

Appréciations et extraits des débats autour du texte soumis

ÉVALUER DES COMPÉTENCES À S'ORIENTER EN VUE DE CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES ÉLÈVES

Emilie CAROSIN, Damien CANZITTU

Version de la publication : juin 2023

Évaluation ouverte et collaborative

Réacteur-rices : Jacques Audran, Anne Demeester

Ce fichier présente l'appréciation globale des deux réacteur-rices avant leurs échanges avec les auteur-rices, puis des extraits des débats qui ont eu lieu autour du texte entre les auteur-rices et les réacteur-rices. Ces extraits ont été choisis d'entente entre tou·tes.

Appréciations globales à propos du texte de la prépublication

Jacques AUDRAN

Le texte de l'article sur les compétences à s'orienter est très intéressant et bien construit. Le modèle de Coulet apporte une structuration bienvenue permettant d'opérationnaliser une démarche basée sur un outil servant de support à un dialogue élève-enseignant. Le modèle de Coulet étant basé sur la théorie des champs conceptuels de Vergnault, il serait peut-être utile de rappeler cette source, d'autant plus que son niveau d'abstraction est sans doute l'un des facteurs de la difficulté d'utilisation de l'outil seul en situation concrète. L'usage de l'outil comme support de dialogue, bien que mentionné, n'est peut-être pas assez mis en avant.

La structure de la carte en quatre secteurs est très pertinente. Toutefois, les éléments du contexte (présent ou futur ?) restent assez difficiles à définir s'il n'existe pas un modèle de société prospectif sous-jacent. La décision d'orientation reste liée à une vision du futur, et donc à une vision du Monde, propre à chaque individu. Le texte reste peu disert sur cet aspect des choses. La capacité à s'orienter repose sur des facteurs assez objectifs que l'outil permet sans doute de conscientiser dans le dialogue, mais une bonne part des décisions qui s'ensuivront (si pouvoir d'agir il y a) resteront forcément liées à des croyances, comme la foi dans une gouvernance démocratique, dans la capacité de l'humain à s'autoréguler etc.

Toutefois le texte a le mérite de proposer cette démarche qui, même si elle reste à perfectionner, contribue à enrichir l'approche orientante.

Anne DEMEESTER

Bonjour,

Avant tout, bravo pour ce travail portant sur un thème très pertinent avec une approche originale qui correspond bien au concept de coconstruction des compétences.

Je vous avoue que je trouve votre texte trop long. Je pense sincèrement que vous pouvez l'alléger sans perdre le sens, voire en potentialiser la portée en évitant les redondances par une écriture plus épurée (quelques passages signalés pour exemple) et surtout en reprenant la structure globale de l'article (tout en gardant vos titres personnalisés). Ainsi, je vous recommande d'adopter le plan recommandé suivant : introduction, cadre théorique, méthodologie, résultats analyse et discussion, conclusion. Pour se faire il faut procéder à quelques couper/coller qui remettront de l'ordre dans votre propos et vous obligeront à supprimer des passages redondants. Cela permettra de donner plus de poids à votre article et à mieux témoigner de la rigueur méthodologique de votre étude.

Il me semble important de bien situer à quel modèle d'Evaluation vous faites référence (cf Vial et De Ketele) ici car ce n'est pas posé de manière claire. On est d'ailleurs plus dans une évaluation "gestion des apprentissages" que dans une évaluation "située" ; mais ce n'est pas incompatible dans une perspective de "co-construction" de la compétence.

Enfin, revoir la bibliographie dont le format incomplet ne respecte pas toujours les attendus des normes APA.

Bonne poursuite de votre processus rédactionnel.

AD

Extraits d'échanges lors de la révision collaborative

1. L'évaluation des compétences à s'orienter

...

1.1 L'évaluation des compétences au service du développement du pouvoir d'agir et de la reconnaissance mutuelle

...

L'évaluation mise au service de la reconnaissance et du pouvoir d'agir des personnes interroge les relations de pouvoir impliquées dans le processus d'évaluation (par exemple : l'enseignant-e et les élèves, l'élève avec ses pairs, etc.). Pour Lemay (2007), le pouvoir des acteurs au sein d'une relation peut être lié à la façon dont la relation est caractérisée : est-ce une relation de dépendance ou d'interdépendance ? Dans une relation de dépendance (Hasenfeld, 1987, In Lemay, 2007), l'approche évaluative peut chercher à augmenter le pouvoir des évalués, par exemple, sur les visées éducatives et sur l'évaluation. Dans une relation d'interdépendance inspirée de la synergie (Swift & Levin, 1987), l'approche évaluative se fonde sur le pouvoir des personnes comme une ressource accessible et extensible pouvant être mise à profit de l'évaluation. Il ne s'agit plus de considérer le pouvoir d'agir dans l'évaluation comme une ressource définie dans laquelle donner du pouvoir aux évalué-es (par exemple les élèves) retire du pouvoir à d'autres (ici les enseignant-es), mais plutôt de considérer que l'apport de chacun-e à l'évaluation permettrait d'aller au-delà des visées de l'évaluation. Celle-ci est alors perçue comme un processus qui donne du sens aux ressources apportées à la fois par les élèves, et les enseignant-es et qui les valorise. Il ne s'agit pas seulement de valider des contenus d'apprentissage mais bien de « rendre intelligible ce qui

Commenté [1]: Anne DEMEESTER

Selon Michel Vial, l'évaluation des compétences s'inscrit dans le champ de l'évaluation située et de qu'il considère comme épistémè du sens.

Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation: méthodes, dispositifs, outils. De Boeck.

Commenté [2]: Emilie CAROSIN

Merci pour cette référence.



est fait (Ardoino, 2000), donc la communication sur le rapport à la valeur ; le débat de valeurs (Schwartz, 2000) est initié par la question : « Dans ce qu'on fait, où est l'important ? » » (Vial, 2012, p. 132). De sorte à ce que le sens et la valeur attribués à l'activité d'évaluation deviennent plus importants que la somme des ressources apportées par les élèves et enseignant-es. Comme c'est le cas dans un processus synergique, La synergie étant définie comme « La synergie que les partenaires cherchent à atteindre grâce à leur collaboration va au-delà d'un simple échange de ressources. En combinant les perspectives individuelles, les ressources et les compétences des partenaires, le groupe crée quelque chose de nouveau et de précieux ensemble - quelque chose qui est plus grand que la somme des parties » (traduction libre, Lasker et al., 2001, p. 184).

Ces ambitions de reconnaissance et de synergie dans l'évaluation, impliquent de s'accorder sur un référentiel des repères communs et sur la façon dont ceux-ci seront évalués. Les référentiels repères utilisés pour l'évaluation doivent être accessibles tant aux évalué-es qu'aux évaluateur-ices. Il s'agit bien d'un processus de référentialisation au sens de Figari & Tourmen (2006) dans lequel les évalué-es et les évaluateur-ices identifient « des repères préexistants destinés à situer l'objet à évaluer, par rapport à ces repères » (Figari, 1994, p. 13, in Figari & Tourmen, 2006, p. 9). En effet, l'évaluation des compétences implique de juger ce qui est à retenir dans l'exercice d'une compétence : ce qui contribue à son utilisation (efficace) et ce qui est à transformer ou à construire pour mieux exercer cette compétence. Il serait illusoire de penser que chaque personne est placée au même niveau d'égalité pour exercer cette analyse ; chacun-e ayant vécu des expériences différentes et ayant développé une expertise plus ou moins poussée sur les compétences à s'orienter. Par exemple, dans un contexte scolaire, nous pouvons penser que chaque élève ne vivra pas les mêmes expériences et n'exercera pas ses compétences de la même façon. D'autre part, chaque enseignant-e aura une représentation plus ou moins précise des éléments qui contribuent au développement des compétences à s'orienter. Comment alors construire ces repères communs tout en laissant à chacun-e la possibilité de les mobiliser de façon singulière dans un souci de soi, de l'autre et du monde ? Cet article se penche sur la possibilité de proposer un référentiel qui se démarque d'autres référentiels dans le sens où il ne s'agit pas d'énoncé de compétences déjà construits (et prescrits) mais plutôt un ensemble d'éléments de la compétence (référents ou repères) qui pourront être discutés puis associés par les élèves avec l'accompagnement des enseignants, dans un processus de référentialisation fondé sur les activités des élèves.

Commenté [3]: Jacques AUDRAN

Le lecteur s'interroge bien sûr sur le sens du mot "repères" qui est l'objet de l'article. Mais est-ce que ce terme recouvre des critères objectifs repérables grâce à des "indicateurs" ? Cela semble peu vraisemblable car il est question d'un "futur" qui peut difficilement s'éclairer seulement d'éléments issus du "passé" personnel et d'une bonne connaissance des ressources de formation disponibles pour le développement des compétences identifiées (à supposer que l'évaluation se contente d'évaluer des compétences "déjà-là" et s'appuie sur des ressources ou parcours déjà existants). La compétence actualisée est de l'ordre du "pari" sur un futur qui s'accommode mal d'une évaluation autre que prospective. Il y a donc peut-être des précisions à donner assez rapidement sur le type de repères que vont proposer les auteurs de l'article (badges et mots-clés à collecter).

Commenté [4]: Anne DEMEESTER

Je suis d'accord avec Jacques Audran. Quel sens donnez-vous à "repères" ?

Mais, ne s'agit-il pas tout simplement du "référentiel" qui permettrait de définir les attendus (ayant valeur de critères) et indicateurs (les observables permettant d'en attester) ?

