

Critères et indicateurs pour évaluer un DP : 15/01/13

Nos ouvrages de références :

- François-Marie GERARD, *Evaluer les compétences, Guide pratique*, De Boeck, 2011.
- Xavier ROEGIERS, *Une pédagogie de l'intégration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck, 2000. Réédité en 2001.

Les critères.

- **Le critère de pertinence** revient à se demander « Est-ce que l'entretien envoyé est bien un dialogue pédagogique ? Et pas un profil ou un entretien psychologique, ou ... ou ...? »
- **Le critère de correction** revient à se demander « Est-ce que le dialogueur déroule son entretien en utilisant correctement tous les concepts et outils de la GM ? »
- **Le critère de posture** revient à se demander « Est-ce que le dialogueur a pendant le déroulement de l'entretien le positionnement correct pour un dialogue pédagogique, c-à-d est-ce qu'il pratique l'écoute active avec toutes ses caractéristiques et est-ce qu'il est prudent ? »
- **Le critère de cohérence** revient à se demander « Est-ce que le dialogueur est cohérent dans sa démarche tout au long de l'entretien ? »

Pour la correction.

Il serait utile sans doute de se faire des fiches correspondant aux critères et indicateurs tels qu'ils sont sur le document et de cocher la présence ou l'absence des indicateurs dans le DP qu'on lit. Le DP pourrait être lu une première fois en entier, ce qui permettrait de noter si le critère « pertinence » est acquis ou non. Ensuite, suggestion de relire le DP pour chaque critère successivement. Comme il est conseillé dans tous les livres de donner au stagiaire trois chances d'exercer une compétence, cela voudrait dire que nous devrions (idéalement) demander 3 DP : après le 1^{er}, correction selon cette grille, et renvoi au stagiaire ; puis idem avec le 2^e DP et le 3^e DP. Selon la règle des 2/3 décrite dans les livres également, le stagiaire a réussi si les critères sont satisfaits au moins 2 fois sur 3. Il faudrait que tous les critères soient satisfaits ainsi puisque nous n'avons pas mis de critère de perfectionnement.

Le groupe : Anne Moinet, Luc Fauville, Hélène et Pierre-Paul Delvaux - pour IF Belgique

| | Critères | Définitions | | Indicateurs |
|---|------------|---|---|---|
| 1 | Pertinence | Adéquation de l'entretien à la nature du DP et aux postulats de la GM (éducabilité, respect des différences, croyance dans les ressources, liberté, responsabilité et autonomie de l'apprenant) | 1 | Le dialogueur se centre sur l'apprentissage (et non sur l'affectif, le social, le psychologique, etc.). |
| | | | 2 | Le dialogueur part du principe que seul le dialogué a accès au for intérieur de sa conscience : il est le seul à savoir ce qui se passe dans sa tête. |
| | | | 3 | Le dialogueur montre par son attitude qu'il croit que le changement est possible à partir des ressources du dialogué. |
| | | | 4 | Il se centre sur la problématique du dialogué (parfois sous-jacente à la demande) et non sur la totalité du profil pédagogique. |
| | | | 5 | Le dialogueur laisse au dialogué la possibilité d'arrêter à tout moment le dialogue. |
| 2 | Posture | Positionnement d'accompagnement bienveillant et circonspect de la part du dialogueur : écoute active (Rogers) et prudence, c-à-d humilité (souci de fidélité), aptitude à vivre le côté provisoire de l'hypothèse, accepter l'incertitude, accepter de mettre le problème en veilleuse, se donner du temps. | 1 | Le dialogueur formule le plus possible des questions ouvertes comportant des propositions multiples. |
| | | | 2 | Le dialogueur reformule les réponses du dialogué et lui demande son approbation. |
| | | | 3 | Le dialogueur accepte les réponses de manière inconditionnelle : il demande éventuellement des précisions, mais ne conteste pas (ni jugement, ni doute). |
| | | | 4 | Le dialogueur est attentif aux mots utilisés par le dialogué et au sens précis qu'il donne à ces/ses mots. Par exemple : si le dialogué utilise les mots « explication », « structurer », « comprendre », « découvrir », ... chercher ce qu'il veut dire par là ? |
| | | | 5 | Le dialogueur utilise des formules qui ont explicitement la forme d'hypothèse (ex : me semble-t-il, je crois,...), et donc pas de certitudes. |
| | | | 6 | Le dialogueur vérifie continuellement ses hypothèses soit en recoupant les informations (il est attentif aux récurrences) soit en demandant au dialogué son avis/son choix (pas de généralisation hâtive). |
| | | | 7 | Le dialogueur retire les hypothèses qui s'avèrent inacceptables. |
| | | | 8 | Le dialogueur accepte de ne pas avoir de réponse à une hypothèse ou à une question. |
| | | | 9 | Le dialogueur synchronise son attitude physique et son débit verbal avec ceux du dialogué, il accepte les silences et respecte le temps d'évocation nécessaire. (invérifiable dans un DP en version écrite uniquement) |

