HAL
open science

L'évaluation des compétences à Aix-Marseille Université : compte-rendu d'enquête

Tereza de Almeida Marques, Bernard de Giorgi

To cite this version:

Tereza de Almeida Marques, Bernard de Giorgi. L'évaluation des compétences à Aix-Marseille Université : compte-rendu d'enquête. L'évaluation à l'épreuve du contexte : pratiques et réflexions, PUP, 2020. hal-03148794

HAL Id: hal-03148794

https://amu.hal.science/hal-03148794v1

Submitted on 22 Feb 2021

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

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

L'évaluation des compétences à Aix-Marseille Université : compte-rendu d'enquête

Tereza De Almeida
Aix Marseille Université, CAER, Aix en Provence, France

Bernard De Giorgi
Aix Marseille Université, LERMA, Aix en Provence, France

Introduction

Nous souhaitons tout d'abord remercier chaleureusement les collègues des différentes composantes d'Aix-Marseille Université (AMU) qui ont accepté de participer à des entretiens réalisés pour cette enquête, de nous avoir confié leurs expériences, leur ressenti et de la documentation inhérente à ce sujet. Il s'agit de :

- Pascal Carlier, vice-doyen formation et Isabelle Dimeglio, responsable filière management à la Faculté des Sciences du Sport (FSS);
- Beate Hoschek, responsable du parcours LVE à l'Ecole Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE)[1] ;
- Éric Lazaridès, responsable de la Licence « Optique Professionnelle », parcours « Santé Visuelle » en alternance, IUT d'Aix-Marseille ;
- Caroline Siffrein-Blanc, Directrice-adjointe de la Faculté de Droit et de Science Politique (FDSP) et Vice-Doyenne aux Affaires Générales.

Ceci était d'autant plus généreux et courageux de leur part que l'approche par compétences (APC) a été mise en place à AMU seulement à la rentrée 2018. Au moment des entretiens, ils avaient donc peu de recul sur cette pratique. Malgré cela, il nous a semblé intéressant de recueillir leurs premières impressions, au moment de la toute première mise en place de cette démarche. Pour ce faire, nous avons établi un questionnaire semi-dirigé autour des points suivants :

a) Le cadre dans lequel a été mise en place l'APC.
b) Les changements dans l'évaluation du fait de l'APC.
c) Les avancées et les difficultés rencontrées.

Chaque entretien comportait aussi une partie de discussion spontanée et ouverte.
Il est important de préciser qu'il ne s'agit pas d'un état des lieux, puisque seules ont été examinées quatre formations, choisies pour le caractère paradigmatique de leur démarche, mais plutôt d'un compte rendu d'observation du processus en cours, sur lequel nous avons posé un regard curieux. Nous avons commencé par nous informer sur les raisons institutionnelles du choix de l'APC afin de comprendre sur quelle base s'appuyait la motivation de ceux qui s'étaient engagés dans sa mise en place. Ensuite, nous avons cherché à identifier, dans le contenu des réponses et la documentation complémentaire qui nous a été fournie, ce que l'on évaluait dans le cadre de l'APC, et finalement nous avons tenté de décrire les procédures mises en œuvre dans le cadre de l'évaluation des compétences, tout en mettant l'accent sur quelques particularités observées dans ce nouveau système.

Cadre d'application de l'évaluation des compétences

L'APC à l'université

Pourquoi l'APC apparaît-elle dans le système universitaire ? Pourquoi certains ont-ils décidé de l'appliquer alors même qu'ils n'en n'avaient pas l'obligation ?

[1] Tout ce qui est rapporté à propos de l'ESPE dans ce travail s'applique au parcours LVE de la mention 2 du Master MEEF et non à l'ESPE en général.

Selon Marie-Laure Viaud[2], les effectifs ont explosé à l'université depuis 1955, passant de 150 000 à 1 370 000 en 2010. Les effectifs ont donc été décuplés en 60 ans. Cette augmentation du nombre d'étudiants implique une grande diversité de niveaux, de comportements et de rapports au savoir peu conformes à la tradition universitaire.
Donc, face à cette situation d'échec, naît une volonté ministérielle de remédiation, d'adaptation du système à un public de plus en plus éloigné des pratiques ancestrales, figées, où le savoir se transmettait principalement par l'intermédiaire du cours magistral. En 2015 encore, Viaud écrit :

> Les débats portent surtout sur l'autonomie des universités, leur mode de gouvernance, leur regroupement, leur classement… mais presque jamais sur la pédagogie qui y est mise en œuvre. Et ce, que ce soit dans les médias, dans le débat public ou dans le monde enseignant[3].

L'APC se profile alors comme un relais de transformation structurelle. Le dispositif répond essentiellement à une volonté de rendre les formations davantage attractives et pragmatiques dans le but de faciliter le passage entre les études et le monde du travail.
Par ailleurs, l'APC arrive en 2015 dans un territoire en friche en termes de réflexion et de recherche dans le domaine de l'évaluation à l'université. Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, qu'il y ait une réticence et des difficultés à faire ce choix pour certaines filières.

