plupart du temps, l'évaluation portera sur cette pertinence. En effet, les formations de niveau Bachelor débouchent sur des métiers subtils, qui ne sauraient se réduire à l'application de procédures. Généralement, et dès leur insertion professionnelle, il est attendu des jeunes diplômés une grande capacité d'adaptation et de réflexivité. Ils doivent s'ajuster rapidement aux évolutions du marché du travail. Par exemple, dans le cas des TS, ils doivent faire face aux mutations sociales, trouver des solutions pour répondre aux nouvelles problématiques qui émergent du contexte. Les jeunes diplômés étant sans cesse confrontés à de nouvelles situations, il est attendu qu'ils y apportent des solutions, qu'ils fassent preuve d'initiatives et d'innovations. L'activité au travail est donc bien plus subtile et demande beaucoup plus d'aptitudes que la simple

exécution de tâches prescrites dans un cahier des charges. D'ailleurs, si les employés se limitaient aux seules prescriptions, le travail serait peu efficace et de moindre qualité.

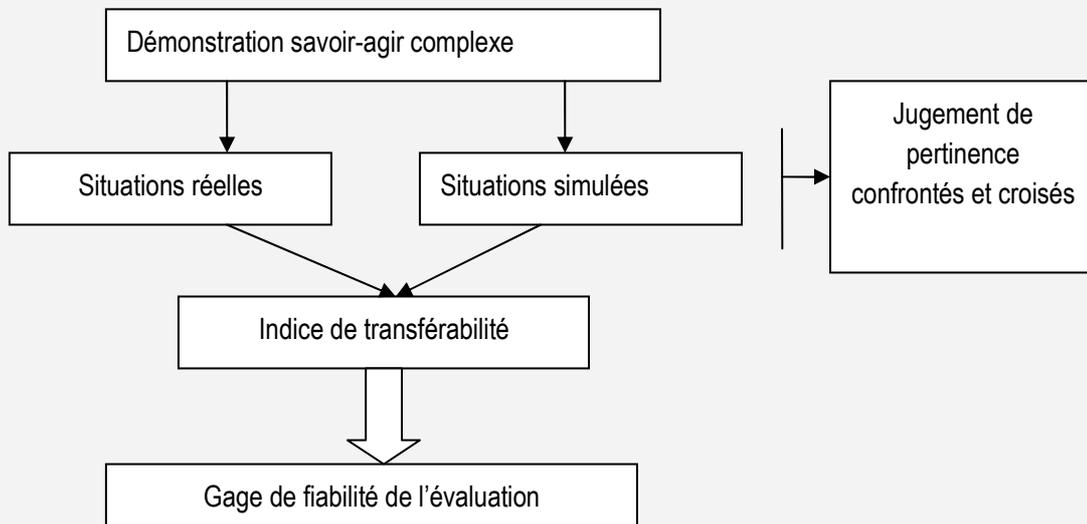
EN RÉSUMÉ :

- Dans le processus d'évaluation des compétences, ce qui est évalué n'est pas les compétences mais ce qui est nommé compétence par le dispositif d'évaluation. Comme évoqué, il existe de nombreuses définitions.
- Un premier choix qui doit s'opérer dans l'évaluation est de déterminer si l'on souhaite évaluer la possession de compétences ou si l'individu est compétent in situ.
- L'évaluation des ressources doit être distinguée de l'évaluation des compétences, la première excluant les caractéristiques « contextualisé » et « savoir mobiliser ».
- Pour réellement témoigner d'une compétence, plusieurs facteurs doivent être pris en considération :



- Tous ces facteurs vont induire un jugement de pertinence des actions et du résultat final de celles-ci. Sont intégrés dans ce jugement, le jugement d'efficacité, le jugement de conformité, le jugement de beauté et le jugement de singularité.
- Le jugement de pertinence s'effectue par le biais de représentations qui, en somme, constituent un référent et qui vont déterminer la valeur à attribuer à l'activité (le référé).
- Si des indicateurs de la valeur du jugement sont partagés grâce aux règles du métier, nombreux sont ceux qui émergent par l'intermédiaire des représentations sociales des évaluateurs et plus précisément, de la manière dont devrait agir pour eux un « bon professionnel » en action.

- Afin de tendre à plus de fiabilité dans les situations évaluatives, plusieurs composantes sont prépondérantes, nous les représenterons schématiquement de la sorte :



13. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION

Une fois ces étapes achevées (élaboration du référent et production du référé) et mises en correspondances, le processus d'évaluation se poursuivra, en occasionnant des informations.

Les résultats d'une évaluation peuvent être présentés sous différentes formes, par exemple, de manière qualitative ou quantitative. Ils peuvent refléter une image instantanée d'une situation d'évaluation ou alors au contraire, rendre compte du parcours de formation et de progression. Parfois, elles sont transmises aux étudiants, sans doute dans l'idée de leur offrir la possibilité de cerner leurs points faibles et forts. Dans d'autres cas, les appréciations ne sont pas divulguées aux apprenants, ce qui leur confère un statut probablement un peu mythique et obscur.

13.1. LES ESPACES DE L'USAGE SOCIAL DE L'ÉVALUATION

Les différentes fonctions de l'évaluation sont à saisir dans l'intention principale qui constitue leur raison d'être. Les intentions se précisent dans ce que Hadji, définit comme des sous-espaces (1993, p. 63). Pour cet auteur, ces derniers engendrent des « types de jeux » qui sont inhérents au contexte social. Par exemple, pour ce qui relève de l'évaluation des apprenants, plusieurs sous-espaces existent et instaurent des jeux différents, ayant des usages sociaux distincts.

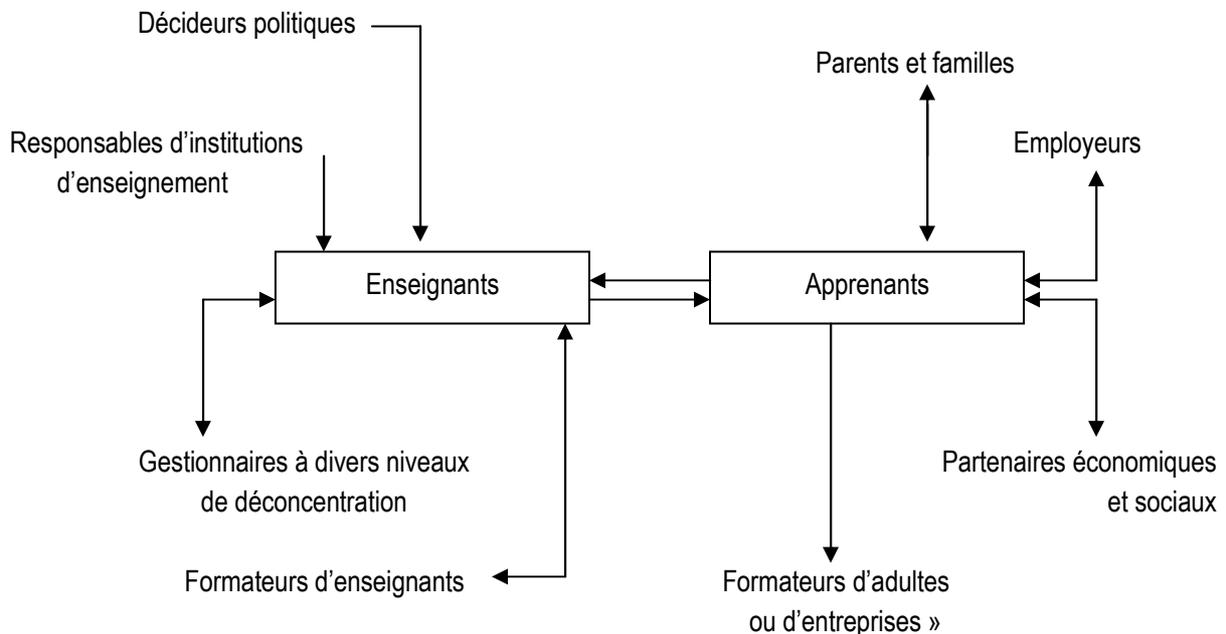
Il y a d'une part, le « jeu pédagogique » qui s'adapte au gré du processus d'apprentissage entre le formateur et l'étudiant. D'autre part, le « jeu institutionnel » caractérisé comme un espace de dialogue entre les apprenants – l'institution – les politiques. Mais encore, le « jeu social, dans l'espace de l'articulation école/société, qui conduit à apprécier, à travers l'élève, le futur producteur économique, et à évaluer non plus simplement l'apprenant mais la personne elle-même, pour en dire la valeur sociale en fonction de laquelle sera définie la place à laquelle elle peut prétendre dans un système de positionnements sociaux (logique de l'orientation et du positionnement social) » (Hadji, 1993, p.63). Au final, tous ces sous-espaces créent des enjeux différents mais chacun d'entre eux est loin d'être exempt d'impacts.

13.1.1. LES ACTEURS DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

L'évaluation est un processus subtil qui consiste à procéder à des choix axiologiques. En effet, pour pouvoir évaluer, « donner de la valeur à », il faut que les éléments de valeurs soient interprétables, comme nous l'avons vu avec le référent. Ce dernier ne peut être établi que par le ou les évaluateurs. Si ces derniers ont certaines marges de liberté dans leurs choix, ils sont aussi dépendants du contexte social et des acteurs concernés par l'acte d'évaluation et ils devront les prendre en compte, dans l'établissement du dit référent, notamment en fonction des sous-espaces dans lesquels ils évoluent.

Afin de saisir la complexité des relations entre les acteurs impliqués dans le processus d'évaluation, de Peretti (1998) propose la figure ci-dessous :

**« Arborecence des acteurs en intercommunication
(plus ou moins soutenue)**



(de Peretti, 1998, p. 480).

Pour cet auteur, le message communiqué par le biais du jugement évaluatif sera plus ou moins fortement orienté vers l'un de ces partenaires.

De plus, comme le relève Barbier, les objectifs choisis pour émettre le référent sont représentatifs à un niveau plus général du système d'objectifs de l'institution de formation. En effet, « selon les cadres idéologico-théoriques de référence, ces systèmes d'objectifs sont appréhendés par exemple en termes de systèmes de valeurs, d'arbitraire social ou d'idéologies dominantes » (1994, p. 76). Par ailleurs, c'est pour ces raisons que l'on a pu qualifier l'évaluation d' « un analyseur des idéologies produites dans ces institutions » (Barbier, 1994, p. 76). Pour Hadji (1988, pp. 54-55), chaque acteur du système d'évaluation amène et insère dans son projet d'évaluation l'idée qu'il se fait « des objectifs (...) du système de formation (...). Il exprime une réponse à la question : « à quoi ça sert ? ». Si pour l'évaluateur la fonction du système de formation est la transmission de connaissances la construction du référent ainsi que les résultats de l'évaluation seront très différents que s'il appréhendait ce même système comme ayant pour principale fonction le développement de compétences.

Dans le même sens, pour ce qui a trait aux formations professionnalisantes, les jugements émis par les experts sont influencés par leurs représentations sociales du métier. Comme le mentionne Le Boterf (2009a, p.109), on peut aisément imaginer que les résultats vont différer en fonction de leur connaissance de celui-ci. En effet, s'ils possèdent un niveau de compétences, par exemple, confirmé dans le métier³¹ en question on peut émettre

³¹ Acquis par le biais d'une pratique professionnelle et d'une formation ciblée.

l'hypothèse que leur jugement sera sans doute plus fiable que s'ils le connaissent uniquement d'un point de vue théorique.

Les acteurs sont « des sujets socialement insérés. Le sujet évaluateur est investi d'un rôle social (orientation, sélection, etc.) qui comporte un certain nombre de prescriptions (impartialité, crédibilité, assurance, expertise) dues à cette insertion. Il définit aussi le rapport que le sujet évaluateur entretient avec cet autre agent social, lui aussi inséré et soumis à d'autres prescriptions, que représente le sujet évalué » (Guinguain, 1999, p.17). Selon Barbier (1994, p. 79) « les rapports d'évaluation fonctionnent de manière relativement explicite comme des rapports de pouvoirs ». Le pouvoir serait détenu par celui qui détermine les objectifs qui vont permettre le jugement. Il ne s'agit pas tant de savoir qui évalue ; les modèles proposés étant multiples (instances externes, experts de l'évaluation, formés eux-mêmes, formateurs) mais de saisir, au final, qui détient ou est garant des objectifs.

13.1.2. LA FONCTION SOCIALE DU JUGEMENT DE VALEUR

Au terme de l'évaluation, le produit, c'est-à-dire le jugement de valeur émis sous forme de résultat ne doit pas être confondu avec la production de valeur. Autrement dit, « l'évaluation ne trouve pas en elle-même sa propre finalité, on n'évalue pas pour évaluer » (Le Boterf, 2009b, p. 470). Cette précision est importante d'une part, parce que le résultat ne crée pas, à proprement dit, de la qualité ou de l'utilité. D'autre part, parce que le procès de l'évaluation (le résultat) est toujours situé dans un contexte spécifique et n'exprime rien d'autre qu'une information, à un moment précis et dans un contexte singulier. Toutefois, lorsqu'on oriente un dispositif de formation sur le développement de compétences, ne donne-t-on pas l'illusion qu'on a effectivement produit de la valeur, notamment, en termes d'employabilité des apprenants ? Les évaluations de compétences, ne donnent-elles pas un sentiment de fiabilité par rapport à l'évaluation de savoirs décontextualisés ? N'y a-t-il pas un enjeu social important ? Ipso facto, au terme de ces détours théoriques, nous nous en retournons à nos questionnements initiaux et à nos hypothèses de recherche.

EN RÉSUMÉ :

- Au terme du processus, l'évaluation génère des informations. Ces dernières peuvent se présenter sous forme qualitative et/ou quantitative et représenter une image instantanée de la situation d'évaluation ou au contraire, retracer le parcours de progression de l'apprenant, au fur et à mesure de son avancée.
- Les fonctions de l'évaluation sont guidées par les intentions premières de leur raison d'être. Ces intentions se précisent dans des sous-espaces (relation pédagogique, institution et société) qui revêtent des enjeux et des usages sociaux différents.
- En fonction de ces sous-espaces, de nombreux acteurs sont concernés par le processus d'évaluation et les éléments de valeur retenus pour procéder à l'acte d'évaluation doivent être intelligibles, notamment pour les personnes à qui les informations sont plus particulièrement destinées, ce qui est variable d'un contexte à l'autre.
- Les choix axiologiques engendrés par les décisions relatives à l'acte d'évaluation représentent à un niveau plus général « un analyseur des idéologies produites dans ces institutions » (Barbier, 1994, p. 76).
- Chaque acteur en s'impliquant dans le processus d'évaluation, répond à la question : à quoi ça sert, en orientant dans la mesure de son possible, le dispositif d'évaluation en fonction de la représentation de cette utilité.
- Le produit de l'évaluation (le résultat du jugement de valeur) n'engendre pas à proprement parler de valeur, il ne représente qu'une information située et fragmentée.

14. RESULTATS DE LA RECHERCHE

Ce travail de mémoire s'est réalisé face à des constats et des questionnements desquels a émergé une problématique propre aux sciences de l'éducation. Par la suite, nous avons choisi un terrain d'enquête particulier à partir duquel nous avons formulé des hypothèses de recherche. Quand bien même ces dernières s'inscrivent dans un contexte singulier, elles sont transposables à d'autres institutions de formation ou entreprises qui adopteraient un dispositif de formation selon l'approche par compétences.

En quête de compréhension, nous avons déterminé des thématiques qu'il nous paraissait essentiel d'approfondir au vu de notre problématique et de nos hypothèses de recherche. Le fait d'explorer les grands thèmes théoriques de ce mémoire à savoir les représentations sociales, les compétences et l'évaluation nous a permis d'acquérir une grille de lecture plus fine de notre problématique. Ce cheminement nous a permis d'apporter des ajustements, un travail de recherche se construisant notamment au travers de dialectiques qui évoluent au fil des nouvelles informations à disposition.

En parallèle, les outils méthodologiques de la recherche de terrain se sont constitués en ayant toujours la préoccupation de faire le lien entre d'un côté les apports théoriques et les objectifs de la recherche de l'autre.

Dans ce chapitre, nous allons présenter les résultats de notre recherche de terrain. Etant donné que nous avons eu recours à une approche pluriméthodologique, visant des objectifs de compréhension différents, nous les présenterons séparément en débutant par l'H1 et en poursuivant par l'H2. Ensuite, nous discuterons ces résultats en les interrogeant au vu de nos hypothèses mais aussi de nos éclairages théoriques.

Pour terminer, nous suggérerons des perspectives et des pistes d'actions, ayant été guidés tout au long de ce travail par l'ambition de pouvoir rendre cette recherche utile à la pratique.

15. QUELQUES REPERES D'INTENTIONS – H1

La méthodologie usitée pour répondre à notre première hypothèse ayant déjà passablement explicité dans un chapitre précédent³², nous allons brièvement en résumer les principaux tenants.

Notre intention de recherche a été d'essayer de saisir ce qui, au travers des évaluations proposées aux étudiants, est ciblé par l'évaluation. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de données composée d'un corpus regroupant toutes les consignes d'évaluation de la première année de formation générique en travail social. Nous avons construit un outil d'analyse répondant à nos besoins de recherche, élaboré en fonction de nos objectifs de recherche et respectant le cadre théorique que nous avons précédemment défini. En effet, pour élaborer cet outil de compréhension, nous cherchions à savoir si au terme d'un module de formation, dans le contexte particulier de l'éesp, les modalités d'évaluations permettent de déclarer les étudiants compétents. Mais aussi de déterminer si les éléments de valeur retenus pour simuler et représenter une compétence professionnelle sont représentatifs et significatifs.

En fonction de ces éléments, nous avons dû prendre en considération le cadre théorique précédemment déterminé dans lequel la compétence est théorisée en tant qu'« un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Afin de repérer les compétences, nous avons identifié et catégorisé toutes les ressources évaluées ainsi que les combinatoires qui en émergent. Pour repérer et classer les ressources évaluées par le biais des consignes, nous avons construit notre modèle d'analyse en prenant pour référence le descriptif de ressources selon Guy Le Boterf (2009b)³³. Afin de respecter l'homogénéité du traitement des données, c'est-à-dire que toutes les consignes sont traitées selon la même logique, mais aussi, le critère d'exclusivité d'un contenu par rapport à un autre, nous avons apporté des précisions³⁴ au descriptif susmentionné afin d'éviter d'éventuelles confusions entre des ressources qui peuvent sembler proches, voire similaire mais qu'il importe de distinguer car elles sont dissemblables. A partir de cette base théorique, nous avons créé une grille d'analyse³⁵ et déterminé des règles de classification qui ont été conçues dans le but de répondre à nos intentions et objectifs de recherche.

Au terme de ce travail, les ressources et les combinatoires ont pu être quantifiées notamment selon leur indice de fréquence ou alors, au contraire nous avons pu mettre en exergue le type de ressources ou de combinatoires qui ne sont jamais évaluées, et ce, dans le but de déterminer ce qui est réellement évalué.

Après cette première phase qui représente un préalable à la lecture de ces données, nous avons particulièrement centré notre intérêt sur les effets engendrés par les consignes (les signifiés) en termes de pratiques évaluatives, les écrits (consignes) n'étant que le reflet des « conditions de production » (Henry & Moscovici, 1968) et des effets qu'elles génèrent. En effet, au-delà de leur formalisation stricte, les consignes reflètent l'attitude qui a déterminé une partie du choix des consignes mais aussi les effets produits par celles-ci. Ces deux éléments (choix des consignes et effets produits) dépassent amplement lesdites consignes et s'inscrivent dans un processus général d'évaluation mais aussi dans un contexte singulier de formation. Dans le chapitre relatif aux discussions des résultats en lien avec l'H1, il s'agira d'effectuer un va-et-vient entre d'une part les critères de jugements réels (les consignes) et leurs signifiés, et d'autre part, l'idéal convoité, formalisé

³² A ce propos, cf. chapitre n° 5: Méthodologie H1.

³³ Cf. annexe n° 21.2 : Descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b.

³⁴ Cf. annexe n° 21.3 : Précisions apportées au descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b.

³⁵ Cf. annexe n° 21.4 : Modèle de grille d'analyse des ressources.

notamment en un référentiel de compétences mais qui s'appuie également sur d'autres indications servant de balise à la formation comme le plan d'études cadre, par exemple.

16. PRESENTATION DES RESULTATS EN LIENS AVEC L'H1

16.1.1. LES TYPES D'EVALUATION

Tout d'abord, voici un tableau récapitulatif des types d'évaluation proposés aux étudiants de première année, se situant dans la partie générique de leur cursus de formation en travail social.

Tableau récapitulatif des types d'évaluation

Code module ³⁶	Types d'évaluation	Nombre d'ECTS ³⁷
Module 1	- 1 travail de validation écrit	5
Module 2	- 1 examen écrit sur table - 1 questionnaire à choix multiples - 1 examen oral	10
Module 3	- 1 travail de validation écrit - 1 examen écrit sur table - 1 questionnaire à choix multiples	10
Module 4	- 2 travaux de validation écrits	5
Module 5	- 1 examen écrit sur table	5
Module 6	- 1 travail de validation écrit	10
Module 7	- 1 examen écrit sur table - 1 questionnaire à choix multiples	
Module 8	- 1 travail de validation écrit	5

En résumé, il y a six travaux de validation écrits (dossiers écrits à rédiger à domicile), quatre examens sur table, trois questionnaires à choix multiples et un examen oral.

16.1.2. LE TYPE DE RESSOURCES EVALUEES SELON LEUR INDICE DE FREQUENCE OU D'ABSENCE

Concernant le type de ressources évaluées³⁸, nous pouvons constater des variations quantitatives considérables. Effectivement, sur environ 343³⁹ ressources évaluées, plus de 62 % de celles-ci sont dévolues à l'appréciation de connaissances générales, 12 % aux savoir-faire cognitifs, 11 % aux connaissances spécifiques à l'environnement professionnel, 6 % aux savoir-faire opérationnels, 4 % aux ressources émotionnelles, 3 % aux connaissances et savoir-faire expérimentiels, moins de 0.5 % aux connaissances procédurales et aucune ressource de type savoir-faire relationnel, aptitudes et qualités ou encore ressources physiologiques ne sont évaluées.

16.1.3. LES COMBINATOIRES EVALUEES SELON LEUR INDICE DE FREQUENCE OU D'ABSENCE

Les combinaisons les plus fréquemment évaluées⁴⁰ sont en lien direct avec les résultats susmentionnés. Effectivement, sur 137 combinaisons identifiées, nous constatons que 30 types de combinaisons différentes sont appréhendés au travers de l'évaluation. Or, la plupart des résultats sont marginaux. En effet, seuls quatre types

³⁶ Code module fictif.

³⁷ European Credit Transfer System.

³⁸ Cf. annexe n° 21.7 : Tableau synoptique de l'analyse de données.

³⁹ Afin de faciliter la lisibilité, les arrondis dus aux pondérations ont été supprimés.

⁴⁰ Cf. annexe n° 21.8 : Récapitulatif des combinaisons pour tous les modules.

de combinatoires, représentent quantitativement un résultat dépassant les 5 % de l'échantillon, sont recensées ; trois d'entre elles combinant deux types de ressources et l'une d'entre elles, combinant des ressources similaires. Les résultats significatifs ayant trait aux combinatoires sont les suivants :

- Connaissances spécifiques à l'environnement professionnel combinées à des savoir-faire cognitifs (environ 7 % de l'échantillon).
- Connaissances générales combinées à des savoirs-faire cognitifs (environ 10 % de l'échantillon).
- Connaissances générales combinées à des connaissances spécifiques à l'environnement professionnel (environ 10 % de l'échantillon).
- Connaissances générales combinées à des connaissances générales (environ 34 % de l'échantillon).

De plus, il importe de relever que certaines ressources ne sont jamais combinées entre elles et que certaines consignes ne visent à évaluer qu'une seule ressource.

16.1.4. LES BIAIS DE CATEGORISATION

Avant d'aborder plus amplement ces résultats, notamment en regard des éclairages théoriques qui ont été les nôtres, nous tenons à mettre en exergue certains biais de catégorisation révélés au cours de cette analyse de données et qui nuancent les résultats susmentionnés.

Premièrement, les connaissances et les savoir-faire expérientiels ont été largement sous-évalués du fait de notre focalisation sur l'évaluation. En effet, en amont de cette dernière a lieu le processus d'apprentissages mis en œuvre grâce aux situations d'apprentissages. Dans tous les modules constituant notre échantillon, des séminaires et/ou des ateliers visant l'exercice des apprentissages (ressources ou compétences) en cours d'acquisition sont proposés aux étudiants. Dans certains cas, les étudiants ont une expérience du genre d'examens auxquels ils doivent se soumettre car ils ont eu, durant le module, l'opportunité de s'exercer et de s'autoévaluer via, par exemple, des « examens à blanc ». Toutefois, l'analyse de ce type de ressources s'est limitée à ce qui était perceptible au travers des consignes d'évaluation car nous n'avons pas traité des situations d'apprentissages se déroulant en amont des évaluations.

Deuxièmement, les savoir-faire relationnels, afin d'être intelligibles en situation d'évaluation, doivent être traduits en termes opératoires pour être évalués (Le Boterf, 2009a, p. 25). Par conséquent, ils changent de catégories pour être insérés à celles relatives aux connaissances procédurales ou aux savoir-faire opérationnels. Subséquemment, il n'est pas étonnant, bien qu'ils soient de première importance pour les métiers du TS, qu'ils ne soient pas représentés.

Troisièmement, les aptitudes et les qualités ne devraient pas être l'objet de la formation car elles relèvent de la personnalité de l'individu (INPEC, 2001 & Le Boterf, 2009a, pp.19-20). Par conséquent, si elles ne doivent pas être la cible de la formation, il n'y a aucune raison qu'elles se répercutent dans le processus d'évaluation. Cela a effectivement été le cas dans notre échantillon ou aucune évaluation d'aptitude ou de qualité en tant que telle n'a été répertoriée. Si certaines sont des pré-requis à l'exercice de la profession et qu'elles ont pu être traduites en mode opératoire par les formateurs, elles ont été classifiées dans les connaissances procédurales ou les savoir-faire opérationnels.

Quatrièmement, les ressources physiologiques ne sont, via les évaluations ayant trait à notre échantillon, jamais représentées. Or, si elles ne sont pas appréciées à travers l'évaluation, nous pouvons émettre l'hypothèse que toutes les situations d'évaluations nécessitent de savoir gérer ce type de ressources, notamment afin de réaliser une performance optimale.

Pour terminer, les ressources émotionnelles sont aussi, sans doute, largement plus sollicitées que ce qu'il n'en ressort des données quantitatives produites par cette analyse. Effectivement, il est probable que les situations d'évaluations requièrent l'usage de ces ressources de manière substantielle, chaque individu étant porteur des ressources qu'il possède, les perceptions et les signaux faibles qui l'habitent durant l'évaluation vont influencer la sélection et le déploiement d'autres ressources.

17. DISCUSSIONS DES RESULTATS EN LIENS AVEC L'H1

17.1.1. LES EXIGENCES EN TERMES DE PRODUCTIVITE

Les exigences quantitatives en matière de travaux de validation et/ou des examens semblent varier proportionnellement et, nous le supposons, au nombre d'ECTS acquis par les étudiants au terme de l'évaluation. En effet, les exigences en termes de productivité, d'une part pour les travaux de validation et d'autre part pour les examens, augmentent en fonction de l'attribution potentielle d'ECTS. La Conférence suisse des hautes écoles spécialisées indique qu'« un point de crédit ECTS correspond à une prestation d'études exigeant entre 25 et 30 heures de travail (cours magistral et travail personnel) » (Conseil fédéral, p. 7) a sans doute orienté les exigences quantitatives en matière de pratiques évaluatives.

17.2. LES SITUATIONS D'EVALUATION

Globalement, les types d'évaluation pratiqués peuvent être qualifiés de classiques. Il y a cependant une particularité relative aux dossiers à effectuer à domicile mais qui, à notre sens, dépend plus du contexte de formation pour adultes, dans lesquels ce genre d'évaluation est couramment pratiqué, que d'une spécificité propre à l'approche par compétence.

17.2.1. GENERALITES SUR LES SITUATIONS D'EVALUATION DES COMPETENCES ET ENJEUX ETHIQUES

Comme évoqué, plusieurs auteurs (Le Boterf, 2009a ; Le Boterf, 2009b ; Tardif, 2006) s'accordent sur le fait que pour évaluer une compétence, l'action du sujet in situ, par conséquent l'action contextualisée, est un élément incontournable et que sans ces caractéristiques (contextualisé et action), le processus d'évaluation n'est pas en mesure d'attester de l'acquisition d'une compétence. Par conséquent, dans l'idéalité, des situations réelles devraient permettre l'exercice et l'évaluation des compétences. Toutefois, pour les apprenants qui travaillent en relation directe avec des êtres humains, on peut aisément percevoir les enjeux éthiques sous-jacents. Par exemple, si nous devons subir une opération, en tant que patient, nous sommes en droit d'attendre que le professionnel qui va nous soigner ait un certain niveau d'expertise, en somme qu'il n'en soit pas « à son coup d'essai ». Un étudiant en médecine va, dès sa première année d'université, s'exercer à disséquer des animaux, tout en développant, en parallèle, différentes sortes de ressources utiles à cette action. De cette première année à une opération où le chirurgien est autonome, à minima sept années se sont écoulées. Il s'agit notamment d'une posture d'apprentissage qui se veut éthique car la santé du patient doit primer sur l'apprentissage du médecin en devenir. Cet exemple évocateur se transpose au travail social, quand bien même les enjeux en termes de conséquences sur la santé sont sans doute moins prégnants. Cependant, les professions du travail social comportent leur lot d'enjeux éthiques et c'est sans doute parce que ces éléments sont pris en considération que dans notre échantillon de recherche, aucune situation réelle en action n'a été répertoriée. En effet, les étudiants se situent au début de leur cursus de formation et, nous pouvons le supposer, à un niveau de compétence débutant, voire novice.

Comme le relève Le Boterf (2009a, p.103), dans ce genre de cas, des situations de simulations devraient être créées, comme c'est notamment le cas avec les étudiants en médecine qui dissèquent des animaux, puis des corps humains ou avec les pilotes d'avion qui s'exercent de prime abord sur des simulateurs de vols.

17.2.2. LE CHOIX DES SITUATIONS D'EVALUATIONS DANS NOTRE TERRAIN D'ENQUETE

Dans notre analyse, bon nombre de consignes se limitaient à l'évaluation de ressources sans interdépendance d'une consigne et d'une ressource à l'autre, ne pouvant aboutir qu'à un jugement à l'écart.

Certaines consignes faisaient référence au champ professionnel. Toutefois, l'objectif de mise en liens entre le travail social et l'illustration d'une théorie, d'un concept, d'une situation, d'une problématique se limitait, dans ce genre de cas, à un niveau très général ne pouvant engendrer qu'un discours global, voire philosophique sur le travail social, les consignes étant elles-mêmes très globales et décontextualisées. De plus, l'indication de fiabilité engendrée par ce type de données (les productions des étudiants nécessitant des mises en lien entre une théorie et le TS en général, par exemple) est peu fiable car la seule démonstration se limite au discours non situé et général de l'étudiant. Ipso facto, ce type de données n'est pas en mesure de fournir des indicateurs de transférabilité dans la pratique et elles ne sont pas en mesure d'apprécier l'acquisition réelle de compétences. Par exemple, il est relativement aisé de définir l'empathie et de décrire les manières d'être qui devraient être mises en œuvre ainsi que les méthodes ou techniques contribuant à cette posture tout en faisant des liens avec le travail social. Toutefois, la démonstration de la maîtrise de ces ressources (savoir définir l'empathie et les méthodes et techniques qui lui sont associées) ne donnent aucune indication sur l'éventuelle mise en pratique de l'apprenant dans un contexte singulier du travail social, constitué d'imprévus et requérant des ajustements nettement plus délicats que la seule juxtaposition de ressources n'est à même de le prédire. Néanmoins, lorsque des liens explicites avec le travail social ont été relevés, ils ont été catégorisés dans les connaissances spécifiques à l'environnement professionnel. De plus, il importe de mettre en exergue que si ce genre de consignes n'est pas en mesure de fournir des indications fiables de transférabilité, elles ont le mérite de contribuer à ce que l'étudiant se questionne sur les liens entre la théorie et la pratique et, quand bien même la réflexion qui émerge se situe à un niveau très général, il s'agit d'une plus-value en comparaison des consignes qui se limiteraient uniquement à l'appréciation de connaissances, sans liens théorie-pratique.