1.2 Les compétences à s'orienter, de quoi s'agit-il ?

Pour Guichard (2010, In Bangali, 2021), l'activité « s'orienter » dépasse la formulation de projets ou la formalisation de compétences. « S'orienter » fait appel à des compétences stratégiques et réflexives grâce auxquelles une personne est capable « de repérer dans une situation les éléments essentiels permettant de définir des objectifs pour soi en fonction des ressources que cette situation offre » (p. 10). Plus encore, « s'orienter c'est d'abord construire certaine(s) mise(s) en perspective(s) de soi (de son présent, de ses différents présents) du point de vue de certaines anticipations de soi. » (Guichard, 2010, p.17).

Selon Meirieu (2014), s'orienter c'est être capable de comprendre la nature des choix proposés, en évaluer les enjeux, mesurer les problèmes à résoudre, pour décider, autant que faire se peut, d'une orientation choisie et assumée volontairement et non subie par défaut. Pour cet auteur, s'orienter n'est pas, comme cela pourrait paraître, un acte individuel. C'est un processus qui s'enracine dans l'interaction et qui s'enrichit grâce à des rencontres. Ce sont ces rencontres qui aident l'individu à préciser ses représentations de soi et de son projet de vie, mais aussi - et surtout - à en saisir et comprendre le sens.

On peut résumer les compétences à s'orienter comme l'ensemble des habiletés cognitives et décisionnelles qu'une personne peut déployer pour se construire personnellement et



professionnellement face aux défis de la société (Carosin & Canzittu, 2021). Pour reprendre Sultana (2012, p. 229), « les compétences à s'orienter désignent l'ensemble des compétences qui fournissent aux individus et aux groupes des méthodes structurées pour recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur soi, les formations et les métiers, mais aussi les compétences pour définir et gérer des décisions et des transitions ».

Les compétences à s'orienter devraient, *in fine*, contribuer à la construction de sens (Vial, 2020). Toutefois, ce sens ne peut être limité au sens pour soi, il doit aussi intégrer la dimension collective du sens que nous donnons à la vie dans le cadre de l'histoire humaine (Carosin et al., 2021). L'école joue un rôle essentiel dans ce processus « en soutenant le développement de l'esprit critique et de la collaboration pour que les jeunes construisent ensemble une vision claire du futur, de ce qu'il pourra leur offrir, et de ce qu'ils pourront apporter et demander en termes d'éducation et de formation » (Carosin et al., 2019, p. 117). Dès lors, les acteurs de l'éducation, tout comme ceux de l'orientation, ont intérêt à identifier les éléments qui composent les compétences à s'orienter.

1.3 L'évaluation des compétences

L'évaluation des compétences en orientation telle que nous la concevons s'inscrit dans une visée développementale et remplit donc une fonction diagnostique et pronostique dans le sens où elle va permettre de constater les acquis et de projeter l'activité du sujet dans d'autres situations (Chauvigné, 2018; De Ketele, 2010). Le terme pronostique est ici entendu comme la possibilité de transférer des compétences déjà acquises à d'autres situations similaires dont le sujet reconnaîtrait les liens avec la situation d'origine (dans laquelle il a utilisé la compétence). Dans une société mouvante, ces possibilités de transfert sont d'autant plus complexes que l'ensemble des situations de transfert ne peuvent être identifiées à l'avance, d'où l'intérêt de reconnaître les caractéristiques des situations pertinentes pour l'exercice d'une compétence. En d'autres termes, l'acte d'évaluer mobilise également une capacité qui a une dimension métacognitive, qui suppose la compréhension des raisons des actions que l'on pose (y compris celles associées à la situation dans laquelle la compétence est exercée), puiset la capacité d'en apprendre de nouvelles (Jonnaert, 2011 ; Le Boterf, 2015). Ainsi avec Pepin (2017), qui se base sur les travaux de Dewey, nous considérons la notion de compétence comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage et d'évaluation dans le système scolaire (et dans les parcours de vie des individus).

[L]a compétence ne relève pas seulement de l'agir : la compétence est une action réfléchie, c'est-à-dire une action médiatisée par la réflexion. En ce sens, développer la compétence, ce savoir-agir en situation, c'est aussi développer une capacité d'analyse pour problématiser les situations indéterminées qui surviennent, juger des ressources qui seront nécessaires pour surmonter les problèmes rencontrés et les mettre en œuvre à bon escient pour rétablir le continuum expérientiel. (Pepin, 2017, p. 27)

L'évaluation des compétences en orientation permettrait, dans un triple mouvement vers soi et vers le futur, de faciliter la reconnaissance des compétences mises en jeu dans l'agir et dans la réflexion, et de promouvoir l'ouverture vers d'autres perspectives développementales. Guichard (In Bangali, 2021) résume ainsi la tâche « s'orienter » dans les sociétés occidentales industrialisées. Il s'agit dans un premier temps d'objectiver ces compétences grâce à la réflexion sur ses activités, puis de repérer les opportunités qui se présentent, voire d'en créer pour exercer ces compétences dans différents contextes. Dans un second temps, il est nécessaire de déployer de l'énergie pour mobiliser judicieusement ces compétences dans des actions qui sont « rentables » pour soi (et pour les autres), notamment en les mettant au service de la définition d'objectifs ou de trajectoires de vie.

