



**HAL**  
open science

## Exemple d'une évaluation par compétences à l'université

Catherine Carras, Cristelle Cavalla

### ► To cite this version:

Catherine Carras, Cristelle Cavalla. Exemple d'une évaluation par compétences à l'université. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 2021, Évaluer en français professionnel, 48, pp.49-65. hal-03118078

**HAL Id: hal-03118078**

**<https://hal.science/hal-03118078v1>**

Submitted on 21 Jan 2021

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

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

## Exemple d'une évaluation par compétences à l'université

Catherine CARRAS, Université Grenoble Alpes, Lidilem  
Cristelle CAVALLA, Université Sorbonne Nouvelle, Diltec

### 1. Introduction et contexte

« Démarche compétences », « déclinaison des diplômes en compétences », « évaluation par compétences », autant de termes qui circulent à l'université et de tâches qui incombent aux chargés de formations. Mais de quoi parle-t-on ? Chauvigné et Coulet (2010) ont répondu en partie à cette question et nous tâcherons d'y répondre à l'aide d'auteurs qui l'ont abordée en Didactique des Langues. Citons Berthaud qui donne un aperçu général de l'origine de « l'approche par compétences à l'université » :

[elle] découle de l'« irrésistible ascension » des compétences dans le domaine scolaire soulignée par Romainville (1996) et traduit l'alignement des universités aux enjeux éducatifs, économiques et politiques associés à cette approche. (Berthaud, 2017 : 3)

Notre contribution est une réflexion autour des conséquences engendrées par ces différents types de prescriptions sur les pratiques pédagogiques et évaluatives universitaires à l'aide d'exemples concrets à l'Université Grenoble Alpes. Comment appliquer et adapter une démarche qui vient de l'entreprise – du terrain professionnel – à un contexte de formation universitaire pré-professionnalisant ? Nous tenterons de comprendre ce qui est entendu dans « évaluation par compétences » en situation universitaire et comment former de futurs enseignants de FLE à ce type d'évaluation. Enfin, nous nous interrogerons sur les exigences pour l'avenir – qui sont déjà présentes pour certaines – et notamment sur les conséquences de l'inscription des diplômes de didactique du FLE dans le fichier RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles).

Les filières universitaires font face actuellement à une demande sociale accrue de professionnalisation, à la fois de la part :

- des employeurs / du marché du travail : confrontés à la complexité et l'évolution rapide des contextes d'exercice, les employeurs sont à la recherche de professionnels adaptables, capables de s'insérer rapidement dans une structure et d'évoluer en permanence ;

- des étudiants et des familles : ils visent légitimement une insertion professionnelle rapide et réussie, tout en ayant des perspectives d'évolution et de mobilité.

Cette situation n'est certes pas nouvelle, mais elle s'accroît avec la professionnalisation et la mise en concurrence des différentes filières. Ainsi, il est opportun de rappeler que, à l'université, l'une des premières Licences à s'être engagée très fortement dans une démarche compétences est la Licence STAPS (Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives) ; cette formation avait en effet besoin de se positionner et d'affirmer sa spécificité par rapport à d'autres formations du même domaine, plus courtes et visiblement plus professionnalisantes.

La démarche compétences mise en place à l'université, et de façon générale dans les organismes de formation, est fondée sur une possible adéquation entre deux logiques : celle du monde du travail (demande de compétences) et celle de la formation (développement de compétences). Le point de rencontre de ces deux logiques s'articule au moment de l'entrée de nos diplômés sur le marché du travail. Pour aider à cette articulation, les universités ont mis en place des conseils de perfectionnement dans chaque formation à visée professionnelle. Il s'agit d'un organe consultatif, constitué de personnalités du secteur professionnel concerné et de représentants universitaires ; les principales missions sont d'apporter un éclairage sur l'évolution du secteur professionnel visé et de s'assurer de la pertinence des compétences développées au sein de la formation en faisant le lien entre l'université et le monde professionnel. Les compétences attendues dans le secteur professionnel visé sont alors mises en avant dans les formations selon des définitions de compétences à adapter au monde universitaire.

Dans cet article nous allons aborder quelques définitions de compétences qui pourraient s'appliquer notamment à l'université (notre terrain de travail) afin de voir ensuite quel type de modalité pédagogique peut être élaboré pour une évaluation par compétences. Ensuite nous nous interrogerons sur les conséquences de la mise en œuvre d'une évaluation par compétences dans les formations universitaires afin de répondre aux attentes du marché du travail.

## **2. Définitions**

Même si plusieurs définitions de l'approche par compétences (APC) dans un contexte éducatif existent, les auteurs s'accordent généralement sur son origine - le monde

professionnel - et sa finalité principale - relier savoirs et situations. Beacco résume ceci comme suit :

L'approche par compétences n'est pas propre aux enseignements de langues. Née dans le domaine professionnel, elle tend à se répandre dans l'enseignement général : on y postule que la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir. (Beacco, 2007 : 10)

La contextualisation de la notion de compétences au monde éducatif avait été décrit par Le Boterf en 1994 quand les chercheurs en Sciences Humaines et Sociales s'en emparaient. Le Boterf insiste notamment sur le fait qu'une compétence s'actualise dans l'action et ne peut exister que dans l'action :

L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du « passage » à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui pré-existe pas [...] Il n'y a de compétence que de compétence en acte. (Le Boterf, 1994 : 14)

Plus tard, Sicilia (2007) propose trois entrées de réflexions qui permettent d'utiliser sereinement le concept de compétences dans l'enseignement supérieur :

1. répondre aux développements du marché du travail,
2. porter davantage attention aux savoir-faire (*skills*) professionnels et à l'employabilité,
3. développer un nouveau concept pour la communication avec les employeurs (Van der Klink *et al.*, 2003 : 223, cité par Sicilia, 2007 : 129).