D'autres évaluations modulaires, pour une partie des consignes, se basaient sur des situations concrètes et plausibles du travail social. Or, les ressources requises pour y répondre nécessitent un faible niveau de complexité car requérant la démonstration de connaissances dont l'assemblage suffit pour apporter une réponse adéquate, mais qui ne nécessite pas forcément de combinatoire.

Selon Perrenoud, les résultats d'une situation d'évaluation diffèrent en fonction de l'intention initiale. Effectivement, si le formateur cherche à vérifier la connaissance, il « se met en quête de situations susceptibles de la mobiliser ; on en identifie en général plusieurs, dont chacune fait en général appel à d'autres connaissances que celle dont on se préoccupe » (2004a, p. 2). Lorsqu'on vise l'acquisition ou l'évaluation de compétences, le formateur devrait se focaliser « d'emblée sur une famille de situations et on s'intéresse à l'ensemble des ressources (...) nécessaires pour y faire face » (Perrenoud, 2004a, p. 2). Dans ce deuxième exemple, l'apprenant doit mobiliser des ressources variées et les combiner pour apporter une réponse adéquate, qui n'est pas prédéfinie, mais qui se construit dans l'action située. Pour ce même auteur, « dans les deux cas (...), l'évaluation est inséparable de la confrontation à des situations qui n'ont aucune commune mesure avec de classiques épreuves de « restitution » de connaissances » (Perrenoud, 2004a, p. 2).

Si l'évaluation de connaissances en situation n'est pas une évaluation de compétences, dans les deux cas, il réside un souci de pragmatisme. En effet, les connaissances sont appréhendées comme devant être utiles en dehors du contexte de formation et dans ce sens, les conceptions qui motivent ce genre de situations d'évaluation ne sont pas si éloignées. De même, elles reposent sur une préoccupation commune, vérifier ce qui sera utile au-delà du contexte d'évaluation et de formation. Dans la pratique de l'évaluation, de la connaissance à la compétence, il y a encore un stade à franchir. D'après Perrenoud, « le premier obstacle à surmonter n'est pas technique, il est épistémologique : la difficulté à se déprendre du modèle scolaire de la connaissance comme

ensemble de tiroirs dans lesquels sont rangées des réponses toutes prêtes à des " questions de cours " » (2004a, pp. 2-3).

Certes, les changements engendrés pour parvenir à des modifications de pratiques évaluatives s'engagent d'un côté grâce aux changements épistémologiques et paradigmatiques, mais à notre sens, ils ne constituent que les prémices d'une mise en œuvre effective. En effet, sans que les croyances et les représentations sociales des acteurs en matière d'évaluation se modifient, les changements théoriques seront vains car ils ne parviendront pas à s'immiscer dans les actions des individus et donc, dans les pratiques.

Si comme évoqué, dans notre échantillon les situations réelles n'existent pas, les véritables situations de simulations permettant de faire la démonstration en action d'une compétence sont quant à elles peu courantes. Un module propose de travailler sur une situation rencontrée précédemment dans le cadre professionnel, en la développant sous différents angles théoriques et de positionnement personnel et professionnel. Un autre, pour une partie de son évaluation, permet aux étudiants de se confronter à des terrains qui, potentiellement seraient ceux du travail social mais sans que ceux-ci n'en soient effectivement et sans que des objectifs d'intervention ne soient déterminés.

Le choix des situations d'évaluations, si l'on se réfère notamment aux généralités précédemment émises et à notre cadre théorique, ne semble pas convenir et permettre l'évaluation de compétences, du moins pour la grande majorité d'entre elles.

17.3. AU TRAVERS DES CONSIGNES, QUELS SONT LES ELEMENTS CIBLES PAR L'EVALUATION ?

Les modalités d'évaluations sélectionnées par les formateurs dans notre échantillon s'avèrent tout à fait pertinentes pour rendre compte de l'acquisition de nombreuses ressources. Pour rappel, 342 ressources sont évaluées – il s'agit d'un chiffre pondéré, représentatif du nombre de ressources sur lesquelles un étudiant est en moyenne évalué -, ce chiffre est considérable, mais il doit cependant être relativisé, certaines ressources étant évaluées plusieurs fois, de manière plus ou moins similaire. Toutefois, le dispositif d'évaluation est très performant pour rendre compte des ressources acquises. Néanmoins, on se situe en amont d'une véritable évaluation de compétences et il paraît légitime de se questionner sur la différence entre le type d'évaluations mises en pratique dans notre terrain de recherche et les évaluations dans un modèle disciplinaire, par exemple. De même, selon Le Boterf (2009b, p. 476), si dans une approche par compétences, on se contente d'évaluer des ressources, il s'agit d'un quiproquo entre le concept de ladite approche qui devrait rendre compte de compétences au travers de son processus d'évaluation et les ressources. Dans ce genre de cas, on peut se demander si les fondements paradigmatiques de l'approche par compétences tels qu'ils sont théorisés sont claudicants ou s'il s'agit d'une interprétation erronée de l'approche.

Toutefois, au travers de l'évaluation de ces ressources, des combinatoires apparaissant et le concept de compétence doit aussi se comprendre dans le savoir-mobiliser. Cependant, nous nous interrogeons sur la notion de combinatoire. En effet, est-ce que toutes les combinatoires permettent d'attester de compétences ? L'évaluation d'une compétence devrait faire émerger un jugement sur la pertinence de l'action, dans le cas de situations simulées, sur la pertinence du développement ou de l'analyse. Or, si toutes les ressources évaluées ne nécessitent aucun choix concret, aucune adaptation de la part de l'apprenant et qu'une restitution de connaissances générales est suffisante, est-ce qu'une compétence est évaluée ? Par exemple, 34 % des combinatoires évaluées dans notre échantillon ont trait à l'association de connaissances générales entre elles.

Est-ce qu'une connaissance générale combinée à une autre connaissance générale constitue une compétence ? Dans ce cas, le jugement produit pour chaque ressource peut aisément se mesurer à l'écart, par rapport à un référent. Si chaque ressource évaluée peut se contenter d'un jugement à l'écart, est-ce qu'il s'agit bien, en réalité, d'une combinatoire ? Ou s'agit-il d'une simple addition de ressources ?

Comme évoqué, l'évaluation d'une compétence devrait être « un jugement de valeur sur sa pertinence, sur la façon dont le professionnel a su s'y prendre pour tenir compte d'un contexte particulier et pour interpréter des critères de réalisation qui expriment des orientations et non pas des enchaînements opératoires précis » (Le Boterf, 2009a, p. 108). Si ce jugement ne peut être émis au terme d'une évaluation de compétence, ne s'est-on pas trompé de cible en proposant des indicateurs manquant de complexité ? Pour rappel, la compétence est définie dans ce mémoire comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22).

17.4. EN DEHORS DU REFERENTIEL DE COMPETENCES, QUELQUES AUTRES REPERES

Plusieurs auteurs (Tardif, 2006, p. 50 ; Le Boterf, 2009a, p. 101) relèvent que les interprétations émanant des conceptions de la compétence ont occasionné des confusions importantes, notamment des affiliations avec des modèles pédagogiques divers, comportant parfois des contre-sens notables.

Si notre terrain de recherche oriente explicitement son dispositif de formation vers une approche par compétence, il a dans le même temps établi certains autres repères censés favoriser le pilotage de la formation. Afin de cerner le dispositif dans son ensemble, nous allons faire un détour par les autres balises qui le constituent, afin de pouvoir saisir de manière plus fine l'implémentation de l'approche par compétences dans ledit terrain.

17.4.1. LES THEMES, LES OBJECTIFS, LES AXES

Lorsque nous consultons les fiches modules de notre échantillon de recherche, nous remarquons qu'en plus des compétences visées, un certain nombre d'objectifs sont déclinés de manière autonome par rapport aux compétences. Voici un exemple d'objectif : « connaître les concepts de base des principales sciences humaines auxquels se réfère le travail social, notamment sociologie, psychologie, psychologie sociale, droit ». Par rapport à l'exemple d'objectifs susmentionné, il s'agit principalement de ressources de type connaissances générales et celles-ci sont utiles à l'acquisition des compétences exercées dans le module qui les présentent mais qui, toutefois, n'en sont que certaines composantes. Concernant ces objectifs, nous pouvons nous interroger sur leurs liens avec les compétences. S'agit-il de précisions apportées aux compétences ? Ou s'agit-il d'une pédagogie par objectifs superposée à l'approche par compétences ? En fait, le PEC prévoit des thèmes qui sont décrits comme recouvrant « de manière équilibrée l'ensemble des problématiques existantes dans le travail social et qui s'intègrent dans les axes de formation retenus » (HES-SO, 2006, p. 10). De plus, « outre les thèmes, le PEC (...) prend en compte une autre manière de veiller à l'équilibre nécessaire entre les contenus de la formation. Il s'agit de leur répartition dans différents axes de formation définis de la manière suivante :

Axe I – Interventions professionnelles

Axe II – Professions, institutions et organisations

Axe III – Individus, cultures et sociétés

Axe IV – Problèmes sociaux, réponses institutionnelles

Axe V – Processus de formation et projet professionnel » (HES-SO, 2006, p. 18).

En somme, les thèmes⁴¹ sont censés orienter le dispositif vers la professionnalité et les axes ont pour ambition d'équilibrer les différents contenus de la formation. A présent nous allons prendre pour exemple des thèmes attribués à la compétence n° 6 (se positionner professionnellement et personnellement, en questionnant le sens de l'action sociale) relatifs à un module générique faisant partie de notre échantillon mais aussi, les objectifs d'apprentissages qui sont formulés.

Module X exerçant la compétence susmentionnée, les thèmes sont dégagés de la manière suivante :

- « Les 3 métiers historiques du travail social et leurs spécificités.
- Statut, fonction et rôle.
- Le travailleur social, un salarié parmi d'autres.
- Les codes de déontologie professionnelle.
- Exploration des «Orientations» (cf. choix fin du 3ème semestre) » (HES-SO, 2006, p. 29).

Dans la fiche descriptive du module en question, les objectifs sont déclinés de la sorte :

- Connaître l'histoire de la question sociale et de l'action sociale.
- Connaître les métiers du travail social, leur histoire, leurs champs d'intervention, leurs missions ainsi que leurs associations professionnelles et leurs principes déontologiques.
- Connaître le paysage institutionnel du travail social.
- Connaître les définitions, statut, rôle et fonction du travail social.
- Connaître les dilemmes et les tensions traversant ce champ et être capable de se positionner.

Les objectifs d'apprentissages sont relativement précis et en relation directe avec les thèmes. De plus, il est relativement aisé de les associer de manière directe aux consignes d'évaluation qui ont constitué notre échantillon. En effet, ils peuvent, en général, être mis terme à terme ; par conséquent, nous pouvons présupposer que les objectifs ont un lien direct avec les modalités d'évaluations et par ricochet, avec les thèmes également.

17.4.2. LE LIEN ENTRE LES COMPETENCES, LES THEMES, LES OBJECTIFS ET LES AXES

Nous pouvons nous demander quel est le lien entre les compétences d'un côté et les thèmes de l'autre, desquels découlent les objectifs, traduits en termes d'acquisitions de ressources indépendantes les unes des autres. Ces thèmes sont définis de manière très générale et laissent aux enseignants une marge de manœuvre considérable pour les interpréter et les intégrer au processus de formation et d'évaluation. Par exemple, est-ce que les missions du travail social sont abordées sous un angle historique, sociologique ou psychologique ? Est-ce que plusieurs points de vue disciplinaires sont traités au travers d'une même thématique ? Ou par exemple, est-ce que le fait de connaître le paysage institutionnel du travail social signifie connaître le contexte local, national, européen, mondial ? Les axes quant à eux sont très généraux et il nous semble peu probable qu'ils soient en mesure de définir réellement ce qu'est le travail social et les concepts minimaux à aborder. Ipso facto, nous ne pouvons qu'interroger le profil de sortie de l'étudiant, en nous demandant tout d'abord s'il en existe effectivement un ou s'il est possible qu'il évolue régulièrement, notamment en fonction des changements de formateurs ?

⁴¹ Etant le nombre important de thèmes, nous n'allons pas tous les énumérer, si vous souhaitez plus d'information, vous pouvez consulter le PEC en ligne à l'adresse suivante : http://www.hef-ts.ch/formbase/DOC%20HES%20SO/07_10_16%20PEC06_filiere-travail-social.pdf

Pour en revenir aux thèmes, ils « ont été arrêtés et imposés par une instance de la HES-SO et il n'est pas prévu que leur pertinence soit questionnée autrement que lors de l'évaluation prévue dans un système dit de « qualité » (PEC, 2006, p. 15) » (Modak & Tabin, 2007, p. 45). Il est vrai que de spécifier ou définir les champs disciplinaires ou conceptuels propres au travail social est une difficulté récurrente. En effet, les compétences et les méthodes nécessaires à l'exercice de la profession sont majoritairement issues d'autres champs professionnels. Pour Habesetzer, les travailleurs sociaux ne sauraient souligner leur singularité professionnelle car leurs méthodes d'intervention sont « empruntées aux thérapeutes, aux sociologues, aux psychosociologues » (Habesetzer, 2006, p. 5). En somme, « les techniques utilisées par les travailleurs sociaux ne sauraient (...) constituer une preuve irréfutable d'une spécificité professionnelle » (Habesetzer, 2006, p. 5).

Face à la difficulté de faire reconnaître et de définir la spécificité des travailleurs sociaux, notamment dans le but d'orienter le dispositif de formation, l'une des ambitions du PEC a sans doute été de légitimer un champ professionnel qui manque parfois de reconnaissance et, dans le même temps, d'éviter des équivoques avec un système de formation de type universitaire, du moins il s'agit des hypothèses de Modak & Tabin (2007, p.45). Toutefois, malgré la volonté de légitimer les professions du social, notamment grâce à une assise de leur formation, « il ressort une impression d'amalgame, compliquée encore par l'appareil technocratique qui régit les modules » (Modak & Tabin, 2007, p. 45).

Effectivement, en dehors des thèmes et des axes, comment est-ce que la profession se légitime et comment détermine-t-elle ses priorités, en termes disciplinaires ou d'acquisitions cruciales et minimales, parmi la multitude des possibilités ? En somme, comment détermine-t-elle un profil de progression, apprécié d'une part, à travers des évaluations et d'autre part, grâce à un consensus sur le profil de sortie des étudiants, au terme de leur cursus qui sera attesté par un diplôme professionnel.

Par exemple, la question des disciplines n'est abordée que très sommairement dans le PEC. L'élément déterminant pour parler de disciplines étant que le travail social est pluridisciplinaire et que par voie de conséquence « chaque module prévoit des enseignements fondés sur des disciplines⁴² différentes offrant chacune des éclairages particuliers sur la même réalité » (HES-SO, 2006, p. 18). Si différents apports disciplinaires sont certes essentiels, comment les pondérer de manière adéquate afin de délimiter les contenus les plus pertinents à l'exercice de la profession ? Le travailleur social est-il un sociologue, un économiste, un psychologue, un juriste, un policier, ou un mélange de toutes ces professions ou encore rien de tout cela ? Il semblerait que les choix disciplinaires se détermineraient « dans une situation de concurrence dans laquelle la nécessité de devoir « répondre aux besoins des terrains » cache toujours des luttes de pouvoir » (Modak & Tabin, 2007, p.46). En somme, les enseignants ont un pouvoir de proposition substantiel et le collectif d'enseignant est décideur des choix de contenus et de disciplines émanant des thèmes à aborder durant la formation. Selon Modak et Tabin, « la difficulté principale est d'éviter le morcellement de l'enseignement (...) » (2007, p. 46) car comme nous l'avons abordé, le choix des thématiques et des axes ne donne pas de précisions sur les choix disciplinaires, mise à part une indication sur le fait de privilégier plusieurs approches disciplinaires qui s'insèrent dans des axes très larges. En évitant de parler de disciplines, au profit de thématiques transversales, n'a-t-on pas dans un sens pris le risque de péjorer la qualité de l'enseignement sans avoir l'assurance que le système mis en place ne soit plus pertinent et légitime ? Comme nous l'avons vu, les indications relatives aux thèmes sont très générales et sujettes à l'interprétation des formateurs. Par ailleurs, selon Modak et Tabin, le PEC « repose (...) sur un appareil technocratique censé lui donner une objectivité qu'il n'a évidemment pas » (2007, p. 46).

⁴² Le terme discipline est entendu ici dans son sens large incluant notamment les théories en lien avec les métiers.

S'ajoutent les enjeux relatifs aux attentes et besoins du terrain, évoluant au fil des époques. Par exemple, si l'antipsychiatrie a connu son heure de gloire chez certains intervenants sociaux, ce modèle n'est aujourd'hui qu'un souvenir rapidement évoqué dans les formations en travail social. Nous l'avons mentionné lors de la définition de notre problématique, axer le dispositif de formation sur les besoins ou les attentes des terrains est une posture qui n'est pas anodine (Perrenoud, 2004b).

De même, ces constats nous amènent à questionner les profils des formateurs car ces derniers doivent assumer les décisions de ce qui caractérise une profession afin de déterminer comment former les futurs professionnels en conséquence. En consultant le rapport annuel de l'éesp (EESP, 2010, pp. 68-69), nous pouvons constater que le profil type d'un professeur ne semble pas si commode à définir, quand bien même il y ait des profils plus ou moins proches, issus de champs disciplinaires pouvant être qualifiés de voisins ou complémentaires. Il s'agit sans doute d'un élément qui peut s'interpréter en regard de la réalité du travail social qui emprunte ses méthodes d'interventions à d'autres professions.

Cependant, un questionnement qui perdure est le suivant : est-ce que le PEC légitime le travail social, ses professionnels, sa formation, si au final les décisions de formation ne sont pas forcément prises par des personnes ayant elles-mêmes une formation de travailleur social ou ayant pratiqué le travail social ou ayant effectué des recherches sur ces professionnels et leurs métiers ? N'y a-t-il pas un certain paradoxe dans une formation à vocation professionnalisante qui se désigne comme adoptant l'approche par compétences pour répondre, notamment, aux besoins du terrain ?

17.4.3. LES COMPETENCES ET LEUR EVALUATION

Concernant les compétences et leur évaluation, nous pouvons également les associer avec les consignes d'évaluation, cependant, les compétences génériques sont très larges et nous pourrions y associer un nombre quasi illimité de consignes. Par ailleurs, Marianne Modak et Jean-Pierre Tabin, tous deux professeurs à l'éesp, décrivent le référentiel de compétences usité pour la formation en travail social comme « un patchwork composite, à la fois au niveau des représentations sociales et de leur objet propre » (Modak & Tabin, 2007, p. 45). Le plan d'études⁴³ est composé de 11 compétences génériques qui forment « de grandes catégories générales au sein desquelles sont déclinées 59 compétences effectives qui correspondent à des familles de situations » (HES-SO, 2006, p. 12). Une compétence générique du type : « Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale » (HES-SO, 2006, p. 14) nous semble pouvoir inclure un nombre quasi infini de ressources, d'objectifs, d'approches disciplinaires, etc. et par conséquent une diversité illimitée de consignes d'évaluation. Comme nous l'avons vu, si les thèmes sont sensés orienter les contenus de la formation vers la professionnalité et les axes déterminer les tendances de la formation, en réalité, ils ne semblent les canaliser que très partiellement et subjectivement, laissant une marge d'interprétation personnelle ou collective non négligeable et pouvant porter à confusion avec l'acquisition et l'évaluation de compétences.

Alors qu'en est-il de l'acquisition et de l'évaluation de compétences? Quelles combinaisons sont proposées par le PEC pour exercer et évaluer une compétence professionnelle ? Dans le PEC, nous ne trouvons aucune indication à ce propos et les choix opérés sont laissés à la libre appréciation du collectif de formateurs.

⁴³ A ce propos, cf. annexe n° 21.11 : Extrait du plan d'études cadre en travail social (HES-SO, 2006, pp. 12-16).

Un outil qui pourrait cibler les besoins en termes d'acquisitions de compétences et donc de pratiques évaluatives est les familles de situations, orientant la mise en œuvre de compétences. Or, la notion de familles de situations comme décrite dans le PEC, est pour le moins difficile à cerner et semble plus décrite que définie. Par exemple, la compétence générique 2.4 : « Etayer son analyse en se référant à toute théorie ou concept pertinent. » (HES-SO, 2006, p. 13), ne nous semble pas être le propre d'une famille de situations, mais nous paraît être indispensable à toutes les situations du travail social, en effet, est-ce qu'il y aurait des situations où le travailleur social ne devrait solliciter sa capacité d'analyse et l'étayer au vu d'un éclairage théorique ou conceptuel ? Dans ce cas, qu'est-ce qui le différencie d'un non professionnel ? Le travailleur social, est-il un travailleur qui navigue à vue, au feeling ou à contrario, un professionnel qui analyse grâce à une certaine expertise, acquise entre autres grâce à des éclairages théoriques ? Les familles de situations telles que décrites dans le PEC semblent propices à l'interprétation des formateurs et cette tâche peut se révéler très ardue, du moins pour ceux qui n'ont pas eu de liens pratiques avec le travail social.

17.5. AU FINAL, QUELLES DIFFERENCES AVEC UN MODELE DISCIPLINAIRE ?

L'approche par compétences aurait dû occasionner des changements considérables dans l'ingénierie de formation et dans la mise en place du dispositif de formation. Or, étant donné les conceptions variées qui planent sur le concept de compétences, des pratiques composites sont mises en œuvre et parfois, quand bien même les situations d'apprentissages ont évolué vers une vision systémique, certaines pratiques évaluatives sont demeurées inchangées et continuent de s'inscrire dans un paradigme comportementaliste.

N'ayant pas de données sur les modifications engendrées lors de l'implémentation d'une approche par compétence et du PEC dans notre terrain de recherche, nous allons tout de même tenter de saisir ce qui a évolué, en nous appuyant notamment sur nos éclairages théoriques. En effet, dans un sous-chapitre⁴⁴ précédent, nous avons effectué une comparaison entre l'évaluation des compétences et l'évaluation dans un modèle disciplinaire afin de délimiter les modifications qui, dans l'idéal, auraient dû émerger.

Par conséquent, nous allons effectuer un parallèle entre notre terrain de recherche et une approche disciplinaire. Tout d'abord, comme dans un modèle disciplinaire, la temporalité des évaluations n'a pas été modifiée et reste épisodique (généralement en fin de module, ce qui coïncide à la fin d'un semestre). Toutefois, des évaluations formatives sont réalisées en dehors des évaluations certificatives mais elles sont dépendantes des choix des enseignants, ce qui signifie qu'il s'agit d'une pratique optionnelle, dont, à notre connaissance, aucune trace n'est formellement conservée. Cette donnée favoriserait pourtant l'auto-évaluation de l'acquisition de compétences en cours de formation et constituerait également des balises pour déterminer la trajectoire de formation singulière de l'apprenant pour la suite de son cursus. Le développement d'une compétence se réalise à long terme - pour rappel, le caractère développemental d'une compétence est une de ses caractéristiques - et la notion de temps pour acquérir une compétence est primordiale. De même, les évaluations, pour être fiables, devraient avoir lieu avec régularité car réussir une fois ne peut attester de l'acquisition d'une compétence. Le PEC prévoit une circularité dans l'acquisition de compétences. Effectivement, « chacune des 11 compétences génériques peut être travaillée en tant que compétence secondaire à tout moment de la formation que ce soit dans les modules suivis à l'école ou dans la formation pratique sur le terrain. Il est ainsi possible de combiner chacune des compétences » (HES-SO, 2006, p. 16). De même, un schéma de progression est proposé, dans lequel la compétence n°1 (orienter sa propre formation) est considérée comme transversale à l'ensemble de la formation, la n°6 (se positionner personnellement et professionnellement) en tant que compétence charnière entre le passage de la première partie de formation (modules génériques) et la deuxième partie (orientation). Les

⁴⁴A ce propos, merci de vous référer au sous-chapitre 12.1.1 intitulé : en comparaison à une approche disciplinaire.

compétences 2 à 5 sont principalement exercées dans la première partie de la formation (les trois premiers semestres, incluant le premier stage) et les compétences 7 à 11 durant la deuxième partie de la formation (les trois derniers semestres de la formation, incluant le deuxième stage). Or, en dehors de ces descriptions, il n'existe pas de formalisation de la circularité ou de la progression. Ces deux derniers éléments résident sous la responsabilité de formateurs, des apprenants, voire lorsqu'il s'agit des périodes de stages professionnels, des praticiens formateurs, sans qu'il n'y ait de réel suivi de cette évolution et de cette circularité.

Au même titre que dans un modèle disciplinaire, l'information sur les apprentissages réalisés demeure importante, au vu du nombre considérable de ressources évaluées. Bien qu'on ne parle pas de discipline mais de module, de compétences, de thèmes, d'axes et d'objectifs, les résultats constituent une juxtaposition sans interdépendance entre les différents modules et donc sans liens apparents d'une évaluation à l'autre. Si la progressivité est décrite, en dehors du fait que toutes les compétences sont exercées durant la formation, nous pouvons constater qu'au-delà de ce fait, elle est difficilement identifiable. Dans le même sens, les liens entre les différents modules semblent peu présents quand bien même il y a un schéma de progressivité établi dans le PEC. Nous n'avons pas d'indications concernant les liens établis entre les évaluations de terrain et les autres activités de formation, la formation pratique n'étant pas incluse dans notre échantillon. Toutefois, les étudiants sont majoritairement évalués sur l'acquisition de ressources, parfois sur des combinatoires, mais sans que le type de combinatoires permettant d'accéder à une compétence ne soit questionné ou du moins, ne soit formalisé entre les différents formateurs.

RETOUR SUR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN LIENS AVEC L'H1

En préalable, nous rappelons que tous les résultats sous-mentionnés concernent uniquement notre échantillon de recherche et notre corpus d'analyse.

EN RÉSUMÉ :

- **Le genre d'évaluation** : nous avons répertorié six travaux de validation, quatre examens sur table, trois questionnaires à choix multiples, un examen oral.
- **Le nombre de ressources évaluées** : 343.
- **Le type de ressources évaluées** : 62 % sont des connaissances générales, 12 % des savoir-faire cognitifs, 11 % des connaissances spécifiques à l'environnement professionnel, 6 % des savoir-faire opérationnels, 4 % des ressources émotionnelles, 3 % des connaissances et savoir-faire expérientiels, moins de 0.5 % des connaissances procédurales et aucune ressource de type savoir-faire relationnel, aptitudes et qualités ou encore ressources physiologiques ne sont évaluées.
- **Le nombre de combinatoires évaluées sur l'ensemble des consignes** : 137.
- **Le type de combinatoires évaluées** : sur 30 combinatoires identifiées, 4 représentent un résultat dépassant les 5% de l'échantillon. Il s'agit de : connaissances spécifiques à l'environnement professionnel combinées à des savoir-faire cognitifs (environ 7 % de l'échantillon) ; de connaissances générales combinées à des savoir-faire cognitifs (environ 10 % de l'échantillon) ; de connaissances générales combinées à des connaissances spécifiques à l'environnement professionnel (environ 10 % de l'échantillon) ; de connaissances générales combinées à des connaissances générales (environ 34 % de l'échantillon).
- **Les autres résultats relatifs aux combinatoires sont marginaux.** Par ailleurs, certaines ressources ne sont jamais combinées entre elles et certaines consignes visent à évaluer qu'une seule ressource.

RETOUR SUR LES DISCUSSIONS DES RÉSULTATS EN LIENS AVEC L'H1

EN RÉSUMÉ :

- **Les exigences quantitatives** en matière de travaux de validation semblent proportionnelles au nombre d'ECTS potentiellement octroyé au terme de l'évaluation.
- **Les types d'évaluations** pratiquées sont classiques (travaux de validation, examens sur table, questionnaires à choix multiples, examens oraux).
- **Les situations d'évaluations** sont dans leur globalité plutôt usuelles et standards.
 - **Aucune situation réelle** (contextualisée et en action) d'évaluation n'a été répertoriée et nous le supposons, il s'agit d'une posture éthique car le travail social est notamment orienté vers la relation avec autrui et cette dernière comporte des enjeux éthiques notables.
 - **Certaines consignes d'évaluation se réfèrent au champ professionnel**, par exemple pour établir des liens avec une théorie, un concept, une situation ou une problématique. Néanmoins, ces consignes sont générales et décontextualisées et ne peuvent engendrer que des réponses qui se situent dans la même ligne. Ce genre de consignes n'est pas en mesure de fournir des indicateurs de fiabilité ou de transférabilité in situ. Toutefois, elles contribuent à interroger l'apprenant sur les liens entre la théorie et la pratique.
 - Certaines **situations concrètes** en lien avec le travail social sont proposées. Néanmoins, le développement requis pour y répondre est peu subtil, l'addition de ressources, par exemple plusieurs connaissances générales, étant suffisante. Le choix des situations a sans doute été déterminé avec l'intention de vérifier des connaissances (Perrenoud, 2004a, p. 2). Bien qu'il s'agisse d'évaluations de ressources, ce genre de situation, tout comme les situations d'évaluations de compétences, a le mérite de penser l'évaluation au-delà de celle-ci, envisageant les éléments évalués comme devant être utiles en dehors du processus d'évaluation. Toutefois pour abandonner un modèle d'évaluation des ressources, au profit de l'évaluation de compétences, des changements épistémologiques et paradigmatiques doivent avoir lieu et pour se concrétiser dans la pratique, les croyances et représentations sociales des acteurs doivent parvenir à s'affranchir d'un modèle comportementaliste.
 - **Les situations de simulations** sont peu fréquentes ; seul un module propose une situation de ce genre pour l'entièreté de son évaluation et un autre, pour une partie.
- **Les modalités d'évaluations s'avèrent tout à fait pertinentes et performantes pour évaluer des ressources** ; ce constat nous amène à nous questionner sur une éventuelle confusion entre l'évaluation de ressources et l'évaluation de compétences.
- L'addition de plusieurs ressources peut donner l'illusion qu'une combinatoire est présente. Or, **une addition de ressources n'est en aucun cas une combinatoire. Une combinatoire doit permettre un jugement sur la pertinence de l'action.** Si le jugement de valeur peut se mesurer à l'écart, il s'agit d'une addition de ressources. Dans notre échantillon, 34% des combinaisons identifiées correspondent à l'association de connaissances générales entre elles. En réalité, il s'agit d'une simple addition de ressources mais pas d'une combinatoire car le type de productions qu'elles engendrent ne permet d'attester d'une compétence.
- Bien que le PEC ait quelque peu évincé la notion de disciplines au profit d'indications ayant trait aux compétences, aux thèmes, aux axes et aux objectifs, **l'information quantitative sur les apprentissages réalisés est considérable.** Cette dernière se présente comme une juxtaposition de résultats, sans liens apparents entre eux et sans que le schéma de progression, qui devrait être traduit pour l'apprenant en un profil de progression, ne soit pris en compte.
- **Le type de combinatoire** permettant d'attester d'une compétence X ou Y n'est pas déterminé. Le choix ou non d'inclure des combinaisons pour représenter une compétence dans le processus d'évaluation est confié aux formateurs.