L'APC à AMU

Le 13 décembre 2016, le Conseil d'administration d'AMU a approuvé la lettre de cadrage sur l'expérimentation « Approches Programme et Compétences ».
Cette expérimentation s'appuyait principalement sur deux instances :

a) le Comité de suivi, coordonné et animé par Anne Demeester, chargée de mission APC, qui a régulièrement réuni des référents de chaque composante envisageant de se lancer dans l'expérience, afin de les aider dans la construction de leur projet ;
b) le Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (CIPE), qui a mis en place un programme d'actions de soutien à l'attention des équipes pédagogiques.

Voici un extrait du texte de cadrage d'AMU :

> Aix-Marseille Université (AMU) se fixe pour objectif de repenser la logique de construction de ses formations pour d'une part en promouvoir la qualité et d'autre part pour améliorer l'insertion professionnelle de ses jeunes diplômés. Dans cette perspective, l'établissement se propose de mener une expérimentation en accompagnant les équipes enseignantes qui souhaitent s'investir dans une transformation pédagogique de leurs parcours de formation, de type approche programme et compétences (APC). […] La participation des composantes d'AMU à l'expérimentation est établie sur la base du volontariat. Elle concerne prioritairement la révision de l'offre de formation du contrat 2018-2023.

Continuité ou révolution ?

Cette expérimentation reposant sur le volontariat, on peut se demander alors ce qui a incité certaines composantes à se lancer dans l'APC, alors que d'autres, telles que l'UFR Arts, Lettres, Langues et Sciences Humaines, ne l'ont pas adoptée. Parmi nos interlocuteurs, trois ont déclaré

---

[2] Marie-Laure Viaud, *Les innovateurs silencieux. Histoire des pratiques d'enseignement à l'université des années 1950 à 2010*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2015.
[3] *Ibidem*, p. 8.

que leur filière avait une vocation naturelle à pratiquer l'APC, alors qu'un seul a eu le sentiment de s'engager dans une approche véritablement nouvelle. Ainsi :

a) la FSS est une filière animée par des préoccupations de terrain, dont les formations sont élaborées en fonction du Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). L'APC s'est donc présentée comme une continuité de ce qui se pratiquait précédemment ;

b) pour la Licence « Santé Visuelle », co-portée par la Faculté des Sciences et l'IUT d'Aix-Marseille, l'APC allait de soi aussi, puisque la formation repose sur des compétences techniques, avec des interventions de professionnels ;

c) l'ESPE n'a jamais envisagé de ne pas s'engager dans l'APC. En effet, elle forme à cette approche les personnels d'éducation et de formation, dont des enseignants du premier et du second degrés, où l'APC est en place depuis des années. Dans ce contexte, l'engagement de l'ESPE dans l'APC est apparu comme une évidence, tout particulièrement en langues, où le terme de compétence a par ailleurs été familiarisé par l'intermédiaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ;

d) en droit, Caroline Siffrein-Blanc, qui était Vice-doyenne formation à l'époque du lancement de la procédure, a manifesté un grand enthousiasme vis-à-vis de l'APC, voyant là l'occasion de construire une offre de formation en fonction d'objectifs professionnels. Elle a cependant dû revoir ses ambitions à la baisse, pour plusieurs raisons :

- des effectifs étudiants pléthoriques en licence ;
- la grande diversité des formations : 1 licence généraliste et 14 mentions de master qui se déclinent en 60 parcours M2 ;
- le caractère radicalement nouveau de l'approche, qui impliquait de convaincre et de former un grand nombre de collègues.

La faculté de droit a finalement opté pour une « Approche programme[4] », ce qui a malgré tout permis une évolution non négligeable.

Concurrence

Un autre facteur de motivation, pour certaines formations, a été la concurrence. Il s'agit probablement d'une des conséquences de l'évolution récente de l'enseignement supérieur. Ainsi, la FSS, d'une part, et la Licence professionnelle Optique, d'autre part, sont confrontées à la concurrence d'autres institutions : les classes préparatoires, les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs pour certaines filières du sport, et, pour la Licence « Santé Visuelle », une chaîne d'écoles privées qui propose un Bachelor en optique. Or, l'introduction précoce de l'APC permet à la fois de se démarquer par rapport à d'autres formations et de mieux préparer l'insertion professionnelle des diplômés.

Objets d'évaluation

Compétences mises en avant

Dans le cadre de l'élaboration des maquettes, toutes les formations ont eu à renseigner une rubrique intitulée « Compétences visées ». Qu'elle se soit ou non engagée dans l'APC, chacune

[4] Approche axée sur la cohérence du programme de formation ou le décloisonnement des disciplines en vue de l'intégration des apprentissages. Ministère de l'Éducation du Québec, 2004. http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869821

des formations a donc mis en avant des compétences, formulées diversement. En premier lieu, dans l'orthodoxie la plus rigoureuse : « Concevoir et mettre en œuvre des scénarios pédagogiques dans une perspective actionnelle et interdisciplinaire, évaluer leur efficacité en termes d'apprentissage et leur adéquation avec les textes réglementaires[5] ». En second lieu, de façon rigoureusement professionnelle au sens de compétence intégrée à la situation[6] : « Réaliser une adaptation en lentilles souples et éduquer sur leur utilisation[7] ». Enfin, de façon moins orthodoxe et moins professionnelle, et dans ce cas, il s'agit quelquefois de connaissances plus que de compétences. L'affichage des compétences peut être considéré par certains comme un effet globalement cosmétique, mais il reflète souvent aussi les objectifs et les approches retenues par les équipes pédagogiques. À cet égard, deux démarches ont retenu notre attention, en droit et en optique.

