

Pertinence et validité de tâches complexes dans l'évaluation de futurs enseignants

Pierre-François Coen^{*}, Aline Galland^{**}, Isabelle Monnard^{*},
Nicolas Perrin^{**} et Yviane Rouiller^{**}

1. CURRICULUM EN TERMES DE COMPÉTENCES ET ÉVALUATION

Depuis quelques années, les formations professionnelles initiales des enseignants en Suisse ont l'obligation de construire leurs curricula en terme de compétences. Cette nouvelle ingénierie remplace une structuration de la formation élaborée principalement autour de connaissances théoriques complétées par une formation pratique souvent juxtaposée. Le changement opéré a pour but de garantir, dans un contexte où la formation interroge la tradition du compagnonnage, une approche plus réflexive du métier et de la construction de compétences. Dans une perspective de professionnalisation, il s'agit de faire en sorte que les futurs enseignants puissent agir de manière compétente en développant aussi bien des routines pour faire face à des situations habituelles que des moyens pour problématiser les situations professionnelles ou pour faire face à la diversité des contextes et à la complexification des situations d'enseignement.

Une formation construite en termes de compétences interroge de fait les modes d'évaluation. Il ne s'agit plus d'évaluer, d'une part des connaissances théoriques et, d'autre part, des actes professionnels courants. L'ambition est de pouvoir évaluer durant la formation initiale de véritables compétences au travers de tâches complexes au sens où l'entend Roegiers (2004), c'est-à-dire au travers de tâches ouvertes mobilisant un nombre important de ressources diverses à mobiliser de manière stratégique. Il faut donc vérifier que les futurs enseignants savent mobiliser les ressources acquises durant la formation pour faire face aux situations complexes du terrain. Or, dans le contexte de formation actuel, il n'est guère possible de proposer des tâches complexes en situation naturelle, dans les classes par exemple. Il serait difficile de garantir la représentativité de ces situations et le dispositif poserait des problèmes logistiques importants pour que tous les étudiants puissent accéder à de telles tâches ; sans compter le risque de perturbation que cela pourrait induire sur l'écologie de la classe. Si la démarche adoptée consiste de ce fait à proposer des tâches complexes, généralement hors de toute interaction pédagogique avec des élèves, la question se pose de savoir si les situations proposées ont un lien de parenté suffisant avec des situations réelles et si elles sont assez explicites quant à la nature des compétences qui sont évaluées.

Ce choix des tâches complexes en vue d'une évaluation se fait en références à deux critères. D'une part, il s'agit de vérifier la validité de la « mesure », c'est-à-dire de vérifier si on mesure bien « la chose » (ici la compétence), le construit qu'on prétend mesurer. D'autre part, il s'agit de vérifier la pertinence de l'information produite, c'est-à-dire de vérifier si elle est utile, si elle a un sens ... si elle est pertinente pour fonder tel ou tel type de décision. En d'autres termes, la qualité de la décision impliquée dans une évaluation dépend de la validité de ce qui est mesuré et de la pertinence de l'information ainsi produite (Gérard, 2005).

Ce chapitre interroge principalement la manière d'assurer la pertinence tâches complexes utilisées dans l'évaluation des compétences de futurs enseignants. En d'autres termes, il s'agit d'assurer que le choix des tâches complexes est adéquat pour produire une information pertinente pour prendre une décision. Il présente une démarche articulée autour de cette exigence qui consiste à exposer ces tâches complexes – nous en avons retenues six élaborées dans les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP) vaudoises et fribourgeoises – à la critique de praticiens et en regard d'un cadre théorique. Cette contribution est structurée en trois parties : premièrement nous exposons différentes manières d'aborder la question de la pertinence des tâches complexes ; deuxièmement, nous nous appuyons sur les résultats d'une recherche pour rendre compte des problèmes que pose la pertinence des tâches complexes ; troisièmement, nous

discutons cette notion de pertinence et la mettons notamment en regard de la question de la validité des tâches complexes.

2. PLUSIEURS MANIÈRES D'ENVISAGER LA PERTINENCE DES TÂCHES COMPLEXES

Poser la question de la pertinence revient à vérifier si on évalue des compétences qui sont véritablement importantes pour la pratique professionnelle. En d'autres termes, est-ce que les tâches complexes proposées évaluent les mêmes compétences que celles qui sont nécessaires pour faire face aux situations d'enseignement sur le terrain ?

Pour cerner les enjeux liés à cette première question, trois perspectives peuvent être convoquées. La première interroge la relation qui existe entre la formation initiale - qui peut être un vecteur de changement - et les pratiques d'enseignement existantes. La deuxième consiste à vérifier si les pratiques professionnelles, auxquelles se réfèrent les dispositifs de formation et d'évaluation, sont bien prises en compte par ces dispositifs. La troisième aborde le point de vue de l'apprenant et pose la question de la didactisation des situations d'évaluation en regard des situations rencontrées sur le terrain.

