

Hes·so

Aide-mémoire

Évaluer dans une approche par compétences



Table des matières

Introduction	3
Identifier les apprentissages ciblés et le type de performance à privilégier	4
1.1 Type d'apprentissage	4
1.2 Type de performance	4
Concevoir des évaluations authentiques	5
2.1 Proposer des situations-problèmes appartenant à une famille de situations bien identifiée	5
2.2 Élaborer un dispositif d'évaluation à haut degré d'authenticité	7
Considérer deux niveaux de performance	8
Choisir un type de dispositif d'évaluation	9
4.1 La performance avec explicitation	9
L'observation avec demandes d'explicitation	9
Le rapport avec réflexivité	9
4.2 Le portfolio	10
4.3 Tableau récapitulatif des inconvénients et avantages	11
Utiliser des critères adaptés et soigner les descripteurs	12
5.1 Modèle de grille critériée à renseigner par les équipes pédagogiques	12
Conclusion	14
Bibliographie	15





Introduction

L'évaluation des compétences professionnelles est un enjeu majeur des dispositifs d'enseignement supérieur professionnalisant. Cet aide-mémoire aborde cette problématique.

Il est composé de six parties :

- La première pose les dimensions sur lesquelles un dispositif d'évaluation des compétences doit être en mesure de se prononcer et décrit succinctement *le type de performance* susceptible de fournir les informations adéquates pour cette appréciation.
- La deuxième aborde les notions d'*évaluation authentique* et de *situation* et formule les caractéristiques des situations-problèmes adaptées à l'évaluation de compétences.
- La troisième définit deux niveaux dans les performances que les étudiant·es doivent réaliser dans une démarche d'évaluation de compétences. Ces deux niveaux sont indispensables pour avoir accès aux informations pertinentes pour évaluer une compétence.
- La quatrième partie décrit les principaux dispositifs d'évaluation utilisés pour l'évaluation des compétences et mentionne les avantages et inconvénients de chacun.
- La cinquième traite des *critères* pour évaluer le développement des compétences et propose une *grille d'évaluation* dont les descripteurs doivent être renseignés par les équipes pédagogiques.
- La conclusion récapitule des éléments importants relatifs à l'évaluation des compétences et mentionne quelques points auxquels être attentif et attentive afin de garantir une production de portfolios de qualité par les étudiant·es. Le portfolio est en effet largement utilisé dans une démarche d'évaluation des compétences.





Identifier les apprentissages ciblés et le type de performance à privilégier

Évaluer suppose de demander aux étudiant·es de réaliser une performance déterminée. C'est cette performance qui fournit les indices permettant aux enseignant·es de se prononcer sur les apprentissages accomplis par les étudiant·es. Pour qu'un dispositif d'évaluation puisse être qualifié de valide, le degré d'adéquation entre l'apprentissage ciblé et la performance demandée doit être élevé.

Au moment de l'évaluation, il sera ainsi important de clairement distinguer ce qui relève :

- du degré de maîtrise des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) par l'étudiant·e ;
- de sa capacité à mobiliser et à combiner des ressources en situations professionnelles réelles ;
- des réalisations faites dans ces situations.

1.1 Type d'apprentissage

Dans le cadre de l'évaluation de compétences, il est important d'explorer la notion même de compétence afin de déterminer le type d'apprentissage qu'il s'agit de cibler, ainsi que le type de performance à privilégier dans une démarche d'évaluation de compétences. La HES-SO définit la compétence professionnelle, à la suite de Tardif¹, comme :

Un savoir-agir complexe en situation professionnelle fondé sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être...) et externes (réseaux, documents, outils...) à l'intérieur d'une famille de situations.

Le cœur de ce savoir-agir, ce point est crucial, ne réside donc pas tant dans la maîtrise de savoirs que dans la capacité à mobiliser et à combiner diverses ressources pour réaliser des performances dans des situations professionnelles réelles².

Trois éléments sont déterminants dans ce savoir-agir et vont avoir une incidence sur la manière de concevoir l'évaluation :

- la qualité des réalisations qu'il permet ;
- la qualité de la mobilisation et de la combinaison de diverses ressources qu'il suppose ;
- la référence à des situations professionnelles réelles qui possèdent toujours des caractéristiques en partie singulières³.

Une évaluation des compétences va principalement concerner les deux derniers éléments. Tout dispositif d'évaluation centré sur la maîtrise de savoirs (savoirs, savoir-faire, savoir-être) indépendamment de leur mobilisation et combinaison en situation réelle, ou dans une situation en proximité très étroite avec ces situations, pose ainsi des problèmes de validité. De telles évaluations sont possibles, mais elles doivent rester minoritaires. Elles ne disent en effet rien sur un état de développement d'une compétence et ne pourront donc constituer le cœur du dispositif d'évaluation.