L'université répond en partie à cela notamment en ce qui concerne l'offre de formation qui inclut des cours relatifs aux attentes du marché du travail (informatique et langues étrangères obligatoires, stages en entreprises...). En revanche, l'image de l'université n'y répond pas. En effet, l'histoire de l'enseignement supérieur en France est complexe et les représentations sont tenaces à propos de son lien avec les entreprises. Le fait d'avoir un doctorat est souvent considéré comme un gage de réflexions et non d'actions. Ceci est valable, dans une moindre mesure, pour les diplômes de master et de licence. Récemment, Lang (2019) a tenté un rapprochement entre didactique des langues et monde professionnel dans sa thèse qui traite de l'enseignement du Français Professionnel :

La notion de compétence (issue du monde du travail) est de plus en plus convoquée dans les réformes scolaires, avec une acquisition des savoirs qui doit s'effectuer en situation complexe et contextes variés (de préférence authentiques) afin de préparer les apprenants aux attentes et pratiques du monde professionnel. (Lang, 2019 : 45)

La notion de « savoirs » est convoquée et celle de « contexte » également puisqu'il paraît difficile d'envisager l'enseignement des langues sans tenir compte du contexte

d'enseignement et d'apprentissage. En revanche, nous n'avons que peu d'éléments quant aux attentes du monde professionnel en France pour l'enseignement du Français Professionnel : quelles sont-elles précisément ? Nous ne trouvons que peu de retours à ce propos, excepté les attentes présentes dans les offres de stages que des institutions publiques ou privées d'enseignement des langues proposent aux étudiants de Master. Une étude plus précise serait à mettre en place pour extraire de ces offres de stages les attentes de ces organismes de formation. Ainsi, pourrions-nous aider les étudiants à développer les compétences, au moins transversales, que nous pourrions extraire d'une telle étude et les analyser avec eux. Certaines universités - comme l'exemple donné ci-après - ont commencé à voir quelles compétences sont à mettre en avant dans les formations et on s'aperçoit alors qu'une telle réflexion conduit à revoir les critères d'évaluation des étudiants. Dans le domaine qui nous préoccupe ici - le Français Professionnel - qu'attend-on des étudiants en matière de compétences en Français Professionnel ? Comment évaluer ces compétences ? Plusieurs chercheurs ont tenté de répondre à cette question en remettant en cause le système d'évaluation sommatif souvent prisé dans les formations :

On confond souvent l'évaluation certificative et l'évaluation sommative fondée sur une mesure globale attestée par une note lors d'un examen externe, alors même qu'on peut imaginer qu'une évaluation certificative s'appuie sur des appréciations progressives en cours d'apprentissage. (Rey et Feyfant, 2014 : 15)

Selon De Ketele (2010 : 26), l'évaluation certificative « consiste à certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée ». La mise en place d'évaluations certificatives, dans le cadre de la démarche sommative (De Ketele, 2010 : 30), peut être envisagée de façon moins rude qu'une simple note et donc s'appuyer sur des appréciations progressives comme indiqué dans la citation *supra* de De Ketele. Parmi les trois démarches d'évaluation - sommative, descriptive et herméneutique -, De Ketele (2010 : 29) précise que dans la démarche herméneutique, l'évaluation certificative prend en compte des facteurs autres que la note pour donner une évaluation finale. Ainsi les compétences peuvent y être associées et entrer dans l'ensemble de ces facteurs. De Ketele décrit ainsi les caractéristiques de cette démarche :

(i) le recueil d'un ensemble d'indices de nature diverse (indices quantitatifs ou/et qualitatifs, de sources variées) ; (ii) une tentative pour organiser les indices en un ensemble cohérent qui donne sens ; (iii) un processus de validation d'une hypothèse parmi plusieurs hypothèses alternatives ; (iv) la démarche globale sous forme d'un raisonnement (de nombreux professionnels parlent de « raisonnement clinique »). (De Ketele, 2010 : 29)

Ainsi, les compétences entreraient dans un faisceau d'indices révélateurs des savoirs et savoir-agir des apprenants évalués. L'idéal serait de mettre en place un enseignement quasi-personnalisé afin que chacun puisse évoluer à son rythme et selon ses besoins et laisser le temps à l'enseignant de récolter tous les indices nécessaires à l'évaluation de chacun. Comme il est difficile de développer cela à l'université (les étudiants étant trop nombreux par rapport aux taux d'encadrement), nous pourrions nous servir des outils élaborés par la communauté scientifique en didactique des langues : des référentiels de compétences en langues. Ces référentiels sont souvent associés à des portfolios, outils qui permettent de cerner les besoins de chacun au fil du cours et offrent aux individus la possibilité de s'auto-évaluer, de travailler les éléments où les compétences sont encore insuffisamment maîtrisées. Ces référentiels de compétences en langues ont souvent deux méta-entrées, les critères linguistiques (le savoir langagier) et les critères pragmatiques (les savoir-faire / savoir-agir dans la culture cible) qui aident à atteindre les compétences visées et notamment la compétence de combiner les deux critères précédents à bon escient. L'évaluation devient alors *critériée* (Rey et Feyfant, 2014). L'enseignant qui évalue place les objectifs de son cours en exergue et les énonce sous forme de compétences puis de critères d'évaluation comme dans l'exemple qui suit d'un cours sur la didactique des langues dont l'objectif d'une séance du cours est d'analyser avec les étudiants le triangle didactique :

- compétences pour les étudiants :
  - être capable de se positionner en tant que didacticien au sein des acteurs du triangle,
  - être capable de se positionner en tant qu'enseignant au sein des acteurs du triangle,
- critères d'évaluation :
  - décrire et expliquer les éléments vus en cours à propos du positionnement du didacticien / de l'enseignant parmi les acteurs du triangle didactique.
  - argumenter son point de vue à ce propos.