En droit, les intitulés de certaines Unités d'Enseignement (UE) semblent inspirés par la formulation des compétences. Ceci n'est certes pas dans l'orthodoxie à laquelle nous faisions allusion plus haut, mais la dénomination des UE, avec l'utilisation de l'infinitif, indique clairement la finalité de l'enseignement : « Maîtriser une spécialisation en procédures civiles d'exécution », « Diversifier sa spécialisation », « Approfondir sa culture juridique », « Acquérir des compétences professionnelles », etc. Cet affichage répond à la volonté de gagner en cohérence et en lisibilité dans la description de la maquette.

En optique, les UE sont rassemblées dans des blocs de compétences. Ainsi, les UE Sciences de la vision, Réfraction complexe 1 et Réfraction complexe 2 sont regroupées dans un bloc intitulé « réaliser un examen de la vision ». D'autres blocs de compétences sont ainsi présentés : « réaliser une adaptation en lentilles de contact », « réaliser des prises en charge spécifiques », etc. Ici encore, les intitulés sont inspirés par la formulation de compétences intégrées à la situation professionnelle, qu'il s'agit de mettre en avant.

Compétence(s) et performance(s)

À propos de la notion de compétence, il est tentant d'établir un parallèle avec la dichotomie compétence / performance forgée en linguistique par Noam Chomsky[8], termes succinctement définis ci-après :

- Compétence : Système de règles intériorisé par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique, grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites[9].
- Performance : Mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans les actes de parole d'un sujet parlant[10].

En linguistique, la compétence n'est pas observable directement : on n'y a accès qu'au travers de la performance. C'est seulement en observant des énoncés produits que les linguistes parviennent à reconstruire les règles du langage.

En évaluation, il semble que ce soit la même chose : on ne pourra déclarer une compétence acquise qu'en évaluant la performance correspondante.

---

[5] ESPE, plaquette de formation.

[6] Jean Jouquan et Florence Parent, *Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ?, Une clarification conceptuelle et méthodologique de l'approche par compétences*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 2015.

[7] Licence « Santé visuelle », plaquette de formation.

[8] Noam Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, The Massachussets Institute of Technology, Cambridge, USA, 1975.

[9] Jean Dubois, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1972.

[10] Georges Mounin, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses Universitaires De France, 1974.

Il est intéressant de constater comment, dans la logique du sport, on oppose ici compétence et performance comme en témoigne un extrait de la fiche de l'enseignement d'Activité physique sportive et artistique polyvalence (Figure 1, séquences surlignées par nous).

Contrat quinquennal 2018-2023
Fiche de cours – Licence STAPS
L1-S2-FPS205AM APSA polyvalence

Faculté des Sciences du Sport
Aix-Marseille Université

Modalité d'évaluation envisagée

[…]
70% CC et 30% CF = écrit de 1 heure de 4 questions rédactionnelles)
CC= 60% performance motrice + 40% compétences non motrices (arbitrage, juge, observations, écrits Td, analyse de documents ou de vidéo, fiches de cours, exposés, montages vidéos, préparations d'échauffement, dossiers…) A définir selon l'APSA

Figure 1 : Extrait de la fiche de l'enseignement d'Activité physique sportive et artistique polyvalence (Contrat quinquennal 2018-2023, fiche de cours – Licence STAPS, FSS)

On constate que la performance est motrice et la compétence est non motrice. On peut alors se demander si la performance motrice est l'indice d'une compétence, et si la compétence non motrice est manifestée par une performance. La réponse est probablement oui : la pratique compétente du handball, par exemple, correspond bien à la définition de Jacques Tardif : « 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[11] ».
Dans sa définition de la performance, Mounin apporte une précision :

> Compétence et performance sont relativement indépendantes : en effet, les actes de parole sont soumis à l'action de facteurs extérieurs tels que la mémoire, l'attention, l'émotivité, etc., qui les conditionnent plus ou moins selon les circonstances, et il en résulte des distorsions d'ordre divers : hésitations, faux départs, changements de structure en cours de route, etc[12].

Cet élément de définition s'applique aussi à l'évaluation en milieu scolaire et universitaire. En effet, en fonction des circonstances (conditions d'examen, stress, fatigue…) la performance peut être affectée et ne pas refléter exactement la compétence. On parlera alors de contre-performance, qui n'est pas synonyme d'incompétence. On notera que les préfixes ne sont pas interchangeables – on ne peut ni parler de "contre-compétence", ni d'"imperformance" – ce qui permet de mettre en lumière le caractère ponctuel de la performance et le caractère durable de la compétence. Dans ce contexte, on perçoit assez nettement les limites d'une évaluation fondée sur un examen terminal, alors que le contrôle continu, et plus encore l'évaluation formative (cf. plus loin), permettent, en multipliant les actes d'évaluation et en inscrivant celle-ci dans le temps, de réduire l'écart entre le durable et le ponctuel, et ainsi de faire mieux coïncider compétence et performance.