Pour évaluer des compétences à s'orienter, il est essentiel de s'accorder ou de définir des référénts qui pourront être mobilisés dans un processus de référentialisation repères communs. Cet exercice se heurte à la complexité de la notion de compétence. Comme le

Commenté [5]: Jacques AUDRAN

Ces 3 points me semblent en effet fondamentaux. Mais les deux premiers recouvrent plutôt des connaissances (conscience de ses forces et faiblesses + connaissance du paysage éducatif et social) et le dernier une compétence particulière, celle de prendre des décisions et, éventuellement, de s'y tenir (persister).

Commenté [6]: Anne DEMEESTER

Vous pouvez citer Vial et Bonniol
Bonniol, J. J., & Vial, M. (2009). Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires. De Boeck Supérieur.

Commenté [7]: Jacques AUDRAN

Oui, mais un pronostic mené dans une société perpétuellement en transformation est-il fiable ? Comment intégrez-vous la notion de risque (ce qui est utile aujourd'hui ne le sera pas demain et inversement des compétences qui semblent peu utiles seront peut-être essentielles demain) ? Il me semble que toute évaluation pronostique doit s'appuyer sur une vision prospective... au risque de se tromper. C'est bien le problème du politique aujourd'hui.

Commenté [8]: Jacques AUDRAN

Le choix du modèle de Coulet peut être l'une d'entre elles, mais il faut peut-être prendre garde au niveau d'abstraction de ce modèle qui peut dérouter tant les élèves que les enseignants.

Commenté [9]: Emilie CAROSIN

Oui je suis d'accord sur la complexité du modèle, d'où l'intérêt de retirer l'essentiel des éléments et de les traduire en repères visuels accessibles et discutables.



soulignent Kahn et Rey (2017), « la notion de compétence souffre d'une incertitude épistémologique » (p. 4). La compétence est davantage un processus complexe d'adaptation à une situation, qu'une accumulation de savoirs, savoir-faire ou savoir-être (Jonnaert, 2014). Une compétence est donc toujours le résultat d'un processus temporel complexe, dynamique, dialectique et constructif du traitement d'une situation (Jonnaert, 2011). La compétence est par essence situationnelle : elle se mobilise, s'exerce et est rendue visible en situation (Coulet, 2011). Sa maîtrise au-delà de la situation dans laquelle elle s'est manifestée dépend de l'explicitation des conditions de mobilisation de ladite compétence. Or ces conditions sont rarement évaluées, le plus souvent ce sont les performances de la compétence qui le sont, c'est-à-dire ce que l'exercice de la compétence permet de produire (Coulet, 2011). Le produit de la compétence n'informe pas systématiquement sur les composantes de la compétence, ni sur les conditions dans lesquelles elles ont été mobilisées (Coulet, 2011). Pourtant ces composantes et les conditions dans lesquelles la compétence est exercée représentent autant de ressources individuelles (cognitives, affectives, sociales, relationnelles, etc.) qui permettraient de réguler et de valoriser une compétence. Pour Coulet (2011), ces composantes peuvent éventuellement être observées (via les actions mobilisées) ou explicitées par les personnes ; plus encore elles peuvent faire l'objet de régulations. Pour cela, les différents acteur·rices doivent avoir conscience des composantes et des conditions à identifier, mais aussi des manières dont elles se manifestent dans l'activité et des façons dont elles peuvent être interprétées.

En se basant sur la théorie des schèmes (Vergnaud, 1990), Coulet (2011, 2014) a inventorié les différentes composantes d'une compétence, qu'il présente dans un modèle d'analyse dynamique pour la description et l'évaluation des compétences (MADDEC), qui pourraient être utilisées dans un travail de référentialisation pour identifier des repères communs. Elles sont présentées ici et reformulées pour faciliter leur compréhension :

- les actions qui ont été mobilisées et les règles qui ont encadré ces actions (appelées règles d'action dans MADDEC) ;
- les résultats qui étaient attendus, notamment en termes de production et de qualité (appelées anticipations dans MADDEC) ;
- les concepts et théories qui ont guidé l'enchaînement des actions (appelés théorèmes-en-acte et considérés comme invariants opératoires) ;
- l'expérience qui a guidé le processus, notamment les savoirs, savoir-faire et compétences existantes qui ont été mobilisées pour réussir l'activité (appelés concepts-en-acte et considérés comme invariants opératoires) ;
- les ressources matérielles (supports, outils, etc.) utilisés pour réaliser l'activité (appelés artefacts) ;
- les critères qui ont été utilisés pour savoir si l'activité était réussie ou pas (appelés Feedback) ;
- les ajustements qui ont été mis en œuvre pour réussir la tâche assignée (appelés régulations).