Rey et Feyfant (2014) proposent de mettre en place une réflexion globale sur le rapport entre critères et attentes selon les objectifs. Dans ce cas, les enseignants ont à déterminer les modalités de mise en œuvre de l'évaluation par compétences.

### **3. Modalités de mise en place d'une évaluation par compétences à l'université**

#### **3.1. Des diplômes vers les compétences : l'écriture des diplômes en compétences**

Nous venons de voir qu'évaluer des compétences dans nos formations universitaires est loin d'aller de soi. Les questions de départ se précisent de la sorte : comment évaluer une compétence professionnelle sans être sur le terrain d'exercice ? Comment identifier et mettre en place des situations professionnelles dans les formations ? Faut-il cibler des situations réelles ou simulées (études de cas, cas-projet, etc.) ?

Afin de trouver des réponses, il convient de s'interroger sur les situations dans lesquelles les étudiants pourront exercer leurs compétences et de concevoir des scénarios de situations pédagogiques dans lesquelles ils pourront les mettre en œuvre. Nous avons vu qu'évaluer des compétences à l'université suppose de préparer progressivement les étudiants à être compétent et à en apporter la preuve. Du point de vue des enseignants, il s'agit d'abord d'identifier les situations de formation professionnalisantes dans lesquelles les étudiants seront immergés (ce qui suppose que les enseignants aient préalablement mis en lumière les situations professionnelles dans lesquelles les étudiants évolueront à l'issue de leur formation).

De façon très concrète, si nous prenons l'exemple du master Didactique des Langues (DDL) Parcours FLES de l'Université Grenoble Alpes<sup>13</sup> (UGA), les situations dans lesquelles les étudiants exercent leurs compétences sont principalement :

- le stage de 2<sup>e</sup> année (600 heures) au cours duquel ils sont chargés d'enseigner et de concevoir un dispositif ;
- l'unité d'enseignement d'ingénierie numérique, au cours de laquelle ils doivent concevoir des activités et les appliquer à un public d'apprenants réels, par le biais d'une télécollaboration ;
- l'unité d'enseignement « Engagement de l'étudiant », qui valorise et reconnaît par l'attribution de 3 crédits ECTS l'engagement bénévole de l'étudiant sur le terrain associatif dans le cadre d'un enseignement du FLE aux publics migrants.

À ces trois situations « réelles », où les étudiants sont effectivement sur le terrain professionnel, s'ajoutent les situations de cours où ils doivent également faire preuve de compétences reconnues comme transversales ou générales : travaux dirigés, travaux pratiques, études de cas. À l'intérieur de ces situations, l'enseignant doit identifier les tâches

---

<sup>13</sup> URL de l'UGA : [Parcours Français langue étrangère et seconde \(FLES\) / Présentiel - Catalogue des formations](#) (consulté le 20/11/20)

effectuées par les étudiants, et définir de quelles compétences et savoirs ils doivent faire preuve lors de leur exécution. Dans les situations où les étudiants se trouvent effectivement « en compétences », comme celles citées ci-dessus, les enseignants ou tuteurs de stage définissent un certain nombre de critères d'évaluation, qui doivent permettre d'évaluer la performance de l'étudiant. Dans le cas de situations de cours, la mise en compétences suppose l'élaboration de scénarios pédagogiques permettant l'évaluation des compétences. En effet, il s'agit de préparer progressivement les étudiants à être compétents et à en apporter la preuve. L'évaluation par compétences requiert des pratiques différentes d'une évaluation certificative « classique » (démarche sommative), où l'on évalue prioritairement des savoirs, car elle porte simultanément sur les savoirs et les savoir-agir ; et ceci tant de la part des enseignants que des étudiants puisque les enseignants sont concepteurs de ces évaluations. Dans le cadre d'une évaluation par compétences, il convient de différencier puis d'associer ce qui relève des ressources (les savoirs) et des savoirs-agir (ce sont ces derniers que l'on évalue, voir par exemple les critères d'évaluation du stage cités ci-dessous) ; nous reprenons donc ici l'idée de la démarche herméneutique de De Ketele (2010). L'enseignant a l'habitude d'évaluer des savoirs et doit alors repérer comment l'apprentissage d'un savoir-agir est effectué et peut être évalué. Quelles modalités d'évaluation peuvent attester de l'acquisition de ce savoir-agir ?