- Les thèmes de formation établis dans le PEC déterminent les objectifs d'apprentissages qui sont notamment formulés dans toutes les fiches modules. Ces **objectifs ont un lien direct avec les consignes d'évaluation** constituant notre corpus d'analyse. En effet, les objectifs et les consignes d'évaluation peuvent en général être associés terme à terme.
- **Les liens entre d'une part, le référentiel de compétences et, d'autre part les thèmes ainsi que les axes sont peu explicites, voire inexistants.** Les thèmes et les axes sont très généraux et requièrent l'interprétation de formateurs pour les intégrer au pilotage de la formation ainsi qu'au processus de l'évaluation.
- Malgré les efforts de formalisation et les recommandations en termes de pilotage de la formation, **le profil de sortie de l'étudiant** ainsi que son **profil de progression** en cours de formation, semblent difficiles à définir.
- **Les choix disciplinaires**, mise à part la pluridisciplinarité, ne sont pas arrêtés dans le PEC. Par conséquent, ils se déterminent « dans une situation de concurrence dans laquelle la nécessité de devoir « répondre aux besoins des terrains » cache toujours des luttes de pouvoir » (Modak & Tabin, 2007, p.46).
- **La formation dans son ensemble se conceptualise autour de thèmes** qui se sont substitués aux disciplines. Or, cette approche est-elle réellement plus pertinente et légitime ? L'objectivité recherchée est-elle effective ? Etant donné les marges d'interprétation résidant dans les formalisations, nous ne pouvons qu'en douter.
- **Les décisions de formation**, dans un institut professionnalisant ne devraient-elles pas être prises ou du moins discutées avec des individus connaissant la profession en question ? Par exemple, ayant exercé cette profession ou ayant mené des recherches sur ces professionnels en action ? Ceci ne semble pas toujours être le cas.
- **Les liens entre les consignes d'évaluation et les compétences** peuvent être établis. Néanmoins, ils sont pour le moins discutables car les compétences génériques sont très larges et pourraient être associées à un nombre quasi illimité de consignes d'évaluation. Les axes et les thèmes ne semblent pas constituer une aide pour canaliser les compétences mais au contraire, ils nous paraissent engendrer des confusions.
- **La notion de familles de situations** pourrait constituer une aide précieuse pour mettre en œuvre l'approche par compétence, notamment dans le but d'évaluer des compétences in situ. Or, les familles de situations telles que proposées dans le PEC sont pour le moins diffuses et sans interprétation de la part des formateurs, ne permettent pas d'orienter les situations de formation et d'évaluation.
- **L'approche par compétences aurait dû engendrer divers changements.** Cependant, dans notre terrain d'enquête, **la temporalité des évaluations certificatives** est demeurée inchangée et reste épisodique. Les évaluations formatives sont une pratique optionnelle, dont aucune trace n'est conservée ou transmise d'un évaluateur à l'autre (par exemple, d'un module à l'autre).
- **La circularité décrite dans le PEC**, est laissée à libre appréciation des formateurs, des apprenants, voire aux praticiens formateurs pour les périodes de stage.
- **Le schéma de progression** semble plus décrit que défini et aucun pré-requis n'est déterminé, par exemple en termes de niveaux de compétences minimaux pour accéder à une compétence suivante.

17.6. RETOUR AUX QUESTIONNEMENTS INITIAUX ET A L'H1

Concernant notre premier questionnaire - les modalités d'évaluations et les critères retenus par les formateurs permettent-ils de rendre réellement compte de compétences ? -, si nous nous en tenons au concept de la compétence tel qu'il a été abordé, dans lequel il n'est pas possible d'attester d'une compétence en dehors d'une action contextualisée, il semblerait au vu des résultats relatifs à notre analyse de données que les situations et les consignes d'évaluation choisies pour la première de formation ne soient pas en mesure d'attester de compétences. De même, les données récoltées par le biais des évaluations c'est-à-dire les productions des étudiants en situation d'évaluation ne permettent pas dans la plupart des cas d'obtenir des indices de transférabilité. Par conséquent, la gestion du profil de sortie de l'étudiant visant l'acquisition de 11 compétences relève, à notre sens, d'une indication idéale, plus que d'une exigence minimale pour obtenir le diplôme.

Les divers repères établis en plus du référentiel de compétences, notamment les axes et les thèmes, nous paraissent causer des confusions dans l'implémentation du dispositif de formation. En effet, les thèmes peuvent aisément être traduits en termes d'objectifs d'apprentissages, ces derniers sont évalués par le biais de l'évaluation des ressources, les objectifs ayant un lien direct avec les consignes d'évaluation. Or, dans ce processus, nous avons de la difficulté à saisir la place des compétences. Effectivement, les liens avec celles-ci sont nettement plus ardues à établir de manière fiable.

Concernant notre second questionnaire - est-ce que les compétences prescrites sont appréhendées à travers les modalités d'évaluations et les critères sélectionnés ? -, nous constatons que les modalités d'évaluations contribuent à appréhender si l'individu a des compétences, en somme s'il dispose de ressources. En revanche, les modalités ne sont pas en mesure de déterminer si l'individu parvient à agir avec compétence. Dans ce sens, nous pourrions convenir que les compétences prescrites sont effectivement approchées via l'évaluation. En effet, nous supposons que si les familles de situations ne sont pas définies de manière opératoire dans le PEC, nous espérons que les thèmes ont été choisis car ils sont en liens avec ces familles et par conséquent, qu'ils participent à l'acquisition de compétences.

Par rapport à notre H1, - au terme d'un module de formation, dans le contexte particulier de l'éesp, les modalités d'évaluations permettent de déclarer les étudiants compétents. En effet, les éléments de valeur retenus pour simuler et représenter une compétence professionnelle sont représentatifs et significatifs – nous y avons déjà partiellement répondu en abordant notre deuxième questionnaire. Effectivement, au terme de notre analyse de données, nous ne pouvons abonder dans le sens de cette hypothèse, les éléments de valeurs qui devraient être présents pour simuler et représenter une compétence professionnelle n'étant que très marginaux ; pour réellement attester d'une compétence, les ressources doivent se combiner dans l'action et être évaluées in situ, ce qui n'est pas le cas dans notre échantillon. Nous ajouterons que les modalités d'évaluations ne permettent pas d'obtenir des indicateurs de transférabilité dans la pratique car la difficulté dans l'acquisition de compétences n'étant pas d'avoir des ressources mais de parvenir à les combiner efficacement dans l'action.

Les réponses amenées à ces questionnements et cette hypothèse sont à relier à notre échantillon et ne sont en aucun cas généralisables à l'ensemble de la formation. D'ailleurs, les résultats auraient peut-être été tout autre en choisissant l'analyse des consignes d'évaluation remises aux étudiants se situant en fin de cursus. De même, ils s'appuient sur l'analyse de pratiques via des documents et nous le savons pertinemment, ce qui est pratiqué et valable aujourd'hui ne le sera plus forcément demain.

18. QUELQUES REPERES D'INTENTIONS – H2

Nos choix méthodologiques ayant été explicités dans un chapitre précédent⁴⁵, nous allons succinctement récapituler nos intentions de recherche.

En réunissant deux méthodologies, l'évocation hiérarchisée (H2-A) et les entretiens compréhensifs (H2-B), nous souhaitons cerner les représentations sociales des acteurs de la formation ayant trait :

- au concept de compétence ;
- au sens et/ou à l'utilité de l'évaluation des compétences ;
- aux usages sociaux de l'évaluation ;
- aux exigences en matière d'évaluation.

Nos objectifs étaient d'un côté, d'avoir accès à leur spontanéité et par ce biais à la zone du noyau central de la représentation de l'objet et, de l'autre, de recourir à leur construction discursive dans le but de saisir le sens donné aux éléments abordés en cours d'entretien. En effet, il était important que nous accédions au sens que les acteurs attribuent aux pratiques évaluatives qui s'inscrivent dans un contexte professionnel qui est leur lieu de travail. Ces derniers n'étant « pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p. 23).

Nous nous sommes également intéressés au profil des participants, en retraçant les grandes lignes de leur cursus de formation et de leur parcours professionnel⁴⁶.

Une rencontre unique avec chaque formateur a servi à récolter toutes ces données et les entretiens ont duré entre 1h et 2h, ils se sont parfois poursuivis par des discussions informelles.

Afin de restituer les principaux résultats en lien avec notre deuxième hypothèse, nous allons présenter séparément les objectifs spécifiques ainsi que les résultats relatifs à l'évocation hiérarchisée (H2-A) et aux entretiens compréhensifs (H2-B), puis nous discuterons conjointement de ces apports, ces deux méthodes ayant dès le départ été envisagées en complémentarité.

18.1. FOCAL DE RECHERCHE ET RESULTATS H2-A

En procédant à l'évocation hiérarchisée, nous avons centré notre intérêt sur les représentations sociales :

- du concept de compétence ;
- du sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences ;
- des exigences en matière de pratique évaluative.

Une des difficultés à appliquer cette méthode a été le fait que les différentes personnes interrogées s'en tiennent à des mots ou à des expressions sans dévier sur un « discours sur ». Il faut dire que « les thématiques mêmes des enquêtes ne sont jamais sans importance et sans signification pour les interviewés. L'entretien est toujours chargé d'enjeu, et donc de danger puisque toute information biographique concourt à catégoriser et qualifier socialement la personne concernée, faisant d'elle un membre plus ou moins moral, un professionnel plus ou moins compétent (Demazière 2003) » (Demazière, 2008, p. 19). Il semble probant que le public auquel nous

⁴⁵ A ce propos, cf. chapitre 6 : Méthodologie H2.

⁴⁶ Cf. annexe n° 21.12 : Profil des participants à la recherche.

nous sommes adressés dispose de connaissances sur les pratiques de recherche, soit en en réalisant personnellement, soit en dirigeant les travaux de Bachelor des étudiants. Peut-être que certains ne souhaitent pas que leurs pensées soient condensées en quelques mots-clés, ayant conscience du type de données que ce genre de méthodes engendre ? Néanmoins, s'il a fallu plus ou moins cadrer l'entretien, tous ont fini par « jouer le jeu ».

A présent, nous allons commenter les tableaux récapitulatifs ayant trait à chacune des représentations sur lesquelles nous avons centré notre intérêt, à savoir les compétences, le sens et/ou l'utilité des évaluations des compétences et les exigences en matière d'évaluation. Pour classifier les données récoltées, nous nous sommes basés sur la méthodologie d'Abric (2007) et, à l'instar de ce dernier, nous nous sommes fiés à deux indicateurs quantitatifs, à savoir la fréquence d'apparition et le degré d'importance octroyé à chaque terme par l'acteur interrogé. La logique de classification ainsi que l'importance de chaque « case » par rapport aux autres ayant été explicitées dans le chapitre 6, vous pouvez consulter ces informations en pp. 25-26.

18.1.1. LA REPRESENTATION SOCIALE DES COMPETENCES

		IMPORTANCE	
		Grande	Faible
FREQUENCE	Forte	<p>Case 1 Zone du noyau</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité professionnelle - Habileté professionnelle - Mise en pratique - Mise en situation - Mise en œuvre dans des situations concrètes - Savoir-agir en situation - Professionnalité - Lié à la pratique - Complexe - Transférable - Aptitude qualifiée - Liant entre les ressources - Savoir combiner des ressources 	<p>Case 2 1^{ère} périphérie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissances - Savoir - Théorie - Savoir-faire - Capacité relationnelle - Savoir-être - Ressources - Débrouillardise
	Faible	<p>Case 3 Eléments contrastés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Très flottant - Abstrait - Mot valise (terminologie flottante) - Notion fourre-tout - Laisser-faire les spécialistes - Difficile à travailler dans une école - Difficile à évaluer - Notion difficile à transmettre aux étudiants - A définir 	<p>Case 4 2^{ème} périphérie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listing de compétences (base pour travailler) - Compétences ancrées dans l'habitus (pas de feeling) - Ouverture - Plus en lien avec la formation continue - A la mode - Mobilité

Nous pouvons émettre l'hypothèse que la zone du noyau central de la représentation se comprend au travers de l'action, de la mise en pratique et de la professionnalité.

La première périphérie est quant à elle composée de ressources diverses.

Les éléments contrastés se regroupent autour du manque de définition du concept de compétences et des difficultés engendrées par l'approche par compétences (difficile à travailler, à évaluer, à transmettre).

La 2^{ème} périphérie fait apparaître les éléments les moins significatifs, desquels il n'est pas possible de faire émerger un regroupement par analogie, par exemple.

18.1.2. LA REPRESENTATION DU SENS ET/OU DE L'UTILITE DES EVALUATIONS DES COMPETENCES

		IMPORTANCE	
		Grande	Faible
FREQUENCE	Forte	<p>Case 1 Zone du noyau</p> <ul style="list-style-type: none"> - Langage commun avec les apprenants - Langage commun avec les évaluateurs - Ouverture à l'autre (confrontation à l'autre, regards croisés, compétent avec les autres) - Compétence à lier à la réalisation de soi et pas seulement à la performance - Regard sur soi - Auto-évaluation utile pour soi - Sanction positive ou négative - Restituer correctement les savoirs - Identifier ce que l'étudiant sait ou ne sait pas - Evaluer - Reconnaissance 	<p>Case 2 1^{ère} périphérie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contraintes - Objectifs - Jalon - Exigence - Exigence professionnelle - Indispensable pour les bénéficiaires - Indispensable pour un professionnel - Ca donne un sens aux apprentissages de diriger l'évaluation vers l'approche par compétences - Utilisation de l'expérience - Formation pratique
	Faible	<p>Case 3 Éléments contrastés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Très difficile à évaluer en tant que tel, il faut décortiquer les compétences - Notre système ne permet pas une réelle évaluation - Difficile dans une école d'évaluer les compétences acquises - Ressources (plus facile) - L'auto-évaluation des compétences devrait être en lien avec la pyramide de Maslow 	<p>Case 4 2^{ème} périphérie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Outils d'évaluation - Risque que ça devienne utilitaire dans une perspective de contrôle

La zone du noyau central du groupe de formateurs que nous avons interrogé peut être interprétée de la manière suivante : l'évaluation est une pratique qui aboutit à un résultat, celui-ci engendre une communication entre différents acteurs, notamment les apprenants et les évaluateurs et par conséquent, débouche sur un échange communicationnel avec autrui. Ce dernier favorise une auto-évaluation, acte qui peut aussi se comprendre dans une certaine forme de reconnaissance.

La première périphérie est constituée de mots relatifs aux exigences et aux outils méthodologiques pouvant être utilisés mais aussi au caractère indispensable de l'évaluation et ce dans une visée professionnelle. S'y adjoint le sens trouvé dans l'approche par compétences, pour situer les apprentissages et utiliser l'expérience.

Les éléments contrastés se rassemblent autour des difficultés, voire de l'impossibilité d'évaluer les compétences dans une école. Des pistes pour atténuer ces difficultés sont émises (« décortiquer les compétences, mettre en lien l'auto-évaluation des compétences avec la pyramide de Maslow, évaluer des ressources »).

Dans la seconde périphérie, nous retrouvons le risque d'utilitarisme dans une perspective de contrôle de l'approche par compétences. Une personne évoque les outils d'évaluations donc le pendant plutôt technique de l'évaluation.

18.1.3. LA REPRESENTATION DES EXIGENCES EN MATIERE D'ÉVALUATION

		IMPORTANCE	
		Grande	Faible
FREQUENCE	Forte	<p>Case 1 Zone du noyau central</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitateur - Outil - Echelle - Repère - Objectifs précis pour évaluer et vérifier les apprentissages (pas forcément normatif) - Rigueur (objectivité) - Effort de précision des exigences est en lien avec le niveau de compétences attendu des étudiants - Réflexion, réflexivité - Connaissance - Reconnaissance 	<p>Case 2 1^{ère} périphérie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contrainte - Il faut dans un site de formation - Exigence - Nécessaire - Contrôle - Evaluation sommative
	Faible	<p>Case 3 Éléments contrastés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professionnalité / professionnalisation - Valorisation du métier - Donner du sens à la complexité - Anticiper / Anticipation - On n'évalue pas des compétences mais des ressources - Plus sur la forme que sur le contenu - Nouvelle politique de formation / Pensée dominante - Evaluer le travail des enseignants 	<p>Case 4 2^{ème} périphérie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acteur (recherche d'actorialité pour l'apprenant) - Difficile à formuler - Evaluation des instituts, concurrence, le marché de la formation - Question de marché - Démesurées

Dans la première case, la zone du noyau central, nous retrouvons des mots qui peuvent s'interpréter au vu de la technicité de l'évaluation qui nécessite l'application d'une méthodologie, au service d'une certaine objectivité. Certaines ressources, éléments qui sont évalués, sont aussi incluses dans cette case.

Dans la première périphérie, nous pouvons cerner l'exigence de procéder aux évaluations. Pour certains, il s'agit d'une contrainte, pour d'autres, une nécessité. Toutefois, il s'agit de procéder à l'évaluation qui s'inscrit dans un contexte institutionnel qui a des exigences.

Les éléments contrastés ont plusieurs pendants. Tout d'abord, nous retrouvons des mots qui ont un lien avec la professionnalité, la valorisation du métier et l'anticipation, celle-ci pouvant être interprétée comme un pari sur l'avenir, en rapport avec le professionnalisme. Ensuite, l'exigence se comprend dans la forme des évaluations (« plus sur la forme que sur le fond ») et sur un « constat » qui est « on n'évalue pas des compétences mais des ressources ». Pour terminer, les exigences sont interprétées comme la politique actuelle de formation, influencée par une pensée dominante et qui engendre notamment, l'évaluation des enseignants.

La seconde périphérie se regroupe autour du marché de la formation, notamment l'évaluation des instituts et la concurrence entre ceux-ci. Les exigences seraient aussi difficiles à formuler et démesurées. Par ailleurs, on y retrouve également la recherche d'actorialité pour l'apprenant.

A ce stade, nous n'allons pas discuter de ces résultats, même si nous pourrions supposer que des conceptions communes des objets abordés existent chez les formateurs. En effet, il nous importe de compléter ces données avec celles recueillies lors des entretiens. En effet, si nous prenons, par exemple, la première périphérie de la représentation des compétences, quand bien même il y a un consensus sur le fait qu'une compétence est composée de ressources diverses, quel sens les enseignants donnent-ils réellement à ces ressources ? S'agit-il d'une addition, d'une combinatoire ? Pour l'heure, il serait, à notre sens, prématuré d'inférer à partir de ces données.

18.2. FOCALE DE RECHERCHE ET RESULTATS H2-B

En effectuant des entretiens semi-directifs, nous étions à la recherche de compréhension et, pour y parvenir, nous nous sommes axés sur les thématiques ci-après :

- Le sens et/ou l'utilité des évaluations des compétences ;
- La perception des compétences dans le processus de formation et plus particulièrement dans le dispositif d'évaluation ;
- Les significations des usages sociaux de l'évaluation des compétences ;
- Les représentations des exigences et des contraintes afférentes aux évaluations.

Il faut relever que durant les entretiens, les enseignants ont en général fortement contextualisé leurs dires en fonction de leur propre expérience. Nous étayerons certains éléments contextuels, notamment lorsqu'ils sont nécessaires à la compréhension ou que les propos ont trait à une période de formation qui se situe hors de notre échantillon. En effet, il est fort différent de tenir un discours sur l'évaluation des compétences afférent à une période de formation pratique que durant les temps de formation à l'école.

Les thématiques ci-dessus ont donné lieu à des sous-catégories, créées en fonction des thèmes qui ont émergé en cours d'analyse. Nous avons porté une attention particulière à classifier ces données en fonction du sens que les acteurs leur ont donné en cours d'entretiens. Par exemple, nous pouvons retrouver plusieurs titres qui mentionnent le pendant exigence de l'évaluation. Or, ils ont été pris en considération en fonction du sens que les individus leur ont donné dans le contexte de l'entretien.

Après cette première phase de catégorisation⁴⁷, nous allons à présent affiner ces sous-catégories en évoquant les significations diverses qu'un même thème peut représenter chez les enseignants interviewés. Afin de structurer ce travail, nous nous servirons des titres retenus pour la catégorisation et nous apporterons des informations utiles à la compréhension lorsque cela est nécessaire. Etant donné que nous avons choisi comme règle d'énumération la fréquence pondérée, nous indiquerons combien de personnes se sont prononcées sur les thématiques au début de chacune de celles-ci. Lorsque des points de vue différents ou complémentaires sont amenés pour une même thématique, nous spécifierons le nombre de protagonistes concernés. Au terme de cette restitution synthétique, nous discuterons de ces résultats en les mettant en lien, d'une part avec les résultats relatifs à l'évocation hiérarchisée et, d'autre part, au vu de notre cadre théorique.

Pour les lecteurs qui n'auraient pas accès au corpus d'entretiens, le protocole de retranscription a été le suivant :

(chiffre)	: nombre de personnes ayant abordé le sujet
(...)	: silence court
(.....)	: silence long
(rires)	: l'interviewé rit
(ininterprétable)	: passage incompréhensible lors de la retranscription
(mot ou phrase)	: données anonymisées ou complément d'information
----	: coupure par rapport au corpus original

Lorsque certains passages d'entretiens sont cités, ils sont indiqués entre guillemets, en italique et renvoient à la référence du corpus en question. Les données ayant été anonymisées, tous les prénoms sont fictifs.

18.2.1. LE SENS ET/OU L'UTILITE DES EVALUATIONS DES COMPETENCES

QUELS SONT LES ELEMENTS DE VALEUR RETENUS POUR ETRE EVALUES ?

Des ressources (7) : les ressources de différents types.

Des objectifs (1) : dans ce cas, un accent particulier est mis sur le lien entre l'évaluation et les objectifs car selon cette personne, ce qui est nécessaire d'évaluer est l'atteinte de cesdits objectifs, fixés au préalable, lors de la conception du module.

Faire des liens et/ou combiner des ressources (3) : ils mettent en évidence qu'au-delà des ressources, il leur importe de percevoir les liens que les apprenants effectuent entre les différentes ressources, en somme, qu'une certaine complexité soit présente à travers la situation d'évaluation.

Peut-être des compétences (1) : une personne dit qu'elle évalue des compétences dans un module faisant partie de notre échantillon. Une partie de son discours sur le sujet est le suivant : « *L'étudiant qui tombe sur le sujet X, est-ce qu'il a compris le X, même chose pour les autres sujets. Donc là, on est dans la vérification de compétences, au final et puis, de capacités à rendre ça* ». (Tim, p. 15, lignes 10-12). Bien qu'au niveau de son vocabulaire elle utilise clairement le mot compétence, n'y a-t-il pas un amalgame avec la vérification de ressources ? Par ailleurs, ce formateur fait référence à la grille d'évaluation qu'il utilise pour évaluer les travaux

47 Cf. grille de catégorisation des entretiens semi-directifs.

des apprenants et qu'il a conçue explicitement en lien avec les compétences. Lorsque que nous le questionnons sur le sujet afin de cerner la manière dont il s'y prend pour évaluer la compétence, sa réponse semble plutôt hésitante : « *je me rends compte maintenant, la plupart des modules ça fait quatre ans qu'ils ont été donnés et petit à petit on s'éloigne, c'est-à-dire qu'au début on est très dogmatique quand on met en place un module, donc on nous dit travaillez l'évaluation par compétences, donc on a déjà fait un gros travail au début pour que ces compétences apparaissent dans le travail de validation après, le module avance on modifie les choses d'une année à l'autre et là, je me rends compte qu'il faut qu'on reprenne les fondamentaux pour vérifier cette adéquation* » (Tim, p. 8, lignes 2-9).

QUELS SONT LES ELEMENTS QUI NE SONT PAS EVALUES ?

(2) Deux formatrices relèvent les limites des pratiques évaluatives, notamment les éléments qu'elles ne peuvent évaluer. Il s'agit du savoir-être et pour l'une des formatrices, il est tout à fait exclu de procéder à ce type d'évaluation, relevant de la personnalité. En revanche, elle accepte d'évaluer « le discours sur ».

QUEL EST LE SENS ET/OU L'UTILITE D'EVALUER ?

Vérifier l'acquisition de ressources (5) : plusieurs enseignants nomment le contrôle et la vérification de différents types de ressources, une formatrice **(1)** parlera plus précisément de mesurer les apprentissages.

Vérifier l'acquisition de compétences (3) : il s'agit de développer **(1)**, de montrer **(3)** ou de vérifier **(3)** l'acquisition de compétences.

Sanctionner (3) : les mots suivants seront usités : noter, certifier, valider.

Sélectionner (3) : plusieurs dénominations sont utilisées comme « donner des signaux d'alertes », « repérer », « faire le tri ». Un formateur **(1)** relève ce pendant de l'évaluation bon gré, mal gré lui, tandis que les autres **(2)** se sentent investis d'une mission. Comme ils le disent, non pas avec l'intention d'évincer les apprenants du cursus de formation mais de leur donner des indications afin qu'ils se rendent compte que cette formation « n'est pas appropriée pour eux ».

Classifier (1) : un enseignant évoque ce verbe.

Amener à la réussite (1) : il s'agit de permettre à chacun d'acquérir les moyens de réussir sa formation. Pour expliciter, il fait référence au système scolaire nordique.

Visibiliser les apprentissages (1) : dans ce cas, nous interprétons la visibilité des apprentissages comme une forme de reconnaissance ponctuelle. Le formateur en parle ainsi : « *L'autre chose c'est la capacité à rendre visible leur démarche parce que je leur dis aussi souvent, c'est de chercher où vous voulez aller, comment vous voulez aller et de comprendre le chemin que vous avez pris, c'est à vous de nous montrer ---- c'est un peu de rendre visible ce qu'ils ont développé, comment ils ont fait, en ayant une forme, je dirais dans un travail qui soit cohérent sur l'ensemble mais c'est à eux de montrer cette cohérence, c'est pas à nous d'aller la chercher.* » (Marc, p. 2, lignes 25-35).

Permettre aux apprenants de se situer (4) : il serait important de proposer aux apprenants un bilan de leur situation d'apprentissage actuelle.

Faire un retour formatif aux apprenants (2) : l'évaluation est perçue comme faisant partie du processus d'apprentissage et, au travers de l'évaluation, le formateur donne des indications à l'apprenant pour progresser, voire lui propose un accompagnement individuel.

L'acte d'évaluation est potentiellement formatif en lui-même (3) : si ce titre résume les intentions, les raisons invoquées pour démontrer que l'évaluation est formative sont dissemblables. Pour une personne (1), le fait que les étudiants doivent préparer l'évaluation à laquelle ils seront soumis, est considéré comme formateur. Pour une autre (1), des situations assez similaires à celles des évaluations se présentent dans la vie professionnelle, par exemple, en devant présenter un projet à un groupe de travail. Par conséquent, l'exercice de la situation s'apparente à des situations réelles et, en ce sens, l'évaluation est formative. La dernière personne (1) considère que l'évaluation est formative pour autant que l'apprenant parvienne à réaliser l'exercice qui lui est demandé. Elle dit : « *Le fait de dire que c'est un processus et que c'est formatif, on peut, j'espère qu'à travers l'évaluation on puisse voir la dimension formative. Si un étudiant pour moi, il ne fait que de redonner et prendre des éléments qu'il redonne quasiment de mémoire, qui les pose là, qu'il n'arrive pas à faire des liens, qu'il n'arrive pas à les expliciter, qu'il n'arrive pas à les mettre dans une construction je dirais cohérente, on est pas dans du formatif, on est simplement dans l'acquisition d'un savoir mais à travers l'évaluation, quelque part, c'est aussi, comment il développe son savoir dans le travail lui-même mais aussi comment il la rend compétence dans le travail lui-même.* » (Marc, p. 1, lignes 32-40). Cette interprétation de l'acte d'évaluation comme formatif nous interroge car il serait formatif si l'étudiant parvient au travers de l'évaluation à expliciter ses apprentissages. Or, s'il n'y parvient pas, ce ne serait pas le cas. N'y a-t-il pas une confusion entre le fait d'évaluer le processus de formation via l'évaluation de l'apprenant et les possibilités que l'acte soit formatif en soi ?

Vérifier la corrélation avec les enseignements (3) : en somme, l'évaluation permet aux formateurs de cerner ce qui a été compris par les apprenants et éventuellement de réajuster les contenus des enseignements.

Evaluer le module (1) : l'évaluation contribue à donner à cet enseignant des indications sur le module, notamment sur les enseignements dispensés et évalués par d'autres formateurs, en se basant sur le parcours de l'étudiant.

Etre en lien ou répondre aux exigences de la pratique professionnelle (5) : les situations d'évaluations sont interprétées comme des exercices qui seront utiles à la future profession.

L'évaluation, une tendance (2) : elle est perçue comme une tendance. Pour une formatrice, il s'agit d'un phénomène de mode et, pour un autre enseignant, d'une réponse aux exigences d'objectivité, qui comme nous l'avons vu, sont culturellement situées.

L'évaluation, une exigence (5) : les formateurs n'ont pas le loisir de décider s'ils désirent ou non évaluer et attribuer une note aux apprenants.

LES MODALITES D'EVALUATIONS

Des modalités identiques à un autre modèle (1) : l'approche par compétences ne nécessite pas un modèle particulier.

Des modalités variées (2) : elles sont perçues comme diversifiées, ce qui est considéré comme favorisant le développement de qualités ou de compétences différentes.

Des modalités peu variées (1) : elles sont définies par une personne comme toujours identiques. L'enseignante dit : « *on a des examens qui sont toujours le même type d'examen, faire un travail écrit, faire ci* » (Jane, p. 1, lignes 17-18).

LES TYPES D'EVALUATION

Le QCM, un outil objectif (1) : il est vu comme l'un des moyens les plus objectifs d'évaluer les apprenants.

Le QCM, un outil discutable (1) : le QCM est vu comme plutôt subjectif car il représente une sélection subjective des contenus des enseignements. L'enseignant dira : « *tu fais un QCM, t'évalues quoi (rires). Non mais tu vois, t'as six mois de cours, tu fais un QCM, t'as 12 questions, c'est subjectif dans ce modèle qui se veut totalement objectif, par exemple.* » (Luc, p. 6-7, lignes 41-2).

18.2.2. LA PERCEPTION DE LA COMPETENCE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION ET PLUS PARTICULIEREMENT DANS LE DISPOSITIF D'EVALUATION

COMMENT EXERCER OU ATTESTER DES COMPETENCES ?

Au travers de questions complexes (2) : il s'agit du choix de questions nécessitant des décisions de la part de l'apprenant, en somme une capacité d'interprétation et d'analyse. Une formatrice (1) le présente comme une manière de faire alors qu'un formateur (1) l'énonce comme une intention en débutant sa phrase par « *Ca serait bien* » ((Luc, p. 9, ligne 22), ce qui comme nous le comprenons, relève plus d'un idéal que d'une pratique réelle.

En faisant des liens avec le métier (3) : selon une formatrice (1), il s'agit de rendre les étudiants attentifs aux compétences requises pour exercer le métier, notamment en termes de compétences. Selon ses termes, il faudrait que : « *les gens à la sortie aient une programmation en tête pour se dire le métier que j'exerce, il faut effectivement que j'aie cette compétence.* » (Diane, p. 2, lignes 32-35).

Pour un autre enseignant (1), tout est prétexte à la professionnalité. Par exemple, si dans leur travail, les futurs professionnels doivent être respectueux, ils doivent en faire preuve aussi à l'école. A ce sujet, il compare l'école à un laboratoire social.

Un formateur (1) évoque la projection dans la professionnalité en se servant de savoirs antérieurs ou de représentations de la future pratique afin d'articuler, selon ses mots, savoirs théoriques et savoirs pratiques. Il expliquera également qu'en formation, les apprenants acquièrent un certain nombre de ressources et, que lors des stages, ils vont pouvoir s'en servir.

Des exercices, des mises en situation (4) : pour les enseignants, il s'agit d'exercices variés, par exemple, des analyses de textes, des débats, des situations problèmes, etc. Un formateur (1) relève que lors des temps

d'école, c'est un peu plus compliqué car il n'y a pas de mise en pratique réelle mais que celle-ci peut tout de même reposer sur des représentations du métier.

Au travers de l'évaluation (1) : confronter les apprenants à des modalités d'évaluations diverses favoriserait le développement des compétences qui, par ailleurs, demanderait plus de compétences que celles décrites dans le référentiel de formation.

DISCIPLINES, OBJECTIFS ET COMPETENCES

De l'objectif à l'acquisition de compétences (1) : dans la formation pratique, les étudiants travaillent des compétences qui, selon une formatrice, sont décomposées en objectifs et de son point de vue, l'évaluation doit porter sur lesdits objectifs. A son avis, les apprenants considèrent trop facilement qu'ils sont compétents alors que pour elle, il ne s'agit que de l'atteinte d'un objectif qui, de plus, est parfois très simplifié par rapport aux finalités réelles de la profession.

La place des disciplines dans l'approche par compétences (2) : d'après une enseignante (1), la difficulté qui se pose avec les disciplines, n'est pas de les interpréter au travers de l'approche par compétences car l'activité professionnelle s'appuie sur les disciplines. Le challenge serait plutôt de les traduire de manière concrète dans une école professionnelle, en lien avec des situations du travail social, ce qui selon son vécu, serait tout à fait possible par rapport à ses domaines d'enseignements.