Cette modélisation de la compétence est ici mobilisée pour sa fonction dans un processus de référentialisation qui permettrait d'engager les élèves et les enseignants. Il s'agit d'un modèle utilisé pour penser l'objet « compétence » que nous tenterons d'aborder dans le cadre de l'activité « s'orienter ». Comme le précise Vial (2012, p. 140), « en ce sens, tout modèle prescrit non pas d'abord ce qu'il faut faire, mais les éléments qu'il faut prendre en compte pour concevoir l'objet, la pratique ». Il s'agit donc ici de partir des En partant de ces éléments de ce modèle pour, il serait donc possible d'identifier les composantes et les conditions pouvant contribuer aux compétences à s'orienter. C'est ce que nous proposons de faire dans la suite du texte.

Commenté [10]: Jacques AUDRAN

Dans son article, Coulet ne pose pas de cadre prospectif particulier. Pensez-vous qu'il lie cet aspect stratégique à la responsabilité du politique ?

Par ailleurs il tente de modéliser ce qu'est "LA compétence" (même si, ici et là, il parle de "l'élaboration des compétences") mais dans votre propos vous utilisez le pluriel "LES compétences". Ne faut-il pas expliciter ce passage du singulier au pluriel ?

Commenté [11]: Emilie CAROSIN

Pour la deuxième partie de ta remarque, j'essaie d'apporter des précisions sur la façon dont ce modèle est envisagé.

Pour la première partie, j'avoue que je suis un peu démunie... je n'ai pas de visibilité sur les aspects stratégiques et politiques de la théorie de Coulet. Toute référence qui pourrait m'aider à réfléchir à cela est bienvenue... Par ailleurs, il me semble que ces aspects politiques demanderaient des recherches plus ardues et peut-être la rédaction d'un paragraphe / d'une partie à ce sujet. Comment faire ressortir ces enjeux sans adopter une approche superficielle ? Tes indications/conseils sont les bienvenus !



2. Le contexte

Le développement des compétences à s'orienter tout au long de la vie est un des objectifs actuels promulgués par les instances internationales. On retrouve ainsi la volonté de permettre aux individus de se développer et de se construire, notamment lors de leur passage au sein des systèmes scolaires (Canzittu, 2018). Néanmoins, force est de constater que l'évaluation des compétences à s'orienter n'est pas encore nécessairement instaurée au sein des programmes scolaires, notamment, [en Belgique francophone](#)¹.

L'évaluation des compétences à s'orienter est tributaire de nombreux facteurs, notamment :

- L'identification de [certains](#) éléments de la compétence à s'orienter (actions, résultats, concepts, etc.), [par exemple en identifiant des composantes dans le sur la base du modèle de développement de la compétence \(MADDEC\) proposé par Coulet \(2011\).](#)
- La mise en œuvre, tout au long de la scolarité, d'activités de développement et d'évaluation des compétences à s'orienter. En effet, si certaines activités orientantes sont proposées aux élèves de certains niveaux scolaires ([par exemple, notamment](#) en secondaire avant les choix d'options), notamment par les acteurs·trices de l'orientation (en Belgique francophone, on trouve par exemple les psychologues des centres psycho-médico-sociaux) (Canzittu, 2018), ni les activités ni leur évaluation ne sont intégrées au fonctionnement quotidien de la classe.
- La formation des personnes qui accompagnent l'orientation (enseignant·es et psychologues) qui est encore peu développée.
- L'intégration de ces compétences dans les textes légaux qui pour l'instant ne font pas nécessairement (en Belgique francophone, notamment) référence à des référentiels existants, ce qui induit certainement une difficulté pour les acteurs scolaires pour les appréhender et les intégrer dans leurs activités (Lothaire & Canzittu, 2020)².

Un projet de recherche autour de la création d'un « carnet de bord » de l'élève en orientation a été conduit durant l'année 2019 à la demande de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Dans le programme de la nouvelle réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017), il est prévu que celui-ci soit élaboré

selon une approche interdisciplinaire, progressive et continue du développement de la capacité à s'orienter, qui accompagne l'élève tout au long de son parcours scolaire. Cet outil complété par l'élève est distinct des outils d'évaluation des apprentissages, il est éventuellement réalisé sous un format numérique (en tout ou en partie), et selon un cadre éthique lié à l'usage du carnet de bord de l'élève (accès, consultation, divulgation). Il convient également de prévoir des activités (activités de classe ou hors classe) destinées à compléter le « carnet de bord » ; favoriser les dispositifs d'autoévaluation de manière à développer chez l'élève la capacité à s'autoévaluer et à découvrir ses aptitudes et aspirations ; développer des outils d'autoévaluation (p. 71).

Ce travail a permis de s'intéresser aux deux premiers points relatifs à l'évaluation des compétences à s'orienter à l'école grâce au développement d'un [outil prototype qui permettrait d'aborder et de formaliser certains éléments de ces compétences à travers, ou en lien avec, des activités de classe. Un retour sur cette expérience est présenté ici avec une attention particulière aux défis rencontrés par les élèves et les enseignant·es dans l'utilisation des fiches d'évaluation de compétences qui étaient présentées sous la forme de « fiches badge » \(voir \[figure 1 ci-après\]\(#\) \[figure 2 ci-dessous\]\(#\), pour un exemple\).](#)

¹ [En France, un travail de recherche \(ONISEP, 2002\) a récemment été réalisé sur le sujet et a permis d'identifier 3 blocs de compétences : s'informer et se repérer dans la société de l'information, se découvrir et cultiver ses ambitions, se construire et se projeter dans un monde incertain.](#)

² A l'heure où ce texte est écrit, un nouveau référentiel de « compétences transversales » est mis en place au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Toutefois les liens entre ces compétences et les compétences à s'orienter ne sont ni explicitées, ni documentés par les concepteurs dudit référentiel.