Dans le cas d'une situation simulée, l'enseignant imagine et détaille le scénario du déroulement de cette situation, définit les résultats attendus (qu'attend-on comme production ?), réfléchit aux indicateurs (les critères de sa future grille critériée) permettant d'informer sur la manière de faire à bon escient (le savoir-agir) avec les ressources mobilisées (les savoirs). Si ces pratiques évaluatives sont déjà bien ancrées dans les filières professionnelles, dans les écoles d'ingénieurs ou de commerce, entre autres, elles sont relativement nouvelles, voire inexistantes, dans de nombreuses filières universitaires. L'approche par compétences entraîne donc des modifications notables dans les évaluations universitaires puisque l'extraction d'indicateurs de savoir et savoir-agir pour en faire des critères d'évaluation est quasiment absente. Cette réalité conduit à une nouvelle question : pourquoi les enseignants impliqués dans les filières professionnalisantes ne le font pas systématiquement ? Les enseignants ne sont pas toujours formés à ce type d'évaluation. Il faut reconnaître que, face à ce que nous pourrions nommer une injonction de mise en place de la démarche compétences, l'institution ne propose que rarement, et sans obligation, la formation à de telles pratiques pédagogiques et peu spécifiques. En effet, « lorsqu'elles



existent, ces formations sont nécessairement courtes, générales et peu conceptuelles. » (Chauvigné et Coulet, 2010 : 18).

Remarquons cependant que cette situation est en train de changer. La « démarche compétence », et tout ce qu'elle implique, est actuellement mise en place dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur. Elle revêt d'ailleurs parfois un caractère obligatoire. Dans ce cas, dans certaines universités (c'est le cas de l'université Grenoble Alpes), la mise en place de cette démarche fait l'objet d'un accompagnement par les services dédiés (une équipe d'ingénieurs conseil de la Direction de l'orientation et de l'insertion professionnelle). Pour citer un exemple, la phase d'écriture des diplômes en compétences est décomposée en deux étapes (une présentation schématisée de cette phase figure en annexe de cet article). La totalité du processus s'étend sur près de six mois, preuve s'il en est de la réflexion demandée par la démarche, et de la nécessité, pour les enseignants qui n'en sont pas familiers, d'être accompagnés. Cette phase d'écriture des diplômes en compétences est jalonnée de divers entretiens et moments d'échanges entre les équipes pédagogiques concernées et l'équipe d'ingénieurs conseil, au cours desquels les enseignants sont amenés à identifier, au sein des cours de la formation, des situations clés pendant lesquelles les étudiants doivent faire preuve de compétences ; ils doivent ensuite décrire les activités liées à ces situations, et formaliser l'articulation entre ces activités et les ressources nécessaires à leurs réalisations. L'équipe accompagnatrice rédige ensuite une synthèse des échanges, les entretiens se poursuivent, jusqu'à la finalisation de l'écriture du diplôme en compétences, document qui est par la suite, après concertation et amendement de l'ensemble de l'équipe pédagogique, rendu public. À noter que ce qui est attendu, à l'issue de ce processus, n'est pas une liste de compétences mises en regard des différents modules de formation constituant le diplôme, mais quelques grands blocs de compétences dont les titulaires du diplôme peuvent se prévaloir. L'accompagnement des équipes d'ingénieurs conseil, dans notre propre expérience, est essentielle, car comme nous l'avons écrit plus haut, cette démarche ne va pas de soi pour les enseignants, et malgré le souhait déjà exprimé de s'engager dans cette voie, notamment dans les filières professionnalisantes, cela implique une réflexion et une modification des pratiques, notamment d'évaluation, importantes. En lien direct avec cette démarche, mais suivant un sens inverse, nous allons nous intéresser à présent à la validation des acquis de l'expérience, processus déjà bien ancré dans les pratiques universitaires.

### **3.2 Des compétences vers le diplôme : la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)**

La Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) permet d'obtenir tout ou partie d'un diplôme. C'est un droit individuel à faire reconnaître officiellement des compétences et des savoirs issus de l'expérience professionnelle et personnelle, à la condition que l'activité mentionnée soit en rapport avec le diplôme visé, et qu'elle soit d'une durée minimale de trois ans. La démarche de VAE suppose la rédaction d'un dossier dans lequel le candidat présente une analyse approfondie de son parcours professionnel et met en évidence les compétences et connaissances acquises. Les filières de didactique du FLE reçoivent de nombreuses demandes de VAE ; en effet, c'est une spécificité du domaine que de nombreuses personnes aient accumulé des années d'expérience professionnelle sans avoir au préalable obtenu un diplôme universitaire. Les candidats peuvent, s'ils le souhaitent, bénéficier de l'accompagnement d'un enseignant-chercheur du domaine.

La démarche est ici inverse de celle évoquée précédemment, même si elle en est en partie tributaire (les candidats à la VAE doivent s'appuyer sur le descriptif du diplôme visé, où sont listées les connaissances et compétences correspondant à chaque unité de formation, afin d'argumenter de ses acquis). Les candidats possèdent des compétences, issues de leur pratique, qu'ils ont parfois des difficultés à formaliser et à mettre en valeur dans un écrit de type universitaire, tout en démontrant des capacités d'analyse et de synthèse. Certains "premiers jets" de dossiers de VAE ressemblent parfois à des catalogues de tâches effectuées ou à des présentations narratives de l'expérience professionnelle, et c'est alors le travail de l'accompagnateur de faire émerger les compétences et connaissances de ces écrits. Landy (2006 : 113) considère que ce travail d'accompagnement est « un véritable acte de formation, puisqu'il s'agit d'opérer une distanciation pour identifier, formuler et formaliser les savoirs élaborés dans le cadre d'une pratique. La difficulté du passage du récit à l'écrit est notablement évoquée ». On voit ici aussi que la tâche n'est pas aisée, et que faire se rencontrer les mondes professionnel et universitaire demande une acculturation de part et d'autre.

