

gagne rien à procéder comme ces responsables d'action de formation que nous avons souvent rencontrés : parce qu'on a l'habitude de le faire, ils soumettent les participants en fin de formation à un « questionnaire de satisfaction » sans trop bien savoir pourquoi ni ce qu'il contient, et sans exploiter réellement l'information issue de ce questionnaire (GERARD, 2003). Les enseignants ont tout intérêt à professionnaliser leurs démarches d'évaluation pour accroître leur crédibilité. En décidant progressivement de modifier et d'améliorer certaines de leurs démarches, ils domineront mieux le processus et gagneront en efficacité. C'est en tout cas ce que nous souhaitons, même si nous avons conscience de l'exigence et de la difficulté d'une telle progression.

3.2.2 La notion de « famille de situations »

Constater qu'un élève est à même de résoudre une situation est intéressant, mais cela ne permet pas en soi de dire qu'il est compétent. En effet, la compétence ne consiste pas à résoudre une situation spécifique et particulière, mais à pouvoir résoudre différentes situations qui ont des caractéristiques communes. Si ces caractéristiques communes sont suffisamment définies et qu'on évalue un élève à travers deux ou trois situations différentes mais réunissant ces caractéristiques communes, alors on pourra réaliser une inférence sur la maîtrise de la compétence. Toutes les situations qui présentent ces caractéristiques communes forment ensemble une famille de situations, qui correspond à une compétence donnée.

Les situations d'évaluation doivent être différentes les unes des autres – et notamment différentes des situations qui ont été utilisées durant l'apprentissage –, sinon ce ne serait que de la reproduction. Mais des situations trop éloignées les unes des autres ne permettraient pas de travailler sur la même compétence. Il faut donc que les situations soient équivalentes, ce qui signifie que les différences qui existent entre les situations ne concernent que des éléments périphériques (ce qu'on appelle le « **habillage** »), alors que le « **tronc commun** » (qu'on appelle le « **paramétrage** ») devrait être présent dans chaque situation. On devrait dès lors pouvoir choisir n'importe laquelle pour évaluer la compétence, sans influencer le résultat de l'évaluation.

Prenons l'exemple de la compétence « conduire une voiture » : chaque fois qu'un conducteur réalise un parcours au volant de sa voiture, il se trouve dans une nouvelle situation. Les situations dans lesquelles s'exerce la compétence sont donc tous les itinéraires auxquels un conducteur peut être confronté. Dans certains pays, pour l'examen du permis de conduire, les examinateurs déterminent un certain nombre d'itinéraires équivalents (c'est la famille de situations qui comporterait de la conduite sur une voie rapide, un démarrage en côte, un passage étroit en marche arrière...), et lors de l'examen, un de ces itinéraires est tiré au sort (c'est la situation d'évaluation).

Une famille de situations s'établit à partir de quelques paramètres⁵ liés

- aux ressources à mobiliser : les savoirs et savoir-faire⁶ ;
- à la démarche de résolution⁷ : le fait que la résolution « expert » nécessite deux étapes ou trois étapes, que la consigne amène l'élève à se limiter à autant d'étapes de la démarche expérimentale... ;
- au type de situation, par exemple une situation de communication orale tirée de la vie quotidienne ;
- à la manière de présenter le contexte (un texte d'autant de lignes, la présence d'une photo, ou d'une figure...);
- aux supports qui accompagnent la situation et sur la base desquels la résolution sera possible (leur place, leur rôle, leur nombre, leurs types, la présence de distracteurs...);
- au type de tâche : degré de complexité, niveau de précision, volume de production ;
- aux conditions de résolution : temps imparti, matériel disponible.

Les critères d'évaluation, dont nous reparlerons dans la séquence 5, sont aussi des éléments communs à toutes les situations de la famille de situations. Ils interviennent « par anticipation » dans la construction des situations, mais ils interviennent surtout au niveau du processus de correction.