Une formatrice (1) relève la difficulté d'appropriation des étudiants car le fait de lier de nombreuses approches disciplinaires lui donne le sentiment d'un survol parcellaire, d'autant que selon elle, les disciplines telles que proposées ne sont pas liées à la pratique (les temps de formation et de stages étant séparés pour les formations à PT). Elle se questionne sur le modèle de l'approche par compétences, en se demandant si étant donné les éléments susmentionnés, les étudiants ont aujourd'hui plus « *d'outils sérieux* » (Jane, p. 5, ligne 13).

LES PERCEPTIONS DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES

La compréhension des compétences par les étudiants (2) : selon une formatrice (1), il y aurait une difficulté, si nous pouvons le dire ainsi, à se servir pratiquement de l'approche par compétences. Par exemple, il ne serait pas aisé pour les apprenants de nommer les ressources déployées lors des stages et les praticiens formateurs qui doivent les guider dans leur processus de formation, selon le vocabulaire utilisé, ne sauraient pas les accompagner dans cette démarche.

D'autre part, quand bien même les compétences sont nommées au début de chaque module, une formatrice (1) doute de la conscientisation de cette approche par les apprenants, pensant que ce n'est pas toujours très limpide pour eux, notamment le fait qu'au travers d'un module, une compétence particulière est travaillée.

La vision des formateurs de l'approche par compétences (2) : pour une formatrice (1) ce type d'approche est considéré comme attractif car elle parvient aisément à faire des liens avec sa pratique professionnelle antérieure de travailleuse sociale. Pour une autre personne (1), le fait de se baser sur des compétences contribue à maintenir une posture réflexive.

UN LANGAGE COMMUN DE LA COMPETENCE ?

Il existe un langage commun (1) : le fait que chaque module se réfère explicitement à une ou plusieurs compétences a facilité l'acquisition, d'un vocabulaire mais aussi de concepts communs.

Il existe peut-être un langage commun (3) : la formatrice qui pensait qu'il existait un langage commun relativise : « *maintenant, est-ce que c'est dans le langage courant que c'est passé, je ne suis pas encore sûre* » (Cloé, p. 6-7, lignes 3-4). Un enseignant ne se prononce pas vraiment sur la question (1) : « *Je sais pas, (...), je sais pas (...), je pense pas (...), ça peut être aussi une richesse peut-être je sais pas, pas sûr.* » (Luc, p. 6, lignes 19-21). Une personne (1) relève, comme elle en avait déjà parlé concernant les étudiants, qu'il y aurait aussi chez les enseignants, une confusion entre atteindre un objectif et posséder une compétence. Elle fait également remarquer (1) que lorsqu'elle a été engagée à l'éesp, elle ne savait que partiellement que la formation se basait sur une approche par compétences. Pour parvenir à mettre en pratique cette approche, elle a décidé de suivre des formations qui se sont déroulées en dehors de l'établissement et qui se sont réalisées à son bon vouloir.

LA VISION DU REFERENTIEL DE COMPETENCES

Un outil approximatif et incomplet (3) : (1) certaines compétences ne seraient pas exercées durant la formation, alors que pourtant elles seraient nécessaires à l'exercice de la professionnalité. De plus, le référentiel manquerait de précisions. Une formatrice (1) dit : « *si les compétences comme elles sont décrites et c'est flottant, du coup, déjà que c'est flottant de savoir qu'est-ce qu'on fait avec les disciplines dans une formation professionnalisante, donc en plus là on est, c'est un peu rock and roll* » (Diane, p. 7, lignes 8 à 10). A une autre formatrice d'ajouter en évoquant le référentiel (1) : « *parce que c'est un vocabulaire très général, très généraliste aussi et que ce n'est pas très concret pour eux. Le référentiel allemand, il travaille plus en (...), comment dire, en grands types d'actions, en domaines d'actions, quoi et du coup, forcément c'est aussi plus concret, du coup, évidemment c'est aussi plus adapté au travail social. Probablement que les étudiants aussi, sans doute, par rapport aux différents cours qu'ils ont, ils verraient, sans doute, mieux les compétences qu'ils travaillent* » (Cloé, p. 6, lignes 27-33). Pour elle, le fait que les étudiants aient de la difficulté à faire des liens entre la formation et le référentiel est un indice relatif au manque de repères que le référentiel est en mesure d'apporter : « *Ce qui veut dire quelque chose sur le fait que c'est pas assez ciblé, que c'est pas assez concret.* » (Cloé, p 6, lignes 39-40). Par ailleurs, cette formatrice a une idée assez précise des améliorations qui pourraient être amenées.

Un outil en lien avec le métier (1) : pour une autre formatrice, le référentiel est plutôt représentatif du métier de travailleur social, elle dit : « *effectivement, on identifie un petit peu de quoi est fait un métier ou une profession, qu'est-ce qui la compose, etc.* » (Léa, p. 2, lignes 12-13).

Un repère parmi d'autres (2) : dans ce cas, le référentiel est vu comme un repère vers lequel on tend mais qui n'est pas forcément en lien direct avec les enseignements et les évaluations. « *Ah, alors pour la compétence elle est pas (...), je ne fais pas un lien direct entre le contenu des enseignements, les types de validation et l'acquisition des compétences. Pour moi, les compétences qui trament les modules, oui et bien c'est une trame justement, c'est des horizons, c'est à quoi c'est rattaché dans la formation, par rapport à l'ensemble de la formation, donc on essaie de faire au mieux pour que les choses, pour que les contenus, les modalités pédagogiques soient adaptés, soient repérés, dans le grand paquet des compétences qui doivent être acquises dans le cadre de la formation.* » (Diane, p. 2, lignes 1-8).

PEUT-ON ATTESTER DES COMPETENCES ?

Il est possible d'attester des compétences (1) : selon une formatrice, les compétences peuvent être évaluées en tant que tel durant la formation générique en travail social. Toutefois, elle relève que les compétences ne devraient pas être évaluées qu'une seule fois et qu'il devrait y avoir une continuité.

Il est difficile, voire impossible, d'évaluer et donc d'attester des compétences à l'école (3) : (1) d'après une formatrice, la compétence en tant que telle est difficilement évaluable, voire pas du tout : « (...) de toute façon pour moi, les compétences elles sont difficiles à évaluer, les compétences, donc tant qu'elles sont décomposées en objectifs et en éléments effectivement évaluable, dans ce cas-là, tu peux te dire que tu as une partie du boulot donc, de toute façon je pense que ça tend, ça tend mais de façon assez indirecte à la compétence. » (Léa, p. 8, lignes 7-11). Selon ses dires, il faudrait décomposer la compétence pour obtenir des indicateurs effectivement évaluable. Trois personnes, dont Léa (3), font part de leur vision de cette acquisition qui, selon eux, ne peut être considérée comme achevée à un moment donné. Ils peuvent attester de certaines ressources mais une compétence n'est jamais totalement acquise et doit se renouveler continuellement.

QUEL EST LE PROFIL DE SORTIE ATTENDU DE L'ETUDIANT ?

Un niveau minimal de compétences ? (1) : s'il s'avère compliqué de parler de compétences acquises, le profil de sortie de l'étudiant semble difficile à définir : « **Et à la fin de la formation, lorsque vous délivrez des diplômes, est-ce que vous pensez que tous les étudiants sont compétents ou est-ce qu'on peut dire qu'ils ont un niveau minimum ?** (...) non, non, je dis pas ça pour tout le monde, loin de là, même aujourd'hui, je me dis déjà maintenant par rapport à certains étudiants, je me pose la question par rapport à qu'est-ce qu'ils font là. » (Marc, p. 8. Lignes 23-28).

Les attentes des formateurs vis-à-vis des étudiants post-formation (2) : pour une formatrice (1), la formation doit se poursuivre au-delà de l'acquisition du diplôme, ce qui selon elle, est nécessaire aux métiers du travail social. Pour un enseignant (1), la fin de la formation ne doit pas être considérée comme la preuve d'une professionnalité acquise, à ce propos il dit : « *Oui, je pense que c'est plus sur comment, enfin les (...), ce qu'il faut pour devenir un professionnel, on ne part pas d'ici en étant des professionnels, ils ont, l'idée c'est, à mon avis, qu'ils développent, qu'ils aient acquis les outils pour devenir des professionnels* » (Luc, p. 3, lignes 12-15).

LES SIGNIFICATIONS DES USAGES SOCIAUX DE L'EVALUATION DES COMPETENCES

Pour les apprenants (7) : pour tous les formateurs, l'évaluation est destinée aux apprenants. Toutefois, une formatrice (1) pondère quelque peu en disant : « (...) mais en même temps un examen, c'est un examen, il faut pas rêver, s'ils se plantent, ça c'est la règle de l'institution, si l'étudiant perd pied, sait plus rien, je pense pas que je lui sers à grand-chose, il saura jusque la prochaine fois, il faut qu'il trouve une façon de faire pour avoir moins la trouille, pour mieux travailler ou je ne sais pas quoi. On peut servir à l'apprenant pendant les cours plutôt, dans ce sens-là, d'un travail d'élaboration commune, etc. » (Diane, p.4, lignes 9-13).

Pour les autres formateurs et pour l'éesp (3) : est présent le souci de pouvoir donner des indications aux autres enseignants et plus généralement, au niveau institutionnel. Pour un formateur (1), il s'agit aussi de pouvoir comparer les modules entre eux, éventuellement pour obtenir une évaluation globale.

Pour la HES-SO (1) : c'est une réponse en faveur de la HES-SO.

Offrir la possibilité de poursuivre le cursus de formation au-delà du Bachelor (1) : depuis 2009, la HES en travail social, offre la possibilité aux étudiants de poursuivre leur cursus par un Master en travail social. Selon une enseignante, l'usage de l'évaluation est aussi de favoriser la reconnaissance des titres, notamment dans l'optique de proposer une éventuelle suite de formation, par exemple, par le biais d'un Master et peut-être un jour, d'un doctorat (à l'heure actuelle, les doctorats en travail social qui seraient validés par la HES n'existent pas).

Etre en lien avec les terrains professionnels (1) : une formatrice met en évidence que certains modèles présentés en formation sont ceux qui sont utilisés par les terrains. Par ailleurs, il y a beaucoup de chargés d'enseignements qui sont des professionnels du travail social en activité et qui interviennent dans les différents modules, notamment pour présenter leurs pratiques. Par conséquent, même si l'objectif n'est pas de répondre aux terrains, il peut tout de même y avoir certaines influences.

Répondre aux besoins des terrains professionnels (1) : c'est ce qui est perceptible dans le discours de ce formateur qui s'exprime de la manière suivante : « *À partir du moment que l'on est dans une école, ça veut dire que pour moi c'est la profession qui prime, c'est-à-dire de faire en sorte à ce que les gens qui partent d'ici soient des professionnels opérationnels malgré le fait qu'après ils vont se former durant toute leur formation mais qu'ils acquièrent des outils et pas seulement des savoirs.* » (Marc, p. 7, lignes 8-12). « *en lien avec les futurs acteurs de la profession, je ne vais pas jusqu'aux politiciens, en tout cas dans le module qui me concerne aujourd'hui, je vais jusqu'au PF et à l'employeur ---- parce que ce module a été pensé avec la formation pratique aussi parce qu'on a entre autres des demandes qui nous viennent des employeurs et des PF qui est justement celle d'avoir des gens qui soient appliqués et qui se positionnent. ---- j'ai en tête aussi les, le futur employeur ou le PF qui attend avoir aussi un étudiant qui se positionne.* » (Marc, p. 3, lignes 16-28). « *C'est-à-dire que pour moi l'école est au service des prises en charge dans l'étape formation initiale, formation initiale.* » (Marc, p. 3, lignes 30-31).

Conserver une posture de formation neutre par rapport aux terrains professionnels et aux politiciens (4) : si la formation s'inscrit dans un contexte singulier, il s'agit d'aller au-delà, par exemple, en développant une posture critique par rapport aux terrains. Par ailleurs, les usages des évaluations sont à comprendre dans un acte de formation et en aucun cas dans une réponse aux attentes des terrains ou des politiciens.

Pour positionner l'éesp dans le champ de la formation (1) : l'évaluation concerne tous les acteurs de formation, notamment dans un souci de communication dans le champ de la formation. L'enseignant dit que l'évaluation est : « *aussi utile pour l'extérieur, je dirais en terme de communication, l'évaluation devrait concerner le plus grand nombre d'acteurs, du plus petit au plus grand, c'est-à-dire de (...), le plus petit étant le module, on valide le module mais aussi jusqu'aux politiques, voilà, ça contribue au rôle de l'éesp, voilà tant d'étudiants, tant de réussites, tant d'échecs, etc.* » (Tim, p. 9, lignes 7-1).

18.2.3. LES REPRESENTATIONS DES EXIGENCES ET DES CONTRAINTES AFFERENTES AUX EVALUATIONS

L'EVALUATION DES APPRENANTS

Une répartition des notations évolutive (1) : un formateur perçoit la répartition de la notation comme évolutive, en fonction du stade où se situent les étudiants. Dans la formation générique, il n'est pas envisageable, selon lui, que les étudiants soient notés uniquement avec des A ou des B (excellent et très bien), de même, que le fait de

n'avoir que des résultats qualifiés de mauvais ou de passable. En revanche, dans les offres d'approfondissements ou dans l'orientation, il pense que le risque d'échec diminue car il peut proposer un accompagnement plus étroit : *« si dans le module X (modèle générique) j'avais que des A et des B parce que dans une évaluation c'est pas possible à 180 étudiants, sur le module Y (module orientation) ce serait étrange mais je pense que le risque d'échec est relativement faible parce que c'est un processus donc je n'exclus pas,--- (...) mais normalement quand on arrive au module Y (qui se situe en fin de formation) qu'avec des A ou des B (..) ça me paraît plausible avec le type d'accompagnement que l'on a donc ce que je veux dire par là, c'est que plus on avance dans la formation, je ne suis plus sensible à utiliser une courbe de Gauss ou ces choses-là (...), tout simplement parce que la qualité de la relation, de la communication, de l'accompagnement s'affine dans la formation avec les étudiants et je peux leur faire confiance, je peux être en dialogue avec eux. Et donc, plus j'avance dans la formation, moins je me préoccupe d'acteurs externes. »* (Tim, p. 9, lignes 13-28). Il relève que si dans son module générique, il n'obtient pas une « courbe de Gauss parfaite », sur l'ensemble des modules du même semestre, la répartition de la notation s'approche d'une courbe de Gauss quasiment parfaite : *« ce qui est intéressant, ce que montrait (nom de personne) c'est que sur l'ensemble des modules du semestre X, on a une courbe qui est quasiment idéale si on prend la courbe de Gauss »* (Tim, p. 10, lignes 9-11).

La répartition des notations ne représente pas réellement une préoccupation (2) : deux formatrices (2) disent ne pas tendre à une courbe de Gauss. L'une (1) d'entre elles évoque comme garantie de non-classification des prestations des étudiants en fonction d'une notation prédéfinie, le barème qui est établi au préalable. Les deux (2) notent un nombre d'échecs relativement important dans les modules dont elles ont la responsabilité. L'une d'entre elles (1) relativise en parlant de demi-échecs. En effet, dans le système HES-SO en travail social, il existe une notation intermédiaire, entre la réussite et l'échec, appelée FX, qui correspond à un certain nombre de points obtenus. Dans ce cas, l'étudiant a droit à une remédiation et doit uniquement repasser une partie de l'évaluation, en général celle qu'il a la moins bien réussie. Si ce complément d'évaluation est sanctionné positivement, l'étudiant obtient les crédits et son premier résultat (FX) n'est pas comptabilisé en tant qu'échec. Cette formatrice fait référence aux remédiations lorsqu'elle parle du nombre important d'échecs et constate que finalement, il y a assez peu de premiers échecs, les remédiations permettant à la plupart des étudiants d'obtenir la validation du module. Par ailleurs, elle (1) relève que suite au constat de résultats assez moyens, à ses dires « vraiment pas bons », elle a quelque peu modifié l'examen.

Le sentiment d'un manque d'exigences (1) : une formatrice considère que le niveau d'exigence n'est pas assez élevé, notamment par rapport aux exigences qui seront nécessaires dans la profession : *« je trouve que tout le monde réussit et pis ça, ça va pas, quand tu penses qu'il a des gens que c'est des vrai touristes et pis, ils ne devraient pas être là mais vraiment, il y a des étudiants qui ne devraient pas être là, ils ne devraient même pas être entrés ici mais tu vois, par rapport à ma représentation de ce que c'est d'aller travailler dans le social. On est plus exigeant par rapport au médecin, t'es pas d'accord que n'importe quel manche à balai s'occupe de toi et t'as des gens qui ratent, puis qui ratent encore une fois et qu'est-ce qu'on fait, on les envoie et dans une autre école pour qu'ils refassent ce qu'ils ont loupé, non mais j'entends, tu vois quoi. Moi je trouve que c'est juste des choses qui vont pas ça. »* (Jane, p. 6, lignes 20-28). De plus, elle relève une certaine culture singulière par rapport aux évaluations : *« C'est-à-dire que dans le social, il y a une culture qui n'est pas forcément la même que dans les HES techniques (...) donc (...). Ici quand tu vois que dans un module on a que des A ou des B, tu te dis non mais attends on a que des génies dans cette école, c'est extraordinaire. Non, mais je veux dire, moi ça me rends, ça me fâche (...), qu'il y a des jeux, entre ceux qui veulent pas être méchants, voilà quoi. »* (Jane, p. 6, lignes 32-36).

Des « pressions » provenant des collègues (1) : un formateur relève que l'avis sur les exigences est divisé au sein du corps enseignant, certains considérant que les évaluations sont trop exigeantes alors que d'autres ont la croyance inverse. Cette personne a le sentiment de faire partie des personnes peut-être moins exigeantes et il se dit sensible aux remarques provenant des personnes qu'il considère comme plus exigeantes : *« c'est ma sensibilité à moi mais je sens plus de pressions de personnes qui sont plus exigeantes que moi et donc là, vous avez beaucoup de A, de B, nous on en a pas, on n'en a pas, on en a moins, voilà, je suis plus sensible à ça. Je ne sais pas si ces personnes-là sont plus virulentes mais je suis plus sensible à ça, en plus, de devoir justifier quelque chose par rapport à ces personnes-là »* (Tim, p. 10, lignes 31-36).

La notation, une valeur politique (1) : un formateur conçoit l'évaluation comme un enjeu politique, il s'exprime ainsi : *« Ouais alors, moi, la notation, je trouve, ça c'est un truc, enfin, t'en fais, c'est vraiment politique, pour moi, la note, c'est-à-dire que pour un examen, un cours nul, des examens nuls et puis, tu durcis l'échelle, c'est ça, si tu veux un 60 % d'échecs à l'uni parce qu'il faut dégager le monde et ben, c'est la courbe de Gauss. Tu durcis l'échelle, voilà. Pour moi, c'est vraiment un truc, je sais pas enfin, ça je trouve que c'est un truc qui est vraiment assez inconfortable. Enfin, l'idée devrait vraiment être de fixer l'exigence et l'excellence. »* (Luc, 8, lignes 16-21). Plus tard, il s'exprimera sur l'excellence et celle-ci est à comprendre dans un souci de réussite pour le plus grand nombre.

Des termes et des exigences difficiles à saisir (2) : les critères et les exigences donnent lieu à des marges d'interprétation importantes.

Des stratégies de correction (1) : une formatrice évoque les stratégies de correction qu'elle utilise pour tendre à une certaine objectivité. Dans son discours, on perçoit une certaine connaissance de différents biais de corrections ayant été mis en exergue par les travaux de docimologie.

Un souci d'équité vis-à-vis des apprenants lors des corrections (3) : nous retrouvons un souci de régulation entre les différents évaluateurs, dans le but qu'ils parviennent à des critères et des exigences qui se rapprochent. (2) Ils mettent en évidence les outils évaluatifs (grilles et critères). Une formatrice (1) mentionne un moyen de régulation entre les évaluateurs, à savoir la correction test.

LES EXIGENCES ET LES CONTRAINTES

Des contraintes de temps, de temporalité (5) : un formateur (1) relève les contraintes de temps pour corriger un travail d'évaluation. En effet, depuis l'année passée, une norme relative au temps d'évaluation d'un travail a été mise en vigueur à l'interne de l'éésp. En effet, le temps concédé pour l'évaluation d'un travail est en lien avec l'attribution de nombre d'ECTS. Concrètement cela signifie que la durée octroyée à un travail augmente en fonction du nombre d'ECTS potentiellement obtenu par un étudiant. C'est le seul qui relève cet aspect et lorsqu'on interroge une formatrice sur le sujet, elle nous répond ainsi : *« Non et bien ça, on a jamais eu »* (Cloé, p. 5, ligne 25 par rapport aux contraintes de temps pour évaluer un travail). Pour l'enseignant qui connaît et applique cette règle, il s'agit d'une perte en qualité, notamment par rapport au retour formatif qu'il serait en mesure d'apporter à l'apprenant.

Les formateurs (5) relèvent la temporalité des évaluations comme une contrainte importante. D'une part, parce que les délais pour évaluer les travaux sont très courts et d'autre part, parce que les étudiants ont des délais restreints entre la fin des cours et les évaluations. Un laps de temps plus long entre la fin des enseignements et l'évaluation serait pourtant utile aux apprenants pour travailler et s'approprier les apports.

A ce propos, une formatrice dit **(1)** : « *Ouais, pour les étudiants, le temps n'est pas assez long et ça je trouve dommage, là, je trouve qu'il y a une perte, ça ne veut pas dire qu'elle ne se fera pas après quand même pour chacun des étudiants mais nous on a beaucoup moins les moyens de la valider, de l'évaluer et donc aussi de donner un retour aux étudiants là-dessus.* (Cloé, p. 4-5, lignes 41-4).

Deux enseignants **(2)** évoquent les stratégies qu'ils ont mises en place pour pallier à cette contrainte. Il s'agit, par exemple, d'effectuer des évaluations en continu.

Certains **(2)** s'expriment sur les outils qu'ils utilisent pour pouvoir gérer cette temporalité très courte (ou pour le formateur attentif au temps de correction). Par exemple, on remplacera un examen sur table par un QCM ou alors, la grille d'évaluation sera simplifiée, on peut l'imaginer, se rapprochant d'un QCM d'évaluation. Globalement, les contraintes de temps ou de temporalité se heurtent à une vision idéale relative à la mise en œuvre des évaluations.

La contrainte du nombre d'étudiants et la gestion des ressources humaines (4) : le nombre d'étudiants est relevé. Pour rappel, les volées avoisinent 180 apprenants.

Par ailleurs, un enseignant **(1)** dit se retrouver dans la quasi-impossibilité d'accompagner les apprenants comme il le souhaiterait et doit se contenter d'une évaluation finale. Il dit « *je me pose plus comme un formateur ou je me définis plus comme un formateur que comme un enseignant, alors dans le sens que je suis beaucoup dans l'accompagnement, j'essaye de le faire dans le module X mais à 180 c'est quasiment impossible (...). Donc c'est un peu frustrant pour moi le type d'évaluation où à un moment il y a quand même un examen avec un travail à rendre* » (Tim, p. 3, lignes 18-23).

Une formatrice **(1)** évoque l'organisation des ressources humaines car étant donné le nombre d'étudiants, il faut plusieurs évaluateurs ce qui lui demande plus de temps de gestion et dans des délais impartis relativement courts.

Des exigences de la HES-SO (4) : les exigences en matière d'évaluation proviendraient principalement de la HES-SO.

Un enseignant **(1)** mentionne le collège de la filière.

Une formatrice **(1)** a le sentiment qu'il y a un souhait de répartition de la notation des apprenants, notamment dans une perspective de mobilité des étudiants et de classement des établissements, via les institutions signataires du processus de Bologne. Toutefois, elle dit ne pas s'en préoccuper car à son niveau, elle ne se sent pas concernée. Il s'agirait, selon elle, d'un discours meta et qui serait du ressort des politiciens ou des gestionnaires de formation.

Un enseignant **(1)** dit : « *je pense qu'on pourrait pas avoir une orientation, une filière (...) dont on sait pertinemment que tous les étudiants réussissent avec des notes excellentes, je pense qu'il y a quand même cette exigence là, vu qu'on est soumis à évaluation (...).* » (Tim, p. 10, lignes 36-40).

Une formatrice **(1)** note que l'exigence vient de l'extérieur et qu'elle se confronte à la culture d'évaluation de l'éésp : « *Ouais, j'ai l'impression que cette exigence elle plus à l'extérieur et qu'elle se confronte un petit peu à nos manières d'être dans le social, où nous on est pas comme ça, on est tellement pas comme ça que ça en devient (...) dramatique* » (Jane, p. 6, lignes 17-19). Par ailleurs, pour cette formatrice, il semble très clair qu'il s'agit d'un souhait de la HES-SO : « *on est vraiment tributaire de la HES, au fond quand on nous dit il faut évaluer, il faut faire une courbe de Gauss, j'entends papa qui nous demande cela, je veux dire c'est toujours la HES, c'est pas parce que nous on y trouve la pertinence, etc.* (Jane, p. 7, lignes 25-28).

Pour un autre formateur **(1)**, au contraire, la HES n'est pas très prescriptive : « *moi je pense qu'il y a assez de marge de manœuvre, la HES n'est pas si prescriptive que, que ça.* » (Luc, p. 6, lignes 7-8).

Des contraintes financières (3) : les échecs définitifs engendrent une perte financière pour l'institution, cette dernière étant financée par rapport au nombre d'étudiants, contrairement, par exemple, aux universités qui généralement fonctionnent avec une enveloppe budgétaire et qui ont l'avantage de ne pas être tributaires des arrêts prématurés de formation. Une formatrice le dira en cours d'entretien, plusieurs échecs définitifs des apprenants peuvent entraîner la suppression d'un poste d'enseignant. Deux autres formateurs attendront que l'enregistrement soit éteint pour évoquer cet enjeu financier.

LA FORMATION DANS SON ENSEMBLE

Un public de formation hétérogène (2) : ils notent l'hétérogénéité du public de formation, tant pour ce qui a trait à leurs expériences professionnelles antérieures que par rapport aux ressources dont ils disposent. S'y ajoute le mode de formation qu'ils choisissent, les étudiants en emploi ayant une alternance continue alors que les étudiants à plein temps ou à temps partiel n'ont, par exemple, durant la première année, aucun stage sur le terrain. Toutefois, la grande majorité des étudiants effectuent un cursus à plein temps avec 88% des effectifs, seuls 11% effectuent leur formation en cours d'emploi et moins d'un pour cent, à temps partiel (source : statistiques internes établies par l'éésp pour la volée 2010-2011).

Par ailleurs, un formateur (1) relève l'évolution du cursus antérieur de formation des étudiants avec l'arrivée des assistants sociaux-éducatifs. Ces derniers, au terme d'un apprentissage, complété par une maturité professionnelle, peuvent rejoindre la HES-TS. Ils représentent pour la volée 2010-2011 environ 24 % de l'effectif étudiantin (source : statistiques internes établies par l'éésp pour la volée 2010-2011). Selon ce formateur, en se basant sur leurs cursus antérieurs des apprenants, durant lesquels ils acquièrent une expérience pratique, les exigences devraient augmenter et il est important, pour lui, d'adapter la formation à son public.

LA PROGRESSIVITE DANS LES APPRENTISSAGES

Un processus de formation difficile à appréhender (3) : il est difficile de déterminer le processus de formation dans son ensemble, les enseignants qualifient le parcours de formation « d'éclaté », de « morcelé » ou encore de « tellement partagé ».

Comme le relève une formatrice (1), ceci rend ardu l'appréciation des effets de la formation.

La formation modulaire (2) : comme nous pouvons le percevoir au travers du discours de la formatrice (1) suivante, la notion de progressivité dans le cursus de formation est quelque peu ambiguë : « *Alors le problème de la formation, c'est qu'elle ne suit pas une progression, on a encore attaché à ce programme strictement modulaire et donc là, on est donc quelque chose d'un peu bancal (...) parce qu'on nous rabat les oreilles en disant que c'est modulaire et pas progressif mais en même temps que quand même un peu progressif, donc là, je pense que les choses elles sont encore, elles sont pas du tout définies, ce que je regrette quoi.* » (Diane, p. 7, lignes 24-29).

De plus, les repères à disposition ne semblent pas si aisés à interpréter (1) : « *c'est pas si simple les formations modulaires c'est compliqué ça. Les liens, les fils rouges, machin, c'est sympa mais concrètement je sais pas ce que ça veut dire (rires).* ». (Luc, p. 11-12, lignes 35-1).

S'axer sur les disciplines pour déterminer la progressivité ? (1) : bien que pour l'heure, cette personne ne soit pas sûre que ce soit le cas, il serait possible d'envisager une progressivité via les disciplines, ce qui contribuerait sans doute à une meilleure articulation avec les compétences. Toutefois, d'un côté les enseignants

manquent de temps pour réaliser ce travail et de l'autre, il s'agit d'un problème institutionnel. En effet, selon elle, si l'institution était organisée en chaire, avec des statuts différenciés, comme c'est par exemple le cas dans les universités, cela favoriserait une prise de responsabilités par rapport à l'organisation d'un enseignement « à plusieurs branches ». Actuellement, elle parle ainsi de la perception de la continuité : « *on a chacun notre parcelle, bon, on sait, on sait plus ou moins qu'il y a quelque chose autour, et avant et après mais on le sait et on n'a pas le temps, on n'arrive pas à le travailler mieux et on a des enseignements, on n'a pas de chaire et ça, c'est vraiment un problème de construction institutionnelle aussi, c'est-à-dire que chacun est censé, que chacun a le même statut et donc on a des bouts d'enseignement, personne n'a un statut qui lui permettrait de construire un enseignement à plusieurs branches, ça, c'est le problème de l'institution.* » (Diane, p. 7-8, lignes 41-7).

Une progressivité perceptible durant la formation (1) : la progressivité est visible durant le cursus de formation. Cet enseignant a un certain suivi relatif à ses domaines d'enseignements et au fil des années, il augmente ses exigences pour aboutir à des évaluations qui sont des mises en pratique concrètes.

Une progressivité perceptible durant les stages pratiques (1) : un enseignant perçoit la progression durant les deuxièmes suivis de stages sur le terrain en comparaison au premier stage et, en conséquence, il augmente ses exigences.

LES INDICATIONS SUR LE PARCOURS DE L'APPRENANT

De faibles indications sur le parcours de l'apprenant (1) : selon une formatrice, il y a peu de suivi de l'ensemble du parcours de l'étudiant. Par exemple, les enseignants disposent de peu d'informations sur les échecs des apprenants et il est assez difficile d'avoir une « *représentation de savoir si la personne est devenue compétente ou pas.* » (Jane, p. 1, ligne 38),

Des continuités dans la formation ? (1) : une enseignante considère *important* « *de pouvoir refaire appel à d'autres modules* » (Léa, p. 4, lignes 23-24) dans le courant de la formation et en ce sens, elle espère qu'il puisse y avoir des continuités.

COMMENT MIEUX PREPARER A LA PROFESSIONNALITE ?

Accroître la collaboration avec les terrains (4) : pour une enseignante (1), il serait souhaitable de modifier la planification de la formation en donnant l'exemple de la l'alternance proposée pour les formations en cours d'emploi ou du moins, de créer des contacts plus rapidement avec les terrains. Elle s'explique : « *je pense que quand ils sont ici, il faudrait effectivement qu'il ait la relation terrain beaucoup plus vite. Par exemple, dans le module X, on va travailler des choses mais il faudrait déjà qu'il y ait le terrain, qu'ils sachent où ils vont aller en stage ou qu'ils soient déjà en stage, je trouve que le module X est un exemple extraordinaire d'inadéquation. On travaille sur toutes ces techniques et c'est quasi une année après qu'ils vont stage. Tout oublié* » (Jane, p. 4, lignes 20-25).

Il s'agirait (2) de se servir des questionnements émergeant des terrains, dans le but de faire évoluer les apports de la formation en fonction des nouveaux enjeux et des nouvelles pratiques afférentes au travail social. Or, selon ces enseignants, la formation et ses contenus seraient peu actualisés.

Une formatrice (1) note la difficulté à procéder aux évaluations, les champs du travail social étant relativement vastes et diversifiés : « *les terrains sont très différents et les exigences de terrain sont extrêmement différentes, il y a beaucoup de variations dans les terrains* » (Léa, p. 9, lignes 29-33).