### **3.3. La mise en compétence des étudiants : le stage de 2e année de Master**

Le stage effectué en 2<sup>e</sup> année du Master DDL parcours FLES à l'UGA est évalué selon les critères suivants :

- l'intégration dans l'organisme d'accueil, les qualités relationnelles du stagiaire ;
- l'autonomie, l'esprit d'initiative ;
- le dynamisme, l'implication dans les activités demandées ;
- la qualité du travail fourni par le stagiaire.

On remarque ici, même si ces critères sont évidemment critiquables, qu'un accent est mis sur les capacités du stagiaire à agir en situation, sur ses compétences et son savoir-agir, et que l'évaluation va au-delà du livrable (le produit conçu au cours du stage), pour s'intéresser également aux ressources mobilisées par le stagiaire tout au long du processus de stage. Reste à voir comment l'institution évalue « l'autonomie » et jusqu'où celle-ci accepte « l'esprit d'initiative » et dans quel sens. Ceci serait à corrélérer à la notion « d'implication » qui peut être interprétée différemment selon que l'on attend une implication dans l'existant ou dans la modification de ce dernier. Ainsi, il ne s'agit pas seulement que l'université s'adapte à l'entreprise mais que l'entreprise accepte que l'université puisse apporter des éléments autres pour son évolution – si le souhait d'évoluer existe et dans ce cas :

[le stage] se présente, au contraire, comme une pratique professionnelle délibérément orientée par l'opérationnalisation de modèles universitaires, susceptibles de constituer une valeur ajoutée pour les professionnels eux-mêmes et, par conséquent, une plus-value pour les étudiants en termes d'accès à l'emploi. (Chauvigné et Coulet, 2010 : 20)

Nous nous sommes livrées à une étude d'un échantillon d'une trentaine d'évaluations de stages de Master 2<sup>e</sup> année DDL parcours FLES de l'UGA. Ces évaluations sont renseignées par le tuteur de stage, professionnel de l'institution qui accueille l'étudiant en stage. Une étude plus fine, sur un nombre plus important d'évaluations, mériterait d'être menée. Mais cette première analyse fait apparaître des éléments éclairants. Nous avons vu plus haut quels sont les quatre critères d'évaluation et remarqué qu'ils relèvent surtout du savoir-agir et du savoir-être. Un relevé des qualificatifs employés met effectivement en évidence cet aspect.

En réponse aux qualités relationnelles, les stagiaires sont appréciés pour leurs capacités de relations avec les autres :

- « qualités humaines » (cité plusieurs fois), « sensibilité relationnelle », « qualités d'écoute » (cité plusieurs fois), « relations professionnelles amicales », « bienveillant », « disponible », « conciliant », « flexible ».

Pour de futurs enseignants, ce type de savoir-être peut être considéré important dans le cadre professionnel.

On trouve également dans ces évaluations des qualificatifs qui se rapportent directement à la personnalité de l'étudiant :

## Exemple d'une évaluation par compétences à l'université

- « discret.e » (cité plusieurs fois), « agréable » (cité plusieurs fois), « patient.e », « calme », « perfectionniste », « méticuleux », « respectueux.se », « sérieux.se », « souriant.e », « consciencieux.se », « chaleureux.se ».

Si certains de ces traits de caractère sont valorisables dans l'agir professionnel (« perfectionniste », « sérieux.se », « consciencieux.se », etc.), on peut être plus dubitatif face à des qualificatifs tels que « discret.e », « souriant.e » ou « chaleureux.se », même s'il est de fait plus facile de travailler avec des personnes souriantes et calmes, la part de subjectivité est ici notable.

On voit ici que les étudiants sont évalués sur des savoir-être plus que sur des savoir-agir, avec une évidente part de subjectivité (subjectivité inhérente à tout processus d'évaluation). Il convient ici de remarquer que la grille critériée a été élaborée par l'université, et qu'elle gagnerait probablement à être revue et co-construite, afin d'accorder une part plus importante à des savoir-agir et des compétences plus qu'à des savoir-être.

La performance professionnelle de l'étudiant apparaît également dans ces évaluations. Elle peut être exprimée de façon concrète, par la mention de la réalisation effective de tâches, ou le respect des normes :

- « le travail demandé a été réalisé », « le travail a été mené à bien », « X a mis en place différents projets », « X a suivi les instructions », « X a créé plusieurs activités », « X a conçu des supports pédagogiques et élaboré des activités », « X a apporté un soutien pédagogique à l'équipe », « X a rempli ses objectifs et conçu les fiches pédagogiques attendues ». « X a pris en charge un groupe d'apprenants et conçu 6 séances d'apprentissage », etc.
- « X a su respecter les horaires » (cité plusieurs fois), « le règlement intérieur a été respecté ».

Lorsque la réalisation des tâches fait l'objet d'une appréciation, on voit apparaître la manière dont on attend que ces tâches soient réalisées (plus seulement le « quoi », mais le « comment »), et donc se dessiner l'ébauche d'une compétence professionnelle :

- « le travail répond aux critères requis », « les supports créés sont riches et variés », « les tâches d'enseignement ont été remplies de manière satisfaisante », « les séances de conversation ont été menées de manière rigoureuse », « les séances de TICE ont été très efficacement conçues », « les permanences auprès des étudiants ont été effectuées avec assiduité », « l'exécution des tâches a été effective et efficace », « la qualité des travaux était conforme à la demande de l'établissement ».