2.1 La formation professionnelle comme vecteur de changement

Dans la première perspective, il est nécessaire de comprendre le rôle que peut avoir la formation professionnelle en regard des changements qui interviennent au niveau du contexte de l'enseignement. La formation initiale se doit d'être en phase avec la réalité pédagogique. Elle doit tenir compte de la complexité des situations effectivement rencontrées sur le terrain par les professionnels. Mais elle peut également se trouver en décalage parce qu'elle propose des tâches novatrices face à des pratiques d'enseignement routinisées. Aussi, proposer des tâches complexes qui se réfèrent à des pratiques peu fréquentes à ce jour peut être considéré comme pertinent dans une certaine mesure.

Cela renvoie à la question de la norme qui permet de trancher par rapport aux critères de pertinence. Est-il judicieux de se baser sur le référentiel de l'institut de formation plutôt que celui de l'activité réelle/actuelle des praticiens, cette dernière n'étant d'ailleurs pas uniforme ? Il faut reconnaître qu'un écart peut exister entre le métier tel qu'il est pratiqué sur le terrain, c'est-à-dire au sein d'une culture professionnelle, et le métier tel qu'il pourrait être pratiqué en regard de l'évolution des savoirs pédagogiques. L'enseignant se retrouve face à une situation complexe, au sein d'un réseau de contraintes et de ressources, incluant une jurisprudence et une culture professionnelle. Les ressources et les contraintes peuvent aussi bien contribuer à rendre des solutions novatrices impossibles – alors que celles-ci auraient pu déboucher sur un agir plus efficace et plus économique pour la personne – que constituer des routines très efficaces dans un système donné. Inversement, un écart peut exister entre le travail réel de l'enseignant et les transformations préconisées des pratiques pédagogiques qui ne tiennent pas forcément compte de la complexité et de l'histoire de l'ensemble du système, qui contraint de manière inadéquate l'action de l'enseignant.

2.2 Se référer à l'activité des professionnels

Pour sortir de ce dilemme, et ceci correspond à notre deuxième regard, la construction des tâches complexes proposées dans le cadre des évaluations jalonnant la formation initiale des enseignants devrait se baser sur une analyse du travail comme le préconise le courant de l'ergonomie de langue française (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 1997). Ceci peut se faire par exemple au travers de situations emblématiques, en tenant compte aussi bien des pratiques existantes que des dysfonctionnements qui y sont consécutifs. A l'heure actuelle, les formations professionnelles proposées dans les HEP fribourgeoises et vaudoises ne sont pas systématiquement construites de cette manière.

A défaut, les tâches complexes sont souvent élaborées par les formateurs à partir de leur propre expérience. Dans un contexte légèrement différent, Collins, Brown et Duguid (1989) soulignent l'importance d'un apprentissage situé, c'est-à-dire à l'aide de tâches authentiques, pour développer des compétences qui correspondent bien à celles du métier, c'est-à-dire celles qui sont effectivement mises en

oeuvre en situation. On peut supposer que l'expérience des formateurs peut faciliter cela ; encore faut-il vérifier si la tâche proposée est réellement pertinente.

2.3 La didactisation des situations

Roegiers (2003) va dans le même sens en parlant de « situation naturelle » et de « résolution réelle ». Il oppose tout d'abord situation naturelle et cas construit. Un cas construit correspond alors à une didactisation de la situation naturelle, dans le but d'appréhender un point précis de la situation naturelle. Il oppose ensuite résolution réelle et résolution simulée. Une résolution simulée correspond alors à une tâche qui sera traitée par l'étudiant mais pas utilisée effectivement dans une situation naturelle.

Quatre cas de figure peuvent se réaliser et être pertinents, ils n'ont alors pas la même fonction. Le premier cas de figure (situation naturelle et résolution réelle) se présente dans les formations professionnelles, dans des situations de stage où l'apprenant est actif. Le deuxième (situation naturelle et résolution simulée) représente un cas qui pose des questions bien réelles mais où l'apprenant pour des raisons de sécurité, de gaspillage ou de responsabilités ne résoudra pas réellement les problèmes. Ce sont des situations très souvent utilisées en formation, telles qu'une étude de cas. Le troisième (cas construit et résolution réelle) renvoie à des situations qui exigent la réalisation d'un projet. Le quatrième (cas construit et résolution simulée) sont souvent écartées car elles exigent un gros travail de préparation de la part des concepteurs.

D'autres auteurs comme Lasnier (2000) mettent en évidence l'élément de signification des tâches proposées. Celles-ci permettent ainsi la construction de liens avec une situation authentique. Roland (2005) précise en cinq points les composantes d'une tâche en situation authentique : la mise en situation la plus authentique possible, la description de la tâche, les consignes et contraintes à respecter, le contexte d'application des résultats (impact sur l'environnement), les critères d'évaluation. Si ces précisions ne relèvent pas essentiellement de l'authenticité de la tâche, les premier et quatrième critères y sont étroitement liés.

Enfin, la question de la pertinence des tâches complexes renvoie aussi à la notion d'authenticité (*authentic assessment*) ou de « naturalité » (Scallon, 2004). Cet auteur donne quelques pistes de lecture en proposant des moyens pour déceler, par exemple, des problèmes mal définis, la nature de la production attendue, la quantité de données produites et leur pertinence.