Commenté [12]: Anne DEMEESTER

en France, par exemple, la compétence à s'orienter se traduit par le Parcours Avenir (parcours éducatif destiné à préparer et construire l'orientation de l'élève en le rendant acteur et en étant accompagné par la communauté éducative

<https://www.education.gouv.fr/le-parcours-avenir-7598>

-découvrir le monde économique et professionnel

-développer le sens de l'engagement et de l'initiative

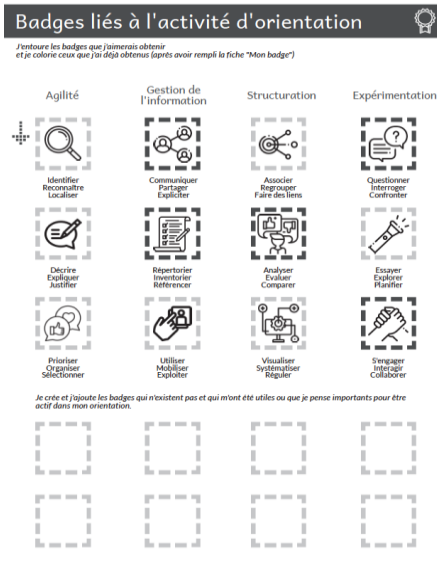
-élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel



2.1 Première étape : identification des éléments des compétences à s'orienter aujourd'hui

Les tensions qui peuvent ressortir de la juxtaposition entre ces différents pôles et la définition de compétences à s'orienter, notamment les risques d'asservissement de cette approche aux volontés économiques, ont été développées dans un chapitre intitulé « Pour une approche juste et durable des compétences à s'orienter tout au long de la vie à l'école » (Carosin & Canzittu, 2021). Pour faire face à ces risques, un modèle présentant l'orientation comme un processus collectif et fondé sur les principes de justice sociale, de travail décent et de développement durable a été proposé (Carosin et al., 2021). Ces développements théoriques ont été menés en parallèle du travail sur le prototype de carnet de bord (2019) pour les élèves. Certains liens avec le modèle collectif sont implicites. Par exemple, les verbes d'action proposés pour composer les compétences ont été envisagés comme des réponses possibles au monde VICA. Ils s'inscrivent dans de grandes catégories comme l'agilité, la gestion de l'information, la structuration et l'expérimentation (voir les badges de la figure 1figure-2) et chaque verbe a été pensé dans sa dimension individuelle et collective (Carosin & Canzittu, 2021). De même, certaines connaissances répertoriées peuvent être mises en lien avec les principes directeurs du modèle collectif (voir les icônes de la figure 21). Par exemple, dans la connaissance du monde du travail nous avons inclus des icônes faisant référence aux conditions de travail, aux droits des travailleurs, à l'impact environnemental, à l'impact sociétal, à l'impact économique... des activités professionnelles qui permettraient d'interroger son projet au regard des questions liées à la justice sociale, au travail décent et au développement durable. Dans les éléments de contexte, nous avons intégré des icônes faisant référence aux communautés en ligne, aux événements locaux et internationaux qui font partie du contexte des élèves (Carosin & Canzittu, 2021). Ces éléments, loin d'être exhaustifs, relèvent plutôt d'une tentative d'ouverture de pistes pour aborder les compétences à s'orienter tout au long de la vie, en lien avec les principes sous-jacents.

figure 1Figure-2
Exemple de badges proposés dans l'outil prototype



Commenté [13]: Jacques AUDRAN

En effet, la durabilité (la temporalité) est fondamentale. C'est souvent en cela que les objectifs socioéconomiques à court terme du politique se distinguent fortement des objectifs à long terme du sujet qui doit s'orienter.

Commenté [14]: Emilie CAROSIN

Tout à fait d'accord, malheureusement les sujets se trouvent au centre de ces tensions et doivent opérer des choix "politiques" qui sont eux aussi conditionnés par la situation dans laquelle ils sont et les besoins immédiats auxquels ils doivent répondre. C'est un point que je serai très heureuse d'explorer dans un autre article. Sur ma liste pour cela la théorie du "Doughnut economics".

Commenté [15]: Jacques AUDRAN

Vous apportez ici une définition intéressante et précise qui se distingue de cette notion floue appelée "compétences transversales".