Enfin, on trouve dans ces évaluations des mentions claires à la capacité de mettre en œuvre des ressources pour la réalisation des tâches ; on se situe ici au plus proche de l'évaluation d'une compétence :

- « X a été très pertinent dans ses propositions (...) et a su défendre ses propres idées, ce qui a permis de faire avancer nos propres réflexions », « capacité à analyser, proposer et mettre en œuvre un projet pédagogique », « capacité en termes de planification et de prise d'initiative », « capacité d'analyse et de synthèse, (...) X sait prendre des initiatives, sait trouver les informations et agir en conséquence », « beaucoup de ressources au niveau de la créativité ».

Remarquons que lorsque des évaluations négatives sont exprimées, elles portent peu, dans l'échantillon analysé, sur la qualité des travaux livrés, mais plus sur des savoir-être inadéquats ou à améliorer :

- « manque d'anticipation et difficulté dans la gestion du temps », « oubli de rendez-vous », « besoin d'adaptation aux codes d'échange oraux avec la hiérarchie », « besoin d'apprendre à gérer ses horaires de travail ».

On voit dans ces différentes évaluations de stage que l'étudiant de 2<sup>e</sup> année de Master est vu comme un professionnel en devenir, et que l'on évalue plus ses capacités à évoluer dans le savoir-agir, par le biais de savoir-être et d'activation de ressources, que ses savoir-faire.

#### 4. Quelles conséquences sur nos formations ?

On peut concevoir les différentes conséquences d'une telle approche comme un système d'éléments interdépendants, qui peut être schématisé comme suit :

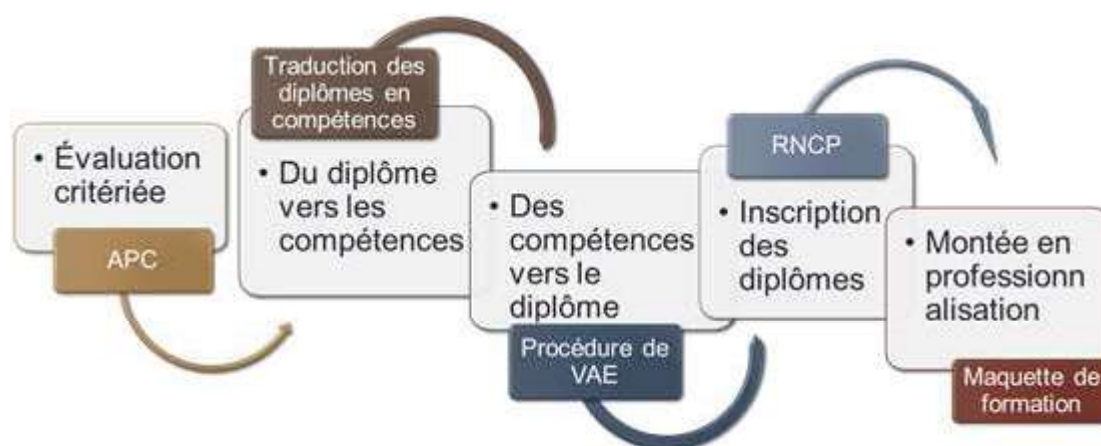


Schéma n°1 : L'interdépendance des éléments en présence

L'APC, que ce soit dans la conception des cursus et dans les pratiques évaluatives, est actuellement prônée et mise en place dans de nombreuses filières universitaires (la filière STAPS ayant été pionnière dans le domaine, comme évoqué plus haut). Tous les niveaux de toutes les filières universitaires, et en premier lieu les formations professionnalisantes, vont être amenés, à plus ou moins brève échéance, à rendre visible les compétences acquises lors des formations. Cela revient à traduire<sup>14</sup> les diplômes en compétences. Ainsi, les étudiants obtiendront-ils un « supplément au diplôme »<sup>15</sup> détaillant les compétences acquises, dans le but de les rendre lisibles pour un futur employeur. La déclinaison de ces compétences par diplôme permet à l'université de mieux appréhender les attentes en formation continue. Un axe inverse dans le schéma 1 – des compétences vers le diplôme – permet de proposer des VAE davantage adaptées au public demandeur (notamment grâce au référentiel de compétences adossé au diplôme) et en correspondance plus étroite avec les formations initiales. Cette traduction des diplômes de Masters à visée professionnelle est également conditionnée par leur inscription au fichier RNCP. Ce fichier national a pour objet de tenir à la disposition des actifs, des entreprises et des acteurs de la formation professionnelle et de l'emploi, une information à jour sur les diplômes et les titres à finalité professionnelle. Le Master DDL de l'UGA est inscrit au RNCP. Pour qu'un diplôme figure dans ce fichier, il convient de répertorier les emplois visés, les compétences et connaissances acquises grâce à ce diplôme, ainsi que les modalités d'évaluation de ces acquis.