3. LE REGARD DES ENSEIGNANTS COMME MOYEN POUR VÉRIFIER LA PERTINENCE DES TÂCHES COMPLEXES

Face aux enjeux multiples liés à la conception d'une évaluation par tâches complexes, notre intention est d'interroger la pertinence de ces tâches à travers le regard de quelques enseignants expérimentés. Il s'agit alors de considérer les tâches complexes étudiées comme des révélateurs permettant d'interroger le processus de construction et la faisabilité de leur mise en oeuvre. En effet, les écarts qui pourraient être mis en lumière, interpellent aussi bien les pratiques existantes que les pratiques souhaitées dans un nouveau paradigme de formation, que ces pratiques soient celles des enseignants ou des formateurs-concepteurs-évaluateurs.

Cela nous amène à nous interroger sur le fait que les enseignants « du terrain » apprécient la pertinence des tâches complexes en fonction d'un référentiel implicite lié à leurs pratiques effectives alors que les formateurs se réfèrent à un autre référentiel intégrant des innovations souhaitables. Nous y reviendrons dans la discussion.

Dans le cadre de la recherche qui sous-tend ce chapitre, une douzaine d'enseignants expérimentés ont été sollicités pour des entretiens semi-directifs d'une trentaine de minutes. Dans le but d'obtenir des regards « croisés » sur les tâches, nous avons soumis trois tâches différentes à chaque enseignant. Cela nous a permis d'avoir pour chacune d'elle en moyenne six avis centrés sur les aspects suivants :

- pertinence des tâches proposées en lien avec l'exercice du métier (selon vous, les compétences mobilisées par la tâche sont-elles pertinentes en regard de la profession ?)

- lien avec la pratique quotidienne du métier (pensez-vous vous-même réaliser cette tâche au quotidien ?)
- place de la tâche dans la formation (selon vous, cette tâche doit-elle se faire en début / milieu / fin de formation ?)
- inventaire des ressources (capacités et compétences) nécessaires pour réaliser la tâches.

Au terme de l'entretien nous demandions encore aux enseignants de formuler des remarques ou des commentaires généraux concernant les trois tâches qu'ils devaient analyser. Nous leur avons finalement demandé d'identifier la tâche qui selon eux était la plus représentative de leur métier. Après une retranscription exhaustive des entretiens, une analyse catégorielle a été effectuée et un codage ouvert des textes a été mené.

3.1 Tâches complexes proposées à l'examen des enseignants expérimentés

Six tâches complexes ont été présentées aux enseignants expérimentés. Ces tâches sont destinées à évaluer les compétences à différents moments de la formation (qui dure trois ans) :

- La première tâche complexe (T1, 1^{ère} année) conçue pour la certification d'un cours d'introduction à la recherche en sciences de l'éducation consiste à esquisser une démarche de recherche sur la base d'un article scientifique et d'une thématique proposée.
- La deuxième tâche (T2, 1^{ère} année) évalue des compétences dans le domaine des médias, de l'insertion dans un système éducatif et de la communication. Par groupe de 4, les étudiants doivent réaliser un film vidéo illustrant différents aspects de la profession.
- Dans la troisième tâche (T3, 1^{ère} année), les étudiants doivent analyser une séquence vidéo présentant plusieurs enfants travaillant à la résolution d'une situation en mathématiques ; leurs compétences à réaliser une observation objective et à analyser des expériences pratiques sont évaluées.
- La quatrième tâche (T4, 2^e année) permet d'identifier chez les étudiants leur conception de l'école. Individuellement, ceux-ci doivent choisir un concept et le développer en se référant aux apports théoriques des différents dispositifs de formation (cours, ateliers, stages) puis confronter leur vision avec celle d'un autre étudiant.
- La cinquième tâche (T5, 2^e et 3^e année) concerne la planification et la conduite d'un projet d'enseignement-apprentissage. Ici, ce sont les compétences dans le domaine des didactiques qui sont évaluées. Les étudiants élaborent un projet qu'ils conduisent en stage. Ils préparent ensuite un dossier présentant l'analyse de leur expérience qu'ils discutent oralement.
- Dans la sixième tâche (T6, 3^e année), une situation problématique typique de la pratique professionnelle est proposée aux étudiants qui doivent identifier les données du problème, les analyser d'un point de vue théorique et élaborer un plan d'intervention.

3.2 Analyse de la pertinence aux yeux des enseignants

Nous allons aborder, dans les lignes qui suivent, les questions évoquées plus haut. Comme nous l'avons mentionné, les résultats présentés ici s'inscrivent dans le cadre d'une recherche menée dans les deux institutions. Nous avons jugé utile pour illustrer le propos de mentionner des extraits des entretiens conduits auprès des enseignants dans le cadre de cette recherche.

3.2.1 Pertinence en lien avec l'exercice du métier

Faut-il maîtriser les tâches pour exercer correctement le métier ? D'une manière très générale, on constate que les enseignants interrogés voient un lien direct entre les tâches complexes proposées aux étudiants et l'exercice du métier. Leur point de vue est assez homogène face aux différentes tâches proposées. A propos de la T1, un enseignant résume ce point de vue : *c'est effectivement des choses qu'il faut savoir faire en tant qu'enseignant, c'est une base de notre travail* ; un autre ajoute à propos de la T2 : *apprendre à communiquer, c'est quand même un passage obligé pour nous* ; un troisième poursuit parlant de la T4 :

Je pense que ça correspond à ce qu'on demande maintenant, à ce qu'on attend de nous comme enseignant. On est de plus en plus amené à faire ça dans notre métier : pouvoir argumenter de ce qu'on fait auprès des autorités, de la commission scolaire ou des parents ; concernant la T6, un dernier enseignant conclut en des termes équivalents : je pense que ce qui est proposé, c'est vraiment le travail de l'enseignant.