1.2 Type de performance

Une démarche d'évaluation des compétences doit partir du principe que les compétences s'expriment dans les situations professionnelles réelles, ce qui impacte fortement le type de performances à partir desquelles apprécier leur développement.

Ainsi, la démarche d'évaluation doit porter sur l'appréciation des apprentissages liés à :

- la capacité de l'étudiant·e à effectuer des réalisations efficaces et/ou adaptées ;
- la capacité de l'étudiant·e à mobiliser et à combiner des ressources (certaines, internes, devant donc être maîtrisées) de façon efficace et adaptée.

Les performances exigées de la part des étudiant·es par le dispositif d'évaluation doivent dès lors fournir des indices sur ces deux dimensions tout en intégrant une dose importante d'authenticité. Seule l'introduction de cette authenticité dans le dispositif d'évaluation permet en effet d'apprécier un potentiel dont le lieu d'expression est la réalité professionnelle.

1 Tardif (2006)
2 Le Boterf (2018)
3 Schwartz (2016)





Concevoir des évaluations authentiques

L'évaluation des compétences place toute démarche d'évaluation du côté de l'évaluation authentique. Cette forme d'évaluation suppose de proposer aux étudiant·es des situations aux caractéristiques bien particulières.

La notion de *situation* désigne en pédagogie un contexte d'action, explicitant une tâche à réaliser, à l'intérieur duquel les étudiant·es doivent réaliser une performance. Ce contexte d'action et cette tâche peuvent être plus ou moins proches de la réalité professionnelle. Plus il y a de proximité avec cette réalité, plus on peut qualifier ces situations d'authentiques.

Les situations qui servent de base à l'évaluation des compétences doivent répondre positivement à certaines exigences que nous allons introduire ci-dessous.

2.1 Proposer des situations-problèmes appartenant à une famille de situations bien identifiée

La notion de compétence professionnelle est indissociable de celle de *famille de situations professionnelles*. Par famille de situations, il faut comprendre ceci :

Une représentation de l'étendue des situations professionnelles dans lesquelles la compétence correspondante peut être mise en œuvre.

Une famille de situations rassemble des situations professionnelles qui partagent des caractéristiques et contraintes communes, en termes de tâches prescrites, de contraintes, d'interactions et de coopérations, de relations de pouvoir et d'influence, de temporalité, de niveaux de responsabilité...

A chaque famille de situations est attaché un bassin de ressources (certaines reliées à des disciplines) que le ou la professionnel·le peut mobiliser et combiner afin de réaliser des performances dans les situations que couvre cette famille.

L'élaboration de tout dispositif d'évaluation de compétences professionnelles suppose de se référer à cette famille de situations (avec son bassin de ressources), d'en saisir la complexité et les nuances. Bien plus qu'une approche sous l'angle du travail prescrit, la mise en place d'un dispositif d'évaluation de compétences professionnelles suppose de considérer les situations professionnelles faisant partie de cette famille comme des milieux ouverts au travail réel⁴ des professionnel·les.

4 La distinction entre travail prescrit et travail réel est une distinction classique en ergonomie et en analyse de l'activité. Le travail prescrit désigne ce qu'il faut faire et comment le faire. Le travail réel désigne quant à lui les actions et les stratégies choisies et déployées en fonction d'un équilibre à trouver entre demandes et contraintes (techniques, matérielles, organisationnelles...) par le ou la professionnel·le. L'approche par le travail réel est plus complexe et contextualisée. Cette distinction pousse à admettre que les prescriptions ne sont qu'une part du travail, que les professionnel·les font preuve d'inventivité et de ruse, et que sans celles-ci le travail est bien souvent impossible.



La notion de *situation-problème* peut quant à elle être définie ainsi :