Finalement, ces éléments impliquent d'envisager la conception des formations universitaires comme des parcours attestant d'une professionnalisation progressive. De ce fait, une formation ne serait plus une succession d'unités d'enseignements qui permettrait *in fine* l'acquisition de savoirs que les étudiants convertiraient en compétences une fois en stage ou sur le marché du travail, mais selon une démarche inverse avec la mise en évidence des compétences en premier. Il semblerait que ceci soit possible pour les formations professionnalisantes dans un premier temps, puisque nombre d'entre elles l'ont déjà expérimenté et le fichier RNCP se remplit de formations universitaires. En revanche il reste à l'université à mieux cerner les compétences qu'elle dispense, peut-être sans l'avoir formalisé, dans ses formations professionnalisantes ou pas. Mais existe-t-il vraiment des

---

<sup>14</sup> L'emploi du verbe « traduire » du schéma n°1 est loin d'être anodin, il s'agit véritablement d'une expression différente.

<sup>15</sup> URL pour des exemples mis en ligne sur le site de Europass : <https://europass.cedefop.europa.eu/fr/documents/european-skills-passport/diploma-supplement/examples> (consulté le 20/11/20).

formations non-professionnalisantes ? Le marché du travail est en train de s'ouvrir aux diplômés universitaires (ceci est très visible pour les doctorats en SHS), car les compétences des docteurs commencent à être reconnues utiles dans les secteurs professionnels. Signe de cette ouverture, la création d'une école doctorale<sup>16</sup> à Polytechnique depuis 2016, le programme « 1000 doctorants pour les territoires »<sup>17</sup> plus spécialement en SHS depuis 2017 et d'autres actions notamment autour des bourses Cifre<sup>18</sup>. Ces programmes s'accompagnent de réflexions quant aux évolutions que l'université et les entreprises peuvent mettre en œuvre pour avancer conjointement (Antoine et Ajzen, 2019). Il est intéressant de constater que les études universitaires ne sont plus considérées comme déconnectées du terrain, mais évaluées selon les deux entrées vues précédemment : les savoirs et les compétences de types savoir-agir. Des recherches autour du transfert de ces connaissances donnent une idée de ces réflexions (Levy 2005) et notamment du transfert des savoirs et savoir-agir acquis dans un master en didactique des langues vers un terrain d'enseignement (Laurens, 2013 ; Filliettaz, 2013).

## 5. Conclusion

Nous avons d'abord répondu aux questions posées au départ : les définitions de l'APC qui permettent de voir que l'université adapte la flexibilité attendue, dans le monde du travail, en termes de savoirs à articuler aux savoirs-agir. Nous nous interrogeons sur les conséquences d'une telle approche sur les formations et les évaluations des étudiants pour l'obtention des diplômes et nous avons vu que les pratiques évaluatives universitaires évoluent vers l'utilisation de grilles critériées et l'implication des professionnels lors des stages et dans les conseils de perfectionnement à l'université par exemple. La formation des futurs enseignants de FLE devrait développer davantage des réflexions autour de l'évaluation et des attentes du monde professionnel, afin de préparer les étudiants à la fois à appliquer cela à l'université pour l'obtention de leur diplôme puis en entreprise pour trouver et conserver un emploi. Enfin, l'inscription des formations universitaires professionnalisantes au fichier RNCP est

---

<sup>16</sup> URL du programme doctoral à l'X : <https://programmes.polytechnique.edu/programme-doctoral> (consulté le 20/11/20).

<sup>17</sup> URL du programme sur le site de l'HESAM Université : <https://www.hesam.eu/article-587> (consulté le 20/11/20).

<sup>18</sup> Convention Industrielle de Formation par la Recherche en Entreprise : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid22130/les-cifre.html> (consulté le 20/11/20)

intéressante pour associer monde du travail et université, mais requiert une formation ou un temps de compréhension de ce nouveau paradigme pour les concepteurs de formation à l'université. Enfin, comme l'expliquent Chauvigné et Coulet (2010 : 20), le développement de la professionnalisation à l'université (stages, projets...) permet aux étudiants de mesurer leurs connaissances avec des mises en œuvre concrètes sur des terrains d'entreprises ; et pour les entreprises, c'est peut-être l'occasion de s'interroger voire d'envisager des évolutions dans leur abord des stagiaires. Pour conclure, nous pouvons espérer que les universités mettent en place des formations pour les concepteurs de formations (enseignants responsables de parcours, professionnels siégeant dans les conseils de perfectionnement, étudiants élus aux conseils, etc.) si elles attendent un réel impact des fiches RNCP sur le recrutement de nouveaux étudiants.

**Pour citer l'article :**

CARRAS, C., & CAVALLA, C., 2020, « Exemple d'une évaluation par compétences à l'université », *Points Communs*, n°48, p. 49-65.

**Bibliographie**

ANTOINE, M. & AJZEN, M., 2019, De l'importance des partenariats entreprise-université pour la formation doctorale, in TASKIN, L. (éd), *Vers un Management Humain ?* Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, p. 41-48. URL : <http://hdl.handle.net/2078.1/224130> (consulté le 14/12/20).

BEACCO, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Col. Langues et didactique, Paris, Didier.

BERTHAUD, J., 2017, Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, n° 40 (3), p. 1-35. URL : <https://doi.org/10.7202/1048909ar> (consulté le 14/12/20).

CHAUVIGNÉ, C. & COULET, J.-C., 2010, L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?, *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 15-28. URL : <http://rfp.revues.org/2169> (consulté le 14/12/20).

CRAHAY, M., 2006, Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 97-110. URL : <https://journals.openedition.org/rfp/143> (consulté le 14/12/20).



CRAHAY, M., 2007, « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche », in ALLAL, L. et MOTTIER LOPEZ, L. (éds), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 45-70.