Ces appréciations très positives sont néanmoins à nuancer car elles concernent davantage la pertinence des compétences attendues que la situation dans laquelle elles sont observées. En effet, malgré une bonne acceptation globale, les enseignants estiment que les tâches (à l'exception de la T5) ont un caractère artificiel. Ils voient certes un lien entre tâches complexes et exercice de la profession mais considèrent que la didactisation des tâches les éloigne de la réalité du métier. Parlant de la T6, un enseignant s'exprime en ces termes : *je trouve chouette d'avoir l'occasion de réfléchir sur ses pratiques sans être obligé de le faire dans le feu de l'action, bon c'est quand même assez artificiel de le faire comme ça.*

Certaines tâches ne sont pas estimées comme nécessaires pour l'exercice du métier, les enseignants y voient un plus dans la formation, rien de plus. C'est typiquement le cas de la T2 (réalisation d'un film vidéo), qui ne semble pas indispensable à réaliser pour certains enseignants mais apporte un aspect nouveau dans la formation : *c'est une tâche qui me ferait peur à moi, parce que réaliser un film, je ne suis pas sûr d'en être capable seul. Je n'ai jamais fait de film, mais je pense que c'est très intéressant, c'est un plus pour l'enseignant que de savoir faire ça.*

Enfin, les tâches proposées aux étudiants qui sont moins reconnues comme faisant partie du quotidien (T1 par exemple) questionnent les enseignants et le regard sur leurs propres pratiques. Leurs réponses mettent en évidence une nette pertinence pour la profession tout en témoignant d'un manque de concrétisation au niveau des pratiques. Ainsi, parlant de la T4, un enseignant estime *faire des allées et retours vers la théorie, quelquefois, il pense que quand on est sur le terrain on oublie trop de le faire.* Se référant à la T6, un autre estime encore *qu'il faudrait s'arrêter chaque jour pour réfléchir à ce qu'on a vécu dans la journée noter les points importants qu'on a observés.* Il affirme : *nous, on ne fait peut-être pas assez ça sur le terrain.*

3.2.2 Pertinence en lien avec les pratiques réelles

Le deuxième volet de notre analyse consiste à interroger les pratiques réelles et à voir dans quelle mesure les tâches proposées les recouvrent. Là encore, nous constatons une bonne appréciation générale et les enseignants interrogés voient dans la plupart des tâches proposées des actions qu'ils exécutent au quotidien, cependant ils nuancent leur propos et ajoutent volontiers au *oui* posé d'emblée un *mais* qui réduit parfois l'étendue de ces pratiques.

On constate que la majorité des enseignants reconnaissent mettre en œuvre une partie ou un aspect de la tâche : *par rapport à la question qui était de lancer une mini-recherche, c'est vrai que ça ne se fait peut-être pas de manière scientifique, mais ça se fait par des discussions.* S'agissant de la T3, un enseignant affirme : *c'est clair que personnellement je ne vais pas écrire 4-5 pages sur le déroulement, c'est-à-dire qu'on connaît ses élèves, on sait des choses, c'est quand même clair ;* ces propos sont complétés de la sorte : *on ne fait peut-être pas les choses de manière aussi ciblée, c'est très rare que j'aie une grille d'analyse pour analyser un groupe, mais c'est vrai qu'on a plutôt un regard global.* D'autres apportent des nuances sur les modalités d'exercer l'activité comme cet enseignant lorsqu'il parle de la T3 : *nous, on ne voit pas des séquences vidéo, mais par exemple dans le cadre du décroisement, on voit des enfants de l'école infantile de première et deuxième et puis on fait des tournus. Là, on n'a pas de séquences vidéo, mais on voit les enfants en situation.* Se référant à la T4, ils insisteront volontiers sur l'aspect de collaboration et d'échange qu'ils mettent en pratique et où ils se reconnaissent. Ce dernier extrait résume ce point de vue : *maintenant dans l'enseignement, on est tenu de travailler en équipe et je pense que c'est indispensable de développer ce partage avec les autres où on se confronte.* Les enseignants ne réalisent aussi que partiellement la T6, ou en d'autres termes : *est-ce que tu prends vraiment beaucoup de temps pour analyser, ça je ne suis pas vraiment sûre parce que souvent tu dois réagir en fonction d'une situation bien précise et rapidement, donc l'analyse, tu l'as fait parfois par après mais sans doute pas de façon systématique.*