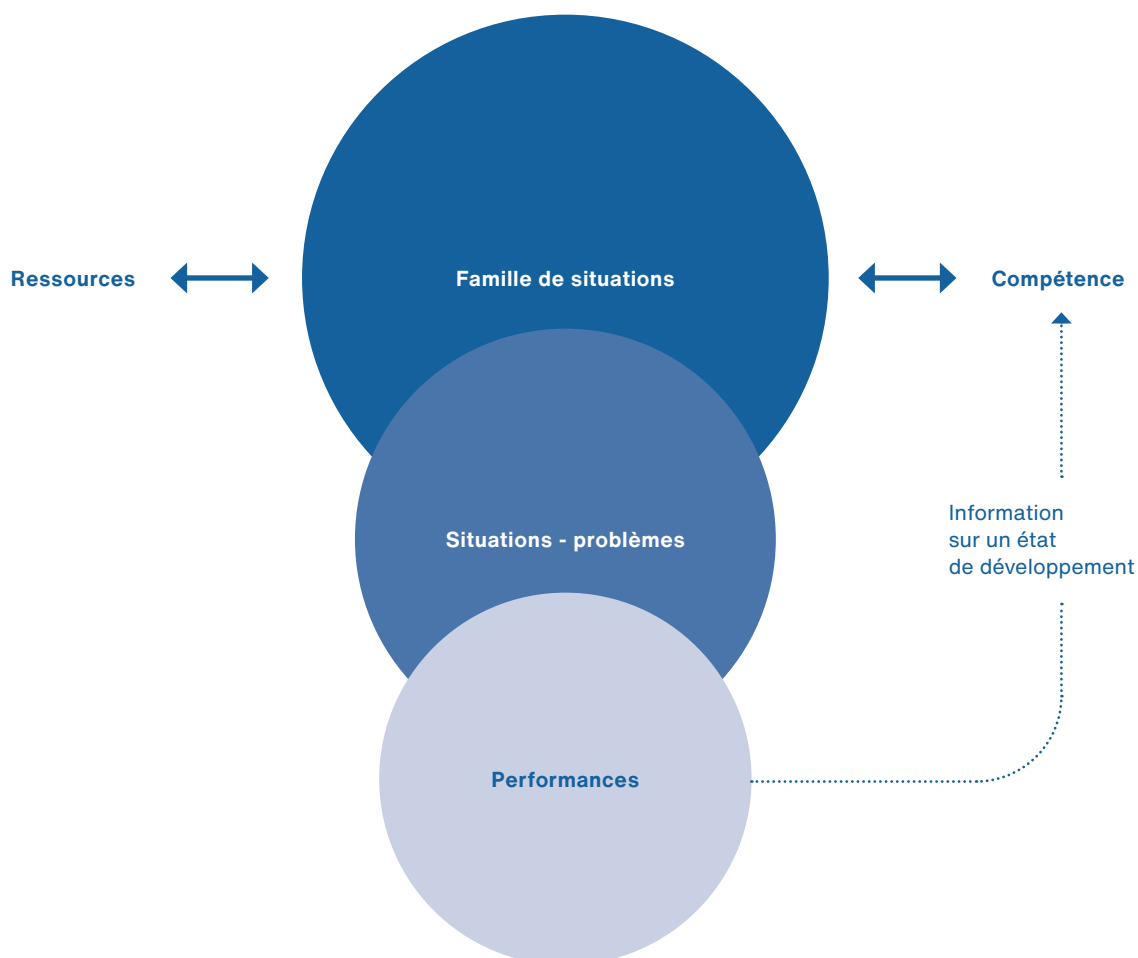
Des situations, incluses dans une famille de situations professionnelles, qui permettent le développement et/ou l'évaluation de la compétence attachée à cette famille de situations.

Il peut s'agir soit de situations singulières rencontrées par des professionnel·les, soit de situations, fortement authentiques, proposées à des futurs professionnel·les par un dispositif de formation (VOIR AIDE-MÉMOIRE FORMER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES) à l'intérieur desquelles une performance doit

être réalisée. Toute situation-problème exige la mise en œuvre de la compétence attachée à la famille de situations correspondante et donc la mobilisation de certaines des ressources appartenant au bassin attaché à cette famille.

Le schéma ci-dessous décrit ces différents liens. Il permet de visualiser un point clé : le paramétrage ou le choix d'une situation-problème dont il est fait usage pour évaluer une compétence doit maintenir un lien très étroit avec la famille de situations dans laquelle s'exprime cette compétence.

Figure 1 - L'évaluation d'une performance doit permettre de statuer sur l'état de développement d'une compétence





2.2 **Élaborer un dispositif d'évaluation à haut degré d'authenticité**

La famille de situations constitue donc une référence indispensable pour élaborer un dispositif d'évaluation. C'est à partir de cette représentation que la situation-problème, qui servira à l'évaluation de la compétence correspondante, doit être paramétrée. Cette situation-problème doit posséder les caractéristiques suivantes :

- **Intégrer un degré élevé de contextualisation**
Les étudiant·es doivent être mis·es en contact avec les éléments qui font la richesse et la qualité des contextes d'actions avec lesquels les professionnel·les composent « pour de vrai » (temporalité, collaboration, imprévus, interactions...).
- **Proposer un degré élevé de complexité de la tâche**
La tâche à réaliser doit exiger la prise en compte d'un ensemble de paramètres et demander un travail préalable de clarification et d'interprétation.
- **Contraindre à mobiliser et à combiner des ressources diverses**
La réussite de la tâche doit reposer sur la mobilisation et la combinaison de diverses ressources par les étudiant·es. Elle doit par ailleurs exiger d'eux de choisir les ressources adéquates et d'adapter ces dernières à la spécificité du contexte d'action.
- **Impliquer une transdisciplinarité**
Les ressources à mobiliser doivent appartenir à plusieurs disciplines.
- **Exiger un degré élevé d'autonomie**
Les étudiant·es doivent être mis en position forte d'autonomie et de responsabilisation.