La relation avec des acteurs qui ont un rôle non négligeable dans la formation des étudiants, les praticiens formateurs, est mentionnée. Une formatrice trouve que les PF (1) sont peu informés du cursus de l'étudiant en formation et que l'accompagnement qu'ils sont en mesure d'apporter n'est pas toujours satisfaisant. Il est vrai que comme le note une autre enseignante (1) : « *dans les praticiens formateurs, y en a qui sont formés, il y en a qui sont pas formés, il y a une grande variété* » (Léa, p. 29, lignes 31-32).

Pour un enseignant (1), il serait nécessaire de développer une relation plus étroite avec les praticiens formateurs, en somme d'avoir une relation entre les formateurs-terrain et les formateurs-école qui favoriserait une meilleure articulation terrain-école.

Un formateur (1) suggère de développer des partenariats avec les terrains afin que les étudiants puissent réaliser des projets en situation réelle.

DIVERS

LES CHANGEMENTS SOUHAITES

Réorganiser les ressources (1) : comme évoqué, une formatrice aimerait que l'institution soit organisée en chaire.

Parvenir à une formulation plus explicite du référentiel de compétences (1) : une enseignante souhaiterait que le référentiel de compétence devienne un outil plus ciblé, concret et plus représentatif du travail social.

Augmenter la coordination des évaluations et favoriser les partages d'expériences (1) : une formatrice trouve qu'il serait souhaitable d'obtenir une plus grande coordination des évaluations des apprenants au niveau institutionnel. Elle relève qu'il y a peu d'échanges sur le sujet et qu'elle a « *parfois tendance à tendre à sa petite cuisine* » (Léa, p. 8, ligne 23). Or, elle préférerait pouvoir échanger afin d'être en lien avec « *les exigences du terrain* » (en disant cela, elle fait référence à la formation pratique) (Léa, p. 8, ligne 23) mais aussi avec les autres acteurs institutionnels (collègues, responsables de formation pratique, responsables des travaux de Bachelor).

LES PERCEPTIONS DE L'ÉCOLE ET DU MÉTIER DE TRAVAILLEUR SOCIAL

La perception de l'école, université vs école professionnelle (2) : pour une formatrice (1), l'éesp est une université, alors que pour l'un (1) de ses collègues, elle est perçue, comme il l'énonce de prime abord, comme une école professionnelle. Il complètera ses pensées de la manière suivante : « *une école professionnalisante, si on veut aller un peu plus loin, professionnelle, je crois que si on prend le CFC, on dit aussi professionnelle donc c'est plutôt une école de niveau tertiaire professionnalisante.* » (Marc, p. 3, lignes 34-36). Toutefois, la première formatrice parlera également en cours d'entretien d'une « *école professionnalisante* » (Diane, p. 7, ligne 14).

Le travail social, un métier difficile à définir (1) : un enseignant note que les professionnels du travail social ont toujours eu de la difficulté à se définir. Il dit : « *ce n'est pas une profession, enfin c'est des professions qui ont un diplôme pour plusieurs professions, qui sont, qui peinent depuis toujours à se définir et ça date pas de la HES, clairement* » (Luc, p. 3, lignes 20-22).

LES CHANGEMENTS AU PASSAGE A LA HES-SO

Une augmentation quantitative des évaluations (3) et des « appréciations plus fines » (1) : Certains (3) cours qui n'étaient pas soumis à évaluation le sont désormais et il y a aussi eu un changement relatif aux indices de réussite (1). En effet, avant l'évaluation ne comportait pas de notation, le résultat était binaire (acquis ou non-acquis).

Auparavant, une culture implicite de réussite pour tous (1) : avant le passage à la HES-SO, les échecs des apprenants étaient quasi inexistantes. Le problème étant pour cette formatrice que « *si c'est une politique implicite, cela veut dire qu'il y a des gens qui sortent, qui sont diplômés, qui sont pas adéquats du tout, alors on sent encore ces restes, ces héritages là* » (Diane, p. 3-4, lignes 40-1). Elle dira sur le sujet : « *tu demandais au monde, comment ces gens étaient arrivés à la fin de leur formation.* » (Diane, p. 5, lignes 29-30). Selon elle, le positionnement par rapport aux évaluations n'est, aujourd'hui, pas encore très clair. Toutefois, il y aurait une évolution due à l'arrivée des formateurs provenant de cursus universitaires, ayant une autre manière d'appréhender leurs rôles. De plus, les exigences professionnelles auraient évolué, notamment par une plus grande formalisation des pratiques. Ses propos sur l'évolution des pratiques évaluatives sont les suivants : « *une culture quoi, que dans un rapport personnalisé aux étudiants, dans un rapport de quasi développement personnel (...) et je pense qu'il y a une révolution culturelle avec l'arrivée des universitaires où il n'y a eu, où il y a un rapport un peu peut-être plus froid aux étudiants, qu'effectivement, on est un certain nombre à ne pas avoir fait ces parcours psychologisants. Ouais, voilà, donc on est pas une grande famille, on est pas (...) mais je pense que c'est aussi lié à l'évolution du métier, le métier de travailleur social bouge beaucoup et on demande vraiment des compétences qui sont pas seulement d'une relation, d'une belle relation avec le jeune mais de choses un peu plus formelles. Donc, effectivement, avant je pense qu'on aimait pas ça et aujourd'hui tu vois encore des profs qui aiment pas ça, quoi et qui trouvent que, mais bon, il y a encore des cours où on fait pleurer les étudiants (...) et voilà, on aime ça.* » (Diane, p. 5-6, lignes 23).

Des exigences différentes (1) : selon une formatrice, s'il est évident qu'avant le passage à la HES, les étudiants étaient moins évalués, la formation, en revanche, exigeait un plus grand investissement personnel. Par exemple, la présence aux cours était obligatoire. Par ailleurs, les étudiants étaient « présélectionnés ». Ses propos sont les suivants : « *je veux dire on avait aucune évaluation, j'entends, on avait une évaluation qui était plus formative, dans le sens où on avait des travaux de groupes à faire, on avait des choses comme ça mais je veux dire, on était pas évalué pour chaque truc qu'on faisait. Par contre (...), on nous mobilisait peut-être un peu plus, je vois et on n'attendait plus qu'on soit là aux cours et on y était. Ce que je veux dire par là, nous par exemple chez les (nom d'orientation) on avait environ 50 % d'échecs, 40 % à la présélection (...), c'était pas que sur titre que les gens entraient, il y avait (...) en tout cas l'entretien, après on peut croire ou pas les tests psychotechniques ou les tests de personnalité, etc. mais il y avait un certain nombre de personnes qui ne passaient pas la rampe.* » (Jane, p. 7, lignes 5-14).

Un changement vécu comme positif, l'augmentation des qualifications (1) : pour cette enseignante, le passage à la HES a contribué à augmenter les qualifications. Elle dit « *je pense que tout ce qui permet d'augmenter les qualifications, y compris pour celles et ceux qui ont pas une formation en amont (...) élevée, moi je pense que c'est vraiment très très bien, au nom de l'émancipation, voilà et de l'acquisition des qualifications, je trouve ça vraiment excellent, très très bien.* » (Diane, p. 6, lignes 24-28).

Des changements vécus comme n'apportant pas de plus-value (1) : une formatrice a le sentiment que les changements qui ont eu lieu n'ont pas apporté les effets escomptés, quand bien même ils ont engendré certains

désagréments. Elle s'exprime ainsi : « *c'est que l'on nous a tellement prétendu quand on nous fait changer quelque chose, on peut partir du principe qu'on va changer pour mieux et puis, c'est ça au fond, si tu changes pour mieux, si moi on me fait refaire mon appartement et qu'à la fin du compte, j'ai l'impression que c'est mieux, je ne peux être que contente et que me dire bon, il y a eu des désagréments mais là, au fond, je n'ai pas le sentiment de mieux.* » (Jane, p. 9, lignes 1 à 6). « *C'est un peu frustrant car t'as pas le sentiment de mieux, t'as pas l'impression que les gens sont mieux reconnus dans la pratique, t'as pas l'impression qu'ils sont plus performants dans la pratique, t'as pas l'impression qu'il y a moins d'injustices sociales parce que tu leur as donné des magnifiques cours et que ça les rend dynamiques et que ça les mobilise dans les politiques. Au contraire, tu vois, ils ne se mobilisent pas dans les politiques, j'entends, donc, c'est pas vraiment que tu regrettes un vieux système mais tu te dis, non d'une pipe, tous ces changements pour pas mieux.* » (Jane, p. 9, lignes 9-14).

Des collaborations plus complexes (1) : les volées d'étudiants ayant passablement augmenté, les enseignants doivent collaborer avec un nombre de collègues plus important qu'auparavant, ce qui est vécu comme plus contraignant, le formateur dit à ce sujet : « *si on revient 10 ans en arrière et qu'il y a une volée de 24, on la suit à trois ou à deux, on va tellement vite se connaître, créer une échelle d'évaluation, des critères, ça va aller très très vite (...). Quand on a une séance avec 10 ou 12 enseignants qu'on voit ce que chacun y met, sa vision et peut-être aussi les finalités, ça, ça devient aussi beaucoup plus contraignant. Parce que s'il faut arriver à trouver des critères suffisamment larges dans lesquels chacun peut s'inscrire et suffisamment spécifiques pour qu'ils puissent être utilisés par chacun.* » (Marc, p. 5, lignes 22-28).

En préalable, nous rappelons que tous les résultats sous-mentionnés concernent uniquement notre échantillon de recherche et notre corpus d'analyse. Afin d'effectuer une synthèse des représentations partagées par les formateurs, nous avons repris les titres « thématiques » utilisés durant les différentes phases de catégorisation, dans le but de situer le contexte de discussion. Les titres résument et regroupent les idées à l'intérieur de ces thématiques. Ipso facto, les résultats présentés ci-dessous sont réduits et représentent une image très abrégée des principales tendances, ces dernières ayant été étayées ci-dessus.

EN RÉSUMÉ :

LES POINTS DE VUE PARTAGES PAR L'ENSEMBLE DES FORMATEURS (7) :

- **Quels sont les éléments de valeur retenus pour être évalués ?**
 - Les ressources sont des éléments qui sont unanimement évoqués en tant qu'éléments qui doivent être évalués.
- **Les significations des usages sociaux de l'évaluation :**
 - L'évaluation est destinée aux apprenants.

LES POINTS DE VUE PARTAGES PAR 4 OU 5 FORMATEURS :

- **Quel est le sens et/ou l'utilité d'évaluer :**
 - Vérifier l'acquisition de ressources (5).
 - Permettre aux apprenants de se situer (4).
 - Etre en lien ou répondre aux exigences de la pratique professionnelle (5).
 - L'évaluation est vue comme une exigence (5).
- **Comment exercer ou attester de compétences :**
 - Des exercices, des mises en situation (4).
- **Les significations des usages sociaux de l'évaluation des compétences :**
 - Conserver une posture de formation neutre par rapport aux terrains professionnels ou aux politiciens (4).

▪ **Les exigences et les contraintes afférentes aux évaluations :**

- Des contraintes de temporalité (5).
- La contrainte du nombre d'étudiants (4).
- Des exigences de la HES-SO (4).

▪ **Comment mieux préparer à la professionnalité ?**

- Accroître la collaboration avec les terrains (4).

LES POINTS DE VUE PARTAGES PAR 3 FORMATEURS :

▪ **Quels sont les éléments de valeur retenus pour être évalués ?**

- Faire des liens et/ou combiner des ressources.

▪ **Par rapport aux sens et/ou à l'utilité des évaluations, il s'agit de :**

- Vérifier l'acquisition de compétences (développer, montrer, vérifier).
- Sanctionner.
- Sélectionner.
- L'acte d'évaluation est considéré comme potentiellement formatif en lui-même.
- Vérifier la corrélation avec les enseignements.

▪ **Comment exercer ou attester de compétences ?**

- En faisant des liens avec le métier.

▪ **Un langage commun de la compétence ?**

- Il existe peut-être un langage commun.

▪ **La vision du référentiel de compétences :**

- Un outil approximatif et incomplet.

▪ **Peut-on attester des compétences ?**

- Il est difficile, voire impossible, d'évaluer et donc d'attester des compétences à l'école.

▪ **Les significations des usages sociaux de l'évaluation des compétences :**

- Pour les autres formateurs et pour l'éesp.

▪ **Les représentations des exigences et des contraintes afférentes aux évaluations**

- Un souci d'équité vis-à-vis des apprenants lors des corrections.
- Des contraintes financières.

▪ **La progressivité dans les apprentissages :**

- Un processus de formation difficile à appréhender.

▪ **Les changements au passage à la HES-SO :**

- Une augmentation quantitative des évaluations.

Tous les autres points de vue sont abordés ou partagés uniquement par un ou deux formateurs et ne sont, par conséquent, pas représentatifs d'un consensus.

19. DISCUSSIONS DES RESULTATS EN LIEN AVEC L'H2

Préambule : nous l'avons évoqué, les représentations qui n'étaient pas partagées par plus de deux formateurs, sont considérées comme ne faisant pas l'objet d'un consensus au sein du groupe interviewé. Néanmoins, s'il est vrai, que par rapport à l'ensemble de notre échantillon, elles ne sont pas représentatives du collectif de formateurs, en revanche, elles reflètent potentiellement des perceptions variées sur les thématiques qui ont émergé en cours d'entretiens. Nous parlons de potentiel car les entretiens ont été adaptés aux discussions avec notre interlocuteur et notre guide a évolué en fonction des interactions. En conséquence, nous n'avons pas été systématiques dans nos questions, le guide d'entretien élaboré ayant été conçu comme une aide et non comme un protocole. Il se voulait souple dans le but de permettre aux interviewés de développer plus ou moins certains aspects des thématiques générales, en fonction de leur idiosyncrasie. La résultante étant que le corpus n'est pas une compilation de résultats se rapportant à des questions strictement identiques et dans ce sens, nous nous prononcerons uniquement sur ce qui a émergé en cours d'entretien.

Comme nous l'avons annoncé, nous allons à présent discuter des résultats obtenus au terme de l'évocation hiérarchisée (H2-A) et des entretiens compréhensifs (H2-B). Ces deux méthodologies ayant été utilisées afin de répondre à la même hypothèse principale (H2) ainsi qu'aux hypothèses secondaires y relatives. Par conséquent, nous aborderons simultanément ces types de résultats.

Si nous avons mis en exergue les points de vue convergents chez les protagonistes interviewés, nous allons à présent discuter des éléments qui nous paraissent saillants au vu de nos éclairages théoriques, de notre analyse H1 et qui, en ce sens, méritent d'être débattus.

19.1. LE SENS OU L'UTILITE D'EVALUER

19.1.1. LES ELEMENTS DE VALEUR RETENUS OU PAS POUR ETRE EVALUES ET LES INTENTIONS Y AFFERENTES

Tous les formateurs s'accordent sur le fait qu'ils évaluent au moins des ressources. Ce résultat unanime correspond à la première périphérie de la représentation des compétences qui est composée essentiellement de ressources. Par ailleurs, ces résultats corroborent ceux que nous avons obtenus lors de notre analyse de données en lien avec l'H1. Effectivement, nous avons avancé que le dispositif d'évaluation était très performant pour apprécier des ressources. De même, lorsque nous questionnons les enseignants sur le sens et/ou l'utilité d'évaluer, en utilisant des synonymes, cinq d'entre eux mettent en évidence la vérification de ressources. Une formatrice parle plus particulièrement de mesurer les apprentissages. Dans ce cas, comme nous l'avons vu, il s'agit d'un amalgame, l'évaluation étant éminemment plus complexe que ne l'est une simple mesure mathématique et, en ce sens, mérite d'en être distinguée (Hadji, 1997, p. 24).

Une personne seulement met un accent particulier sur les objectifs. Toutefois, choisir des ressources à développer et à évaluer requiert de fixer des objectifs.

Des liens, voire des combinaisons de ressources sont énoncés, ce qui semble cohérent avec les combinatoires identifiées dans notre analyse H1. Cependant, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 16.3, intitulé « au travers des consignes, quels sont les éléments ciblés par l'évaluation », toutes les combinatoires repérées dans notre corpus ne nécessitent pas un jugement sur la pertinence de l'action, du développement ou de l'analyse, comme par exemple, avec les combinatoires mobilisant différentes sortes de connaissances générales et n'engendrant qu'un jugement à l'écart. Lorsque les formateurs nomment des liens, des combinatoires ou qu'ils

utilisent des définitions personnelles qui s'y apparentent, peut-on affirmer que tous, au vu de notre analyse H1, parlent bien de la même chose ?

Un formateur dit évaluer des compétences. Néanmoins, comme nous l'avons énoncé, nous nous questionnons sur une éventuelle confusion avec l'évaluation de ressources. En effet, Le Boterf amène une distinction entre « avoir des compétences » qui peut être assimilé à avoir des ressources et « être compétent » qui suppose « de mettre en œuvre une pratique professionnelle tout en mobilisant une combinatoire appropriée de ressources » (Le Boterf, 2009a, p. 21).

Nous avons regroupé sous le titre général « vérifier les compétences » dans la thématique « le sens et/ou l'utilité d'évaluer ». Trois formateurs en parlent, le premier en termes de développement ; le deuxième pour faire apparaître l'intelligence pratique et ainsi faire appel et combiner les ressources nécessaires in situ d'évaluation ; le troisième pour vérifier lesdites compétences. Néanmoins, ce qui est évalué n'est pas la compétence en tant que telle, mais ce qui est nommé ainsi dans le dispositif de formation et d'évaluation (Le Boterf, 2009a, p. 101). Dans le cas du référentiel de compétences proposé par la filière, nous l'avons vu, il s'agit d'un document qui laisse de grandes marges d'interprétation. D'une part, car les familles de situations s'inscrivent à un niveau très général et d'autre part, car les combinatoires susceptibles d'exister, donc d'être exercées et évaluées, ne sont pas définies. En ce sens, peut-on avoir la certitude que nous partageons un langage commun ? Nous y reviendrons plus particulièrement en abordant la perception de la compétence et du référentiel.

Deux formatrices mettent en évidence qu'elles ne peuvent évaluer les savoirs-être. Or, comme nous l'avons vu avec le modèle proposé par la NPEC (2001) (cité par Le Boterf, 2009a, pp. 19-20), si les savoirs-être sont traduits en termes opératoires, ils peuvent faire l'objet d'une évaluation. Tout dépend évidemment des intentions d'évaluation et dans le cas des évaluations des compétences du métier en question. Pour ce qui a trait au travail social, les savoirs-être nous semblent de première importance et devraient, si des compétences professionnelles sont visées, être évalués. Cependant, il s'agit de notre représentation propre, qui n'est peut-être pas partagée par le collectif de formateurs interviewés.

Toutefois, il faut relever que pour une formatrice, les savoirs-être sont assimilés à la personnalité et, dans ce cas, si la personnalité peut constituer un pré requis à la formation, elle ne peut en aucun cas en être l'objet (Le Boterf, 2009a, p. 25).

19.1.2. LA SIGNIFICATION DU VERBE EVALUER ET LES AXES DE L'ACTE D'EVALUATION

Le terme évaluer est plurivoque et renvoie à une multitude de synonymes. Cette diversité de mots pour définir le sens de l'évaluation est présente chez les formateurs. Nous allons les distinguer en les catégorisant en fonction des intentions dominantes que nous avons déterminées dans notre cadre théorique. Il s'agit « d'orienter, de réguler et de certifier » (Hadjji, 1933, p. 57).

L'action de régulation prend des formes diverses. D'une part, il s'agit de faire un bilan de la situation de chaque apprenant. D'autre part, de procéder à un retour formatif. La fonction certitative est relativement similaire chez les formateurs, il s'agit de valider, nous y reviendrons en abordant les exigences en matière d'évaluation.

Concernant l'orientation, il faut relever que contrairement au système scolaire, l'éesp n'a pas véritablement une mission d'orientation. En effet, le choix professionnel des apprenants est déjà réalisé. Ils sont engagés dans une formation les conduisant au métier de travailleur social. Même s'ils doivent encore déterminer le choix d'une orientation au sein des métiers du domaine social, contrairement à l'évaluation dans le système scolaire suisse,

par exemple, l'évaluation n'a aucune influence sur l'orientation vers l'un des trois métiers qui nécessitent les mêmes pré-requis. Toutefois, si l'évaluation n'a pas à proprement dit une fonction d'orientation, de par la sélection qu'elle peut engendrer, elle peut tout de même réorienter certains apprenants. D'ailleurs, nous retrouvons chez les formateurs l'intention de sélectionner. Néanmoins, la sélection est tantôt appréhendée comme une mission, tantôt comme un « effet secondaire », hors de portée du formateur. Il y a donc des conceptions différentes de leurs missions par rapport à des fonctions qui sont historiquement perceptibles au travers de l'évolution de représentations des évaluations et de l'accès à certaines positions (Hadjji, 1997).

En effet, le formateur qui évoquait la sélection bon gré, mal gré lui, considère que sa mission est aussi d'amener chacun à la réussite. Une des deux personnes qui en parle sous l'angle d'une mission est aussi celle qu'il nommera le fait de devoir classer les apprenants. L'intention de classer, est sans doute à comprendre au travers d'une pratique historiquement ancrée et favorisant la valorisation de certains étudiant ou cursus. Le fait d'accompagner chacun à la réussite est une représentation du système de formation qui, comme nous l'avons vu, a tenté de s'imposer socialement à l'époque de mai 68, mais qui s'est rapidement fait évincer par l'existence de représentations plus anciennes (de Peretti, 1998). Effectivement, la fonction de sélection présupposant une certaine forme de classification entre les individus a rapidement repris le dessus.

Selon Hadji (1993, p. 44), l'intention (le sens) est le premier axe de l'évaluation et il est largement prédominant car il influence les suivants, à savoir les procédures utilisées pour effectuer les évaluations ainsi que l'usage social de l'évaluation. Par conséquent, nous pouvons supposer que ces deux intentions antagonistes - amener chacun à la réussite et sélectionner - engendrent des finalités différentes qui seront sans doute identifiables dans les axes succédant les intentions.

Une formatrice associe le sens et/ou l'utilité de l'évaluation à un phénomène de mode, vision assez proche, à notre sens, de celle d'un autre enseignant, qui parle de répondre aux exigences d'objectivité. Il est vrai que ces dernières décennies, les pratiques évaluatives ont été en quête d'objectivité, renforçant la technicité de l'évaluation au détriment de son insertion sociale, négligeant le fait que l'évaluation est avant tout une conduite sociale (Guingouain, 1999). Dans ce sens, il est intéressant de relever que le noyau central des formateurs relatif aux exigences en matière d'évaluation, a notamment été regroupé autour du pendant technique de l'évaluation, visant, nous pouvons le supposer, une certaine objectivité, grâce à une approche méthodologique. Dans le cadre des entretiens, le phénomène de mode et la recherche d'objectivité peuvent être compris par la prise en considération, par les acteurs, des représentations sociales dominantes dans leur contexte professionnel. D'ailleurs, dans les éléments contrastés de la représentation des exigences en matière d'évaluation, ces dernières sont entre autres interprétées au regard de la politique actuelle de formation, qui est perçue comme une pensée dominante et qui engendre également l'évaluation du travail des enseignants.

La fonction de certification se traduit aussi par la notation et la validation. Plusieurs enseignants, notent qu'il s'agit d'une exigence, indépendante de leur bon vouloir. Ceci se rapproche de la 1^{ère} périphérie de la représentation des exigences en matière d'évaluation, où le sentiment d'exigence était bien présent, quand bien même il a aussi été interprété comme une nécessité. Un formateur parlera de visibiliser les apprentissages, acte que nous pouvons interpréter comme une reconnaissance des acquisitions. En effet, si l'évaluation certificative est une obligation, elle engendre aussi une forme de reconnaissance socialement convertible et ancrée.

Si lors des entretiens, nous avons porté un accent particulier aux évaluations certificatives, nous avons pu constater que les frontières entre les différents types d'évaluations (diagnostique, formative et certificative) sont, en pratique, plus fines qu'elles n'y paraissent en théorie. D'ailleurs, plusieurs enseignants considèrent que

l'évaluation certificative est potentiellement formative en elle-même. Les représentations qui animent cette croyance sont quant à elles dissemblables. En effet, pour une personne, la préparation requise en amont de l'évaluation est formative. Pour une autre, la situation d'examen, lorsqu'il s'agit d'un oral, s'apparente à une situation qui se produit dans le domaine professionnel et, en ce sens, représente un exercice formateur. Par rapport à la dernière personne, il semble, comme nous l'avons expliqué, y avoir une confusion entre la possibilité que l'acte soit formatif et le fait d'évaluer le processus d'apprentissage de l'étudiant, dans le sens que l'évaluation n'est considérée comme formative que si l'apprenant parvient au résultat attendu.

Au travers du discours des formateurs, nous constatons que certains se servent des activités évaluatives des apprenants pour vérifier l'adéquation avec les enseignements ou pour évaluer le module. Or, ce genre de suivi de la formation devrait être distingué des activités d'évaluation à proprement dit (Barbier, 1994, p. 28-29). En effet, l'évaluation doit faire émerger un jugement de valeur à contrario des activités de contrôle et de suivi de la formation. S'il est évident que l'évaluation des apprenants est en mesure de faire émerger des informations utiles, voire des connaissances, le sens de l'évaluation devrait être autre.

19.2. LA PERCEPTION DE LA COMPÉTENCE

19.2.1. L'EXERCICE ET L'ATTESTATION DES COMPÉTENCES

La zone du noyau central de la compétence a été définie par l'action, la mise en pratique et la professionnalité. Lorsqu'on demande aux formateurs comment ils s'y prennent pour exercer ou attester des compétences, nous pouvons constater qu'ils préconisent une certaine complexité, en demandant de faire des liens avec la future profession, par le biais d'exercices ou des mises en situation. Ceci dit, un formateur y fait référence en utilisant le conditionnel donc, nous le supposons, il en parle en termes d'idéal.

Par ailleurs, le fait de demander aux apprenants de faire des liens entre les contenus des enseignements et leur futur métier nous interroge, notamment en termes d'accompagnement et de repères à disposition. Un formateur dira qu'il faut qu'ils se projettent ; une autre dira qu'il faut qu'ils aient « *une programmation pour se dire le métier que j'exerce, il faut que j'aie effectivement, que j'aie cette compétence* » ; pour le dernier, il s'agit de rendre les étudiants attentifs à certaines valeurs. Dans l'exemple qu'il nous donne en cours d'entretien, il fait référence au respect et, selon lui, il serait important que les étudiants l'intègrent et en fassent preuve à tout moment.

Finalement, quelles sont les balises tangibles auxquelles les étudiants peuvent se fier pour identifier ce dont ils vont avoir besoin ? Certes, ils ont à minima effectué un stage mais ils ne peuvent en aucun cas prétendre, hors cas particuliers, à une expertise du métier. Or, ne faut-il pas avoir un certain niveau de maîtrise pour définir le métier et orienter ses besoins d'apprentissages en fonction de celui-ci ? A ce stade de leur cursus, pour la grande majorité d'entre eux, du moins nous pouvons le supposer, ils n'ont qu'une vision partielle et contextualisée de ce qu'est le métier. Laisser implicitement, si c'est effectivement ce qui se produit en pratique, à leur libre appréciation, l'évaluation du métier dans le but d'orienter leurs cursus de formation, nous semble exiger un niveau d'autonomie très important. Or, « l'autonomie est une capacité de haut niveau, cognitive, mais aussi psychologique et sociale, qui implique des qualités d'attention, d'autocontrôle, d'intelligence, de confiance en soi et de relation que peu d'individus possèdent ensemble à l'état naturel » (Albero, 2003, p. 247). Nous reviendrons à ce questionnement en abordant la progressivité de la formation et les repères à disposition, notamment dans le chapitre consacré aux perspectives et pistes d'actions.

Sinon, par rapport aux exemples que les enseignants utilisent, nous nous situons plutôt dans de la simulation. Les situations réelles ne sont jamais évoquées dans le discours des acteurs pour ce qui a trait à notre échantillon et étant considérées comme compliquées à mettre en œuvre dans une école, par un formateur. En fonction de notre analyse relative à l'H1, dans laquelle nous avons pu mettre en exergue que les situations réelles n'existaient pas et que les situations de simulations étaient peu usuelles – un seul module a recours à une situation qui pouvait s'apparenter à une simulation pour l'entièreté de son évaluation et un module pour une partie de son évaluation -, nous pouvons cependant émettre l'hypothèse que, durant les situations d'apprentissages, les formateurs adoptent des méthodes pédagogiques qui favorisent l'exercice de compétences. En effet, les exemples évoqués, nécessitent une certaine complexité, voire des combinatoires et peuvent aboutir à un jugement du développement ou de l'analyse en termes de pertinence. Le domaine de l'action contextualisé est aussi présent au travers des mises en situations.

Concernant les documents d'évaluations constituant notre corpus d'analyse relatif à l'H1, nous avons, dans un chapitre précédent détaillé les situations qui étaient privilégiées et ce qu'elles sont en mesure de mobiliser. A ce propos merci de vous référer au chapitre 16.2.2 : le choix des situations d'évaluation dans notre terrain d'enquête.

19.2.2. L'ÉVALUATION FORMELLE DES COMPÉTENCES

Lorsqu'on demande aux formateurs de se prononcer sur l'évaluation des compétences, une personne nous répond clairement qu'elle n'évalue pas des compétences. Deux autres sont plus nuancées et si pour elles, il n'est pas possible d'attester des compétences, c'est parce qu'on ne peut pas tenir, à un moment donné, une compétence pour acquise une fois pour toutes. Or, si nous pouvons supposer qu'il y a peu de chance qu'une compétence parvienne à son niveau le plus avancé, l'expertise, durant le cursus de formation - la compétence nécessite un développement d'au moins plusieurs années, voire décennies pour parvenir à son stade le plus avancé -, des indicateurs relatifs au niveau de développement devraient pouvoir être fournis (Tardif, 2006, p. 4). L'usage d'une échelle de niveau, documenté, notamment en termes d'étapes critiques de développement, pouvant être un outil aidant pour déterminer la progression et convenir d'un niveau de sortie. De plus, ce genre de repères contribuent à éviter les confusions entre « être en processus de développement d'une compétence » et « être compétent » (Tardif, 2006, pp. 86-87). Cependant, il est probable que l'échelle de notation préconisée par la HES-SO peut, si c'est le seul outil à disposition, expliquer en partie ces avis.

Seule une formatrice dit pouvoir évaluer et attester des compétences. Par conséquent, elle fait un lien direct entre l'évaluation et l'attestation de compétences.

19.2.3. LE PROFIL DE SORTIE DE L'APPRENANT

Le profil de sortie de l'apprenant semble, quant à lui, difficilement définissable du point de vue des formateurs. Plusieurs considèrent que le processus de formation dans son ensemble est « éclaté », « morcelé » ou « partagé ». De plus, les formateurs ne disposeraient que de peu d'informations sur le parcours des apprenants.

Nous pouvons entrevoir que la notion de progression définie par le PEC est pour le moins équivoque et crée des confusions, notamment avec l'organisation de la formation modulaire, comme en témoigne le discours d'une formatrice : « *Alors le problème de la formation, c'est qu'elle ne suit pas une progression, on a encore attaché à ce programme strictement modulaire et donc là, on est donc quelque chose d'un peu bancal (...) parce qu'on nous rabat les oreilles en disant que c'est modulaire et pas progressif mais en même temps que quand même un peu progressif, donc là, je pense que les choses elles sont encore, elles sont pas du tout définies, ce que je*

regrette quoi. » (Diane, p. 7, lignes 24-29). Par ailleurs, les autres indications émises par le PEC ne semblent pas constituer les repères qu'ils devraient pourtant être en mesure d'apporter, un exemple éloquent est le suivant : « *c'est pas si simple les formations modulaires c'est compliqué ça. Les liens, les fils rouges, machin, c'est sympa mais concrètement je sais pas ce que ça veut dire (rires).* » (Luc, p. 11-12, lignes 35-1). Lors de notre analyse relative à l'H1, nous avons mis en évidence que les liens entre le référentiel de compétences, les thèmes et les axes sont peu explicites et nécessitent l'interprétation des formateurs pour les intégrer au pilotage de la formation et au processus d'évaluation. Or, ces marges d'interprétation semblent représenter une difficulté, notamment pour déterminer la progressivité car étant donné la multitude de possibilités, on peut aisément imaginer les difficultés de coordination engendrées sur l'ensemble de la formation. En effet, les libertés concédées aux formateurs sont considérables et, par exemple, ils n'ont pas forcément des spécialisations qui leur permettraient d'avoir le monopole de leur domaine d'enseignement, leur permettant d'établir une progressivité sur l'ensemble du cursus de formation, sans devoir pour autant collaborer de manière accrue avec les autres enseignants.