Parfois, le lien avec les pratiques réelles est beaucoup plus ténu. S'agissant de la T1, les enseignants disent ne pratiquer ce genre de démarche que très occasionnellement : *c'est quelque chose d'important, mais si je regarde ma pratique, ce n'est pas des choses que j'utilise, disons régulièrement*. Ce n'est pas en soi étonnant dans la mesure où les compétences visées par la cette tâche sont nouvelles et correspondent à la volonté de tertiarisation de la formation et du métier. Se référant particulièrement à des lacunes d'ordre technologique (T2), ils disent carrément ne pas exécuter cette tâche comme une enseignantes lorsqu'elle fait référence à la maîtrise des nouvelles technologies : *je suis sceptique sur la vidéo, est-ce que c'est vraiment une compétence que nous nous utilisons parce que vraiment c'est une des compétences accessoires au niveau des moyens informatiques. Je trouve déjà que dans notre métier y a pratiquement personne qui maîtrise ça, à part un ou deux ou trois dans le canton qui sont des passionnés. Le montage vidéo en tout cas pas*.

Tout comme pour l'exercice du métier, certaines tâches induisent le conditionnel : *moi, j'ai le sentiment que c'est quelque chose qu'on devrait faire plus. On le fera peut-être dans le cadre d'une formation continue ou alors à la maison, mais personnellement, je ne lis pas beaucoup. Arrivée à la maison après une journée de travail, je n'ai pas spécialement envie de prendre un bouquin de pédagogie et de le lire de façon approfondie*. Cette posture démontre paradoxalement leur pertinence sans que leur mise en œuvre effective s'avère nécessaire.

Lorsqu'on interroge les enseignants sur la pertinence de ces tâches en lien avec leur pratique quotidienne, certains d'entre eux font référence au contexte éducatif ou social d'aujourd'hui. Leur regard englobe dès lors les exigences de la profession qui à leurs yeux se développent encore toujours plus. C'est particulièrement visible dans la T2 où l'on voit bien pour les enseignants en place l'enjeu important lié à l'usage et la maîtrise des nouvelles technologies. Cet enseignant ne le cache pas : *les jeunes d'aujourd'hui apprennent tellement vite sur les ordinateurs qu'on doit nous aussi maîtriser ces choses ; alors qu'au autre ajoute : je pense qu'à l'heure actuelle, quand on voit les évolutions technologiques, c'est indispensable de le faire*. C'est également visible pour la T3 qui suppose la nécessité de se documenter sur certains thèmes actuels et d'être capable d'argumenter son point de vue vis-à-vis des parents ou du monde extérieur : *il y a 25 ans, quand j'enseignais les enfants étaient presque formatés [...] aujourd'hui c'est plus pareil, ça fonctionne différemment, il faut expliquer, argumenter*. Se référant à la tâche 6, un collègue va dans le même sens : *de plus en plus, au vu des exigences de la Direction de l'instruction publique, il faut collaborer entre nous ou avec les services auxiliaires par exemple dans le cadre de projets d'école ou dans les conseils d'arrondissement*. Les enseignants perçoivent ainsi à travers les tâches proposées les nouveaux enjeux (souvent éducatifs) du métier et de l'école.

En résumé, d'une manière générale, on peut dire que les tâches proposées sont relativement proches des pratiques des enseignants bien que dans la majorité de nos interviews, les sujets interrogés disent n'effectuer qu'une partie ou qu'un aspect des tâches. Cela s'avère particulièrement clair pour la T1 (mini-recherche) dont la pertinence n'est pas remise en question, mais dont l'application n'est que très partielle. Cela se démontre également pour la T2 (faire un film) même si la pertinence (au niveau de la maîtrise des technologies) apparaît comme moins évidente. Dans d'autres cas, les enseignants considèrent que même s'ils n'effectuent pas certaines activités, ils souhaiteraient – ou devraient – le faire en particulier pour s'adapter au contexte éducatif actuel en évolution constante. Finalement, il semble que certaines tâches font partie de routines établies et qu'il ne soit donc plus nécessaire pour les enseignants de formaliser leurs pratiques ; le passage par l'écrit la verbalisation des analyses de leur enseignement appartiennent à cette catégorie.

3.2.3 La pertinence en lien avec le moment choisi pour cette tâche dans la formation

La formation dispensée à la HEP de Fribourg et Vaud est de trois ans (niveau BA européen) et les tâches complexes proposées aux étudiants sont réparties durant tout le cursus. Nous avons interrogé les enseignants de terrain pour connaître leur avis sur le moment choisi dans la formation pour présenter ces tâches. D'une manière générale, les enseignants s'accordent pour fixer ces tâches durant la formation initiale. Ils voient dans leur réalisation des opportunités de faire des choses qui plus tard ne se feront plus vraiment de façon aussi approfondie ou détaillée (la routine aidant, les choses se font de manière plus synthétique ou automatique). Se référant à la T1 (mini-recherche) deux enseignants s'expriment ainsi : *je*

trouve que c'est bien de faire ça quand on n'est pas dans l'urgence du quotidien ; C'est en formation initiale que ça vaut la peine de faire ce genre de chose plutôt qu'en formation continue. Evoquant la T3, un autre complète : je trouve bien de faire ça en formation initiale parce que si on ne fait pas ça à ce moment-là, on ne le fait jamais. La réalisation des tâches s'entend donc volontiers en formation initiale même si pour certains de nos sujets, il demeure un caractère artificiel d'où l'idée, pour certains d'entre eux, de prolonger ce type de réflexion lors de la formation continue. Ça va être un peu artificiel de faire ça dans la formation initiale, donc il faudrait reprendre les choses quand il a sa classe dit un sujet lorsqu'il parle de la T4.