FILLIETAZ, L., 2013, « La mise en circulation des savoirs en formation professionnelle initiale : une approche interactionnelle et multimodale de l'alternance en formation », in BERNIÉ, J-P. & BROSSARD, M. (éds), *Vygotsky et l'école ; Apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 293-308.

HIRTT, N., 2012, « Les fondements socio-économiques de l'approche par compétences », Colloque *La question du sujet dans le contexte de la mondialisation : discours et pratiques dans la didactique des langues et l'enseignement*, Besançon, Université de Franche-Comté, 26-27 janvier.

LANDY, E., 2006, Accompagnateur VAE, un nouvel acteur de la formation. *Actes du colloque Tutorat et Accompagnement*, p. 111-115. URL : <https://docplayer.fr/3950026-Tutorat-et-accompagnement.html> (consulté le 14/12/20).

LANG, E., 2019, *L'écrit(ure) universitaire, une tâche située et complexe : approche holiste du processus d'adaptation de la compétence scripturale chez les apprenants avancés en FLE*. Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg.

LAURENS, V., 2013, *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*. Thèse de Doctorat. Université Sorbonne Nouvelle.

LE BOTERF, G., 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les éditions d'organisation.

LEVY, R., 2005, Les doctorants CIFRE : médiateurs entre laboratoires de recherche universitaires et entreprises, *Revue d'économie industrielle*, vol. 111, p. 79-96. URL : [https://www.persee.fr/doc/rei\\_0154-3229\\_2005\\_num\\_111\\_1\\_3083](https://www.persee.fr/doc/rei_0154-3229_2005_num_111_1_3083) (consulté le 14/12/20).

REY, O. & FEYFANT, A., 2014, Evaluer pour (mieux) faire apprendre, *Revue de l'IFE*, n° 94, p. 2-37.

SICILIA, M-A., 2007, *Competencies in organizational e-learning*, Idea Group Inc. (IGI Global).

VAN, D. K., M. & BOON, J., 2003, Competencies: The Triumph of a fuzzy concept. *International Journal of Human Resources, Development and Management*, vol. 3, n°2, p. 125-137.

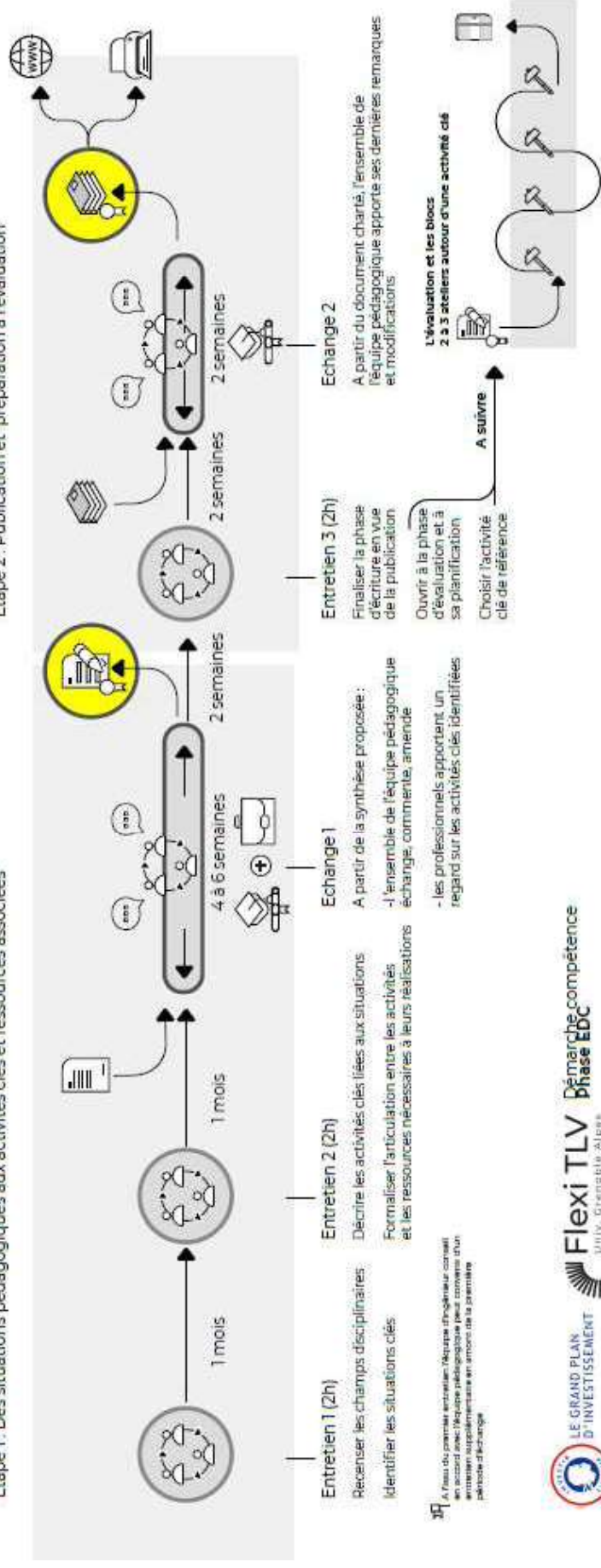
ANNEXE : processus d'écriture des diplômes en compétences, Université Grenoble Alpes



**Démarche compétence, phase de l'écriture des diplômes en compétences (EDC)**

Etape 1 : Des situations pédagogiques aux activités clés et ressources associées

Etape 2 : Publication et préparation à l'évaluation



LE GRAND PLAN D'INVESTISSEMENT