Toutefois, un formateur dit repérer la progressivité de la formation mais nous l'avons mentionné, grâce à une spécialisation relative à ses domaines d'enseignement. Il peut ainsi complexifier les apprentissages, au fil des années, sans que cela ne nécessite, du moins nous en faisons l'hypothèse, une coordination avec d'autres enseignants. Un autre enseignant, évoque une progression perceptible lors des temps de stage, surtout en termes d'évolution de ses exigences personnelles, au vu des prestations des étudiants.

19.2.4. LES COMPETENCES ET LE REFERENTIEL

Ipsa facto, ces éléments nous invitent à questionner la compréhension de l'approche par compétences et notamment, la manière dont est vu le référentiel de compétences, outil qui devrait en grande partie contribuer à piloter la formation.

Si l'approche par compétences peut être perçue comme attractive et favorisant la réflexivité par certains, les formateurs peinent à dire s'il existe un langage commun de la compétence, à l'exception d'une formatrice qui pense qu'il existe un vocabulaire et des concepts communs. Néanmoins, elle n'est pas persuadée que « ce soit passé dans le langage courant ». Lorsque nous demandons aux enseignants de se prononcer plus spécifiquement sur le référentiel, nous percevons le sentiment d'un manque de définition, en somme un outil trop général qui manque d'éléments concrets, comme une formalisation explicite et représentative des types d'actions dans lesquels les compétences devraient se déployer. De même, certains considèrent que le référentiel est à appréhender comme un outil parmi d'autres mais qui ne doit pas forcément avoir un lien direct avec les contenus d'enseignements et donc, les évaluations.

D'après certains formateurs, l'usage du référentiel semble passablement compliqué aussi pour les apprenants. Pour une formatrice, il s'agit clairement du fait que le référentiel tel que proposé pour l'heure n'est pas assez ciblé par rapport au métier, pas suffisamment représentatif et manque de concrétisations, notamment, comme évoqué, en déterminant des types d'actions. Une formatrice relève que même lorsqu'ils sont en période de stage, les étudiants auraient une difficulté certaine à identifier les ressources qu'ils utilisent. De plus, la mission attribuée aux praticiens formateurs d'accompagner les apprenants dans le passage de la pratique à la théorie serait ardue et pas toujours réussie. Une autre enseignante pense que les étudiants n'ont pas forcément conscience qu'un module est sensé exercer une compétence particulière alors que pourtant, il s'agit de la ligne principale du PEC.

Par ailleurs, si nous nous fions aux éléments contrastés de la représentation de la compétence, elle serait mal définie, difficile à travailler, à évaluer et à transmettre. Les éléments contrastés du sens et/ou de l'utilité de l'évaluation se situent dans le même ordre d'idées. En effet, ils se regroupent autour des difficultés, voire des

impossibilités afférentes à l'implémentation de l'approche par compétences. Les discours récoltés à ce propos semblent globalement se diriger dans le même sens. Seule une formatrice considère que c'est un outil plutôt en lien avec le métier.

19.2.5. LES MODALITES D'EVALUATIONS

Concernant les modalités d'évaluations choisies, nous retrouvons des avis divers. Pour certains, les modalités sont variées alors qu'une autre personne considère, au contraire, qu'elles sont toujours du même type, quand bien même elle en nomme plusieurs. De même, le QCM est vu comme un type d'évaluation des plus objectifs alors que pour un autre formateur, il s'agit d'une objectivité toute relative, le choix subjectif des questions rendant selon lui, un QCM tout autant discutable qu'un autre type d'évaluation.

Par ailleurs, une formatrice nous dira que selon elle, les modalités d'évaluations dans une approche par compétences peuvent être similaires à un autre modèle. Dans le chapitre intitulé « l'évaluation des compétences, particularités », nous avons mis en exergue les changements qui, dans l'idéal, auraient dû être occasionnés pour, plus tard, les comparer aux pratiques évaluatives de notre terrain d'enquête (dans le chapitre 16.5 nommé : au final, quelles différences avec un modèle disciplinaire). Nous avons abouti au constat que le modèle d'évaluation mis en œuvre, était assez similaire à celui d'un modèle disciplinaire. Pour Le Boterf (2009b, p. 476), évaluer uniquement des ressources relève d'une mécompréhension de l'approche par compétence et un système de ce genre n'est aucunement en mesure d'attester de compétences. Toutefois, étant donné le peu d'indications ayant trait à l'évaluation des compétences, notamment dans les différents documents à disposition, il n'est pas surprenant que cette formatrice ait cette perception.

19.3. LES SIGNIFICATIONS DES USAGES SOCIAUX DES EVALUATIONS

Une des conséquences des évaluations est de produire des informations. Celles-ci sont représentatives, à un niveau plus général, des intentions qui ont commandité l'évaluation (Barbier, 1994, & Hadji, 1988). Elles se précisent dans des sous-espaces qui, pour rappel, sont celui du formateur et de l'apprenant, celui du dialogue entre les apprenants, l'institution et les politiques et le dernier, celui ayant trait à l'articulation école/société. Cette articulation joue son rôle de reconnaissance sociale par le biais des positionnements sociaux, en octroyant ou non de la valeur à la personne, en fonction de la position sociale à laquelle elle peut prétendre (Hadji, 1993).

Dans la zone du noyau central de la représentation du sens et/ou de l'utilité de l'évaluation des compétences, nous retrouvons l'aspect communicationnel que fait émerger le résultat des évaluations, d'un côté avec les apprenants et de l'autre, avec les collègues.

De nombreux acteurs sont concernés par l'acte d'évaluation, comme nous l'avons présenté grâce à « l'arborescence des acteurs en intercommunication » proposée par de Peretti (1998, p. 480) que vous pouvez consulter en p. 68. Selon cet auteur, l'évaluation serait plus précisément orientée vers un de ces acteurs. Lorsque nous interrogeons les formateurs sur le sujet, ils convergent pour dire qu'un des usages sociaux de l'évaluation est destiné à l'apprenant.

D'autres ajouteront qu'il est aussi destiné aux collègues, à l'éesp et à la HES-SO. Un formateur dira qu'il doit concerner tous les acteurs de la formation, politiciens y compris, dans un souci de positionner l'éesp dans le champ de la formation, notamment par rapport à son rôle social. Un peu dans le même sens, une formatrice dira que l'usage social de l'évaluation est aussi de permettre aux apprenants de poursuivre leur cursus de formation au-delà du Bachelor, par un Master et éventuellement par un doctorat.

Les points de vue sont plus divisés concernant la relation avec les terrains professionnels, dans lesquels sont évidemment inclus les futurs employeurs. En effet, pour un formateur, il va de soi que la formation est au « service des terrains ». Selon lui, il faut former des « professionnels opérationnels », répondre aux demandes émanant des employeurs et mettre la formation « au service des prises en charge ». De même, dans un ton certes plus nuancé, nous retrouvons dans la deuxième périphérie de la représentation du sens et/ou de l'utilité de l'évaluation, le sens donné aux évaluations dans une visée professionnelle et l'intérêt de diriger les apprentissages selon les compétences du métier. Or, quatre autres formateurs ont une autre position et considèrent que la formation ne doit pas être soumise aux terrains. Au contraire, elle doit contribuer à favoriser une posture critique par rapport aux modèles et pratiques professionnelles. Quand bien même il peut y avoir des influences des terrains, notamment, par le biais de professionnels qui présentent leurs pratiques ou qui interviennent en qualité de chargé d'enseignement, la formation doit demeurer au service de la formation et non à celui des terrains. Les représentations des usages sociaux des évaluations relatives aux liens avec les terrains professionnels sont donc divisées au sein du groupe de formateurs interviewés.

19.4. LES REPRESENTATIONS DES EXIGENCES ET DES CONTRAINTES AFFERENTES AUX EVALUATIONS

La contrainte qui paraît la plus importante a trait aux temporalités des évaluations qui, comme nous l'avons évoqué, a des effets sur les choix réalisés par les enseignants, sur le temps d'appropriation laissé aux étudiants ainsi que sur l'organisation générale des sessions d'examens. Contrainte qui se heurte à une manière idéale de réfléchir et de mettre en œuvre les évaluations des apprenants.

Bien qu'il y ait une règle institutionnelle relative au temps de correction, seul un formateur l'évoque et une formatrice dit qu'il n'en existe pas. Il est évident que les règles n'ont de sens que si les individus les connaissent. De plus, faut-il encore qu'ensuite, ils décident de les appliquer.

Les contraintes financières sont évoquées et il semble s'agir d'un sujet délicat, deux formateurs sur trois s'étant prononcés sur ce point seulement lorsque l'enregistrement audio était éteint. Si comme ils l'expliquent, l'arrêt prématuré d'un étudiant engendre une perte financière pour l'institution, il y a de réels enjeux face aux échecs. Toutefois, nous n'avons pas précisément analysé le mode de financement de l'éesp et nous ne pouvons interpréter ces données au-delà des dires des enseignants.

Nous l'avons vu, les formateurs ont des visions différentes de la répartition des notations. Pour un enseignant, cela représente une préoccupation, notamment pour les modules génériques alors que deux formatrices disent ne pas s'en préoccuper. Toutefois, toutes deux relèvent un nombre relativement important d'échecs dans les modules dont elles ont la responsabilité. Est-ce pour cela qu'elles ne s'en préoccupent pas ? Par ailleurs, il semblerait y avoir une attention portée à ce sujet au niveau institutionnel, puisque les résultats des apprenants sur l'ensemble des modules d'un semestre ont été regroupés pour parvenir à une courbe de Gauss quasiment parfaite, information qui a ensuite été communiquée, du moins au formateur qui nous en a parlé.

Toutefois, si certains formateurs ne s'en préoccupent pas, la CSHES a un avis sur le sujet. Dans l'annexe 5 du document intitulé : La conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations de la CSHES, nous trouvons dans l'annexe 7, des « recommandations relatives à l'évaluation des prestations des étudiants » (CSHES, 2004, p.43). Les recommandations ci-après sont intégralement triées dudit document : « l'échelle de notation ECTS combine des notations numériques absolues avec le classement relatif d'un étudiant

donné par rapport à un groupe de référence et exprime le résultat obtenu sous la forme d'une notation alphabétique. Les résultats suffisants dans le cadre d'un groupe de référence (composé des étudiants qui ont obtenu des résultats au minimum suffisants) sont classés selon leur qualité en cinq catégories. Le groupe des 10% les meilleurs obtient ainsi la note A, celui de 25% suivants la note B, celui des 30% suivants la note C, celui des 25% suivants la note D et les 10% restants la note E. Les résultats insuffisants sont sanctionnés par la note FX ou F. Ces notes ne donnent droit à aucun crédit. La distinction entre FX (un travail supplémentaire est nécessaire) et F (un travail supplémentaire considérable est nécessaire) permet de déterminer le programme futur des étudiants dont le niveau de réussite est insatisfaisant. » (CSHES, 2004, p.43). Bien qu'il s'agisse de recommandations et non pas de prescriptions formelles, quelles sont toutefois, les implications de ces suggestions ?

Nous remarquerons que la manière dont la notation est décrite fait apparaître une sorte de courbe de Gauss si nous la reproduisons graphiquement. En effet, quand bien même les indicateurs ne respectent pas la stricte définition d'une distribution gaussienne, le modèle proposé par le CSHES se basant sur des variables discrètes quantitatives, il correspond tout de même à l'application d'une loi prédéfinissant la distribution des résultats des étudiants.

Face à aux recommandations de la CSHES, nous retrouvons des perceptions diverses. En effet, un formateur dira que la HES-SO, représentée notamment par la CSHES, n'est pas si prescriptive que cela. Une autre personne dira qu'elle ressent un souhait par rapport à une répartition des évaluations en fonction de la valeur de ces dernières. Toutefois, elle restitue cette « mission » au niveau des gestionnaires de formation ou des politiciens, en somme, chez ceux qui doivent gérer le bon fonctionnement de la HES. Elle dit, à son niveau, ne pas se sentir concernée. D'après une autre enseignante, il y a des exigences définies par rapport à cette même répartition. Pour rappel, elle dit : « *on est vraiment tributaire de la HES, au fond quand on nous dit il faut évaluer, il faut faire une courbe de Gauss, j'entends papa qui nous demande cela* ». (Jane, p. 7, lignes 25-27). Elle relève que les demandes de la HES se confrontent à la culture de la filière travail social qui, d'après elle, « n'est tellement pas comme cela que ça en devient dramatique ».

19.4.1. LE NIVEAU D'EXIGENCE, UNE VALEUR INTERPRETABLE

Il faut relever que dans le modèle de notation proposé par la CSHES, aucune indication sur des pourcentages d'échecs n'est établie, ces recommandations faisant référence aux étudiants admis. En conséquence, du moins au niveau de la HES-SO, nous pouvons admettre qu'il n'y a pas d'exigences établies par rapport à des quotas d'échecs dans ses filières de formation. Un formateur relativise ces propos, et qu'il pense qu'il ne serait pas envisageable d'avoir une filière de formation où tous les étudiants réussissent. Selon lui, il y aurait, comme nous l'interprétons, certains enjeux en matière de positionnement de l'établissement. Par ailleurs, dans la deuxième périphérie de la représentation des exigences en matière d'évaluation, nous retrouvons certains éléments qui se dirigent dans le même sens. En effet, le marché de la formation est évoqué ainsi que l'évaluation des instituts et la concurrence entre ceux-ci.

Pour une enseignante, le seuil de réussite ne serait pas suffisamment élevé car selon ses dires, en faisant référence au Bachelor en travail social, « tout le monde réussit ». Pour elle, il s'agit d'une culture particulière relative à la HES en travail social et elle a le sentiment que certains formateurs ne veulent pas assumer une mission de sélection. Elle dira « ceux qui veulent pas être méchants ». Pourtant, à son sens, cela serait nécessaire au vu des exigences du métier. Par ailleurs, globalement, pour les formateurs, les critères et les exigences minimales seraient difficiles à déterminer, notamment pour ce qui a trait aux évaluations.

Une autre enseignante a aussi évoqué une culture implicite de réussite pour tous. Cependant, si selon elle, le positionnement de l'éés par rapport aux évaluations n'est pas encore tout à fait clair, il a évolué. D'une part, avec le passage à la HES-SO, le recrutement d'enseignants ayant un profil de formation universitaire a notamment été engendré. D'autre part, l'évolution des métiers du social requiert des compétences et des pratiques plus formalisées qu'auparavant. Par ailleurs, plusieurs formateurs relèvent que le passage à la HES a augmenté quantitativement le nombre d'évaluations. Pour une personne, les exigences étaient différentes (mobilisation, présence obligatoire aux cours, présélection plus complète à l'admission) mais, de la manière dont elle en parle, on peut faire l'hypothèse que les exigences n'étaient pas vues comme inférieures, du moins d'un point de vue qualitatif.

Un formateur relève que l'exigence est une représentation variable au sein du corps professoral. D'un côté, il y a ceux qui considèrent que la formation est trop exigeante et, de l'autre, ceux qui considèrent qu'elle ne l'est pas suffisamment. Les enseignants qualifiés de plus exigeants solliciteraient les personnes considérées comme moins exigeantes pour qu'elles se positionnent par rapport à un tel constat. Ce formateur vit cela comme une pression, notamment parce qu'il dit devoir se justifier. Or, les sentiments de sévérité ou d'indulgence, sont relatifs au vécu propre de chacun et, si les enseignants ne peuvent prétendre à une objectivité absolue lorsqu'il s'agit d'évaluer les apprenants, le peuvent-ils lorsqu'il s'agit de s'auto-évaluer ? Leur sentiment d'indulgence ou d'exigence est-il fondé ou fait-il partie d'un ressenti ? Les recherches en docimologie, notamment les travaux de Duquenne (1967), démontrent la difficulté des enseignants « à avoir une opinion juste de leur degré de sévérité ou d'indulgence » (Morlaix, 2007, p. 45). Au travers de la perception des exigences, nous retrouvons des avis divers, reflétant des croyances et des représentations dissemblables.

RETOUR SUR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN LIENS AVEC L'H2

Les éléments synthétisés ci-dessous se rapportent aux résultats afférents d'un côté à l'évocation hiérarchisée et de l'autre, aux entretiens compréhensifs.

EN RÉSUMÉ :

- Des **ressources** sont évaluées.
- Certaines **confusions sont perceptibles entre le discours des formateurs et la théorie** :
 - L'évaluation est confondue avec une mesure.
 - Il semble y avoir un amalgame entre ressources et compétences ainsi qu'entre l'addition de ressources et la combinatoire de ressources, cette dernière étant représentative de la compétence à contrario d'une simple addition.
 - « Avoir des compétences » et « être compétent » semble parfois injustement interprété de manière similaire.
 - Les savoirs-être et la personnalité ne sont pas distingués.
 - La notion formative est interprétée de plusieurs façons, dont certaines semblent découler d'une mécompréhension de sa fonction.
- **Les intentions** des formateurs sont parfois difficilement conciliables, par exemple, amener chacun à la réussite ou sélectionner.
- Les formateurs demandent aux étudiants d'effectuer des **liens avec la profession**, toutefois, nous nous questionnons sur **les repères auxquels les apprenants peuvent se fier**.
- **Les situations d'apprentissages**, hors processus d'évaluation, mises en place par les formateurs engendrent une certaine forme de complexité, voire des situations d'actions contextualisées.
- **La progressivité** de la formation est peu descriptible.

- **Les multiples repères à disposition semblent engendrer des équivoques relatives aux difficultés d'interprétation** et ne semblent pas être en mesure de fournir des repères limpides.
- **La compétence** est notamment décrite comme difficile à travailler, à évaluer, à transmettre et elle serait mal définie. Par ailleurs, certains disent clairement ne pas évaluer des compétences, car d'après eux, ce serait difficile, voire impossible.
- **Le référentiel de compétences** est perçu comme un outil mal défini, trop général et peu opérationnel. Par ailleurs, certains formateurs considèrent que le référentiel de compétences ne doit pas avoir un lien direct avec les enseignements et les évaluations.
- **Les apprenants** auraient de la difficulté à s'approprier le référentiel de compétences. De même, la relation entre les modules et les compétences ne serait pas forcément explicite pour eux.
- Les discours afférents aux **modalités d'évaluations** restent très classiques au vu des méthodes proposées.
- **Les pratiques évaluatives** dans un dispositif de formation adoptant l'approche par compétences sont envisagées comme **similaires à un autre modèle**.
- Il semble y avoir des avis divergents quant aux **finalités de la formation**. A savoir si l'on vise la formation de professionnels ou non.
- **Les contraintes de temporalité** pour la mise en place des évaluations sont vécues comme des contraintes lourdes.
- **La répartition de la notation** est appréhendée d'un côté comme une préoccupation, alors que pour d'autres, cette inquiétude se situe à un autre niveau et ne les concerne pas directement. Les recommandations de la CSHES s'apparentent au respect d'une distribution de type gaussien.
- **Les exigences vis-à-vis des prestations des étudiants** suscitent des débats mais, de manière générale, ce que nous pouvons en retenir, est la difficulté de les définir, notamment en termes de seuils minimaux, et d'obtenir ainsi un consensus à ce propos chez les enseignants.

19.5. RETOUR AUX QUESTIONNEMENTS INITIAUX ET A L'H2

Pour ce qui a trait à notre premier questionnement - est-ce que dans un même institut de formation, s'appuyant sur un référentiel commun, il existe des pratiques d'évaluation multiples ? –, nous avons pu identifier lors de notre analyse relative à l'H1 et au travers du discours des formateurs que les pratiques étaient, au final, relativement semblables en dehors de quelques pratiques peu déployées, comme les situations de simulation, par exemple. De même, les éléments évalués sont relativement analogues.

Nous nous demandions quels sont les facteurs qui influencent les pratiques d'évaluation diverses alors qu'il existe un référentiel commun. Nous réalisons, au terme de nos investigations que cette formulation n'est pas des plus pertinentes, étant donné que les pratiques ne sont pas si dissemblables. A la première partie de notre hypothèse - dans le contexte de formation de l'éesp prenant appui sur l'approche par compétences, il existe des modalités d'évaluations très hétérogènes -, nous pouvons répondre que les modalités d'évaluations, si elles ne peuvent évidemment pas être qualifiées d'identiques, étant donné que nous en avons recensé plusieurs, ne peuvent pas non plus être qualifiées d'hétérogènes, notamment au vu des effets évaluatifs qu'elles sont en mesure de faire émerger.

Par conséquent, la suite de notre hypothèse - ces écarts sont prioritairement dus à l'interprétation émergente de diverses représentations sociales - n'a donc que peu d'intérêt en soi, en fonction de la première réponse.

Néanmoins, si nous débutons à présent cette recherche, nous ne nous focaliserions pas sur les modalités d'évaluations mais sur l'implémentation de l'approche par compétences, plus précisément sur les différences entre la théorie et la pratique. En conséquence, nous nous interrogerions sur les raisons qui font que, dans un établissement basant sa formation sur l'approche par compétences, les pratiques évaluatives ne sont pas en mesure d'attester des compétences visées. Ipso facto, nous nous centrerions sur l'écart entre la théorie et la pratique.

Notre hypothèse serait la suivante :

- Il existe un écart entre la théorie de l'évaluation des compétences et les pratiques. Cet écart est prioritairement dû à l'interprétation émergente de diverses représentations sociales relatives, d'une part, aux interprétations du concept de compétence et à la manière de l'implémenter dans un institut de formation et, d'autre part, aux significations et usages sociaux attribués aux évaluations et aux évaluations des compétences au sein d'un institut de formation. Autrement dit, les représentations sociales des formateurs influencent les pratiques évaluatives ayant trait à l'approche par compétences.

Les hypothèses secondaires demeureraient inchangées et sont pour rappel :

- Le processus d'évaluation est influencé par les formateurs : leurs représentations **des compétences** ont une incidence sur les pratiques d'évaluation.
- Le processus d'évaluation est influencé par les formateurs : leurs représentations **du sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences** ont une incidence sur les pratiques d'évaluation.
- Le processus d'évaluation est influencé par les formateurs : leurs représentations **des exigences en matière d'évaluation** ont une incidence sur les pratiques d'évaluation.

Etant donné que les données analysées permettent d'apporter des pistes de compréhension à cette nouvelle formulation d'hypothèse, nous allons en discuter. En effet, une partie du questionnement général de cette recherche consistait à tenter d'analyser en quoi le processus d'évaluation peut être influencé par des paramètres qui le dépassent, à savoir les représentations sociales des formateurs. Nous avons donc récolté des données qui malgré une réorientation de l'hypothèse 2, nous permettent de nous prononcer sur celle-ci.

Concernant cette formulation, il existe un écart entre la théorie de l'évaluation des compétences et les pratiques, nous y avons partiellement répondu par rapport à l'H1, en démontrant l'exemple des pratiques. Le discursif a amené des indications supplémentaires qui corroborent notre analyse relative à l'H1. Ainsi, nous ne pouvons que converger dans ce sens. En effet, si les formateurs ne peuvent réellement attester de l'acquisition des compétences, c'est qu'il existe effectivement un décalage entre la théorie et la mise en pratique.

Pour ce qui a trait à l'interprétation émergeant de diverses représentations sociales, relative aux interprétations du concept de compétences, nous pensons au vu des entretiens, que la plupart des formateurs parviennent à tenir un « discours sur » qui est politiquement conforme aux prescriptions du PEC. Toutefois, en explorant le discursif, nous avons repéré certaines confusions entre les ressources et les compétences, l'addition de ressources et les combinatoires, avoir « des compétences » et « être compétent ». Cependant, en réalité, ces confusions étaient nettement plus saillantes via l'analyse des pratiques, le discursif étant relativement maîtrisé.

Par conséquent, l'idée générale de ce qu'est une compétence théorisée nous semble relativement semblable chez les formateurs, malgré certaines apories. Néanmoins, si ces contradictions sont relativement modérées au travers du discours, dans la pratique elles sont bien présentes.

En effet, concernant l'implémentation de l'approche par compétences dans un institut de formation, nous avons pu recenser des perceptions différentes, surtout par rapport aux pratiques évaluatives, auxquelles nous avons porté une attention particulière. Dans le chapitre précédant, nous avons largement discuté des différences de représentations. Nous allons, à présent, résumer les principaux éléments qui nous semblent entraver la mise en œuvre de l'approche par compétences telle que théorisée, notamment par rapport au processus d'évaluation et donc à l'attestation des compétences.

Tout d'abord, si les formateurs évoquent l'évaluation de combinatoires, nous l'avons vu, tant dans la pratique que dans le discours, il s'agit parfois d'une addition de ressources, n'étant pas représentative d'une compétence. Il y aurait donc, du moins chez certains formateurs, une confusion entre évaluer des combinatoires et additionner plusieurs ressources qui en réalité sont indépendantes les unes des autres. Par ailleurs, la distinction entre les ressources et les compétences ne semble pas toujours intelligible ce qui pourrait expliquer les apories parfois présentes entre « avoir des compétences » et « être compétent ».

Certains formateurs se positionnent clairement et, selon eux, il n'est pas possible d'évaluer les compétences durant les temps de formation à l'école. Les représentations ayant une influence sur les actions, il y a fort à parier que la compétence n'est pas réellement prise en considération dans la conception du processus d'évaluation. En effet, d'entrée de jeu, ils se déclarent dans l'impossibilité d'en attester.

De même, certaines croyances ont trait au fait que les enseignements ne doivent pas avoir de liens directs avec les compétences. S'y adjoint les croyances relatives aux évaluations dans une approche par compétences, considérées comme pouvant être identiques à un autre modèle de formation. Si cela s'avère exact pour évaluer

certaines ressources, l'évaluation des compétences, en revanche, requiert, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de ce mémoire, des situations particulières et un échelonnement répété sur du moyen ou long terme.

La formation modulaire et les nombreux repères à disposition (référentiel de compétences, axes, thématiques, objectifs, etc.) semblent créer des confusions dans l'implémentation du concept de compétences. D'ailleurs, selon les formateurs, la compétence et le référentiel manquent de définition mais aussi d'indications et ils se situent à un niveau trop général.

De plus, nous avons vu que la progressivité est difficilement accessible du point de vue des formateurs. Or, le manque d'identification de cette progression durant le cursus est, à notre sens, problématique car il s'agit d'un élément essentiel pour exercer et attester du niveau de développement des compétences.

En somme, les références communes sont peu opérationnelles et nécessitent des interprétations diverses de la part des formateurs qui doivent conceptualiser avec ces balises. Par la suite, ces représentations diverses s'immiscent dans les pratiques.

Concernant les significations et les usages sociaux attribués aux évaluations et aux évaluations des compétences, nous avons pu constater que tous les enseignants destinent l'évaluation aux apprenants et qu'au-delà, certains élargissent les destinataires. En dehors des terrains, le sens que les formateurs attribuent à l'usage de l'évaluation ne nous semble pas, au travers du discours, avoir d'incidences identifiables sur les pratiques.

Pour ce qui a trait aux terrains, comme nous l'avons explicité dans la définition de notre problématique, baser un dispositif de formation sur l'approche par compétences comporte des enjeux qui ont pendant longtemps été éludés des formations de niveau tertiaire. Or, la HES, depuis ses débuts a souhaité former des professionnels.

Dans notre échantillon, certains enseignants visent à former des professionnels, alors que d'autres considèrent qu'au terme de leur cursus de formation, les étudiants ne sont pas des professionnels, en revanche, ils ont les moyens de le devenir. Peut-être que le fait de privilégier ou non une posture neutre par rapport aux terrains induit ces visions différentes ? Face à cette deuxième perception du profil de sortie des apprenants, nous pouvons émettre l'hypothèse que les enseignants qui ne visent pas à former des professionnels – indépendamment des raisons qui peuvent être hétérogènes – n'auront pas la même manière d'appréhender les objectifs généraux de la formation ainsi que leur mise en œuvre et les moyens d'en rendre compte. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, évaluer consiste aussi à faire un pari sur l'avenir, à gérer le probable (Hadji, 1993). Or, si les probabilités initiales ne sont pas similaires, nous pouvons présumer qu'elles feront émerger des attitudes et des actions dissemblables.

Toutefois, ces deux positions ne sont pas fondamentalement dichotomiques chez les formateurs même si, chez certains, il y a effectivement le souci de ne pas être assujéti aux terrains et de maintenir une posture critique alors que pour d'autres, il s'agit de répondre concrètement aux besoins des terrains. En effet, globalement, tous ont le souci de faire des liens avec les terrains et aucun ne préconise de distiller des connaissances qui n'auraient aucun point d'attache avec les pratiques.

Pour en revenir à notre hypothèse principale, il semble effectivement qu'un écart entre la théorie de l'évaluation des compétences et les pratiques existe. Cet écart paraît influencé par les représentations sociales des formateurs. D'un côté, ces dernières influencent le concept de compétence et la manière de l'implémenter dans un institut de formation. De l'autre, dans une moindre mesure elles impactent les significations et usages sociaux

attribués aux évaluations et aux évaluations des compétences au sein d'un institut de formation. Nous parlons de moindre mesure pour la deuxième partie de cette hypothèse car, à notre avis, si certains enseignants avaient une autre représentation de l'approche par compétence et des moyens opératoires de la mettre en œuvre, ils feraient, du moins, c'est notre hypothèse, un autre pari sur l'avenir, en matière de profil de sortie des apprenants. En effet, beaucoup ont partagé avec nous leurs difficultés à utiliser concrètement cette approche. Les représentations sociales des formateurs influencent donc les pratiques évaluatives ayant trait à l'approche par compétences.

De plus, le sens et l'utilité que chacun attribue à son travail, détermine non seulement les intentions qui l'animent mais aussi les actes qu'il met en pratique. Or, se donner pour mission de mesurer les apprentissages ou d'évaluer des compétences, ou encore d'entrevoir l'évaluation comme une exigence externe et indépendante de son bon vouloir ou comme un acte avec un potentiel formatif, relèvent de significations et d'utilités différentes. Le processus d'évaluation est donc aussi influencé par leurs représentations du sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences des formateurs. En effet, ces derniers, en tant que responsables de modules, ont une place substantielle dans les prises de décisions liées aux évaluations.

Concernant les exigences, il est vrai qu'au travers du discours des acteurs, on perçoit des efforts importants pour les réguler au sein du collectif de formateurs. Toutefois, sur l'ensemble de la formation, les exigences restent nébuleuses et l'interprétation des formateurs est sollicitée. Barbier (1994, pp. 32-36), met en exergue trois sortes de jugements de valeur qui s'immiscent dans les pratiques évaluatives qui, comme nous l'avons évoqué, sont implicites, spontanés et institués. Vis-à-vis des perceptions des exigences ou des recommandations, nous pouvons concevoir la place non négligeable des évaluations implicites, faisant émerger des représentations qui se traduisent, ensuite, dans l'orientation des pratiques évaluatives, par le biais des évaluations instituées. Autrement dit, chacun amène sa pierre à l'édifice et apporte sa réponse personnelle à la représentation qu'il se fait des visées ainsi que du système de formation, se reflétant, entre autres, au travers des évaluations. En somme, chacun se positionne sur l'utilité de l'évaluation, ou pour reprendre les termes d'Hadji, il apporte une solution à la question « à quoi ça sert » (1988, pp. 54-55). Ce questionnement peut ensuite être partagé par d'autres et a une position capitale dans la mise en œuvre du dispositif de formation étant donné ces influences ultérieures. En somme, les représentations des exigences en matière d'évaluation ont bien une incidence sur les pratiques d'évaluation.

20. CONCLUSION SOUS FORME DE MISE EN PERSPECTIVE

Au terme de notre recherche, à la fois théorique et de terrain, nous avons en partie répondu à nos hypothèses et eu l'opportunité de les réajuster en fonction des connaissances qui ont émergé en cours d'analyse. Nous avons déjà largement débattu des résultats et nous n'allons pas y revenir plus en détail. Le fait d'avoir deux sources d'analyses a été, à notre avis, enrichissant, nous permettant de faire des allers et retours entre une image des pratiques et le discours des formateurs reflétant leurs perceptions. Si les types de données collectées ne peuvent être analysées terme à terme, nous pouvons cependant entrevoir que les conceptions des formateurs et ce qu'ils proposent aux étudiants en guise d'évaluation, ne sont pas si éloignés.