[11] Jacques Tardif, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière éducation, 2006, p. 22.
[12] Georges Mounin, *op. cit.*

Connaissances et compétences

Une autre dichotomie constatée est celle qui associe – ou oppose – connaissances et compétences. Une des raisons de l'adoption de l'approche par compétences est « la multiplication des connaissances et leur accessibilité, qui rend caduque toute pédagogie fondée principalement sur la transmission des savoirs[13] ». À l'évidence, les savoirs ne disparaissent pas dans une approche par compétences, puisque les compétences s'appuient, entre autres, sur des savoirs[14].

La question qui se pose est : puisqu'une des fonctions de l'institution universitaire est toujours l'acquisition de savoirs par les apprenants, comment vérifie-t-on l'acquisition de ces savoirs ? Prenons le cas de l'optique : ici, on distingue savoirs et compétences, et on les évalue séparément : il y a d'un côté les enseignements théoriques, pour lesquels l'évaluation porte sur des connaissances, et les enseignements plus pratiques et professionnels, pour lesquels on évalue des compétences. Par exemple, dans le bloc « réaliser une adaptation en lentilles de contact », l'UE « sciences pour la contactologie » correspond à un enseignement théorique, et ce sont bien des connaissances qui sont vérifiées, de façon très académique et traditionnelle, alors que les deux autres UE, « contactologie » et « contactologie évoluée » correspondent à des compétences et sont donc évaluées en tant que telles, en situation, en salle de TP et en magasin d'optique. Selon Éric Lazaridès, cette situation n'est pas entièrement satisfaisante, car toutes les évaluations, qu'elles correspondent à des compétences ou à des connaissances, donnent lieu à des notes, qui se compensent. Il envisage de passer à un système à deux vitesses, avec une évaluation classique, quantitative pour les connaissances, et une évaluation de type « acquis / non acquis » pour les compétences. Dans ce cas, la non-acquisition d'une compétence ne pourrait pas être compensée par une bonne note correspondant à la vérification de connaissances, ce qui répondrait mieux à une préoccupation du formateur : « On cherche non seulement à repérer qui est bon mais aussi à s'assurer que les gens qui sortent ne sont pas dangereux ».

Mais il est possible d'aller encore plus loin avec le « tout compétences », tel qu'il est pratiqué à l'ESPE, où une page a été tournée : les traditionnelles MCC (Modalités de Contrôle des Connaissances) ont été remplacées par des MEC (Modalités d'Évaluation des Compétences). Plus que les mots, ce sont bien les pratiques qui ont changé, puisque l'évaluation est désormais fondée sur les compétences observables dans des situations intégratrices, qui permettent « à l'étudiant d'exercer des compétences en mobilisant ses ressources (savoirs, savoir-faire, ...) dans des situations complexes (ex. projet, étude de cas, ...) dans le but de favoriser l'intégration de ses apprentissages[15] ». Beate Hoschek précise : « Nous évaluons bien sûr aussi les connaissances, mais elles doivent être mobilisées au service des compétences, donc en situation complexe (il n'y a pas de test de connaissances par exemple) ».

Le cas de la FSS semble assez proche de celui de l'optique. On y distingue assez clairement deux types d'enseignements : les enseignements « théoriques » (psychologie, biomécanique, cinématique, dynamique du mouvement, etc.), d'une part, qui font plutôt la part belle aux connaissances, et, d'autre part, les matières sportives, qui mettent en avant des compétences. L'enseignement APAS[16] polyvalence (L1-S1), par exemple, est ainsi décrit : « Acquérir et

---

[13] Xavier Roegiers, *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles, De Boeck, 2000 [cité par Gérard Scallon dans *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Montréal, ERPI, 2004, p. 11].

[14] La distinction entre savoirs et connaissances ne nous paraît pas pertinente pour notre propos, les deux notions s'opposant de façon parallèle à celle de compétence.

[15] Modalités d'évaluation des compétences MEEF, CCE du 18 juin 2018, ESPE Aix-Marseille université.

[16] Activité Physique Adaptée et Santé.

approfondir une culture technique et technologique des pratiques sportives ou activités motrices d'expression ».
À la Faculté de droit, qui ne s'est pas engagée dans l'APC, on ne parle pas d'évaluation de compétences, et même lorsqu'il y a complexification des objets d'évaluation, Caroline Siffrein-Blanc évoque des blocs de connaissances et non pas des blocs de compétences. Dans les faits, il semble que la séparation ne soit pas aussi claire que cela, en ce sens que, tout comme les compétences s'appuient sur des connaissances, l'expression des connaissances se manifeste sous forme de compétence – ou du moins de performance –, qui constitue la face visible de la compétence.
Ainsi, ces deux notions renvoient à des réalités complexes : connaissances et compétences ne s'excluent pas, ne s'opposent pas, mais participent d'une même dynamique. D'ailleurs, à trop les opposer, on pourrait en arriver à des remises en cause, telles que cette réflexion de Scallon, faite sur le mode de la provocation : « Le temps que met un élève pour traiter une situation expérimentale en biologie aurait peut-être suffi pour répondre à 100 questions à choix multiple dans la même matière[17] ».