Ils apportent ensuite quelques nuances sur le moment dans la formation initiale. Pour eux, certaines tâches doivent plutôt se faire en première année, d'autres plus tard dans la formation. S'agissant de la réalisation du film vidéo (T2) portant sur les représentations de la profession, un premier enseignant s'exprime en ces termes : *je crois que ça doit se faire au début de la formation, en première année, car il me semble que réfléchir sur le métier qu'on va faire c'est bien de le faire au début.* Parlant de la T3, un deuxième précise qu'il faut quand même avoir une base de connaissances théoriques et didactiques, donc je pense que ce serait difficile de faire cette tâche en tout début de formation. Les enseignants sont encore plus nuancés en parlant de la T6. Cette dernière propose des situations de la vie d'enseignant auxquelles il faut répondre Certains enseignants estiment que l'expérience constitue un facteur important pour faire face à ces situations, dès lors, ils estiment qu'il est difficile de proposer des pistes pour résoudre les problèmes proposés lorsqu'on a peu d'heures de pratique. C'est le point de vue d'un enseignant qui dit : *c'est un métier où on apprend tous les jours [...] on apprend petit à petit sur le tas, par exemple les relations avec les parents [...] donc je ne vois pas comment on pourrait les préparer à ça si ce n'est en les mettant dans la pratique.*

Les avis des enseignants témoignent d'une bonne analyse et dans la plupart des cas recouvrent les choix effectués dans l'institution quant au moment prévu pour la passation des tâches complexes. Ils soulignent toutefois le problème important de l'expérience professionnelle qui ne peut évidemment pas s'acquérir en formation initiale mais qui pour eux constitue une ressource importante soit pour faire face aux problèmes quotidiens de la profession soit comme moyen de réduire le temps alloué à certaine tâche via la routinisation des tâches.

4. QUESTIONNEMENT DES NOTIONS DE PERTINENCE... ET DE VALIDITÉ

Notre propos était de clarifier comment il est possible d'évaluer la pertinence des tâches complexes proposées dans le cadre d'une évaluation par compétences. Les résultats de notre recherche montrent combien cette question de la pertinence est délicate. En conclusion de ce chapitre, il nous semble donc nécessaire de revenir sur cette notion. En effet, si notre approche a consisté à interroger des enseignants expérimentés, nous devons également interroger la nature de leurs réponses. De plus, évaluer par tâches complexes nécessite également de vérifier que la compétence visée correspond bien à la compétence effectivement évaluée et d'aborder du même coup la notion de validité. Par ailleurs, il s'agit aussi de clarifier si ce sont bien des compétences qui sont évaluées au travers des tâches complexes, et pas seulement des ressources. Ces questions nous montrent l'importance de mettre en regard le critère de pertinence et celui de validité.

4.1 La notion de famille de situations

Selon Roegiers (2004), la pertinence d'une tâche tient à la pertinence des informations que l'on recueille à travers la résolution de la tâche. Dans une évaluation de compétences, cette pertinence est liée au fait que la tâche appartient à la famille de situations de la compétence, c'est-à-dire l'ensemble des situations qui nécessitent de mobiliser de manière similaire des ressources identiques. En d'autres termes, pour produire une information réellement utile, il est nécessaire que la situation d'évaluation appartienne à la même famille de situation que celles que devra assumer le futur enseignant. Si nous souhaitons nous assurer que ce qui est évalué permet effectivement en situation d'aboutir à un agir efficace, il faut pouvoir circonscrire la famille de situations correspondante.

Certes, le concept de famille de situations ne fait pas l'unanimité au sein de la communauté des chercheurs. Crahay (2005) estime que ce concept est peu opérationnalisé et s'interroge à son sujet. Pour Gérard (2005), l'équivalence des situations comme leur appartenance à la même famille de situations n'est pas évidente ni lors de la construction des tâches ni lors de leur validation. *[Voir Tardif, J. 2006 !???]*

Cependant, il n'est pas certain qu'une tâche complexe, telle qu'elle a été conçue, corresponde à la situation rencontrée sur le terrain, à la situation qu'on souhaitait reproduire. Le fait de construire une tâche complexe à réaliser « sur table » ou dans le cadre d'un projet réalisé en dehors d'une situation « naturelle » d'enseignement peut aboutir à la mobilisation de compétences différentes. Par exemple, l'analyse d'une situation telle que présentée dans une étude de cas nécessite des stratégies d'analyse différente de celles qui sont requises dans la pratique, cette dernière ne laissant que peu de temps à la réflexion. Cet écart entre la compétence visée et la compétence effectivement évaluée peut aussi découler du modèle de compétence en vigueur sur le terrain et dans l'institution de formation. Rogiers (2004) montre bien les différentes manières d'appréhender la notion de compétences. Notamment, ce qui est nommé « compétence » peut se référer à une pratique limitée ou impliquant des apprentissages importants, à une approche strictement disciplinaire ou inclure une perspective interdisciplinaire, et faire référence à une tâche contextualisée ou décontextualisée. C'est ainsi qu'un objectif général, une habileté, une attitude, un savoir-faire ou tout autre notion peut être implicitement assimilée à une compétence par les différents praticiens. Rey, Carette & Kahn (2003) distinguent quant à eux différents niveaux de compétences (élémentaires, élémentaires avec cadrage ou complexes) et démontrent par là une certaine difficulté à saisir ce concept.