En guise de conclusion, nous souhaitons envisager les résultats obtenus tout d'abord en les situant dans leur contexte particulier, notamment vis-à-vis des limites y afférentes. Ensuite, ces résultats seront mis en perspective avec d'éventuelles pistes d'action.

20.1. LES LIMITES DE CE MEMOIRE

Encore une fois, nous tenons à relever que ces résultats sont à interpréter avec prudence. En effet, nos échantillons ne sont, d'une part, représentatifs que d'une partie de la formation proposée, se situant en début de cursus et d'un nombre restreint de formateurs. Par ailleurs, si l'éésp fait partie de la HES-SO, elle est empreinte du type de métier auquel elle destine la formation proposée, à savoir le travail social. Or, si nous avons effectué cette recherche, par exemple dans une école d'ingénieurs, nous n'aurions sans doute pas obtenu les mêmes résultats, le métier, les pratiques et la culture professionnelle étant différents. Par ailleurs, plus un métier est concret, plus il est aisé de proposer des apprentissages représentatifs, en lien direct avec celui-ci ainsi que des moyens d'en rendre compte. Or, dans les professions moins techniques, les repères sont plus ardues à définir et à gérer sur l'ensemble de la formation. De même, les situations de simulations sont moins évidentes à déterminer et il s'agit d'un réel défi, nous y reviendrons.

Notamment, pour les raisons susmentionnées, nous pensons que les résultats obtenus auraient été très différents. Ipso facto, cette recherche est impérativement à relier à son contexte singulier et se situe dans une période donnée. En effet, tant les pratiques que les représentations sociales peuvent évoluer rapidement et ce qui est pensé ou pratiqué aujourd'hui ne sera peut-être plus que de l'histoire demain.

20.1.1. DEVELOPPER OU RENONCER A L'APPROCHE PAR COMPETENCES

Dans l'absolu, plusieurs possibilités s'offrent à l'éésp. Elle pourrait, par exemple, renoncer à l'approche par compétences et ainsi écarter les problématiques d'implémentation relatives à celle-ci. Néanmoins, cette solution nous semblerait quelque peu extrême, au vu des changements qui ont été occasionnés pour la mettre en œuvre. D'autre part, cela nous paraît peu défendable au vu des missions premières de la HES-SO. En effet, quelle meilleure approche que celle-ci pour développer des compétences professionnelles et former des professionnels ? Car l'ambition de la HES est bien de proposer des études centrées « sur l'acquisition de compétences professionnelles » (CSHES, 2004, p.4). De plus, « les HES sont tenues de dispenser un enseignement axé sur la pratique et préparant à l'exercice d'une profession » (CSHES, 2004, p.7).

20.2. NOS SUGGESTIONS

Au fil de ce travail de mémoire, nous avons mis en exergue les difficultés ayant trait à l'implémentation de l'approche par compétences, du point de vue des formateurs et des pratiques ainsi que les écarts entre ces dernières et la théorie.

Nous l'avons vu, le PEC « a une immense ambition, puisqu'il envisage l'acquisition par les étudiant.e.s d'un patchwork de savoirs extrêmement étendu, dans un temps restreint (...) » (Tabin et Modak, 2007, p. 46), tout en visant un « niveau de l'agir *expert* » (HES-SO, 2006, p. 15). Or, les enseignants ont peu de repères pour atteindre de manière construite et consensuelle ces objectifs. A notre sens, il faudrait que cet outil de référence gagne en opérationnalisation à plusieurs niveaux. Nous allons à présent, en relation avec les éléments observés, suggérer des moyens d'améliorer les balises à disposition. Toutefois, il ne s'agit pas de donner des « recettes », mais de partager avec nos lecteurs d'éventuelles possibilités qui, selon nous, contribueraient notamment à orienter les visées et les effets de la formation.

20.2.1. DEFINIR LE CŒUR DES METIERS DU TRAVAIL SOCIAL

Nous l'avons évoqué, le travail social ne saurait se définir sur la preuve de sa spécificité professionnelle (Habersetzer, 2006). Il en va de même pour les métiers spécifiques qui sont inclus sous cette appellation et le travail social est résolument pluridisciplinaire. Nous avons questionné les décisions de formation prises par des non-professionnels. Selon la CSHES, si « le contenu des études est centré sur les réalités de la pratique » (CSHES, 2004, p.8), dans cette perspective et « afin de garantir que cela soit effectivement le cas, il convient d'exiger des enseignants spécialisés une expérience professionnelle pratique de plusieurs années. » (CSHES, 2004, p.8). Toutefois, dans la pratique, ce souhait se discute car le travail social se fonde sur plusieurs disciplines et si les travailleurs sociaux sont les spécialistes de leur métier, de ce qui compose leurs activités et missions, en revanche, ils ne sont pas des experts disciplinaires.

La pluridisciplinarité engendre des profils de formateurs très variés, en comparaison, par exemple, à une faculté de droit où une grande majorité des enseignants ont suivi un cursus dans une faculté de droit et ont eu l'occasion de créer un langage commun sur ce qu'est le droit. Pour la filière travail social, nous envisageons la pluridisciplinarité comme une richesse, mais qui requiert une organisation d'autant plus importante et complexe. Or la gestion de cette diversité se fait, aujourd'hui, nous semble-t-il, un peu sur le tas ou, comme nous l'avons vu, « dans une situation de concurrence dans laquelle la nécessité de devoir « répondre aux besoins des terrains » cache toujours des luttes de pouvoir » (Modak & Tabin, 2007, p.46).

Toutefois, si la sociologie, la psychologie, l'économie, le droit, etc. apportent un éclairage au travail social, ils s'inscrivent dans des courants disciplinaires qui, dans une formation pluridisciplinaire, ne doivent pas être envisagés en opposition ou de manière concurrente, mais au contraire comme se complétant et s'enrichissant mutuellement. A partir de là, il serait nécessaire de définir quels sont les disciplines du travail social, leur niveau d'importance ainsi que le niveau de maîtrise requis, notamment à l'intérieur de chaque compétence, famille de situations et combinatoires. Nous l'avons vu, les thématiques ont remplacé les disciplines mais plutôt que de pallier à ce qui était reproché aux disciplines, notamment de ne viser que la transmission de savoirs, elles ont ouvert et accentué le champ de l'indétermination du travail social. En effet, le problème s'est déporté sur l'interprétation desdites thématiques par les formateurs qui, en fonction de leurs orientations professionnelles, disciplinaires ou idiosyncrasiques, apportent une solution à cette latitude. Or, la formation ne devrait pas évoluer en fonction du profil des formateurs mais, pour ce qui est du travail social, par rapport aux mutations sociales et aux nouvelles problématiques qu'elles engendrent. Par ailleurs, cette situation ne semble pas être confortable pour les formateurs qui considèrent que la formation dans son ensemble, pour ne reprendre qu'un terme, est « éclatée ».

Traduire plus précisément ce qui fonde le travail social au vu, notamment, des influences disciplinaires dominantes qui seront ensuite à intégrer aux compétences, nous paraît être une première piste intéressante.

Ensuite, nous pensons que les formateurs qui ne seraient pas formés à l'approche par compétences devraient l'être, d'autant que tous n'ont pas, en amont, une formation pédagogique et qu'il s'agit de la ligne principale de la formation. Enfin, pour envisager la pluridisciplinarité comme une richesse tout en conservant le cœur du métier, il est souhaitable que les formateurs développent des collaborations serrées afin que chacun, d'un côté, dispose d'une vision globale du processus de formation et, de l'autre, que chacun ait connaissance des divers enseignements et évaluations. Des équipes mixtes, représentatives de la pluridisciplinarité, pourraient être créées, par exemple, pour conceptualiser les modules et assurer le suivi global de leur spécialité sur l'ensemble de la formation.

20.2.2. AFFINER LES COMPETENCES ET LE REFERENTIEL

Pour affiner le modèle d'approche par compétences aujourd'hui utilisé au sein de l'éesp dans le but de le rendre plus opérationnel, nous avons identifié plusieurs éléments qui, à notre sens, mériteraient d'être interrogés.

Le fait que la formation soit organisée de façon modulaire semble créer des cloisonnements entre les différents enseignements et compétences visées. Or, pour que l'approche par compétences atteigne ses ambitions, il est nécessaire d'établir une progressivité entre les diverses unités, tant au travers des situations d'apprentissages que d'évaluations – l'objectif étant entre autres de développer, d'exercer et d'attester du niveau de la compétence à plusieurs reprises, condition sine qua non pour produire des évaluations fiables -. En effet, une des caractéristiques typiques de la compétence est son caractère développemental et l'ingénierie de formation devrait prendre en compte cet élément, notamment pour déterminer le profil de sortie des apprenants. En somme, il est souhaitable que la progressivité se conceptualise réellement, ce qui comme nous l'avons vu, n'est pas le cas aujourd'hui.

Pour y parvenir, la formation modulaire ne devrait pas être envisagée comme des entités imperméables les unes aux autres, qui se juxtaposent sans interdépendance. Cependant, le fait que la formation soit modularisée ne nous semble pas être un obstacle insurmontable, pour autant, qu'une collaboration rapprochée entre les différents modules, et donc entre les formateurs, soit établie. Plusieurs critères pourraient être retenus pour déterminer ces collaborations mais tous devraient impérativement prendre en compte la progression de la formation.

Le référentiel de compétences devrait être affiné à plusieurs niveaux. Le premier étant les compétences dites génériques. En effet, les formations se basant sur l'approche par compétences ne devraient viser l'acquisition que d'un nombre très restreint de compétences, étant donné le niveau élevé de complexité de chacune d'entre elles ainsi que l'échelonnement requis sur du moyen ou long terme. Par ailleurs, les compétences transversales à la profession ne devraient pas faire l'objet d'une compétence en soi au sein du référentiel.

En effet, comme nous l'avons évoqué avec l'exemple de Tardif (2006, p. 42) sur l'éthique, si une compétence transversale est considérée comme une compétence en tant que telle et évaluée indépendamment, il y a un risque élevé de l'écarter de l'exercice et de l'évaluation des autres compétences alors que pourtant, elle a une importance centrale dans les autres compétences. Elle ne prend du sens que dans sa combinaison dans une autre compétence, en somme dans l'agir contextualisé. De plus, ce n'est qu'au travers de sa combinaison efficace avec d'autres ressources que des indicateurs fiables de transférabilité pourront être mis en exergue. Un moyen d'écarter ce genre de difficulté est de se demander si une compétence peut être intégrée à une autre compétence. Si c'est le cas, il serait préférable de ne pas en faire une compétence à part, évitant ainsi le risque de négliger l'importance de sa combinaison pour aboutir à une action efficace.

Dans le cas du référentiel de la filière, si nous nous référons, par exemple, à la compétence n°2 « identifier et analyser les situations et processus sociaux que l'intervention prend en compte » (HES-SO, 2006, p. 13), nous peinons à imaginer des situations professionnelles où les travailleurs sociaux pourraient raisonnablement ne pas avoir besoin de la mobiliser. Par conséquent, cette compétence pourrait sans doute être intégrée à une autre.

De l'autre côté, il nous semble nécessaire de déterminer une famille de situations par compétence et ainsi de cibler les combinatoires qui devraient être exercées et attestées. En effet, les compétences génériques telles que décrites dans le PEC et faisant office de familles de situations sont, à notre avis, trop peu ciblées et manquent de représentativité du métier, avis qui est d'ailleurs partagé par certains formateurs. Pour rappel, le PEC associe les compétences effectives à des familles de situations, pour arriver au final à un total de 59 compétences effectives, donc à 59 familles de situation. Par exemple, la famille de situations ou compétence effective 3.4 « s'organiser, anticiper, mener de front plusieurs activités » (HES-SO, 2006, p. 13), est très générale et ne cible pas réellement des situations ou, au contraire, inclut toutes les familles de situation. Or, toutes les situations ne peuvent s'exercer durant un cursus de formation, toujours limité dans le temps. Pour fournir des indicateurs de transférabilité, le choix des familles de situations pivots est central et contribuera à la définition du profil de sortie de l'apprenant.

Par ailleurs, les spécialistes de la question, comme Jacques Tardif (2006) ou Guy Le Boterf (2009a et 2009b), préconisent qu'une compétence corresponde à une famille, cette dernière déterminant tous les apprentissages à réaliser, notamment délimitée par le biais des situations relatives à cette famille. Cela impliquerait également de définir les combinatoires pour chaque famille, formalisant ainsi des repères qui seraient très précieux pour envisager les collaborations entre les formateurs, la progressivité du dispositif qui doit en découler et les balises à disposition pour en attester.

En bref, l'approche par compétences telle que mise en œuvre aujourd'hui doit encore se développer. Nous l'avons évoqué, Tardif préconise de s'appuyer sur les modèles cognitifs de l'apprentissage. Or « s'il n'existe aucune recherche susceptible de soutenir l'élaboration et la stabilisation d'un modèle cognitif de l'apprentissage pour chaque compétence, il importe alors de construire des modèles « théoriques » à partir de l'expérience professionnelle et de l'observation quotidienne en planifiant ces conceptualisations au fur et à mesure de leur usage et auprès de plusieurs groupes d'élèves et d'étudiants » (Tardif, 2006, p. 83). Pour conceptualiser l'approche par compétence en fonction du métier, l'expérience des formateurs ainsi que leurs spécificités disciplinaires ou professionnelles nous semble être un vivier important de ressources et de compétences. Toutefois, il faut qu'il y ait une volonté au niveau institutionnel de se diriger dans ce sens et que des ressources soient concédées aux formateurs, en termes de formation, de temps et éventuellement par l'accompagnement d'un expert de l'approche par compétences.

20.2.3. RESTITUER L'ÉVALUATION EN TANT QUE PRATIQUE SOCIALE

A un niveau plus général, cela permettrait d'inscrire la formation et les pratiques évaluatives dans une vision systémique de la formation et de la dégager d'un modèle comportementaliste qui reste encore parfois prégnant, surtout pour ce qui a trait aux évaluations.

Néanmoins, nous avons aussi largement traité de l'influence des représentations sociales sur les pratiques et, pour que la formation évolue dans cette direction, il faut que la perception des évaluations soit restituée dans une logique de pratique sociale.

Comme nous l'avons mentionné, si les formations adoptant l'approche par compétences sont généralement parvenues à modifier les situations d'apprentissages, en revanche, les pratiques évaluatives ont bien souvent été inchangées. En effet, la quête d'objectivité et de technicité a été une préoccupation constante ces dernières années et elle a sans doute limité ces changements.

Or, dans l'idéal, il faudrait parvenir à dédramatiser l'évaluation dans le but de faire évoluer les pratiques. Car comme le relève Perrenoud, « si l'évaluation est sans cesse dramatisée, si les élèves ont l'impression de jouer leur avenir sur chaque épreuve, il est normal qu'ils développent (...) des stratégies utilitaristes, défensives, voire agressives » (Perrenoud, 2004a, p. 6). Dans un tel climat, les formateurs ne peuvent que renforcer la technicité de leurs évaluations, à la recherche d'une objectivité qui ne pourrait être soumise à controverse. Or, « cette tendance ne peut que contribuer à faire du questionnaire à choix multiple dépouillé par ordinateur le modèle de l'objectivité » (Perrenoud, 2004a, pp. 5-6).

Cependant, du moins dans une approche par compétences, cette tendance n'est pas désirable étant donné le risque d'évincer les visées et, les finalités de la formation, les formateurs se résignant à n'apprécier que des ressources « objectivement » évaluables et dans ce cas, le pari initialement induit par l'approche, relatif au fait de former des professionnels, n'est plus qu'une utopie.

Pour se détacher de ce genre de logiques, il faut que les intentions soient rendues intelligibles pour les apprenants. Comme le note Perrenoud (2004a), si les étudiants n'ont pas l'impression de mettre leur avenir en jeu à chaque évaluation mais, au contraire, s'ils ont le sentiment que l'évaluation va apporter une plus-value à leur développement professionnel, il y a fort à parier qu'ils seront mieux disposés à se prêter au jeu. Personne n'a envie d'échouer à une évaluation mais personne, non plus, ne désire se retrouver sur le terrain avec des responsabilités qu'il sait, par avance, ne pas pouvoir assumer avec compétence.

Reste aux formateurs de ne pas se faire enrôler par les logiques qui se heurtent parfois à leurs missions pédagogiques, comme la logique « administrative, marquée par la présence pesante de l'exigence de certification » (Hadjji, 1997, p.20) ou encore la logique économique ou managériale.

21. BIBLIOGRAPHIE

21.1. MONOGRAPHIES

- Abric, J-C. (Ed). (2007). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Abric, J-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J-C. Abric (Ed), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 11-36). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1994b). L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique. In C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Albero, B. (Ed.). (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermes science.
- Barbier, J-M. (Ed.). (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.M. (Ed.). (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1996a). *L'évaluation en formation*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (Ed). (1996b). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris : Nathan.
- Cannel, C-F. (1974). *L'interview comme méthode de collecte*. Paris : PUF.
- Caspar, C. & Carré, C. (Eds). (2003). *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : Critique des fondements de l'évaluation, sciences en question*. Paris : INRA.
- Denery, M. (2001). *Evaluer la formation : des outils pour optimiser l'investissement formation*. Paris : ESF.
- De Ketele, J-M. (1995). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck Université.
- de Peretti, A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris : ESF.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : Définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari (Ed.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81-94). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

- Enlart, S. (2007). *Concevoir des dispositifs de formation d'adultes : du sacre au simulacre du changement*. Paris : les éditions demos.
- Enlart, S. & Benailly, M. (2008). *La fonction formation en péril : De la nécessité d'un modèle en rupture*. Rueil-Malmaison : Liaisons.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Gillet J.-C. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris : ESF.
- Guingouain, G. (1999). *Psychologie sociale et évaluation*. Paris : Dunod.
- Hadji, C. (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.
- Hadji, C. (1993). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF éditeur.
- Hanhart, S., Schulz, H.-R., Perez, S. & Diagne, D. (2005). *La formation professionnelle continue dans les entreprises publiques et privées en Suisse : coûts, avantages et financement*. Genève : Georg.
- Jacquemet, S., Türkal, L. & Graber, M. (2007). *La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain*. In *Alternances en formation* (Ed) (pp. 183-199). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 364-389). Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Boterf, G. (2009a). *Repenser la compétence*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2009b). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1998). *L'ingénierie des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.
- Mannoin, P. (2010). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Meignant, A. (2003). *Manager la formation*. Paris : Editions Liaisons.

- Merhan, F., Fonveau, C & Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Molinier, P. (Ed.) (2002). *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires.
- Moscovici, S. (Ed.). (2005). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : PUF.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2000). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec : Editions du nouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Editions du nouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Tardif, J. (1996). Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels. In P. Meirieu, M. Develay, C. Durand, & Y. Mariani (Eds.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue* (pp. 31-46). Lyon : CRDP.
- Tardif, J. (1995). Savoirs et savoir-faire : une dynamique pédagogiquement ignorée. In A. Bentolila (Ed). *Savoirs et savoir-faire* (pp. 89-104). Paris : Nathan.
- Vial, M. (2001). *Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vial, M. & Bonniol, J.-J. (1997). *Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs et commentaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Woodhall, M. (2004). *L'analyse coût-bénéfice dans la planification de l'éducation*. Paris : Unesco, Institut International de Planification de l'éducation.

21.2. ARTICLES DE PERIODIQUES

- Barbier, J.M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Davezies, P. (1999). Eléments de psychodynamique du travail. *Education Permanente*, 116. 1-18.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographie comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.

- Develey, M. (2007). Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance. *Education permanente : L'alternance, pour des apprentissages situés* (1), 172, 15-25
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente : L'alternance, pour des apprentissages situés* (1), 172, 27-38.
- Hadji, C. (1988). Eléments pour un modèle d'articulation formation/évaluation. *Revue française de pédagogie*, 86, 49-59.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G. Serres G., & Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, (1), 5, 58-78.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie : concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Education permanente : Où en est l'ingénierie de la formation*, 157, 53-61.
- Henry P., Moscovici Serge. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Sociolinguistique*, 11, 36-60.
- Modak, M. & Tabin, J-P (2007). La sociologie dans la Haute école spécialisée de la Suisse Occidentale. *Bulletin de la Revue suisse de sociologie*, 130, 44-47.

21.3. RESSOURCES ELECTRONIQUES

- Charmillot & Dayer. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques*. Récupéré de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Charmillot_et_Dayer-FINAL2.pdf
- Confédération Suisse. (s.d.). *Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie*. Récupéré de <http://www.bbt.admin.ch/themen/hochschulen/index.html?lang=fr>
- Conférence suisse des hautes écoles spécialisées. (2004). *La conception de filières d'études échelonnées : best practice et recommandations de la CSHES*. Récupéré de <http://www.kfh.ch/uploads/empfdoku/Bologna%20fr2.pdf>
- Conseil fédéral (s.d.). *Rapport du conseil fédéral sur les hautes écoles spécialisées et sur le modèle de Bologne*. Récupéré de www.bbt.admin.ch/dokumentation/00335/00401/index.html?lang=fr
- Dugué, E. (2004). *Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social. Communication à la Biennale de l'Education et de la formation*. Récupéré de <http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L132.htm>
- EESP. (2010). *Rapport d'activité 2009*. Récupéré de http://www.eesp.ch/uploads/media/rapport_2009.pdf
- HES-SO. (s.d.). *Evolution du nombre d'étudiant-e-s en formation de base aux dates déterminantes*. Récupéré de <http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1579>

- HES-SO. (s.d.). *Généralités*. Récupéré de <http://www.hes-so.ch/CMS/default.asp?ID=1579>
- Morlaix, S. (2007). *Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ?* Récupéré de <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/20/60/41/PDF/07077.pdf>
- Perrenoud, P. (2004a). *Evaluer des compétences*. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html
- Perrenoud, P. (2004b). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html
- Perrenoud, P. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html
- Texte de la Déclaration de Bologne (19 juin, 1999). *Déclaration de Bologne 1999, l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Récupéré de <http://www.unige.ch/formev/bologne/basic/DeclarationBologne.pdf>
- UNIL. (s.d). *Université de Lausanne. HEC Lausanne. Baccalauréat universitaire ès Sciences / Bachelor of Science (BSc), 1ère année / 1st year / 2010– 2011*. Récupéré de <http://www.hec.unil.ch/documents/programmes/1ere.pdf>

Document de référence :

- HES-SO. (2006). *Plan d'études cadre, bachelor 2006, filière de formation en travail social*. Delémont : HES-SO.

22. LISTE DES ANNEXES

Annexe n° 21.1 : Glossaire des abréviations	p. 138
Annexe n° 21.2 : Descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b	139
Annexe n° 21.3 : Précisions apportées au descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b	140
Annexe n°21.4 : Modèle de grille d'analyse des ressources	142
Annexe n° 21.5 : Guide pour procéder à l'évocation hiérarchisée	144
Annexe n° 21.6 : Guide pour procéder aux entretiens compréhensifs	145
Annexe n° 21.7 : Tableau synoptique de l'analyse de données	147
Annexe n° 21.8 : Récapitulatif des combinatoires pour tous les modules	149
Annexe n° 21.9 : Les exigences et avantages d'un modèle cognitif de l'apprentissage	152
Annexe n° 21.10 : Les exigences et avantages de l'évaluation authentique	154
Annexe n° 21.11 : Extrait du plan d'études cadre en travail social (HES-SO, 2006, pp. 12-16).	157
Annexe n°21.12 : Profil des participants à la recherche	164

22.1. GLOSSAIRE DES ABREVIATIONS

- **ASC** : animateur socioculturel
- **AS** : assistant social
- **CSHES** : Conférence suisse des hautes écoles spécialisées
- **ECTS** : European Credit Transfer System
- **EE** : mode de formation proposé par l'éésp en cours d'emploi
- **éésp** : école d'études sociales et pédagogiques – Lausanne
- **ES** : éducateur social
- **FP** : formation pratique
- **HEF-TS** : Haute école fribourgeoise de travail social - Fribourg
- **HES** : Haute Ecole Spécialisée
- **HES-SO** : Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale
- **HETS-EESP** : Haute école de travail social et de la santé – Ecole d'études sociales et pédagogiques – Lausanne
- **HET-ies** : Haute école de travail social – Institut d'études sociales – Genève
- **HEVs** : Haute école valaisanne – Sierre
- **PEC**: plan d'études cadre, bachelor 2006, filière de formation en travail social
- **PF** : praticien formateur
- **PT** : mode de formation proposé par l'éésp à plein temps
- **TP** : mode de formation proposé par l'éésp à temps partiel

22.2. DESCRIPTIF DES RESSOURCES SELON LE BOTERF, 2009B

« L'équipement en ressources personnelles dans lequel la personne peut puiser pour agir avec compétence comporte divers types de ressources :

- **Des connaissances générales** (concepts, savoirs disciplinaires...). Elles servent à comprendre un phénomène, une situation, un problème, une procédure. Elles répondent à la question : « comment ça marche ? » Plutôt qu'à celle : « comment fait-on marcher ? ».
- **Des connaissances spécifiques à l'environnement professionnel** : ce sont les connaissances sur le contexte de travail de la personne : équipement, règles de gestion, culture organisationnelle, codes sociaux, organisation de l'entreprise ou de l'unité... Elles permettent d'agir sur mesure.
- **Des connaissances procédurales** : elles visent à décrire « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». Elles décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires.
- **Des savoir-faire opérationnels** : ce sont les démarches, les méthodes, les procédures, les instruments dont la personne maîtrise l'application pratique. Ils permettent de savoir opérer.
- **Des connaissances et savoir-faire expérientiels** : ils sont issus de l'expérience, de l'action. Les savoir-faire sont difficilement exprimables : on les désigne souvent sous forme de « connaissance tacite », « tours de main », « façons de faire », « coup d'œil », « astuces », « virtuosité »... Autant de termes divers pour les désigner.
- **Des savoir-faire relationnels** : ce sont des capacités qui permettent de coopérer efficacement avec autrui : capacité d'écoute, de négociation, de travail en équipe, de travail en réseau.
- **Des savoir-faire cognitifs** : ils correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à l'invention. Induction, déduction, abstraction réfléchissante, raisonnement par analogie, production d'hypothèses, généralisation... Autant d'opérations qui permettent d'inférer, c'est-à-dire de créer des informations nouvelles à partir d'informations existantes.
- **Des aptitudes et qualités** : ce ne sont pas à proprement des savoirs et des savoir-faire mais des caractéristiques de la personnalité : rigueur, force de conviction, curiosité d'esprit, initiative,...
- **Des ressources physiologiques** : elles servent à gérer son énergie.
- **Des ressources émotionnelles** : elles guident les intuitions, la perception de signaux faibles ; elles permettent de ressentir une situation, une relation » (Le Boterf, 2009b, p. 54)

22.3. PRECISIONS APPORTEES AU DESCRIPTIF DES RESSOURCES SELON LE BOTERF, 2009B

Remarque : tous les commentaires sous-mentionnés sont des clarifications relatives au descriptif des ressources selon Le Boterf (2009b, p. 54) mais incluant les définitions de cet auteur⁴⁸.

- **Les connaissances générales :** elles se rapportent à la compréhension d'un concept, d'une discipline mais dans un contexte d'évaluation toujours imparfait, elles ne constituent que les prémices de l'assimilation. En effet, l'évaluation de ce type de ressources ne permet pas de donner des indications fiables en termes de transférabilité ou de réelle appropriation. Pour illustrer ces propos, prenons un exemple concret, un enseignant en formation peut comprendre intellectuellement les diverses théories de l'apprentissage mais être incapable de les mettre en œuvre dans un contexte professionnel. Il peut même ne pas les avoir comprises mais être à même de les restituer de manière conforme grâce à la mémorisation.
- **Des connaissances spécifiques à l'environnement professionnel :** dans le cadre de notre analyse, ce type de connaissances se rapporte aux champs du travail social et à ce qui les distinguent d'autres champs professionnels. Par exemple, intervenir dans une situation donnée, en tant qu'intervenant social, nécessite des connaissances particulières, déterminées par un environnement professionnel singulier.
- **Des connaissances procédurales :** elles constituent un ensemble de règles, de savoirs qui visent à décrire des manières de faire. Si elles sont utiles à l'action, elles se situent à un niveau théorique. Il s'agira par exemple de décrire et d'expliquer une méthode mais sans pour autant en faire l'illustration dans l'action. Au même titre que les connaissances générales, elles ne sont pas en mesure de déterminer le niveau de transférabilité et d'appropriation.
- **Des savoir-faire opérationnels :** ils sont directement reliés à l'action. Si les connaissances procédurales permettent de théoriser certaines démarches, les savoir-faire opérationnels en font l'application pratique concrète.
- **Des connaissances et savoir-faire expérientiels :** le terme expérientiel est l'adjectif d'expérience qui est issu du latin classique *experientia* ou *expertus*. Le premier signifiant essai et le second faire l'essai. Par conséquent, l'expérientiel est défini comme les actions qui ont été antérieurement exercées, sans pour autant ambitionner un résultat efficace.
- **Des savoir-faire relationnels :** à contrario des aptitudes et qualités, ils peuvent être traduits en termes opératoires. A ce propos, merci de vous référer au chapitre 10.3 : les difficultés relatives à l'implémentation des référentiels de compétences.
- **Des savoir-faire cognitifs :** pour le Boterf, les savoir-faire cognitifs sont des « opérations qui permettent d'inférer, d'est-à-dire de créer des informations nouvelles à partir d'informations existantes » (Le Boterf, 2009b, p. 54). En prenant appui sur cette définition, nous pouvons apprécier l'écart entre ces savoirs et les connaissances générales. Effectivement, dans un processus d'évaluation, les savoir-faire

⁴⁸ Cf. annexe n° 21.2 : Descriptif des ressources selon Le Boterf, 2009b.

cognitifs permettent d'identifier de manière significative le niveau d'assimilation et de transférabilité des dites ressources. Pour reprendre l'exemple de l'enseignant qui connaît les théories de l'apprentissage (connaissances générales), s'il possède en plus des ressources de type savoir-faire cognitifs, il va parvenir à les généraliser et à les appliquer aux problèmes particuliers qu'il rencontre in situ. En somme, il est en mesure d'être un professionnel qui analyse, décide, adapte et résout des problèmes.

- **Des aptitudes et qualités** : ce type de ressources ne peut pas directement faire l'objet d'un apprentissage, par conséquent, il est fort probable qu'elles ne soient que rarement évaluées. En effet, elles se rapportent à l'idiosyncrasie de l'individu. Cependant, certaines d'entre elles peuvent, tout de même, être traduites en modes opératoires. Par exemple, la rigueur peut être appréhendée à travers des savoir-faire opérationnels, en évaluant si les directives sont rigoureusement appliquées. Néanmoins, dans ce cas, ce qui est évalué n'est pas une aptitude ou une qualité mais, en fonction de la donnée, une connaissance procédurale ou un savoir-faire opérationnel.
- **Des ressources physiologiques** : aucune précision.
- **Des ressources émotionnelles** : l'intuition et les ressentis qui définissent en partie ces ressources sont des notions fallacieuses. Par exemple, le professionnel qui prétend s'être servi de son intuition ou de son ressenti est avant tout un professionnel maîtrisant un certain niveau de compétences et qui au fil du temps est devenu inconsciemment compétent. En effet, il a assimilé et intégré bon nombre de ressources, desquelles il est devenu porteur, sans ne plus les conscientiser. L'intuition et le ressenti qui vont servir à une action efficace n'émergent pas dans un vide social. Elles apparaissent et sont nécessaires à une action efficace parce qu'elles trouvent notamment leurs « racines » dans d'autres sortes de ressources provenant d'un apprentissage. En effet, l'intuition et le ressenti, d'un professionnel compétent, reposent sur de nombreux acquis antérieurs. Bien qu'à priori, ils peuvent sembler innés, il ne faut guère négliger l'importance des acquis qui les constituent.