Ce n'est que dans la mesure où la situation-problème possède cet ensemble de caractéristiques que la performance réalisée par les étudiant·es peut fournir certaines des informations utiles pour apprécier le développement d'une compétence. Certaines informations, mais cependant pas toutes : car pour évaluer les apprentissages des étudiant·es de la manière la plus complète possible, il faut considérer un second niveau de performance.



Considérer deux niveaux de performance

Les performances réalisées par les étudiant·es dans une situation-problème répondant positivement aux critères décrits dans la partie 2 apportent des informations utiles sur un état de développement d'une compétence. Cette performance, que nous nommons *Performance de niveau 1*, bien qu'absolument nécessaire, n'est cependant le plus souvent pas suffisante. Elle renseigne particulièrement bien sur la qualité d'une réalisation (telle que définie dans les apprentissages ciblés dans la partie 1), mais elle ne fournit que peu d'informations sur la qualité de la mobilisation et de la combinaison des ressources par les étudiant·es.

L'évaluation des compétences suppose ainsi d'aller un cran plus loin : le dispositif d'évaluation doit contraindre les étudiant·es à une mise en mots (ou explicitation) des ressorts de la performance de niveau 1. Nous pouvons désigner cette mise en mots comme *Performance de niveau 2*. Elle est indispensable pour accéder à certaines informations relatives à la qualité de la mobilisation et de la combinaison des ressources.

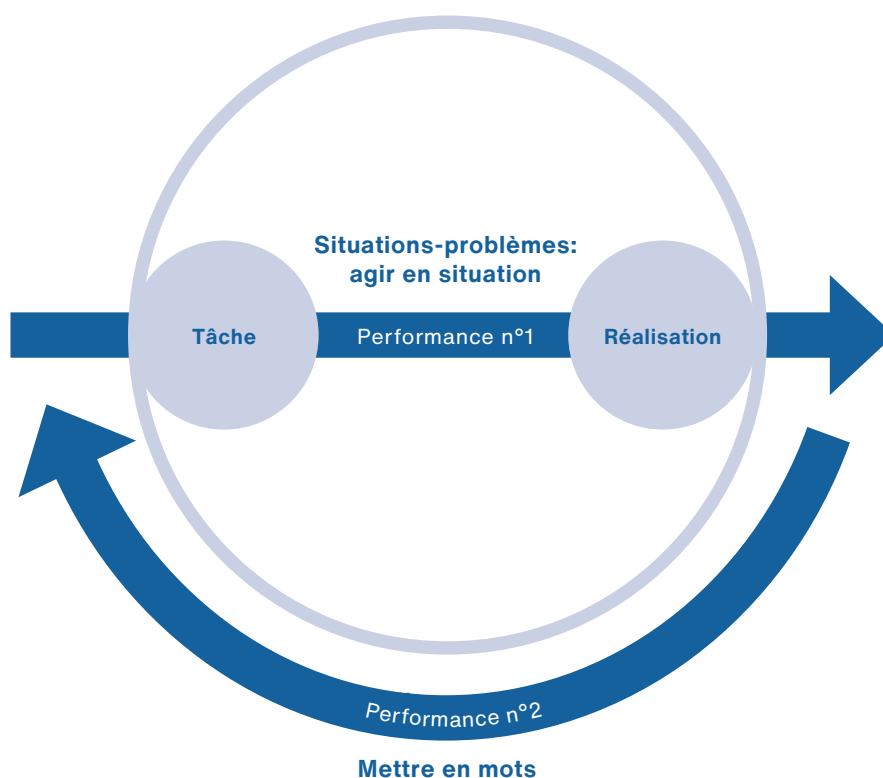
La mobilisation de certaines ressources ou l'explicitation des choix et adaptations réalisés en cours d'action ne sont en effet que rarement appréhendables, et donc évaluables, par la seule observation et l'analyse de la performance de niveau 1, ou de son résultat.

C'est sur la base de ces deux niveaux de performance qu'il est possible de pleinement se prononcer sur un état de développement d'une compétence à partir d'indices relatifs à :

- la qualité de la réalisation de l'étudiant·e ;
- la qualité de la mobilisation et de la combinaison de diverses ressources par l'étudiant·e.

Les dispositifs d'évaluation des compétences, malgré les différences, fondent toujours leur appréciation en considérant ces deux niveaux de performance pour en assurer la validité. Nous verrons cela dans la partie suivante.

Figure 2 - Complémentarité des niveaux de performance 1 et 2





Choisir un type de dispositif d'évaluation

Deux types de dispositifs d'évaluation sont classiquement utilisés pour l'évaluation des compétences : la performance avec explicitation et le portfolio.

Tous deux répondent positivement aux critères de validité et d'authenticité. Ils se différencient cependant de façon notable quant au critère de faisabilité. Par faisabilité, il faut entendre l'accessibilité des ressources qu'il est possible d'engager pour concevoir et animer un dispositif d'évaluation.

Dès lors qu'il s'agit d'un dispositif d'évaluation à forte exigence d'authenticité, ce critère doit être pleinement considéré dans la réflexion, sans quoi le dispositif imaginé peut être difficile, voire impossible à implémenter. Ces deux types de dispositifs présentent par ailleurs chacun des avantages et des inconvénients.

4.1 La performance avec explicitation

La performance avec explicitation implique de proposer, pour les besoins de l'évaluation, une situation-problème à un ou à des étudiant·es qui devront réaliser une performance et sur laquelle on leur demandera de revenir. On peut distinguer deux modalités : l'observation avec demandes d'explicitation et le rapport avec réflexivité. Il est possible qu'en fonction de l'ampleur de ce qui est demandé, les étudiant·es soient confronté·es à plusieurs situations-problèmes. Dans ce cas, le dispositif d'évaluation vise à évaluer plusieurs compétences.

L'observation avec demandes d'explicitation

Ce dispositif fait partie des évaluations faisant notamment recours au potentiel de la simulation. On peut mentionner à titre d'exemples certains dispositifs en vigueur dans le domaine des soins : hôpital simulé ou patient simulé.

La performance de niveau 1 réalisée par les étudiant·es est ici directement observée par le ou les enseignant·es. Cette performance est suivie d'une phase postérieure d'explicitation guidée par un ou des enseignant·es. C'est la performance de niveau 2. Il n'est pas rare qu'un enregistrement audiovisuel de la performance de niveau 1 soit utilisé afin de favoriser ce travail d'explicitation⁵.

Le rapport avec réflexivité

On peut classer sous cette modalité toute évaluation qui repose sur la réalisation d'un projet d'ampleur (par exemple la production d'un vin, la conception d'une solution informatique pour un·e client·e réel·le en attente de solutions...) ou l'immersion en responsabilité à l'occasion d'un stage et qui exige la production d'un rapport par les étudiant·es et sa communication pour évaluation aux enseignant·es.

La réalisation exposée dans le rapport constitue la performance de niveau 1 mais le rapport contient une partie réflexive, qui illustre la performance de niveau 2. Les consignes du rapport doivent mentionner ce qu'il s'agit d'explicitier afin de guider l'étudiant·e ou les étudiant·es dans cette performance de niveau 2. Ce regard réflexif peut être présent soit de façon transversale, soit à l'intérieur d'une partie spécifique du rapport. Il est également possible que l'explicitation se réalise à l'occasion d'une défense orale du projet.

Un dispositif d'évaluation de type performance avec explicitation peut, selon les institutions, le nombre d'étudiant·es à évaluer, le temps à disposition et les enseignant·es qu'il faut mobiliser, être difficile à mettre en place. C'est tout particulièrement le cas pour les dispositifs procédant par observation et demandes d'explicitation. Ce type de dispositif d'évaluation exige en effet de recréer, pour les besoins de l'évaluation, une situation-problème et d'aménager un espace-temps d'explicitation postérieur à la situation initiale.

Les dispositifs d'évaluation de type performance avec demande d'explicitation possèdent toutefois deux avantages de poids :

- Ils permettent aux enseignant·es de maintenir un lien relativement étroit avec la performance de niveau 1 et fournissent donc une bonne information sur celle-ci.
- Ils permettent aux enseignant·es de réaliser des liens plus aisés entre performance de niveau 1 et performance de niveau 2.





4.2 Le portfolio

Le portfolio relève de la catégorie des écrits réflexifs utilisés en pédagogie. Il peut *a minima* être défini comme un recueil structuré de pièces variées et commentées⁶. Utilisé dans le cadre de l'évaluation des compétences, on peut identifier trois niveaux de consignes pour la production du portfolio :

- Les étudiant·es doivent fournir les preuves des réalisations qu'ils et elles ont fait dans les différentes situations-problèmes proposées jusqu'ici par le dispositif de formation et qui ont contribué au développement de leurs compétences (*Performances de niveau 1*).
- Sur la base de ces preuves, les étudiant·es doivent expliciter les ressources mobilisées et combinées, la forme de cette mobilisation et de cette combinaison, les divers choix et alternatives rencontrés (*Performance de niveau 2*).
- Sur la base de ces preuves de performances et de cette explicitation, les étudiant·es sont invité·es à argumenter l'atteinte d'un niveau de développement de compétences au terme d'une période donnée. Le niveau à atteindre dans telle ou telle compétence ainsi que les critères d'évaluation doivent dès lors être précisés et mis à disposition des étudiant·es afin qu'ils et elles puissent s'y référer. Cette auto-évaluation constitue une des spécificités du portfolio⁷.

Le portfolio s'inscrit en principe dans une logique transversale aux divers enseignements et situations-problèmes qui jalonnent le parcours de formation des étudiant·es. La confection d'un portfolio suppose ainsi :

- un regard rétrospectif sur le parcours de formation jusqu'ici réalisé ;
- une forme d'autoévaluation sur les compétences à développer, qui constitue une spécificité du portfolio.

Relativement au critère de faisabilité, un dispositif d'évaluation de type portfolio est moins problématique qu'un dispositif de type performance avec explicitation. Ce sont en effet les situations-problèmes proposées par le dispositif de formation aux étudiant·es pour qu'ils et elles développent leurs compétences qui constituent les performances de niveau 1. Le portfolio les mobilise tout en se concentrant sur le niveau 2.

Le portfolio possède par ailleurs deux avantages :

- Il peut fournir des indices sur une caractéristique importante des compétences : un potentiel à travailler efficacement dans diverses situations-problèmes appartenant à une même famille. Être compétent·e, c'est en effet être en mesure de s'adapter aux caractéristiques singulières des situations-problèmes rencontrées⁸.
- Il contribue au développement d'une maîtrise professionnelle entendue comme capacité à expliciter ce qu'on connaît, la façon dont on l'a appris et la manière dont on mobilise ses compétences dans des situations-problèmes⁹, mais aussi comme représentation des différentes situations professionnelles et des compétences correspondantes.

6 Meuss, Van Petegen & Van Looy (2006)

7 On pourrait ici parler d'une performance de niveau 3 spécifique au portfolio.

8 Schwartz (2016)

9 Tilman & Delvaux (2000)



4.3 Tableau récapitulatif des inconvénients et avantages

Performance avec explicitation	
AVANTAGES • Permet aux évaluateurs et évaluatrices un accès direct à la performance de niveau 1. • Permet un travail d'explicitation sur une base objective. • Permet aux enseignant·es de questionner directement les étudiant·es.	INCONVÉNIENTS • Mobilise des ressources importantes. • Base l'appréciation d'une compétence sur une seule performance de niveau 1.
Portfolio	
AVANTAGES • Mobilise peu de ressources. • Plusieurs performances de niveau 1 peuvent être considérées pour chaque compétence. • Peut fournir des informations sur la mise en œuvre d'une même compétence à l'intérieur de plusieurs situations-problèmes. • Contribue au développement d'une maîtrise professionnelle.	INCONVÉNIENTS • Suppose de la part des étudiant·es une réflexivité et une capacité d'autoévaluation en autonomie. • Dilate le temps entre performance de niveau 1 et performance de niveau 2.



Utiliser des critères adaptés et soigner les descripteurs

L'appréciation des compétences des étudiant·es sur la base de leurs performances doit se référer à des critères explicites et fixes. La production et l'usage d'une grille critériée sont fortement recommandés dans un dispositif d'évaluation de compétences :

- Sa production permet à l'équipe pédagogique de clarifier les apprentissages qui sont à évaluer et elle contraint à décrire, pour chaque critère, différentes gradations.
- Son utilisation permet d'évaluer chaque étudiant·e (et à chaque étudiant·e de s'autoévaluer s'il y a lieu) par rapport à une même référence.

Ces critères et leurs différents descripteurs doivent être partagés et compris de façon similaire par l'ensemble des acteurs et actrices qui participent à l'évaluation, y compris les étudiant·es.

Les critères contenus dans la grille d'évaluation utilisée doivent être adaptés à ce qu'il s'agit d'évaluer. La grille critériée doit *a minima* proposer des critères relatifs à la qualité de la performance et à la qualité de la mobilisation et de la combinaison des ressources. D'autres critères sont possibles. C'est le cas du modèle proposé ci-dessous. Cette grille propose cinq critères généraux adaptés à l'évaluation de toute compétence et une gradation en trois niveaux : novice, intermédiaire et confirmé. La gradation en trois niveaux est facile d'usage. Il faut en effet prendre garde à ne pas multiplier les gradations¹⁰.

5.1 Modèle de grille critériée à renseigner par les équipes pédagogiques

	Novice	Intermédiaire	Confirmé
Réalisation(s)			
Mobilisation et combinaison des ressources			
Autonomie			
Réflexivité			
Compréhension du champ de déploiement de la compétence			

Les trois premiers critères de cette grille concernent la qualité de la performance de niveau 1. Rappelons que certains des éléments concernant ce niveau ne peuvent être appréciés que par le truchement de la performance de niveau 2. Le quatrième critère se réfère à la qualité de la performance de niveau 2. Quant au cinquième critère, il se réfère en partie à la maîtrise professionnelle¹¹.

- Le critère *Réalisation* se réfère à la qualité de la ou des réalisations. Il vise à apprécier son/leur efficacité et adaptation aux caractéristiques de la ou des situations-problèmes.
- Le critère *Mobilisation et combinaison* des ressources se réfère à la qualité de la combinaison et de la mobilisation des ressources internes (qui supposent un degré de maîtrise) et externes. Il vise à apprécier l'efficacité de cette mobilisation et combinaison ainsi que la pertinence des différents choix relativement aux caractéristiques de la ou des situations-problèmes.

¹⁰ Laurier (2005)

¹¹ Tilman & Delvaux (2000)



- Le critère *Autonomie* se réfère à la capacité à agir et à réaliser des performances en autonomie dans la ou des situations-problèmes.
- Le critère *Réflexivité* concerne la capacité à identifier les ressources mobilisées et combinées, les raisons d'agir et les différents arbitrages. Il inclut par ailleurs la capacité à prendre conscience de pistes de développement. La réflexivité participe au développement des compétences des futurs professionnel·les (VOIR AIDE-MÉMOIRE FORMER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES) et elle contribue tout le long des carrières professionnelles à leur entretien et développement. Son évaluation (et son développement) peut ainsi être considérée comme stratégique.
- Le critère *Compréhension du champ de déploiement de la compétence* se réfère à la représentation de l'ensemble des situations dans lesquelles se déploie la compétence et le bassin de ressources qui lui est associé. Dans le cadre d'une institution dont la mission est de former des professionnel·les de haut niveau, le développement de cette représentation est un élément important.

L'utilisation de cette grille implique une contextualisation. Elle ne peut être adéquatement complétée sans que la formulation des descripteurs¹² ne se réfère au niveau de développement à atteindre par les étudiant·es au moment où a lieu l'évaluation.

Rappelons que tout dispositif de formation suppose de déterminer des niveaux de développement des compétences portées par le référentiel et les étapes-clés correspondantes par lesquelles les étudiant·es doivent passer. Chaque niveau suppose l'établissement d'un périmètre d'expression de la compétence et un certain nombre d'apprentissages critiques¹³

(VOIR AIDE-MÉMOIRE CONCEVOIR UN PLAN D'ÉTUDE DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES : DU RÉFÉRENTIEL AU PROGRAMME DE FORMATION).

- 12 Les descripteurs sont une description succincte et qualitative des attentes pour chaque critère selon le niveau.
- 13 Les apprentissages critiques constituent des apprentissages indispensables pour atteindre un niveau de développement d'une compétence. Ils sont orientés vers l'action et supposent la mobilisation et la combinaison de plusieurs ressources. L'identification de ces apprentissages critiques permet d'organiser le parcours de développement des compétences des étudiant·es.

L'exemple suivant, tiré du domaine des soins infirmiers¹⁴, décrit deux des niveaux que les étudiant·es doivent atteindre pour la compétence *Etablir avec la clientèle un projet de soin* :

- Au terme de la première année, l'étudiant·e est en mesure d'établir, en respectant les normes de la profession, une relation professionnelle judicieuse avec une clientèle présentant des problèmes de santé temporaires en considérant son histoire de vie et la fragilisation concomitante au problème de santé.
- Au terme de la deuxième année, l'étudiant·e est en mesure d'établir, en respectant les normes de la profession, une relation professionnelle judicieuse avec une clientèle présentant des problèmes de santé temporaires ou chroniques en considérant son histoire de vie et son milieu de vie, l'ensemble de ses caractéristiques ainsi que la fragilisation concomitante au problème de santé.

Chaque niveau se réfère à une fraction différente des situations professionnelles dans lesquelles se déploie cette compétence. Le premier concerne les problèmes de santé temporaires. Le second, dans une logique cumulative, concerne et les problèmes de santé temporaires et les problèmes de santé chroniques. Ces deux niveaux supposent la mobilisation et la combinaison de ressources différentes liés à des apprentissages critiques en partie différents.

L'utilisation de cette grille suppose, dans le cas de cet exemple, de formuler, pour chaque critère et gradation, des descripteurs adaptés au niveau de développement qu'il s'agit d'apprécier compte tenu du niveau attendu selon l'année d'étude considérée.

14 Cet exemple est emprunté à Tardif (1982).

Conclusion

Cet aide-mémoire a posé quelques balises utiles pour l'évaluation des compétences. Il a souligné que cette évaluation doit :

- avoir pour base une ou des situations-problèmes qui doivent s'inscrire dans la famille de situations correspondante et posséder certaines caractéristiques qui en assure l'authenticité ;
- aménager un espace pour une mise en mots de cette ou de ces performances réalisées dans la ou les situations-problèmes.

Ce n'est qu'ainsi qu'un dispositif d'évaluation peut être qualifié de valide, c'est-à-dire fournir les informations pertinentes sur les apprentissages qui doivent être ciblés dans l'évaluation des compétences. La grille critériée doit elle aussi contenir des critères adaptés aux types d'apprentissage que suppose le développement d'une compétence. Cet aide-mémoire a fourni un modèle de grille que les équipes pédagogiques doivent cependant renseigner en fonction de la compétence et du niveau de développement de celle-ci.

Cet aide-mémoire a décrit les principaux dispositifs d'évaluation utilisés pour l'évaluation des compétences. D'autres démarches d'évaluation peuvent être mises en œuvre pour des questions de faisabilité. Si tel est le cas, il est important de veiller à proposer des évaluations qui répondent positivement aux exigences présentées dans la partie 2. La conception et la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation des compétences peuvent par ailleurs nécessiter d'introduire enseignant·es et étudiant·es à ces nouvelles manières de faire.

Le portfolio est largement utilisé pour l'évaluation des compétences. Il possède en effet des avantages qui en font un dispositif particulièrement prisé par les équipes pédagogiques.

La production du portfolio peut cependant être déroutante pour les étudiant·es. Il faut considérer cette production comme un véritable apprentissage. Elle est pour eux le plus souvent une activité inédite. Pour garantir la qualité du portfolio, il peut être utile :

- de permettre aux étudiant·es d'identifier les caractéristiques du genre de texte que constitue le portfolio, en mettant par exemple à disposition des étudiant·es des portfolios réalisés les années précédentes conformes aux attentes ;
- de veiller à demander aux étudiant·es des livrables intermédiaires dans le cadre de séminaires ou de rendez-vous individuels ;
- de soutenir la mise en mots de l'expérience et sa conceptualisation par les étudiant·es dans le cadre d'une relation d'accompagnement.

Ces mesures devraient être intégrées par toute formation faisant usage du portfolio pour l'évaluation (et le développement) des compétences.



Bibliographie

- Jacq, C., Gaudin, C., Moussay, S. & Ria, L. (2022). Chapitre 10. Entretien d'auto-confrontation et analyse de l'activité : influence des cadres théoriques sur les méthodes. Dans : Brigitte Albero éd., *Enquêter dans les métiers de l'humain: Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome II* (pp. 145-165). Éditions Raison et Passions.
- Meeus, W., P. Van Petegem, and L. Van Looy. 2006. Portfolio in higher education: Time for a clarificatory framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135.
- Laurier, M.D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Gaëtan Morin.
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Eyrolles.
- Schwartz, Y. 2016. Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. In Wittorski, R. (Ed.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (pp. 169-202). Presses universitaires de Rouen et du Havre. doi:10.4000/books.purh.1530
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter un parcours de formation*. Chenelière Education.
- Tilman, F. & Delvaux, E (2000). *Manuel de formation en alternance*. Chronique Sociale.

Ont collaboré à la rédaction de cet aide-mémoire :
Juan Carlos Pita, auteur
Juliette Bourquin, contributrice
Richard-Emmanuel Eastes, contributeur



Évaluer dans une approche par compétences

L'évaluation des compétences est un enjeu majeur des dispositifs d'enseignement supérieur professionnalisant. Cet aide-mémoire présente des outils et les dimensions indispensables à la conception d'évaluations authentiques des compétences des étudiant·es.

Destiné aux enseignant·es et aux équipes pédagogiques, ce guide pratique constitue une ressource essentielle au renforcement de la qualité des évaluations dans une approche par compétences telle que celle de la HES-SO.

À propos du SADAP

Ce service soutient la qualité de l'enseignement de la HES-SO. Il agit auprès de l'ensemble des parties prenantes de la qualité des études, pour qui il déploie une offre intégrée de prestations et de ressources. Il vise à la fois le développement pédagogique des enseignant·es et l'amélioration de l'expérience d'apprentissage des étudiant·es.

IMPRESSUM

HES-SO Rectorat
Route de Moutier 14
2800 Delémont

SADAP – Service d'appui
au développement académique
et pédagogique
sadap@hes-so

Septembre 2025