La pratique de l'évaluation

L'évaluation formative

L'évaluation formative est au cœur des principes de l'APC, de pair avec les méthodes actives. Il s'agit de faire appel à la participation des apprenants dans les processus de construction du savoir et de l'évaluation. Dans ces conditions, l'évaluation terminale certificative, maintenue dans toutes les formations observées, n'est jamais que l'aboutissement d'une méthode de travail appliquée tout au long du semestre. Elle revêt un aspect remédiatif que l'on peut développer en amont, dans l'aménagement de l'enseignement, et en aval, dans la régulation issue d'une conscientisation et d'une réflexion conjointe enseignant/apprenant sur les apprentissages. Selon Valérie Whatelet et Sandrine Vieillevoye, elle « vise à circonscrire les points forts et les points faibles de l'étudiant et à transmettre un feedback à celui-ci ainsi qu'à ses professeurs[18] ». Pour ce faire, les échanges entre enseignants et étudiants changent dans le sens d'une plus grande proximité, ou entre filières, dans le cadre du décloisonnement.
Par ailleurs, l'APC vise à se rapprocher de la pratique professionnelle par des actions et des évaluations en situation authentique ou recréée dans les paradigmes des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par exemple, en Licence STAPS, on pratique des actions vraies qui comptent comme une validation d'une ou de diverses compétences, avec une ouverture concrète sur la cité, comme le cross, auquel participent toutes les formations ; on évalue la performance sportive des participants et l'organisation de cette activité par la filière « Management ». Aussi, la cité arrive en master par le biais de visites et de conférences sur le sport.
Ici, chaque parcours a sa culture, mais elle s'imprègne des particularités des autres avec lesquelles elle collabore. Ainsi, la filière ESPM (Ergonomie du sport et performance motrice), de culture plus scientifique, doit, au contact de la filière gestion, faire preuve de compétences pratiques (management de projet, par exemple). En gestion, on introduit davantage de rigueur scientifique ; des ateliers de recherche de compétences transversales se déroulent au SUIO et on y organise des séances de recrutement simulées évaluées par des dossiers et des notes de synthèse.

---

[17] Gérard Scallon, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, *op. cit.*, p. 238.
[18] Valérie Whatelet et Sandrine Vieillevoye, « Évaluation formative des compétences prérequises à l'entrée de l'université », in Marc Romainville, Rémi Goasdoué et Marc Vantourout, dir., *Évaluation et enseignement supérieur,* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2013, p. 56-57.

Une difficulté liée aux pédagogies innovantes concerne la plateforme d'auto-évaluation qui ne fonctionne pas bien à cause de la passivité des étudiants, nous dit-on. Aussi, par des pratiques comme la classe inversée, « on tue 25% des étudiants au cours des deux premières semaines ». En optique, dans le cadre de la proximité des relations enseignant/apprenant, ont été créées les Journées d'intégration de deux jours, encadrées par les deux enseignants du cœur de métier (Réfraction et Contactologie) ; elles se déroulent sous forme de tests de positionnement et de jeux, dans un esprit de co-construction des objectifs visés par la formation pendant ces journées. Toujours en optique, il y a une petite proportion d'évaluation formative sous forme d'auto-évaluation intermédiaire. Mais les projets sont ambitieux et originaux, comme celui de placer des caméras dans les salles d'Examens de Vue « pour filmer les étudiants et construire avec d'autres étudiants des supports pédagogiques à partir d'une réflexion sur ce qui a été fait ». L'équipe envisage aussi d'utiliser des tests à concordance de script (TCS), qui fonctionnent comme des QCM mais permettent d'analyser une démarche car les enseignants le construisent en donnant différentes solutions pour différentes questions comme si les étudiants étaient par exemple en présence d'un patient. D'ores et déjà, lors du contrôle final de l'Examen de vue, une Mise En Situation d'Usage (MESU) a lieu en salle de TP, où les postulants à la licence jouent le rôle de « patients ». L'examen final de contactologie est la MESU de l'adaptation complète décomposée en stations correspondant à une sous-compétence.
En droit, Caroline Siffrein-Blanc n'évoque pas au départ les méthodes actives et répond qu'il n'y a pas du tout d'évaluation formative en droit. Mais elle évoque :

- la création d'ateliers pour un suivi pédagogique constant ;
- la mise en place d'un livret de compétences construit avec les équipes d'enseignants, qui ne donne pas lieu à une note mais qui a un objectif pédagogique ;
- une fiche-métier pour l'UE d'insertion professionnelle, à évaluer par les pairs ;
- un portfolio, à la sortie de la troisième année, mis en place en dès la première année ;
- L'instauration du travail de groupe en seconde année de Master, où les effectifs sont moindres ; par exemple, ils créent une revue en situation de projet avec évaluation par les pairs et entretiens en groupe avec un rédacteur en chef.