Pour ceux qui veulent en savoir plus, il faut signaler que tout le monde ne s'accorde pas sur la notion de « famille de situations ». Certains chercheurs en contestent même la validité (CRAHAY, 2005, 2006 ; REY, CARETTE, DEFRANCE & KAHN, 2003). Ces auteurs soutiennent qu'il est quasi impossible d'identifier des situations qui nécessiteraient de manière stricte les mêmes algorithmes de résolution et que certains éléments dits « d'habillage » influencent, sans qu'on puisse expliquer pourquoi, la résolution des situations à tel point que des élèves ne savent pas résoudre telle situation alors qu'ils savent le faire avec une situation jugée théoriquement équivalente. Ces difficultés sont réelles, mais elles se fondent selon nous sur une mauvaise compréhension de la notion de « famille de situations ». Celle-ci ne réunit pas des situations qui nécessiteraient le même algorithme de résolution : la variété des situations et des démarches

5 GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X., 2006. *Mise au point relative à la notion de paramètre d'une famille de situations*, Document inédit, BIEF.

6 Les ressources ne sont pas en tant que telles des paramètres, puisque toutes les ressources reliées à une compétence ne doivent pas nécessairement être présentes dans chaque situation. Mais l'univers de référence des ressources (les « tableaux de ressources ») permet de bien cerner celles qui peuvent être présentes dans la situation : si une situation fait appel à des ressources qui ne sont pas contenues dans l'univers de référence, alors cette situation ne fait pas partie de la famille de situations.

À partir de cet univers de référence, certains paramètres peuvent être définis :

- le nombre de ressources à faire mobiliser par l'élève (si tant est qu'on peut les cerner a priori)
- la présence nécessaire de telle(s) ressource(s) (= dans chaque situation l'élève est nécessairement appelé à mobiliser telle ressource)
- telle combinaison de ressources (une addition ou une soustraction et une multiplication ou une division)...

7 Ce paramètre doit être approché avec une très grande prudence : face à une situation complexe, il est quasi impossible de déterminer une fois pour toute « la » démarche de résolution.

de résolution ne permet effectivement pas de systématiser de tels algorithmes. Remarquons d'ailleurs que s'il était possible de définir des familles de situations sur la base d'algorithmes constants, on ne se situerait plus au niveau de la résolution de problèmes, mais au niveau de l'application. Les paramètres que nous avons cités plus haut doivent être compris dans un sens large : ils définissent certains éléments communs, mais ne rendent pas les situations « identiques ». Les situations sont toujours différentes, mais elles peuvent être « équivalentes ». Il est fort vraisemblable, surtout dans les classes d'enseignement primaire, que des éléments du contexte et qu'on pourrait croire appartenir à « l'habillage » jouent un rôle majeur dans la compréhension par les élèves de la situation. Ces éléments contextuels devraient alors être inclus dans les paramètres permettant de caractériser l'équivalence des situations. Cette équivalence ne peut d'ailleurs être garantie que sur une base empirique, c'est-à-dire lorsque des élèves résolvent des situations différentes avec un même niveau de réussite.

Le rejet de la notion de « famille de situations » n'est pas sans poser de difficultés en matière d'évaluation. En effet, s'il n'est pas possible de relier une situation d'évaluation à une famille de situations reliée elle-même à une compétence, alors il n'est pas possible de tirer la moindre conclusion en termes d'évaluation de la compétence. La seule conclusion possible est qu'un élève a pu résoudre telle ou telle situation, telle ou telle tâche. Il est alors impossible d'inférer à partir de cette situation d'évaluation (ou d'un ensemble restreint de situations) la maîtrise ou non de la moindre compétence, puisque chaque situation serait totalement isolée l'une de l'autre (GERARD, 2007).

3.2.3 Un outil de vérification

Pour s'assurer de ce que la situation d'évaluation a – en tout ou en partie – les **caractéristiques** évoquées, on peut utiliser la liste suivante, adaptée de ROEGIER (2003). À nouveau, il s'agit d'une grille qui décrit une situation idéale... à laquelle devraient tendre les situations réelles.

- | | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ma situation d'évaluation est une situation d'intégration, si elle : | | Oui | Non |
| 1.1 | met en jeu les apprentissages antérieurs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.2 | est en adéquation avec les objectifs pédagogiques | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.3 | nécessite l'intégration de plusieurs ressources | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.4 | débouche sur une production | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1.5 | comprend de l'information essentielle et de l'information inutile pour sa résolution | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Ma situation d'intégration est une situation d'évaluation, si elle : | | Oui | Non |
| 2.1 | est inédite pour l'élève, c'est-à-dire différente tout en étant semblable, pour éviter la restitution | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 | est d'un niveau adapté | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |