

**DISPOSITIF DE CERTIFICATION DE COMPETENCES DANS L'ENSEIGNEMENT
SUPERIEUR : INTERROGATIONS DE LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE INDUITES
PAR LE PROGRAMME RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT EMAEVAL.**

Jean-Michel Jullien*, Christian Martel, Jean Heutte***, Christian Alin***

* IUFM de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1
LIRMEF CRIS EA 647
5, rue Anselme
F-69317 Lyon Cedex 05
jean-michel.jullien@univ-lyon1.fr
christian.alin@univ-lyon1.fr

** Université de Savoie
F- 73 370 Le Bourget du Lac
christian.martel@univ-savoie.fr

*** IUFM Nord - Pas de Calais, Université d'Artois
Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense (Paris X)
Centre de recherches éducation et formation (Cref-EA 1589)
jean.heutte@iufm.lille.fr

Mots-Clés : *évaluation, certification, compétences*

Résumé. *Le déploiement des dispositifs d'évaluation et de certification des compétences dans les établissements d'enseignement supérieur constitue un enjeu sociétal tout autant qu'un défi organisationnel et technique. Après une présentation du processus global de délivrance de certificats de compétences transversales comprenant évaluations, validation et certification, puis d'une description des objets métaphoriques de l'outil développé ayant pour objectif d'accompagner le plus fidèlement possible la mise en place et l'évolution de ce processus dans le cas de formations universitaires professionnalisantes, cette contribution fait émerger un ensemble de questions sur la représentation de la compétence, la façon dont elle s'évalue et se valide. Elle se termine par une proposition d'étude méthodologique ayant pour objectif d'analyser les conditions d'attribution des compétences, de caractériser la signification et le sens des gestes professionnels des différents acteurs du processus, et de faire ressortir les caractéristiques de l'outil à renforcer.*

1. Contexte et objectifs de la recherche

La communauté européenne a défini le cadre européen des certifications¹ (CEC) comme un moyen d'améliorer la visibilité des formations universitaires nationales pour faciliter la mobilité et l'employabilité des étudiants. Un des instruments développé dans ce contexte est le référentiel des « compétences clés pour la formation tout au long de la vie² ». La section numérique de ce référentiel a donné lieu dans le système éducatif français à l'établissement des certifications depuis l'enseignement primaire et secondaire (brevets informatique et internet B2i) jusqu'à l'Université (certificats informatique et internet C2i³).

L'évaluation des compétences "C2i" relèvent d'une problématique particulière : celle d'une évaluation des compétences liée à un référentiel établi nationalement, mais dont une bonne part se

1. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_fr.htm

2. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc42_fr.htm

3. <http://www2.c2i.education.fr>

réalise transversalement, souvent hors du curriculum prescrit. En conséquence, les compétences du C2i doivent pouvoir être évaluées par n'importe quel formateur (universitaire ou professionnel) impliqué dans des activités de formation les plus diverses.

La généralisation des certifications et la transversalité qu'elles imposent nécessitent au sein des appareils de formation une approche collégiale et concertée, politiquement, pédagogiquement et techniquement organisée et pilotée. L'environnement malléable⁴ destiné à faciliter l'évaluation des compétences (EMaEval⁵) présenté ci-dessous contribue à l'atteinte de ces objectifs, mais son appropriation par les différents acteurs est régulièrement l'occasion d'une prise de conscience d'une nécessité de s'interroger sur les modalités de mise en œuvre des conditions d'évaluation des compétences ainsi que leur validation.

Cette contribution présente les axes de la recherche participative entamée. Cette recherche se situe dans la ligne d'une innovation-formation-recherche planifiée de sorte à pré structurer des principes d'émergence et, ainsi, à stimuler un changement mixte, descendant et ascendant, sur la mise en place du dispositif technique de certification des compétences universitaires et professionnelles. Il s'agit :

- de comprendre, de nommer, de qualifier la pertinence et l'acceptabilité des situations d'évaluation des compétences décrites dans des scénarios d'évaluation ;
- de faire émerger les éléments de l'outil susceptibles de renforcer la motivation et la confiance des acteurs dans le dispositif de certification ;
- d'identifier les éléments significatifs permettant d'initier le processus de développement de compétences en formation initiale mais également ceux permettant de favoriser sa poursuite tout au long de la vie professionnelle (Perrenoud, 2005).

2. Processus de certification des compétences

Le processus de certification des compétences est une activité complexe qui s'inscrit dans le processus plus global d'une formation délivrée au sein de l'institution. Ce processus repose directement sur un plan de formation établi au sein d'un établissement, d'une composante. L'organisation des évaluations par les différents responsables pédagogiques suppose à la fois le respect des règles édictées dans ce plan et la maîtrise opérationnelle des circonstances dans lesquelles ces évaluations auront lieu. La conception du plan de formation sur un référentiel donné impose de réfléchir au « comment va t'on s'y prendre pour évaluer », à « qui fait quoi, comment et quand ». Les différents acteurs jouant un ou plusieurs rôles dans ce processus (la scolarité, la gestion pédagogique, la gestion institutionnelle des évaluations) doivent être désignés avec toute la souplesse nécessaire pour permettre qu'ils désignent à leur tour les participants au processus, tels les évaluateurs et les candidats.

EMaEval respecte les trois étapes du processus de certification : l'évaluation, la validation et la certification proprement dite.

L'Evaluation permet de contrôler et d'attribuer une valeur (Ardoino & Berger, 1989) en confrontant les observables (ressources internes ou externes mobilisées par l'étudiant) au regard d'un ensemble de critères (savoirs, savoirs faire). Le résultat de cette évaluation aboutit à un jugement dépendant d'une taxonomie (une échelle de lettres/chiffres associée à une description des niveaux de maîtrise, un booléen,...) afin de déclencher une action de régulation (évaluation formative) et/ou de rendre compte d'un état (évaluation certificative). L'évaluation d'une compétence (Paquay, 2002 ; Tardif, 2006) consiste aussi à émettre un jugement de valeur parmi différents choix possibles sur la base de la comparaison d'un faisceau de traces, d'indices, d'éléments ou d'aspects observables (valeurs d'indicateurs pré-définis) avec un référent (ensemble de critères pré-définis).

La Validation garantit la fiabilité des évaluations. Sur elle repose la confiance qu'ont les acteurs dans une évaluation. Elle résulte de l'application d'une règle de validation qui permet de déclarer

4. « Un collectif est malléable si ses utilisateurs ont la possibilité d'y construire et de faire évoluer, avant et pendant toute activité qu'ils y mènent, un espace de travail qui leur convient ainsi que les conditions de leur travail. », Syscom 2005.

5. <http://www.lille.iufm.fr/evalcomp>

une compétence acquise en regard d'un référentiel de formation. Elle est le fait d'une organisation impartiale, la scolarité, uniquement chargée de vérifier que les règles ont été respectées.

La *Certification* est l'étape par laquelle l'institution autorise, sous la forme d'un certificat millésimé, la revendication des compétences validées pour un métier ou une profession. Cette étape est celle qui intéresse et motive les candidats puisqu'elle leur permet d'annoncer publiquement leurs compétences sans risque de contestation.

3. EMaEval pour opérationnaliser et faire évoluer le processus

Le programme recherche et développement EMaEval a pour objectif de faciliter la mise en place d'un processus certificatif évolutif au sein d'une organisation. L'outil permet de distribuer les différents rôles à chaque catégorie d'acteurs (gestionnaire technique, institutionnel, pédagogique, de scolarité, évaluateur et évalué) afin d'assumer les responsabilités respectives qui sont les leurs en terme de conception, d'organisation, d'exécution, d'observation et de régulation de chacune des trois phases du processus. A chacune des étapes, EMaEval met à disposition des acteurs concernés les ressources, services et outils permettant de faciliter les actions ou prises de décisions sans jamais se substituer aux responsables de ces actions.

3.1 Evaluation

Pour concevoir, décrire, échanger et mutualiser des situations d'apprentissage, les enseignants décrivent les interactions et l'utilisation de différentes ressources sous forme d'un scénario pédagogique. EMaEval prolonge la métaphore du scénario pédagogique pour décrire les situations d'évaluation à travers le concept de **campagne d'évaluation** qui permet d'opérationnaliser les évaluations des candidats dans les cadres fixés par le plan de formation. Au niveau organisationnel les campagnes d'évaluation, créées par des gestionnaires pédagogiques, mettent en relation les candidats et leurs futurs évaluateurs sur tout ou partie d'un ou plusieurs référentiels de compétences. Elles fixent les circonstances, temporelles, le nombre de tentatives autorisés, les moyens de notation adoptés... Une **méthode d'évaluation** contient une échelle de niveau de maîtrise et un seuil de validabilité pour faire en sorte qu'au sein d'une même campagne, les différents candidats soient évalués selon les mêmes notations.

Le **scénario d'évaluation** est l'équivalent d'un protocole de passation de l'évaluation. Il décrit et formalise les interactions entre les différents rôles locaux, ainsi que l'accès aux services et contenus numériques à fournir à ces acteurs. Sur un plan informatique, il orchestre l'accès aux services d'EMaEval et coordonne les échanges entre les acteurs.

3.2 Validation et certification

EMaEval respecte de la manière la plus précise possible le *modus operandi* habituel d'une organisation habilitée à délivrer des certificats. Ainsi, le fonctionnement d'une commission de validation est décrit à travers un **scénario de validation**. De la même façon, le travail d'un jury de certification et le traitement des résultats (transfert au service de scolarité, notification des résultats, export dans un portfolio) est décrit à travers un **scénario de certification**.

Au niveau du contrôle et de la régulation, un **plan de formation** créé par un gestionnaire institutionnel décrit les conditions des évaluations éligibles à une certification. Le plan de formation contient les éléments importants à prendre en considération tels la désignation et l'attribution des responsabilités de gestionnaires pédagogiques et de scolarité, contient les référentiels de compétences, une table des associations compétences – évaluateurs (qui est autorisé à évaluer quoi), les méthodes d'évaluation et les scénarios d'évaluation pouvant être utilisés, le scénario, la **règle** et la **méthode de validation**, ainsi que le scénario de certification.

3.3 Quand le « technique » accompagne le « pédagogique »

Différents outils techniques (Branciard & Barreau, 2009 ; Cochard, 2009 ; Fruitet, 2009) ont vu le jour pour faciliter une certification. Pour nombre d'entre eux les évolutions sont complexes voir impossibles lorsque le référentiel utilisé est devenu obsolète, que deux référentiels se superposent

partiellement ou s'interpénètrent, que les échelles de niveau de maîtrise doivent être changées ou multiples, que les scénarios d'évaluation sont trop fortement modélisant, uniques ou inadaptés.

La malléabilité d'EMaEval permet de faire évoluer le dispositif technique par simple manipulation des objets métaphoriques (sans équipe informatique) simultanément avec la représentation de la compétence et les dispositifs de certification mis en place. Lorsque tous les objets métaphoriques sont mis en place en adéquation avec les stratégies et choix pédagogiques effectués, EMaEval permet d'opérationnaliser le processus complet menant à la délivrance d'un certificat.

Bénéficiant des plus récentes avancées technologiques (web 2.0) et conceptuelles en matière de recherche sur la flexibilité et la malléabilité des environnements basés sur des scénarios pédagogiques (Jullien, Martel, Vignollet & Wentland, 2009), l'architecture logicielle d'EMaEval offre également la possibilité de modifier « à chaud » le déroulement du processus lancé, permettant ainsi une régulation.

4. Quand le « technique » interroge le « pédagogique »

Si les conditions de délivrance de certificats sont cadrées par des textes officiels, la validation et l'évaluation des compétences pose de nombreuses questions. Les réponses à ces questions sont directement reliées à la perception qu'ont les acteurs d'une compétence, comment elle va pouvoir s'évaluer et comment elle va pouvoir être validée. Ces représentations se traduisent par les choix des paramétrages de l'outil : quelle méthode et règle de validation, quelles méthodes et quels scénarios d'évaluation. Ces choix nécessitent l'émergence et la clarification des différentes représentations de la compétence.

4.1 Questions vives sur les scénarios d'évaluation

Chaque campagne d'évaluation abouti à la construction d'artefacts, lesquels peuvent contenir des ressources et/ou un discours évaluatif, des compétences associées. Ils contiennent tous un résultat d'évaluation. Ce qui différencie les scénarios d'évaluation sont les acteurs, le contenu et la progressivité de la construction des artefacts. Les trois scénarios ci dessous illustrent trois situations très différentes.

Le scénario « travail personnel » correspond à un artefact dans lequel un candidat doit produire des ressources pour justifier des compétences imposées par le gestionnaire pédagogique, compétences qui sont évaluées par un évaluateur.

Le scénario « évaluation directe » ne nécessite pas de ressource de la part du candidat : un évaluateur observe la mise en œuvre d'une ou plusieurs compétences pour un ou plusieurs candidats : l'évaluateur saisit directement le résultat d'évaluation.

Le scénario « Validation des Acquis de l'Expérience Personnelle et Professionnelle » permet au candidat de créer un dossier (ressources et commentaires), de l'associer avec les compétences de son choix, puis d'en demander l'évaluation à l'évaluateur de son choix.

Les scénarios « travail personnel » et « VAEPP » autorisent l'évaluateur à demander au candidat de retravailler. Ils sont dans ce cas des scénarios favorisant le développement des compétences (Jorro, 2007) par le discours évaluatif qu'ils instaurent. Le premier nécessite que le candidat rende compte de ce qu'il a l'obligation de faire, le second lui permet de revendiquer ce qu'il sait faire. Le scénario « évaluation directe » évalue le candidat à son insu : ce dernier ne conscientise pas la compétence.

Plusieurs demandes de scénarios collectifs sont actuellement formulées et interrogent sur la constitution libre ou imposé du groupement des candidats et sur des compétences choisies par le groupe ou imposées par le gestionnaire pédagogique.

Comment nommer tous ces scénarios ? Quels critères définir et adopter ? Quelques pistes (Jullien, Heutte, Mercati & Alin, 2010) peuvent être avancées : artefact individuel ou collectif, but formatif et ou certificatif, artefact à l'initiative du candidat ou du gestionnaire pédagogique, association des

compétences par le candidat ou imposé, évaluateur imposé ou au choix du candidat. Certains de ces critères indiqueraient-ils une plus grande adéquation avec l'approche par compétences ?

4.2 Questions vives sur la validation

La validation d'une compétence s'effectue sur la base des résultats d'évaluation. En présence de plusieurs résultats contradictoires se pose la question de leur traitement à travers l'application d'une règle. Les règles de validation recueillies sont les suivantes : pour être validée, une compétence évaluée n fois doit être évaluée positivement au moins m fois (itération positive) ; une compétence évaluée n fois ne doit pas être évaluée négativement plus de m fois (itération négative) ; une compétence évaluée n fois doit être évaluée positivement au moins n/x fois (moyenne) ; une compétence évaluée n fois doit être évaluée positivement n fois (tous).

Toutes ces règles de validation sont associées à l'observation de performances. Aucune ne fait appel à un raisonnement sur la progressivité de l'acquisition d'une compétence. Ne devrait-il pas être possible de superposer des règles permettant d'explicitier les arrangements implicites genre « il n'a pas la moyenne mais sur la base de ses deux derniers résultats... » ? Quelle place à l'humain faut-il laisser dans le processus de validation ?

L'unique méthode de validation disponible est une méthode binaire : oui ou non (la compétence est validée ou ne l'est pas). Certes cette méthode simplifie le travail du jury pour la délivrance du certificat, mais incite-t-elle le candidat, de part les informations qu'elle lui renvoie, à poursuivre le développement de ses compétences lors de sa formation continuée ou de son activité professionnelle ?

5. Perspectives

L'approche anthropologique, sémiologique et/ou sémio-cognitive des pratiques professionnelles d'enseignement et de formation développée par le LIRMEF⁶ a pour ambition d'aborder autrement que par les théorisations cognitives classiques et positivistes du traitement de l'information, les conceptions et la vision du monde des acteurs à propos de leur pratique. Elle cherche à caractériser la signification et le sens des gestes des praticiens novices ou experts dans leur activité, leur contexte, leur culture et leur ethnohistoire. Elle permet d'aller à la quête du sens et des significations que donnent, à leurs actes professionnels, les enseignants et formateurs dans leur quotidien.

Plus d'une vingtaine d'expérimentations sont en cours avec l'outil EMaEval : à grande échelle à Lyon où plus de 1200 candidats interagissent avec plus de 3000 évaluateurs ; pour l'ensemble des référentiels des C2i (niveau 1 et tous les niveaux 2) dans le Nord – Pas de Calais ; ou dans des contextes culturels très différents (Madagascar, Maroc, Mauritanie, Vietnam) grâce au soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Ces expérimentations seront l'occasion :

- d'observer et d'analyser les pratiques d'évaluation et de validation de compétences par les différents acteurs d'un plan de formation ;
- d'observer et de mesurer l'impact du dispositif technique de certification des compétences sur les relations et les interactions entre les différents acteurs (institutionnels, formateurs, enseignants en formation initiale ou continue) qui participent à la mise en place d'EMaEval ;
- de caractériser les évolutions souhaitables de l'outil susceptibles de renforcer la motivation et la confiance des participants dans le processus de certification.

In fine toutes ces éléments interpellent la recherche en éducation dans l'enseignement supérieur et notamment la pédagogie universitaire (Adangnikou, 2008; Dupont & Ossandon, 1994; Romainville, 2004).

6. LIRMEF – SPORT - CRIS EA 647 Lyon1: Laboratoire d'Innovation et de Recherche sur les métiers de l'enseignement et de la Formation, au sein du groupe Sport – CRIS Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport EA 647 Lyon1.

6. Références

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ?
Érudit - Revue des sciences de l'éducation, 34(3), 601-621
- Arduino, J. & Berger, G. (1989). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Armand Colin.
- Branciard, L. & Barreau, L. (2009), Un eportfolio, support évolutif pour le suivi et l'évaluation de la formation des enseignants, colloque Admee europe 2009, Louvain
- Cochard, G.-M. (2009) Evaluation d'Activités par Compétences Séminaire C2i niveau 1 – Hammamet 10-11 décembre 2009
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1994). La pédagogie universitaire. Presses universitaires de France
- Fruitet, J. (2009), Le module Référentiel pour la certification des compétences, moodlemoot 2009, Lyon.
- Jullien, J.-M. ; Heutte, J. ; Mercati, B. ; Alin, C. (2010), Vers la définition de critères permettant de classer des scénarios d'évaluation dans un environnement malléable : la modélisation de l'évaluation des compétences peut-elle servir la pédagogie ?, colloque de l'ADMEE Europe 2010, Braga.
- Jullien, J.-M. ; Martel C. ; Vignollet, L. & Wentland, M. (2009), Openscenario, a flexible integrated environment to develop educational activities based on pedagogical scenario, ICALT 2009, Riga
- Jorro, A. (2007), évaluation et développement professionnel, L'Harmattan.
- Paquay, L. (2002), L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondement, Presses universitaire de Louvain, 2002
- Perrenoud, P. (2005), Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?, AIPU 2005, Genève.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. Revue francophone de gestion, numéro spécial consacré à l'innovation pédagogique, 5-24
- Tardif, J. (2006), L'évaluation des compétences, Chenelière-éducation.