Ainsi, avec l'APC, on réduit l'une des caractéristiques principales de l'évaluation classique qui est l'imprévisibilité évoquée par Linda Allal[19]. On est plutôt sur une pratique constructiviste ; moins de sanction mais davantage de participation des étudiants au processus d'évaluation. Il s'agit soit d'une mise en situation réelle *a minima* dans le cadre du cross pratiqué en STAPS, ou de la participation des étudiants à des comités de formation APC en Droit, soit rêvée, à l'IUT, avec des séquences filmées, soit en projet à court terme de participation des étudiants à l'élaboration des grilles d'évaluation à l'ESPE.
Dans l'APC, il y a une plus grande cohérence entre l'enseignement, l'apprentissage et son évaluation. Les compétences annoncées aux étudiants « relient et donnent sens à un ensemble de connaissances[20] ». Le lien est fort aussi entre la période d'apprentissage et le passage à une activité professionnelle. La passerelle existe davantage dans ce contexte que dans celui d'un apprentissage plus théorique où l'évaluation tient lieu de sanction, notamment pour les plus faibles.
Il s'agit en somme d'un système plus démocratique car il donne de meilleures chances aux plus faibles. En effet, dans ce système basé sur les compétences, les connaissances sont reliées aux capacités génériques (cognitives, affectives, sociales) de chaque étudiant, qui peut les mobiliser dans différentes situations, aussi bien d'ordre académique que professionnel plus tard, à la sortie

[19] Linda Allal, « Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage à l'université », in Marc Romainville, Rémi Goasdoué et Marc Vantourout, dir., *op. cit*, p. 25.
[20] *Ibidem*, p. 25

de l'université (en STAPS : organisation du cross, petits boulots de l'association étudiante, avec ancrage dans la cité, tout cela comptant pour l'évaluation ; en optique, simulation de l'examen d'optique avec prise en charge du client en magasin, etc.).

Modalités de contrôle de connaissances et modalités d'évaluation des compétences

Bien entendu, les méthodes actives sont très présentes aussi à l'ESPE[21]. Mais nous proposons maintenant de nous arrêter sur les MEC (modalités d'évaluation des compétences) de l'ESPE, qui ont un caractère assez édifiant.
Ce qui frappe dans les MEC par rapport aux MCC (modalités de contrôle de connaissance) dont nous avons l'habitude – du moins dans la faculté Arts Lettres Langues Sciences Humaines –, c'est qu'elles contiennent une grande quantité de texte, qui apporte une profusion d'informations sur lesdites modalités, comme le montre l'extrait présenté ci-dessous[22] (Tableau 1).

Tableau 1 : Modalités d'évaluation des compétences, Master MEEF, mention 2, parcours LVE, année 2017-2018, ESPE AMU

Modalités d'évaluation des compétences (M.E.C.) Parcours LVE						
Semestre 1						
Production intégrative	Apprentissages critiques	Traces de développement de compétences	Modalités de développement des compétences (évaluation formative) et de passation (évaluation certificative)	Compétences évaluées et niveau de développement minimal attendu	UE concernées	
Formation didactique et professionnelle en lien avec le stage	Mobiliser des références disciplinaires, didactiques et pédagogiques à des fins d'analyse critique.	Simulation d'une situation professionnelle : Choisir de façon critique et argumentée un manuel scolaire pour un niveau donné, prendre la parole en adoptant une posture éthique et déontologique à partir d'études de dossiers, analyses vidéos, d'observations	- ateliers, échanges, exposés tout au long du semestre (évaluation formative) - écrit à partir d'un dossier fourni (évaluation certificative) , suivi d'un échange à l'oral, au cours du semestre 1 (évaluation formative)	CS_LVE2 : débutant CS_LVE5 : débutant C1 : débutant C2 : intermédiaire C3 : intermédiaire	UE12	12_1
	Apprendre à observer des situations professionnelles, à décoder les gestes du métier; s'inscrire dans une perspective transdisciplinaire et d'ouverture à l'international; devenir acteur du système éducatif et de son propre développement professionnel; acquérir une culture professionnelle commune.	Dossier de stage : Construire un recueil de situations professionnelles d'enseignement et d'éducation dans ses différentes dimensions, observées et/ou expérimentées lors du stage; en proposer une analyse et un bilan quant au propre développement professionnel	à travailler dans l'e-portfolio (évaluation formative) présentation et analyse à l'oral de deux situations professionnelles emblématiques (spécifique et commune), en fin de semestre (décembre-janvier) devant jury collègiale (évaluation certificative) 15' trois axes d'observation d'une situation chaque étudiant présente un axe en 5 minutes + 5 min de questions	CS_LVE2 : débutant CS_LVE5 : débutant C1 : débutant C2 : intermédiaire C3 : intermédiaire C5 : débutant C6 : débutant C7 : débutant	UE 12	
Formation disciplinaire : culture littéraire, civilisationnelle et linguistique. Pratique de la langue écrite: réception, production, médiation.	Mobiliser des référents disciplinaires afin d'analyser un dossier multi-support en construisant une problématique qui s'inscrit dans une notion/thématique des programmes scolaires, conduire une réflexion méthodologique et critique en langue vivante étrangère ancrée dans une culture disciplinaire solide.	Composition(s) écrite(s) à partir de dossiers fournis.	dépôt dossier sur e-portfolio / exposés / activités / productions écrites au cours du semestre (évaluation formative); écrit 5h vers la mi-décembre (évaluation certificative)	CS_LVE1 : intermédiaire CS_LVE5 : intermédiaire C2 : intermédiaire	UE13	13_23
	Conduire des analyses linguistiques et textuelles afin de transposer d'une langue à l'autre et d'expliciter le fonctionnement de la langue cible aux élèves, faire preuve d'une connaissance fine du fonctionnement de deux langues.	Activités de traduction dans les deux langues (thème et version). Analyse de faits de langue. Commentaire grammatical de segments.	exercices écrits et/ou oraux au cours du semestre (évaluation formative), écrit de 5h vers la mi-décembre (évaluation certificative)	CS_LVE1 : intermédiaire CS_LVE5 : intermédiaire C3 : intermédiaire C2 : intermédiaire	UE14	14_24