De plus, la volonté de réduire le nombre d'épreuves conduit à proposer des tâches complexes qui recouvrent plusieurs compétences. De telles situations ne sont pas toujours évidentes à trouver et peuvent également être à l'origine d'un décalage avec la compétence visée, c'est-à-dire effective sur le terrain.

4.2 La notion de ressource

Les enseignants interrogés ont éprouvé parfois des difficultés à identifier les ressources à mobiliser dans les différentes tâches. Le statut de ces dernières n'était pas vraiment clair pour eux : se trouve-t-on face à des tâches d'apprentissage ou d'évaluation ? Dans le premier cas, les enseignants mentionnaient plutôt des ressources à développer en formation, alors que dans le deuxième, ils citaient les ressources propres à leur pratique quotidienne : *[il y] avait un dilemme. Il y avait une collègue qui voyait quelles compétences l'étudiant devait développer pour faire ce travail-là alors qu'on était d'autres collègues à se dire plutôt les compétences qu'un enseignant devait avoir, quelles compétences d'enseignants on visait.*

Une comparaison pour l'ensemble des tâches montre que les enseignants mentionnent des ressources beaucoup plus nombreuses que celles annoncées : de 7 pour T5 à près d'une vingtaine pour T6, diversité qui confirme la complexité des activités à réaliser.

Toutefois, les enseignants s'accordent assez peu sur les ressources à mobiliser, un nombre important n'étant même cité que par une seule personne. Il semble donc qu'il soit difficile de garantir que les tâches évaluent bien ce que les institutions souhaitent mesurer. Autrement dit, pour effectuer ces tâches, les enseignants utiliseraient d'autres ressources que celles sensées être mises en œuvre par les étudiants.

Par exemple dans la T2, tous s'accordent pour dire qu'elle nécessite de *comprendre et utiliser les médias et les TIC*, mais aucun n'a estimé qu'elle implique d'*assumer l'ensemble des tâches liées à sa fonction*. La nécessité de mobiliser des ressources très spécifiques paraît dominer tous les autres aspects : *dans la T2, la vidéo c'est une fin en soi.*

Le même phénomène apparaît dans T3. Ici l'observation est au centre du processus, les particularités de la situation – le travail sur les représentations des élèves – ne semblant pas nécessiter la mobilisation de ressources spécifiques.

Dans T4, ce qui paraît le plus important aux yeux des enseignants est de construire des représentations sur un thème en utilisant des sources théoriques et de les confronter avec celles d'autres personnes. Là encore, les ressources liées au contenu des situations sont peu citées. En fait, tout semble indiquer que les

caractéristiques de surface des tâches soient les seules prises en compte (Crahay, 2006). Les enseignants citent la plupart des compétences visées par cette tâche, mais tous mentionnent en plus le besoin de recourir aux collègues pour résoudre de telles situations. Pourtant, cette ressource ne peut être mobilisée dans cette tâche puisqu'il est demandé aux étudiants de travailler seuls.

En résumé, si la tâche est considérée comme naturelle, les enseignants identifient les ressources qu'ils mobilisent en situation. Par contre s'ils estiment que la tâche est artificielle, ils imaginent que les compétences à mobiliser sont principalement de type réflexif. Les compétences/ressources mentionnées ne se réfèrent que rarement au contenu proposé (contrairement aux formateurs) puisque comme le dit un enseignant *ça change à chaque fois, même dans une situation semblable c'est pas la même chose*, donc ils ont tendance à ne citer que les compétences en référence aux capacités à mobiliser (faire une vidéo, observer, ...) plutôt celles liées à des aspects plus théoriques mobilisées dans l'argumentaire développé par les étudiants : travailler à partir des représentations des élèves, assumer l'ensemble des tâches liées à sa fonction, différencier, ...

4.3 Pertinent... par rapport à quel référentiel ?

Les propos tenus par les enseignants du terrain démontrent également qu'ils apprécient la pertinence des tâches complexes en fonction d'un référentiel implicite lié à leurs pratiques effectives. Les résultats présentés ci-dessus montrent effectivement que les enseignants du terrain évaluent la pertinence des tâches complexes non pas en fonction du référentiel de compétences qui a fondé la construction des tâches complexes (celui de l'institution) mais en fonction de leur propre référentiel construit implicitement à partir de leurs pratiques. Dès lors se profile ici une limite à leur regard : les praticiens ne peuvent évaluer la pertinence d'une tâche que s'ils l'exécutent eux-mêmes. Le référentiel de compétences élaboré par l'institution et le référentiel implicite des praticiens peut néanmoins correspondre si la formation initiale vise à reproduire les pratiques en vigueur. Il n'en va pas de même en cas d'innovation, de changement de paradigme professionnel lorsque les pratiques désirées ne sont pas encore implantées sur le terrain.