22.4. MODELE DE GRILLE D'ANALYSE DES RESSOURCES

Module X Examen écrit 1.1

Contenu ou discipline évalué : par ex. assurances sociales	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Nbr de ressources combinées
Questions d'examen :												
A.												
B.												
C.												
Etc.												
Totaux	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Examen oral 1.2

Contenu ou discipline évalué : par ex. psychologie	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Nbr de ressources combinées
Questions d'examen :												
A.												
B.												
C.												
Etc.												
Totaux	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Travail de validation 1.3

Contenu ou discipline évalué : par ex. communication	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Nbr de ressources combinées
Consignes du travail :												
A.												
B.												
C.												
Etc.												
Totaux	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire
Totaux	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

22.5. GUIDE POUR PROCEDER A L'EVOCATION HIERARCHISEE

A. RECOLTE DE DONNEES PROFESSIONNELLES : PROFIL DE L'INTERVIEWE

Objectifs : déterminer le profil des participants à la recherche, notamment leur rapport aux champs professionnels du travail social.

Questions :

- Depuis combien de temps travaillez-vous à l'éésp ?
- Quels types de formations avez-vous suivis ?
- Quelles expériences pratiques avez-vous du travail social ? Durant combien d'années avez-vous exercé ? Quels statuts aviez-vous ?
- Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles (en dehors du TS et de l'enseignement à l'éésp) ?
- Avez-vous effectué des recherches sur des thématiques relatives au travail social ?

B. METHODE POUR L'EVOCATION HIERARCHISEE

En réalisant ces interviews, nous avons ciblé trois objectifs :

1. Identifier les représentations sociales des formateurs concernant le concept de compétence.
2. Identifier les représentations sociales des formateurs concernant le sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences.
3. Identifier les représentations sociales des formateurs concernant les exigences en matière d'évaluation.

Lors de nos rencontres avec les formateurs, nous leur demandons d'évoquer cinq expressions ou mots qui spontanément leur viennent à l'esprit à la suite d'une induction. Lorsqu'ils s'expriment, nous transcrivons leurs dires. Ensuite, nous demandons aux enseignants de classer leurs mots ou expressions, en les hiérarchisant selon l'importance attribuée à chaque élément par rapport aux autres.

En fonction de nos trois objectifs, nous allons répéter cette méthode, en modifiant les mots inducteurs. Ces derniers sont : les compétences ; le sens et/ou de l'utilité des évaluations des compétences ; les exigences en matière d'évaluation.

22.6. GUIDE POUR PROCEDER AUX ENTRETIENS COMPREHENSIFS

Remarque préalable : les données visant à décrire les profils des interviewés ont déjà été recueillies lors de l'évocation hiérarchisée.

THEMATIQUE A : LE SENS ET/OU L'UTILITE DES EVALUATIONS DES COMPETENCES

Objectif : comprendre la signification donnée en termes de sens et/ou d'utilité à l'évaluation des compétences dans le dispositif de formation.

Questions :

- Lorsque vous concevez une évaluation, quelles sont vos intentions (contrôler, orienter, sélectionner, se conformer aux demandes d'évaluer, former, rendre compte du niveau de l'apprenant, clore le processus d'apprentissage, etc.) ? De quelles missions vous sentez-vous investis lorsque vous évaluez les apprenants ?
- Selon vous, quel est le sens et/ou l'utilité d'évaluer les compétences des apprenants ? En somme, pourquoi et à quoi sert l'évaluation ?
- Selon vous, est-ce qu'il y a des éléments (savoirs, connaissances, compréhension générale, compétences, etc.) qui doivent impérativement être évalués ?

THEMATIQUE B : LA PERCEPTION DE LA COMPETENCE DANS LE PROCESSUS DE FORMATION ET PLUS PARTICULIEREMENT DANS LE DISPOSITIF D'EVALUATION

Objectif : comprendre la perception de la compétence dans le processus de formation et, plus particulièrement, dans le dispositif d'évaluation.

- Selon vous, qu'est-ce qui devrait être mis en place pour exercer ou attester d'une compétence dans le cursus de formation ou au terme d'un module de formation (c'est-à-dire en dehors des temps de stage sur le terrain) ? En somme, qu'est-ce qu'une compétence et comment l'exercer ou en attester ?

THEMATIQUE C : LES SIGNIFICATIONS DES USAGES SOCIAUX DES EVALUATIONS DES COMPETENCES

Objectif : comprendre les significations des usages sociaux de l'évaluation des compétences.

- Au travers des évaluations, est-ce que vous avez le sentiment de répondre plus particulièrement aux attentes de certains acteurs de la formation (politiciens, direction, collectif de formateurs, terrains professionnels, apprenants, etc.) ? En somme, selon vous, est-ce que les évaluations sont prioritairement adressées à certains acteurs plutôt qu'à d'autres ? Pourquoi ?

THEMATIQUE D : LES REPRESENTATIONS DES EXIGENCES ET DES CONTRAINTES AFFERENTES AUX EVALUATIONS

Objectif : comprendre les représentations des exigences et des contraintes qui orientent les pratiques évaluatives des formateurs.

Questions :

- Lorsque vous concevez une évaluation, suivez-vous certains critères personnels ou institutionnels en termes d'exigences (quantitatives : par ex. pour 10 ECTS un travail X doit être fourni ; qualitatives ; en termes de notation : par ex. est-ce que vous devez respecter une répartition des étudiants sur l'échelle de notation de type courbe de gauss, etc.) ?
- Quelles sont les exigences et/ou contraintes (financières (ressources), organisationnelles (planification de la formation, temps à disposition, etc.) qui sont les vôtres pour élaborer le processus d'évaluation des compétences relatif au module générique dont vous avez la responsabilité ?

22.7. TABLEAU SYNOPTIQUE DE L'ANALYSE DE DONNÉES

Module 1	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire
Totaux	4	3	0	0	1	0	3	0	0	3	4

Module 2	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Combinatoire sans pondération
Totaux	12.48	1.53	1.33	0.67	0.38	0.00	2.30	0.00	0.00	0.33	5.42	27

Module 3	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire
Totaux	56	3	0	16	3	0	16	0	0	1	19

Module 4	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Combinatoire sans pondération
Totaux	6.83	0.67	0.00	1.17	3.33	0.00	1.67	0.00	0.00	2.67	4.33	16

Module 5	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Combinatoire sans pondération
Totaux	22.33	0.00	0.00	1.00	0.00	0.00	2.67	0.00	0.00	1.33	7.00	13

Module 6	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire
Totaux	35	5	0	1	0	0	7	0	0	1	15

Module 7	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Combinatoire sans pondération
Totaux	38.92	0.33	0.00	0.00	0.58	0.00	1.25	0.00	0.00	0.33	11.25	22

Module 8	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire
Totaux	39.00	25.00	0.00	2.00	1.00	0.00	9.00	0.00	0.00	5.00	21.00

Totaux tous les modules	Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire relationnels	Savoir-faire cognitifs	Aptitudes et qualités	Ressources physiologiques	Ressources émotionnelles	Combinatoire	Combinatoire sans pondération	Nbr total de ressources évaluées (pondéré)
Totaux	214.57	38.53	1.33	21.83	9.30	0.00	42.88	0.00	0.00	14.67	87.00	137.00	343.12
Totaux en pourcentage	62.53%	11.23%	0.39%	6.36%	2.71%	0.00%	12.50%	0.00%	0.00%	4.27%			

22.8. RECAPITULATIF DES COMBINATOIRES POUR TOUS LES MODULES

Les types de combinatoires					Nbr de combinatoires en chiffres	Nbr de combinatoires en %	
Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire cognitifs	Ressources émotionnelles	Combinatoire	1	0.73%
Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire cognitifs	Ressources émotionnelles	Combinatoire		2	1.46%
Connaissances générales	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire cognitifs	Ressources émotionnelles	Combinatoire		1	0.73%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Combinatoire		2	1.46%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire		1	0.73%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Ressources émotionnelles	Combinatoire		1	0.73%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire opérationnels	Combinatoire			2	1.46%
Connaissances générales	Savoir-faire opérationnels	Ressources émotionnelles	Combinatoire			2	1.46%
Connaissances générales	Savoir-faire opérationnels	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire			3	2.19%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire			6	4.38%

Connaissances générales	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire	1	0.73%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire	4	2.92%
Connaissances générales	Connaissances procédurales	Ressources émotionnelles	Combinatoire	1	0.73%
Connaissances générales	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Ressources émotionnelles	Combinatoire	2	1.46%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Connaissances procédurales	Combinatoire	1	0.73%
Connaissances générales	Savoir-faire cognitifs	Ressources émotionnelles	Combinatoire	6	4.38%
Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Ressources émotionnelles	Combinatoire		1	0.73%
Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire		9	6.57%
Connaissances générales	Savoir-faire opérationnels	Combinatoire		4	2.92%
Connaissances générales	Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Combinatoire		14	10.22%
Connaissances générales	Connaissances procédurales	Combinatoire		1	0.73%
Connaissances générales	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire		13	9.49%

Connaissances générales	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Combinatoire	2	1.46%
Connaissances générales	Ressources émotionnelles	Combinatoire	4	2.92%
Savoir-faire opérationnels	Savoir-faire cognitifs	Combinatoire	1	0.73%
Savoir-faire opérationnels	Connaissances et savoir-faire expérimentiels	Combinatoire	1	0.73%
Savoir-faire cognitifs	Ressources émotionnelles	Combinatoire	1	0.73%
Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Savoir-faire opérationnels	Combinatoire	1	0.73%
Connaissances spécifiques à l'envi. prof.	Combinatoire		2	1.46%
Connaissances générales	Combinatoire		47	34.31%
Totaux			137	100%

22.9. LES EXIGENCES ET AVANTAGES D'UN MODELE COGNITIF DE L'APPRENTISSAGE

Pour mettre en œuvre un modèle cognitif de l'apprentissage, plusieurs exigences sont de rigueur (Tardif, 2006, pp. 83-87). Comme mentionné, il s'agit tout d'abord de déterminer les différentes étapes du développement de chacune des compétences. Cette phase est cruciale notamment pour les situations d'évaluation car elle va contribuer à élaborer des indicateurs précis, relatifs aux différentes étapes du développement. « Les indicateurs sont rattachés à des étapes particulières du développement de la compétence. Ils mettent l'accent sur des apprentissages critiques relativement à chaque étape et ils visent à déterminer des niveaux de développement » (Tardif, 2006, p. 4). Les apprentissages critiques doivent être appréhendés comme faisant émaner des conduites nouvelles.

De même, afin d'accompagner les personnes dans leur développement, il faut que les obstacles qui pourront être vécus par les apprenants soient déterminés. En effet, être conscient des difficultés rencontrées va permettre de cibler des situations d'apprentissages favorisant le développement, malgré les difficultés. Mais aussi de documenter les parcours de formation, notamment, les réorganisations cognitives en cours de formation.

S'adjoint la différenciation des parcours de formation car de toute évidence, il existe des manières de progresser différentes d'une personne à l'autre. Ne pas les prendre en compte reviendrait à « répéter le clonage des activités et des parcours de formation pour tous les élèves et tous les étudiants comme cela se produit souvent dans les formations de nature encyclopédique » (Tardif, 2006, p.85). De la novicité jusqu'à l'expertise, durant les phases de développement, plusieurs parcours typiques sont possibles et ils doivent être pris en considération (NRC, 2001, p.182, cité par Tardif, 2006, p. 85). Les étapes critiques, génératrices de changement sont incontournables dans le développement mais les chemins d'y accéder sont quant à eux contrastés.

La dernière exigence relative au modèle cognitif de l'apprentissage se situe dans l'autonomie réciproque des différentes étapes du développement. L'utilisation d'une échelle de niveaux peut être facilitante pour rendre compte de ces phases, chacune étant exclusive par rapport à l'autre. Effectivement, dans le processus de développement, à chaque étape correspondent des apprentissages critiques qui doivent être documentés et qui au final, permettront d'apporter de la valeur aux acquisitions. Pour les ingénieurs de formation, cela suppose notamment de déterminer un niveau de sortie (par ex. intermédiaire) et d'être en mesure de fournir des indicateurs pertinents ayant trait à ce niveau. La clarification de ces niveaux, ayant l'avantage de faciliter le choix des modalités d'évaluations ainsi que le jugement de valeur qui va en découler. Pour Tardif (2006, pp. 86-87) cette démarche contribue à évincer la confusion parfois présente entre « être en processus de développement d'une compétence » et « être compétent » mais aussi entre « compétence » et « compétent ». Comme précédemment évoqué, si un étudiant de première année en travail social a développé un certain nombre d'apprentissages se rapportant à la compétence : « Initier et développer une relation professionnelle avec des personnes ou des groupes dans un contexte d'action sociale donné » (HES-SO, 2006, p. 13) peut-il, à ce stade de formation, être déclaré compétent ? Certainement pas car comme nous l'avons vu, l'atteinte du niveau compétent implique un échelonnement sur plusieurs années. Cependant, il va de soi que cet étudiant a déjà développé et acquis un certain nombre de ressources qui vont lui permettre progressivement d'accéder à un niveau de plus en plus en plus corsé. Néanmoins, il est probable que lors de la première année de formation et en référence à l'échelle s'étendant de débutant à expert, il se situe dans le premier ou le deuxième échelon.

Selon Tardif (2006, p. 87), la plupart des formations viseraient le niveau compétent, les niveaux le succédant étant sans doute atteints, d'une part avec une longue pratique professionnelle et d'autre part, grâce à l'éducation tout au long de la vie.

Les avantages des modèles cognitifs nous semblent être incontestablement les repères qu'ils sont en mesure d'apporter et la collaboration requise entre les formateurs, qui seront, nul doute, très bénéfiques à la clarté de la mise en œuvre d'un processus d'évaluation qui se veut cohérent.

22.10. LES EXIGENCES ET AVANTAGES DE L'ÉVALUATION AUTHENTIQUE

Afin de mettre en œuvre ce type d'évaluation, plusieurs principes seraient incontournables (Tardif, 2006, pp. 105-118). Si les cibles de l'évaluation sont celles que nous avons précédemment annoncées, un de ces principes a trait à rendre compte du parcours de progression. Dans les évaluations plus classiques, l'apprenant reçoit un résultat qui représente une photographie instantanée et très fragmentaire de son parcours. Dans l'évaluation authentique, grâce aux diverses indications qu'elle est en mesure d'apporter (niveau de compétence ; degré de développement des ressources ; familles de situations dans laquelle elle est transférable), on permet à l'étudiant de se situer dans sa progression réelle.

Un autre élément clé de la mise en œuvre de l'évaluation authentique est de rester fidèle à la définition même de la compétence. Pour rappel, la compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Le savoir-agir prend appui mais dépasse largement les ressources. Un des risques est d'évaluer chaque ressource indépendamment des autres, sans tenir compte du fait que si celles-ci ne sont pas mobilisées et combinées efficacement, elles ne pourront induire une compétence. Le degré d'atteinte de chaque ressource, autant interne qu'externe, donne une mesure certes primordiale mais l'évaluation authentique doit également rendre compte, en prenant comme cible la compétence, de leur combinaison opportune. Si ce n'est pas le cas, nous ne pouvons parler d'évaluation de compétence, cette dernière étant exclue du processus d'évaluation.

Dans un modèle cognitif de l'apprentissage, les mobilisations et combinaisons efficaces des ressources devraient être identifiées par les formateurs. Lors des situations d'évaluation, ces informations vont d'une part, faciliter le jugement évaluatif et d'autre part, donner des indications sur la situation de l'apprenant. Si toutes les ressources développées en cours de formation ne sont pas systématiquement évaluées, il est envisageable de créer un modèle qui fasse émerger par la démonstration, l'auto-évaluation des étudiants. Dans une situation Y, assimilée à la famille X, l'étudiant a utilisé un nombre N de ressources. L'évaluateur peut alors lui demander dans quelles autres situations, logiquement apprenant à la famille X, la combinaison utilisée est pertinente. Cette démarche contribuerait à évaluer la transférabilité de la compétence. Comme l'évoquent Tardif (2006) et Le Boterf (2009a), les cartes de ressources, largement inspirées des cartes conceptuelles peuvent être des supports facilitants et adéquats.

De même, l'évaluateur pourrait interroger l'apprenant sur les ressources qu'il n'a pas mobilisées et rendre compte d'une indication sur le degré d'acquisition ou de non-acquisition. Par exemple, si dans une évaluation ayant trait à la compétence « identifier, analyser les situations et processus sociaux (...) » (HES-SO, 2006, p. 13), si l'étudiant néglige l'approche sociologique des processus sociaux, est-ce par méconnaissance ? Ou parce qu'il n'a pas jugé utile d'y avoir recours, tout en disposant, pourtant d'un excellent degré d'atteinte de cette ressource ?

Au terme d'une évaluation, les évaluateurs devraient pouvoir rendre compte de manière fiable : « 1) des ressources dont disposent (...) un étudiant et qu'il n'a pas mobilisées, ni combinées dans ce contexte (...); 2) des ressources qu'il a efficacement mobilisées et combinées ; et 3) des ressources qui ne font pas encore partie de son bagage personnel ou qu'il ne maîtrise pas à un degré suffisant » (Tardif, 2006, p. 110). Pour Tardif (2006, pp. 110-111), cette étape est inévitable, d'autant qu'à priori, les situations d'évaluation des compétences, par rapport notamment à une approche disciplinaire, devraient être considérablement réduites.

Pour que les évaluations soient fiables et qu'elles rendent compte du niveau d'atteinte de la compétence, qui comme nous l'avons vu, s'acquiert forcément sur une longue durée, il importe que les indicateurs relatifs au niveau soient déterminés par l'ensemble des concepteurs de la formation. Si la compétence s'exerce dans la durée, il faut que des paliers de niveaux fassent l'objet d'un consensus, un seul individu ne pouvant se porter garant de cette progressivité.

Dans les dispositifs qui s'appuient sur l'approche par compétences, qui visent par conséquent un savoir-agir complexe, il est présupposé de manière implicite ou explicite, que l'autonomie de l'étudiant va se développer au fil de son parcours de formation. L'autorégulation que nécessite l'autonomie, nécessaire au développement de la compétence, ne s'acquiert que progressivement mais demeure essentielle pour agir efficacement et doit faire partie intégrante de la programmation de la formation tant pour ce qui a trait aux situations d'apprentissages qu'aux situations d'évaluation.

L'évaluation des compétences ayant des finalités précises, on ne saurait cantonner les productions des apprenants à un style de « copie conforme ». Si dans une approche disciplinaire il est aisé d'agir en tant qu'évaluateur en termes de juste ou de faux, par exemple à la suite d'une consigne du type : quels sont les stades du développement selon Piaget, il est aisé de juger si oui ou non les réponses sont exactes, plus ou moins étayées. Cependant, dans ce cas, l'objectif est la restitution conforme, sans doute dans le but de faire la preuve de ses connaissances. Si dans ce cas, le jugement peut quasiment être considéré comme binaire, d'autres situations d'évaluation sont plus indéterminées.

On pourrait imaginer une consigne dans un cours de philosophie de l'éducation du type : développez si selon vous, l'éducation est utopie et argumentez votre positionnement. Dans ce cas, le développement choisi par l'apprenant sera certainement singulier par rapport à ses pairs. Toutefois, lors de l'évaluation de cette copie, il est probable qu'un certain nombre de critères servent de jugement quantitatif (par ex. il se réfère à X auteurs, il a écrit un nombre Y de pages, etc.) et qualitatif (le texte est structuré selon les normes usuelles, les arguments s'appuient sur des connaissances fiables, etc.). Néanmoins, dans une approche par compétences, le raisonnement en termes de présence ou de manque est quelque peu contraire à la logique en jeu. En effet, l'évaluation des compétences laisse une importante marge de manœuvre aux étudiants. Si dans le modèle cognitif de l'apprentissage des critères sont établis en termes de niveau critique attendu à tel stade, la latitude laissée à l'apprenant dans son développement demeure considérable. Le but étant de former des personnes capables de savoir-agir efficacement dans des situations variées et dont on reconnaît la singularité des modes d'apprentissages.

Pour procéder à l'évaluation de compétences, il est nécessaire que la situation choisie soit à la fois représentative et significative de la compétence en question. Certes, pour évaluer une même compétence, plusieurs situations et tâches seront proposées dans le cours de la formation. Il n'en demeure pas moins que celles-ci devront rendre compte du degré de maîtrise des ressources, du niveau d'atteinte de la compétence ainsi que de l'autonomie qui a été requise de la part de l'apprenant. Par conséquent, il importe de se fier à des critères multiples.

Selon Tardif (2006, p. 133), l'évaluation des compétences doit impérativement restituer la progressivité du parcours de développement de l'étudiant. D'après cet auteur, « les évaluations sporadiques, discontinues et morcelées ne contiennent aucune probabilité de répondre à cette finalité. Certes, les enseignants (...) peuvent y recourir par défaut, mais le fait qu'il soit impossible de construire une trajectoire développementale à partir de ces « photographies disjointes » constitue une limite inacceptable dans le cadre de l'évaluation des compétences ».

Pour parvenir à cet objectif, il va de soi que les formateurs doivent collaborer de manière serrée, ce qui bien souvent marque un changement de pratiques mais est indispensable car chaque évaluation faisant suite à une autre, dans une idée de progression, les paramètres « collaboration étroite entre évaluateurs » et « temps » sont incontournables.

22.11. EXTRAIT DU PLAN D'ETUDES CADRE EN TRAVAIL SOCIAL

HES-SO. (2006). *Plan d'études cadre, bachelor 2006, filière de formation en travail social*. Delémont : HES-SO, pp. 12-16.

Référentiel de compétences pour la formation bachelor en Travail Social

1. Orienter sa propre formation initiale et continue

Compétences effectives :

- 1.1 Conceptualiser toute expérience pratique en faisant appel aux différents apports théoriques de la formation (apprentissage en alternance).
- 1.2 Evaluer ses propres compétences et déterminer ses besoins en termes de formation.
- 1.3 S'organiser, planifier, déterminer ses priorités.
- 1.4 Développer les capacités d'expression écrite et orale nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession.
- 1.5 Mettre en œuvre les méthodes de travail intellectuel adéquates et les instruments de gestion qui leur sont liés (prise de notes, travail de texte, recherche documentaire, production de documents...).

2. Identifier et analyser les situations et processus sociaux que l'intervention prend en compte

Compétences effectives :

- 2.1 Observer, décrire et restituer les situations et les actions d'individus, de groupes ou de collectivités dans ses différentes dimensions (personnelles, socio-économiques, légales, culturelles, politiques...).
- 2.2 Formuler le problème que l'intervention prend en compte dans sa complexité.
- 2.3 Evaluer les ressources et les contraintes (personnelles, collectives, institutionnelles) déterminantes pour les différents acteurs.
- 2.4 Etayer son analyse en se référant à toute théorie ou concept pertinent.

3. Prendre en compte les divers déterminants de l'organisation dans une situation sociale donnée

Compétences effectives :

- 3.1 Se situer dans son équipe, dans l'organisation et le fonctionnement de son institution.
- 3.2 Interpeller ses collègues et sa hiérarchie sur toutes les questions importantes et les problèmes rencontrés nécessitant une prise en compte institutionnelle.
- 3.3 Rendre des rapports circonstanciés et fiables à sa hiérarchie et aux partenaires concernés.
- 3.4 S'organiser, anticiper, mener de front plusieurs activités.
- 3.5 Gérer son temps de manière responsable.
- 3.6 Savoir utiliser les outils bureautiques et informatiques requis par la pratique professionnelle.

4. Initier et développer une relation professionnelle avec des personnes ou des groupes dans un contexte d'action sociale donné

Compétences effectives :

- 4.1 Entrer en relation avec les personnes dans une attitude appropriée, permettant le respect et la confiance.
- 4.2 Faciliter l'expression de la demande.
- 4.3 Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes.
- 4.4 Réguler la relation en précisant le contexte dans lequel elle s'inscrit, les rôles respectifs, les droits et obligations des partenaires concernés.
- 4.5 Communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de compréhension du ou des interlocuteur(s).

- 4.6 Mener un entretien professionnel, le consigner et le transmettre sous une forme éthiquement et techniquement adéquate.
- 4.7 Mener des réunions et des animations de groupes.
- 4.8 Conseiller et orienter tout bénéficiaire de l'action sociale en fonction de ses droits et de son intérêt.

5. Collaborer entre professionnels et institutions

Compétences effectives :

- 5.1 Définir et délimiter son propre rôle et celui de ses partenaires dans l'institution et le réseau.
- 5.2 Respecter les cadres d'intervention des partenaires.
- 5.3 Déléguer les actions pouvant être menées de manière plus pertinente par des partenaires du réseau.
- 5.4 Participer activement aux échanges d'informations et à la communication au sein de son institution.
- 5.5 Affronter et gérer les conflits en mettant l'intérêt des bénéficiaires de l'action sociale au centre des réponses à apporter.
- 5.6 Intégrer les exigences du travail en partenariat avec d'autres institutions et professions.
- 5.7 Initier et animer un réseau de collaboration.

6. Se positionner professionnellement et personnellement en questionnant le sens de l'action sociale

Compétences effectives :

- 6.1 Repérer les questions éthiques, déontologiques, les conflits de valeurs, les enjeux et les dilemmes professionnels.
- 6.2 Confronter ses positions personnelles et professionnelles en argumentant.
- 6.3 Prendre une distance critique face à soi-même, aux objets d'études ou aux pratiques dans lesquels on est impliqué.
- 6.4 Identifier ses ressources et ses limites.

7. Décider d'engager une action et la mettre en œuvre

Compétences effectives :

- 7.1 S'engager, s'impliquer dans l'action.
- 7.2 Analyser et prendre en compte sa propre implication professionnelle dans la situation.
- 7.3 Elaborer des hypothèses d'intervention.
- 7.4 Se prononcer sur le sens de l'action et argumenter.
- 7.5 Construire et mettre en œuvre un projet d'intervention.
- 7.6 Assurer la conduite et la continuité de l'intervention.
- 7.7 Agir en pratiquant l'évaluation permanente.
- 7.8 Savoir mettre un terme à une action et en rendre compte.

8. Encourager et soutenir la participation des personnes et des groupes dans la société

Compétences effectives :

- 8.1 Repérer et valoriser les potentialités d'action collective, associative et citoyenne des différents acteurs.
- 8.2 Initier et développer des réseaux entre les intervenants sociaux, les usagers et les populations impliquées.
- 8.3 Favoriser, dans une vision prospective, toute initiative permettant l'insertion et l'intégration des membres d'une société donnée.

9. Evaluer et réorienter l'action

Compétences effectives :

- 9.1 Evaluer le processus et le résultat de son action en référence aux finalités, buts, objectifs et moyens.
- 9.2 Tenir compte des conclusions de l'évaluation en réexaminant ses pratiques et en proposant des innovations dans l'action sociale.
- 9.3 Prospecter, s'informer, se documenter sur les pratiques et expériences auxquelles l'action peut se référer.
- 9.4 Faire preuve de créativité en imaginant et développant des actions et des modes d'intervention diversifiés.

10. Identifier, intégrer, mettre en forme et transmettre des informations sociales pertinentes pour les différents acteurs sociaux

Compétences effectives :

- 10.1 Transmettre, vulgariser et mettre en valeur des informations sociales à l'aide de différents outils de communication et de médiation.
- 10.2 Documenter et communiquer les résultats de son action professionnelle et sa connaissance du contexte où elle s'insère.
- 10.3 Intervenir dans l'espace public et au niveau des décideurs politiques à propos de toute situation sociale nécessitant un changement.

11. Participer à une démarche de recherche

Compétences effectives :

- 11.1 Adopter une posture de recherche dans toute situation de formation et d'intervention sociale.
- 11.2 Suivre une démarche méthodologique appropriée à l'objet de recherche.
- 11.3 Utiliser les instruments théoriques et conceptuels adaptés à l'objet.
- 11.4 Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique.
- 11.5 Définir et respecter le cadre déontologique de la recherche.
- 11.6 Mettre en forme le cheminement et les résultats de la recherche.
- 11.7 Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat.

4.1.3 La progression en spirale dans le travail des compétences

Le travail des compétences dans le cursus des étudiants s'organise tout au long de la formation dans une spirale selon les deux principes suivants :

Principe de progression

Il est donné un accent particulier à chacune des 11 compétences génériques à un moment précis de la formation : cette compétence est dite alors **compétence dominante**. Une progression est ainsi organisée au cours de la formation allant de la compétence 1 à la compétence 11. L'accumulation des 11 compétences correspond au niveau de l'*agir expert*.

Principe de circularité

Chacune des 11 compétences génériques peut être travaillée en tant que **compétence** secondaire à tout moment de la formation que ce soit dans les modules suivis à l'école ou dans la formation pratique sur le terrain. Il est ainsi possible de combiner chacune des compétences génériques avec une ou deux autres, d'anticiper ou de revenir sur le travail de chacune d'elles.

22.12. PROFIL DES PARTICIPANTS A LA RECHERCHE

	Formateur A	Formateur B	Formateur C	Formateur D
a) Durée d'activité en tant que chargé d'enseignement ou professeur dans une école en travail social	<ul style="list-style-type: none"> - Chargé d'enseignement : 3-4 ans - Fixe : 24 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - 9 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - Chargée d'enseignement : plus de 10 ans - Fixe : 2 ans et demi 	<ul style="list-style-type: none"> - Chargée d'enseignement : 3-4 ans - Fixe : 6 ans
b) Cours de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Diplôme d'animateur socioculturel - Diplôme d'assistant social - Diplôme de conseiller en audio-visuel - Diplôme universitaire en communication organisationnelle - Certificat universitaire de concepteur et de coordinateur de dispositifs de formation e-learning 	<ul style="list-style-type: none"> - Employé de commerce - 1 an d'université en psychologie - Educateur spécialisé - Licence en sciences de l'éducation - Mas en analyse de l'activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Master en sociologie 	<ul style="list-style-type: none"> - Licence è lettres (ethnologie, arabe, géographie) - Doctorat è sciences en sociologie
c) Expériences professionnelles relatives au travail social, statuts et durée d'activité	<ul style="list-style-type: none"> - Assistant social et remplaçant du directeur (3-4ans) 	<ul style="list-style-type: none"> - Educateur (7 ans ½) - Formateur dans une association (formation continue pour adultes en situation d'handicap) et divers camps de vacances 	<ul style="list-style-type: none"> - Educatrice (10 ans) - Chargée d'études dans une institution sociale (8 ans) 	/
d) Autres expériences professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> - Diverses expériences dans des entreprises privées en tant qu'employé de commerce ou gestionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Assistante dans une Université (dans une faculté de psychologie et des sciences de l'éducation) 	<ul style="list-style-type: none"> - Chercheuse à l'EPFL - Enseignement à l'ECAL et des soins infirmiers

e) Recherches sur des thématiques du travail social	<ul style="list-style-type: none"> - Promotion de l'information sociale - Diverses réalisations de films en lien avec le travail social 	<ul style="list-style-type: none"> - Tous les mémoires de fin d'études (d'éducateur, de licence et de MAS) en lien avec le travail social ou la formation en travail social 	<ul style="list-style-type: none"> - Intégration – Exclusion - Promotion citoyenne - Relation entre les assistants sociaux et les bénéficiaires - Santé - Travail social communautaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Politique de prévention sida et toxicomanie, services à bas seuil - Politique du logement, urbanisme - Actions collectives en milieu urbain
--	---	--	---	---

	Formateur E	Formateur F	Formateur G
a) Durée d'activité en tant que chargé d'enseignement ou professeur dans une école en travail social	- 18 ans	- Chargé d'enseignement : plus de 10 ans - Fixe : 3 ans	- Chargé d'enseignement : plus de 15 ans - Fixe : 2 ans
b) Cours de formation	- Maîtresse primaire - Assistante sociale - Psychologue - Thérapeute Gestalt	- Educateur spécialisé - Praticien formateur - Superviseur - Systémique - Gestion des ressources humaines dans une vision systémique - Analyse transactionnelle - Système qualité	- Animatrice socioculturelle - Diacre - Ecothérapeute - Psychopédagogue
c) Expériences professionnelles relatives au travail social, statuts et durée d'activité	- Assistante sociale (3 ans)	- Educateur (8 ans) - Responsable de groupe éducatif (17 ans) - Superviseur (16 ans)	- Animatrice spirituelle (10 ans)
d) Autres expériences professionnelles	- Institutrice primaire Maîtresse d'appui Psychologue - Psychothérapeute Gestalt	/	- Diacre - Formatrice d'adultes et consulting
e) Recherches sur des thématiques du travail social	/	/	/
f) Recherches sur d'autres thématiques	- Recherche en pédagogie	/	/