| | Critères | Définitions | | Indicateurs |
|---|-------------------|--|---|---|
| 3 | Correction | Déroulement du DP avec utilisation correcte de l'ensemble des concepts et des outils de la GM (= les moyens) | 1 | Le dialogueur avertit le dialogué au début de l'entretien du but de celui-ci et du type de questions qu'il va poser. Il demande son accord. |
| | | | 2 | Il prend d'abord le temps de faire émerger les processus cognitifs utilisés, en distinguant ceux qui mènent à la réussite et ceux qui posent problème, plutôt que de se précipiter vers un diagnostic et de prescrire un processus valable pour tous. |
| | | | 3 | Il fait émerger ensuite les processus cognitifs utilisables (propositions de changement) en s'appuyant sur les ressources et non sur des recettes applicables à tous. |
| | | | 4 | Les questions portent sans équivoque sur -L'entrée perceptive de l'information -Le traitement évocatif de l'information -La production actualisant cette évocation |
| | | | 5 | Les questions appellent une description de l'activité mentale (comment ?) et non une justification de celle-ci (pourquoi ?). |
| | | | 6 | La succession des questions visent à reconstituer un itinéraire mental depuis le projet jusqu'à l'aboutissement des gestes mentaux (ne pas abandonner l'information trop vite, ne pas se centrer uniquement sur la fin du parcours évocatif, ne pas se contenter de fragments). |
| | | | 7 | Quand les questions s'écartent du processus perceptif ou évocatif (préjugés sur soi, actions extérieures à soi, considérations générales sur l'apprentissage, par exemple), le dialogueur ramène le dialogué sur le terrain des évocations. |
| | | | 8 | Le dialogueur, selon la problématique et le changement visé, choisit d'explorer certaines habitudes évocatives, certains gestes mentaux, certains projets de sens, et non l'intégralité ni l'exclusivité d'une seule catégorie. |
| | | | 9 | Le dialogueur formule en mots ou en schémas, en dessins, ... et fait (re)formuler par le dialogué les moyens mis en œuvre ou à mettre en œuvre dans une autre tâche (pendant le dialogue ou plus tard). |
| | | | | |

| | Critères | Définitions | | Indicateurs |
|---|------------------|---|----|---|
| 4 | Cohérence | « Utilisation (par le dialogueur) d'une démarche logique qui ne présente pas de contradictions internes, le choix cohérent des outils, l'enchaînement logique de ceux-ci, (...) » (FM GERARD, <i>Evaluer les compétences, Guide pratique</i> , De Boeck, 2011, p. 72) | 1 | Le dialogueur structure son entretien en fonction du contexte (temps dont il dispose, âge du dialogué, problématique identifiée, ...) |
| | | | 2 | Le dialogueur, quelles que soient les réponses du dialogué, fait le pari de la cohérence du fonctionnement du dialogué. S'il est étonné par des contradictions apparentes, il les écoute, les nomme et en cherche la cohérence implicite. |
| | | | 3 | Le dialogueur choisit des tâches en rapport avec la problématique, ce qui suppose qu'il les a analysées avant, qu'il sait ce qu'il peut en tirer en termes de GM. |
| | | | 4 | Le dialogueur tire parti de ces tâches pour traiter la problématique : cela lui permet de mieux expliquer les difficultés et de rebondir sur des propositions de remédiation. |
| | | | 5 | Le dialogueur met en lien de manière cohérente les différentes phases de l'entretien, ce qui suppose une mise en mémoire de ce qu'il s'est dit. |
| | | | 6 | Idéalement le dialogueur demande au dialogué de formuler concrètement les changements qu'il pourrait introduire dans ses processus d'apprentissage pour résoudre ses problèmes à la suite de l'entretien. |
| | | | 7 | Si le dialogué ne voit pas suffisamment clair à ce sujet, le dialogueur formule lui-même des propositions mettant en cohérence : <ul style="list-style-type: none"> • La problématique • Les ressources disponibles en termes de fonctionnement mental • Les incontournables des actes mentaux concernés |
| | | | 8 | Le dialogueur et le dialogué se mettent d'accord sur un programme progressif de pratiques à mettre en œuvre par le dialogué pour résoudre ses difficultés à partir des découvertes amenées par l'entretien. |
| | | | 9 | Le dialogueur invite le dialogué à anticiper mentalement, concrètement et positivement, l'utilisation des propositions de changement dans le contexte de la problématique. |
| | | | 10 | Le dialogueur guide le transfert en invitant le dialogué à imaginer comment les stratégies découvertes lors du dialogue peuvent aussi être utilisées dans d'autres matières/d'autres contextes. |

Quelques extraits encore pour expliciter :

« Une évaluation qualitative ou quantitative ?