1. Dans la première colonne, celles des productions intégratives, apparaissent les deux grands domaines concernés : la didactique et les matières disciplinaires.

[21] Depuis la rentrée 2019 on parle d'INSPE, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation.
[22] Il s'agit d'un document de travail qui, bien que très élaboré, est destiné à évoluer.

2. La deuxième colonne est celle des apprentissages critiques, qui correspondent à un socle minimal d'apprentissages qu'un étudiant doit acquérir, comme « mobiliser des références disciplinaires, didactiques et pédagogiques à des fins d'analyse critique. »
3. La troisième colonne contient les activités et les consignes données aux étudiants dans le but du développement de ces apprentissages ; on y trouve par exemple « choisir de façon critique et argumentée un manuel pour un niveau donné ».
4. Dans la quatrième colonne apparaît l'évaluation proprement dite, qui s'inscrit dans une chronologie : un premier temps d'évaluation formative, puis l'évaluation certificative, qui atteste un niveau. Il est à noter que l'évaluation certificative n'est pas conclusive, puisqu'elle est suivie d'un temps d'évaluation formative.
5. Vient ensuite (cinquième colonne) la mise en lien avec les compétences que la production intégrative va mobiliser et que l'évaluateur pourra observer. Chaque compétence est désignée par un code et suivie d'un niveau attendu. Par exemple, la compétence spécifique (CS) codée CS LVE2 est ainsi décrite :

- Compétence : Préparer un cours de langue de façon autonome
- Composants de cette compétence :
    - en analysant un texte ou une œuvre en explicitant les prérequis situationnels, contextuels ou théoriques
    - en mobilisant les fondamentaux culturels (socio-linguistiques, littéraires, civilisationnels, artistiques)
    - en respectant les textes réglementaires
    - en évaluant les potentialités didactiques des ressources recherchées et choisies
    - en anticipant les difficultés prévisibles des élèves
    - en proposant un scénario pédagogique dans une perspective actionnelle, culturelle et interculturelle
    - en mettant en place des modalités de travail efficaces en fonction des objectifs visés
    - en tenant compte de la progressivité des apprentissages et des mécanismes liés au processus d'acquisition d'une LVE
    - en prenant en compte la dimension interdisciplinaire et plurilingue, la culture numérique[23].

La compétence commune C1 consiste à : Prendre en compte des éléments réglementaires et institutionnels de leur environnement professionnel en lien avec les responsabilités attachées à la fonction[24].
On voit que le niveau minimal pour valider ces deux compétences est le niveau « débutant », car ce sont des activités nouvelles pour les étudiants concernés. En revanche, pour la compétence C3 (Maîtriser la langue française), le niveau minimal attendu est « intermédiaire ». On voit aussi qu'une même compétence est évaluée plusieurs fois, dans plusieurs activités et dans différentes UE. Il est donc possible de valider une compétence dans un apprentissage critique et pas dans un autre. Il est alors légitime de se demander quelle est la décision finale dans ce cas, puisque, en l'absence de notes, il est impossible de calculer une moyenne. Nous reviendrons plus loin sur cette question.

[23] Document de travail.
[24] *Ibidem.*

Évaluer un savoir-agir complexe

La très grande majorité des définitions de la compétence – et elles sont nombreuses – font référence à la notion de complexité. On fait donc appel, pour les susciter et les évaluer, à des situations intégratives, authentiques ou simulées. L'illustration la plus claire est certainement le cas de l'ESPE, comme nous l'avons vu au point précédent.
En optique professionnelle aussi, du fait du caractère professionnel de la formation, les étudiants sont évalués dans des situations authentiques et complexes.
Au titre de la complexité, on observe un point commun au droit et au sport, qui apparaît dans les MCC de Master, et qui va aussi dans le sens d'une situation intégrative, malgré un habillage très traditionnel, puisqu'il s'agit d'un examen terminal qui consiste en un oral. Ainsi, en management du sport, trois sous-UE distinctes (business plan, montage financier et montage juridique) sont évaluées par une seule épreuve. En droit, on parle de grand oral, qui est une épreuve unique, à laquelle sont présents quatre enseignants représentant et évaluant des disciplines différentes, ici le droit des régimes matrimoniaux, le droit expatrimonial de la famille, le droit de l'enfant, le droit international privé de la famille.