Ceci nous amène à faire clairement la différence entre un référentiel de formation et un référentiel métier. Il est en effet nécessaire de pouvoir se référer à une situation qui constitue un passage obligé, une manière provisoire de s'y prendre, en vue d'acquérir une compétence professionnelle. Cette situation sera alors différente d'une situation qui attestera d'une professionnalité. Ceci permet notamment de distinguer des situations d'évaluation formative et d'évaluation certificative au sein d'une unité de formation ; elle permettra aussi de porter un regard sur l'ensemble des trois années de formation.

Toutefois, cette distinction entre référentiel de formation et référentiel métier ne résout pas complètement la problématique de l'innovation que nous venons d'exposer. Une pratique routinisée peut également traduire la perte de gestes professionnels exercés en formation. Ces gestes peuvent avoir été écartés progressivement sous la pression des contraintes du terrain ou des régulations effectuées au sein d'une équipe pédagogique traduisant ainsi la construction d'un genre professionnel, la négociation progressive des pratiques, la construction d'une jurisprudence au sens où l'entendent Clot et Faïta (2000). Il n'est toutefois pas souhaitable de laisser s'installer une incompréhension en ce qui concerne les pratiques de référence et la manière de s'y référer. Les différents acteurs - enseignants et formateurs - ont besoin de pouvoir se comprendre, de pouvoir négocier des pratiques de référence, c'est-à-dire pouvoir négocier la nature des compétences et la manière de les traduire dans des tâches complexes. C'est précisément ce que Zulauf (2006) appelle le « paradigme de la co-responsabilité » où les différents acteurs de la formation collaborent véritablement pour négocier les savoirs et les compétences à développer à la fois dans l'institution et sur le terrain.

4.4 Vers la définition de situations emblématiques ou de concepts pragmatiques

A défaut de pouvoir s'appuyer vraiment sur la notion de famille de situations, la notion de situations emblématiques semble intéressante. Certaines formations sont construites en fonction de cette référence et proposent des situations d'évaluation à partir d'une description de situations caractéristiques qui peuvent se retrouver sur le terrain.

Si cette perspective peut paraître séduisante, il nous faut bien entendre que certains enseignants questionnent fortement la notion de situations en mettant en évidence leurs aspects toujours singuliers plutôt que leurs similitudes. Faut-il y voir la traduction d'une culture professionnelle ou la conséquence d'un ancien paradigme de formation normalisant qui ne pouvait déboucher que sur le constat de son insuffisance à caractériser des processus de formation complexe ? Ou faut-il reconnaître, comme le suggère une analyse ergonomique (Durand, 2002; Rogalski, 2003) qu'enseigner équivaut à gérer un système dynamique extrêmement complexe vu le nombre des élèves (chacun ayant une dynamique propre) et vu le long temps de réponse (puisque une action d'un enseignant n'aura des effets perceptibles parfois que plusieurs semaines après l'action de l'enseignant) ? Une piste théorique pourrait être de se référer à la notion de « concept pragmatique » (Pastré, 1999, 2002). En effet, ce concept s'avère particulièrement pertinent à investiguer puisqu'il suggère de construire l'évaluation autour d'un objet qui prend en compte aussi bien les prises d'information que les actions souhaitables à entreprendre dans certaines situations. Ces concepts mettent en relation des indices liés aux situations et des variables sur lesquelles le sujet peut agir. Ils sont à chaque fois caractéristiques d'une situation professionnelle et spécifiques à une classe de situations délimitées, c'est-à-dire à la manière d'intervenir liée à une situation type. Cela permettrait donc de prendre en compte à la fois la spécificité de la situation à laquelle se réfèrent le plus souvent les enseignants interrogés et les aspects génériques auxquels font allusion les formateurs et le référentiel de compétences.

5. REFERENCES

- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genre et styles en analyse du travail, concepts et méthodes. *Travailler. Revue Internationale de Psychopathologie du travail et de Psychodynamique du travail*, 4, 7-42.
- Collins, A., Brown, J. S. & Duguid, P. (1989). *Cognition contextualisée et culture de l'apprendre (situated cognition and the culture of learning) in educational research*, vol. 18 n°1, pp. 32-42, jan-fév 1989 (traduit de l'anglais par g. Fritsch). URL: http://www.rezozero.net/articles/jsbrown_art.htm.
- Crahay, M. (2005). L'évaluation des compétences, une entreprise impossible ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28 (1), 57-78.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gérard F-M., (2005), Evaluer des compétences ou ne pas se tromper de cibles, *Liaisons*, 40, 7-9.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Duraffourg, J. & Kerguelen, A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Paris: ANACT.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal / Toronto: Guérin.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : Bilan et nouvelles perspectives. *Education permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Rey, B., Carette, V. & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.

- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23 (3), 343-388.
- Roland, L. (2005). *Comment rendre l'évaluation orientante*. Papier présenté au 4ème colloque sur l'approche orientante, Québec, Canada.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles: De Boeck.
- Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ? In P.-F. Coen & M. Zulauf (Eds.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question* (pp233-258). Paris: L'Harmattan.