Commenté [16]: Emilie CAROSIN

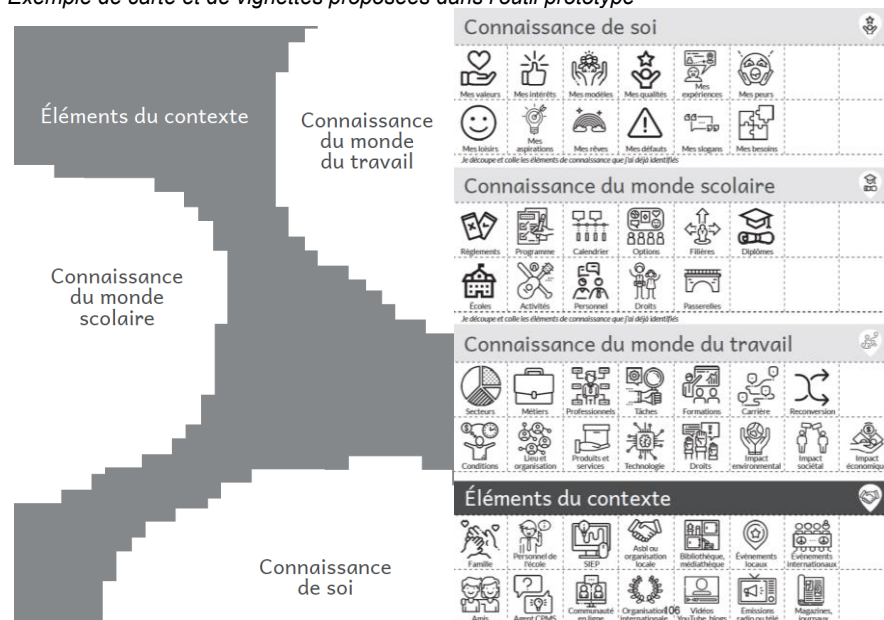
Oui encore un vaste sujet que nous explorons actuellement dans le travail mené pour la FWB et pour lequel nous ne sommes pas encore suffisamment outillé pour apporter des indications dans cet article.



2.2 Deuxième étape : le développement de supports pour suivre et évaluer les compétences

Figure 24

Exemple de carte et de vignettes proposées dans l'outil prototype



Des repères visuels (ici des icônes graphiques) ont été proposés dans un souci de se rapprocher de la culture visuelle (et numérique) des jeunes. Pour Martin (2012), ce type d'outil visuel peut remplir plusieurs fonctions : une fonction de connexion et d'échange entre les personnes qui disposent des mêmes repères visuels ; une fonction de traduction qui rend accessible la multitude d'éléments et encourage leur appropriation ; une fonction de déchargement cognitif qui permet de se poser et de se représenter la complexité des éléments et de leurs relations ; et une fonction de suivi qui permet d'évaluer les besoins de chacun.

Pour soutenir les élèves et les enseignant·es dans l'explicitation des compétences, nous avons proposé une fiche « badge » (voir figure 1 Figure 2 ci-dessous). Dans celle-ci, les élèves devaient résumer ce qu'ils avaient appris à faire, associer cela à une action (représentée par une icône graphique), mentionner les autres actions (badges) mises en place et les éléments de connaissances et de contexte qui explorés ou mobilisés dans la compétence. Enfin, ils pouvaient aussi y ajouter d'autres ressources ou outils utilisés pour réaliser ces apprentissages et envisager d'autres situations (de transfert) dans lesquelles cette compétence (badge) pouvait être réinvestie.

Commenté [17]: Jacques AUDRAN

Parmi les repères est-il intentionnel de faire coexister des badges très vastes et sans doute abstraits pour les élèves (p. ex. mes valeurs) et d'autres plus concrets (mes qualités, mes défauts). Le niveau de métacognition pour constituer la fiche semble très élevé, même si l'élève bénéficie d'un accompagnement. Le bénéfice résultera sans doute plus du dialogue entre accompagné et accompagnateur que l'activité suscite, que de l'exercice lui-même. On peut aussi se demander si les résultats produits par cette activité sont réinvestis dans d'autres situations de classe.

Commenté [18]: Anne DEMEESTER

Oui, le badge "mes valeurs" m'interroge aussi ! un travail a-t-il été fait en amont avec les élèves pour savoir ce qu'ils mettaient derrière "valeurs" ?

Commenté [19]: Emilie CAROSIN

Merci beaucoup pour ces remarques et réflexions que j'intègre en discussion/conclusion

2.3 Troisième étape : l'analyse des supports soutenant l'évaluation et de la « fiche badge » en particulier



2.3.1 Analyse du support par les enseignant-es

Cette analyse se fonde sur les notes prises par la chercheuse durant l'entretien téléphonique avec les sept enseignant-es testeur-ses. Parmi ces dernier-es les sept enseignant-es, quatre enseignant-es ont utilisé la fiche badge avec leurs élèves, trois enseignant-es ne l'ont pas utilisée.

...