Notation et compensation

Il est deux principes sur lesquels une majorité d'observateurs et d'acteurs semblent s'accorder : « Les compétences ne se compensent pas et ne se hiérarchisent pas. Il est difficile d'envisager des notes pour sanctionner leur acquisition[25] ».
Mais ces deux principes sont le véritable obstacle à la mise en place effective et totale de l'approche par compétences, car les pressions les concernant sont fortes :

- 79% des Français sont opposés à la suppression des notes (sondage BVA-Presse régionale-Foncia - août 2017)[26].
- La compensation est considérée par les syndicats étudiants comme un acquis, sur lequel on hésite à revenir par crainte d'un déferlement de protestations. Pour ces raisons, principalement, et à l'exception de l'INSPE, la quasi-totalité des composantes d'AMU continuent d'attribuer des notes et à pratiquer la compensation.

On voit bien apparaître cette réticence en sport, par exemple, avec l'enseignement « Formation au secourisme ». En cas de validation, cet enseignement ne donne pas lieu à une note, et n'est pas pris en compte pour la moyenne de l'UE. Mais si l'étudiant ne le valide pas, il recevra une note inférieure à 10/20, qui sera, elle, prise en compte. Cela va dans le sens du sentiment largement partagé selon lequel la note est un élément de motivation majeur chez les étudiants, et particulièrement la crainte d'une note négative.
L'ESPE, cependant, a franchi le pas. Les notes ont disparu – au grand désarroi d'un nombre non-négligeable d'enseignants de l'UFR – et l'évaluation des compétences donne lieu à l'expression d'un niveau, qui va de « débutant » à « expert », en passant par « intermédiaire » et « compétent ». Les étudiants valident une épreuve en regard du niveau attendu, et constatent ainsi leur progression au fil des semestres, en passant de débutant à intermédiaire, ou d'intermédiaire à compétent pour la même compétence, et ainsi de suite.
Un avantage de ce type d'évaluation est que les étudiants savent mieux ce qui est attendu d'eux, visualisent mieux leur progression, et voient mieux aussi ce qui a péché dans leur performance, le cas échéant, ce qui facilite la remédiation.

---

[25] Jean-François Paba, *Guide pratique 2017-18 sur l'approche par compétences*, ESPE AMU.
[26] Nous n'avons pas de chiffres pour les enseignants, mais, à interroger nos collègues sur la question, notre sentiment est qu'ils sont pour le moins sceptiques.

Mais il y a aussi des difficultés. Les étudiants de première année de Master préparent le CAPES, où il n'est pas question d'APC, et où les notes se compensent pour aboutir à une moyenne pondérée. On est donc là dans un système double, dans lequel les étudiants ont besoin de valider des compétences en vue de l'obtention de leur Master, et doivent se situer dans des épreuves traditionnelles et notées en vue de la préparation au concours : une sorte de grand écart méthodologique.
Pour ce qui est de l'absence de compensation, la situation est simple pour les étudiants qui valident toutes les compétences à un niveau donné. Mais pour une part non négligeable d'entre eux, certaines compétences sont validées, d'autres non. Il peut aussi arriver qu'une même compétence soit évaluée positivement dans une activité et négativement dans une autre. Deux instances vont alors permettre d'apporter des réponses, au cas par cas : une commission de régulation, à laquelle participent des étudiants, siège à la fin de chaque semestre, et un jury de fin d'année statue sur chaque cas et rend une décision officielle. Si donc un étudiant valide toutes les compétences sauf une, mais se voit accorder son année, peut-on parler de compensation ? D'une certaine façon, oui, mais s'il y a compensation, elle se fera selon un processus argumentatif et non arithmétique.

Conclusion

Cette enquête a permis de constater qu'un travail considérable a été effectué à ce stade dans les filières observées. Les grandes lignes sont clairement tracées, mais rien n'est figé car il s'agit d'un processus en construction. La première année est en cours, et il y aura probablement des ajustements, des adaptations ou des transformations, en fonction du bilan qui sera tiré de cette mise en place.
Nous nous sommes interdit de porter quelque jugement de valeur que ce soit dans le cadre de ce travail, mais, au moment de conclure tout à fait cette présentation, nous tenons malgré tout à dire que nous avons été frappés par l'implication, la rigueur et la profondeur de la réflexion de nos interlocuteurs.
Quant à cette étude, elle est forcément incomplète, mais elle peut selon nous constituer le premier pas d'un travail de suivi et de réflexion sur la mise en place et la faisabilité d'une approche qui, si elle est généralisée, pourrait bien bouleverser les pratiques enseignantes, notamment en termes d'évaluation.