Une question fondamentale à poser lorsqu'il s'agit d'évaluation des compétences est la question de savoir quel type d'évaluation il faut mener : doit-on privilégier une évaluation plus globale, essentiellement qualitative, ou au contraire une évaluation plus analytique, critériée, instrumentée, avec un caractère plus quantitatif ?

La réponse à cette question n'est pas évidente. La première est plus intuitive, souvent plus rapide, mais également plus subjective. La seconde est plus objective¹, plus précise, mais plus lourde et plus contraignante.

L'une n'exclut cependant pas l'autre. Tout d'abord, l'évaluation qualitative n'exclut pas nécessairement le recours à certains critères, mais elle évite de formaliser ce recours aux critères. Ensuite, des formes combinées de ces deux évaluations peuvent exister. On pourrait par exemple imaginer une évaluation globale pour les productions qui ne posent pas de problème, et ne recourir à une évaluation critériée que s'il existe un doute. On peut également mener les deux types d'évaluation et confronter les appréciations qui résultent des deux approches.

Cette distinction disparaît au fur et à mesure que l'évaluateur (souvent l'enseignant) devient expert, parce qu'être expert signifie que l'on a tellement intériorisé les critères qu'on est capable de les mobiliser globalement, sans les distinguer les uns des autres. » (X.Roegiers, *oc*, p.226).

« Qu'est-ce qu'un critère d'évaluation ?

Un critère est un regard que l'on porte sur l'objet évalué, un *point de vue* auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une **qualité** de cet objet. (...).

Dans l'évaluation des compétences, les critères d'évaluation seront les différents regards que le correcteur va porter sur la production de l'élève. C'est à travers ces critères que la production sera à évaluer, c'est-à-dire à « en faire sortir la valeur » (e-valuer). C'est sur leur base qu'on décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'on déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'on lui proposera éventuellement une remédiation. » (FM Gérard, *oc*, p. 70)

¹ Une évaluation n'est jamais totalement objective.

« Critères et indicateurs »

Pour évaluer si une compétence est maîtrisée, le recours aux critères de correction ne suffit souvent pas. Il faut souvent se doter de quelques indicateurs qui opérationnalisent les critères.

Précisons la différence entre un critère et un indicateur. Un critère est une qualité à respecter (le fait de cuisiner proprement, le fait d'utiliser des aliments bons pour la santé, le fait de respecter les normes de sécurité, ...). Il a un caractère général et abstrait. Il peut également s'appliquer à des contenus de différents types. Par exemple, le critère « présentation » peut s'appliquer tout aussi bien à un plat, à un travail écrit ou à une hôtesse de l'air. Le critère « pertinence », qui vérifie si ce qu'on a produit correspond à ce que l'on avait demandé est valable quelle que soit la discipline ou la question.

L'indicateur, pour sa part, est un indice observable d'un critère. Il permet de contextualiser le critère. Il a une valeur (soit une quantité, soit la valeur I/O). En général, on recourt à plusieurs indicateurs pour déterminer si un critère est respecté, surtout si le critère est difficilement observable, comme par exemple le critère « bon goût » (voir ci-dessous).

EXEMPLE

- Le critère « qualité diététique des aliments utilisés » est précisé par les indicateurs suivants :
Taux de matière grasse par 100gr de plat cuisiné (nombre) ;
Présence/absence d'ingrédients dont on ne connaît pas la provenance (I/O) ;
Etc.
- Le critère « hygiène dans la préparation du repas » est précisé par les indicateurs suivants :
Présence/absence d'ustensiles de cuisine non lavés (I/O) ;
Fréquence selon laquelle le cuisinier se lave les mains (nombre de fois par unité de durée)
Etc.
- Même le critère « Le repas a-t-il bon goût », qui peut paraître subjectif, peut s'opérationnaliser à travers des indicateurs :
Présence/absence de restes dans les assiettes à la fin du repas ;
Ajout d'autres ingrédients pendant la dégustation ;
Présence/absence de manifestations de satisfaction tout au long de la dégustation ;
Etc. »

(X. Roegiers, *oc*, p. 231-2)