Lors des entretiens avec les enseignant-es testeur-ses, ceux-ci ont également mentionné une série de recommandations pour améliorer la présentation de la fiche badge. Celles-ci sont reprises dans le tableau 1 ci-dessous qui présente dans une première colonne les limites de l'outil et dans une deuxième les suggestions proposées par les enseignant-es.

Tableau 1
Limites et pistes d'amélioration pour les fiches badges (et vignettes associées)

Limites de la fiche badge relevée par les enseignant-es testeur-ses	Propositions d'amélioration de la fiche badge par les enseignant-es testeur-ses
La procédure de remplissage des fiches n'est pas claire.	Les différentes sections proposées sur la fiche doivent suivre le sens de la lecture et comporter des consignes explicites. Il serait intéressant d'avoir une fiche à remplir en début puis en fin d'activité pour se rendre compte de ce qui a été mis en place pour « acquérir » la compétence et confronter les idées des élèves avant et après l'activité d'orientation. Par exemple : En début d'activité une fiche qui décrit l'activité prévue, les attentes des élèves en termes d'apprentissage (connaissances, compétences) puis en fin d'activité une fiche permettant de faire le bilan des apprentissages réalisés.
Les vignettes sont nombreuses, il est difficile et/ou chronophage d'opérer des choix avec les élèves.	L'enseignant-e peut pré-identifier les vignettes qui pourraient être utilisées. Des associations entre vignettes pourraient être suggérées via des compétences déjà « formulées ».
Le découpage/collage des vignettes est chronophage.	Il faudrait proposer une feuille avec des vignettes et une autre feuille avec des verbes d'action à cocher.
Le vocabulaire et les icônes utilisées pour les verbes d'action ne sont pas tout le temps interprétés de la même façon.	Les verbes d'actions pourraient être illustrés grâce à des exemples de situations d'apprentissage. Il serait intéressant de travailler directement avec les élèves pour mieux comprendre l'interprétation qu'ils font des mots. Il est essentiel de prévoir un temps et un espace pour que les élèves puissent donner du sens aux associations de vignettes qu'ils font sur la fiche badge.

Commenté [20]: Anne DEMEESTER

il n'apparaît que maintenant à moins que j'ai mal lu - à replacer en amont : méthode de recueil de données plus largement je vous recommande de mettre en évidence dans votre texte, la rigueur méthodologique dont vous avez fait preuve

Commenté [21]: Anne DEMEESTER

bravo pour ce choix de présentation des limites et pistes d'amélioration qui en découlent ; c'est fort lisible !

2.3.2. Analyse des fiches badges remplies par neuf élèves

...

Sur la question des éléments de connaissance mobilisés, on peut se demander pourquoi ceux-ci n'apparaissent pas. D'autant plus qu'ils constituent le cœur de l'expérience des élèves (voir les concepts en acte tels que décrits par Coulet, 2011). Si l'on revient aux propos de l'enseignant mentionnés dans la première partie de l'analyse, cela peut être attribué au fait qu'il était difficile pour l'enseignant et les élèves de traiter de la multitude de vignettes. Le travail d'explicitation des compétences ne demande pas seulement de traiter une multitude d'information, il faut également pouvoir décrire l'activité d'une façon qui a du sens pour la personne et qui pourrait, éventuellement être comprise (ou traduite) par quelqu'un d'autre



...

3. L'évaluation des compétences peut-elle contribuer au pouvoir d'agir des élèves ?

...

4. Conclusion

...

Commenté [22]: Jacques AUDRAN

En conclusion, le texte est très intéressant et bien construit. Le modèle de Coulet apporte une structuration bienvenue permettant d'opérationnaliser une démarche basée sur un outil servant de support à un dialogue élève-enseignant. Le modèle de Coulet étant basé sur la théorie des champs conceptuels de Vergnault, il serait peut-être utile de rappeler cette source, d'autant plus que son niveau d'abstraction est sans doute l'un des facteurs de la difficulté d'utilisation de l'outil seul en situation concrète. L'usage de l'outil comme support de dialogue, bien que mentionné, n'est peut-être pas assez mis en avant. La structure de la carte en quatre secteurs est très pertinente. Toutefois, les éléments du contexte (présent ou futur ?) restent assez difficiles à définir s'il n'existe pas un modèle de société prospectif sous-jacent. La décision d'orientation reste liée à une vision du futur, et donc à une vision du Monde, propre à chaque individu. Le texte reste peu disert sur cet aspect des choses. La capacité à s'orienter repose sur des facteurs assez objectifs que l'outil permet sans doute de conscientiser dans le dialogue, mais une bonne part des décisions qui s'ensuivront (pouvoir d'agir) resteront forcément liées à des croyances, comme la foi dans une gouvernance démocratique, dans la capacité de l'humain à s'autoréguler etc. Toutefois le texte a le mérite de proposer cette démarche qui, même si elle reste à perfectionner, contribue à enrichir l'approche orientante.

Commenté [23]: Anne DEMEESTER

En accord avec Jacques Audran
Merci Emilie pour les corrections apportées ; je trouve votre texte plus clair, plus structuré et le propos consolidé !

